

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO SUPERIOR, POLÍTICA DE COTAS E JOVENS:
DAS ESTRATÉGIAS DE ACESSO ÀS PERSPECTIVAS DE FUTURO**

CLÁUDIA VALENTE CAVALCANTE

GOIÂNIA
2014

CLÁUDIA VALENTE CAVALCANTE

**EDUCAÇÃO SUPERIOR, POLÍTICA DE COTAS E JOVENS:
DAS ESTRATÉGIAS DE ACESSO ÀS PERSPECTIVAS DE FUTURO**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação do Prof. Dr. José Maria Baldino.

GOIÂNIA
2014

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Cavalcante, Cláudia Valente.

C376e Educação superior, política de cotas e jovens [manuscrito] :
das estratégias de acesso às perspectivas de futuro / Cláudia
Valente Cavalcante. – Goiânia, 2014.
215 f. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de
Goiás, Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.

“Orientador: Prof. Dr. José Maria Baldino”.

Bibliografia.

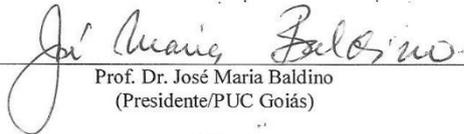
1. Ensino superior. 2. Política pública. 3. Jovens. I. Título.

CDU 378.091.212.2(043)

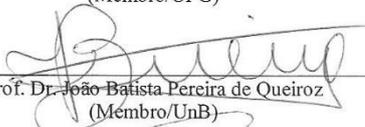
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

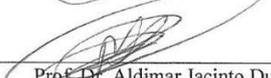
**EDUCAÇÃO SUPERIOR, POLÍTICA DE COTAS E JOVENS:
DAS ESTRATÉGIAS DE ACESSO ÀS PERSPECTIVAS DE FUTURO**

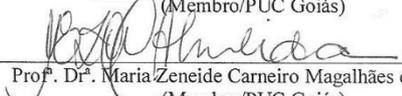
Tese defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para obtenção do grau de Doutora, aprovada em 05 de setembro de 2014, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:


Prof. Dr. José Maria Baldino
(Presidente/PUC Goiás)


Prof. Dr. Edna Mendonça de Oliveira Queiroz
(Membro/UFG)


Prof. Dr. João Batista Pereira de Queiroz
(Membro/UnB)


Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte
(Membro/PUC Goiás)


Prof. Dr. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida
(Membro/PUC Goiás)

AGRADECIMENTOS

Em especial, ao Professor Dr. José Maria Baldino, pela formação intelectual e orientação na realização desse estudo.

Aos professores, Dr. Aldimar Jacinto Duarte, Dr^a. Edna Mendonça de Oliveira Queiroz, Dr. João Batista Pereira de Queiroz, Dr^a. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida e Dr^a. Maria Tereza Canezin Guimarães, pela participação na banca de qualificação e defesa.

Aos jovens da pesquisa, que me permitiram compartilhar suas histórias de vida.

Às colegas de turma Daura Hamú, Maria Aurora Neta, Maria Goretti Quintiliano Carvalho e Simônia Peres pela preciosa amizade.

À Capes, por meio do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP), pela concessão da bolsa.

Ao meu companheiro Marcelo Lobo Cunha, pela compreensão e apoio.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, grandes propulsores da minha formação pessoal e acadêmica, Sr. Antônio Magalhães Cavalcante (*in memoriam*) e Sra. Cecy Valente Cavalcante e a meus irmãos Jefferson, Júnior e minhas irmãs Lúcia e Cíntia; aos sobrinhos, Dimitri, Nathalia, Matheus, Enzo e Laura.

Resumo

CAVALCANTE, Cláudia Valente. *Educação superior, política de cotas e jovens: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro*. 2014. 215 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

Esta tese de doutorado tem como objetivo principal compreender as estratégias de acesso e permanência de jovens beneficiários das políticas de cotas, bem como suas redes de sociabilidade, os sentidos a elas atribuídos e suas perspectivas de futuro. As políticas de cotas, como uma das formas de política de ação afirmativa, reivindicadas pelo Movimento Negro, foram implementadas em algumas universidades públicas estaduais em 2002 e tornaram-se lei em 2012. A adoção dessa política tem possibilitado o acesso de grupos historicamente excluídos do ensino superior, como os negros, indígenas e estudantes de escola pública. Como procedimento metodológico, foram aplicados questionários e realização de entrevista com dez jovens dos cinco cursos de alta seletividade na Universidade Estadual de Goiás e na Universidade Federal de Goiás. As entrevistas e os questionários possibilitaram uma análise da origem social, da trajetória de vida e da construção de redes de sociabilidade dos jovens. Os resultados apontam que, para obterem acesso à universidade, os jovens construíram novas redes sociais, tiveram pequenos investimentos escolares por parte das famílias, apreenderam o sentido prático do vestibular e aumentaram o capital escolar e informacional por meio de cursinhos. Quanto à permanência material e simbólica, foram identificados quatro tipos de estratégias utilizadas: estratégia de desempenho acadêmico, de enfrentamento, de polarização (SANTOS, 2009) e de asserção. Também se pesquisaram os sentidos que atribuem ao sistema de cotas e ao termo cotista. Para os jovens, o sistema de cotas significa uma possibilidade de entrada na universidade mais rápida e ser 'cotista' é uma atribuição positiva. Quanto às perspectivas de futuro, os jovens apresentam três tendências: uma voltada para a docência universitária, uma incerteza quanto à entrada no mercado de trabalho e uma mudança do *cursus* acadêmico. O estudo possibilitou apreender como os jovens vivenciam sua condição de estudante de cotas e como constroem sua permanência e suas perspectivas de futuro baseados na trajetória acadêmica e nas condições materiais de existência. Evidenciou-se, também, que a permanência nos cursos de alta demanda é mais de caráter individual que coletivo ou institucional.

Palavras-chave: Educação Superior; Política de Cotas; Jovens; UEG; UFG.

Abstract

CAVALCANTE, Cláudia Valente. *Educação superior, política de cotas e jovens: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro*. 2014. 215 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

The main objective of this doctorate thesis is to understand the strategies of access and permanence of young beneficiaries of quota policies, as well as how they build their social network. It also examines the meanings attributed to the quota system and their future prospects. As a form of an Affirmative Action Policy, quota policies claimed by the Black Movement and it has been first implemented in some state universities in 2002, and became law in 2012. The adoption of this policy has enabled the access of groups historically excluded from higher education, such as blacks, indigenous and public school students. As a methodological procedure, it has been applied questionnaires and conducted interviews with ten young people selected from the five highest selectivity courses in State and Federal University of Goiás. Through the interview, it was possible to analyze the young people social background, their life's trajectory, as well as the building up of their social networks. The results show that to obtain access to university young people built new social network and have had financial help from their family. They also absorbed the practical sense of the examinations for university and increased educational and informational capital through attending specific courses for that purpose. Regarding material and symbolic permanence, it has been identified four types of strategies: academic performance, coping, polarization (SANTOS, 2009) and assertion strategy. In addition, there have been researches about the meaning they attach to the quota system and the term "cotistas". For young people, the quota system means a possibility of a faster entry into the university and being a "cotista" is a positive assignment. As for future prospects, the young people show three trends: becoming a university professor, an uncertainty about the entry into the labor market and a change in the academic "cursus". This study enabled us to find out how young people experience their status as "cotistas" students and how they build their permanence and their prospects for the future, based on academic trajectory and the material conditions of existence. The students' permanence is more individual rather than institutional.

Keywords: Higher Education; Quota Policy; Youth; UEG; UFG

Lista de Quadros

Quadro 1: Relação de candidatos por vaga na UEG e UFG nos anos de 2011 e 2012	26
Quadro 2: Acadêmicos da UEG e UFG ingressos por cotas (2011-2012) entrevistados pela pesquisadora	27
Quadro 3: Políticas públicas para a educação superior brasileira (1995-2013)	55
Quadro 4: Metas do PNE 2001-2010 e PNE 2014-2024 para a educação superior brasileira.....	79

Lista de Tabelas

Tabela 1: Percentuais de cotas sociais para PPIS e outros beneficiários em universidades estaduais.....	84
Tabela 2: Razão entre o percentual de cotas e a composição racial da população em cada região (índice de inclusão racial) em universidades estaduais.....	85
Tabela 3: Reserva de vagas nas universidades públicas segundo Índice Geral dos Cursos	86
Tabela 4: Percentagem das vagas reservadas nas IES que adotam a modalidade das cotas.....	90
Tabela 5: Tipos de beneficiários nas IFES.....	92
Tabela 6 - Levantamento de estudantes ingressos pelo sistema de cotas no UFGInclui 2009-2012.....	103
Tabela 7 - Levantamento de estudantes ingressos na UFG, por meio de ação afirmativa, em situação de exclusão/evasão.....	104

Lista de Figuras

Figura 1: Distribuição de vagas conforme a lei 12.711/12.....	88
---	----

Lista de gráficos

Gráfico 1: Adoção das políticas de ações afirmativas em leis estaduais e federais 2003-2013	83
---	----

Gráfico 2: Distribuição de vagas destinadas aos candidatos em Universidades Estaduais.....	.83
Gráfico 3: Beneficiários de ações afirmativas em universidades estaduais84
Gráfico 2: Universidades Federais de acordo com o tipo de programa adotado até 201288
Gráfico 5: Comparação de Tipos de Beneficiários de 2012 e 201391
Gráfico 3: Vagas Ofertadas em 2012 e 2013 para PPI e Relação com a porcentagem de PPI na Região nas IFES.....	.92

SUMÁRIO

Introdução	11
A temática	16
A construção do objeto e o percurso metodológico da investigação: entre ver e olhar algo (se) passa	20
A seleção das instituições como <i>lócus</i> da pesquisa.....	24
A seleção dos cursos	25
A seleção dos sujeitos.....	26
Aplicação dos questionários e entrevista	28
A organização e apresentação da discussão	30
Capítulo I – Reconfiguração no campo da educação superior brasileira: uma análise das políticas educacionais das décadas de 1992 a 2013	32
1.1. Contexto da reestruturação da educação superior brasileira: o papel e a influência dos organismos internacionais	32
1.2. As políticas educacionais para educação superior brasileira, período de 1995 a 2002: a efetivação das prescrições do Banco Mundial	38
1.3. Reestruturação da educação superior no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002): expansão das IES privadas, financiamento, autonomia, flexibilização e avaliação	41
1.4. Reestruturação da educação superior no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010): Prouni, Fies, Reuni e <i>lfetização</i>	46
1.5. A política para a educação superior no governo Dilma Rousseff (2011-2014)...	53
Capítulo II- Ações afirmativas, direitos humanos, desigualdades culturais e escolares no Brasil	58
2.1 Os Direitos Humanos como foco dos novos Movimentos Sociais: o reconhecimento de grupos raciais e sociais por meio de ações afirmativas.....	58
2.2 Ações Afirmativas: concepções, experiências e justificativas.....	62
2.3 Políticas de ações afirmativas: compensatória, redistributiva ou de reconhecimento?.....	67
2.4. Ações afirmativas na Educação Superior brasileira: desigualdades sociais e escolares e meritocracia.....	71
Capitulo III - Política de Cotas: os casos da UEG e da UFG	78
3.1 Demonstrativos das experiências de ações afirmativas com reserva de vagas na educação superior pública de 2003 a 2013.....	78
3.1.1 Políticas de cotas em universidades públicas estaduais	83
3.1.2 Políticas de cotas em universidades públicas federais	87
3.2 Implementação da Lei de cotas nº 14.832/04 na UEG.....	93
3.3 UEG em dados: a política de permanência da Universidade Estadual de Goiás	95

3.4 O sistema de cotas na Universidade Federal de Goiás – o programa UFGInclui e a Lei de cotas	98
3.4.1 UFGInclui e a Política de Permanência Estudantil	102

Capítulo IV - Jovens beneficiários do sistema de cotas I: estratégias de acesso à educação superior.....107

4.1 Jovens da pesquisa.....	107
4.1.1 Jovens da Universidade Estadual de Goiás.....	109
4.1.2 Jovens da Universidade Federal de Goiás	114
4.2 A construção de estratégias de acesso à universidade em cursos de alta demanda.....	122
4.2.1 Estratégias de acesso à universidade: dificuldades e enfrentamentos.....	122
4.2.2 Razões da escolha da universidade	130
4.2.3 Razões da escolha do curso	131
4.2.4 Sentidos atribuídos pela família à escolha dos jovens acerca do curso e da universidade	134

Capítulo V - Jovens beneficiários do sistema de cotas II: estratégias de permanência, sentidos atribuídos às cotas e perspectivas de futuro.....138

5.1 A contribuição da produção acadêmica sobre a permanência dos beneficiários das políticas de cotas na educação superior: os estudos das teses em educação.....	138
5.2 Modos de viver a condição de estudante do sistema de cotas.....	140
5.2.1 Sentidos atribuídos às cotas.....	140
5.2.2 Sentidos atribuídos ao termo <i>cotista</i>	147
5.2.3 Estratégias de enfrentamento ao silenciamento e não identificação.....	148
5.3 A construção de redes de sociabilidade e de estratégias de permanência no curso.....	152
5.3.1 O ingresso na universidade: dificuldades e adaptações.....	152
5.3.2 Estratégias de permanência: apropriação do <i>ethos</i> acadêmico.....	158
5.3.3 Desempenho acadêmico.....	165
5.4 Perspectivas de futuro após a diplomação.....	168

Considerações finais.....175

Referências.....184

Apêndices.....196

Anexos.....210

INTRODUÇÃO

O ensino superior brasileiro foi marcado historicamente pelas determinações impostas pela reforma universitária instituída pelo regime militar em 1968, que, aportada sob um discurso ideológico moderno e de crítica ao então caráter elitista desse nível de ensino, estimulou, na realidade, diferentes mecanismos de expansão das “oportunidades educacionais para todos”. Esses mecanismos são, criticamente, reconhecidos como universalizantes e cartoriais, com foco na exigência profissional do caráter dos cursos, com reorganização flexível de seus currículos e burocratização das estruturas organizacionais das instituições universitárias sob uma lógica privatizante; enfim, é a consolidação de um modelo de instituições não universitárias, isoladas e interiorizadas. Essas marcas ainda estão presentes na atual configuração desse nível de ensino, o único não obrigatório em termos de direito educacional subjetivo (BALDINO, 2011).

A adesão do Brasil ao modelo hegemônico determinado pelas políticas neoliberais ocorrido nas décadas de 1990 e 2000, marcadamente pelas reformas de Estado, acaba por redesenhar o campo da educação superior e indicar a direção e os sentidos do aumento de instituições, cursos, turnos, modalidades curriculares e ingressantes, expressos pelas estatísticas. O ensino superior brasileiro se reconfigura sob a direção das orientações políticas neoliberais internacionais. São várias as políticas educacionais derivadas e instituintes dessa conjuntura nacional e internacional.

Dentre essas, optou-se por investigar aquela que traz em seu bojo as marcas dessa determinação política, mas também, dialeticamente, das exigências dos novos movimentos sociais de direitos humanos afirmativos: as cotas ou reserva de vagas para ingresso à educação superior pública de determinados grupos sociais que foram e continuam sendo excluídos do acesso a determinados bens culturais, como por exemplo, a formação profissional universitária em instituições públicas e em cursos de alto reconhecimento social.

Nessa perspectiva, esta tese busca compreender as estratégias de acesso e permanência de jovens beneficiários das políticas de cotas, bem como suas redes de sociabilidades, sentidos atribuídos a elas e suas expectativas de futuro. Os sujeitos da pesquisa são jovens estudantes da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e

Universidade Federal de Goiás (UFG), na faixa etária de 18 a 24 anos, ingressantes pelo sistema de cotas entre os anos de 2011 e 2012, que concorreram às vagas dos cinco cursos de maior demanda dessas instituições: na UEG - Engenharia Civil, Farmácia, Arquitetura e Urbanismo, Fisioterapia e Educação Física; na UFG - Medicina, Engenharia Civil, Direito, Arquitetura e Urbanismo e Psicologia.

A noção de estratégia que se adota neste trabalho pauta-se em Bourdieu, que a entende como a capacidade dos agentes, em diferentes campos sociais, de participar do jogo a fim de apropriar-se de distintos capitais ou de mantê-los, os quais se convertem simbolicamente em um conjunto de direitos garantidos a todos. Cada campo pressupõe a posse dominante de um capital e é tido como um espaço de produção e circulação de bens culturais e simbólicos em que agentes disputam poder, travam lutas, entram em consensos e lançam estratégias para apropriação e/ou manutenção de capitais. (BOURDIEU, 1983; CANEZIN *et al*, 2001, 2007; NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006)

Compreender quais estratégias são lançadas para apropriação do campo pressupõe conhecer as regras do jogo, assim como o volume e a estrutura dos distintos capitais para participarem do jogo. As estratégias, entendidas como uma série de práticas estruturadas, desenvolvem-se na articulação de um *habitus* adquirido e das possibilidades oferecidas no campo. *Habitus* é um sistema de disposições duradouras que funcionam como princípios geradores e organizadores de práticas e representação adquirido pelo indivíduo durante o seu processo de socialização (BOURDIEU, 1983). Em outras palavras, seriam os modos de pensar, agir e sentir decorrentes das condições objetivas de existência, que se atualizam frente a novas situações vividas pelos indivíduos.

Os jovens beneficiários das cotas, portadores de determinado *habitus* vão conformando, subvertendo ou transformando suas estratégias diante de novas situações que requerem ações práticas. São desafiados a entender o sentido do jogo, o que se adquire pela experiência e pela participação em atividades sociais, principalmente no campo escolar, que esses jovens não têm na bagagem transmitida pela família, isto é, capital cultural incorporado, sendo este o que mais causa impacto no destino escolar. Essa bagagem herdada não é individual, mas de cada grupo social transmitida aos indivíduos na forma de *habitus*.

Por outro lado, esses jovens são alvos de críticas por diversos discursos que justificam a manutenção das regras do campo, pois desestabilizam a lógica dos

consensos e normas desse lugar, questionando os processos de seleção nas instituições públicas de ensino superior que, em geral, privilegiam aqueles com volume de capital cultural, social e, muitas vezes, de capital econômico mais elevado.

Assim, alguns jovens que conseguem romper com a lógica da reprodução e da causalidade do provável durante seu processo de escolarização em contextos de exclusão, vão, ao longo do tempo, construindo estratégias que os elevam a uma condição de disputa das vagas em cursos altamente seletivos nessas instituições, ainda sob forte hostilidade por parte da sociedade civil. Contudo, é preciso lembrar que os jovens que chegam à universidade por meio dessa política, passaram por um processo de superseleção, no qual sobreviveram aqueles que menos se distanciam da cultura escolar hegemônica.

Em se tratando de estratégias, o tema desta tese foi escolhido e elaborado em razão de duas questões: uma de cunho social e outro pessoal. No que se refere à primeira, é importante ressaltar a relevância das políticas de cotas dentro de um processo de transformações na educação superior. Essas políticas têm possibilitado o acesso com maior representatividade de agentes histórica, social e culturalmente excluídos das universidades públicas brasileiras. Tidas como instrumentos de justiça social, tanto de reconhecimento quanto de redistribuição, as políticas afirmativas visam à redução das desigualdades sociais e raciais e possibilitam uma inserção maior de sujeitos egressos de escola pública, negros e pardos, indígenas e pessoas com deficiências. Tornar públicas as experiências desses agentes, apontando as estratégias que vão construindo frente aos enfrentamentos no interior dos cursos de maior demanda dessas instituições é também um objetivo importante.

Quanto ao aspecto acadêmico, a opção por estudar jovens no/do sistema de cotas dá-se em razão da minha trajetória como pesquisadora no grupo sobre Juventude e Educação¹ na graduação e no mestrado. Na ocasião, pesquisei jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que estavam fora da escola, mas, de certa maneira, buscavam manter seu capital cultural e social por meio da *Internet* e das sociabilidades ali construídas, para se manterem no mundo social e cultural.

¹ Juventude e Educação, grupo de pesquisa cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), coordenado pelo professor Dr. Aldimar Jacinto Duarte. Nessa época, o grupo era coordenado pela professora Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Um fato que me intrigava durante o processo de investigação era a falta de perspectivas por parte desses jovens quanto ao prolongamento da vida escolar até a educação superior, em decorrência, sobretudo, da entrada precoce no mundo trabalho e da impossibilidade de vislumbrar uma graduação, muito menos em uma instituição pública de educação superior; menos ainda em um curso de alta demanda, pois não fazia parte do imaginário deles esse projeto de futuro. Parece que as condições materiais e simbólicas ratificavam a causalidade do provável.

Finalizada essa pesquisa, algumas indagações permaneceram; foi quando me inseri em outro projeto na mesma Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, cujo enfoque são as políticas para a educação superior, mais especificamente a política de cotas em universidades públicas brasileiras. Essa pesquisa trouxe outra perspectiva para pensar a escolarização do jovem, especialmente, dentro do sistema de cotas.

Esta tese está vinculada ao Subprojeto II denominado *Reconfiguração da Educação Superior no Brasil: sistema de cotas e desempenho acadêmico*² que, por sua vez, vincula-se ao projeto básico *Desigualdade Educativa e Aprendizagem Escolar*, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em que estou na condição de bolsista. O projeto dessa pesquisa foi aprovado em 22 de novembro de 2013 pelo Comitê de Ética em Pesquisa nº 446.297 (Anexo A).

Tentando estabelecer um diálogo entre o acúmulo do conhecimento acerca dos jovens de camadas populares e seus processos de formação e esse novo campo de pesquisa, percebi a possibilidade de articular os novos sujeitos das políticas de cotas

- egressos de escola pública, negros e pardos³ - com a categoria *jovens*, que constitui um dos grupos alvo nos Planos Nacionais de Educação (PNE) 2001-2010 e 2014-2024 e nas Convenções Internacionais para a Educação Superior 1998, 2003 e

² O coordenador do projeto é o Professor Dr. José Maria Baldino.

³ Nas políticas de cotas incluem-se também os indígenas e os deficientes, mas para este trabalho serão priorizados os egressos da escola pública e os negros e pardos.

2009, em que se externam preocupações em torno do acesso, permanência e diplomação no ensino superior.

Dessa articulação emerge, então, o título desta tese, *Educação superior, política de cotas e jovens: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro*. Pretende-se indagar e problematizar o alcance das possibilidades de efetivação de direitos sociais afirmativos – no presente caso, acesso à formação universitária pública nos cursos mais competitivos, porquanto reconhecidos e valorizados socialmente - preconizados por essas políticas de inclusão em tempos neoliberais de exclusão cultural, decorrentes do reordenamento das formas de reprodução do capital e do mundo do trabalho, as quais preconizam atenção especial aos jovens, mulheres e aos grupos historicamente marcados por estas mesmas políticas de exclusão.

De imediato torna-se importante ressaltar que nesse horizonte estrutural, longe de pensar ingenuamente, ainda que extremamente importantes, estas políticas afirmativas de cotas para os jovens estão longe de resolver os problemas das desigualdades sociais e escolares e, tampouco, o racismo e os preconceitos internalizados como *habitus*.

Assim o objetivo geral deste trabalho, diante e decorrente de sua indagação fundamental, é apresentar esses jovens beneficiários das cotas como uns, dentre outros, dos novos sujeitos da educação superior pública brasileira, mostrar como constroem e quais são suas estratégias de acesso e permanência nos cinco cursos de maior demanda de acesso/ingresso na UEG e UFG, de modo a se manterem inseridos no campo universitário e no *ethos* dos cursos. Parte-se do pressuposto de que o acesso e a permanência em cursos de alta demanda nessas universidades decorrem de um conjunto de estratégias que se vão construindo individual e/ou coletivamente ao longo do processo de escolarização e socialização de modo a mantê-los inseridos e lograrem êxito na formação humana e na profissional.

Como objetivos específicos foram estabelecidos os seguintes: compreender a importância da construção de redes de sociabilidade para a inserção/permanência no curso; apreender os sentidos atribuídos ao curso e à universidade; entender os sentidos atribuídos ao sistema de cotas e ao termo 'cotista'; compreender a relação entre a trajetória acadêmica e a projeção da carreira após a diplomação; e contribuir para o avanço das discussões sobre a permanência do jovem beneficiário das políticas de cotas em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas.

Ressalta-se, a título de demarcação conceitual, que esta pesquisa não tratará dos modos de ser jovem ou das culturas juvenis⁴, mas das estratégias de que os jovens estudantes pesquisados lançam mão para o acesso e permanência no curso superior, reconhecendo a importância de conceber essa categoria como momento importante em si. Compreende-se a categoria *jovem* como constituída por sujeitos plurais sócio históricos, não abstratos (BOURDIEU, 1983; CANEZIN, 2007; ABRAMO, 2005; SPOSITO, 2005; DAYRELL, 2003; PAIS; 2007) cujo recorte é parametrizado pela faixa etária de 14 a 25 anos⁵ e que, mesmo sob condições semelhantes, cada qual se apropria do campo conforme o *habitus* e o volume e estrutura de distintos capitais. Para este trabalho, adotou-se o intervalo de 18 a 24 anos devido à ênfase a ele atribuída nos PNEs, como também por serem assim caracterizados no âmbito das políticas públicas no Brasil.

A temática

A educação superior brasileira vem passando por grandes transformações desde os anos 1990. Esse processo de mudança, caracterizado pela expansão recente da educação superior contemporânea, pode ser classificado em dois momentos significativos: a) expansão via setor privado e b) ampliação do setor público federal e estadual.

As mudanças empreendidas nas instituições privadas de ensino superior devem-se ao movimento expansionista ocorrido nos meados dos anos de 1990 e 2000, em que a oferta e a diversificação dessas instituições foram o tom adotado pelas políticas públicas direcionadas a partir dos interesses globais do capital e associados

⁴ Os estudos sobre a juventude, em geral, focam na condição juvenil a partir da realidade social em que produzem seus modos de ser jovem, bem como as culturas juvenis. Mesmo reconhecendo a importância desses estudos na discussão sobre jovens, nesta pesquisa, optou-se em analisar o jovem beneficiário das políticas públicas para educação superior, levando em consideração a condição de estudante universitário beneficiário das cotas e sua vivência em um espaço hierarquizado.

⁵ Faixa etária utilizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e das Nações Unidas (ONU).

a um projeto neoliberal de minimização do Estado, principalmente na mercantilização da educação superior em países periféricos (OLIVEIRA, 2000).

Estas mudanças foram produzidas a partir da reestruturação neoliberal do Estado e da economia, com a abertura do comércio internacional e do fomento ao investimento estrangeiro, com o apoio de diferentes organismos internacionais, que tiveram a função de prescrever os caminhos a serem percorridos pelos países periféricos em relação à educação. O campo educativo ampliou-se, mas, em contrapartida, os resultados da aprendizagem não melhoraram e, em alguns casos, as desigualdades sociais e regionais se agravaram (GOROSTIAGA; TELLO, 2011).

Num movimento subsequente, no início dos anos 2000, as mudanças de orientação das políticas de alguns governos, e no Brasil, em particular, buscaram a recuperação da educação como direito social, com uma concepção contrária à visão mercantilista que predominou nos anos 1990. Nesta etapa, as transformações maiores aconteceram nas instituições públicas de ensino superior. Priorizou-se a ampliação de vagas no setor público federal (Universidades e Institutos Federais) com o aumento de cursos, vagas, turnos e adoção de políticas afirmativas para o acesso de grupos historicamente excluídos da universidade pública. A reivindicação do acesso à universidades públicas, por meio de programas de ações afirmativas, deu-se principalmente pelos novos movimentos sociais que objetivaram o reconhecimento das diferenças de identidades com base nos direitos humanos e sociais (GOHN, 2007).

As pressões empreendidas pelo Movimento Negro, pelos movimentos em defesa dos direitos humanos e pelas Convenções Internacionais de combate à discriminação e preconceito racial, principalmente a Conferência Mundial de Durban na África do Sul em 2001, pesaram sobremaneira na distribuição mais equivalente do acesso e permanência no ensino superior por grupos sub-representados.

O resultado dessas reivindicações provocou revisões nos consensos e nas normas da educação superior, que tem como *doxa* a meritocracia e a ideologia do dom, critérios fundamentais para o acesso e a permanência, principalmente na pública neste país, em que os mais preparados têm sido dotados de legitimidade para gozar do direito à educação superior de qualidade.

Os cursos superiores de maior demanda têm sido historicamente reservados às elites e às parcelas das camadas médias, as quais optaram como estratégia de ascensão social, por altos investimentos no processo escolar por parte da família. Esta

tem sido a estratégia mais eficaz para garantir o êxito escolar de seus filhos (NOGUEIRA, 2005). Com as políticas de cotas, a disputa por vagas nesses cursos acirrou-se desde que parte dessas vagas foi destinada a outros sujeitos não reconhecidos como legítimos para disputarem o jogo. Essas políticas acabaram por provocar uma quebra na hegemonia do acesso às carreiras mais disputadas, bem como o enfraquecimento da noção ideológica dissimuladora do acesso por “mérito”.

Várias ocorrências contrárias às políticas de cotas, em especial, as da primeira geração das étnico-raciais, acabaram por provocar, principalmente nas áreas economicamente hegemônicas do Brasil, manifestações de pensamento conservador das elites brasileiras, ainda não adaptadas no novo quadro político nacional. Elas provocaram uma série de discussões em diversos campos: no meio jurídico, o debate centrou-se na disputa sobre sua inconstitucionalidade, supondo-se que feriam o princípio da igualdade; a mídia enfocou a questão racial: quem seriam os negros a terem direito a esse acesso? No meio acadêmico levantou-se a hipótese de que, com a diferenciação do acesso para deficientes, indígenas, quilombolas, alunos negros e egressos de escolas públicas, principalmente desses dois últimos, haveria uma queda na qualidade e na excelência das universidades; e a sociedade civil reforçava ora um, ora outro discurso produzido por esses campos.

Torna-se importante ressaltar que qualquer iniciativa política que aponte perspectiva de alteração da ordem instituída, sobre a qual residem as desigualdades culturais e sociais e suas formas de reprodução, provocam muitas reações daqueles que se beneficiam das lógicas que as preside. As políticas de cotas, como uma forma de ação afirmativa, entendida como conjunto de medidas que visam a superar as desigualdades entre grupos sociais e raciais que ocupam posições inferiores no espaço social, têm como finalidade proporcionar o acesso de grupos excluídos a níveis mais elevados de educação, de emprego, de bens materiais, de reconhecimento cultural, entre outros, bem como ampliar a participação no mundo social.

As políticas de cotas constituem-se como temática complexa, por envolver interesses de grupos sociais e raciais e, em decorrência, distintos pontos de vista e juízos. Na realidade, ela está envolta em tramas discursivas atravessadas por preconceitos diante e, em oposição, às identidades desses sujeitos no quadro das políticas mais amplas em que se situam as afirmativas/reparadoras, e não mais paliativas, de cunho meramente compensatório.

Embora o conceito de ações afirmativas tenha nascido nos Estados Unidos, um dos primeiros países a adotarem-nas foi a Índia, pioneira nessa iniciativa. Outros países também, como o Peru, a Argentina, a África do Sul e diversos da Comunidade Europeia as adotam como forma de redução das desvantagens em que grupos menos favorecidos se encontram (PIOVESAN, 2005).

A Conferência Mundial de Durban, na África do Sul, em, 2001, foi um marco importante para a implantação e incorporação do sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras. Sendo signatário dessa conferência, assim como de vários documentos que versam sobre os direitos humanos, o Brasil comprometeu-se a adotar medidas para eliminar o racismo, o preconceito e a falta de oportunidades para a população negra brasileira, ainda que sob forte descontentamento de grupos conservadores da população.

Essa Conferência apontou, como necessárias, a promoção de programas e legislação adequados para o desenvolvimento social e para a garantia dos direitos civis, políticos, sociais, culturais e econômicos de minorias discriminadas. Reconheceu também a urgência de ações afirmativas para a promoção desses direitos em diversos campos, como o acesso à educação, ao mundo do trabalho, à saúde, à vida política, ao direito da moradia, entre outros.

O Brasil teve participação ativa nesta conferência por meio de uma comissão, que levou as discussões empreendidas no âmbito dos movimentos. As primeiras experiências brasileiras de política de cotas ou reserva de vagas nas universidades públicas ocorreram no começo dos anos 2000 com o pioneirismo da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e da Universidade Estadual do Norte Fluminense, em 2002, em âmbito estadual, e da Universidade de Brasília, em 2003, no âmbito das universidades federais.

O pioneirismo dessas iniciativas abriu caminho para a implantação da Lei de Cotas em outras instituições no país, que gradativamente a adotaram. Em 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) declarou a constitucionalidade das cotas para ingresso nas universidades públicas, aprovando a Lei 12.711/12 (BRASIL, 2012), que trata da reserva de vagas em todo o sistema universitário federal (Universidades e Institutos Federais), reservando 50% das vagas para estudantes oriundos de escola pública, associado ao critério de baixa renda e cor, a ser cumprido até o ano de 2016. Desde então, as universidades federais trataram de se adequar à lei, adotando-a e/ou ampliando suas vagas, de forma paulatina, até cumpri-la totalmente no prazo

estabelecido. As instituições estaduais de ensino superior mantêm seus programas conforme as leis de cada estado.

Após dez anos dessas políticas, o tema continua controverso na sociedade e com pouco avanço nas pesquisas. Na academia, as discussões avançaram timidamente, pois o foco das discussões, ao longo desse período, concentrou-se, em grande parte, nos processos de implantação dos programas de cotas, em discussões sobre sua legalidade e em debates sobre identidade, raça e etnia. Em se tratando, do outro lado da ponta, os próprios sujeitos das ações afirmativas, os estudos ainda são quantitativamente ínfimos. Por isso, torna-se substancial a discussão sobre como os jovens beneficiários dessas políticas vivem a experiência universitária, os sentidos que atribuem a essa condição e como criam estratégias para lidar com o campo.

A construção do objeto e o percurso metodológico da investigação: entre ver e olhar algo (se) passa

Para esta pesquisa, tomou-se como pressuposto a noção do processo de investigação fundamentado no *olhar compreensivo* tal como Bourdieu (1998) a ele se refere no prefácio de sua obra *Miséria do Mundo*, em que distingue olhar distraidamente e ver as coisas mais complexadamente.

Produzir um novo olhar acerca das políticas de cotas e seus beneficiários é uma maneira de cisão dos modos de pensamento, conceitos e métodos com o pré-construído, pois para Bourdieu (2001a), a investigação pressupõe a revolução do olhar naquilo que constitui a ordem social. Nesse sentido, impõe-nos fazer uma ruptura com as noções de dom e de mérito como balizadores instituintes das formações discursivas hegemônicas do êxito e de sucesso escolar. Sob a vigência dessas ilusões pedagógicas, a reprodução das desigualdades culturais e sociais é naturalizada e individualizada.

O rompimento das pré-noções, das representações e do senso comum por meio de uma dúvida radical é fundamental ao pesquisador para que possa compreender o objeto de pesquisa no processo de investigação. Bourdieu (2001a) diz ainda que conhecer como os objetos se constituíram ao longo do tempo, a quem serviam e a quem interessavam é essencial para o pesquisador. Essas orientações bourdieusianas nos possibilitaram, de forma rigorosa e com constante vigilância teórica e metodológica, construir o processo de investigação desta tese, que também

levou em consideração os desacertos, uma maneira de aprender, pois ao se evitá-los sistematicamente pode-se afastar possibilidades de novas contribuições.

Ao se fazer a revisão da literatura sobre educação superior pública, políticas de cotas e os sujeitos das cotas, questões foram emergindo e a problemática foi sendo elaborada para se criar um ponto de vista. Para Bourdieu, esse processo de questionamento é trabalho do pesquisador, pois

um objeto de investigação, por mais parcial e fragmentado que seja, não pode ser definido e construído senão em função de uma problemática teórica que permite submeter a um sistemático exame todos os aspectos da realidade postos em relação pelos problemas que são colocados a ele (BOURDIEU, 2002, p. 54)

As primeiras questões foram surgindo à medida que se tentava compreender a temática, problematizando-se a relação entre as mudanças no contexto da Educação Superior, os impactos provocados e a quem se destinavam. Em que contextos as transformações da Educação Superior aconteceram? Quais as políticas educacionais que mais impactaram esse campo? Como os jovens aparecem nessas pesquisas? E os processos de permanência desses beneficiários? Ao pensar essas questões de forma relacional aos sujeitos que das políticas se beneficiariam, o meu olhar foi-se direcionando à compreensão do objeto que se pretendia definir.

Para Bourdieu (2001a), o fato científico não é algo dado, mas conquistado, construído, e comprovado. A pesquisa científica é o encadeamento de operações epistemologicamente qualificadas, contrariando a ideia de sucessão de etapas, como na divisão burocrática do trabalho, pois as etapas da pesquisa não se dão de maneira sucessiva. A construção do objeto dá-se lenta e constantemente na prática investigativa. A problemática pode mudar de direção, as hipóteses podem ser redefinidas, e as opções metodológicas podem diversificar-se (BOURDIEU, 2002).

Em seguida, foi feito um levantamento da produção acadêmica do período compreendido desde a implantação das ações afirmativas nas IES públicas no Brasil, em 2002, até 2012, registrada em programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação. Foram selecionadas as teses relacionadas às políticas de ação afirmativa na educação brasileira, a fim de fazer um balanço da produção acadêmica realizada em dez anos de política de cotas na educação superior.

A busca foi realizada no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) em setembro de 2013⁶.

Ao tomar a produção sobre as políticas de ação afirmativa na educação superior brasileira, buscou-se também demarcar quais temas foram abordados, os campos investigados, bem como os resultados encontrados. Os dados revelaram que foi produzido um acervo de trabalhos acadêmicos que traduz a diversidade e a complexidade que o assunto suscita e as diferentes abordagens que transitam em suas formações explicativas.

Das teses pesquisadas em ambos os bancos de dados, foram encontradas 32 teses, sendo dezessete no BDTD e quinze na Capes. Destas, 24 foram produzidas em programas de pós-graduação em Educação. Os assuntos abordados foram: I- Posições favoráveis ou contra as Ações Afirmativas; II- A interferência da escrita como movimentos de inclusão e exclusão de jovens cotistas na universidade.; III- Ética e Ações Afirmativas; IV- Construção e percepção da identidade negra; V- Prouni; VI- Desempenho acadêmico dos beneficiários das cotas ; VII- Representações e percepções acerca do sistema de cotas; VIII- Permanência dos beneficiários das cotas na Educação Superior; IX- Formação de Professores nas políticas de cotas; X- Avaliação das Ações Afirmativas e XI- Egressos do sistema de cotas⁷.

Nesse levantamento, destacam-se cinco trabalhos que ajudaram a pensar a permanência dos estudantes de cotas, que são: os trabalhos de Santos (2009), de Oliveira (2009), de Amaral (2010), de Oliveira (2011) e de Arenhaldt (2012).

Estes autores se dedicaram à busca de elementos que identificassem as possíveis causas que levariam o estudante à descontinuidade no curso de graduação e suas estratégias de permanência, bem como os programas institucionais para a promoção da permanência. Os estudos demonstram que a condição de

⁶ O Banco de Dados da Capes faz parte do Portal de Periódicos da Capes/MEC, que disponibiliza resumos de teses e dissertações defendidas a partir de 1987. A alimentação desse banco é feita diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que são responsáveis pela publicação dos resumos. O Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira e Dissertações (BDTD), que faz parte do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), foi criado em 2002. Atualmente, possui um acervo de mais de 126 mil teses e dissertações de noventa instituições de ensino, alimentado pelos programas de pós-graduação do país, responsáveis pela divulgação da produção discente.

⁷ O quadro completo com os assuntos, autores e temas das teses encontra-se no Apêndice (A).

permanência depende do reconhecimento desses estudantes como sujeitos de direito pela comunidade acadêmica, pois em grande parte, sua cultura e identidade são desvalorizadas pela universidade.

A cultura escolar, para Bourdieu (1998), é a cultura dominante e tende a desvalorizar outras culturas. Portanto, a cultura legítima da instituição estrutura as práticas e exerce, livre de qualquer suspeita, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Suas funções se realizam por meio da igualdade formal entre todos os alunos. A escola, nesse sentido, ignora as desigualdades culturais entre os agentes de diferentes classes sociais. Os métodos, os conteúdos e os critérios de avaliação favorecem os mais favorecidos e desfavorecem os mais desfavorecidos. Esses estudos indicam que as desigualdades persistem mesmo depois do acesso, pois enfrentam práticas de exclusão em relação à sua condição de ser negro, ser deficiente ou de camada popular.

A partir deste estudo, verificou-se que a articulação entre a temática da permanência e de jovens não aparecia no quadro das discussões, o que suscitou, então outras perguntas: como se dá o processo de permanência desses jovens? Quais os sentidos que os jovens atribuem às políticas de cotas? Como vivenciam o cotidiano universitário marcados pelo rótulo de “cotistas”? Como rompem com a lógica da reprodução no sistema acadêmico? Como lidam com a cultura dominante? Problematizar as estratégias de acesso e permanência desses sujeitos é pensar na lógica do sistema escolar e seus mecanismos de exclusão e de manutenção das desigualdades sociais materializadas em desigualdades escolares. Estas perguntas e digressões foram dando sentido ao objeto de estudo que ainda se encontrava em fase embrionária.

A escolha do objeto de pesquisa implica uma série de procedimentos, que envolvem desde a desconstrução das verdades cientificamente aceitas, a reflexão sobre o objeto para além da sua importância social ou política consagrada pelo discurso, a construção e reconstrução metodológica até o destrinchar do objeto, como condição importante e essencial no processo de análise sociológica. Manter o rigor no modo de pensar e fazer ciência é fundamental nesse processo (BOURDIEU, 2001a).

Definido o tema, o próximo passo foi o mapeamento das instituições públicas brasileiras de Educação Superior que adotavam algum tipo de política de cotas e a porcentagem de vagas destinadas aos beneficiários. Essa pesquisa resultou na

escrita de um artigo⁸ e em sua publicação e, ao mesmo tempo, possibilitou observar a diversidade da materialização das políticas de cotas, como foram apropriadas pelas instituições e as concepções de justiça que permeavam suas políticas. A partir desse estudo que foi possível perceber a realidade das políticas de cotas no estado de Goiás e das instituições que as adotam. Portanto, novas perguntas surgiram: que instituição(ões) pesquisar? O que elas têm em comum e diferente? A quem são reservadas as cotas? São do tipo social, racial ou mista? Esses elementos foram importantes para a seleção e delimitação do campo de pesquisa. Ao final, priorizaram-se a UEG e a UFG.

Esse percurso possibilitou pensar a construção do objeto científico dentro de um sistema relacional (BOURDIEU, 2001a), no qual um todo se constitui em relações para além das partes. Estas existem na medida em que estão em relação. Portanto, refletir sobre as políticas de cotas é pensá-las dentro de um conjunto de mudanças da educação Superior brasileira em que os sujeitos beneficiários dessas políticas ocupam um lugar no espaço social. Este se constitui como importante no modo de pensar, agir e sentir desses jovens dentro da universidade e no modo como constroem suas estratégias para se movimentar no campo.

A seleção das instituições como *lócus* da pesquisa

Por meio do mapeamento das instituições que possuem algum tipo de Política de Cotas na Educação Superior em Goiás, foram identificadas quatro instituições: Universidade Estadual de Goiás, desde 2005; a Faculdade Integrada de Goiatuba, desde 2007; a Faculdade Integrada de Mineiros, desde 2008; e, desde 2009, a Universidade Federal de Goiás e o Instituto Federal de Goiás.

Para este estudo foram selecionadas a Universidade Estadual de Goiás e a Universidade Federal de Goiás. Os critérios utilizados para a escolha das instituições foram: serem universidades, sua natureza pública, possuírem sistemas de cotas sociais e/ou raciais e ofertarem cursos de alta demanda e seletividade.

A UEG, por meio da criação e aprovação da Lei nº 14.832, de 12 de julho de 2004, fixou 20% de cotas para o ingresso de estudantes de escolas públicas, 20%

⁸ CAVALCANTE, Cláudia V. BALDINO, José M. Política de cotas no Brasil e os novos protagonistas à educação superior pública: balanço nacional do mapa da inclusão. In: ZANATTA, Beatriz A.; ARAÚJO, Denise S. BALDINO, José M. *Temas de Educação: olhares que se entrecruzam*. Goiânia: PUC Goiás, 2012

para negros e pardos e 5% para indígenas e/ou deficientes, reservas que se mantêm inalteradas desde a sua implantação. Já a UFG aprovou, em agosto de 2008, o Programa UFGInclui, por meio da Resolução CONSUNI Nº 29/2008-UFG, reservando 10% para estudantes oriundos de escolas públicas, 10% das vagas para estudantes negros oriundos de escolas públicas; e, quando houver demanda, uma vaga para índio e uma vaga para negro quilombola. Em 2012, com a aprovação da Lei de Cotas, a universidade adequou-se a ela e manteve parte do Programa UFGInclui direcionado a candidatos oriundos de comunidades quilombolas e indígenas que cursaram integralmente o ensino médio em instituição pública de ensino.

Em ambas as universidades, a decisão repercutiu sobremaneira na sociedade e, principalmente, nelas mesmas, porque trouxe à tona tabus em relação ao mito da democracia racial no país, bem como acentuou a discussão em torno do mérito, que reverberou posições mais contrárias que a favor, polarizando as diversas opiniões acerca da legitimidade das cotas no sistema público de educação superior. As discussões extrapolaram o meio educacional e se projetaram por meio das mídias. Ao final e ao cabo, essas discussões, disputas e conflitos constituíram fatores importantes nas representações acerca dos jovens beneficiários das cotas. Estes entraram “estigmatizados” nesses ambientes, tanto que a não identificação desses sujeitos foi prevista na política dessas instituições. Portanto, pesquisar esses jovens que já entram em um campo marcado por representações negativas do seu direito de aceder a esses espaços e de neles permanecer é de fundamental importância.

A seleção dos cursos

Uma vez definidas as instituições a serem pesquisadas, foi realizada uma busca dos cursos de maior demanda nos anos entre 2011 e 2012 nestas instituições. Optou-se por estes por serem campos hegemonicamente constituídos por um seletivo grupo social e racial que ocupa suas vagas e com baixa representatividade de estudantes de camadas populares e negros. Outro motivo é que, historicamente, segundo pesquisas em educação, estudantes de camadas populares tendem a aceder à educação superior em cursos de baixa demanda.

Pensando em serem os enfrentamentos, bem como as condições de acesso e permanência um desafio para esses sujeitos, foram escolhidos os cursos de maior seletividade conforme a área do conhecimento (ZAGO, 2006), pois grande parte

desses cursos apresenta características que desafiam o cotidiano do estudante de camada popular: são, em sua maioria, de tempo integral; privilegiam a cultura dominante; são essencialmente constituídos por estudantes de camadas médias e altas; são cursos de alto custo com materiais e livros; dificultam o exercício simultâneo do estudo e do trabalho.

A seguir, apresenta-se o Quadro 1, com a relação de candidatos por vaga.

Quadro 1: Relação de candidatos por vagas nos cursos mais concorridos da UEG e UFG nos anos de 2011 e 2012

UEG				UFG		
Posição	CURSOS	2011	2012	CURSOS	2011	2012
1º	Engenharia Civil	63,21	81,00	Medicina	50,23	59,4
2º	Fisioterapia	42,25	31,15	Engenharia Civil	34,02	53,8
3º	Farmácia	27,88	28,69	Direito	28,17	34,6
4º	Arquitetura e Urbanismo	22,46	23,85	Psicologia ⁹	21,94	28,4
5º	Educação Física	22,42	17,38	Arquitetura e Urbanismo	19,91	22,06

Fonte: Centro de Seleção da UEG e Centro de Seleção da UFG (2013).

A seleção dos sujeitos

Definidos o campo e os cursos, a seleção dos sujeitos da pesquisa foi baseada em quatro critérios: serem estudantes beneficiários das políticas de cotas independentemente de sua natureza social e/ou racial; terem ingressado na universidade entre os anos de 2011 e 2012; estarem matriculados nos cursos de maior demanda nesse período e serem jovens que ingressaram no curso com idade entre 18 e 24 anos.

A identificação e seleção dos sujeitos da pesquisa se deu por meio de indicação por parte de professores, conhecidos e amigos que estudam e/ou trabalham nas

⁹ Para este estudo foi escolhido o curso de Psicologia, pois este apresentou uma média de concorrência de 21,43 nos vestibulares de 2010, 2011 e 2012, acima do curso de Odontologia, de 20,81.

instituições pesquisadas, visto que há uma política de preservação da identidade do beneficiário das cotas nas instituições pesquisadas.

Foram indicados 32 sujeitos, sendo treze da UFG e dezenove da UEG. Alguns deles foram avisados que seriam contatados e para outros, a própria pesquisadora se apresentou. Por telefone, pessoalmente e/ou por *e-mail*, foi realizado o primeiro contato com o intuito de: explicar a pesquisa, sondar as possibilidades de o sujeito atender aos critérios pré-estabelecidos para a pesquisa e, em caso positivo, convidar e marcar dia e local para a aplicação do questionário e entrevista. Foram incorporados dois jovens neste processo que ingressaram em 2010 por conta da representatividade do perfil condizente à pesquisa. Com base nesses critérios foram selecionados dez jovens, cinco da UEG e cinco da UFG, cujas identidades foram mantidas, conforme o Quadro 2 abaixo.

Quadro 2: Acadêmicos da UEG e UFG ingressos por cotas (2011-2012) entrevistados pela pesquisadora

Instituição	Curso do estudante	Idade	Beneficiário de Cotas
UEG	Engenharia Civil	20	Racial
	Fisioterapia	21	Escola pública
	Farmácia	22	Racial
	Arquitetura e Urbanismo	27	Racial
	Educação Física	21	Racial
UFG	Medicina	22	Escola pública/racial
	Engenharia Civil	20	Escola pública/racial
	Direito	21	Escola pública/racial
	Psicologia	23	Escola pública/racial
	Arquitetura e Urbanismo	22	Escola pública

Fonte : Pesquisa de campo (Goiânia, 2014)

Não foram considerados como categoria analítica o gênero e a raça, tampouco o tipo de cotas, tendo-se optado pela forma de concorrência e acesso.

O momento do contato ou abordagem foi de grande apreensão para a pesquisadora, pois se temia que a quebra do sigilo da identificação pudesse causar constrangimento aos sujeitos. Ao contrário, o contato foi tranquilo, mesmo porque os

jovens indicados são os que se identificam como beneficiários das cotas dentro da universidade, sendo esta uma das razões pelas quais conhecidos e amigos puderam identificá-los e indicá-los. Talvez, o obstáculo maior tenha sido o momento certo para se entrar em contato, pois em grande parte do período da investigação as referidas universidades estavam em greve ou cumprindo um calendário corrido pós-greve, em que havia acúmulo de atividades, o que muitas vezes, fez com que se adiasse ou esperasse o momento certo para a entrevista.

Aplicação dos questionários e entrevista

Aos sujeitos da pesquisa foi aplicado um questionário (Apêndice B) com perguntas fechadas e abertas para levantamento de dados socioeconômicos da família do jovem, da sua trajetória escolar, acadêmica e de trabalho, pois considera-se importante essa reconstrução para compreender a realidade do sujeito da pesquisa, das suas chances de êxito escolar e os usos diferenciados das estratégias dentro da universidade. Esta análise relacional permite estabelecer um diálogo entre o curso escolhido, as estratégias empreendidas e a mobilização dos recursos sociais e culturais que empregam na medida em que se apropriam do campo acadêmico.

Foi realizada também entrevista (Apêndice C) face a face, que seguiu previamente um roteiro que apreenderia três fases: antes da entrada desse jovem na universidade, sua trajetória acadêmica até o presente e as perspectivas e projetos de futuro após a diplomação.

Quanto à primeira fase, as categorias analíticas foram: Estratégias de acesso: I- dificuldades e enfrentamentos; II) sentidos atribuídos à escolha da universidade; III) sentidos atribuídos à escolha da carreira; IV) sentidos atribuídos à escolha da universidade e do curso; e V) sentidos atribuídos pela família à escolha da universidade e do curso.

A segunda fase da entrevista referiu-se aos: I) sentidos atribuídos às cotas; II) sentido atribuído ao termo cotista; III) estratégias de enfrentamento ao silenciamento e não identificação e IV) mediações dos movimentos estudantis, movimento negro, CA e DCE no processo de inclusão dos beneficiários das cotas; I) entrada na universidade: adaptação e dificuldades II) estratégias de permanência: material e simbólica III) sentidos atribuídos ao curso e satisfação IV) relações de sociabilidade V) possibilidades e razões da desistência do curso VI) desempenho

acadêmico; VII) relação com os demais colegas da sala e VIII) relação com os professores.

A terceira fase tratou dos projetos de futuro após a diplomação: I) Desafios e II) Possibilidades.

Colocar-se no lugar do outro foi, teoricamente, o objetivo do pesquisador durante a entrevista com o intuito de compreender de que lugar o jovem estava falando e evitar desvios valorativos no encaminhamento do problema pesquisado e não fazer do objeto construído um objeto inventado (GOLDENBERG, 2007). Entende-se entrevista, segundo Bourdieu (2012), como depoimentos, como pequenas novelas que possibilitam trazer à luz a representatividade do caso diretamente analisado, fazendo das próprias palavras dos entrevistados um texto que direciona “o olhar do leitor para os traços pertinentes que a percepção distraída e desarmada deixa escapar” (p. 10). Esses casos

[...] têm a função de lembrar as condições sociais e os condicionamentos, dos quais o autor do discurso é o produto, sua trajetória, sua formação, suas experiências profissionais, tudo o que se dissimula e se passa ao mesmo tempo no discurso transcrito, mas também na pronúncia e na entonação, apagadas pela transcrição, como toda a linguagem do corpo, gestos, postura, mímicas, olhares, e também nos silêncios, nos subtendidos e nos lapsos (BOURDIEU, 2012, p. 10).

Com preparação teórica e metodológica, partiu-se para o campo, onde as entrevistas e os questionários foram aplicados na própria universidade na qual os jovens estudam. Foram explicados aos participantes os objetivos da pesquisa, bem como informado que seria mantida a identidade do pesquisado.

No que se refere aos dados institucionais, o *corpus* empírico desta investigação, foram feitos levantamentos bibliográficos da caracterização histórico-documental do processo de implantação dos programas de cotas da UEG e UFG, bem como o balanço da concorrência curso x aluno entre os anos de 2011 e 2012, análise das políticas de permanência das instituições e entrevistas com dois dirigentes de ambas as universidades.

A entrevista com os dirigentes teve o propósito de compreender os impactos causados pela implantação da política de cotas, os maiores enfrentamentos que as universidades passam para atender às demandas dos programas e a política de permanência para estudantes: (I) Adaptações institucionais para o recebimento dos estudantes do Sistema de Cotas. Considerou-se os seguintes aspectos: (II)

Acompanhamento e programas de permanência para estudantes beneficiários do Sistema de Cotas; e (III) Referências indicativas para avaliação da política de cotas nas instituições.

Para a organização das falas dos jovens e dos dirigentes, primeiramente foram estabelecidos os critérios de análise acima citados, a partir de um roteiro semiestruturado com os temas de interesse desta pesquisa.

O primeiro passo após a transcrição das entrevistas foi selecionar os trechos correspondentes a cada categoria e subcategoria de análise. Uma vez selecionados, foi elaborada uma tabela em que foram colocados os critérios, as questões do roteiro (critérios secundários) com seus respectivos trechos integrais (respostas) das falas dos sujeitos correspondentes ao tema da questão. Ainda nesta tabela, foram destacadas as ideias estruturantes do discurso, ao qual se denominou *discurso estruturante*. Os trechos foram selecionados a partir do seu significado relevante e sentido das asserções explícitas que estavam ligadas ao tema.

Em seguida, foi elaborado o segundo quadro, que continha os *discursos estruturantes*, que se constituíram em *indicadores de registro*.

A organização e apresentação da discussão

A organização da discussão dos dados teóricos e a ordem em que os eixos temáticos se apresentam nesta tese permitiram articular os vários aspectos da reconfiguração da Educação Superior, as Ações Afirmativas como respostas às desigualdades raciais e sociais de minorias e os jovens beneficiários dessas políticas e suas estratégias de permanência em cursos de maior demanda, que historicamente têm sido ocupados por uma pequena elite da população brasileira e goiana.

de permanência construídas ao longo do processo acadêmico com vistas a identificar A tese é exposta se acordo com o plano que se segue: no primeiro capítulo, *Reconfiguração do Campo da Educação Superior Brasileira: uma análise das Políticas educacionais das décadas de 1992 e 2013*, são analisadas as mudanças na educação superior nesse período e investigados os discursos que orientaram as políticas públicas de sua expansão. Discute também o contexto socioeconômico mundial que antecedeu essas mudanças, o papel e a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais para a educação superior nas duas últimas décadas e sua

materialização nas leis brasileiras durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002), de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2014).

O segundo capítulo, *Ações Afirmativas, Direitos Humanos, Desigualdades culturais e escolares no Brasil*, apresenta e analisa as ações afirmativas como políticas de justiça social baseadas nas noções de justiça distributiva e de reconhecimento.

O terceiro capítulo, *Política de Cotas: os casos da UEG e UFG*, apresenta sinteticamente e discute os processos institucionais de implantação das cotas e os programas de permanência dessas universidades públicas goianas.

O quarto capítulo, *Jovens beneficiários do Sistema de Cotas I: estratégias de acesso à Educação Superior*, apresenta a trajetória escolar dos sujeitos da pesquisa, os desafios para entrar na universidade e a construção de estratégias de acesso aos cursos de alta demanda.

O quinto capítulo, *Jovens beneficiários das Políticas de Cotas II: estratégias de permanência, sentidos atribuídos às cotas e perspectivas de futuro* apresenta as análises acerca das estratégias de permanência com foco nas redes de sociabilidade e a construção de novas disposições e suas projeções de futuro após a diplomação, bem como os sentidos que atribuem ao sistema e cotas e ao termo 'cotista'.

Em síntese, o estudo desenvolvido procura contribuir para a compreensão do modo de os jovens vivenciarem sua condição universitária de beneficiário das cotas em cursos de alta demanda em universidades públicas de Goiás e o entendimento de como estes constroem suas estratégias de acesso e permanência nesses espaços e projetam o seu futuro profissional.

CAPÍTULO I

RECONFIGURAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DAS DÉCADAS DE 1992 A 2013

Este capítulo tem como objetivo analisar as mudanças na educação superior desde os meados de 1990, no Brasil, com a discussão acerca do contexto socioeconômico mundial que antecedeu e orientou essas mudanças, do papel e da influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais, com foco na Educação Superior nas duas últimas décadas, a materialização nas leis brasileiras e as iniciativas de efetivação dessas políticas educacionais nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002) , de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e no atual governo de Dilma Rousseff (2011-2013). Entende-se neste trabalho, conforme Frigotto (2011), que o período analisado não se interpreta nele mesmo, tampouco pelo que foi feito, mas “pela natureza desse fazer e das forças sociais que o materializam para além das intenções e do discurso” (p. 237).

1.1 CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: O PAPEL E A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

De que maneira as mudanças na economia global influenciaram as propostas de reforma da educação superior no Brasil e como esta se configurou em termos de políticas públicas para a sua efetividade é o objeto de discussão deste subtítulo. Desse modo, compreender as bases sobre as quais emergem essas mudanças requer compreender como as orientações políticas de agentes financeiros externos se manifestaram como atores importantes e influentes nas propostas de reforma da educação na década de 1990.

Esta análise deve ser considerada dentro de um espectro de câmbios decorrentes da globalização da economia que impactam sobremaneira as políticas educacionais e suas práticas. Estas atribuem às Instituições de Ensino Superior novos papéis e funções mediante recomendações e orientações expressas pelos organismos internacionais, assim como medidas legais, que abriam caminho para a perspectiva modernizadora da universidade, articulada à ideia de inovação movida por ações de racionalização e eficiência econômica (SILVA, NETO, 2007).

A globalização, como projeto hegemônico de uma política neoliberal, inseparável da propaganda econômica e implementada por um conjunto de agentes e instituições que objetiva a aplicação de regras criadas para liberalização do comércio, eliminação de todas as regulações nacionais que impedem o desenvolvimento das empresas e do investimento, é uma política que tende a beneficiar os dominantes por meio de medidas jurídico-políticas. Os efeitos dessa política são a criação de condições de dominação, rompendo os limites nacionais com a concorrência de forças produtivas e modos de produção mais eficientes e poderosos (BOURDIEU, 2001b).

A universalização desta ideologia hegemônica de modos de viver como um ideal cívico e ético e inevitável projeto societário de evolução natural vincula-se aos conceitos de democracia e mercado, cuja promessa é a emancipação política dos povos. A globalização, ao mesmo tempo, promove a interdependência e a integração, a desigualdade e a contradição. Revela-se como uma fábrica de alienação, mas em que se revelam novas lutas pela emancipação dos indivíduos, classes, nacionalidades, etnias, nações, entre outros (IANNI, 1992).

Ante essa universalização, não somente um modelo de economia se impôs, mas outras ideologias se fixaram como representações universalmente reconhecidas por meio da cultura, transformando as relações de força em regras do jogo aparentemente universais, através de intervenções falsamente neutras das grandes instâncias como os grandes Estados, o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio, controladas por eles, para garantir as condições favoráveis à condução de suas atividades econômicas (BOURDIEU, 2001b).

Como política única e possível frente à crise enfrentada pelo sistema capitalista de produção, o neoliberalismo, como projeto hegemônico fundamentado na subordinação da sociedade ao mercado livre e à não intervenção do poder público, prescreveu receitas econômicas e programas políticos de solução à crise que o modelo capitalista enfrentava (NETO; MACIEL, 200). Esse movimento de expansão e reprodução do sistema capitalista resultou em complexas e significativas mudanças no processo produtivo, no mundo do trabalho, nas relações sociais e, principalmente, no papel do Estado e, sobretudo, na educação superior nos anos de 1990.

Tendo como fundamento essa compreensão, a educação desempenhou papel importante e estratégico dessa política, pois tornou-se meio de transmissão dos ideais

neoliberais, bem como se atrelou aos interesses de preparação para o mercado de trabalho. Na América Latina, as reformas educacionais durante as últimas décadas foram o resultado das manobras dessas políticas, que reforçavam a necessidade de atrelar conexões entre educação, emprego e melhora do desempenho da economia nacional, segundo Gorostiaga e Tello (2011).

Nesse sentido, a preocupação com a qualidade da educação e a necessidade de dar um impulso à formação do capital humano para o desenvolvimento econômico, foram implementadas em forma de leis gerais para a educação. Essas mudanças, segundo Gorostiaga e Tello (2011), produziram um marco de processos de reestruturação neoliberal do Estado e da economia que pressupôs a abertura do comércio internacional e o fomento aos investimentos estrangeiros apoiados pelos diferentes organismos internacionais.

Os efeitos do processo de reestruturação dessa nova fase do capitalismo no campo da educação superior são marcados por políticas de centralização, de diferenciação e de diversificação institucional, principalmente, de privatização da esfera pública. A década de 1990 caracteriza-se pela lógica privatista da educação superior em um cenário marcado pela reforma do Estado, na minimização do seu papel diante das políticas públicas (DOURADO, 2002; 2010).

Para erradicar a crise que se instaurou nas décadas anteriores aos anos de 1990, considerou-se o Estado à época como a principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da inflação, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo. A crise foi a crise fiscal do Estado, uma crise na forma de intervenção do Estado no econômico e no social, bem como sua forma de administrar burocraticamente (BRESSER PEREIRA, 1998). Essa concepção de Estado aliada às exigências do projeto societário global hegemônico da economia, com forte apelo à privatização e à redução das ações do Estado, são as condições de produção das mudanças empreendidas no campo da educação, sobretudo na superior.

Nesse contexto, o papel do Estado, reorganizado como mínimo diante da atenção aos direitos sociais, orientou-se por políticas sociais significativamente restritivas. À luz do capital, argumentou-se que a redução ou desmonte de políticas de proteção era tido como o caminho pelo qual se deveria retomar o crescimento econômico por meio da reforma do Estado. Desse modo, os problemas, como o desemprego, a hiperinflação, o decréscimo econômico, entre outros que assolavam o

mundo, com maior profundidade e magnitude os países periféricos, seriam erradicados sob o discurso da modernização e racionalização do Estado conservador, atendendo às demandas dessa nova configuração econômica mundial (DOURADO, 2002).

A adesão do país à economia mundial pressupôs adaptações às regras do mercado, por meio da alocação de recursos e redução das funções do Estado, sobretudo no provimento de serviços sociais como a educação. As recomendações pautavam-se no combate ao déficit público, no ajuste fiscal, na privatização, na liberação/ajuste de preços, na desregulamentação do setor financeiro, na liberação do comércio, no incentivo aos investimentos externos, na reforma do sistema de previdência/seguridade social e na reforma, na desregulamentação e na flexibilização das relações de trabalho (SGUISSARDI, 2006).

Esse cabedal de mudanças nos processos de regulação e gestão do Estado foi implementado para atender às demandas da internacionalização do capital e da aceleração do desenvolvimento tecnológico. Ao mesmo tempo, o Estado fez concessões ao setor privado e à organizações não-governamentais, a serviços sociais, tal como, a educação, bem como enxugou a máquina estatal. O rompimento com um Estado assistencialista e paternalista, como definia o então governo da época, por meio da privatização dos bens e serviços, caracterizou as reformas empreendidas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que manteve com agências internacionais estreita interlocução que, de certa forma, influenciou nas reformas empreendidas no sistema de ensino, sobretudo, na educação superior.

As agências internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), têm-se constituído como instituições financeiras estratégicas para a produção e reprodução do capitalismo em escala mundial, principalmente como orientadores discursivos de políticas econômicas e sociais em países em desenvolvimento (SGUISSARDI, 2009). A interlocução entre o país e essas agências tornou-se mais intensa a partir dos anos 1980, sobretudo, no que diz respeito ao âmbito educacional na América Latina, e, em particular, no Brasil, ao orientar em seus documentos uma articulação entre educação e produção de conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação (DOURADO, 2002).

Os discursos primários nesses documentos fundamentaram-se na retórica de incentivo ao desenvolvimento econômico em países periféricos; no entanto, tentavam escamotear os discursos secundários fomentados pela relação de dependência

financeira entre o país financiador e o país devedor, propondo ajustes estruturais a fim de garantir o retorno do investimento. Esse tipo de gerenciamento da dívida de países devedores teve como principal orientação a abertura para exportação, para o mercado ao exterior e o pagamento da dívida conforme as condições do mercado (SOLÉ, 1995). Em outras palavras, esses organismos queriam assegurar o pagamento da dívida externa e empreender reestruturação e abertura dessas economias (SOARES, 2007).

Nessa relação de concessão de empréstimos e renegociações das dívidas, os países periféricos se viram induzidos a reformular suas políticas conforme as “sugestões” do Banco Mundial, inclusive na reformulação do sistema de ensino, sobretudo, na educação superior.

As reformas ocorridas no campo econômico, motivadas principalmente por reestruturações no campo produtivo, necessitavam de um ajuste entre o processo de desenvolvimento da nação e o mercado de trabalho. Para a efetivação dessa política, um movimento mundial de expansão da Educação Superior foi a mola propulsora das reformas ocorridas entre os anos de 1980 e 1990. As reformas pontuais não dependeram somente de uma lei específica, mas de um conjunto de orientações legais e medidas com o intuito de regular a economia neoliberal.

Dessa forma, a Educação Superior, entendida como parte da economia moderna, segundo a lógica do capital neoliberal, tanto em países desenvolvidos quanto nos periféricos, necessitaria de mudanças que as tornassem mercadorias competitivas, adequando-se ao mercado. Essas prescrições¹⁰ditadas em importantes documentos¹¹ do Banco Mundial influenciaram, de alguma forma, as reformas na educação do Brasil, assim como outros países da América Latina.

O entendimento do Banco Mundial acerca da Educação Superior apoiou-se no ideário de que esse nível de escolarização não é bem estritamente público. As justificativas se dão em razão de suas condições de competitividade (oferta limitada),

¹⁰ Algumas das teses que orientaram esses documentos, segundo Sguissardi (2006) e Bertolin (2011), incidiram sobre as políticas educacionais no campo da Educação Superior no Brasil e no mundo nessa época, a saber: “a tese do maior retorno social e individual dos investimentos em educação básica que dos investimentos em Educação Superior; a tese da universidade ensino x universidade de pesquisa; e a tese do ensino superior como bem antes privado que público”.

¹¹ São eles: Financing education in developing countries – an exploration of policy options (1986), Higher Education: the lessons of experience (1994) e The financing and management of higher education – a status report on worldwide reforms (1998).

exclusividade (pode-se obtê-lo mediante pagamento) e recusa (não é requerido por todos), sendo que essas características acontecem muito mais no campo privado que no público. Entende-se, que tais condições, propiciariam o funcionamento das forças do mercado (SGUISSARDI, 2000; 2006).

Os discursos apresentados nos documentos do Banco Mundial serviram de base para as reordenações do campo da Educação Superior, de forma explícita ou implícita. Diversas ações tomadas pelo governo brasileiro inspiraram-se nessas orientações para elaborarem suas reformas pontuais e para se moldarem às expectativas de desenvolvimento econômico conforme o modelo neoliberal vigente.

No fundamental, pode-se afirmar que as reformas se pautaram na desresponsabilização paulatina do Estado com o financiamento e a manutenção da Educação Superior, embora mantendo controle por meio de avaliações, regulação, controle e credenciamento; implementação da diversificação das fontes de financiamento, assim como a criação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); incentivo à criação facilitada de IES privadas com ou sem fins lucrativos; indução das IES públicas a se gerirem como empresas econômicas; a valorização da qualidade acadêmica com foco em produto custo/benefício; incentivo à competição intra e interinstitucional; implementação de universidades de ensino com salários individualizados por volume de aulas e de produção científica; e manutenção das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) sem autonomia de gestão financeira, tentando alterar a constitucionalidade de autonomia financeira (SGUISSARDI, 2006).

A atuação do Banco Mundial nos anos de 1990, como interlocutor das políticas públicas para a educação, veiculou uma concepção utilitarista, fragmentada e desarticulada das lutas pela democratização da educação, em todos os níveis, como um direito social inalienável, como previsto na Constituição Federal (CF) de 1988 (DOURADO, 2002). O Brasil, como seguidor das prescrições internacionais, acabou incorporando a agenda da Educação Superior, ainda que com oposição de movimentos sociais.

1.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA, PERÍODO DE 1995 A 2002: A EFETIVAÇÃO DAS PRESCRIÇÕES DO BANCO MUNDIAL

Sem sombra de dúvida, pode-se afirmar que a base legal sob a qual se respaldaram todas as iniciativas políticas propostas pelo governo brasileiro é a Lei nº 9394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, orientada pelo conjunto de leis previstas na CF de 1988¹², tornou-se um marco referencial para o início do processo de reconfiguração da Educação Superior no Brasil (Art.43-57) à luz de muita disputa e embate entre a sociedade civil e sociedade política comprometida com os interesses econômicos externos. A promulgação dessa lei incorporou, ao longo de sua tramitação, projetos de lei, decretos-leis, reforma constitucional, que contribuíram para mudanças significativas na educação superior no Brasil (DOURADO, 2010). Outro documento importante na concretização dessas mudanças foi o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 (BRASIL, 2001), que contribuiu também para o reordenamento jurídico-institucional¹³.

No conjunto de princípios concernentes à educação superior, Dourado (2002) indica que as maiores mudanças ocorreram nos processos de descentralização, na flexibilização da lei e no controle da padronização por meio de processos avaliativos estandardizados. Ao mesmo tempo em que houve uma descentralização e flexibilidade de competências, foi implementado um sistema nacional de avaliação para o Sistema Nacional de Educação. Segundo esse mesmo autor, as mudanças ocorridas nesse campo devem ser entendidas e analisadas no conjunto de reformas

¹² A Constituição Federal (CF) de 1988 apontava uma série de princípios de caráter redemocratizador no Art. 206, como a gratuidade no ensino público em todos os níveis (inciso IV), a gestão democrática (inciso VI), garantia de padrão de qualidade (inciso VII); no Art. 207, autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades; no Art. 208, como dever do Estado, a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica entre 4 e 17 anos, inclusive para os com distorção de idade-série (inciso I); universalização do ensino médio (inciso II); oferta de ensino noturno, conforme as condições do estudante (inciso VI); e no Art. 14, a universalização do atendimento escolar (inciso II), entre outros.

¹³ Questão importante que a CF traz é a determinação de um plano de Estado decenal para a educação, independente do governo, para que a continuidade das políticas educacionais fosse mais um plano do Estado. Dois artigos foram destinados ao PNE: o Art. 9º, inciso I, que trata da incumbência da União de elaborar o plano em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios; e o Art. 87, parágrafo primeiro, que determina dever a União encaminhar ao Congresso Nacional o PNE explicitando suas metas para os dez anos seguintes, levando em consideração a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Após três anos de discussão e tramitação no Congresso Nacional, o plano foi aprovado na gestão de FHC como Lei Federal nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (OLIVEIRA et al, 2008).

que ocorreram no Estado brasileiro diante das pressões de modernização geradas pela economia global.

No que tange à flexibilização das formas de oferta, além de cursos de graduação e pós-graduação, serão ofertados também cursos sequenciais e de extensão, não considerados cursos de graduação, com duração média de dois anos e ministrados por IES credenciadas que oferecem cursos de graduação reconhecidos.

Retira-se, nessa Lei, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, prevista na CF de 1988, e inclui-se um sistema mais diversificado e diferenciado, sendo ofertado em instituições públicas e privadas, com grau variado de abrangência ou especialização e em instituições não universitárias, segundo a LDB/9394/96, Art. 48 (BRASIL,1996).

A publicação dos cursos a serem oferecidos antes do ano letivo, a oferta de curso noturno em IES públicas, mantendo-se a qualidade do ensino e o aproveitamento extraordinário nos estudos tornou-se uma obrigatoriedade e a garantia da previsão orçamentária também (Art. 47).

As formas de ingresso também se alteram. O processo de aferição para entrada no ensino superior passa a ser chamado de *processo seletivo* ao invés de vestibular. É criado o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) para ser utilizado como critério avaliativo do ensino médio para processos seletivos no ensino superior.

Referente aos processos de controle e padronização, a avaliação, segundo Cury (1997), apresenta-se como um ajuizamento de rendimento escolar no final dos cursos e das instituições. Nessa lógica, passa a ser importante o resultado em detrimento do processo, como um dos eixos estruturantes das políticas educativas contemporâneas (CATANI, 2002, OLIVEIRA, 2000, DOURADO, 2002, 2010). As IES teriam seus cursos reconhecidos e credenciados após avaliação. Caso fossem identificadas ineficiências, haveria reavaliação e, em virtude do não cumprimento das normas de adequação, seriam realizadas intervenções, como a desativação de cursos e habilitações e descredenciamento (Art. 46). Dourado (2010) vê a avaliação como uma representação de controle de resultados, que implica transformações significativas na reestruturação da comunidade acadêmica e do Estado. A avaliação é considerada a baliza do montante de recursos a ser repassado pelo governo às IES. Esta medida provocou consideráveis impactos nas culturas institucionais, especialmente nas universidades, causando maior hierarquização e competição entre as IES (DOURADO,2010).

No que se refere à autonomia das universidades (Art. 53), destaca-se a fixação de vagas, currículos, planos, conferência de graus e diplomas, aprovação de planos de investimentos e a competência para assinar convênios e acordos de cooperação, sendo necessário um colegiado das instituições para que sejam tomadas as devidas decisões. As universidades, também, teriam autonomia, contrariando a CF. Um estatuto jurídico especial, na forma de lei, a saber, os planos de carreira, o quadro docente, técnico e remuneração seriam estabelecidos pelas universidades públicas (Art. 54). No entanto, a União não é desobrigada para com os recursos do orçamento geral para manutenção das IES por ela mantidas (Art. 55). A autonomia faz com que as universidades respondam a um conjunto de imputações cada vez maiores, isentas de controle do sistema de ensino (CATANI; OLIVEIRA, 2001).

Cury (1997) diz que a autonomia responde ao eixo da flexibilidade. Para ele, “quanto mais próxima da figura da universidade, maior a autonomia e flexibilidade, quanto mais distante, menor a flexibilidade” (p. 18). Contudo, o autor chama essa autonomia de autonomia universitária avaliada e, em certos pontos, regulamentada e interpretada, isto é, essa “dimensão será como que horizonte de avaliação das instituições não universitárias” (p. 18).

O PNE 2001-2010, aprovado pela Lei 10.172/2001 (BRASIL, 2001), apesar de contrário à mobilização da sociedade civil e objeto de disputas entre setores organizados da sociedade brasileira (DOURADO, 2008; 2010) teve como principais indicações apresentadas para a educação superior são: (i) diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior, (ii) a não ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino, (iii) aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação, (iv) ampliação do crédito educativo envolvendo recursos estaduais, e (v) ênfase no papel da educação a distância. O autor ainda aponta ausência de mecanismos concretos de financiamento para a efetivação das medidas, o que resultaria na formação de novas formas de privatização desse nível de ensino, na articulação entre as esferas pública e privada.

Mesmo com seu caráter democratizador, o conjunto de normas propostas pela legislação brasileira para a educação superior foi criticado por conta de brechas de interpretação da própria Constituição Federal em relação à autonomia universitária (Art. XX), ao acesso aos níveis mais altos do ensino segundo a capacidade de cada um (meritocracia), à ausência efetiva de destinação de recursos públicos

permanentes para pesquisa e extensão, principalmente, nas universidades públicas (OLIVEIRA *et al*, 2008)

Como essas leis estruturalmente se concretizaram nas gestões de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995- 2002), de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e, na atualidade, de Dilma Rousseff (2011-2014) são objeto de discussão no subtítulo a seguir.

1.3 REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO GOVERNO DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (1995-2002): EXPANSÃO DAS IES PRIVADAS, FINANCIAMENTO, AUTONOMIA, FLEXIBILIZAÇÃO E AVALIAÇÃO.

Durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002, a educação em geral foi campo de interesse, sobretudo, a educação superior. Este promoveu a elaboração e aprovação de um cabedal de mudanças legais que, desde a Reforma Universitária de 1968, não havia acontecido. Essa reforma concentrou-se na modernização e na expansão das instituições públicas, sobretudo, as federais. A educação superior privada foi um desdobramento da Reforma de 1968, visto que a crescente demanda de acesso superaria a oferta das federais (MARTINS, 2009).

A característica mais marcante da educação, como meta prioritária nessa gestão, foi a relevância do papel da educação como estratégia de desenvolvimento, dinamismo da economia por meio do progresso científico e tecnológico, a começar pela universidade - uma vez que a competência científica e tecnológica seria essencial para garantir a qualidade do ensino básico e técnico, assim como para aumentar a qualificação geral da população. Nesse sentido, o estabelecimento de uma parceria entre o setor privado e o governo, entre universidade e indústria, em termos de gestão e financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico seriam necessários (CUNHA, 1997).

Muitas mudanças concretas foram introduzidas no padrão de avaliação, de financiamento, de gestão, de currículo e de produção do trabalho acadêmico, alterando de forma contundente a identidade das IES e seu campo (CATANI; OLIVEIRA, 2001). Contudo, a mais expressiva mudança ocorreu na relação entre Estado e IES, especialmente, as públicas. O Estado assume papel no controle e na gestão de políticas públicas para o setor, prioritariamente no campo da avaliação, do financiamento, da produção acadêmica e do atendimento às necessidades da

sociedade. Tais mudanças revelam essa nova forma de organização e reestruturação, principalmente, pela presença expressiva do mercado no cerne das políticas. Mecanismos de caráter privatista e mercantilização dos direitos sociais foi o tom adotado pela gestão de FHC.

Essas propostas de reforma se concretizaram inicialmente por meio dos Decretos nº 2.207/97 (BRASIL, 1997), nº2.306/97 (BRASIL,1997) e nº 3.860/2001 (BRASIL, 2001), que estabeleceram a formulação geral da estrutura e da política de Educação Superior e sua efetivação. O primeiro deles (Decreto nº 2.207/97) construiu como legislação complementar à LDB, estabeleceu os critérios de diferenciação entre as IES, classificando-as em públicas, privadas sem fins lucrativos e privadas com fins lucrativos. Tornou-se obrigação para essas últimas o pagamento de encargos sociais, parafiscais, trabalhistas e impostos sobre o patrimônio, que, até então, não pagavam.

Quanto aos critérios de diferenciação entre as IES, as de caráter privado trouxeram à tona uma série de problemas de classificação a respeito do que seriam consideradas instituições confessionais e comunitárias. Para serem consideradas confessionais, era necessária a presença de representantes da comunidade com orientação confessional e ideologia específicas; para serem consideradas comunitárias, a presença de representantes da comunidade na sua entidade mantenedora. A ambiguidade provocada pela não especificidade das instituições causou má interpretação quanto à classificação, gerando autodenominação por parte dessas instituições que, considerando-se entidades sem fins-lucrativos, disputavam a legitimidade do recebimento de recursos do Estado (CATANI; OLIVEIRA ,2001).

Questões outras em relação às políticas de diversificação e diferenciação da educação superior referem-se à acentuação de cinco pressupostos fundamentais do neoliberalismo:

- a) buscam favorecer a concorrência e o atendimento às diferentes demandas e clientelas, mediante oferta diversificada e diferenciada do nível superior, promovendo uma dissociação entre ensino e pesquisa; b) procuram *naturalizar*, ainda mais, as diferenças individuais, instituindo paulatinamente um *sistema meritocrático* no qual cada um terá o ensino superior que *possa* ter; c) ampliam a subordinação do ensino superior ao mercado, particularmente no tocante à formação profissional e à produção de bens e serviços acadêmicos; d) explicitam mais a forma de funcionamento do sistema do que as suas finalidades sociais; e) dão ao Estado os instrumentos legais e burocráticos necessários à avaliação e controle do sistema, o que permite promover uma maior competitividade no sistema (OLIVEIRA, 2001 p.1).

Outra mudança da Reforma decorrente Decreto nº 2.207/97 foi a obrigatoriedade de as entidades mantenedoras de IES, sem fins lucrativos, cumprirem as exigências do decreto para serem credenciadas e reconhecidas. Por se tratar de um decreto que provocou descontentamento dentro do setor privado, foi revogado e alterado pelo Decreto 2.306/97 (BRASIL, 1997), que modificou artigos da LDB, em especial, no que se refere à diversificação das instituições de ensino superior.

O Decreto nº 3.860/2001 (BRASIL, 2001) revogou os dois anteriores, reorganizando as regras de disposição do ensino superior e da avaliação de cursos e instituições. Os procedimentos para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e de credenciamento e reconhecimento de instituições, anteriormente de competência do Conselho Nacional de Educação (CNE), passam a ser de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Pesquisa em Educação (INEP).

A classificação da organização acadêmica das IES permaneceu inalterada nos três decretos. Ficou estabelecida a seguinte categorização: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, institutos superiores ou escolas superiores e Institutos superiores de educação¹⁴

Esse decreto foi fundamental para a massiva expansão do empresariado do ensino superior no Brasil e para a abertura indiscriminada de IES pelo país. Esse movimento desencadeou controvérsias na sociedade quanto à expansão desenfreada das IES e escândalos ligados ao beneficiamento de pessoas e grupos empresariais, o que levou à alteração da lei via decreto nº 5.225/2004 (BRASIL, 2004), que revoga o anterior, reduzindo os tipos de instituições. A organização acadêmica fica da seguinte forma (Art. 1º): I – universidades; II- Centros Federais de Educação Tecnológica e centros universitários; (igualam-se aos centros universitários) III –

¹⁴ Universidades (oferecem atividades de ensino-pesquisa-extensão; possuem autonomia didático-científica para alterar cursos, vagas, com exceção dos cursos de medicina, odontologia, psicologia e direito); Centros universitários oferecem ensino, mas nem sempre pesquisa e extensão; podem atuar em mais de um área de conhecimento; e têm autonomia para executar mudanças como nas universidades, como as mesmas exceções de cursos; Faculdades integradas são um conjunto de instituições de ensino, e raramente de pesquisa e extensão; possuem mais de uma área de conhecimento, organizadas em torno de um regimento comum e unificado; e para criar novos cursos dependem do Poder Executivo; Faculdades, institutos superiores ou escolas superiores geralmente têm apenas uma área do conhecimento e para expandir sua área de atuação necessitam de autorização do Poder Executivo; e Institutos superiores de educação dedicam-se à formação docente da educação básica e podem ser organizadas como unidades acadêmicas de IES credenciadas.

faculdades integradas, faculdades de tecnologia, faculdades, institutos e escolas superiores (considerados estabelecimentos isolados) (OLIVEIRA, 2000).

Dois anos mais tarde, reformula-se esta organização (decreto nº 5.773/2006) (BRASIL, 2006), permanecendo como Instituições de Educação Superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, I- faculdades; II – centro universitários; e III- universidades (Art. 12).

A proposta de expansão pretendia promover maior democratização do ensino superior, contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e estabelecer controle “indireto” e mais eficaz, segundo Cunha (1997). No entanto, como percebe Dias Sobrinho (2010), o que houve, na realidade, foram importantes transformações: a diversificação de modelos organizacionais; diferenciação dos perfis estudantis, incremento da formação profissionalizante; aumento do prestígio das ciências aplicadas e tecnologias e desprestígio das ciências humanas; improvisação do corpo docente e desprofissionalização do magistério superior; deslocamento da autonomia dos fins para os meios e da universidade para as agências de controle ministeriais; controle dos fins e flexibilização dos meios; diversificação das fontes de financiamento e aumento dos mecanismos de prestação e vendas de serviços e “quase mercado” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 200). As IFES, ao contrário, receberam escasso apoio fiscal e tampouco cresceram em quantidade.

Aliada ao processo de expansão, a avaliação tornou-se importante para a regulação e acompanhamento da expansão do setor privado e para informar o mercado de trabalho sobre as instituições que estavam capacitando profissionalmente seus estudantes de forma a atender às exigências da economia, coadunando-se às exigências de órgãos internacionais e multilaterais. Criou-se o Exame Nacional de Cursos, o Provão (Lei nº 9.131/95), que, vigorando até 2003, avaliava por meio de prova escrita o desempenho dos alunos graduados por essas instituições, legitimando um ranqueamento das instituições de ensino superior (DOURADO, 2002), sem oferecer bases técnicas que garantissem credibilidade a essas classificações (DIAS SOBRINHO, 2010).

Outro aspecto levantado por Dias Sobrinho (2010) sobre esse modelo de avaliação, como controle de resultados e informações a clientes, é a correspondência que se estabeleceu com a flexibilização dos meios e, conseqüentemente, com o arranjo de expansão do sistema, que se configurava nessas condições. “A

flexibilização dos meios expande a autonomia para a livre criação e eficiente gestão de instituições e cursos de diversos objetivos e diferentes formatos” (p. 202).

Pretendia-se com esse instrumento qualificar ou desqualificar instituições de ensino cujos alunos obtivessem rendimento escolar insatisfatório, o mau desempenho levando ao descredenciamento da instituição. No entanto, a avaliação para as universidades federais diferenciou-se das privadas. O sistema avaliativo implantado nas IFES foi o da produtividade acadêmica coletiva e individual dos professores. Para as Federais, esse formato avaliativo foi obrigatório, enquanto para as privadas foi optativo: era exigido apenas daquelas que optassem por receber recursos do MEC e ter estudantes beneficiados pelo crédito educativo (CUNHA, 1997).

Carvalho (2006), assim como Oliveira (2000), avalia a agenda governamental para a Educação Superior nos anos 1990 como uma agenda sistêmica neoliberal, diluindo a fronteira entre os segmentos público e privado de ensino, bem como entre financiamento público e privado do sistema. Ademais, houve resistência por parte do meio acadêmico, que impediu a extinção da gratuidade e as transformações de universidades em organizações sociais, que, diferentemente da concepção de instituição, a que aspira a universalidade, aquelas se definem por uma prática social instrumental, isto é,

a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. A organização, ao contrário, pretende gerir seu espaço e tempo particulares, aceitando como dado bruto sua inserção num dos polos da divisão social; e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais (CHAUI, 2003, p. 3).

O balanço que se pode fazer acerca das políticas de reforma da Educação Superior introduzidas por um conjunto de documentos legais no governo FHC é que estas se caracterizaram por uma tendência baseada em um modelo que associa flexibilidade, competitividade e avaliação. Ainda, articulam interesses globais do capital associados a um projeto neoliberal de minimização do Estado, principalmente na mercantilização da Educação Superior em países periféricos (OLIVEIRA, 2000).

1.4 REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO GOVERNO DE LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA (2003-2010): PROUNI, FIES, REUNI E IFETIZAÇÃO

Em 2003, ao assumir a presidência, Lula estabeleceu como meta educacional a democratização da Educação Superior por meio de ações afirmativas no campo da educação superior privada, como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fies; no setor público, a continuação das Políticas de Cotas ou reserva de vagas, assim como outras iniciativas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a *Ifetização* e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). E a continuidade dos processos de avaliação.

À luz do discurso de democratização e justiça social na busca da redução das desigualdades sociais e regionais e de solucionar a questão das vagas excedentes das IES privadas em razão da expansão desenfreada da década anterior, o governo Lula atribuiu outro sentido a essa expansão com a implantação do Prouni por meio do decreto presidencial nº 5.245/2004/ (BRASIL, 2004) Lei nº 11.096/2005 (BRASIL, 2005), através da criação de bolsas parciais ou integrais para alunos de baixa renda e provenientes de escola pública, somada a políticas afirmativas para negros, indígenas e professores da rede pública de ensino. Em contrapartida, essas instituições, ao adotarem o programa, teriam isenção fiscal.

Catani, Gilioli (2005) e Carvalho (2006) avaliam que, apesar de seu caráter democratizante, o programa é uma tentativa de aliar cidadania e privatização, pois acaba fortalecendo as IES privadas; a expansão do número de matrículas alimentou a mercantilização da educação superior e, o que segundo Dourado (2010), não alterou a lógica histórica hegemônica da educação superior no país, com a predominância de “matrículas e IES no setor privado, bem como a manutenção do processo de diversificação e diferenciação institucional e a concentração regional da oferta que configura a educação superior no Brasil” (p. 10). Os dados do Censo 2010 revelam que, desde sua implantação, na realidade, houve um aumento do número de matrículas no setor privado, tanto presencial quanto a distância, de 68,9 % em 2001 para 74,2% em 2010, que se mantém nesse patamar de acordo com o Censo de 2013 (73%). Por outro lado, nesse mesmo intervalo, houve significativa expansão de matrículas nas categorias Federal e Estadual na ordem de 85,9% e 66,7%, respectivamente (BRASIL, 2011).

Contudo, Gomes (2008) avalia a atuação do Estado nesse caso como substancialmente diferente da ação tomada na gestão FHC. A concepção de Estado e de interesse público em relação à Educação Superior na gestão Lula implica o reconhecimento da educação pública; portanto, demanda ação do Estado, “que implica na (*sic*) observância da lei ou da regulação estatal” (GOMES, 2008, p. 33). Nessa concepção, a sociedade é entendida como uma construção constituída por desiguais, ao passo que na gestão anterior, a sociedade era vista como formada por sujeitos iguais. Desse modo, para o autor, esse é o ponto de ruptura ou descontinuidade que é demarcado pela ação do Estado. Entretanto, se o Prouni promove o acesso de estudantes de camadas populares, por outro lado, configura-se como um programa que não garante a permanência, que fica a cargo das próprias instituições, segundo Catani e Giolli (2005).

Outro ponto diferente nesse governo é a avaliação. Uma das reformas propostas pelo governo FHC consistiu no Provão, que foi reformulado e transformado em Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), associado a um sistema mais amplo, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES/ Lei nº 10.861/2004) (BRASIL,2004). A novidade trazida pelo novo sistema de avaliação está na concepção global e integradora dos diversos instrumentos utilizados e momentos de aplicação, diferentemente do Provão, que realizava apenas um exame de aferição.

Nessa lógica, o conjunto articulado de instrumentos de avaliação (institucional interna e externa, as condições de ensino e os indicadores referentes ao desempenho dos estudantes, além dos dados cadastrais e do Censo) deve produzir informações e pareceres para constituírem as bases dos atos regulatórios a serem praticados pelo Conselho Nacional de Educação e pelas instâncias respectivas do MEC (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 209).

Pretendeu-se operar com um novo sentido de avaliação, recuperando um conceito mais amplo e complexo de Educação Superior, mas, mesmo assim, o programa foi alvo de críticas e foi altamente reprochado por conter uma lógica produtivista e meritocrática, em que o Estado prioriza o seu papel de avaliador e regulador (FERREIRA, 2012).

Outro ponto de continuidade é a manutenção do Fundo de Financiamento ao

Estudante do Ensino Superior (FIES)¹⁵, programa de financiamento destinado a estudantes matriculados em curso superior presencial na rede privada positivamente avaliada pelo MEC, cujo conceito é igual ou maior que 3 na avaliação do Sinaes. O programa inclui o financiamento de até 100% do valor das mensalidades do curso a juros de menos de 3,4% ao ano.

Aspecto também importante nesse conjunto de mudanças é o estímulo à modalidade a distância, cujos objetivos foram: possibilitar a formação para todos os níveis e modalidades de educação, a cargo do poder público; incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância e criar programas de capacitação de professores em exercício via EaD, tendo em vista a universalização do ensino fundamental¹⁶. No entanto, a educação a distância, por meio do setor privado, foi alvo de críticas (DOURADO, 2008), pois o setor público foi atropelado pelo privado, o que fez com que várias regulamentações fossem alteradas a fim de garantir a qualidade (GIOLLO, 2008).

Para os defensores dessa modalidade, a EaD é uma forma mais viável, moderna, democrática e oportuna de extrapolar as barreiras geográficas e oportunizar a democratização do conhecimento. Para os críticos, as políticas de EaD, mesmo sob o discurso de modernização, qualificação e adequação às demandas da sociedade da informação, apresentam formação profissional aligeirada e favorecem o empresariado nacional e internacional.

Outra proposta da gestão Lula foi a ampliação do quadro de docentes na educação básica, com a criação, em caráter emergencial, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), por meio do Decreto nº 6.755/2000 (BRASIL, 2000)¹⁷, cuja finalidade é oferecer formação inicial e continuada

¹⁵ Criado pela MP nº 1.827, de 27/05/99, regulamentado pelas Portarias MEC nº 860, de 27/05/99 e 1.386/99, de 15/19/99 e Resolução CMN 2647, de 22/09/99, o Fies passou a ser chamado de Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) pela Portaria Normativa MEC nº 1, de 22 de janeiro de 2010.

¹⁶ Lei 9394/1996, LDB, principalmente, nos artigos nº 80 e nº 87.

¹⁷ Neste projeto está prevista a formação de três naturezas: I – Licenciatura para a formação de docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública sem formação superior ou opcional para aqueles que, tendo essa formação, queiram realizar o curso na disciplina em que atuam em sala de aula; II - Segunda Licenciatura, para os licenciados em exercício há três anos ou mais na rede pública e atuam em área distinta da sua formação inicial ou para tradutores interpretes de Libras da rede pública; III- Formação pedagógica: para docentes ou tradutores interpretes de Libras graduados não licenciados que estão em exercício na rede pública da educação básica (BRASIL,2009).

baseada em arranjos educacionais conforme acordos firmados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (FORPROFS). O Parfor visa, principalmente, a oferecer vagas para cursos de licenciatura de maior demanda, como física, química, biologia, sociologia, filosofia, espanhol e inglês.

O fortalecimento da educação tecnológica, também chamado de *ifetização*, consiste na reestruturação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), por meio do Decreto Presidencial nº 5.225/2004 (BRASIL, 2004), mudando o foco, do ensino médio para o superior, transformando-os em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFETs), pela Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que institui também a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnologia. Parte do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) pressupõe a elaboração de estratégias de aproximação entre entidades de trabalhadores e empresas para atender às demandas regionais e locais.

Outra reforma proposta por esse governo, que contraria a lógica de expansão da Educação Superior privada, é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Seu principal objetivo é ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior federal, no nível de graduação, por meio do melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais. O Reuni, criado pelo Decreto nº 6.096/2007 (BRASIL, 2007), é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Parte desse processo, é a interiorização da rede federal de Educação Superior para atender as cidades distantes das capitais, facilitando o acesso à universidade (BRASIL, 2009).

O Reuni tem como principais objetivos: garantir às universidades condições necessárias para a ampliação do acesso e da permanência na Educação Superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de Educação Superior. Suas principais metas são: a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%; elevação gradual da relação aluno/professor para dezoito alunos por professor; aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação e o prazo de cinco anos, a partir de 2007 – ano de início do Programa – para o cumprimento das metas (BRASIL, 2009).

Para Gomes (2008), o Reuni, não é apenas uma política de democratização e expansão do acesso à Educação Superior, mas de massificação da Educação Superior, razão pela qual ficou a critério das IFES aderir ou não ao programa, delegando-lhes o exercício de sua autonomia. Caso optassem pela adesão, as universidades deveriam seguir o plano de reestruturação com as seguintes diretrizes:

- I- Redução da taxa de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II- Ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de Educação Superior;
- III- Revisão da estrutura acadêmica, com a reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV- Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V- Articulação da graduação com a pós-graduação e da Educação Superior com a educação básica (BRASIL, 2007, art. 2º).

Em linhas gerais, a intenção do Reuni é adotar um multimodelo de universidade, pautado na flexibilidade, diversificação e diferenciação, integrado e compatível nacionalmente. As IFES que aderissem ao programa deveriam submeter ao MEC seus planos, que foram avaliados conforme as exigências do decreto que o instituiu.

O programa recebeu críticas, resistências e protestos por parte de gestores, docentes e técnicos administrativos das federais, bem como de representantes do movimento estudantil, por conta da forma como foi aprovado o decreto e por conta da sua implementação nas instituições. Segundo Lima (2010), além de ferir a autonomia das universidades federais, o programa implica a precarização de dois aspectos: o da formação profissional e o do trabalho docente, ou seja, com a diversificação dos cursos de graduação e o atendimento de maior número de alunos por turma, em cursos de curta duração ou ciclos¹⁸, e a contratação de professores em regime de

¹⁸Lima (2010), ao analisar as bases do Reuni fez uma relação destas com as concepções de educação baseadas na Declaração de Bolonha (1999), cuja finalidade é “construir um espaço europeu de educação superior até o ano 2010, através da adoção de um sistema de graus comparável; da adoção de um sistema baseado, essencialmente,

trabalho de vinte horas para o trabalho de sala de aula, o que contraria a lógica da dedicação exclusiva de professores e a consequente concretização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. De início, os Institutos Federais, assim como as Universidades Federais, se opuseram ao Reuni, mas, posteriormente, a maioria da IFES se adaptaram e propuseram seus planos de reorganização e expansão.

Tão importantes quanto a expansão das IFES para democratização do ensino superior público são os programas de inclusão por intermédio de ações afirmativas para estudantes de baixa renda, pessoas com deficiência e de grupos étnico-raciais, tais como negros, indígenas e quilombolas.

As primeiras experiências de ação afirmativa em universidades públicas estaduais (com exceção da Universidade de Brasília), no começo dos anos 2000, foram fruto da atuação do Movimento Negro brasileiro, construído a partir dos anos de 1990, por meio de pré-vestibulares populares para negros e carentes (SANTOS, 2008). Ressalta-se que a inclusão de negros na educação superior criou um contexto que favoreceu a ideia de construção de políticas afirmativas para o acesso de negros à universidade, o que culminou com a criação de reserva de vagas para este grupo em algumas universidades públicas no começo dos anos 2000. O momento também oportunizou a discussão da elitização e hierarquização do sistema público de educação superior e ampliou o debate para a questão da diversidade no âmbito acadêmico.

O debate se estendeu à sociedade civil e às pautas governamentais o que culminou na criação, por decreto, do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, em 20 novembro de 1995, de iniciativa do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), em que foi oficialmente reconhecido o racismo existente no Brasil. No entanto, o discurso proferido por Fernando Henrique Cardoso, então presidente, apresentava um paradoxo quanto à sua posição diante do tema das relações raciais e das ações afirmativas: ao mesmo tempo em que repudiava a intolerância racial no Brasil, valorizava a ambiguidade da formação da cultura

em ciclos e da promoção da mobilidade de estudantes, que vem sofrendo diversas críticas devido à fragmentação da formação profissional que realiza e pelo indicativo de formação de um promissor “mercado educacional” europeu, facilitando a ação das empresas educacionais” (p. 4). Para acessar o documento integral, ver: http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf.

brasileira. Essa ambivalência permaneceu em grande parte do seu governo (MAIO; SANTOS, 2005).

Até meados de 2001, não haviam sido cumpridas as propostas do PNDH, inclusive as de políticas compensatórias para promoção social e econômica da população negra. Maio e Santos (2005) dizem que os atos praticados no governo de FHC foram mais simbólicos do que práticos, pois abriram espaço para que instituições pudessem propor, definir e implementar políticas de ação afirmativa, principalmente para a educação e o mercado de trabalho.

A Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, em 2001, sob os auspícios da Organização das Nações Unidas (ONU), em Durban, África do Sul foi o marco definitivo para a implantação das ações afirmativas no Brasil. O resultado foi positivo para seus defensores, com a recomendação da adoção dessas políticas.

Com as pressões do Movimento Negro e o encorajamento do governo federal, foram adotados os primeiros programas de ação afirmativa na educação superior, que segundo Feres Júnior, Daflon e Campos (2011), foram em sua grande maioria (77%), instituídos por decisões internas às universidades, por seus conselhos universitários, em geral, enquanto os demais (23%) o foram por meio de leis estaduais. Os autores pensam que essa ação não pode ser creditada apenas a uma ação governamental.

Desse modo, a primeira experiência de reserva de vagas para negros em uma instituição pública de ensino superior foi a da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade do Norte Fluminense, em 2002. A assembleia do Estado do Rio de Janeiro, por meio da Lei Estadual nº 4151/2000, institui o sistema de cotas nas universidades públicas do estado, reservando 20% das vagas para estudantes da rede pública, 20% para negros e 5% para pessoas com deficiência. A Universidade de Brasília, em 2003, foi a primeira instituição federal a instituir esse sistema. E em Goiás, a Lei Estadual nº 14.832/2004 fixou cotas para o ingresso dos estudantes nas instituições de educação superior integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior do Estado de Goiás, reservando 45% das suas vagas para o sistema de cotas, das quais 20% para negros, 20% para estudantes que fizeram todo o ensino fundamental em escola pública e 5% para deficientes e indígenas.

O pioneirismo da iniciativa abriu caminho para a consolidação dessa política em outras instituições no país. Em 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) declarou a constitucionalidade das cotas para ingresso nas universidades federais. O governo

federal, por intermédio do MEC, que, no encaminhamento do projeto de Reforma Universitária em 2006, havia retirado do texto a parte sobre cotas, cumpriu seu compromisso de encaminhar medida específica a esse respeito. Promulgou a Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012), que trata da reserva de vagas em todo o sistema universitário federal (Universidades e Institutos Federais) reservando 50% das vagas para estudantes oriundos de escola pública, a ser cumprido até o ano de 2016.

Entre o conjunto de instrumentos legais que entraram em ação no governo Lula, destacam-se: a regulamentação das fundações privadas de apoio no interior das IFES, por meio do Decreto Presidencial nº 5.205/2004 (BRASIL, 2004); o estabelecimento de normas para as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de ensino superior, por meio do Decreto nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006); o Decreto nº 4.914/2003 (BRASIL, 2003), que dispõe sobre os centros universitários; a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, pelo Decreto nº 5.225/2004 (BRASIL, 2004); e a instituição da Parceria Público Privada, através da Lei nº 11.079/2004 (BRASIL, 2004).

Com o fim do governo Lula, pode-se fazer um balanço das propostas herdadas e das novas propostas para a Educação Superior brasileira. A política de continuidade de expansão do setor privado permaneceu, com o incremento do Prouni e a modificação do Fies. Nessa gestão, ao discurso da expansão foi adicionado o discurso da democratização do acesso à educação superior e justiça social, o tom adotado para justificar as reformas no campo. Ocorreu também a expansão das ações afirmativas para ingresso em universidades públicas, assim como a promoção da expansão da rede pública federal de ensino superior com o Reuni e a expansão dos IFS, políticas essas constantes até o presente da agenda do governo de Dilma Rousseff.

1.5 A POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO GOVERNO DILMA ROUSSEFF (2011-2014)

Em continuidade à política anterior, Dilma Rousseff iniciou seu governo afirmando dar continuidade à política de expansão da educação superior por meio da construção de quatro novas universidades, 47 novos campi universitários e 208 novos IFETs. Objetivou-se, com esta política, expandir e interiorizar os institutos e

universidades federais, principalmente em municípios com densidade populacional alta em que há uma baixa renda *per capita*. Ainda, promover a formação de profissionais para o desenvolvimento regional, estimular a permanência desses profissionais no interior do país e, sobretudo, potencializar a função e o envolvimento dos institutos e universidades como expressão das políticas do governo na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais. Ademais, anuncia-se um novo modelo de expansão das IFES: a criação de câmpus temáticos e multicâmpus, a defesa de parâmetros internacionais de comparação de qualidade, o financiamento baseado na eficiência e na presença das grandes universidades (FERREIRA, 2012)

Na corrente desse movimento, as Universidades Federais de Alfenas (UNIFALMG), Itajubá (UNIFEI), Juiz de Fora (UFJF), Lavras (UFLA), Ouro Preto (UFOP), São João Del Rei (UFSJ) e Viçosa (UFV) propuseram, por meio de um Plano de Desenvolvimento Institucional do Consórcio do Sul-Sudeste de Minas Gerais (PDIC), a criação do Consórcio das Universidades Federais do Sul-Sudeste de Minas, por apresentarem características comuns e complementares que facilitam sua associação. Além da proximidade geográfica, as sete universidades possuem parcerias em projetos de ensino, pesquisa e extensão. O objetivo principal desse consórcio é fortalecer a cooperação entre as universidades consorciadas, preservando a autonomia e as particularidades de cada instituição, bem como propor soluções de problemas sociais do Estado de Minas Gerais. O PDIC traça objetivos e metas para cinco anos, de 2011 a 2015 (FERREIRA, 2012).

Outra inovação trazida por esta gestão à Educação Superior é o investimento em estudantes, professores e pesquisadores a fim de complementarem sua formação acadêmica em países estrangeiros, com concessão de bolsas por meio do programa Ciências Sem Fronteiras (Decreto nº 7.642/11) (BRASIL, 2011). Pretende-se com essa estratégia: investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento; aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior; promover a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros; ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas; e atrair jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil (BRASIL, 2011b).

Ferreira (2012) destaca que as políticas apresentadas para as universidades federais no governo Dilma Rousseff reafirmam as proposições do governo Lula ao apresentar os objetivos do Consórcio:

implantar programa de “mobilidade” consorciada de discentes, docentes e técnicos administrativos, com a implementação inclusive de bolsas; criar núcleos de estudos pedagógicos, para implementação de metodologias de ensino, avaliação da aprendizagem, ‘desenho curriculares, retenção e evasão’, sistema de ‘avaliação’ da graduação, normas e controle acadêmico; ‘padronizar os processos de seleção’ para a graduação nas universidades consorciadas; ofertar cursos consorciados de graduação, de pós-graduação e de formação continuada em ‘áreas estratégicas’ para o País; estabelecer política de “inserção internacional”; desenvolver projetos e formação de núcleos de “estudos” nas áreas de nanotecnologia, bioenergia, biodiversidade, prioritariamente meio ambiente, sustentabilidade, saúde, educação, biotecnologia e fármacos; incentivar a indução de programas de pesquisa, “inovação tecnológica e empreendedorismo” mediante as demandas das consorciadas; promover programas e ações consorciadas articulando “universidade e setor empresarial”; criar mecanismos de gestão da “internacionalização” do consórcio, dentre outros (FERREIRA, 2012, p. 469, grifos da autora).

Inovação, empreendedorismo, competitividade, formação e atração de capital humano, mobilidade internacional, universidade como agente de desenvolvimento econômico e social, foco em áreas estratégias prioritárias de estudo e de pesquisa, internacionalização da Educação Superior parecem ser os parâmetros a serem incorporados pelas universidades federais (FERREIRA, 2012).

Ambos os governos

assumiram a perspectiva da equidade social articulada ao desenvolvimento econômico, da capacitação de mão de obra e da elevação da empregabilidade da população [...] No governo Dilma até o momento [...] ganha espaço o discurso da sustentabilidade da economia em detrimento da redistribuição de renda (FERREIRA, 2012, p.469).

Sintetizando, as políticas públicas para a Educação Superior efetivadas nos governos de FHC, Lula e Dilma Rousseff apresentam-se da seguinte forma:

Quadro 3- Políticas públicas para a educação superior brasileira (1995-2013)

GOVERNO FHC (1995-2002)	GOVERNO LULA (2003-2010)	GOVERNO DILMA ROUSSEFF (2011-2014)
Decreto nº 2.207/97 - Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10	Decreto nº 5.225/2004 revoga o Decreto 3.860/2001 estabelecendo e reduzindo os tipos de instituições. O Decreto	- Novo modelo de expansão das IFES: a criação de campus temáticos e multicampus; defesa de parâmetros

<p>da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.</p> <p>- Decreto N.º 2.207/1997 (Abrogado pelo Decreto N.º 2.306/97): Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da LDB - Lei nº 9.394/96.</p> <p>- Decreto nº 3.860/2001 revogando os dois decretos anteriores.</p> <p>- Lei nº 9.131/95- Exame Nacional de Cursos, o Provão. Regulamentada pelo decreto nº 2.026/96, que foi alterado e revogado pelo decreto nº 3.860/2001</p> <p>- Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) - Criado pela MP nº 1.827, de 27/05/99, regulamentado pelas Portarias MEC nº 860, de 27/05/99 e 1.386/99, de 15/19/99 e Resolução CMN 2647, de 22/09/99.</p>	<p>nº 5.773/2006 revoga o anterior.</p> <p>- Criação do Prouni - Lei nº 11.096/2005. Decreto presidencial nº 5.245/2004.</p> <p>- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), parte do Sinaes, instituído pela Lei nº 10.861/2004</p> <p>- Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) - Portaria Normativa MEC nº 1, de 22 de janeiro de 2010</p> <p>- Estímulo à modalidade a distância.</p> <p>- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Decreto nº 6.755, de janeiro de 2000.</p> <p>- Decreto Presidencial nº 5.225, de 1 de outubro de 2004 – reestruturação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets).</p> <p>- Lei nº 11.892/2008 - institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.</p> <p>- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.</p> <p>Decreto Presidencial nº 5.205, de 20/12/2004 (que regulamenta as fundações de apoio privadas no interior das IFES);</p> <p>Políticas de Ações afirmativas - Decreto nº 5.773, de 9/05/2006, que estabelece normas para as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de ensino superior) e o Projeto de Lei nº 7.200/06, encaminhado pelo governo federal ao Congresso Nacional, em junho de 2006, que estabelece nova regulamentação que estabelece nova</p>	<p>internacionais de comparação de qualidade; financiamento baseado na eficiência e na presença das grandes universidades.</p> <p>- Programa Ciências Sem Fronteiras, normatizada pela Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999 e pelo Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011</p>
---	--	--

	<p>regulamentação para a Educação Superior brasileira Decreto nº 4.914, de 11 de dezembro de 2003, que dispõe sobre os centros universitários Decreto nº 5.225, de 1º de setembro de 2004, que altera dispositivos do decreto nº 3.860/2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições;</p> <p>- Lei nº 11.079, de 30/12/2004 que institui a Parceria Público Privada (PPP).</p> <p>- Criado e administrado pelo Ministério da Educação em 2010, o SISU é um sistema pelo qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos de todo o país que realizaram a prova do ENEM. no mesmo ano e tenham obtido nota maior que zero na redação. No SISU, diferentemente dos vestibulares tradicionais, o aluno primeiro realiza a prova do ENEM e só então escolhe a universidade e o curso desejado.</p>	
--	--	--

Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2014).

No quadro das transformações, as reestruturações no campo da Educação Superior no governo de FHC foram orientadas por um conjunto de interesses macrossociais de expansão do mercado e do setor privado, reafirmando a Educação Superior como bem de consumo. Por outro lado, grande parte das mudanças que ocorreu nos anos de governo Lula e Dilma Rousseff priorizou mudanças significativas nas instituições públicas e em suas políticas, focadas na democratização e na expansão da Educação Superior pública baseadas na noção de justiça social.

A demarcação do período, ainda que cronológico, não se deveu apenas à delimitação de uma conjuntura, mas à busca da compreensão da “natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que os produzem” (FRIGOTTO, 2011, p. 237).

CAPÍTULO II

AÇÕES AFIRMATIVAS, DIREITOS HUMANOS, DESIGUALDADES CULTURAIS E ESCOLARES NO BRASIL

Este capítulo discute as ações afirmativas a partir do campo dos Direitos Humanos e suas implicações nas políticas educativas nacionais, com foco no reconhecimento de grupos historicamente excluídos do mundo sociocultural. Apresenta também as ações afirmativas na Índia e nos Estados Unidos, modelo este que influenciou, sobremaneira, as Políticas Afirmativas no Brasil. Problematisa as diferentes concepções de justiça social, com base nas noções de redistribuição e reconhecimento, que embasam as políticas afirmativas inseridas nas diferentes políticas contemporâneas, voltadas a alterar o quadro histórico das desigualdades culturais e escolares e a reparar as injustiças sociais dele decorrentes.

2.1 OS DIREITOS HUMANOS COMO FOCO DOS NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS: O RECONHECIMENTO DE GRUPOS RACIAIS E SOCIAIS POR MEIO DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Os direitos humanos, sendo tema central, essencial e inviolável na construção de uma sociedade democrática, têm-se constituído como base dos novos movimentos sociais (GOHN, 2007), que, na década de 1970 e 1980, destacaram-se por lutas reivindicatórias (trabalho, terra, saúde, habitação, dentre outras) que ultrapassaram a dimensão classista e, atualmente, passam a atuar como coletivos que exigem ser reconhecidos nas suas diferenças e exclusões.

A reivindicação do direito à diferença e seu reconhecimento influenciaram as formulações das políticas públicas, tendo como elemento central as categoria raça e gênero, abrangendo, sobretudo, mulheres, homossexuais e negros (VIEIRA, MEDEIROS, 2009), que começaram a demandar políticas específicas, como as afirmativas, para atender às demandas de seus grupos.

As declarações, os tratados e os acordos internacionais consensuados mundialmente para proteção e promoção dos direitos humanos e do desenvolvimento, desde as mais universalistas como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, às mais específicas, como a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1965, têm o Brasil como signatário. Esses documentos versam sobre prevenção de formas de discriminação e sobre a

adoção de políticas de promoção da igualdade substancial. Silva (2007) explica que diversos documentos do Direito Internacional dos Direitos Humanos têm como princípio a não discriminação. São, pois, uma garantia fundamental do direito à igualdade, presente em quase todos os instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos fundamentais do século XX¹⁹. Eles têm aplicação obrigatória no território brasileiro, uma vez que são “devidamente ratificados pela autoridade constitucionalmente competente na Constituição Federal de 1988” (SILVA, 2007, p. 6).

Mesmo reconhecendo e combatendo formas de exclusão e discriminação, esses documentos não necessariamente garantiram a inclusão de grupos raciais e sociais discriminados no mundo social, pois, em princípio, esses direitos caracterizavam-se por proteção difusa e geral, não atendendo especificamente uma categoria; enfatizavam a igualdade formal, que segundo Piovesán (2005), apenas apontavam caminhos no combate à discriminação e na promoção dos seus direitos.

A generalização dos sujeitos protegidos pelos direitos humanos não bastou para a proteção dos direitos fundamentais. A necessidade de nomeá-los e tratá-los de forma mais específica e particular, e dar uma resposta mais direcionada a determinadas violações de direito, foi adotada como estratégia para conferir a grupos específicos uma proteção particular em virtude da sua própria vulnerabilidade.

A mobilização contra injustiças provocadas por práticas discriminatórias tornou-se uma bandeira a favor da igualdade material de direitos sociais, do reconhecimento cultural, da oportunidade de acesso a postos, bens materiais e simbólicos e de redistribuição econômica. A cultura e a educação ganham visibilidade nesse cenário, por meio de medidas de reconhecimento e redistribuição voltadas para estudantes negros, indígenas, deficientes, quilombolas, entre outros, em um campo marcado por disputas pelas carreiras profissionais mais valorizadas e hegemônicas para determinadas frações das elites dominantes.

¹⁹ I.Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, artigo 2º); II.Pacto dos Direitos Civis e Políticos (artigos 2º, I, e 26); III.Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (artigo 2º); IV.Convenção Europeia de Direitos Humanos (artigo 14); V.Convenção Americana sobre Direitos Humanos (artigo 1, I); VI.Carta Africana de Direitos Humanos e dos Povos (artigo 2º); VI.Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); VIII.Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher; IX.Convenção da OIT sobre Discriminação em Matéria de Emprego e Ocupação (1958); X.Convenção da UNESCO contra Discriminação na Educação (1960); Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Intolerância e Discriminação Baseadas na Religião ou Crença, de 1981.

Historicamente, no Brasil, as primeiras medidas afirmativas são datadas na década de 1940, constituída por períodos de grandes embates políticos e registros de incrementos no desenvolvimento industrial do país, quando houve necessidade de garantir representação de cidadãos brasileiros nas indústrias, em decorrência da forte imigração para o trabalho, assim como romper desigualdades entre homens e mulheres. À época, foram estabelecidas cotas de dois terços para empregados brasileiros de empresas individuais ou coletivas e a adoção de medidas reparatórias de distorções de desigualdades de direitos entre homens e mulheres²⁰.

As ações afirmativas somente voltam à pauta das discussões nos anos de 1990, depois da emergência dos movimentos sociais nos anos 1970 e 1980, e na própria constituinte de 1988, quando recolocam-se as disputas de cidadania como políticas de Estado. Segundo Vieira e Medeiros (2009), o Movimento Negro apresentou para essa constituinte suas reivindicações e propostas de políticas de ação afirmativa no campo do trabalho, da educação, da moradia e da saúde, que outrora, na década de 40, já haviam sido levantadas pela Frente Negra Brasileira.

Na década de 1990, institucionalizados por meio de organizações não governamentais, os movimentos sociais se opuseram ao Estado e o pressionaram, como também passaram a intervir na elaboração de políticas públicas. Fruto dessas disputas por meio do Decreto nº 1.904 (BRASIL, 1996), foi promulgado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), elaborado por distintas instâncias da sociedade civil em parceria com o Governo Federal, tendo como eixo central as discussões em torno das políticas de ações afirmativas com base nos tratados internacionais. O cerne do PNDH é proteger o direito ao tratamento igualitário perante a lei, a saber:

propor legislação proibindo todo tipo de discriminação, com base em origem, raça, etnia, [...], e revogando normas discriminatórias na legislação infraconstitucional, de forma a reforçar e consolidar a proibição de práticas discriminatórias existentes na legislação constitucional (PNDH, 1996, p. 23).

Nessa mesma década, sob a influência marcante e significativa dos discursos de inclusão social, essas políticas direcionaram-se às pessoas com deficiência,

²⁰ O Decreto-Lei 5.452/1943, na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) nos Artigos 354 e 373-a,

reservando vagas em postos de trabalho, tal como previsto por lei²¹, a contratação de até 20% de portadores de deficiência no serviço público civil da União. No setor privado²² fixou-se reserva para pessoas com deficiência e a inexigibilidade de licitação²³ para contratação de associações filantrópicas de pessoas portadoras de deficiência. Outra lei²⁴ importante no campo da representatividade feminina no cenário político foi a criação de reserva de vagas para mulheres nas candidaturas partidárias.

Mesmo sob forte oposição, principalmente da imprensa e de parte significativa da intelectualidade brasileira (SANTOS, 2008), as ações afirmativas entraram em cena na atualidade brasileira nos anos 2000, tendo como um marco referencial a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001. Nesta conferência, o Brasil teve uma participação ativa e se comprometeu a promover as ações afirmativas. Como resultado, foi pensado o programa de reserva de vagas ou cotas raciais e sociais nas universidades públicas brasileiras, por conta, sobretudo, das reivindicações históricas dos Movimentos Negros, que demandaram medidas especiais de inclusão na Educação Superior pública como forma de reparação histórica das injustiças e desigualdades culturais e sociais que a população negra têm sofrido e sofrem na atualidade.

Esses eventos se fizeram importantes no desdobramento de debates e ações contra o racismo. Tanto que, em 2002, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, e ainda sob pressão dos Movimentos Sociais Negros, o presidente cria, em 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), é publicada a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que torna-se obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica no território nacional e, em 2004, é enviado ao Congresso Nacional brasileiro o Projeto de Lei nº 3.627/2004, que “institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de

²¹Lei 8.112/1990 (BRASIL, 1990). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm>. Acesso em 21 jul. 2014.

²² Lei 8.213/1991 (BRASIL, 1991). Disponível em: < http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11955>. Acesso em 20 jul. 2014

²³ Lei 8.666/1993 (BRASIL, 1993). Disponível em: < http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/14825/lei_licitacoes_2ed.pdf?sequence=6>. Acesso em 20 jul. 2014.

²⁴ Lei 9.504/1997 (BRASIL, 1997). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19504.htm>. Acesso em 20 jul. 2014.

educação superior e dá outras providências” (SANTOS 2008). Esse projeto foi aprovado na forma da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), que “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”²⁵.

Em suma, por ser signatário dos acordos citados, o Brasil se viu perante o compromisso de colocar em prática as recomendações expressas internacionalmente, assim como de atender às reivindicações dos movimentos sociais, sobretudo dos Movimentos Negros. Agora com base em instrumento jurídico, as ações afirmativas continuam na luta por seu maior objetivo: a superação das desigualdades sociais, um dos aspectos garantidos na CF/1988. Desse modo, como assinala Rocha (1996), a ação afirmativa é um dos instrumentos que possibilitam a superação do problema do não cidadão, que não participa política e democraticamente como assegurado na lei, porque os meios efetivos para se igualar aos demais não lhes são reconhecidos. Nesse sentido, a ação afirmativa é uma forma jurídica de *desigualação positiva* para promover *igualação jurídica efetiva*.

2.2 AÇÕES AFIRMATIVAS: CONCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS E JUSTIFICATIVAS

As políticas de ação afirmativa, muito problematizadas na academia, disputadas no sistema jurídico e acirradas nos meios de comunicação, carregam uma gama variada de sentidos, que, em grande parte, decorrem dos debates e experiências históricas dos países em que foram desenvolvidas (MOEHLECKE, 2002).

O conceito de ações afirmativas nasceu nos Estados Unidos, mas não se restringe a esse país. Muitos países, como o Peru, a Argentina, a Índia, a Austrália, o Canadá, a África do Sul, a Nigéria, Israel, a Malásia e outros da Comunidade Europeia (PIOVESAN, 2005) as adotam de diferentes formas, como ações voluntárias, obrigatórias, mistas, programas governamentais ou privados, na forma de legislação ou de agência de fomento e regulação; beneficiam diferentes grupos como os étnicos, raciais e/ou mulheres; são aplicadas no mercado de trabalho, no sistema educacional, principalmente na educação superior, e na política; e podem apresentar-se sob a forma de sistema de reserva de vagas ou cotas, com metas e etapas a serem

²⁵Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 27 jul. 2014.

observadas (MOEHLECHE, 2002).

Os casos da Índia e dos Estados Unidos da América constituem-se em um marco por distintas razões. O primeiro por ter a mais antiga experiência histórica de ações afirmativas e o segundo por ter sido referência para vários países, inclusive o Brasil.

A política de reserva na Índia foi implantada logo após sua independência, em 1947, quando os marcos legais das ações afirmativas foram fincados, embora anteriormente tenha havido a coexistência tensa e conflituosa de uma previsão constitucional de tratamento preferencial a determinados grupos. De caráter mais intervencionista e amplo, os candidatos à reserva de vagas nesse país não competem com candidatos de grupos não contemplados pela política. A proporcionalidade da cota reservada é usualmente definida pelo contingente populacional indiano; no entanto, as cotas para as principais posições sociais, em geral, não são preenchidas, visto que nem todos conseguem alcançar as qualificações mínimas para ocuparem as vagas reservadas, segundo Weisskopf (2008).

Neste contexto, as ações afirmativas justificam-se por quatro argumentos, segundo Feres Júnior. (s/d) citando Seenarine (2004). São eles:

- a) compensação (ou reparação) – justifica-se em virtude das injustiças cometidas no passado contra determinado grupo social;
- b) proteção dos segmentos mais fracos da comunidade – em princípio direcionados aos *Dalits* e posteriormente expandidos a outras minorias;
- c) igualdade proporcional – oportunidades de escolarização e trabalho distribuídos conforme a proporção do grupo na sociedade total;
- d) justiça social (encaixa-se aqui o conceito de justiça distributiva) – que está no ato de constatação de desigualdades de grupos específicos, a fim de torná-los objeto de políticas públicas.

Por sua vez, nos Estados Unidos da América, as ações afirmativas iniciam-se, na década de 1960, em resposta ao grande movimento social por direitos civis, promovido pelos afro-americanos na década anterior. Contrariamente à reserva de vagas, optou-se, nesse país, pelo sistema definido como *boost* (vantagem adicional), ampliando a competitividade do candidato beneficiário em processos seletivos únicos/unificados e abertos/universais. Há uma grande variabilidade na vantagem adicional, podendo ser elas modestas ou substanciais. Em comparação ao que é oferecido pelo sistema de reservas indiano, o beneficiamento é menor. Os primeiros

beneficiários das ações afirmativas foram os afro-americanos, na década de 1960, mas os hispânicos e os indígenas, que em 2000 representavam, 12% e 1% da população total americana, respectivamente, foram incluídos a partir de 1970,

As argumentações que sustentam as ações afirmativas nos Estados Unidos variaram desde sua adoção, dependendo do contexto histórico. Segundo Feres (s/d), na primeira metade da década de 60, dois argumentos dominavam sua justificação: a reparação e a justiça social. Esses argumentos se corroeram ao longo do tempo. O primeiro, por ter-se estendido a outros grupos além dos negros, perdeu sua essência como medida de reparação de um passado injusto. E o argumento da justiça social, por conta do retorno do liberalismo clássico nos anos 1970, quando foram praticadas medidas de cerceamento contra as ações afirmativas.

No Brasil, essas políticas ganham destaque quando foram reservadas vagas para a população negra, o que repercutiu sobremaneira no modo como as entendemos atualmente, desencadeando alguns equívocos quanto ao seu conceito e usos, segundo Sales (2007).

O primeiro equívoco em relação às ações afirmativas é que são comumente reduzidas à noção de cotas ou de reserva de vagas. Primeiramente, esta noção deve-se à grande polêmica reverberada em torno da implantação das cotas na Educação Superior nos anos iniciais de 2000, na UERJ, que destinou parte de suas vagas a candidatos negros e egressos de escola pública. No entanto, esta é apenas uma das formas de se proporem ações afirmativas. Elas podem apresentar-se em termos de isenção fiscal, implementação de conteúdos no currículo nacional, bônus, entre outros.

Um segundo, refere-se à sua legitimidade. O sistema de cotas também foi criticado e rechaçado pela área jurídica mais conservadora por se entender que este feria o princípio da igualdade. Na sociedade civil, pais e alunos de escolas particulares sentiram-se injustiçados e lesados por estarem fazendo um alto investimento em seus filhos ou alunos e sentiram-se prejudicados pela Lei de Cotas, que privilegiava grupos específicos. Alguns acionaram o poder judiciário, por meio de mandatos de segurança, para assegurar as vagas a seus filhos e impetraram Ação Direta de Inconstitucionalidade contra a Lei de cotas (SALES, 2007). Na realidade, o princípio de igualdade material é assegurado pela Constituição quando se necessita tratar desigualmente para promover igualdade, o que, nesse caso, é representado pela proposição de políticas afirmativas que visam a promover essa igualdade.

Outro equívoco que a autora elenca é relativo ao conceito de ações afirmativas e sua estreita ligação e identificação mais com as cotas raciais (negros, indígenas e quilombolas) do que as sociais (egressos de escola pública e portadores de deficiências). Para Lobo (2009), as políticas de cotas podem apresentar-se sob a forma de cotas fixas (desvinculada), quando as vagas reservadas serão disputadas por beneficiários discriminados do mesmo grupo; sob a forma de cotas flexíveis (vinculadas), quando, ao fator de discriminação, são agregados outros elementos de seleção, como renda ou proveniência de escola pública; e sob a forma de bônus ou preferências, quando os candidatos passam pelo mesmo critério de seleção que outros candidatos, mas são atribuídos pontos na nota daqueles que optam por esse sistema.

Ainda que pouco mencionada, a primeira política de ação afirmativa na Educação brasileira é datada em 1968, quando foi criada a lei de cotas em instituições federais de ensino médio agrícola e em escolas superiores de Agricultura e Veterinária, que reservava 50% das vagas para candidatos agricultores e seus filhos, sendo proprietários ou não de terras, residentes na zona rural; e 30% das vagas para candidatos agricultores ou seus filhos, proprietários ou não de terras, residentes em cidades e vilas que não possuíam ensino médio. A Lei nº 5.465/1968, conhecida como a Lei do boi, praticamente favorecia a elite rural brasileira e foi revogada em 1995.

Outra iniciativa pioneira, igualmente pouco comentada, decorreu de sentença proferida pelo Poder Judiciário. O Ministério Público Federal, no Estado do Ceará, ajuizou Ação Civil Pública (ACP nº 990017917-00), pleiteando cotas para alunos egressos da rede pública de ensino na Universidade Federal daquele Estado. O juiz Federal que julgou a ação determinou, em setembro de 1999, que a referida Universidade, em nome do princípio da isonomia, reservasse cinquenta por cento (50%) das vagas de todos os seus cursos para estudantes egressos da rede pública de ensino.

Assim, esses equívocos (SALES, 2007) constituíram, de certa forma, o imaginário da população brasileira em relação às ações afirmativas, limitando a abrangência do conceito, que vai além de políticas de cotas para determinado grupo, nesse caso, de negros.

Por essas questões, o conceito e seu uso foram formulados pela sociedade em geral. A academia tem-se proposto a compreender esse tema através de estudos no campo do Direito, da Educação e das Ciências Sociais, áreas que mais têm produzido

trabalhos científicos nos últimos dez anos sobre o assunto e que vêm tentando compreender sua complexidade.

No campo da Educação, Moehleck (2002) foi uma das pioneiras no estudo das Ações Afirmativas no Brasil, fazendo um levantamento dos conceitos e problematizando as ações afirmativas a partir da literatura estrangeira (BERGANN, 1996; COTINS, SANT'ANA, 1996; JONES JR, 1993,1996 *apud* MOEHLECK, 2002), o que a levou à elaboração de uma síntese do conceito. Para a autora, as ações afirmativas são uma ação reparadora/compensatória e/ou preventiva que busca retificar situações de discriminação e desigualdade de determinados grupos historicamente prejudicados no passado, presente ou futuro por meio da valorização socioeconômica, política e/ou cultural desses grupos por um tempo determinado, cujas medidas dependerão do contexto histórico social, bem como do grupo visado (MOEHLECK, 2002).

Do ponto de vista legal, os juristas, como Gomes e Silva (2001) e Rocha (1996), definem as Ações Afirmativas como políticas públicas e privadas que visam à concretização do princípio constitucional da igualdade material e a naturalização dos efeitos da discriminação racial, social, de gênero, de idade, princípio este a ser respeitado e alcançado pelo Estado e sociedade. Dentro dos Direitos Humanos, Piovesan (2005), compreende as Ações Afirmativas como instrumento de inclusão social, de medidas compensatórias, especiais e temporárias que visam a remediar um passado discriminatório para que a igualdade substancial seja alcançada por minorias étnicas, raciais e mulheres. Elas também cumprem a finalidade pública para um projeto democrático que é assegurar a diversidade e a pluralidade social, do direito à igualdade material, bem como o respeito à diferença.

O Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, 2011)²⁶, do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da UERJ, entende essas ações como políticas focais para além da igualdade material, buscando assegurar direitos básicos de cidadania e formas de valorização da etnia e da cultura, tanto no setor público como no privado e adotados de forma voluntária e descentralizada ou por determinação legal. Diferenciam-se de políticas antidiscriminatórias, pois estas atuam

²⁶ Outros grupos da Ciências Sociais como o Grupo de Estudos sobre Raça e Ações Afirmativas (Geraa) da Universidade Federal do Mato Grosso tem se dedicado aos estudos sobre Ações Afirmativas desde 2010 e o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino e na Pesquisa (INCTI) foi criado em 2009. Ambos grupos pesquisam relações étnico-raciais, educação superior e o sistema de cotas.

na repressão aos discriminadores ou de conscientização, enquanto aquelas atuam preventivamente à discriminação como uma reparação dos seus efeitos.

Em síntese, as Ações Afirmativas são políticas públicas ou privadas que visam a garantir o princípio da igualdade material ou substancial por meio de medidas especiais temporárias, obrigatórias ou voluntárias, a grupos em desvantagem no campo da educação e do trabalho, bem como eliminar desigualdades no acesso à educação, trabalho, cultura, entre outros.

2.3 POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS: COMPENSATÓRIA, REDISTRIBUTIVA OU DE RECONHECIMENTO?

As ações afirmativas, como qualquer política pública, têm que ser justificadas para a sociedade à qual se propõem atender. Assim como o seu conceito emerge de distintos campos, também emergem suas justificativas. Portanto, as justificativas que lhes são atribuídas dependem muito de onde os discursos emergem, dos campos que delas se apropriam e dos sujeitos a quem se destinam.

Muito influenciadas pelas experiências dos Estados Unidos, que ao longo do tempo foram mudando as argumentações para suas justificativas, as ações afirmativas brasileiras se constituíram baseadas a partir dessas experiências. Essa influência se deu por diversas razões: primeiro, pelas condições históricas semelhantes compartilhadas com aquele país em termos de trabalho escravo e pelo fato de serem grandes ex-colônias europeias; depois, pela atual influência da cultura norte-americana no continente americano e, finalmente, pelas lutas contra o preconceito racial e racismo empreendidas pelo Movimento Negro estadunidense, que teve muita influência aqui (FERES JUNIOR, s/d).

No caso dos Estados Unidos, se as argumentações relativas à justiça social, justiça de reparação e diversidade evoluíram e mudaram ao longo do tempo, no Brasil, isso se deu quase que simultaneamente.

No caso brasileiro, a democratização da educação superior nos primeiros anos de 2000, por meio das ações afirmativas, vinculou-se, prioritariamente, ao discurso de justiça social, que, essencialmente, foca as desigualdades do presente, quando basta a mera constatação da desigualdade para se justificarem ações corretivas (FERES JÚNIOR, s/d). Por outro lado, como as ações afirmativas foram uma demanda do

Movimento Negro, esse grupo entendeu as políticas afirmativas como uma forma de reparar os danos causados pela escravidão e o acúmulo de injustiças passadas. Foi esse o argumento que pesou sobremaneira na interpretação dessas políticas que tomaram proporções enormes nos debates sobre o racismo velado na mídia, na academia e na sociedade civil. Outro argumento também utilizado para justificá-las foi o discurso da diversidade, muito associado aos direitos humanos, com a intervenção dos organismos internacionais, que está ligado à equivalência das culturas e desconsidera a valorização da história e do passado, essencialmente diferente, da justiça reparadora (FERES JÚNIOR, s/d).

Relacionando as três justificativas, Feres Júnior (s/d) aponta uma problemática em relação ao uso das argumentações e sua interligação. Para ele, a diversidade dilui a ideia de reparação, pois a discriminação torna-se um dos elementos, entre tantos, que devem ser utilizados. Enquanto a reparação olha apenas para o passado, a justiça social, por sua vez, foca a desigualdade presente e a diversidade tem um registro temporal incerto, talvez uma perspectiva futura, com a pluralidade de culturas em todas as instâncias da sociedade. O argumento da diversidade também opera contra o argumento da justiça social, visto que a desigualdade e a discriminação presentes se diluem em valorização geral da diferença, que, por sua vez, baseia-se em conceitos mais vagos que desigualdade, portanto mais difícil de ser operacionalizados.

Desse modo, o autor aponta que, atualmente, os argumentos que mais se destacam são o da reparação e o da diversidade, sendo o da justiça social, muitas vezes, desconsiderado. O autor defende a ideia, por razões práticas e teóricas, de que a justiça social deveria ter um papel preponderante, secundada pela reparação, e a diversidade deveria vir em terceiro lugar, pois o princípio da justiça social pode ser ampliado a outros grupos que sofreram ou possam vir a sofrer discriminação e pode ser combinado ao da reparação, no caso dos descendentes africanos e indígenas no Brasil. Tem, ainda, um apelo forte no debate público e nos argumentos legislativos e judiciários.

Sarmiento (2008), além das argumentações da justiça compensatória e do pluralismo (também chamadas de justiça de reparação e diversidade, respectivamente), introduz duas mais: a justiça distributiva e a promoção do fortalecimento da identidade e da autoestima do grupo a ser favorecido.

A justiça distributiva baseia seus argumentos na melhor distribuição dos bens socialmente relevantes como caminho para a redução das desigualdades, o que

produziria benefícios para a sociedade como um todo, gerando bem-estar geral, amortizando ressentimentos e tensões que a injustiça na distribuição das vantagens entre as diferentes etnias tende a produzir no meio social (SARMENTO, 2008). Já o argumento do fortalecimento da autoestima da população negra basear-se-ia na noção de reconhecimento.

Sobre esses dois argumentos, Nancy Fraser (2006), em seu artigo *Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”*, interpreta atualmente a reivindicação por justiça social a partir de dois tipos de reivindicação: as reivindicações de ordem redistributiva – distribuição mais justa dos recursos e riquezas; e reivindicações de reconhecimento – acolhimento das diferenças. Para a autora, a justiça atualmente exige *tanto* redistribuição dos bens e das riquezas sociais *como* reconhecimento valorativo-cultural das diferenças (grifo da autora). E também evidencia os dilemas que apresentam os conceitos de distribuição e reconhecimento.

A redistribuição está para a injustiça econômica assim como o reconhecimento está para a injustiça cultural ou simbólica. A redistribuição está no campo da estrutura econômico-política da sociedade. Refere-se à exploração do trabalho, à marginalização econômica e à privação do acesso a bens materiais e padrão de vida adequado. O reconhecimento está no campo dos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação. Trata-se da dominação cultural, do ocultamento e do desrespeito.

O dilema que se estabelece quando as políticas de ação afirmativa tentam ser justificadas pelo discurso da distribuição ou reconhecimento é que seus objetivos parecem ser contraditórios, o que a autora chama de dilema da redistribuição-reconhecimento.

Enquanto a primeira tende a promover a diferenciação do grupo, a segunda tende a desestabilizá-la” [...] No primeiro caso, a lógica do remédio é acabar com esse negócio de grupo; no segundo caso, ao contrário, trata-se de valorizar “o sentido de grupo” do grupo, reconhecendo sua especificidade (FRASER, 2006, p. 233).

No caso do grupo de negros, há má distribuição socioeconômica e desconsideração cultural. Para a injustiça racial, a adoção de uma política que reconheça a injustiça econômica e a simbólica é uma forma de percebê-los como coletividade bivalente. Fraser (2006) explica que a raça estrutura a divisão capitalista

do trabalho, estrutura a divisão dentro do trabalho remunerado em ocupações domésticas, de baixa remuneração, de baixo status realizadas desproporcionalmente por “pessoas de cor” (FRASER, 2006, p. 235). As ocupações de remuneração mais elevadas, de maior status, de “colarinho branco” são mantidas desproporcionalmente por brancos. A divisão racial do trabalho faz parte do legado da história de colonialismo e escravidão. “O resultado é uma estrutura econômico-política que engendra modos de exploração, marginalização e privação especificamente marcados pela ‘raça’” (FRASER, 2006, p. 235). A justiça racial necessita da transformação da economia política para eliminar sua racialização.

Além da injustiça econômica, a raça tem dimensões cultural-valorativas, que a inserem no universo do reconhecimento. O eurocentrismo, aspecto central do racismo, privilegia traços associados ao “ser branco” (grifo da autora) e desqualifica coisas codificadas como “negras”, “pardas” e “amarelas” (grifo da autora). Essa depreciação contribui para a manutenção das desvantagens mesmo na ausência de qualquer intenção de discriminar (o que Bourdieu denominaria de violência simbólica), da discriminação atitudinal, da exclusão e/ou da marginalização das esferas públicas e centros de decisão e da negação dos direitos legais e plenos e proteções igualitárias (FRASER, 2006; 2007).

Por sofrerem dupla injustiça, econômica e simbólica, a justiça social somente poderá acontecer caso sejam combatidos pela justiça redistributiva e de reconhecimento, o que, na opinião da autora, é difícil conciliar.

enquanto a lógica da redistribuição é acabar com esse negócio de “raça”, a lógica do reconhecimento é valorizar a especificidade do grupo. Eis, então, a versão antirracista do dilema da redistribuição-reconhecimento: como os antirracistas podem lutar ao mesmo tempo para abolir a “raça” e para valorizar a especificidade cultural dos grupos racializados subordinados” (FRASER, 2006, p. 236).

Quando se adota uma ou outra política, retiram-se da discussão duas dimensões importantes para a compreensão das justificativas para a adoção das ações afirmativas para negros, pois há uma imbricação dialética entre a injustiça econômica e a injustiça cultural, que são reforçadas mutuamente. A forma injusta contra alguns está enraizada nos valores culturais e institucionalizada no Estado e na economia. A desvantagem econômica impede a igual participação na construção da

cultura em esferas públicas. Frequentemente, o resultado é um ciclo vicioso de subordinação cultural e econômica (FRASER, 2007).

As políticas de ação afirmativa na educação superior brasileira contemporânea tendem a enfatizar tanto a justiça social baseada tanto na redistribuição quanto no reconhecimento. No entanto, ao analisar a materialização dessas políticas, há uma grande tendência em focar políticas de justiça econômica secundarizando a justiça de reconhecimento ou cultural, deslocando as reivindicações iniciais do Movimento Negro de uma política de justiça reparadora e de reconhecimento para uma justiça distributiva.

A trajetória da concepção e efetivação da lei do sistema de cotas no sistema de educação superior revela os deslocamentos discursivos de acordo com os campos que se apropriam das Ações Afirmativas para discuti-las, revelando as disputas que ocorrem dentro do campo da Educação Superior, permeado por lutas de legitimação de distintos grupos sociais e raciais.

2.4 AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: DESIGUALDADES SOCIAIS E ESCOLARES E MERITOCRACIA

Levando em consideração a igualdade como essencial no processo de garantia de direitos e de usufruto dos bens culturais e materiais, a Constituição Federal de 1988 levou a cabo este princípio, para além do seu aspecto formal. Agregou-se o conceito de um Estado Social e democrático que se empenha na concretude de ações para igualar seus cidadãos.

O princípio da igualdade representa o guardião do Estado Social nas conquistas dos direitos humanos. O Estado deve buscar a igualdade substancial que rechaça a neutralidade frente a grupos socialmente discriminados e consideram-se as situações reais de desigualdades. Neste sentido,

para que se tenha uma igualdade de fato é necessário desigualar as pessoas que se encontram em situações diferenciadas. A solução para este problema dá-se com a utilização de critérios de desigualação em termos jurídicos, ou seja, por meio da lei é que se dará um tratamento diferenciado a determinados grupos sociais com a finalidade de se obter maior igualdade substancial (SILVA, 2010, p.50).

Nessas circunstâncias, polêmicas acerca da constitucionalidade de ações afirmativas se instauraram: seria possível dispensar tratamento desigual para indivíduos em situações desiguais sem ferir o princípio de igualdade? Se o objetivo é alcançar a igualdade material entre os diversos grupos sociais e raciais que se encontram em posições desiguais, tão somente por meio da lei é que se pode distingui-las, visto que estão em concordância ao próprio princípio de igualdade. Verificada tais situações, as discriminações são necessárias, discorre Silva (2010).

Ainda que o Brasil tenha introduzido em suas constituições princípios e regras que asseguram a igualdade formal mediante leis, estas não têm assegurado direitos fundamentais, o que levou o Estado, por pressão dos movimentos sociais de reconhecimento, a adotar políticas públicas de caráter discriminatório para promover mecanismos de desigualação para reduzir desigualdades entre os grupos. Nesse sentido, o Estado passa a intervir na redução das desigualdades culturais, sociais e distributivas por meio de ações de democratização da educação, como um meio de se obter igualdade substancial.

Segundo Bourdieu (2012), o acesso ao jogo escolar por parte das categorias sociais até então excluídas, o prolongamento e a obrigatoriedade escolar provocaram mudanças no sistema escolar que acarretaram a intensificação da concorrência e o aumento dos investimentos educativos principalmente por parte das camadas médias, que buscam estratégias de manutenção de sua posição no espaço social ou para galgarem posições mais altas.

Uma das implicações paradoxais desse processo, a que foi atribuído o nome de democratização, revelou-se uma forma dissimulada de exclusão branda, e continuada desses novos agentes no espaço escolar. Isto vai se constituindo no interior das escolas e acaba se tornando uma responsabilização pessoal. Quando esses estudantes de camadas populares logram se formar, o que conseguem nada mais é do que um diploma desvalorizado.

O sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo estritamente reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências da 'democratização' e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social (BOURDIEU, 2012, p.485).

O fracasso ou o êxito no sistema escolar depende essencialmente do volume do capital cultural herdado e institucionalizado. Este capital é valorizado pelo campo

educacional e transformado em outros capitais, como social, econômico e simbólico. Desse modo, aqueles que se aproximam da cultura da escola tendem ao sucesso escolar, ao contrário daqueles que não se reconhecem na cultura dominante, tendem ao fracasso. Não diferente à essa lógica, a Educação Superior pública brasileira tem-se constituído como espaço de reprodução social à medida que se configura como espaço reservado a um grupo seletivo de estudantes.

O campo da Educação, principalmente o da Educação Superior pública brasileira, que se constituiu, no Brasil, baseado em princípios da meritocracia e do dom, atualmente ressignificados a partir dos conceitos de igualdade de oportunidade e justiça social, por meio da “democratização” da Educação Superior, é, para Bourdieu (2012), um campo de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, pois é uma das instituições por meio da qual se legitimam os privilégios sociais.

Mas, a ideologia do mérito e da democratização do ensino, entendidas como *doxa*, no sentido bourdieusiano, têm impedido material e simbolicamente, de certa maneira, a entrada e representação de pobres, negros, indígenas, quilombolas, deficientes, por décadas nesse lugar. Como uma ortodoxia inquestionável, a *doxa* se realiza como se fosse a verdade objetiva no espaço social, nas práticas e nas percepções dos indivíduos em relação às do Estado e de grupos sociais, bem como permeia as representações do povo brasileiro em relação aos nomeados legítimos para ingressarem, permanecerem e se diplomarem em instituições públicas de ensino superior.

Os “herdeiros”, definidos por Bourdieu (2010), como estudantes privilegiados que recebem como herança a cultura dominante, as vagas disputadíssimas de determinadas áreas hegemônicas (carreira, salários, reconhecimento, prestígio) nas IES públicas, refletem a construção de um discurso que hegemonicamente representa as percepções que existem acerca da instituição: lugar intocável e inatingível por grupos sub-representados no espaço social. Espaço esse, simbólico e hierarquizado, cujos volume e estrutura dos capitais cultural, econômico e social são fundamentais para a apropriação do campo, principalmente em se tratando da Educação Superior, que requer, a priori, os capitais cultural e social herdados e institucionalmente elevados. A posse desses capitais legitima e privilegia aqueles que mais os possuem e desqualificam aqueles que menos os possuem, como os aspirantes às vagas nas universidades públicas em cursos de alta seletividade pelo sistema de cotas.

Sendo o social constituído por campos ou espaços de relações objetivas que possuem uma lógica própria, a Educação Superior configura-se como um desses campos. É, portanto, um campo de forças e de lutas; é uma estrutura que constrange os agentes envolvidos, que atuam de acordo com suas posições relativas no espaço social, conservando ou modificando sua estrutura (BOURDIEU, 1996). Os campos são produtos históricos e flexíveis. Seus limites são demarcados por interesses específicos, cujos investimentos econômicos e psicológicos são essenciais para a atuação dos agentes, dotados de determinado *habitus*, no campo.

Outra característica importante do campo refere-se a sua autonomia. Suas regras são próprias, mas também recebem, de outros campos, como o econômico e o político, influência e pressão exterior. Nesse caso, a Educação Superior pública vem sendo pressionada a se reestruturar em razão de uma série de mudanças ocorridas na sociedade, pois como foi originalmente concebida e destinada já não dá conta da inserção de novos e distintos grupos culturais, sociais e raciais. Ademais, tem contribuído historicamente para a manutenção de um *status quo*, privilegiando certos grupos sociais cujo *habitus* é favorável ao ingresso à universidade e as vagas são preenchidas por agentes que conhecem as regras do campo, do jogo.

Para se manterem no jogo, estratégias de sobrevivência são solicitadas e lançadas para garantir a permanência no campo. Nesse caso, as camadas médias investem econômica e psicologicamente na disputa pelas vagas. Seus filhos são alunos das melhores escolas, estudam línguas e fazem intercâmbios, têm acesso a bens culturais, incorporando o *habitus* necessário para se tornarem competitivos na disputa pelas vagas em universidades públicas. Além de um *habitus* específico, regido e regulado pelo consenso (*doxa*) e pelas leis (*nomos*), usam estratégias de sobrevivência no campo.

Por muito tempo, a meritocracia tem justificado o discurso produzido para o não acesso de grupos sociais e raciais historicamente ilegítimos a essas vagas. A exclusão justifica-se, na opinião consensual, pelo fato de que somente aqueles mais preparados merecem ocupar tais vagas. Esses discursos objetivam dissimular as desigualdades sociais e legitimá-las em desigualdades escolares por meio de classificações e desclassificações.

A democratização do acesso ao campo da educação superior pública põe em xeque a *doxa*, os consensos construídos e legitimados pelos agentes que constituem o campo, bem como pelos agentes de grupos em desvantagem, pois como uma

estratégia de manutenção de forças dominantes no campo, ela é aceita com naturalidade mesmo por parte daqueles que não usufruem dos benefícios do campo. A *doxa* é aquilo com que todos os agentes estão de acordo. Assim, os “sistemas de classificação são admitidos como ‘sendo assim mesmo’” (BOURDIEU, 1983, p. 82).

Outro princípio, além da igualdade material, relacionado aos programas de democratização da educação nas sociedades modernas e que tem sido usado para justificar os programas de ação afirmativa na educação superior na última década no Brasil, é a meritocracia. Este está ligado ao âmbito das conquistas individuais tanto no sucesso como no insucesso escolar, que dependem exclusivamente dos esforços empreendidos na saga de resultados eficazes, segundo a lógica liberal.

Para Bourdieu (1983), o sistema de ensino representa a cultura de classes, sendo a cultura escolar reprodutora da cultura dominante, pois dita comportamentos, códigos linguísticos e cognitivos de uma cultura que mantém o sistema e compartilha consensos de um campo. Assim, quando se adota o sistema de classificação e desclassificação por meio de admissão meritocrática, as desigualdades sociais são reforçadas e transformadas em desigualdades escolares.

A igualdade de oportunidades meritocrática supõe igualdade de acesso (DUBET, 2008). Esse modelo pressupõe uma oferta perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos.

O modelo meritocrático está longe, portanto, de sua realização; a competição não é perfeitamente justa. Em uma palavra: quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido (DUBET, 2008, p. 543).

Ao se adotar o ideal de competição justa e formalmente pura, os alunos fracassados ou vencidos não são vistos como vítimas de uma injustiça social; ao contrário, são tidos como responsáveis por seu fracasso, pois perderam as chances providas pela escola de, assim como os outros, obter o sucesso.

Segundo Dubet (2008, p. 243),

A escola meritocrática também é cruel, pois a escola se torna o principal agente de seleção escolar e social, tomando as decisões de orientação que a sociedade abdica de tomar, na contracorrente da escolaridade. Assim, e independentemente do que pensam os atores, a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais.

Em uma sociedade de igualdade de oportunidades, “o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, já que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis” (DUBET, 2008, p. 244).

Duru-Bellat (2006) explica que, desde o século XIX, a meritocracia tem sido uma estratégia considerada justa e eficaz na repartição dos lugares (desiguais) nas sociedades democráticas. Como um princípio incontestável de manutenção e justificação da posição das elites, a meritocracia responde às exigências das sociedades modernas.

Bourdieu e Passeron (2010), ao ratificarem que os alunos são iguais por direito, mas desiguais de fato, abrem uma grande discussão em torno do modelo educacional baseado no mérito, evidenciando os mecanismos de diferenciação, os disparates e limites dos processos de democratização da educação escolar. A educação escolar é um dos principais dispositivos de diferenciação. As diferenças são produzidas nos diversos universos sociais e são reconhecidas como legítimas. Quando a escola aciona os princípios de diferenciação e de distinção, ela reproduz por meio de uma ação pedagógica mediada pela violência simbólica e pelo capital escolar, ao mesmo tempo constituindo disposições que consolidam “não as condições diferentes, mas a diferença das condições” (BOURDIEU, 2007. p. 184).

Desse modo, os critérios da meritocracia têm justificado a entrada e permanência na educação superior pública dos herdeiros às vagas e justificado o baixo acesso de grupos sociais inferiores. Ainda que consigam ter acesso a esse nível de escolarização, os mecanismos de exclusão permanecem em razão do volume e estruturas de distintos capitais considerados insuficientes para sua permanência. O destino social é reproduzido pela escola e legitimado pelos insucessos escolares.

Sendo as desigualdades educativas aceitas como fator natural, pouco se questiona acerca dessas desigualdades justas. Por isso, quando um jovem com pouca estrutura e volume de capitais cultural, econômico e social entra no jogo para disputar as vagas em escolas de elite, a própria autoexclusão torna-se um modo de desclassificação. Os candidatos que optam pelo sistema de reserva de vagas, além de carregarem o estigma de grupos sub-representados, lutam contra um consenso que os desqualifica como legítimos para a disputa de vagas nas universidades de prestígio. O direito de entrar no campo é dado pelo reconhecimento dos seus valores

fundamentais e pelo conhecimento das regras do jogo. Os sujeitos das políticas de cotas têm que se apropriar dessas regras e dos capitais necessários para serem competitivos, principalmente quando se trata de permanência na universidade como condição fundamental para a diplomação, ou seja, a conquista do título universitário.

Desse modo, pergunta-se: em que medida e sob quais condições e circunstâncias as ações afirmativas conseguem romper com os processos históricos e ciclos culturais reprodutivos das desigualdades sociais no Brasil? Como os jovens beneficiários das políticas de cotas conseguem romper com a causalidade do provável e se inserirem na cultura dominante? Essas são questões que se tornam relevantes quando se investiga uma realidade tão complexa quanto a educação superior brasileira, principalmente a pública, onde se localizam os campos do saber mais culturalmente valorizados e as disputas mais acirradas pela conquista de carreiras economicamente vantajosas. É no interior destas disputas de mercados de formação profissional que os consensos conservadores são (des)velados e, por assim dizer, colocada em dúvida sua legitimidade.

CAPITULO III

POLÍTICA DE COTAS: OS CASOS DA UEG E UFG

Este capítulo analisa como as políticas de cotas nas universidades públicas brasileiras, previstas nos Planos Nacionais de Educação 2001-2010 e 2014-2024²⁷, foram impactadas pelas Conferências Internacionais para a educação superior de 1998, 2003 e 2009 e como elas tomaram forma no que diz respeito ao percentual de distribuição de vagas para seus beneficiários. Apresenta, também, as experiências de Políticas de Cotas na Universidade Estadual de Goiás e na Universidade Federal de Goiás, assim como suas políticas de permanência.

3.1 DEMONSTRATIVO DAS EXPERIÊNCIAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS COM RESERVA DE VAGAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA DE 2003 A 2013

As conferências internacionais para a Educação Superior - Declaração Mundial para a Educação Superior para o Século XXI (1998), Conferência Paris+5 (2003), Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (2009) - promovidas pela Unesco, têm pesado sobremaneira na forma de organização das Políticas Afirmativas em diversos países, principalmente, no tocante a quem essas políticas são direcionadas e à concepção existente de Educação Superior como direito social. Segundo esses documentos, deve-se “facilitar”²⁸ a entrada de mulheres, povos indígenas, grupos historicamente excluídos (focalizados neste trabalho os negros e jovens de camadas populares), bem como promover assistência material especial e soluções pedagógicas para que possam superar obstáculos no acesso e no processo de sua permanência na Educação Superior.

A materialização dessas recomendações encontra-se presente nas metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação 2001-2010 e no Plano Nacional de

²⁷ A Presidência da República aprova o Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014.

²⁸ Segundo a Declaração Mundial para a Educação Superior para o Século XXI (1998), Art. 3º, item sobre a igualdade de acesso: “Deve-se **facilitar ativamente** o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior”

Educação 2014-2024 para a Educação Superior, em que estão definidas as concepções de políticas, os percentuais de matrículas para jovens, bem como seus beneficiários, como apresentado no Quadro 4.

Quadro 4: Metas do PNE 2001-2010 e PNE 2014-2024 para a Educação Superior brasileira

PNE 2001-2010 (PNE 1)	PNE 2014-2024 (PNE 2)
<p>Meta 1: Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.</p> <p>Meta 3: Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País.</p> <p>Meta 19: Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, dessa forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.</p>	<p>Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta</p> <p>12.5) Ampliar, por meio de programas especiais, as políticas de inclusão e de assistência estudantil nas instituições públicas de educação superior, de modo a ampliar as taxas de acesso à educação superior de estudantes egressos da escola pública, apoiando seu sucesso acadêmico.</p> <p>12.9) Ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei.</p> <p>12.13) Expandir atendimento específico a populações do campo e indígena, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação junto a estas populações.</p>

Fonte: PNE 2001-2010 e PNE 2014-2024

Analisando-se as propostas dos dois planos, há, em grande parte, permanência de metas, clarificação das estratégias e mudança de foco das políticas de inclusão.

Das metas propostas no PNE 1, mesmo tendo havido significativa alteração do quantitativo de jovens na educação superior (9,8% em 2002), a taxa líquida de escolarização da população jovem, de 18 a 24 anos, na Educação Superior ainda foi, em 2011, de 13,1% (2011), menos de cinquenta por cento do previsto no PNE 2001-2010, 30% dessa população até 2010. Essa meta persiste no PNE 2, mas se elevou o percentual para 33%.

Quanto aos jovens beneficiários, o PNE 1 assinalava a necessidade de se criarem *programas compensatórios* (ainda não se tratava de políticas em forma de lei) para minorias, vítimas de discriminação por conta das deficiências na trajetória escolar. Entende-se, no tocante a esse quesito, que ainda não se tratava de políticas afirmativas, tampouco se nomeavam os grupos a serem beneficiados, deixando-se em aberto a quem essas políticas seriam destinadas. A interpretação dessa meta fez com tenha havido uma diversidade de beneficiários contemplados, tais como: estudantes de escola pública, negros, indígenas, deficientes, licenciatura indígena, nativos do estado, professores de rede pública, pessoas do interior do estado, quilombolas, filhos de policiais mortos em combate, pessoas de baixa renda e mulheres. Há, no entanto, uma predominância das duas primeiras categorias.

No PNE 2, as políticas são denominadas *políticas afirmativas*, na forma de lei, que beneficiem, sobretudo, grupos historicamente desfavorecidos, *políticas inclusivas* para estudantes de escola pública e *expansão do atendimento* a populações do campo e indígenas, mas são suprimidas as expressões *vítimas de discriminação* e *minorias*.

As concepções de políticas públicas em ambos os planos (*política compensatória* no PNE 1 e *política afirmativa e de inclusão* no PNE 2) expressam as justificativas utilizadas para a adoção dessas políticas e o modo como se materializaram em forma de leis estaduais e em programas de sistemas de cotas nas universidades federais antes da Lei de Cotas.

Sob forte influência da experiência e estudos estadunidenses, essas políticas foram pensadas a partir da noção de reparação ou compensação, como no PNE 1, ainda que as políticas afirmativas tenham forte conotação de políticas de reconhecimento, pois se originaram a partir dos novos movimentos sociais de reconhecimento.

Desse modo, o PNE 2 substitui o termo *compensatório* por *afirmativa*, e o termo *programa* por *política*. Do ponto de vista conceitual, *políticas afirmativas* são mais abrangentes, pois possibilitam a articulação das categorias *social, racial, econômica e cultural*.

Além das propostas nas metas, outras justificativas para as políticas de cotas foram utilizadas, como o conceito de justiça social e diversidade. Originalmente, as cotas raciais se pautam em documentos originários de discussões e legitimação de direitos humanos de grupos historicamente excluídos. A concretização das orientações dos direitos humanos, bem como as reivindicações dos movimentos sociais, principalmente dos negros, as ações afirmativas continham forte apelo a cotas étnico-raciais, embora houvesse uma disputa com os que defendiam políticas mais universais, que contemplassem os egressos de escolas públicas.

A primeira tentativa de se estabelecerem cotas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro veio com a edição da Lei nº 3.524/00, em que se destinavam 50% das vagas a estudantes egressos do ensino médio de escola pública. Em 2001, a Lei nº 3.708/01 institui, pela primeira vez, as cotas raciais, destinando a cota mínima de 40% para negros e pardos para os cursos de graduação na UERJ e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF).

Em 2003²⁹, foi incluído o corte de renda como critério de seleção para os candidatos às cotas. 45% das vagas seriam reservadas a estudantes carentes, distribuídos da seguinte forma: I - 20% para estudantes oriundos da rede pública de ensino; II- 20% para negros; e III - 5% para pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas; com a publicação da Lei nº 5074/2007, foram incluídos ainda nesse tipo de cota os filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária mortos ou incapacitados em razão do serviço.

²⁹Foram organizados dois vestibulares paralelos: o tradicional e o Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio (SADE) mantido pelo Poder Público, oferecendo cada um metade das vagas. A cota de 40% das vagas para negros incidiria sobre o total das vagas oferecidas, mas deveria ser preenchida preferencialmente por candidatos oriundos do SADE. O critério de identificação para os candidatos negros e pardos seria a autodeclaração, o que levou vários concorrentes a optarem pelo sistema de reserva de vagas, ainda que tivessem legitimidade para disputá-las. Houve mais candidatos nas vagas dos cotistas que nas dos não cotistas, na proporção de 63,4% e 36,6%, respectivamente. O episódio implicou na mudança da Lei estadual nº 4151/03 (CAVALCANTE; BALDINO, 2013).

Em dezembro de 2008, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e sanciona a Lei 5346/2008 (BRASIL,2008), estabelecendo o prazo de dez anos para a instituição do sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais, para estudantes carentes, mantendo os percentuais de 2003.

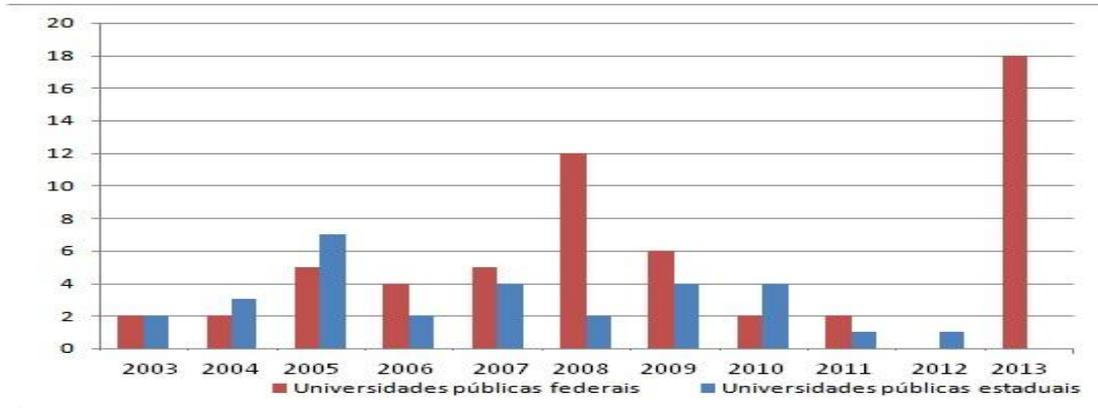
Na UnB, após intensa discussão entre agentes da comunidade acadêmica, como docentes, integrantes do movimento negro estudantil, grupos de estudos afro-brasileiros, a proposta foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), em 2003, sob forma de um Plano de Metas (CUNHA, 2006). A UnB tornar-se-ia, assim, a primeira instituição pública federal de educação superior a adotar Políticas de Cotas raciais, constituindo-se o acesso de negros e indígenas por meio de ação afirmativa, sua permanência e o apoio ao ensino público do Distrito Federal o tripé da política de inclusão dessa universidade. O plano previa, por dez anos, reserva de vagas de até 20% a estudantes negros e indígenas para acesso a cursos de graduação. Contemplando a permanência, previram-se bolsas de manutenção, atividades de pesquisa e extensão, ajuda psicossocial e acompanhamento acadêmico. Para o fortalecimento do ensino público do Distrito Federal, previu-se a intensificação de atividades de extensão da UnB na rede pública de ensino básico, com vistas à melhoria da qualidade do ensino da região.

Para o segundo vestibular, ocorrido em 2004, a Comissão de representantes, composta por docentes e discentes e membro da sociedade civil, destinou 20% das vagas a candidatos negros e os candidatos indígenas teriam processo de seleção diferenciado. Essa iniciativa tornar-se-ia um marco efetivo da UnB na implantação do sistema de cotas para negros.

Atualmente, 58 instituições federais e 32 estaduais possuem algum tipo de política de cotas, cuja implementação se deu em distintos momentos. As universidades estaduais implementaram o programa com maior volume de instituições no ano de 2005, enquanto as federais aderiram em dois momentos importantes. Primeiramente, em 2008, quando foram liberados recursos para a expansão das IES federais no país através do Reuni. Ainda que não se possa afirmar que este esteja ligado diretamente às ações afirmativas, foi concomitante a sua implantação que as federais aderiram ao programa, momento em que estas receberam recursos, ampliaram suas vagas, interiorizaram-se, ofertaram novos cursos, inclusive em turno noturno. O segundo momento aconteceu em 2013, logo após a aprovação da Lei

12.711/2012 (BRASIL, 2012), que institui a obrigatoriedade da lei de cotas nessas instituições, conforme se observa no gráfico 1.

Gráfico 4: Adoção das políticas de ações afirmativas em leis estaduais e federais 2003- 2013



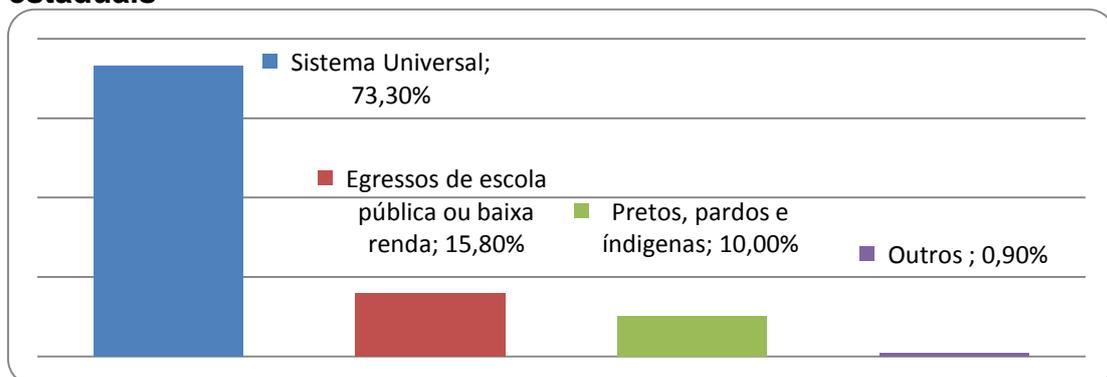
Fonte: Relatório do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, 2013)

3.1.1 Políticas de cotas em universidades públicas estaduais

Atualmente, 32 universidades estaduais adotam algum tipo de ação afirmativa. Dentre as universidades estaduais, 50% adotaram ações afirmativas por meio de leis estaduais no princípio, os outros 50% começaram, paulatinamente, a implantar estas políticas por meio de resoluções de seus conselhos universitários (ANEXO B).

As universidades estaduais destinam a maior parte de suas vagas, 73,3%, para o sistema universal, 15,8% para egressos de escola pública e/ou baixa renda, 10% para pretos, pardos e índios e 0,9% para outros beneficiários, conforme gráfico 2.

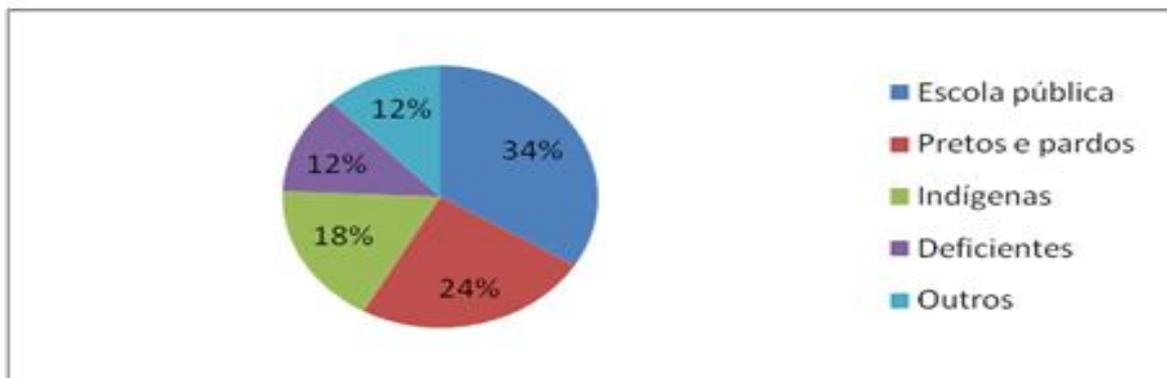
Gráfico 2: Distribuição de vagas destinadas aos candidatos em universidades estaduais



Fonte: Relatório do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, 2013)

Segundo o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, 2013), atualmente, o quadro das ações afirmativas nas universidades estaduais difere substancialmente das federais desde a aprovação da Lei 12.711/12, que estabelece uma heterogeneidade nos procedimentos e na distribuição do benefício. Há uma predominância de ações afirmativas de caráter social, isto é, que buscam beneficiar egressos de escolas públicas e de baixa renda (34%), independentemente da cor ou etnia do candidato; em segundo, para pretos e pardos (24%), indígenas (18%) e deficientes (12%) e outros (12%), conforme se pode ver no gráfico 3.

Gráfico 3: Beneficiários de ações afirmativas em universidades estaduais



Fonte: Relatório do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, 2013)

Segundo o Gemaa (2013), quanto à distribuição de vagas por categoria e beneficiários, a Região Centro-Oeste possui o maior percentual de vagas reservadas (40,2%); em seguida pela Região Nordeste (32,6%), Sul (29%), Norte (26,6%) e Sudeste (16,7%), como exposto na tabela 1.

Tabela 3: Percentuais de cotas sociais para PPIS (Pretos, Pardos e Indígenas) e outros beneficiários em universidades estaduais

Região	Reservas sociais	Reservas PPI	Outros beneficiários	Total
Norte	22,9%	2,7%	1,1%	26,6%
Nordeste	19,2%	13,1%	0,3%	32,6%
Centro – Oeste	14,2%	25,8%	0,2%	40,2%
Sudeste	7,3%	7,8%	1,6%	16,7%
Sul	24,2%	4,1%	0,8%	29,0%

Fonte: Relatório do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, 2013, p. 18).

Cruzando esses dados com os tipos de beneficiários, predominam na região

Norte as cotas sociais, enquanto no Centro-Oeste predominam as raciais. A distribuição de vagas para os beneficiários nas universidades estaduais depende, sobretudo, de experiências isoladas, conforme a legislação estadual e das próprias instituições de ensino. Essa proposta difere da estabelecida pela Lei 12.711/12 para as instituições federais, que devem levar em conta o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para a composição do percentual destinado à reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas.

Considerando os dados do Censo 2010, o grupo Gemaa (2011) elaborou o Índice de Inclusão Racial, que, quanto mais próximo de 1, mais expressa inclusão racial. Verifica-se que a Região Centro-Oeste, com 0,5% é a que mais se aproxima do índice ideal e as que mais se distanciam são a região Norte, com 0,04%, com o pior resultado, a Sudeste, com 0,18%, e as regiões Nordeste e Sul, com 0,19% cada (Ver tabela 2).

Tabela 4: Razão entre o percentual de cotas e a composição racial da população em cada região (índice de inclusão racial) em universidades estaduais

Região	% Cotas PPI	PPI na Região	Índice de Inclusão Racial
Norte	2,7%	75,6%	0,04%
Nordeste	13,1%	69,6%	0,19%
Centro – Oeste	25,8%	56,9%	0,45%
Sudeste	7,8%	43,9%	0,18%
Sul	4,1%	20,0%	0,19%

Fonte: Relatório do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, 2013, p. 19)

Nesse sentido, as vagas reservadas à população negra ainda não contemplam a demanda das regiões e tampouco a lei favorece à inclusão racial, pois seu caráter é de justiça distributiva, o que não necessariamente beneficia diretamente a população negra em situação de exclusão.

Os estudos do grupo Gemaa (2013) apontam que quanto mais conceituada é a universidade menor é o índice de inclusão dos beneficiários. Nas que obtiveram nota 2, as vagas reservadas são 50% no total; as de nota 3 reservam 33%; as de nota 4 reservam 28,4% e as de nota 5 não reservam vagas. Isto é, quanto mais conceituada é a universidade menos vagas são reservadas (Ver tabela 3).

Tabela 3: Reserva de vagas nas universidades públicas segundo Índice Geral dos Cursos³⁰

ICG Inep	Vagas Total	Vagas Reservadas	%	Vagas Sociais	%	Vagas PPI	%	Vagas outros	%
Não avaliada	642	88	13,71%	-	-	44	6,85%	44	6,85%
Nota 2	1.240	602	50%	620	50%	-	-	-	-
Nota 3	50.117	16.549	33%	9.392	18,70%	6.845	13,7%	312	0,60%
Nota 4	27.611	7.844	28,4%	4.849	17,60%	2.530	9,20%	465	1,7%
Nota 5	14.426	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Relatório do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, 2013. p.22)

Esta tendência reflete o quadro da hierarquia das instituições de prestígio, em que o mérito é mantido como elemento fundamental para o acesso, reproduzindo as desigualdades sociais. Na tentativa de manter seus diplomas valorizados, estas instituições buscam estratégias de manutenção do capital simbólico, reservando suas vagas para os mais exitosos, pois, segundo Bourdieu (1998), a massificação ou banalização do diploma faz com que haja desvalorização dos títulos.

O crescimento da taxa de escolarização e o atendimento a novos beneficiários faz com a concorrência entre os grupos pela posse do capital escolar e cultural se acentue. A consequência principal, no que se refere às desigualdades, é a criação de novos deslocamentos em direção a níveis cada mais elevados do sistema escolar por parte dos detentores de capital cultural elevado, ou a escolha de instituições mais seletivas com reconhecimento de excelência, pois buscam distinção, exclusividade. A intenção é manter as distâncias entre os grupos sociais em termos de cultura e de escola.

Pode-se dizer que, as universidades estaduais foram as primeiras instituições a implantarem as cotas em seus processos seletivos por conta das pressões da sociedade civil para o acesso de outros grupos sociais e raciais. Pioneiras na adoção

³⁰Trata-se do IGC 2011 (Índice Geral de Cursos da Instituição), que expressa o desempenho dos estudantes no Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), bem como o corpo docente, a infraestrutura e a organização didático-pedagógica da universidade durante o triênio 2009-2010-2011. O resultado final foi expresso em valores contínuos, que vão de 0 a 500, e em faixas, de 1 a 5. A USP não participou desse estudo por não concordar com a metodologia” (GEMAA,2013, p.21).

das políticas de ação afirmativa, as universidades estaduais desempenharam papel importante na consolidação e no enfrentamento das críticas opositoras às políticas de cotas. No entanto, por conta do capital simbólico que universidades de excelência possuem, algumas não aderiram às políticas inclusivas dos grupos aos quais elas servem no sentido de manter em suas posições de privilégio no espaço social. Outra questão observada neste estudo foi a predileção das cotas sociais presidida pela noção em justiça distributiva em detrimento de uma política de reconhecimento, como as cotas étnico-raciais. Mesmo com a oferta de 15,8% de vagas a egressos de escola pública, o percentual reservado não alcança os 80% dos jovens que estudam na rede pública de ensino médio. Esta desproporcionalidade revela o pouco alcance das políticas de cotas nas universidades estaduais.

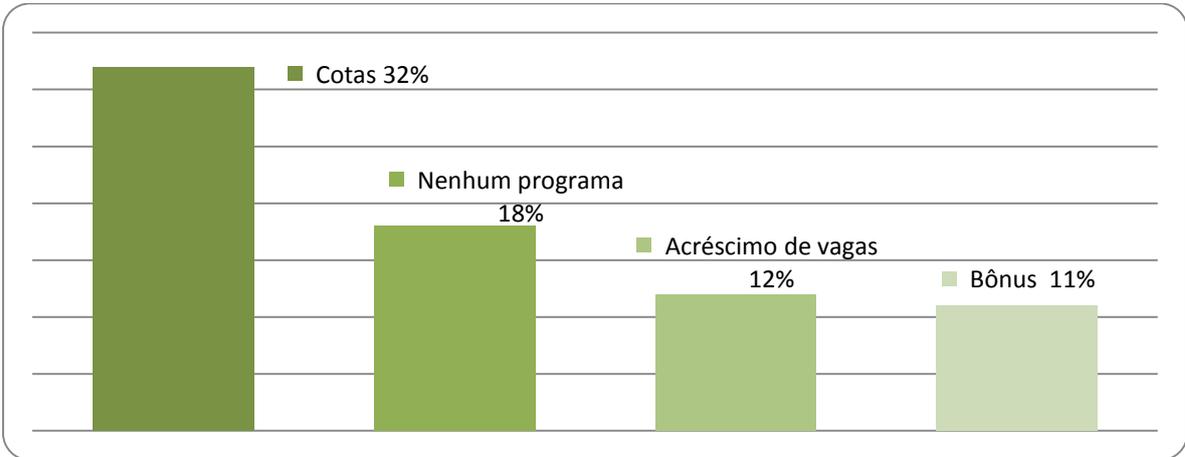
3.1.2 Políticas de cotas em universidades públicas federais

As universidades federais, durante a última década, passaram por processos de mudanças significativas quanto à reestruturação e expansão, com a interiorização da oferta de vagas pelo Reuni (2008). A reconfiguração dessas instituições resultou numa ampliação de 45 unidades, em 2003, para 59 em 2010 (INEP, 2011).

Segundo o Gemaa (2013), o aumento desse contingente deve-se a dois grandes movimentos: em primeiro lugar as iniciativas das próprias das universidades federais de adotarem programas de inclusão e, em segundo, as iniciativas do Governo Federal, com a liberação de verbas para as instituições que aderiram ao Reuni, o que condicionava essa liberação a um compromisso social, com as políticas de inclusão e assistência estudantil. Como demonstrado no Gráfico 1, houve, em 2008, logo após a implantação do programa Reuni em 2007, adesão significativa às ações afirmativas por parte das universidades federais, que tiveram que se adequar às propostas do programa, principalmente no que se refere aos processos seletivos.

Até 2012, o quadro as ações afirmativas nas universidades federais configuravam-se da seguinte forma: 32% adotavam o sistema de cotas, 18% não adotavam programa algum, 12% acresciam vagas e 11% bonificavam, como mostra o gráfico 4.

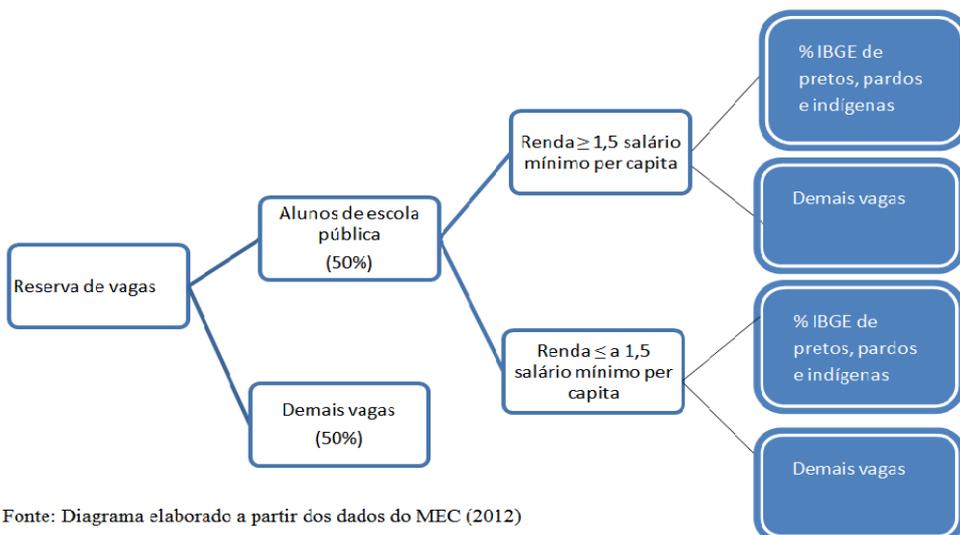
Gráfico 5: Universidades Federais de acordo com o tipo de programa adotado até 2012



Fonte: Relatório do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, 2013, p.13)

Com a Lei 12.711/12 (BRASIL, 2012), a obrigatoriedade da oferta de vagas para o sistema de cotas redimensiona quarenta programas já existentes e introduz novos processos seletivos em dezoito instituições que ainda não o possuíam. Desse modo, as universidades federais passam a ofertar quatro combinações de cotas: (1) candidatos egressos de escolas públicas, (2) candidatos de escolas públicas e baixa renda (3) candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas, e (4) candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas e de baixa renda (GEMAA, 2013, p. 8). Ver figura 1, abaixo.

Figura 1 - Distribuição de Vagas conforme a Lei 12.711/12



Fonte: Diagrama elaborado a partir dos dados do MEC (2012)

Para que o candidato possa participar desse processo seletivo, os procedimentos variam de acordo com o tipo de benefício que se pretende postular. Os critérios para se candidatar ao programa são: comprovação de que estudou integralmente o Ensino Médio em escola pública; autodeclaração de pertença à etnia indígena ou de cor preta e parda; e apresentação do comprovante de baixa renda, que são decididos pelas universidades baseados na indicação do MEC da documentação mínima exigida. Com essa nova configuração de oferta de vagas, as universidades federais, que outrora ofertavam diferentes modalidades de ação afirmativa, como bônus e processos seletivos, passam a padronizar o quantitativo de vagas por meio de cotas.

No que se refere a definição do critério racial, a Lei estabelece que a autodeclaração seja o procedimento padrão para a seleção do candidato. Esse critério já era adotado anteriormente às mudanças de 2012. A maioria das universidades (80,5%) o adotava, ainda sob severas críticas da sociedade civil, política e acadêmica (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2011). Outros procedimentos, como análise fotográfica, comissão de verificação e a combinação de diferentes procedimentos, também foram utilizados em pequena proporção antes do advento da Lei.

A padronização dos termos utilizados para denominar os beneficiários das cotas raciais para pretos e pardos também foi uma grande mudança advinda da Lei. Segundo Daflon, Feres Júnior e Campos (2011), a maioria dos programas (40%) utilizava o termo negro, 22,5% utilizavam a expressão pretos e pardos, 15% afrodescendentes e 2,5% afro-brasileiros. A lei padroniza para pretos e pardos, pois são esses termos utilizados tanto nas pesquisas censitárias quanto no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na identificação racial, ainda que do ponto de vista semântico, os termos variem historicamente.

As nomeações isoladas dos contextos em que são elaboradas tais categorias nada significam, uma vez que as políticas públicas são pontuais ao definir os seus beneficiários aos benefícios. Os termos *negros*, *afrodescendentes* e *afro-brasileiros* reforçam a ligação com a descendência africana e, conseqüentemente, com a escravidão. Portanto, são denominações que, por meio das ações afirmativas, entendidas como instrumento de justiça reparatória, visam à reparação histórica dos malefícios causados pela escravidão (CAVALCANTE; BALDINO, 2012).

Pretos e pardos, termos usados pelo Estado Brasileiro em pesquisas demográficas desde o século XIX, são considerados uma categoria descritiva que se refere à cor e não demandam uma identidade étnica ligada à escravidão ou à cultura africana. Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa para a Educação Superior brasileira baseiam-se em concepções de justiça distributiva, equitativa. Para alguns autores, como Nancy Fraser (2006) e Daflon, Feres Júnior e Campos (2011), justiça de reparação e justiça distributiva deveriam ser usadas de forma combinada; assim, essas políticas conseguiriam atingir seus objetivos primários, que são a promoção desses grupos a níveis mais elevados de escolarização e de postos de trabalho, bem como aumentar sua representatividade política e social no país.

A Lei indica que 50% das vagas sejam ofertadas aos beneficiários do sistema de cotas. Progressivamente, as universidades devem prever, para essa oferta 12,5% em 2013, 25% em 2014, 37,5% em 2015 e 50% em 2016, muito embora as instituições tenham autonomia para adotar o total antes do prazo. A tabela 4 demonstra a situação da reserva de vagas em 2013: 25,5% das universidades federais ofertaram entre 10-19% de suas vagas para o sistema de cotas, 17,6% ofertaram entre de 40 e 49%, 15,6% ofertaram 50% e acima de 50%, 11,7% ofertaram de 20 a 29%, 8,8% ofertam de 30 a 39% e apenas 4,2 ofertaram entre 1 e 9%. A tabela demonstra que, no primeiro ano de implantação da Lei, apenas 4,2% não se adequaram aos 12,5% por ela determinados. No entanto, pode-se constatar que quase um terço delas, conforme o MEC (2012), antes mesmo do prazo para a adequação à Lei (2016), já se adequaram totalmente a ela, ao ofertar 50% ou mais de suas vagas.

Tabela 4: Percentagem das vagas reservadas nas IES que adotam a modalidade das cotas

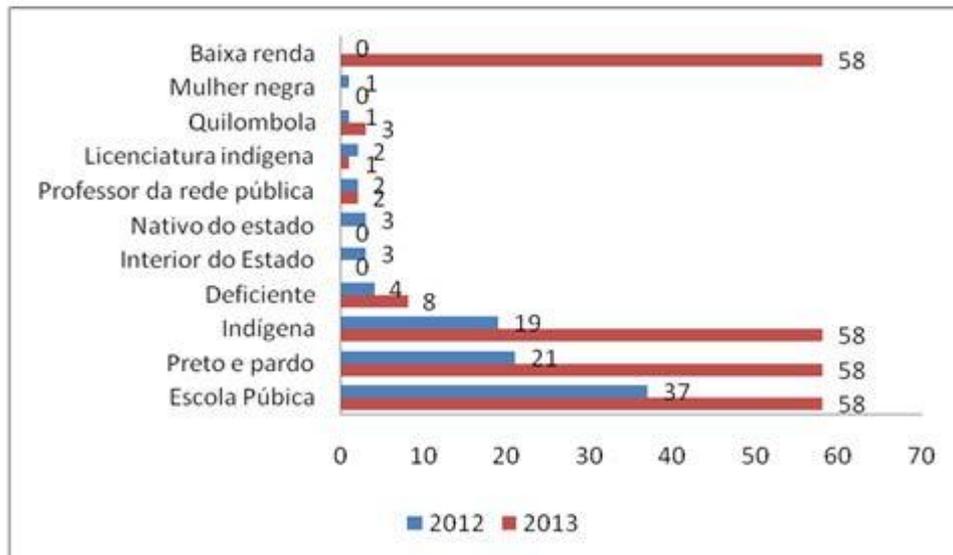
Proporção	Quantidade	Porcentagem das IES
Acima de 50%	8	15,6%
50%	8	15,6%
Entre 40-49%	9	17,6%
Entre 30-39%	5	9,8%
Entre 20-29%	6	11,7%
Entre 10-19%	13	25,5%
Entre 1-9%	2	4,2%
0%	0	0%

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados do Mapa das Ações Afirmativas do GEMAA (2013)

Os critérios de seleção dos grupos beneficiados pelos programas, anteriores à Lei, eram estabelecidos pelas necessidades e realidades regionais. Optava-se entre cotas desvinculadas, quando não há vínculo entre as sociais e raciais ou vice-versa; cotas vinculadas, as sociais às raciais e vice-versa; e cotas para grupos específicos: deficientes, quilombolas, entre outros³¹.

Em relação entre 2012 e 2013, quanto aos beneficiários, o gráfico 5 mostra que, houve uma maior oferta de vagas para escola pública, preto e pardo, indígena, deficiente quilombola e, sobretudo, para baixa renda, critério não adotado antes da Lei. Houve um declínio na oferta de vagas para mulheres negras, licenciatura indígena, nativo do estado e interior do estado.

Gráfico 5: Comparação de tipos de beneficiários de 2012 e 2013 (%)



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados do GEMAA (2013)

Após uma década de ações afirmativas e sistema de cotas, os estudos realizados por Daflon, Feres Júnior e Campos (2011), que mapearam as ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras, evidenciam que os maiores beneficiários das ações afirmativas são os egressos de escola pública (85%); os pretos e pardos aparecem em segundo lugar com 58%, seguidos pelos indígenas (51%), portadores de deficiências (18,6%) e licenciatura indígena (8,9%). Como mostra a tabela abaixo:

³¹ Beneficiários contemplados pelas Ações Afirmativas no Ensino Superior: egressos de escola pública, pretos e pardos, indígenas, deficientes, licenciatura indígena, nativo do estado, professor de rede pública, interior do estado, quilombola, Filho de policial, bombeiro etc morto ou incapacitado em serviço, baixa renda, mulher.

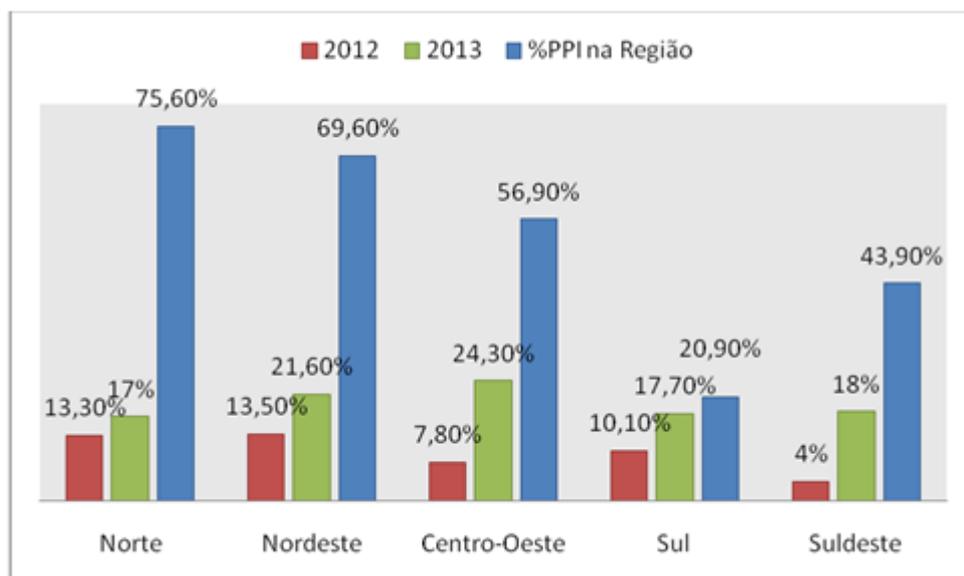
Tabela 5: Tipos de beneficiários nas IFES

Beneficiários	Nº	%
Escola Pública	60	85,7%
Pretos e pardos	41	58,6%
Indígena	36	51,4%
Deficiente	13	18,6%
Licenciatura indígena	6	8,6%

Fonte: Daflon, Feres Júnior e Campos (2011 p. 12-13).

Contrariamente às primeiras experiências, essa tendência, materializada pela Lei nº 12.711/12, já apontada pelos autores, indica uma política pública que se preocupa com desigualdades sociais mais do que, necessariamente, com as desigualdades raciais, ao considerar fatores determinantes de classe como o critério mais importante para minimizar desigualdades escolares. Essas medidas em um primeiro plano, portanto, possuem um caráter de distribuição equitativa de vagas como ato de justiça para igualdade e como política de fundo, ações entendidas como reparação histórica para com os negros.

Mesmo sendo o *critério egresso de escola* pública determinado por Lei o mais importante na hierarquia das classificações dos beneficiários, não se pode negar que houve aumento na oferta de vagas para pretos e pardos, como mostra o gráfico abaixo, mas ainda não contempla o percentual de pretos, pardos e indígenas das regiões.

Gráfico 6: Vagas ofertadas em 2012 e 2013 para PPI e relação com a porcentagem de PPI na região nas IFES

Fonte: GEMAA (2013, p. 25-26)

No entanto, anteriormente à Lei, os critérios de seleção para pretos e pardos se diferenciavam, sobremaneira, pois independiam do critério de escola pública tampouco do de renda. Além do fator racial, duas condições sociais foram acrescentadas: ser egresso de escola pública e o corte de renda. O processo de seleção tornou-se mais seletivo ainda.

Após dez anos de políticas de ação afirmativa na educação superior em nível estadual e federal, percebe-se que as trajetórias de implantação e materialização dessas políticas por meio de leis estaduais e Resoluções de Conselhos Universitários, para as universidades estaduais e, nas universidades federais, a princípio pelos Conselhos e, posteriormente, pela adoção da Lei 12.711/12, diferem substancialmente no que se refere: ao tipo de beneficiário atendido pelas ações afirmativas, aos critérios de seleção, a proporção de vagas destinadas aos beneficiários e ao critério utilizado para a determinação da proporção de pretos, pardos e indígenas a serem atendidos pelo sistema de cotas.

Contudo, em ambos os casos, adota-se o princípio de justiça distributiva, que assegura a oferta de vagas para estudantes egressos de escola pública, deixando em segundo plano, a justiça de reconhecimento. Esse deslocamento conceitual, que tipifica segmentos populacionais e suas identidades, em especial com o Decreto nº 7.824/12 que dá origem à lei, permite questionar se as cotas, como política afirmativa, não estão sendo ressignificadas como compensatórias e distributivas mais que como reparadoras ou de reconhecimento.

3.2 IMPLEMENTAÇÃO DA LEI DE COTAS Nº 14.832/04 NA UEG

O processo de tramitação da Lei nº 14.832/04 foi objeto de estudo de Rubeni Alves Queiroz (2008) em sua dissertação, que fez a reconstrução dos trâmites legais, usada como fonte de pesquisa bibliográfica principal para a discussão deste subtítulo.

A criação e aprovação da Lei nº 14.832, de 12 de julho de 2004, que fixa cotas para o ingresso dos estudantes nas instituições de Educação Superior do Estado de Goiás integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior e dá outras providências, foram precedidas pelo proposto de Lei nº 27/03 à Assembleia Legislativa de Goiás. Esse Projeto versava sobre cotas étnico-raciais no ensino superior com o título: *Institui mecanismos de incentivo ao acesso de setores étnico-raciais*, tendo como justificativa a possibilidade de negros se inserirem em setores mais competitivos

da sociedade por meio de um sistema de percentual de vagas nas instituições de ensino, para combater discriminação racial e promover reparação histórica.

O projeto foi apreciado pelo relator, que, em princípio, manifestou-se favorável a sua aprovação em caráter constitucional, legal e jurídico; opôs-se, contudo, ao percentual de 10% de vagas para negros, propondo sua diminuição para 5%, a fim de evitar descontentamento de outros grupos sociais e/ou raciais não contemplados pela lei. Em setembro de 2003, o projeto foi encaminhado ao Governador do Estado para apreciação, tendo sido integralmente vetado.

As razões pelas quais o Projeto de Lei foi vetado devem-se ao fato de que não ter sido discutido com a sociedade civil e entidades, tampouco com a comunidade acadêmica e administrativa da UEG. Apareceu, ainda, como justificativa, a não inclusão de outros grupos sociais como beneficiários de tal política de ação afirmativa, que ficaram em desvantagem, no que se tratava de uma política de alcance social.

Houve contraposições ao veto, quando se argumentou que representantes do Movimento Negro participaram de reuniões para discussão do projeto. Foi, então, solicitada Audiência pública para debates com o Movimento e a UEG, representada por suas unidades acadêmicas. O primeiro segmento foi favorável, enquanto a maioria das unidades acadêmicas da UEG foi desfavorável às cotas. Nesse interim, no entanto, o Grupo de Trabalho da Secretaria de Tecnologia e Ciência (Sectec), formado por representantes de diversos segmentos, já havia encaminhado uma proposta de anteprojeto à Governadoria.

O documento apresentado pelo GT da Setec, sobre a implantação das cotas, propunha o acesso de estudantes negros, assim como para estudantes da rede pública de ensino, indígenas e pessoas com deficiência, nas seguintes proporções: 20% (vinte por cento) para estudantes oriundos da rede pública de ensino; 20% (vinte por cento) para afrodescendentes e indígenas; e 5% (cinco por cento) para pessoas com deficiência e indígenas.

O documento foi encaminhado à Assembleia Legislativa do Estado para deliberação e apreciação, desta vez, legitimado pela participação de representantes de grupos da sociedade civil, entidades e da própria UEG nas discussões. Esse novo projeto de lei abriu oportunidades para outros segmentos sub-representados na academia e em situação de exclusão. Ademais, estendeu a abrangência da Lei ao Sistema Estadual de Ensino Superior às Fundações Municipais sob sua jurisdição e a futuras instituições.

O Projeto de Lei foi aprovado em 12 de julho de 2004 e, a partir de 1º de janeiro de 2005, entrou em vigor a Lei nº 14.832/2004, que estabelece a Lei das cotas na educação superior do estado de Goiás.

Art. 9º O sistema de cotas previsto nesta Lei será empregado durante 15 (quinze) anos, contados a partir do primeiro dia de sua vigência, obedecido o seguinte escalonamento: I - no primeiro ano de aplicação do sistema, as cotas deverão ser implementadas nos seguintes percentuais: a) 10% (dez por cento) para os estudantes concluintes da educação básica ministrada por escolas públicas;b) 10% (dez por cento) para estudantes negros;c) 2% (dois por cento) para estudantes indígenas e para estudantes portadores de deficiências;
II - no segundo ano de aplicação do sistema, as cotas deverão ser implementadas nos seguintes percentuais: a) 15% (quinze por cento) para os estudantes concluintes da educação básica ministrada por escolas públicas;b) 15% (quinze por cento) para estudantes negros;c) 3% (três por cento) para estudantes indígenas e para estudantes portadores de deficiências; III - a partir do terceiro ano de aplicação do sistema, as cotas deverão ser implementadas em sua integralidade, conforme os percentuais definidos no art. 2º desta Lei.

Mantêm-se na atualidade os percentuais de 20% (vinte por cento) para estudantes oriundos da rede pública de ensino; 20% (vinte por cento) para afrodescendentes e indígenas; e 5% (cinco por cento) para pessoas com deficiência e indígenas.

Uma vez que o acesso foi garantido em lei para os grupos sociais e raciais supracitados, as perguntas que se colocam são: como a UEG, universidade que se pretende inclusiva, construiu ou está construindo uma política de permanência para os estudantes, em específico, para os do sistema de cotas? Quais as ações previstas em sua política de permanência? É o que se pretende discutir no item seguinte.

3.3 UEG EM DADOS: A POLÍTICA DE PERMANÊNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Uma das características conhecidas da UEG é o fato de se pretender uma instituição de inclusão social, pois o Reitor Haroldo Heimer (2014), no programa Roda de Entrevista³², de 8 abril de 2014, afirmou que 76% dos seus estudantes que ingressaram nos anos de 2013 e 2014 são oriundos de escola pública, dois terços são

³² Entrevista disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=BxZ7vDJSJss>>. Acesso em 22 de maio de 2014.

negros e pardos, 55% são mulheres e, pelo perfil socioeconômico, mais da metade enquadra-se nos considerados baixa-renda e vulnerabilidade. Para responder a essa demanda, o Reitor explica que está havendo concessão de bolsas e outras medidas a serem implementadas no decorrer de 2014. Isto significa, que as metas e ações do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010- 2019 ainda estão em andamento.

Nesse Plano, o Capítulo VII versa sobre as Políticas de Atendimento aos Discentes e seus programas, listados a seguir:

I- Programas de apoio pedagógico e financeiro: resumem-se à *Bolsa Permanência* destinada aos acadêmicos da UEG em conformidade com a Lei Estadual nº 14.832, de 12 de julho de 2004, cujo objetivo é dar apoio socioeconômico e oportunidades de permanência na UEG. É regulamentada pelo Plano de Assistência Estudantil (PAE), ficando o Governo do Estado a cargo do seu financiamento, de acordo com o art. 6º da referida Lei no que se refere à assistência estudantil.

(O Estado) Proverá os recursos financeiros necessários para a implementação de programas de apoio visando a resultados positivos das atividades acadêmicas dos estudantes de graduação oriundos do sistema de cotas, bem como a sua permanência na instituição (PDI, 2010, p.95).

II- Estímulos à permanência: *Casa do Estudante Universitário* (CEU) destinada a moradia de alunos de baixa renda; *Restaurante Universitário*, que oferecerá duas refeições diárias e seu financiamento se fará com uma taxa pelos serviços prestados e com recursos próprios da Universidade.

III- Organização estudantil: A UEG disponibiliza espaço para participação e convivência estudantil em todas Unidades Universitárias para que se possa implementar o Diretório Acadêmico (DA).

IV- Acompanhamento dos egressos: oferece um sistema de acompanhamento de egressos em que se pode obter informações acerca de eventos, cursos de extensão e pós-graduação oferecidos na universidade.

Essas ações destinam-se a todos os estudantes de baixa-renda da universidade, independentemente de serem beneficiados por alguma política de ação afirmativa. Para aqueles que ingressaram pelo sistema de cotas, a UEG não possui programas específicos, mas foi criada uma Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação de Implementação das Políticas de Cotas, que avalia os resultados decorrentes da aplicação do Sistema.

Dentre os programas para assistência estudantil constantes do PDI, foi criada, em 2013, a Central de Bolsas detentora do Programa Próprio de Bolsas da UEG, que oferta bolsas de permanência em nove modalidades de permanência: extensionistas; monitoria; desenvolvimento institucional; pró-licenciatura; mobilidade nacional; iniciação científica (PBIC); iniciação tecnológica (PBIT); e pós-graduação *stricto sensu*. Desde então, foram ofertadas 1302 bolsas. Segundo a coordenadora da Central de Bolsas, em entrevista³³, as reivindicações partiram dos próprios estudantes. Em um contexto anterior, de 2002 a 2012, as bolsas de PBIC e PBIT somaram 1118 bolsas.

Apesar dos avanços no campo das adequações às demandas de permanência, em entrevista, a Pró-reitora de graduação da UEG afirmou que a política ainda não é clara e tampouco existe uma específica que de fato atenda às necessidades dos estudantes do sistema de cotas. Ela afirma que a política de permanência necessita melhorar e que é necessário criar um grupo para pesquisar as cotas na universidade e fazer um acompanhamento sistemático.

Para responder ao impacto causado pelo ingresso de deficientes pelo Sistema de Cotas, foi criado pela resolução 020/2013, do Conselho Universitário, o Núcleo de Acessibilidade Aprender sem limites (NAASLU), com o objetivo de atender alunos com deficiência e para acompanhamento e orientação de professores. Apesar dessa conquista, a Pró-reitora de graduação da UEG avalia as ações pedagógicas de inserção desses alunos como medidas isoladas nas Unidades Acadêmicas e não institucionais. Apesar de dez anos de cotas na universidade, ainda há resistência do corpo docente a essas políticas, o que dificulta a concretização de suas metas, afirma.

Dentro das ações previstas no PDI 2010-2019, no campo da assistência estudantil, outro avanço refere-se ao Restaurante Universitário, o Restaurante Cidadão, que em parceria com a Organização das Voluntárias de Goiás, a UEG, no Campus de Anápolis, em fevereiro de 2014, entregou à comunidade acadêmica.

Pode-se dizer que a política de permanência para estudantes da UEG encontra-se ainda em fase de consolidação e que não consegue atender às altas demandas de uma universidade na qual mais de dois terços de sua população é das

³³ Artigo Programa Próprio de Bolsas da UEG completa um ano. Disponível em: <http://www.ueg.br/noticia/17016_especial_15_anos_permanencia_estudantil_na_ueg_e_um_ano_da_central_d_e_bolsas>. Acesso em: 22 mai. 2014.

camadas populares. O reflexo dessa impossibilidade de atendimento pode incidir sobre a permanência do jovem estudante ou sobre sua desistência, pois este não encontra as condições mínimas de permanência, principalmente em cursos de alta demanda, como é o caso dos sujeitos desta pesquisa.

3.4 O SISTEMA DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – O PROGRAMA UFGINCLUI E A LEI DE COTAS

A Universidade Federal de Goiás aprovou, por meio da Resolução CONSUNI nº 29/2008-UFG, de 1º de agosto de 2008, o programa UFGInclui (BRASIL, 2008). O intuito do programa foi ampliar o acesso, bem como possibilitar e garantir a permanência de estudantes egressos de escolas públicas, negros ou pardos de escola pública, indígenas e quilombolas nesta instituição. O mapeamento dessa tramitação, realizado por Hamú e Baldino³⁴ (2012) é utilizado como referência neste trabalho.

Para a seleção dos grupos a serem beneficiados pelo programa, foram levados em consideração dados estatísticos do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) que apontam os segmentos sociais e raciais historicamente excluídos do acesso ao ensino superior, bem como do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Dentre esses dados, quatro grupos foram selecionados para justificar os futuros beneficiários das vagas pelo sistema de cotas. Levou-se em consideração, primeiramente o quantitativo de alunos matriculados na rede pública e privada no ensino básico e no ensino superior. Os dados do IBGE (BRASIL, 2006) mostram que, dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio, mais de 80% estão estudando em escolas públicas, enquanto 76% dos estudantes do ensino superior estão em escolas privadas.

Um segundo ponto de análise foi a categoria cor/raça em relação ao quantitativo de pessoas residentes em Goiás, segundo esse critério. Levando em consideração que o percentual de pretos em Goiás (5,28%) é menor que o percentual em relação à população total no país (6,89%), a população parda representa, no

³⁴ HAMU, Daura R.P. BALDINO, José Maria. O Programa UFGInclui novas chances de acesso à educação superior para excluídos? In: ZANATTA, Beatriz, A; ARAÚJO; Denise; BALDINO, J.M. *Temas de educação: olhares que se entrecruzam*. Goiânia: Editora PUCGoiás, 2012.

entanto, 50,9% da população do estado e está acima da nacional (42,61%). A população branca em Goiás (43,60%) apresenta um percentual menor que a do país (49,72%).

Com base nesses dados, foram estabelecidos os seguintes percentuais para as cotas:

1) do total de vagas oferecidas em cada curso da UFG, 10% (dez por cento) sejam ocupadas, em 2009, por estudantes oriundos de escolas públicas (últimos 2 anos do ensino fundamental e os 3 anos do ensino médio), independentemente de cor/raça. Esse percentual será reavaliado para o processo seletivo de 2010, após análise da repercussão da meta estabelecida para o processo de 2009; 2) do total de vagas oferecidas em cada curso da UFG, 10% (dez por cento) sejam ocupadas, em 2009, por estudantes autodeclarados negros passíveis de sofrerem discriminação racial, oriundos de escolas públicas. Esse percentual será reavaliado para o processo seletivo de 2010, após análise da repercussão da meta estabelecida para o processo de 2009; 3) acrescer, quando houver demanda, 1 (uma) vaga em cada curso da UFG para serem disputadas por indígenas que se inscreverem para estas vagas especiais (o indígena deverá apresentar documento que comprove esta condição, emitido por comunidade indígena reconhecida oficialmente); 4) acrescer, quando houver demanda, 1 (uma) vaga em cada curso da UFG para serem disputadas por negros quilombolas que se inscreverem para estas vagas especiais (o negro quilombola deverá apresentar documento que comprove esta condição, emitido por comunidade quilombola reconhecida oficialmente (UFGINCLUI, 2008).

Anteriormente ao programa UFGInclui, programas de natureza de inclusão social e racial já vinham sendo desenvolvidos no âmbito da graduação³⁵.

Outras ações para permanência de estudantes de baixa renda na UFG adotaram os seguintes programas: bolsas permanência; bolsas de monitoria; bolsas alimentação; bolsas de licenciatura; bolsas de estágios; bolsas de extensão e cultura; Programa Institucional de Iniciação Científica AF; creche; moradia estudantil; serviço odontológico; Programa Saudavelmente; restaurante Universitário e Programa de Concessão de Passagens para Alunos de Graduação. Não necessariamente esses programas destinam-se aos beneficiários do UFGInclui, mas destinados a estudantes de baixa renda. Além desses, um plano de ação que engloba o processo anterior ao vestibular, durante e após o processo seletivo (ANEXO C).

³⁵Curso de graduação em licenciatura intercultural indígena para os povos indígenas da região do Araguaia no Estado do Tocantins (2006); curso de graduação em direito para beneficiários da reforma agrária na Cidade de Goiás (GO), 2006; curso de graduação em pedagogia-licenciatura para educadores do campo (2007).

Uma comissão composta por professores envolvidos no movimento, representantes do Coletivo de Estudantes Negros Beatriz Nascimento (Canbenas) e do programa Conexões dos Saberes participou das discussões e da elaboração do documento de proposição das diretrizes do UFGInclui. Na ocasião, a proposta inicial foi aprovada, tendo havido, no entanto, críticas que consideraram incompleta sob o ponto de vista do alcance do ponto de vista étnico-racial, visto que a Reitoria propôs bonificação de 12,5% de candidatos de escolas públicas que seriam convocados para a segunda etapa do vestibular. Esse critério não corresponderia às demandas das minorias étnico-raciais, o que levou à criação de uma comissão composta por coordenadores de cursos, solicitada pela presidência da Câmara de graduação, para participar no processo de escolha do percentual a ser destinado a cada grupo social e racial.

Assim que o projeto foi aprovado pela Câmara de Graduação em 2007, um grupo de defensores da adoção da política de cotas se mobilizou para propor alterações no documento. O impacto do ato alcançou projeção na imprensa e impediu que o projeto, por eles denominado UFGExclui, fosse implementado no processo seletivo de 2008 (UFGInclui, 2007). O grupo³⁶ criticou a não participação de grupos do Movimento de Negros da universidade, de professores, principalmente, entre outras críticas.

Além das críticas procedimentais para elaboração do projeto, o grupo UFGExclui foi desfavorável ao conteúdo do Programa pelo fato de ele estar longe de cumprir os objetivos primeiros de inclusão social e democratização do acesso ao ensino superior. Na contestação, usam os seguintes argumentos:

O programa apresentado pela Prograd não inclui os recortes de raça e etnia e desta forma passa ao largo dos debates e propostas anteriores ocorridos nesta universidade (e na quase totalidade das IFES do país), afinal em todos esses a questão do acesso ao ensino superior pela população negra é central; O programa quer ser experimental por um ano, período absolutamente insuficiente para qualquer avaliação; O programa intenta incluir por bônus (ou seja, sem garantia de que de fato incluirá) 12,5% de alunos de escola pública, o que está largamente abaixo da proposta do MEC que é de inclusão progressiva, até chegar 50% (2007, p.1).

³⁶Roberto Lima, Departamento de Ciências Sociais da UFG, Joaze Bernardino, Departamento de Ciências Sociais da UFG, Angelita Lima, Departamento de Jornalismo da UFG,, Joana Plaza, Faculdade de Letras da UFG, Geovana Reis, Faculdade de Educação da UFG Alecsandro Ratts, Departamento de Geografia da UFG, Coletivo de Estudantes Negras/os Beatriz Nascimento – CANBENAS. Carta disponível em: <<<http://br.groups.yahoo.com/group/discriminacaoracial/message/34508>> Acesso em 22 jul. 2013.

O grupo reivindicava a compatibilização do Programa UFGInclui às orientações do MEC, Andifes, Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (Educafro), União Nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes) e Movimento dos Sem Universidade (MSU).

Nesse sentido, a Reitoria empenhou-se em realizar e apoiar seminários, congressos e eventos a fim de debater as ações afirmativas. Em contrapartida, o Movimento Negro apresentou o anteprojeto “Programa de Ações Afirmativas para estudantes de Escola Pública, Negros(as), Indígenas e Quilombolas na Universidade Federal de Goiás (UFGInclui, 2007). Foram solicitadas revisões quanto ao processo de seleção dos candidatos negros por autodeclaração e no percentual destinado aos beneficiários.

Em junho de 2008, após análise, apreciações, modificações e adequações, o programa foi aprovado por 35 votos a favor, três desfavoráveis e três abstenções. Ficou estabelecido então, que o projeto valeria por dez anos, sendo reservados 10% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas; 10% para estudantes negros oriundos de escolas públicas; e, quando houvesse demanda, uma vaga para índio e uma vaga para negro quilombola, desde que apresentassem documentos que comprovassem essa condição.

Os estudantes que optarem pelo Programa da UFGInclui como egressos de escola pública deverão comprovar sua condição, assim como os estudantes negros que se autodeclararem por meio de preenchimento de questionário, comprovante oficial para negros pertencentes a comunidades quilombolas e comprovante da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), devendo, em caso de aprovação, apresentar os referidos documentos. Ainda, os autodeclarados negros de escola pública poderão passar por uma comissão avaliadora. Caso, por unanimidade, a autodeclaração não for plausível, o candidato será eliminado do processo seletivo.

Não são considerados beneficiários os candidatos que possuírem certificação de escolas conveniadas, fundações ou instituições similares, escolas comunitárias, filantrópicas, confessionais, com bolsa de estudos em escolas particulares, por serem essas instituições classificadas pela LDB 9394/96 como instituições privadas.

A Câmara de graduação entende que o programa é necessário em virtude: a) do processo seletivo ser ineficiente, em virtude de que não ser capaz de perceber problemas decorrentes na realização da prova, potencialidades dos candidatos,

sentidos culturais dos candidatos, tornando-se, portanto, um processo reprodutor das desigualdades sociais, principalmente dos historicamente excluídos do acesso à universidade pública brasileira; b) da existência de outras 48 IES que adotam políticas de ação afirmativa para a juventude negra e do sistema de ensino público; c) da necessidade de ampliação de um corpo docente e discente plural que reflita a diversidade do país; d) e, da dificuldade do acesso dos candidatos negros e egressos de escola pública à cursos mais concorridos.

3.4.1 UFGInclui e a Política de Permanência Estudantil

Em três anos de existência em sua versão original, 5.152 alunos se beneficiaram do programa UFGInclui, sendo que o quantitativo de escola pública (3771) é três vezes maior que o de negros de escola pública (1311). O ano de maior entrada de negros da escola pública foi em 2009 com o quantitativo de 374 ingressantes. Houve um decréscimo de 7,5% entre os anos de 2009 a 2012.

Quanto aos egressos de escola pública, o ingresso maior foi em 2011, com 1149 ingressantes. Percebe-se uma queda também entre o ano de 2011 e 2012 na categoria escola pública. Isto se deu por conta de mudanças no processo seletivo, que remanejou os jovens concorrentes pelas cotas que obtiveram médias que os habilitassem a concorrer no sistema universal. O que ocorreu, portanto, foi uma mudança dentro do próprio sistema.

Em 2011, 14 estudantes ingressaram na reserva de vagas para quilombolas, o dobro do ocorrido nos anos de 2010, 2012 e 2013 (7 cada), conforme a tabela 6³⁷.

Tabela 6- Levantamento de estudantes ingressos pelo sistema de cotas no UFGInclui 2009-2012

³⁷Estudos realizados pela Pró-Reitoria de Graduação da UFG apresentados em 2013 no Seminário Programa UFGInclui, na própria universidade, seminário realizado anualmente para divulgação dos resultados de acompanhamento da Política de Cotas em algumas unidades acadêmicas da universidade.

Ano Beneficiário	2009	2010	2011	2012	2013	Total
Negro de escola pública	374	293	323	321		1311
Escola pública	1030	1127	1149	468		3774
Quilombola	4	7	14	7	7	39
Indígena	7	3	5	7	5	27
Surdo	0	0	13	0	12	25
PPI – renda inferior	-	-	-	-	223	223
PPI- renda superior	-	-	-	-	344	344
DC- Renda inferior	-	-	-	-	118	118
DC – Renda Superior	-	-	-	-	161	161
SUBTOTAL	1415	1430	1504	803	591	6022

Fonte: Sistema Acadêmico de Graduação/Pró-Reitoria de Graduação da UFG (2013)³⁸

Quanto ao desempenho dos estudantes beneficiários do UFGInclui (2009-2011), a palestra proferida pela Pró-reitoria de Graduação (2013) sobre o assunto, buscou compreender se a desistência é maior entre os beneficiários do Programa e qual era o desempenho desses dois grupos. O estudo foi realizado com todos os alunos matriculados regulamente entre 2010 e 2012, no total de 5.228.

Quanto ao primeiro aspecto da questão, verificou-se que 82% do total de alunos pesquisados continuavam na ativa, sendo que 7% desistiram em 2010, 1% em 2011 e 10% se evadiram em 2012. Dos que desistiram, 73% não solicitaram o UFGInclui, 21% eram de escola pública, 5% negros de escola pública, pois 82% dos que evadiram, ingressaram pelo sistema universal. Entre os estudantes do Programa que evadiram, a maioria (82%) são de escola pública e 18% são negros de escola pública.

No que se refere ao segundo aspecto, o desempenho acadêmico, a diferença no desempenho médio dos alunos de escola pública beneficiários e os alunos não beneficiários é muito pequena. Contudo, os alunos negros de escola pública e negro quilombola do programa apresentam um desempenho acadêmico inferior ao de outras categorias.

Segundo a ex Pró-reitora da UFG, o acompanhamento do Programa é uma das ações previstas. Nesse sentido, foi solicitado o acompanhamento por parte das

³⁸ Nota do estudo: Obs. 01: Aos candidatos classificados em 2012 na categoria Escola Pública, foi aplicado o item 12.13 do Edital UFG N. 070/2011 - alterado pelo Edital Complementar nº 01 de 14/09/11. Obs. 02: a partir de 2013, as ações afirmativas foram aplicadas de acordo com a Lei Federal 12.711/2012 e com o item 2.24 do Edital UFG 051/2012. Legenda: PPI – Preto, Pardo e Indígena; DC – Demais Estudantes

unidades, mas este ainda não é efetivo, devido a falta pessoal e poucas Unidades fazem estatísticas sobre o desempenho, analisam e promovem ações de permanência. Está sendo planejado com o MEC um programa de acompanhamento que busca mecanismos para suprir defasagens.

A questão da desistência também foi objeto de estudo no seminário. A investigação apontou que as desistências (situação de exclusão ou evasões) ocorrem com mais frequência no grupo de estudantes oriundos de escola pública (846); em seguida, entre os negros de escola pública (294), os indígenas (9), os quilombolas (7) e os surdos (1). Mas o estudo também revelou que as desistências diminuíram substancialmente desde o primeiro ano de implantação das cotas em 2009 até 2012. Ver tabela 7 abaixo.

Tabela 7 - Levantamento de estudantes ingressos na UFG, por meio de ação afirmativa, em situação de exclusão/evasão

Ano	2009	2010	2011	2012	2013	Total
Beneficiário						
Negro de escola pública	120	68	58	48		294
Escola pública	283	269	225	69	-	846
Quilombola	1	1	3	2		7
Indígena	5	1	1	2	-	9
Surdo			1			1
PPI – renda inferior	-	-	-	-	25	25
PPI- renda superior	-	-	-	-	21	21
DC- Renda inferior	-	-	-	-	1	1
DC – Renda Superior	-	-	-	-	1	1
SUBTOTAL	409	339	288	121	48	1205

Fonte: Sistema Acadêmico de Graduação da Pró-Reitoria de Graduação da UFG (2013)

Conforme o estudo, as situações de evasão ou exclusão devem-se, na ordem decrescente, às seguintes razões: 1) falta de efetivação da matrícula (38,5%), repetição no primeiro semestre (20%), desistência do curso (19%), repetição em dois semestres consecutivos (9%), terceira repetição na mesma disciplina (6%) e outros (7,5%).

Em um estudo publicado em 2002, Machado (2007), identifica, entre as principais causas ou origens do problema, questões de ordem econômica do estudantes, dificuldade de conciliação entre as jornadas de trabalho e de estudo, desconhecimento do curso e da profissão, imaturidade para escolha profissional,

desestímulo tanto em relação ao curso quanto ao mercado de trabalho, repetência e inadequação pedagógica e administrativa para acompanhar a inserção de novos sujeitos que historicamente não tinham tido acesso à universidade pública, principalmente. Ademais, a autora considera que a estrutura física da universidade, dos cursos, formação docente e a crise na universidade são elementos que contribuem para a evasão. As possíveis causas da evasão e situações de exclusão apresentadas no sistema de cotas da UFG merecem acompanhamento e investigação, não sendo objeto de estudo em investigações

Em paralelo às ações de acompanhamento dos estudantes beneficiários do Sistema de Cotas da UFG instituído por meio do Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010 institui-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem como objetivos (Art. 2º):

- I- Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II- Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III- Reduzir as taxas de retenção e evasão e
- V- Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, intensificando a assistência nos âmbitos de moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, acesso e participação e aprendizagem de alunos com deficiência, conforme o Art. 3º. O Programa atenderá, prioritariamente, alunos oriundos da rede pública com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio.

Atualmente, a UFG, segundo a Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária (PROCOM) oferece em consonância ao definido no PNAES: Bolsa Permanência, Bolsa Alimentação, Moradia Estudantil, Creche, Incentivo à participação de estudantes de graduação em eventos científicos e culturais, Programa de Saúde Mental, Serviço de Nutrição e de Odontologia.

Ainda que haja clareza a respeito das ações previstas no UFGInclui e na Política Nacional de Assistência Estudantil, a ex-pró-reitora da UFG alega que faltam bolsas suficientes para atender os que necessitam e não há bolsas diretamente destinadas aos jovens do sistema de cotas; no entanto, o Programa tem evoluído e existe a preocupação de promover a inclusão, respeitando-se o edital.

Desse modo, apesar as experiências das políticas de cotas nas universidades estaduais se diferenciarem quanto ao processo de implantação, ao percentual destinado ao sistema universal e ao sistema de cotas, aos critérios utilizados para determinar o percentual de vagas para pretos, pardos e indígenas, das federais, elas pouco têm em comum, exceto serem ambos mais favoráveis à oferta de vagas para egressos de escola pública. A preferência por esses beneficiários expõe as intenções dessas políticas, que tendem à justiça redistributiva mais do que de reconhecimento das identidades, embora ambas estejam presentes.

Comparando-se os casos da UEG e UFG, a primeira, por um lado, contrária à tendência geral das estaduais, possui cotas, fixas ou desvinculadas, quando prioriza um grupo discriminado para ser beneficiado independentemente de outros critérios. Nesse caso, vagas igualmente distribuídas para estudantes de escola pública e para pretos e pardos. Por outro lado, a UFG institui cotas flexíveis (vinculadas) e ratifica a tendência geral de beneficiar egressos de escola pública e, quando se trata de pretos e pardos, vincula-os aos critérios de baixa renda e escola pública.

No tocante a essas formas de distribuição de vagas e critérios, alguns autores discordam desses arranjos. Feres Júnior, Daflon e Campos (2011) afirmam que a melhor forma de se elaborarem políticas de cotas é levar em consideração dois ou mais critérios de seleção, enquanto Munanga (2012) defende a ideia de que elas sejam destinadas prioritariamente a estudantes de escola pública, mas que se deve reservar também vagas apenas para pretos e pardos, pois a desigualdade entre negros e brancos, tanto em relação à escolarização quanto a postos de trabalho, ainda é persistente no país. Acrescenta também que as políticas universalistas não são capazes de diminuir o abismo entre negros e brancos no país.

Em suma, a tendência revelada pelos estudos realizados é a de que as políticas de cotas tornem-se mais instrumento de justiça social, baseadas na correção das assimetrias sociais presentes, do que política reparadora, que tende a voltar-se ao passado. Essa constatação é percebida na maneira como se distribuem as vagas e nos argumentos usados para justificá-la.

CAPÍTULO IV

JOVENS BENEFICIÁRIOS DO SISTEMA DE COTAS I: ESTRATÉGIAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este capítulo tem por objetivo apresentar e analisar os sujeitos da pesquisa a partir da sua trajetória de vida com foco na escola, família e trabalho. Apresenta-se um perfil dos jovens e se analisam suas dificuldades durante o percurso do ensino médio à educação superior, bem como as estratégias por eles criadas para obter acesso a cursos de alta demanda. Tenta-se compreender, ainda, as razões da escolha da universidade e do curso e os sentidos que as famílias dos jovens atribuem à universidade e ao curso escolhidos.

4.1 JOVENS DA PESQUISA

Neste estudo, os jovens são compreendidos como agentes sociais, na perspectiva de Bourdieu, cujas posições que ocupam no espaço social são determinadas pela posse de distintos capitais, que orientam suas práticas sociais e expressam suas interpretações do mundo vivido. A posição que os agentes sociais ou grupos de agentes ocupam no espaço social, entendido como espaço de relações construído com base em princípios de diferenciação ou distribuição, é relativa ao volume e estrutura de diversos capitais que o agente possui.

As distintas formas de capital - econômico, cultural, social e simbólico - permitem estruturar o espaço social e os indivíduos ocupam posições diferenciadas e privilegiadas em razão dos seus recursos, dos seus capitais. São esses capitais que definem os critérios de diferenciação no espaço social. Assim, os agentes se distribuem no espaço social segundo dois eixos centrais: o volume de capital (acima de tudo o capital econômico e o cultural, que definem as diferenças entre os grupos) e a estrutura relativa desse capital (predominância maior do econômico ou cultural). A composição do capital possuído permite distinguir e diferenciar os diferentes grupos sociais, isto é, a distinção entre frações de classe dominantes e frações de classe dominadas. Ademais, é fundamental compreender as trajetórias sociais, tanto individuais como coletivas, que definem o leque das possibilidades para cada indivíduo e para cada classe ou fração de classe.

O espaço social subdivide-se em campos que se encontram em luta, com forma e leis específicas de funcionamento, em torno de interesses específicos, sendo que em cada campo há predominância de um certo tipo de capital, que pode ser convertido em outra espécie de capital. Considerado como um mercado em que os agentes se comportam como jogadores, os indivíduos dotados de capitais específicos se enfrentam para acumular capitais e garantir a dominação do campo. Como jogadores, dispõem de trunfos, cartas que são usados conforme o jogo. As cartas mudam conforme o jogo, e a hierarquia das diferentes espécies de capital varia nos diferentes campos. Para jogarem no campo, os agentes lançam mão de estratégias de conservação ou de transformação, cujos objetivos são acumular capital ou transformar as regras do jogo, respectivamente.

No sistema escolar, o capital cultural incorporado, compreendido como um *habitus*, mais que o econômico é o que mais impacta no destino escolar dos indivíduos, pois a posse desse capital favorece o desempenho escolar na medida em que facilita a aprendizagem dos conteúdos, dos códigos escolares e no desempenho em avaliações formais e informais. O acúmulo do capital cultural incorporado começa nos grupos sociais de origem e é transmitido por seus membros com o fim de manutenção da reprodução social (BOURDIEU, 2010).

Nesse sentido, o acesso e a permanência de jovens universitários de camadas populares na educação superior dependem do conhecimento desse campo, de suas regras, do senso prático e das estratégias de sobrevivência para se lograr êxito e obter diplomação.

As políticas afirmativas têm possibilitado o acesso de jovens de camadas populares a universidades de prestígio, que desde o seu processo seletivo demandam um elevado acúmulo de capital cultural incorporado; se esses jovens, a priori, não são dotados de capital cultural suficiente para o acesso e permanência, como estes jovens constroem suas estratégias de subversão ou transformação das regras do jogo? Como adquirem o senso prático do jogo?

Os dez jovens sujeitos dessa pesquisa são estudantes das duas universidades públicas do Estado de Goiás - a Universidade Estadual de Goiás e a Universidade Federal de Goiás - que lograram passar no processo seletivo, por meio da política de cotas. São jovens entre 20 e 27 anos de idade, que se encontram matriculados na UEG nos cursos de Engenharia Civil, Fisioterapia, Farmácia, Arquitetura e Urbanismo e Educação Física, e, na UFG, nos cursos de Medicina, Engenharia Civil, Direito,

Arquitetura e Urbanismo e Psicologia. Dos dez jovens, um se declara de cor branca, quatro de cor parda e cinco de cor preta.

A seguir, os sujeitos da pesquisa serão apresentados de forma descritiva, a fim de se elucidarem elementos constitutivos das trajetórias de cada jovem, dentro de um quadro de contradições que revela aspectos significativos sobre a família, a escola e o trabalho como instituições importantes no processo de socialização e na constituição de *habitus*.

Optou-se por, no próximo subtítulo, analisarem-se os jovens em dois grupos divididos conforme a instituição à qual pertencem. A partir dos subtítulos subsequentes, eles serão analisados a partir de eixos temáticos, tentando-se compreender a lógica de construção de suas estratégias de acesso e de permanência a partir de novas redes de sociabilidade.

4.1.1 Jovens da Universidade Estadual de Goiás

Para esta pesquisa, foram selecionados cinco jovens entre 20 e 27 anos da Universidade Estadual de Goiás, sendo um estudante do curso de Engenharia Civil, um de Fisioterapia, um de Arquitetura e Urbanismo, um de Farmácia e um de Educação Física. Foram entrevistados quatro jovens do sexo feminino e um do sexo masculino. Para manter preservada sua identidade, foram utilizados pseudônimos.

Quanto à cor, os jovens assim se declararam: uma branca, duas pardas e dois pretos. A que se declarou branca optou por cotas para estudantes de escola pública e os demais por cotas raciais. Duas jovens estudaram em colégio militar, uma em escola pública estadual e dois em escola pública e particular. O que têm em comum é que todos fizeram educação infantil em escola particular.

No que se refere à escolarização dos pais, três possuem ensino superior, um possui ensino fundamental incompleto e um ensino médio completo. Quanto às mães, uma tem ensino superior e quatro com ensino médio completo. As profissões que os pais desenvolvem são ligadas ao comércio, indústria e serviço público. As mães dedicam-se ao comércio, à indústria, a serviço prestado e ao trabalho doméstico e algumas possuem graduação.

Quanto ao trabalho, duas jovens faziam “bicos” para sustento próprio, uma estava à busca de trabalho e dois não trabalhavam. Apenas um dos jovens declarou ter que trabalhar para ajudar nas despesas em casa.

Elaine, jovem reservada e de poucas palavras, é estudante de Engenharia Civil, parda, e está com vinte anos de idade. Iniciou seus estudos aos cinco anos em uma escola particular de educação infantil. O ensino fundamental foi cursado em escola conveniada e finalizou seus estudos, aos dezessete anos, em escola pública militar. Na escola gostava de matemática e história e não gostava de português e educação física, mas gostava de participar de grupos esportivos. Considerava-se boa aluna, embora reconheça que nunca se dedicou muito aos estudos: *eu nunca fui, durante minha vida escolar, uma pessoa que se dedicou muito* (Elaine).

Por ter essa facilidade, não teve problemas em passar no processo seletivo da escola militar, no qual obteve uma boa classificação. Mas foi no contato com o vestibular que percebeu que o processo não era tão simples como fora no seu processo seletivo anterior. Percebeu que a formação que havia recebido durante sua escolarização não satisfazia as exigências do processo muito seletivo das universidades públicas e, principalmente, do curso superior que havia escolhido, o mais competitivo no ano que em prestou vestibular. Esse estranhamento fez com a jovem buscasse o cursinho para adaptar-se ao tipo de prova elaborada para o vestibular, já que sua escola não tinha esse foco.

A família sempre apoiou os estudos da jovem, mas o incentivo maior sempre foi, principalmente, o financeiro, tanto que os estudos de língua inglesa, que está prestes a terminar, que era um sonho de Elaine, foram financiados por seus pais. É filha de pais com formação superior, tem apenas um irmão mais velho e a renda familiar é em torno de onze salários mínimos.

Quanto ao trabalho, a jovem começou a trabalhar aos dezessete anos fazendo eventos, ao que, esporadicamente, ainda se dedica. Há três meses, Elaine faz estágio na área e também trabalha como babá. Ao final do mês, recebe em torno de dois salários mínimos. Por semana, somando horas de trabalho e estudos, são sessenta horas, sete dias por semana, uma jornada intensa para essa jovem, que gosta de trabalhar para ter sua independência. Todo esse esforço tem um motivo: pretende fazer um curso de inglês no exterior: *eu quero fazer um curso fora, no exterior, pra eu aprimorar meu inglês e, quem sabe, quando voltar, começar a dar aula de inglês e estudar outras coisas* (Elaine).

Emanuela, estudante de Fisioterapia, jovem comunicativa e determinada, é branca e está com 21 anos de idade. Começou sua trajetória escolar em uma instituição particular de educação infantil aos cinco anos. Em seguida, foi para a escola

pública onde permaneceu até o final do ensino médio, aos dezessete. Considerada boa aluna, as disciplinas de que mais gostava eram biologia e química e as com que menos se identificava eram física e matemática.

Durante o primeiro e segundo anos do ensino médio, a jovem já fazia cursinho, oferecido aos sábados na própria escola. No terceiro ano, optou por fazer cursinho particular, quando se deu conta de que de não havia visto os conteúdos das disciplinas. Para compensar a “falta” de conteúdo, permaneceu dois semestres em cursinho particular, no período noturno, que era bem mais barato, e que sua família tinha condições de financiar.

A família, que vive em imóvel alugado, tem como arrimo o pai, cuja renda mensal é de quatro a sete salários mínimos. Ele é representante comercial e a mãe, vendedora, possuindo ambos com ensino médio. Tem duas irmãs, uma delas está no ensino superior também. A jovem vive com a irmã mais nova e o pai e a avó, que reside próximo, auxilia na educação das netas: *minha vó paterna ia cuidar da gente, mais assim minha vó materna teve assim muita influência, ela mesma, com a ausência da minha mãe ela sempre ajudou na criação* (Emanuela).

Quanto aos estudos, nunca teve muito incentivo dos pais, tanto que poderia ter optado por trabalhar sem qualquer objeção da parte deles. *Lá em casa é desse jeito assim.... Se você quiser continuar estudando você continua; se não quiser, vai trabalhar assim.* (idem) Mesmo tendo apoio restrito da família, Emanuela não desistia de sua vontade de estudar.

Estudar uma língua estrangeira também estava nos seus planos, mas, embora tentasse persuadir seu pai da importância de se falar inglês, não deu para fazer um curso antes de entrar para a universidade por conta da questão financeira.

Parte dessa conquista deve-se aos trabalhos informais, “bicos”, como vender semijoias e cosméticos, bordar sandálias e fazer feiras. Durante o recesso escolar, Emanuela, estudante de Fisioterapia costumava fazer trabalhos temporários em livrarias no centro da cidade: *é bom, nossa, dá pra faturar muito assim; é muito bom; espero continuar trabalhando lá* (idem). Seu desejo sempre foi trabalhar meio período durante o ano, mas por conta dos estudos, sua maior prioridade, não o fazia: *Eu também queria trabalhar meio período, mas nunca deu certo. Eu já tentei, mas não dava certo pra concilia. O estudo ou o meio período, mas ai não dava certo, No terceiro ano eu não fiz, parei tudo porque eu fiquei pra estudar mesmo* (idem).

Apesar das dificuldades apresentadas, Emanuela sempre desejou ingressar em um curso superior, mesmo em uma instituição particular, caso não conseguisse ter acesso a uma pública.

Estela, estudante de Arquitetura e Urbanismo, jovem simpática e expansiva, tem 27 anos, é parda e natural de São Paulo. A jovem começou a pré-escola aos seis anos de idade em instituição particular, fez o ensino fundamental em escola estadual. Durante esse período, teve que deixar de frequentar a escola por seis meses por causa de problemas familiares, pessoais.

Na adolescência, mudou-se para Goiânia por conta do trabalho do seu pai, período que considerou muito difícil, pois não conhecia pessoas na escola. A transição influenciou no processo de adaptação da jovem nas escolas porque passou por três escolas diferentes no ensino médio.

Mesmo com essa dificuldade, considerava-se boa aluna, com gosto para as disciplinas de exatas e biológicas, e se sentia inábil para as teóricas. Durante o processo de escolarização, o pai exerceu papel importante na superação das dificuldades, acompanhando-a nos estudos. Filha de um militar e uma dona de casa, o pai tem curso superior e a mãe cursou até o ensino médio. Estela nunca precisou trabalhar para ajudar no sustento da casa, mesmo porque é filha única. A renda da família está entre 4 a 7 salários mínimos. Entretanto, sente-se pressionada para encontrar um emprego, pois já se encontra muito tempo estudando e sente na pele a necessidade de uma remuneração:

Eu trabalhei, acho que por pouquíssimo tempo, como vendedora externa, mas foi pouquíssimo tempo mesmo, acho que por dois meses, mas só, aí depois eu comecei a estudar de novo, assim, estudar de novo não, foi quando eu estava de férias, aí só pra aquela pressão, eu preciso ganhar dinheiro, eu preciso ter dinheiro, aquela coisa que acho que todo mundo tem (Estela).

Evandro, jovem reflexivo e questionador, é estudante de Farmácia, tem 22 anos, é preto, natural de Minas Gerais, mudou-se para Goiás aos cinco anos de idade, pois os seus pais estavam em busca de melhores oportunidades de emprego. Filho único, vive com os pais em um imóvel próprio. Os pais são trabalhadores na indústria e exercem a função de impressor e operadora de máquinas, um têm ensino fundamental e o outro ensino médio. A família tem renda entre quatro e sete salários mínimos.

Evandro começou a estudar aos cinco anos de idade em uma instituição particular de educação infantil. No ensino fundamental estudou em escola particular e em um ano dessa etapa em escola pública, quando se mudou para a periferia de Goiânia. Essa experiência foi marcante na sua vida: *eu estudei minha vida em colégio particular, vivi muitas situações onde muitas das vezes eu era o único negro da sala* (Evandro). A mudança para a escola pública o fez enxergar-se e a realidade de outra maneira, pois, pela primeira vez, não era o único negro da sala.

Ao regressar a Anápolis, finalizou seus estudos aos dezessete anos e prestou vestibular pela primeira vez na UEG. Relembrando os gostos por disciplinas, Evandro identificava-se com história e a de que menos gostava era matemática. Considerava-se um aluno bom na escola.

Os pais sempre priorizaram os estudos do filho, incentivando-o financeiramente, mas, ainda assim, via-se na necessidade de trabalhar. Começou a trabalhar aos dezoito anos, dando aulas particulares de violão. Foi entregador e chapa durante o período em que, por seis meses, abandonou a faculdade de Química Industrial. Esse momento foi crucial para Evandro, pois se deu conta de que “lá fora” não é nada fácil sem um diploma: *nisso eu vi que a vida lá de fora sem o curso é um pouco difícil, aí fiz vestibular de novo aqui, pelo sistema de cotas, entrei pra fazer Farmácia novamente* (Evandro).

Elisa, uma jovem forte e autêntica, é estudante de Educação Física, preta, natural de Goiânia e tem 21 anos. Iniciou a escola aos cinco anos de idade em uma instituição particular de educação infantil. O ensino fundamental e médio cursou em escola pública militar, tendo concluído aos dezessete anos. Além do curso superior, ela se dedica ao aprendizado do inglês para ler artigos e ampliar suas oportunidades de estudos e trabalhos futuros.

As disciplinas com que mais se identificava na escola eram biologia, química e português e as de que menos gostava eram física e matemática. Considerava-se boa aluna, que participava de atividades culturais e esportivas na escola, tanto que foi esta uma das razões que a fez optar por fazer o curso superior: *sempre participei de equipe de campeonato de handebol, futsal. Minha vida foi pura atividade, puro esporte, puro exercício físico, um dos motivos que me levou a escolha do meu curso* (Elisa).

A escola desempenhou papel importante na vida da estudante, visto que foi nesse espaço que tomou gosto pelo esporte e pela disciplina, ambos necessários para a escolha do curso e necessários para um bom êxito escolar: *lá no Militar exigiam*

muito da gente em relação à disciplina, em relação a obrigações. Eu nunca tive dificuldade com acúmulo de tarefas, de atividade (idem), habitus extremamente valorizado pela escola.

Sem recursos financeiros, sua mãe sempre foi uma grande incentivadora financeira e moral na trajetória escolar de Elisa, estando sempre presente, não permitindo que trabalhasse para poder dedicar-se aos estudos. Um dos sonhos de sua mãe era ter feito Educação Física, mas como não conseguiu, tornou-se manicure e cabeleireira. Os pais são separados e, até seis meses atrás, vivia com a mãe e a avó na Região Metropolitana de Goiânia. Atualmente, vive com o companheiro próximo da universidade, o que lhe possibilita locomover-se a pé, já que não possui carro. A renda familiar é de quatro a sete salários mínimos.

4.1.2 Jovens da Universidade Federal de Goiás

Para esta pesquisa, foram entrevistados cinco jovens entre 20 e 24 anos, um de cada curso de alta demanda na UFG: Medicina, Engenharia Civil, Direito, Arquitetura e Urbanismo e Psicologia. Dos cinco jovens, quatro são homens e uma, mulher. Quanto à cor, dois se declararam pardos e três pretos. Dos que se declararam pardos, um optou por cotas sociais como egresso de escola pública e os demais por cotas para negros egressos de escola pública. Todos estudaram em escola pública, um em escola pública militar. O que eles têm em comum é que todos fizeram educação infantil em escola particular.

No que se refere à escolarização dos pais, os de três possuem ensino médio completo, o de um fundamental completo e um tem ensino fundamental incompleto, tendo estudado até a quarta série (atual quinto ano). Quanto às mães, duas têm ensino superior, uma, ensino médio completo, outra, ensino médio incompleto e a outra, ensino fundamental incompleto, que cursou até a quarta série. As profissões que os pais exercem são ligadas ao comércio, à agricultura, à prestação de serviços e ao serviço público. As mães dedicam-se ao ensino, ao comércio, à prestação de serviços, ao serviço público e ao trabalho doméstico remunerado.

Fernando, jovem comunicativo, é estudante de Arquitetura e Urbanismo, natural de Goiânia e tem 22 anos. Começou a pré-escola em uma instituição conveniada, com cinco anos de idade. Daí foi para uma escola estadual onde permaneceu até finalizar o ensino médio, aos dezessete anos.

Considerado bom aluno na escola, o jovem gostava de estudar história e artes e não se identificava com física e filosofia. Sempre atuante, participava de associação de pais e alunos, da banda marcial e foi representante de sala e membro do conselho escolar:

Na época do meu ensino médio, eu tava envolvido com várias oficinas dentro da escola, participava de conselho diretor, ajudando no conselho de classe com os professores, conciliação de problemas entre alunos e professores, essas crises familiares, me chamaram pra estar participando (Fernando).

Entretanto, o ensino médio para esse jovem foi problemático em virtude da falta de professores e em função de um grande rodízio de docentes. Se, por um lado, o ensino foi deficiente, por outro, seus pais sempre o incentivaram por meio de investimento financeiro e apoio ao bem-estar. Simultaneamente ao ensino médio, Fernando fez um curso técnico, mas não chegou a exercer a profissão.

A família de Fernando consiste em seus pais e sua irmã mais jovem que, em breve, prestará vestibular. O pai é policial militar, tem ensino médio completo; sua mãe é costureira, vendedora de cosméticos e tem ensino médio incompleto. Tanto o pai quanto a mãe migraram do interior do estado para a capital em busca de melhores oportunidades. Atualmente, a renda de sua família é de quatro a sete salários mínimos e residem em um imóvel próprio entre Goiânia e Trindade.

Flávio, jovem falante e inquieto, é estudante de Medicina, tem 23 anos e é natural do interior de Goiás. Mudou-se para Goiânia para finalizar o ensino médio e, atualmente, mora sozinho, em um setor próximo da universidade, lugar estrategicamente escolhido para se locomover para o local dos estudos sem precisar de condução.

Quanto à escola, frequentou um grupo escolar até a quarta série (quinto ano, atualmente), que ficava na zona rural. Na quinta série (atual sexto ano) foi para a cidade, onde concluiu o ensino fundamental. O ensino médio foi dividido entre duas escolas lá mesmo no interior e, na metade do terceiro ano, transferiu-se para uma escola estadual em Goiânia.

Na escola, as disciplinas de que mais gostava eram Biologia e Matemática, enquanto Física e Química não estavam entre suas preferidas. Como estudante, participava do Grêmio, pois se considerava uma pessoa bastante sociável. Quanto a seu desempenho, achava que era um aluno regular.

A mudança do interior para a capital causou estranhamento para o jovem por causa das diferenças de escola, diferenças e dificuldades tanto de sociabilidade quanto de desempenho. Outra dificuldade advinda da mudança foi em relação aos conteúdos que nunca havia estudado, pois a escola não os cumpria. Foi exatamente no cursinho que aprendeu a estudar e a se familiarizar com a disciplina nos estudos. Nesse percurso teve sempre apoio da família, tanto financeiro como emocional.

O pai é produtor rural e tem ensino médio incompleto, enquanto sua mãe é dona de casa e tem curso superior. A renda da família é variável, em torno de 4 a 7 salários mínimos. Filho caçula, Flávio tem mais dois irmãos.

Como um jovem da zona rural, teve que ajudar o pai na fazenda com pequenos trabalhos:

Tirava leite, cuidava dos animais, ia com meu pai, porque assim, meu pai tem essa terrinha que a gente mora e tem umas terrinhas, herança, comprinha que ele fez fora, então às vezes tinha que ir em uma das outras ver algum gado que estava lá, então eu sempre ajudava ele nesse sentido, mas nunca trabalhei pra fora, meu irmão sim, trabalhava às vezes de serviço braçal pros outros, mas eu sempre estive com meu pai (Flávio).

Ao se mudar para Goiânia, a intenção era trabalhar e terminar o ensino médio, mas foi convidado para fazer cursinho:

Foi onde começou tudo. Então, assim, eu sempre quis Medicina, só que nessa transição minha do interior pra cá, eu acreditava que ia ser muito difícil, então eu não vim pensando: “nossa, estou indo pra começar o cursinho”, a ideia não foi essa, inclusive eu cheguei aqui e trabalhei. Logo desisti do trabalho (Flávio).

Fátima, jovem séria e centrada, tem 21 anos de idade, é natural de Mato Grosso e é estudante de Direito. Mudou-se para Goiânia para fazer o ensino médio, pois em sua região a oferta de estudos era limitada e alguns dos seus irmãos já viviam em Goiânia com conhecidos da família, então:

Ficou mais fácil pra eles vir, porque daí meus pais tinham alguém pra confiar e tinham um suporte pra mandar eles pra cá, aí meus irmãos primeiro vieram, depois um outro irmão veio, depois eu vim, assim, através de um contato que a gente tinha que a gente acabou vindo pra cá, também porque lá na cidade onde a gente morava não tinha muitas opções de cursos, só tinha Letras (Fátima).

Fátima é a caçula de seis irmãos. Todos vieram para Goiânia, em épocas diferentes, para tentar a vida, mas apenas as três mulheres, incluída ela mesma, conseguiram fazer curso superior. Um irmão trabalha como motorista e o outro como despachante.

Ao chegar a Goiânia, matriculou-se em uma escola pública e, ao mesmo tempo, fazia um cursinho comunitário religioso, com jovens de camada popular. Lá, ela fez inglês, para dar base para o vestibular e, em um cursinho no centro da cidade, fez específica de Exatas. As disciplinas com que mais se identificava no ensino médio eram Português e Inglês e as de que menos gostava eram Matemática e Física. Em relação a seu desempenho, considerava-se uma boa aluna.

Atualmente, mora com sua irmã, uma amiga e o pai dessa amiga. Elas não pagam aluguel, mas ajudam na despesa com alimentação e com a conta de internet e água. Seus pais vivem em Mato Grosso em imóvel alugado, ganham entre quatro e sete salários mínimos. Seu pai trabalha em uma lanchonete e tem ensino fundamental completo, enquanto sua mãe é professora.

Há um ano trabalha como estagiária em um tribunal em Goiânia e recebe o equivalente a pouco mais de um salário mínimo, tendo, anteriormente, trabalhado em um escritório de advocacia. Com o salário, consegue pagar despesas pessoais e a prática jurídica. Nunca houve a necessidade de trabalhar para sustento, pois a família a incentivava nos estudos.

Fausto é estudante de Engenharia Civil, natural de Aparecida de Goiânia e tem 20 anos. Sua escolarização deu-se em escola municipal até a quarta série (quinto ano) e da quinta série (sexto ano) até o ensino médio em escola pública militar. Sobre esta escola, Fausto diz: *“Eles cobram muito da gente tanto de comportamento mesmo na educação na verdade e ensino qualidade de ensino é boa e lá tem aula de ética cidadania e ai isso contribui muito na formação tanto de aluno como na formação humana”* (Fausto). Isso, na sua concepção, foi um diferencial para que pudesse concorrer ao vestibular sem precisar fazer cursinho depois do ensino médio. Pensa que se tivesse estudado em outra escola pública não teria tido condições de ter entrado na Federal.

Na escola, gostava de Matemática e Física e não gostava muito de História e Inglês. No que toca ao desempenho, considerava-se um bom aluno. Durante a escola básica, não pode fazer línguas estrangeiras, mas há pouco mais de um mês (época da pesquisa) começou a fazer um curso de inglês.

O apoio que seus pais lhe davam nos estudos baseava-se no financeiro. Mas não objetavam a escolha do filho, caso não desse prosseguimento aos estudos; a escolha era bem flexível entre trabalho e escola. Mas foi na igreja que frequenta que ouviu falar sobre universidade

Lá sempre fala da universidade tal, hoje em dia tem que ter uma formação escolar. Lá você recebe informação, por exemplo, você agrega aqueles valores pra você. Lá você tem só coisas boas, você não vai pra marginalidade, então ou você vai trabalhar ou então você vai estudar. Eles incentivam os dois (idem).

O pai e a mãe, que têm ensino médio completo, são funcionários públicos. A renda salarial da família é de um a três salários mínimos. Fausto, que tem uma irmã, vive, em um imóvel próprio em Goiânia, com a mãe, separada do pai, que reside em Aparecida de Goiânia.

Trabalhar não foi uma necessidade para esse jovem, pois sempre teve apoio de sua família. Atualmente, está estagiando em uma construtora privada para ganhar experiência profissional.

Frederico é estudante de Psicologia, natural de Goiânia, tem 24 anos. Filho de pai mecânico e mãe doméstica, ambos com ensino fundamental incompleto, tem três irmãos. Vivem sob o mesmo teto a mãe e os filhos em imóvel próprio e a renda familiar é de quatro a sete salários mínimos.

Oriundo de escola pública, iniciou sua trajetória escolar aos cinco anos de idade em um escola pública federal, onde foi matriculado na pré-escola. Teve muita dificuldade nos dois anos que ali permaneceu:

Eu comecei a estudar lá, só que eu tive muita dificuldade pra acompanhar o ensino lá, porque a galera que chegava lá no pré já tinha feito Jardim um e dois, então eles chegavam lá sabendo ler, chegavam lá com um conhecimento, com uma série de conhecimentos, ler e escrever: eles no pré já sabiam não tinham dificuldade, e eu não tinha feito, eu entrei, meu primeiro contato foi aquele, aí eu tive muita dificuldade (Frederico).

Por conta da dificuldade, mudou-se para uma escola em que seus irmãos estudavam. Chegou à segunda série (terceiro ano) “*escrevendo letra sem saber ler*”. Permaneceu nessa escola até a época em que começaria a ‘pagar ônibus’. Então, sua mãe, que não tinha condições de pagar ônibus para todos os filhos irem à escola, colocou-os em uma mais próxima da casa onde vivem até hoje. Ali ficou até a sétima

série (oitavo ano), sem apresentar dificuldades de aprendizagem. Da oitava série ao final do ensino médio cursou em uma escola pública.

A perspectiva de fazer universidade nunca foi presente na sua vida, pois trabalha desde os quatorze anos de idade. Seu primeiro emprego foi como garçom em um restaurante próximo de sua residência, onde trabalhou por dois anos. Depois foi trabalhar como menor aprendiz até os 17 anos. Seu percurso entre o fim do ensino médio até a universidade foi marcado pela necessidade de trabalhar para pagar um cursinho e, ao mesmo tempo, de contar com o apoio da família quando foi necessário sair do emprego para poder dedicar-se apenas aos estudos.

A mãe, que sempre insistiu nos estudos dizendo que “*o que você for conseguir é por meio dos estudos, a gente não tem nada pra deixar pra você*” (Idem), deu suporte a Frederico e sua irmã, os dois caçulas da casa, que conseguiram entrar na universidade. A persistência da mãe e a vontade de seguir adiante permitiram ao jovem vislumbrar a possibilidade de ingressar na universidade.

Eu nunca tive muito essa ótica de universidade, sempre pensei nisso, vou sair daqui, fazer algum curso pra trabalhar, algum curso técnico mesmo, até mesmo porque sempre teve muita gente indo lá no colégio oferecendo cursos profissionalizantes, aí acho que no terceiro ano, eu estava até trabalhando, aí no terceiro ano começou a surgir isso pra mim. Eu conheci um grupo de movimento negro que até um grupo que eu faço parte até hoje, que é uma galera negra que estava na UFG, e estavam ali na briga por cotas, e essa possibilidade de universidade começou a aparecer pra mim (Idem).

Mesmo ingressando na universidade, os dois primeiros anos foram de conciliação entre estudo e trabalho. Há dois meses estagia em uma secretaria do governo estadual e recebe menos de um salário mínimo.

No conjunto dos jovens pesquisados, em suas singularidades, as histórias se entrecruzam nos aspectos referentes à origem social, à escolarização, à família e ao trabalho. De forma geral, percebe-se neste estudo que a escolarização desses jovens é uma trajetória que não apresenta descontinuidades, apesar das adversidades apresentadas ao longo do percurso escolar, o que lhes possibilitou o acesso à universidade dentro da faixa etária esperada e sugerida nas políticas educacionais.

A escolas básicas em que os jovens estudaram, podem ser classificadas em três grupos: as públicas que se distinguem simbolicamente pela qualidade e tradição de ensino; as particulares, que os jovens consideram boas escolas e um grupo maior de escolas, descritas pelos entrevistados como precárias. Apenas tem a reputação de

ser uma escola de referência, a militar; as demais enquadram-se no quadro geral das escolas públicas brasileiras. Nesse quesito, apenas uma família utilizou-se do investimento escolar, pois a família espera com esse investimento o aumento do capital cultural ao escolher a escola militar para seu filho estudar; as demais famílias escolheram as escolas dos seus filhos levando em consideração a proximidade.

Resende, Nogueira e Nogueira (2011), ao analisarem a escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias, perceberam que esta não decorre apenas de uma ação do Estado; percebe-se um “desejo crescente de participação dos pais na vida escolar dos filhos, desejo esse diretamente associado a transformações na estrutura e nas dinâmicas (demográficas, econômicas, de mentalidade) das famílias” (p. 995).

Essa participação é tida pelos autores como um investimento parental na escolarização da prole e concebida como a estratégia para garantir um destino pessoal e social em favor dos filhos. No entanto, a possibilidade de escolha varia de um meio social a outro e essas escolhas tendem a reproduzir as desigualdades sociais: quanto mais capital econômico e cultural, maiores são as possibilidades de as famílias escolherem estabelecimentos de prestígio, enquanto o inverso é proporcionalmente igual, quanto menos capital, menos chances de escolhas, ficando elas à mercê dos estabelecimentos oferecidos pelo Estado. Nesse sentido, as famílias fazem suas escolhas segundo os critérios culturais e econômicos, que refletem e reproduzem essas mesmas desigualdades.

No caso da pesquisa, o que se pode perceber é que grande parte estudou em escola pública não escolhida pela família, critério bastante utilizado por conta das possibilidades de oferta no local onde residem. Para os que escolheram a escola de maior prestígio entre as públicas, esta é analisada como uma estratégia de investimento escolar na medida em que as famílias buscam informações sobre essas escolas e buscam meios para que elas possam ingressar.

Em relação à família, percebe-se a mobilização dos pais para apropriação de capitais e seu aumento por meio de estratégias de investimento biológico, ou seja, estratégias de fecundidade que visam controlar o número de descendentes a fim de assegurar a transmissão de capitais. A grande parte dos jovens é filho único ou tem um irmão. Esta estratégia visa à ascensão social dos seus membros. Para Bourdieu, a restrição da fecundidade, como uma estratégia de reprodução, é uma medida de

contenção de gastos e a limitação da quantidade de filhos de maneira a maximizar investimentos para que possam realizar o futuro desejado da prole.

Limitando a própria família a um número reduzido de filhos, quando não ao filho único, no qual se concentram todas as esperanças e esforços, o pequeno burguês não faz mais do que obedecer ao sistema de exigências que está implicado em sua ambição: na impossibilidade de aumentar sua renda, precisa reduzir a despesa, isto é, no número de consumidores (BOURDIEU, 2010, p. 107).

Outra estratégia evidenciada nas famílias é a de prover materialmente as condições de permanência de seus filhos na escola, principalmente dos jovens que na linha de sucessão são os mais novos. No estudo, os três jovens de família mais numerosa são os caçulas entre os irmãos, que se beneficiaram dessa estratégia. Daqueles que eram de outras localidades e se mudaram para Goiânia, já havia uma estrutura organizada por irmãos mais velho que já se haviam apropriado da dinâmica da cidade.

A provisão de condições materiais para a permanência de seus filhos na escola, sem a necessidade de ingressarem no mercado de trabalho para ajudar na manutenção das despesas doméstica é entendida neste estudo como uma estratégia de investimento escolar por parte das famílias. O trabalho para estes jovens ganha outro sentido que não o da necessidade, mas o de manutenção dos gastos pessoais por meio de alguns bicos.

Pode-se inferir, sobre os aspectos das condições objetivas da origem social e trajetórias dos jovens, que o percurso deles é construído por um conjunto de estratégias familiares de fecundidade e de investimento escolar, dentro das limitações de capital cultural e econômico, que possibilitam o prolongamento da escolarização, e conseqüentemente, a projeção de futuro dos jovens, o que os colocaria em uma posição mais elevada no espaço social com o aumento de capital cultural. Dessa forma, o vislumbamento da universidade torna-se mais possível.

Quanto ao trabalho, grande parte dos jovens não precisou trabalhar para o sustento da casa, à exceção apenas de um deles. Outro trabalhava em 'terra' da família, mas sem remuneração. O que se percebe na fala desses jovens, no entanto, é a existência de uma necessidade de trabalhar para inserir-se logo no mercado de trabalho e pagar suas próprias despesas.

4.2 A CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ACESSO À UNIVERSIDADE EM CURSOS DE ALTA DEMANDA

4.2.1 Estratégias de acesso à universidade: dificuldades e enfrentamentos

Os jovens da pesquisa enumeram um conjunto de dificuldades para terem acesso à universidade, que em grande parte, relacionam-se à qualidade do ensino público, à falta de foco no vestibular nas escolas públicas, à falta de familiaridade com o próprio processo seletivo e à escolha do curso. Por outro lado, apresentam soluções, identificadas neste estudo, como estratégias de apropriação do campo para o acesso.

A grande parte dos jovens é oriunda de escola pública e, em suas falas, apresentam as deficiências do ensino, como é o caso de Emanuela, estudante de Fisioterapia, que apontou a avaliação como um dos problemas: *“Na escola pública não tem essa coisa. Você ganha 10 rindo, fácil. Eu era a única que ganhava dez assim facinho. Achava que tava bem, né”* (Emanuela, estudante de Fisioterapia).

Outra observação que esta jovem destaca é em relação ao modo como o processo de ensino-aprendizagem é conduzido:

As matérias era tudo jogadas mesmo. Eles mostravam coisas muito fáceis na verdade, a realidade é outra. Quando eu entrei no cursinho eu choquei porque eu pensei que tinha visto tudo mas, na verdade eu não tinha visto nada (Idem).

Fernando (estudante de Arquitetura e Urbanismo), em sua crítica ao sistema de ensino, aponta o desmantelamento do ensino médio como um complicador para seu acesso à universidade. Ele diz que

Os bons professores, que estavam no segundo ano, todos acabaram o contrato, não eram efetivos. Foi um período muito conturbado. No meu terceiro ano, tive cinco professores de Português, fiquei quatro meses sem ter aula de Geografia (Idem).

O processo de decadência que o jovem aponta desencadeou outro problema: *a dificuldade que eu tive foi conseguir abstrair, absorver o que eu fui adquirindo nesse tempo, o conhecimento necessário pra ingressar na faculdade”* (Idem).

No caso de Flávio (estudante de medicina), a contratação de professores leigos nas escolas públicas no interior é um fator que interfere na qualidade do ensino que

recebeu, pois diz que os professores: *Não têm formação pra aquilo, o professor lá é o amigo do diretor, que conseguiu uma “peixada.”*

Mas, comparando-a à escola pública na capital, ele defende essa última: *o ensino público daqui é outra coisa, não é um dos melhores do mundo, mas é bem melhor do que o do interior (Idem)*

A expansão da educação básica proporcionou um crescimento do acesso à escola por parte da população juvenil e, desde que a LDB 9394/96 considerou obrigatório o ensino médio, houve a inserção de distintos grupos sociais. No entanto, os processos de hierarquização do sistema de ensino se agravaram e as desigualdades escolares aumentaram com a expansão. As falas dos jovens remetem a essa lógica quando testemunham as péssimas condições pedagógicas a que estão submetidos e como produzem sua escolarização no sistema de ensino público. Spósito (2005), ao analisar as políticas de expansão da educação para a juventude, atesta o descaso do poder público em relação à democratização desse acesso em termos de recursos materiais e humanos. O Estado não tem garantido condições mínimas para que os jovens, principalmente de camadas populares, possam dar prosseguimento à sua escolarização na educação superior.

No entendimento de Bourdieu (2012), o paradoxo desse processo de democratização e declínio da qualidade de ensino, é uma forma branda de exclusão, continuada, que se vai constituindo nos espaços escolares. Além dos motivos apresentados pelos jovens, o não acesso ao conteúdo também foi um problema apontado por eles.

A falta de conteúdo foi a maior dificuldade que os jovens apontaram em suas falas. Atribuem essa falta à escola por não ter cumprido com o currículo. Perceberam o “desfalque” do direito de ter aprendido no momento em que ingressaram no cursinho, quando compararam suas trajetórias escolares aos conteúdos “revisados” no cursinho, ponto destacado por Flávio e Emanuela.

Vamos revisar a aula de reações químicas. Mas pra mim é a primeira vez, eu nunca vi isso antes. Lá no interior, às vezes a gente concluía o ano e não terminava as disciplinas programadas, porque não deu tempo, porque teve feriado, teve greve, essas coisas (Flávio, estudante de medicina).

Muita coisa de matemática que eu nunca tinha visto, física então pelo amor de Deus. Eles exigiam uma física muito fácil no colégio e o engraçado era que eu tirava dez em física, em matemática, eu falei” “Gente como eu tirava dez sendo que eu não sei nada? (Emanuela, estudante de Fisioterapia).

Outro argumento que os jovens apontam é que a escola pública não tem como foco o vestibular, portanto não têm o senso prático do jogo.

A escola pública tem um preparo habitual no terceiro ano, já com o foco pra uma escola normal, mas não um cursinho preparatório (Fátima, estudante de Direito).

Maior dificuldade foi por eu ter estudado em escola pública militar, eles não tinham tanto foco no vestibular. Focavam em apenas cumprir o conteúdo programático das escolas estaduais e preocupava mais também nos ensinamentos da escola militar, nas solenidades da escola, nos desfiles e não no vestibular. Eu tive pouca orientação para o vestibular (Elaine, estudante de Engenharia Civil).

Isso pode ser contrastado com a fala de um jovem que fez grande parte da sua escolarização no sistema de ensino privado, que pontua a questão do vestibular como central na vida escolar do jovem: *Minha vida inteira eu estudei em colégio particular. No colégio particular é bem forte nesse negócio de vestibular, desde o primeiro ano começa aquela pressão pra você ter um rumo na vida* (Evandro, estudante de Farmácia).

Quando estudou na escola pública sentiu a diferença do foco:

A cobrança de ter uma profissão, do vestibular é bem menor (na escola pública), no fim, eu vivi uma realidade que é só passar de ano e tentar reprovar no mínimo possível, fazer progressão em algumas disciplinas, não tinha tanto empenho para o vestibular, o tanto que é cobrado na escola particular de passar no vestibular (Idem).

Percebendo a situação de desvantagem em que se encontrava, Fernando (estudante de Arquitetura e Urbanismo) aponta o cursinho como a saída mais viável para adquirir conhecimentos suficientes para a competição: *por conta disso eu acabei fazendo cursinho também, porque eu percebi que não tinha condição, mesmo, de entrar sem essa base.*

Além dos conteúdos, ter o senso do jogo é fundamental para ter acesso à universidade. Muitas das escolas públicas não desenvolvem *habitus* que favoreçam os jovens na competição pelas vagas em universidades públicas, como a disciplina intelectual, a ascese, a desenvoltura, a apropriação da escrita e da fala, enfim, uma série de comportamentos e habilidades que constituem o capital cultural incorporado. Isto foi percebido por um jovem que assim se expressou: *esse primeiro semestre de*

cursinho foi pra aprender a estudar, ou pelo menos pra familiarizar com a coisa (Flávio, estudante de medicina).

Familiarizar-se “com a coisa”, algo distante e exterior à sua realidade, como diz Flávio. Na visão de Fernando é treinamento, é simulação de uma realidade pouco compartilhada pelo grupo social do qual se originam, do *habitus* coletivo. *Eles incentivavam, traziam questões de vestibulares, faziam simulações de provas de vestibular pra gente* (Fernando, estudante de Arquitetura e Urbanismo).

Esses espaços também são fontes de informação sobre o sistema e as possibilidades de obterem êxito no processo seletivo. No caso de Fernando, o cursinho foi essencial para tomar conhecimento sobre o sistema de cotas:

Eles divulgavam, falavam que ia ter vagas por cotas, e falavam: “ó, se vocês acham que não vão dar conta por sistema universal, tenta por cotas, importante é vocês conseguirem entrar e o que a gente puder ajudar a gente tá à disposição” (Idem).

Não somente conteúdos e treinos são importantes; o acesso à informação acerca dos processos seletivos é fundamental no jogo. O capital informacional é destacado por Emanuela, que ressalta a importância de conhecer o sistema: *tem que olhar também no site pra saber por que esses trem é bem escondidos né a inscrição. Você tem que ficar assim ó* (Emanuela, estudante de fisioterapia).

O capital cultural, segundo Bourdieu, está incorporado na forma de utilizar a linguagem, nos conhecimentos gerais, bem como na informação do sistema escolar, que são desigualmente distribuídos. Pela constituição de novas redes de sociabilidade, por meio de novas experiências, os jovens se interessam e incorporam os códigos da cultura dominante, que os possibilitam colocar em posições menos desiguais de competição na educação superior. O capital informacional é uma estratégia de acesso importante para os jovens do estudo, pois é a partir dele que se pode compreender as regras do jogo.

Nem todas as escolas públicas onde os jovens estudaram apresentaram essa falta de condições para a apreensão de conteúdos e habilidades. De fato, Fausto, que não fez cursinho para participar do processo seletivo da universidade, atribui à escola militar o sucesso do seu ingresso: *Se fosse qualquer outra escola pública, teria que ter um auxílio de um cursinho alguma coisa assim*” (Fausto, estudante de Engenharia Civil). O jovem apenas frequentou disciplinas específicas oferecidas pela instituição:

Tinha, as específicas eram preparação para o vestibular, mas não tinha oh! ‘Quem quer engenharia civil, quem quer medicina? Ah vai ter essas salas aqui’. Não tinha essa divisão não (Idem).

Aulas de disciplinas específicas, cursinho preparatório, comunitário, particular ou filantrópico foram algumas das estratégias de aquisição de capital cultural institucionalizado para apropriação de conteúdos necessários, bem como para “o treinamento” para o processo seletivo. Dentre as estratégias de acesso, o cursinho foi a mais importante, pois foi o local em que puderam apreender os conteúdos, bem como compreender a lógica do vestibular, algo desconhecido para esses jovens.

Alguns jovens começaram a fazer cursinho particular ainda no ensino médio. Fernando estudava no período matutino e fazia cursinho à tarde durante um ano e meio. Flávio também fez dois anos e meio de cursinho particular.

Fátima e Fernando fizeram tanto cursinhos comunitários quanto particulares. Frederico (estudante de psicologia) relata sua experiência:

Eu estudava de manhã e fazia o cursinho á noite, isso foi do meio pro fim do terceiro ano, porque o cursinho é um cursinho no ano todo. Eu estava estudando de manhã, eu trabalhava inicialmente de noite, agora eu estava fazendo cursinho, aí eu fiz o cursinho seis meses e prestei vestibular, aí a galera lá, a galera de cursinho já tem toda essa elaboração disso, de ter que estudar. Você faz simulado, o simulado próximo do vestibular, aí eu já amadureci melhor a ideia.

Além do cursinho, algumas escolas ofereciam a preparação específica por área. Emanuela (estudante de Fisioterapia) aproveitou: *Antes tinham os cursos dia de sábado preparatórios pro vestibular. Fiz no primeiro e segundo ano. Depois optei em fazer um particular.*

Ao optar pelo cursinho particular, que seria custeado pelo pai, teria que convencê-lo. Segundo Emanuela: *eu sempre mostro pro meu pai a importância, ele nunca vê, mas eu sempre mostro, ai eu mostrei pra ele e ajudei ele pagar o curso de inglês e por isso que ajudou”.*

O turno do cursinho também foi importante na escolha dessa jovem: *eu queria mesmo estudar era no matutino, mas era muito caro; meu pai só tinha condições de me colocar à tarde, mesmo assim ainda tava puxado (idem).* Mesmo assim, as condições não eram favoráveis e a saída foi mudar de turno, pois: *no noturno é um preço mais barato (idem).*

O cursinho é importante, mas a persistência é fundamental para o acesso, pois a grande maioria fez o vestibular mais de uma vez:

Isso, aí eu não passei nesse vestibular de novo, e continuei trabalhando pra pagar cursinho, aí eu fiz mais um ano de cursinho, paguei cursinho fiz mais um ano, aí foi o ano que passei, nesse mesmo sistema, trabalhando, estudando de manhã e trabalhando a noite, aí foi o ano que passei, fiz três vestibulares, foi no terceiro que passei aqui (Frederico, estudante de Psicologia).

Cursinho tem aquela pressa, tem que ter força de vontade. Os dois juntos dá super certo e fui persistindo (Emanuela, estudante de Fisioterapia).

À medida que os jovens aprendem e apreendem o senso do jogo, por meio de estratégias de subversão, de rompimento à trajetória da linhagem, eles deixam de atuar por meio da intencionalidade e passam a agir por meio de estratégias. Como bons jogadores, eles agem baseados nas novas experiências que possibilitam mudanças no *habitus*.

Outras dificuldades elencadas pelos jovens se devem, por exemplo, à escolha do curso superior, como foi o caso de Evandro e Emanuela. Como diz a jovem: *eu acho que a escolha do curso é difícil também* (Emanuela, estudante de Fisioterapia). Este é um momento de decisão que, muitas vezes, está atrelado às suas condições objetivas e subjetivas e às expectativas dos jovens. Evandro (estudante de Farmácia), diz: *eu acredito que a maior dificuldade é escolher entre o sonho e a sobrevivência. Você pode ter muitos sonhos, mas o quê que é viável pra acontecer? É importante sempre você ter sonhos, eu acredito também que você tem que ter o pé no chão*.

Pesar entre o sonho e a necessidade torna-se fator decisivo na escolha:

Procurar o sentido da vida que é a profissão, estou procurando mais achar uma condição estável, que me dá possibilidade de sobrevivência, digna, razoável, e as outras questões tem como você achar em outras oportunidades fora (Idem).

Esse momento de tensão, momento de preparar-se para o futuro, é apontado por Emanuela como um momento difícil: *o preparatório é a fase mais difícil, às vezes você até sabe. Você fica tão nervoso*. Somado a esse preparatório, a jovem sabe do lugar de onde vem, de uma escola que minimamente cumpre com os conteúdos

necessários para torná-los aptos a concorrer aos cursos de alta demanda, como é o caso dos jovens da pesquisa. Assim, aponta a concorrência à qual estão submetidos, desigual: *E eu acho que a carga horária pra gente era muito pouca, né, comparada à carga horária de alunos das escolas particular* (Emanuela, estudante de Fisioterapia).

É nessas condições desiguais que tentam se igualar no processo seletivo, como é o caso de Flávio (estudante de Medicina), que veio do interior para fazer o ensino médio na capital:

Eu terminei o ensino médio aqui senti um “baque” muito grande da mudança de escola, a diferença de ensino é uma coisa estrondosa...O ensino público do interior para o ensino público daqui. Muito grande, minhas notas foram, assim, lá pra baixo.

A dificuldade de adaptação não foi apenas em termos de conteúdo, mas das relações sociais que, para o jovem, difere do interior:

Eu tive, admito assim, eu tive uma dificuldade de adaptação na escola também, então assim, em relação ao pessoal da escola mesmo eu tive uma dificuldade de adaptação, e olha que eu sou bem sociável, e eu tive uma certa dificuldade de adaptar, mas eu nunca reprovei (idem).

Os jovens à medida que se familiarizam com as regras do jogo, buscam alternativas para suprir as deficiências que trazem das suas trajetórias escolares. Emanuela, além de fazer cursinho, assistir aulas das específicas em seu colégio, também adquiria habilidades que a capacitava a descobrir os mecanismos de um processo seletivo meritocrático. Como aspirante a uma vaga na Universidade Estadual de Goiás, tomou conhecimento, por intermédio da sua rede de sociabilidade, do Sistema de Avaliação Seriada (SAS), modalidade de seleção alternativa com avaliações graduais e cumulativas realizadas durante os três anos do ensino médio. Ao final, obtém-se uma pontuação que habilita o candidato a participar do processo seletivo da universidade sem o vestibular tradicional. Não passou, mas tomou isso como experiência: *fiz o SAS. É pra eu ver se conseguia uma vaga na UEG* (Emanuela, estudante de Fisioterapia).

Outra estratégia que Emanuela utilizou foi a do “treineiro”, muito comum entre os jovens de camadas médias, que começam a treinar desde o primeiro ano do ensino médio. No caso dessa jovem, de origem pobre, ela aliou duas táticas: treinar o vestibular e obter isenção da taxa de inscrição do processo seletivo.

Adquirindo uma experiência pro vestibular na UFG tem como você fazer como 'treineiro'. Eu ganhava a isenção, da inscrição pra você mostrar aquela coisa de renda da escola pública (idem).

Fazer o vestibular como forma de treino foi a atitude que Estela (estudante de arquitetura e urbanismo) tomou para ter o senso do jogo, pois a concorrência para o curso que optou era acirrada:

Eu queria fazer uma prova, porque fazia muito tempo que eu não fazia uma prova de vestibular, eu ainda me inscrevi escondido da minha mãe, que eu não queria que ela soubesse, me inscrevi, arrumei dinheiro, paguei e fui fazer a prova pra saber como que estava o nível da prova. O nível tá alto, eu vou ter que estudar bem.

Como boa estrategista, Emanuela, estudante de Fisioterapia também fez opção por não trabalhar, ainda que precisasse, para alcançar seu objetivo de ingressar em uma universidade pública em um curso competitivo. *Eu também queria trabalhar meio período, mas nunca deu certo conciliar o estudo. No terceiro ano eu não fiz, parei tudo porque eu fiquei pra estudar mesmo* (Emanuela, estudante de Fisioterapia).

O movimento negro foi determinante, na vida de Frederico, estudante de Psicologia, para o acesso à universidade, pois fazer universidade começou a tornar-se possível para esse jovem, que tomou conhecimento das cotas a partir do movimento. O cursinho foi o espaço em que ele conheceu o movimento e o incentivou a entrar por meio do sistema.

Em suma, para a apropriação dos conteúdos, entendidos como a cultura dominante, e do capital informacional acerca do próprio processo de preparação para as provas do vestibular, todos os jovens recorreram ao cursinho, seja de natureza pública, privada ou comunitária.

Esse acúmulo de apropriação dos conteúdos e do modo de fazer a prova do vestibular, somados ao treino do vestibular os colocaram em posição de competição às vagas desses cursos. O vestibular em si foi apontado como uma grande dificuldade, tanto que, em média, os jovens prestaram 4,9 vezes o vestibular para outros cursos e, em média, 1,9 vezes para o mesmo curso. Oito dos dez jovens apenas prestaram pelo sistema de cotas, com exceção de Flávio e Estela, que prestaram pelo sistema universal uma vez cada.

A escolha do curso também foi apontada pelos jovens como uma das maiores dificuldades, pois em grande parte não tinham familiaridade com o curso, tampouco informações acerca dele, bem como havia ausência de tutoria familiar e de investimento escolar.

4.2.2 Razões da escolha da universidade

A escolha da universidade, para oito jovens da pesquisa, deu-se em virtude de sua natureza pública. Outras motivações referem-se à localização, por estar próxima da residência ou na mesma cidade em que vivem, por ser uma instituição de prestígio, por ter cotas e por ser a realização de um sonho. Esses motivos foram encontrados em igual proporção.

Estela, Flávio, Evandro e Fátima, além de terem optado por essas universidades por conta de serem públicas, também utilizaram o critério da localização. Flávio a escolheu *por ser pública e estar próximo de casa*. Já Estela afirmou: *Meu pai não admite, vai estudar na pública, por pior que esteja. Eu ainda estou nas custas dele, então tenho que sambar conforme a música dele. Outro motivo foi porque é aqui em Anápolis, então, por ser perto da minha casa*. Fátima escolheu a universidade *pela facilidade, pelos meus irmãos já estarem em Goiânia, já tinha todo um apoio* e Evandro afirma: *Acho que pela conveniência, que é próximo de casa*.

Elaine utilizou outros critérios além da proximidade de casa: *por ser na minha cidade e pelo vestibular ser um pouco mais fácil também. É um dos vestibulares mais fáceis das universidades públicas*.

O prestígio foi, para Elisa, Fernando, e Fausto, o motivo de escolherem a universidade para fazer o curso de graduação. No caso de Elisa, a mãe foi quem a incentivou a fazer o curso de Educação Física, pois já conhecia o capital simbólico que a Educação Física tem no estado: *Ela me falava que a referência em educação física no Estado de Goiás é a Eseeffego. Então, sempre tive a imagem de que aqui tanto pelos anos de curso já, era o melhor lugar pra mim fazer*.

Fernando atribui sua escolha a três motivos: *um sonho pessoal, até por conta do prestígio que tem, a força que tem, UFG tinha um diferencial, tinha uma estrutura bacana*. E Fausto, que teve influência dos professores na escolha da universidade, explica o motivo: *porque lá os professores incentivavam a gente pela qualidade de ensino primeiramente e porque também você não paga*.

A escolha da universidade, para os jovens da pesquisa, baseia-se em escolhas diretamente ligadas ao capital econômico, pois esses jovens não poderiam ter seus estudos financiados em uma universidade privada. Outra escolha também relacionada ao grupo social ao qual pertencem é a localização como elemento importante na escolha. O prestígio, que está relacionado ao capital simbólico, aparece minimamente nas respostas dos jovens, assim como as cotas. Pode-se dizer que a razão das escolhas dos jovens recai mais sobre o capital econômico do que sobre o simbólico; em termos de camadas médias, a inversão seria mais provável.

4.2.3 Razões da escolha do curso

A seleção de um curso universitário é, de forma geral, um momento de incerteza para grande parte dos jovens, principalmente os de camadas populares, que veem suas escolhas reduzidas às condições materiais e/ou aos contextos nos quais estão inseridos, bem como, no caso dos jovens das camadas médias, à tutela dos pais, que medeiam ou direcionam as escolhas dos jovens de camadas médias.

Os jovens entrevistados, com exceção de um, vislumbraram outros cursos de maior ou menor prestígio antes de optarem pelo curso que atualmente fazem. A estudante de Fisioterapia, Emanuela, almejava fazer Medicina.

Eu sempre gostei de biológicas e estudar o corpo humano, e aquilo me fascinou. Na verdade o que eu queria mesmo era medicina, mesmo de escola pública sempre tive interesse, mas era muito utópico pra minha realidade.

Outros pensaram em fazer cursos de menor prestígio, como o caso do futuro engenheiro, que gostaria de ter feito Matemática, *mas como o mercado tava crescendo na época [...] ai eu resolvi fazer engenharia, mas a outra opção era matemática* (Fausto, estudante de Engenharia Civil).

Elaine (estudante de Engenharia Civil) enveredou pelas exatas por conta do mercado em alta e pela supervalorização da profissão nos últimos anos no país.

Estela, que iniciou Pedagogia, mas desistiu no caminho, optou por Arquitetura em virtude de sua afinidade com as artes e por conta da experiência que teve com a profissão quando fazia estágio.

Evandro (estudante de Farmácia), que começou o curso de Química Industrial, trancou matrícula porque não tinha apoio da família e resolveu fazer Farmácia, pois

seus pais queriam muito que seu filho seguisse a carreira na área, pois o farmacêutico é um profissional importante no lugar onde trabalham.

Elisa (estudante de Educação Física) quis fazer este curso, mas não foi essa sua primeira opção no vestibular porque tinha medo do futuro com a profissão: *no início, eu tinha certo medo de fazer Educação Física, tanto que prestei pra enfermagem na Federal, passei, mas eu não consegui fazer, desisti e vim para educação física.* Prestou também para Enfermagem, passou, mas logo desistiu, no primeiro ano. A escolha por educação física foi, também, influenciada pela escola e pelas experiências com esportes desde muito criança: *A escolha do meu curso por estudar na escola militar, lá o esporte é muito visionado. Minha vida foi pura atividade, puro esporte, puro exercício físico, um dos motivos que me levou à escolha do meu curso.*

Fernando (estudante de Arquitetura e Urbanismo), diferentemente dos outros, que tiveram influência parcial de professores do ensino médio, já tinha gosto pela área e, por curiosidade, começou a obter mais informações sobre o curso.

No segundo ano do ensino médio, eu comecei a pesquisar mais a respeito das profissões. Desde criança, eu sempre desenhei, pintei vários quadros. Eu queria buscar algo que tivesse a ver com isso. Comecei a pesquisar mais sobre arquitetura, sobre estudos de perspectiva, geometria.

Fátima (estudante de Direito) foi influenciada pela irmã, mas também pelas possibilidades que a profissão oferece: *ela me possibilita a ter várias áreas pra escolher futuramente. Eu posso advogar, escolher um concurso.*

Flávio (estudante de Medicina) aventurou-se em outros cursos de menor concorrência, como Biomedicina e Saneamento Ambiental, curso este que chegou a cursar, mas que abandonou. No entanto, persistiu em Medicina e logrou passar: *desde pequeno eu, eu falei que queria medicina e ficou medicina e pronto. Eu tinha, sei lá, uns oito, nove anos, eu já falava que queria fazer medicina.*

Fausto (estudante de Engenharia Civil) escolheu sua profissão com base no mercado de trabalho aquecido e por influência dos amigos que, em grande parte, na época optaram por engenharia. Fez sua seleção a partir desses critérios, além de ter afinidade com as matérias da área de exatas.

Frederico (estudante de Psicologia) teve dificuldades na escolha do curso; na realidade, estava *meio perdido em que curso faria.* Na busca de algo que lhe desse

retorno financeiro e dentro de suas possibilidades, foi aprovado em Engenharia Mecânica, que cursou por seis meses.

Comecei a fazer o curso, muito numa visão de ganho financeiro, de pensar que era um curso mais rentável, melhor de emprego. Só que eu tive muita dificuldade no curso, muita dificuldade mesmo. Ia pra biblioteca e ficava até dez horas da noite, tinha alguns conteúdos de algumas matérias tipo cálculo, que exigia um conhecimento matemático desde o ensino fundamental, e não era algo que eu não lembrava, eu não tive aquele conhecimento, eu não tinha o conteúdo (idem).

Dois foram os motivos que o fizeram escolher Psicologia: ser da área de humanas, pois gostava de debater e elaborar ideias, e influência do irmão mais velho:

Acho que tem duas coisas assim, eu gostava de humanas, sempre gostei de discussão, de debater, de elaborar as ideias, e aí dentro da área de humanas eu pensava muito dentro de um curso mais rentável financeiramente, e o outro motivo que aponto é, eu tenho um irmão mais velho que se ele pudesse fazer universidade que queria fazer psicologia. Eu tenho ele como uma referência (idem).

Aprofundando a entrevista sobre a escolha do curso, o jovem revela que, se fosse hoje, para escolher seu curso, faria história ou sociologia. *Hoje, com a minha maturidade, eu escolheria História ou Sociologia, para dar aula, mas vou terminar psicologia. Não posso perder mais tempo* (idem).

Neste estudo, percebe-se que os jovens fizeram suas escolhas de curso baseadas em critérios ligados à rede de sociabilidade, ao gosto, ao mercado de trabalho e ao contato com profissionais da área.

A escolha do curso pelos jovens, segundo Resende, Nogueira e Viana (2013), em sua aparência imediata, parece ser definida pelos próprios indivíduos em virtude de suas percepções sobre si e sua capacidade intelectual, habilidades, valores e interesses particulares, como gosto, vocação, expectativas (no caso, estabilidade, retorno financeiro, prestígio) e informações acerca do sistema universitário, dos cursos e das profissões. Por mais que as escolhas sejam justificadas a partir de preferências e interesses idiossincráticos, Nogueira (2010) afirma que esse processo decisório remonta às bases sociais, depende do volume de capitais e do nível de aspiração e são construídos a partir de outras práticas culturais e sociais.

Hodkinson e Sparkes (1997) dizem que as escolhas do curso superior devem ser compreendidas dentro das interações que ocorrem no interior do campo, visto que

estas e o *habitus* são formulados e modificados nas interações em andamento no campo. Em grande parte, as pessoas fazem suas escolhas levando em consideração o que é possível, adequado, pertinente ao *habitus* incorporado; são escolhas razoáveis. Cada um sonha com aquilo que é possível. Esse *habitus* é formado ao longo do processo de socialização, moldado em função das expectativas e exemplos presentes em um dado meio do social (NOGUERIA, 2010). Ademais, essas escolhas, segundo Paul e Silva (1998), são determinadas em razão do gênero e qualidade do ensino secundário, o que corrobora o pensamento de Bourdieu (2010) sobre as trajetórias e escolhas profissionais. Esse autor realizou seus estudos fazendo a correlação entre a origem social dos estudantes e as ocupações exercidas por seus pais e o curso superior escolhido por eles. O estudo evidenciou que os filhos de pais com maior grau de capital cultural tenderiam a fazer cursos de maior prestígio e, por outro lado, os de menor capital cultural buscariam cursos de menor demanda, portanto, de menor prestígio.

O que se evidencia nas escolhas dos jovens da pesquisa é que há uma mudança no percurso dos pais, ao escolherem profissões de prestígio que contrariam a causalidade do provável. Talvez essa mudança tenha sido proporcionada pela possibilidade de entrar nestes cursos por meio das políticas de cotas, pois a maioria dos jovens da pesquisa, quando perguntados se poderiam ter passado nesses cursos sem o sistema de cotas disseram que não poderiam.

4.2.4 Sentidos da família à escolha do curso e da universidade

As famílias dos jovens têm duas formas de pensar sobre a escolha da universidade e do curso: uma das que gostaram da escolha e outra das que se posicionam de forma indiferente.

Elaine (estudante de Engenharia Civil) diz, não muito entusiasmada, que sua família achou boa a escolha do curso e da universidade. Para Estela (estudante de Arquitetura e Urbanismo), que mudou de curso de menor concorrência para outro de maior seletividade, de Pedagogia para Arquitetura, os pais sempre a apoiaram, mesmo em cursos de menor prestígio. A mudança foi bem-vinda pelo pai, mas a mãe queria que terminasse o primeiro curso, já que faltava apenas um ano para se graduar.

Quando optou por Pedagogia a família não foi contra, mas não deu tanto valor, por ser na área da educação. A escola, ao contrário, se opôs, pois os professores diziam que era uma pessoa tão inteligente, por que fazer Pedagogia? Mas quando optou por Arquitetura, tanto a escola quanto a família acharam bom, o tratamento foi diferente, segundo a jovem.

A família de Emanuela, estudante de Fisioterapia, assim como a de Fausto, não vê tanta importância nos estudos, tanto que deixou para eles mesmos decidirem por trabalhar ou estudar. No caso da jovem, fazer Fisioterapia, Nutrição (sua segunda opção de curso), Enfermagem ou Medicina, não teria importância, tanto que ela passou em Nutrição na Federal e seus pais não a apoiaram na mudança de curso, pois já havia iniciado a Fisioterapia na estadual.

Quando Evandro passou em Farmácia, a família achou muito bom, pois o jovem, que havia começado outro curso superior a desgosto da família, sentiu-se aliviado: *eles acharam bom, porque eu sempre fiquei com aquela “pedra” atrás da orelha, que meu pai queria que eu tivesse feito Farmácia. Ele falava que eu fiz Química, porque não conseguiria passar pra Farmácia, era um pouco pesado conviver com isso. Entre aspas, o meu pai me fez trocar de curso* (Evandro, estudante de Farmácia).

Os pais de Fernando acharam boa a escolha do filho: *eles sempre incentivaram, eles falavam: “você gosta disso, então investe, a gente vai ajudar, a gente vai dar apoio”* (Fernando, estudante de Arquitetura e Urbanismo).

Assim como a família de Fernando, a de Flávio ficou super contente, até fizeram festa, mas não atribuíram muita importância à escolha do curso, tanto que se fosse outro curso ficariam contentes.

A família de Fátima reconhece que Direito seja um curso de *status*. Segundo a jovem: *eles ficaram contentes quando você fala que vai fazer Direito, ainda mais que é um curso que tem status. Independente, qualquer graduação que eu fosse fazer, acho que meus pais iam ficar felizes Porque minha mãe preza demais o estudo, desde muito criança* (Fátima, estudante de Direito).

Para a mãe de Elisa, fazer o curso de Educação Física significava muito para ela, pois foi um sonho que não pode realizar. Queria muito entrar na *Eseffego*, mas não conseguiu passar no vestibular, além de ser uma universidade pública: *Sempre esteve do meu lado e na universidade também ela sempre deixou claro ‘não dou conta de pagar universidade particular pra você, então você vai ter que estudar pra conseguir*

entrar numa universidade pública'. Então quando eu passei tanto na Federal quanto aqui eles ficaram felizes porque né tinha que ser assim, também pelo nome por tudo foi o que agradou a eles (Elisa, estudante de Educação Física).

Frederico diz que para a família é inegável a felicidade, pois ser psicólogo tem um status para a família. A mãe, que sempre foi a maior incentivadora para estudar, sempre alertava: *se vocês quiserem algo na vida é só estudando*. O jovem comenta: *é um orgulho, acho que é a realização pra ela assim, é se realizar na gente assim, a possibilidade da gente fazer, é a possibilidade de pensar que o filho dela tem um futuro minimamente traçado, de ter alguma coisa na vida, essa coisa bem abstrata de ser alguém na vida (Frederico, estudante de Psicologia).*

Dentre as famílias pesquisadas, duas delas não deram ênfase à importância de se ter uma profissão qualificada, como no caso da de Emanuela, estudante de Fisioterapia e de Fausto. A escolha do curso para as famílias de Estela e Elaine não representou muito, pois a acharam boa. Por outro lado, as famílias de Frederico, Elisa e Fátima acharam muito boa, pois tratava-se de cursos de status e de uma instituição de tradição, o que os tornava distintos do grupo social ao qual pertencem. Para a família de Evandro, a escolha do curso de Farmácia foi uma grande mudança, que trouxe felicidade aos pais. E a de Fernando apoiaria a decisão do filho em qualquer área que escolhesse.

Considerando-se a família, nessa etapa da escolarização do jovem em nível superior, as estratégias de investimento escolar empreendidas pelos pais se mantêm; contudo, a escolha do curso parece não ser tão importante, pois em alguns casos os pais não participaram diretamente das escolhas dos seus filhos. Apenas um caso contraria essa lógica. Pode-se inferir que os investimentos dos pais vão de acordo com o volume de capital informacional que têm acerca dos cursos e estabelecimentos de ensino superior. Como a grande maioria dos pais tem baixa escolaridade, poucos têm o senso prático do jogo, ou seja, este não se constituiu a partir de memórias das práticas de classe, isto é, como *habitus* dessas famílias.

Os dados da pesquisa possibilitam tecer algumas análises acerca dos jovens e suas trajetórias escolares, em relação à família e ao trabalho, bem como à construção de estratégias de acesso à universidade. Percebe-se, neste estudo, que a herança cultural transmitida da família aos filhos, mediante um sistema de valores interiorizados tende a delinear as práticas futuras, reforçadas, também, pelo capital cultural adquirido na escola. Bourdieu (2010) explica que o capital cultural constitui-se

o elemento da herança familiar que mais tem impacto na definição do destino escolar, visto que favorece o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem de conteúdos, dos códigos veiculados e sancionados pela escola. Por conta dessas trajetórias marcadas pelo baixo capital cultural herdado e institucional, mas com alto nível de aspiração desses jovens em relação ao prolongamento da escolarização, o investimento escolar parental e as redes de sociabilidade durante o percurso escolar e social possibilitaram aos jovens a criação de estratégias que lhes permitiram desenvolver o senso prático do vestibular e ingressar na universidade.

Pode-se inferir também que os jovens têm percepção da sua condição de grupo e que buscam saídas para as adversidades que se apresentaram no percurso escolar, construindo estratégias de apropriação do campo e de inserção no mundo acadêmico.

CAPITULO V

JOVENS BENEFICIÁRIOS DO SISTEMA DE COTAS II: ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA, SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS COTAS E PERSPECTIVAS DE FUTURO.

O objetivo deste capítulo é analisar as dificuldades que os jovens encontraram nos seus primeiros anos de ingresso na universidade, compreender como construíram estratégias de enfrentamento das adversidades e os sentidos que atribuem às cotas. São analisadas, também, as perspectivas de futuro após a diplomação.

5.1 A CONTRIBUIÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A PERMANÊNCIA DOS BENEFICIÁRIOS DAS POLÍTICAS DE COTAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS ESTUDOS DAS TESES EM EDUCAÇÃO

Os estudos sobre permanência dos beneficiários das cotas na Educação Superior, ainda se encontram pouco explorados nas pesquisas acadêmicas. O tema foi objeto de investigação nas teses de Santos (2009), Oliveira (2009), Amaral (2010), Oliveira (2011) e Arenhaldt (2012), que buscaram compreender como esses sujeitos constroem sua permanência na universidade.

Propondo o conceito de permanência “como o ato de continuar que permita não só a constância do indivíduo, mas também a possibilidade de existência com seus pares” (2009, p.4), Santos destaca a importância de esta ser pensada como uma política efetiva do Estado para garantir a longevidade escolar de estudantes negros na universidade até a diplomação e, até mesmo à entrada em pós-graduação.

Nesse sentido, a permanência ultrapassa a dimensão da materialidade e é entendida como reconhecimento também. Articulando essas duas dimensões, Santos (2009) distingue a permanência em material e simbólica. A primeira pauta-se pelas condições de subsistência que satisfaçam as necessidades materiais, perspectiva na qual relacionam-se aos materiais didáticos, operacionais e equipamentos que asseguram o prolongamento na universidade. A segunda trata da qualidade da permanência, que perpassa a participação em grupos de pesquisa, extensão, bem como as condições de inserção ou de sobrevivência no sistema de ensino.

A partir de pesquisa de campo com estudantes negros, ela identificou seis tipos de estratégias: a) *estratégia de cooperação*, que trata da criação de grupos de apoio entre os próprio cotistas; b) *a estratégia do enfrentamento*, ligada ao confronto contra as injustiças e racismo; c) *estratégia da invisibilidade*, que se opõe à do enfrentamento, pois o sujeito dissimula sua presença e atitude, de forma a falar pouco ou não participar de determinadas atividades; d) *estratégia da polarização*, quando os estudantes partilham e convivem com seus pares unicamente, seja em termos raciais ou sociais; e) *estratégia do branqueamento*, a metamorfose do estudante negro em branco ou mestiço-branco e f) *estratégia do desempenho acadêmico*, que consiste em uma estratégia de aumentar as chances de trabalho, inserção em grupos de pesquisa e de estudo e no *ethos* acadêmico.

Para a autora, as estratégias de cooperação e enfrentamento seriam as mais importantes, pois a primeira refere-se ao diálogo, à troca e à convivência entre distintos estudantes e a segunda por ser uma questão política relativa ao rompimento com a cultura do silenciado e do subalterno.

Na mesma direção, Amaral (2010), que investigou universitários indígenas, diz que a permanência é possível somente mediante a efetivação de um duplo pertencimento, acadêmico e étnico-comunitário, construído com o apoio familiar, a partir da expectativa da comunidade indígena e do próprio mérito. A permanência, não contemplada pelo Estado, dá-se pelas condições de afirmação dos próprios sujeitos e seus grupos de origem.

A permanência, em ambos os estudos, relaciona-se à necessidade do reconhecimento desses novos sujeitos na educação superior, assim como a políticas específicas delineadas pelo Estado. Somada a essa condição, a pesquisa de Oliveira (2011), que tratou de estudantes com deficiência, elenca um terceiro elemento importante: a questão da percepção que se tem acerca das pessoas deficientes, que também interfere no processo de permanência desse sujeito. Nesse caso, a quebra de paradigmas no processo de ensino aprendizagem seria uma forma de promover uma permanência digna, como afirma a autora.

Conforme os diferentes sujeitos das pesquisas, as necessidades da permanência também se alteram. Arenhaldt (2012), ao investigar histórias de vida de estudantes de origem popular que ingressaram no Programa Conexão Saberes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, qualificado como política de ação afirmativa para potencializar a permanência de universitários de origem popular,

percebeu um conflito entre a cultura acadêmica e o saber popular. A (in)tensa presença de estudantes de origem popular na universidade, das ações afirmativas e do saber popular desestabilizou os consensos da instituição, pois o programa Conexões problematizou a universidade dentro dela mesma.

Esses estudos demonstraram que a permanência é assunto complexo, que depende de a quem essa permanência se destina e de quais são as necessidades dos sujeitos. Ademais, envolve tanto a permanência material como a simbólica (SANTOS, 2009) quanto elementos idiossincráticos dos sujeitos no processo. Assim, estas pesquisas vêm contribuir para as análises sobre a permanência dos jovens deste estudo, mas, também agrega outros elementos pertinentes e peculiares à realidade investigada.

Portanto, a permanência, no entendimento desta pesquisa, perpassa o modo pelo qual o jovem se vê nas relações que se estabelecem no espaço hierarquizado das instituições e dos cursos e como suas representações acerca do sistema de cotas interferem no seu processo de permanência acadêmica e de construção de estratégias.

Para analisar a permanência, apresentar-se-ão, primeiramente, os modos de viver a condição de estudante de cotas, as dificuldades enfrentadas e as estratégias construídas para superação de adversidades no contexto acadêmico.

5.2 MODOS DE VIVER A CONDIÇÃO DE ESTUDANTE DO SISTEMA DE COTAS

Os jovens da pesquisa apresentam distintas posições acerca do sistema de reserva de vagas: um grupo favorável o considera como forma de fazer justiça e reparação; outro que discorda do sistema de cotas e o terceiro grupo que concorda parcialmente.

5.2.1 Sentidos atribuídos às cotas

Os jovens, que apresentam argumentos favoráveis, acreditam que o sistema de cotas é uma forma de reparação, de compensação ou de justiça social para negros e estudantes de escola pública, bem como uma maneira de dar visibilidade ao negro e uma forma de redução do elitismo nas universidades públicas.

Emanuela posiciona-se a favor das cotas quando estabelece comparação entre o sistema privado e o sistema público de ensino:

É diferente o ensino que um aluno particular recebeu. Às vezes seu pai não teve condição. Você precisa fazer faculdade pra ter uma vida melhor pro seus pais. O sistema de cotas ajuda as pessoas que precisa mesmo para estar nesse universo porque na UFG 90% ali têm muito dinheiro que estudou uma vida inteira em uma escola particular para ter aquilo e você que estudou a vida inteira em uma escola pública de repente tem que pagar uma faculdade. Você vai morrer pra pagar. Cotas está aprovada (Emanuela, estudante de Fisioterapia).

Além desse critério, a jovem também aponta outro aspecto positivo do sistema. Para ela, o candidato possui duas chances de ingresso na universidade e usa sua própria experiência para ilustrar sua justificativa:

O sistema de cotas é perfeito. O aluno de cotas tem duas chances. Todos os alunos primeiro é passado pelo sistema universal e depois se ele não conseguir a pontuação ele é passado pelo sistema de cotas (idem).

Fernando, beneficiário de cotas sociais, assim como Emanuela utiliza o argumento da desvantagem do jovem ser de escola pública, no entanto, pensa que seria melhor se houvesse uma mudança na qualidade da escola básica:

Eu acho que é uma alternativa, uma forma justa pra alunos vindos de escola pública, porque é uma coisa meio desigual comparar o ensino privado com uma escola pública. É uma forma de incentivar o aluno a ter essa possibilidade de ingressar na faculdade, apesar de achar que o que tem que reverter é a forma de ensinar nas escolas. É uma coisa que deve ajudar o aluno, mas não deve ser uma coisa pra sempre, deve ter uma mudança lá na base também (Fernando, estudante de Arquitetura e Urbanismo).

A argumentação de redução das desigualdades entre os sistemas público e privado da escola básica também é apresentado por Frederico. O jovem também destaca a inclusão como justificativa para a adoção das cotas nas universidades, mas reconhece que não é uma medida que solucionaria o racismo:

Eu acho que é uma das formas de incluir e de tentar “dar uma igualada”, porque eu acho que o sistema público educacional está muito defasado, e acho que cotas é uma forma de incluir a pessoa negra, que passou por uma escola pública, e também a pessoa que não é negra, mas que também não teve condições. Então é uma forma de incluir e de tentar promover, de tentar equiparar as chances. Não é uma medida pra solucionar o problema do racismo, acho que o racismo continua na universidade. Eu acho que o cotista que entra ele vai lidar (Frederico, estudante de Psicologia).

Evandro posiciona-se a favor das cotas como forma de reparação para com os negros, mas também pensa que essa política seja apenas um paliativo a uma questão muito mais profunda. O jovem sinaliza a importância das cotas para aumentar a representatividade de negros dentro da universidade, que ainda é baixa:

Eu vejo como uma grande reparação social, porque se a gente for pegar todas as grandes injustiças cometidas contra as pessoas que têm uma afrodescendência. Eu acredito que foi um grande holocausto na história, porque tiramos uma etnia, uma raça de uma terra, jogamos eles em diversos países, teve centenas de anos dos piores tipos de discriminação, dos piores tipos de condição vividas. Eu vejo hoje o sistema de cotas como um Band Aid de uma questão muito mais séria do que isso, porque todo mundo fala muita coisa contra, mas eu acho muito importante, porque às vezes sem o sistema de cotas você não veria tantos negros na faculdade (Evandro, estudante de Farmácia).

Por ser negro e ter estudado em escola particular, Evandro utiliza sua experiência própria como testemunho de racismo e exclusão:

Eu estudei minha vida em colégio particular, vivi muitas situações onde “muitas das vezes” eu era o único negro da sala. Depois, “cê” se integra um pouco ao grupo, mas você sempre vai entender o quê que é racismo, o quê que é um pouco de discriminação, porque é uma condição muito triste ser julgado só pela cor da sua pele. Você já tem uma predeterminação pra aquilo (idem).

Ao final, pensa que as cotas são necessárias pois reduziria o elitismo nas universidades e aumentaria a quantidade de negros nesse espaço:

Eu vejo hoje as cotas, têm sua importância, porque a educação nunca vai ser a mesma pra pessoas de baixa renda e ainda mais com a cor da pele negra. Então, eu vejo hoje como um acesso à universidade pra não ser tão elitista. Se não tivesse as cotas eu acredito que diminuiria e muito o número de negros na universidade, não porque eles são menos capazes, mas porque eles não tiveram as mesmas condições de ensino e preparo que os estudantes da cor de pele mais clara (idem).

Fátima reconhece as dificuldades que o negro tem de ter acesso à universidade devido à escolarização precária e ao racismo, que afeta sua autoestima e desenvolvimento na escola:

Ele é importante pra dar visibilidade pros negros também. Os negros têm uma maior dificuldade pra ingressar na faculdade, justamente pela qualidade que é a escola pública, não só na escola pública, mas porque ele é uma pessoa que está mais visível, mais vulnerável ao racismo, ao preconceito. Então, desde criança, uma criança negra, por exemplo, ela já vai sofrendo aquele

psicológico, todo aquele tratamento diferenciado, negativamente, que é dado a ela, então tudo isso vai acarretando e vai dificultando pro desenvolvimento dela na escola também, então eu reconheço que a política de cotas ela é importante justamente por isso (Fátima, estudante de Direito).

Corroborando o pensamento de Fátima e dos outros jovens que se posicionam a favor, Flávio diz que o sistema de cotas dá visibilidade ao negro na sociedade e é uma forma de compensar e fazer justiça social: *É a busca pela igualdade, pela justiça social, pra compensar toda a história dos negros* (Flávio, estudante de Medicina).

Se Emanuela, Fernando, Evandro, Frederico, Flávio e Fátima apresentam argumentos favoráveis, Elaine é desfavorável às cotas, tecendo críticas ao governo por não investir na escola básica:

Uma forma do governo tentar ajudar, de uma forma errada, porque na verdade devia investir na escola pra todo mundo concorrer de igual pra igual, mas como não investe o governo tem que dar um jeito das pessoas que não tiveram oportunidade entrarem numa universidade (Elaine, estudante de Engenharia Civil).

Fausto, em princípio, achava que as cotas eram ruins, pois, como beneficiário das cotas, sentiu que seu desempenho acadêmico era mais baixo que o dos colegas universalistas: *na verdade não é uma coisa muito boa, porque quando você entra o seu nível é muito abaixo de quem tá lá na sua turma. Você percebe isso. Então, se eu não tivesse passado, eu ia estudar mais, tava mais preparado né pro ensino superior.* Mas ao mesmo tempo, as cotas possibilitaram-no ganhar tempo e, aos poucos, foi se adequando às exigências do curso.

Elisa foi criticada por conhecidos por haver feito vestibular para ingresso por meio das cotas raciais, pois estaria compactuando com o preconceito contra os negros ao apelar pelo ingresso pelo sistema de cotas.

No primeiro momento, como todo mundo, às vezes, comentava, você mesmo está praticamente acarretando o preconceito e tal. Eu não pensava dessa forma. Entrar na universidade está difícil, a cota pode ser uma possibilidade pra mim conseguir ingressar na universidade de uma forma mais fácil (Elisa, estudante de Educação Física).

Ao mesmo tempo em que se via convencida das vantagens do sistema, a questão ainda não estava resolvida para a jovem, pois questionava a condição social do negro:

Ao mesmo tempo, tem essa divisão, por exemplo, pra participar das cotas você tem que ter estudado numa escola estadual pública. Então, por exemplo, se eu sou negra, não posso estudar numa escola particular? (E se eu for para uma particular) Então, conseqüentemente, eu posso ter dinheiro (idem).

Confusa, não se opôs a elas:

Tem toda essa confusão que ficava na cabeça né, mas eu nunca fiquei com muita coisa assim na cabeça, tanto que quando passei por cotas minha nota dava para passar no sistema universal, mas era uma tentativa né (idem).

A única jovem que discorda das cotas raciais é Estela, mas que apoia as cotas sociais. Para a jovem, o sistema de cotas deveria beneficiar estudantes de escola pública, apesar de reconhecer que há preconceito contra os negros e que estão em posição de desvantagem:

Eu concordo com as cotas pra rede pública, a cota racial não. A rede pública realmente é um problema. Uma pessoa da rede pública não tem a mesma capacidade de competir com alguém que estudou a vida inteira numa escola particular, agora a cota racial não. Eu fiz por cota de negro porque era o recurso que eu tinha, mas se tem como eu usar eu vou usar, mas assim, não é uma coisa que eu concorde, é uma hipocrisia, sendo sincera mesmo. Eu entendo que tem toda uma questão do preconceito, de querer incluir as pessoas, fazer uma estimativa em questão dos estudos, que os negros são realmente as pessoas mais marginalizadas. Só as pessoas mais excluídas, pobres e tal, não têm condição, mas não são todos, eu acho que as pessoas que são assim, elas nem chegam às vezes a um nível de prestar, às vezes, um vestibular, são poucos, então pra negro eu não sei se concordo (Estela, estudante de Arquitetura e Urbanismo).

Mas ao final, como boa estrategista, diz: *quem puder faz por cotas mesmo, o importante é entrar*, pois aprendeu no cursinho que o importante é entrar, mas faz crítica a este: *(o cursinho) ensina o aluno a ser esperto*. Por isso, acha que por conta dessa mentalidade, passa a ser *“meio pejorativo a questão das cotas, não leva a seriedade que às vezes teria que ter”*(idem).

O sentido que os jovens atribuem às cotas em geral, remete à concepção do tipo de cotas que eles optaram em concorrer. Aqueles que concorreram por cotas sociais, acreditam serem as cotas uma maneira de compensação das desigualdades escolares provocadas pela deficiência do sistema básico de ensino. Ademais, apresentam suas argumentações baseadas nas noções de justiça distributiva dentro de uma perspectiva de política universalista. Percebem-se no grupo que optou por cotas raciais argumentos com estreita ligação à questão racial, fundamentados nas noções de justiça de reparação e de reconhecimento. Em ambos os casos, esses

sentidos estão ligados diretamente ao lugar de onde estes jovens vêm e como se percebem nesse novo lugar.

Quando perguntados se conseguiriam passar pelo sistema universal, a maioria afirmou que não conseguiria e alguns disseram que sim.

Os que disseram que não poderiam ingressar por meio do sistema universal, utilizam diferentes argumentações para justificar suas escolhas. No caso da Elaine, o ponto de corte para o curso de Engenharia Civil foi muito alto no universal.

A nota de corte é bem mais alta (no sistema universal) e acho que eu não tinha um preparo pra concorrer no universal. Eu sempre estudei em escola pública e escola pública é um pouco defasada nisso, no foco pro vestibular (Elaine, estudante de Engenharia Civil).

Frederico afirma que não teria podido passar pelo sistema universal, mas, se fosse o caso, ou demoraria muito para ingressar ou teria que alterar sua própria condição.

Eu digo não, porque eu prestei duas vezes, não passei e, assim mesmo, na vez que eu passei, eu fui o último colocado. Então eu acho, assim, poderia mais cinco anos de estudo, teria que alterar muita coisa dentro da minha realidade (Frederico, estudante de Psicologia).

Fernando, também, pensa que não poderia ter passado pelo universal, mas se optasse por essa modalidade talvez demoraria mais tempo para entrar na universidade.

Eu acho que não, poderia até ser que sim, mas aí seria muito mais demorado do que o tempo que eu demorei pra entrar, seria muito mais difícil, mais traumático mesmo (Fernando, estudante de Arquitetura e Urbanismo).

Por precaução, Estela, que prestou vestibular para Arquitetura pelo sistema universal e não passou, preferiu pelo sistema de cotas. Contudo, no ano em que prestou, o ponto de corte para cotas raciais foi mais alto que no universal. Portanto, acredita que poderia ter passado pelo sistema universal.

Prestei a primeira vez pelo Universal e não passei. Pelas cotas, eu acho que eu consigo. Aí no caso do meu vestibular eu tinha passado, porque as cotas, o ponto de corte deu mais alto um ponto do que no universal. Eu teria entrado no universal também tranquilo, mas eu preferi me resguardar (Estela, estudante de Arquitetura e Urbanismo).

Em dúvida, Evandro acredita que talvez não poderia ter passado, pois não estava tão compromissado com os estudos: *na época não sei, talvez não. Eu não estudava tanto, não levava o ensino médio tão a sério, nunca gostava daquele compromisso de estudar, era muito jovem, tinha outras prioridades.* (Evandro, estudante de Farmácia)

Fausto pensa que não poderia ter passado pelo sistema convencional, pois considera que não tinha base. Até acha negativo ter passado, pois : *se eu não tivesse passado, eu ia estudar mais, tava mais preparado né pro ensino superior. Com a política de cotas eu consegui entrar naquela oportunidade mas, aí foi bom porque eu ganhei tempo* (Fausto, estudante de Engenharia Civil).

Flávio, que já prestou pelo sistema universal e não passou, disse que, mesmo pelo sistema de cotas sociais, pensa que não teria passado; por isso, fez pelas cotas raciais:

Se eu tivesse feito pra cotas de escola pública, eu teria raspado, mas não tinha passado. Eu não deveria ter passado. Eu não teria passado, porque o ponto de corte na época, na primeira fase eu fiz sessenta e dois (Flávio, estudante de Medicina).

Fátima disse que poderia ter passado, mas ao comparar os estudantes de escola pública e os de particular, logo descarta essa hipótese: *provavelmente eu teria, mas é igual eu falei, é uma questão eu disputar, por exemplo, com alguém do W.R, é assim, um outro mundo, é muito diferente, é completamente desigual* (Fátima, estudante de Direito).

A única jovem que afirma que passaria pelo universal é Elisa, mas, por medo, optou pelo sistema de cotas: *sim, eu passaria, minhas notas davam. (Eu prestei por cotas), justamente por esse medo, por medo da concorrência que eu tinha de não conseguir passar* (Elisa, estudante de Educação Física).

As trajetórias de êxito escolar desses jovens indicam que, com insistência e um tempo mais prolongado dedicado aos estudos, talvez eles tivessem conseguido passar pelo sistema universal. Suas falas expressam hesitação, pois têm a noção das fracas oportunidades escolares que tiveram e, por isso, calculam os riscos de suas investidas. Entretanto, o sistema de cotas lhes possibilitou encurtar o caminho rumo à universidade e representou uma estratégia coletiva de acesso para esses sujeitos.

5.2.2 Sentidos atribuídos ao termo *cotista*

Desde que as políticas de cotas foram implantadas, o termo *cotista* foi naturalizado para distinguir os beneficiários desse direito dos universalistas. A classificação a partir de um conceito que remete ao mérito e, ao mesmo tempo, coloca em evidência as contradições de uma sociedade hierarquizada e a utilização do termo divide a opinião dos jovens. Estes não escondem sua condição de estudantes por cotas, ao contrário, afirmam esta condição entre os colegas e a universidade. Para alguns, o termo desqualifica o jovem e para outros os põe em evidência.

Elisa, Emanuela, Estela e Flávio não se importam de serem chamados por cotistas; já Fernando, que também não se opõe ao termo, dá uma explicação que relativiza o modo de se usá-lo: *não me incomodo com isso. Vai muito do tom. Cotista é cotista, não me incomoda não* (Fernando, estudante de Arquitetura e Urbanismo).

Fátima e Frederico, muito pelo contrário, acham que é importante dizer que são cotistas; inclusive, dão exemplos do próprio cotidiano da universidade em que expressam suas condições. Fátima relata que foi pedir uma declaração de cotista na administração e isso parece ter constrangido o funcionário daquele departamento:

Ele sabia que a declaração que eu queria era de que eu era aluna cotista. Ele não queria ler alto, como se eu achasse negativo, e ele acha negativo falar: 'você quer a declaração de cotista' ? Ele não quis me falar em voz alta, ele me chamou lá do lado do computador, me fez um gesto meio assim. Então ainda tem pouco de estigma, de achar que é negativo (Fátima, estudante de Direito).

No caso de Frederico, que se coloca nas discussões como cotista, faz uma análise da sua condição a partir da realidade objetiva que o levou a ser um cotista:

Nas discussões, eu faço até questão de colocar como cotista, não é algo que me envergonha, muito pelo contrário, eu acho que se eu sou cotista, eu sou cotista por *n* motivos que me colocam nessa situação. Acho que não sou cotista porque não acho que é injusto ser cotista. (Frederico, estudante de Psicologia).

Contrariamente, Elaine e Evandro ressaltam o teor pejorativo do termo, pois o associam à exclusão, uma afronta ao mérito.

Eu vejo um pouco esse termo marginalizado, porque, ah cotista no sentido de exclusão. No sentido de exclusão, mais pejorativo da palavra. Ninguém

usa no sentido bom, usa mais no sentido de denegrir um pouco, de tirar um pouco o mérito da pessoa (Evandro, estudante de Farmácia).

O termo também se associa à discriminação para Elaine:

Apesar de ser cotista, eu não acho que é uma coisa que deve ser ressaltada. É uma coisa normal que tem que ser aceita e não ficar sendo dita, discriminada. Negativo, totalmente negativo (Elaine, estudante de Engenharia Civil).

Pode-se dizer que os sentidos que os jovens atribuem ao termo cotista dizem sobre as representações que eles têm do estudante das cotas; e outro sentido é como os outros percebem o sistema de cotas que, de certa forma, influenciam as suas representações. De forma geral, os jovens desta pesquisa não consideram o termo cotista negativo, pois o associam ao reconhecimento e à afirmação da sua condição social ou racial e como sujeitos de direito. Entende-se neste caso, uma elaboração de uma *estratégia de asserção*, considerado como o reconhecimento da sua condição, que seria o princípio gerador da sua permanência. É a partir dessa estratégia que os jovens começariam a construir outras estratégias secundárias.

5.2. 3 Estratégias de enfrentamento ao silenciamento e não identificação

Desde que a política de cotas foi implantada na primeira universidade do estado de Goiás, as polêmicas alcançaram proporções gigantescas, que, de certa forma, deram forma ao modelo de cultura que se estabeleceu nas universidades públicas do estado. Como forma de proteção da identidade do beneficiário frente aos julgamentos e preconceitos evidenciados, não somente na sociedade civil, mas também na academia, optou-se pelo silenciamento como forma de “resolver o problema por si só”, como diz Evandro (estudante de Farmácia).

Pode-se dizer que a prática de proteção da identidade produziu uma cultura da inexistência dos novos sujeitos da educação superior, ou, em termos bourdieusianos, a cultura da dissimulação, que encobre as exclusões brandas que ocorrem nas instituições de ensino.

Mesmo que se pretenda manter a identidade do jovem das cotas, o sistema de classificação acaba deixando “pistas” que, para um bom entendedor, são facilmente identificadas. Uma delas é a lista de aprovação, que adota o *ranqueamento* dos candidatos pelo desempenho, representado pelas notas. Em geral, segundo os jovens

da pesquisa, os que se encontram no final da lista de aprovação têm grandes chances de serem do sistema de cotas e, quanto mais próximo do final da lista mais chances de serem do sistema de cotas raciais.

É também uma prática comum entre os jovens perguntar em qual posição os colegas foram aprovados e, a partir daí, fazem suas deduções : *você consegue deduzir mais ou menos quem é por cota, tira uma nota menor, geralmente é quem está mais abaixo na lista, Tem como você deduzir, mas não tem como você afirmar* (Estela, estudante de Arquitetura e Urbanismo).

Outra pista, como rastros de um “forasteiro”, é a própria cor da pele. Enquanto os sujeitos das cotas sociais não são evidenciados a olho nu, os das cotas raciais são julgados pela cor da pele.

Elas sabem que eu sou cotista, pode até ser uma questão visual também, por eu ser negra. É um mundo invisível, que parece que aqui não tem cotistas. Eles sabem que a gente é cotista, e também talvez uma falta de mobilização dos próprios cotistas, mas o que acontece, muitas vezes eles não se declaram, eles se tornam invisíveis. Justamente por entrar em um curso de Direito não querer confrontar com essa realidade posta, às vezes têm medo, às vezes têm receio (Fátima, estudante de Direito).

A invisibilidade apontada por Fátima também é percebida por Evandro.

Ninguém fala abertamente, não sei se as pessoas têm vergonha de serem prejudicadas. Vamos não falar que acaba não existindo, vamos fingir que é um problema invisível, é melhor nem tocar no assunto (Evandro, estudante de Farmácia).

No caso dos jovens de escola pública, a questão é mais resolvida, segundo Evandro:

Conheço muitos sociais de escola pública, as pessoas comentam mais. Que elas vieram da escola pública, que fizeram cotas pela escola pública, senão elas não passariam. Os negros são mais difíceis de falar isso (idem).

Elisa e Frederico compreendem que o sigilo da identificação tem como princípio resguardar a instituição e o beneficiário, respectivamente.

Eu acho que é uma forma que eles têm de proteger a imagem dos alunos, pois é um assunto tão delicado, que nem todo mundo encara de uma forma normal (Elisa, estudante de Educação Física).

Eu entendo, eu não me preocupo com isso, até mesmo como eu te disse, eu exponho, mas eu entendo. Eu acho que tem todo um projeto de preconceito. Eu acho que é importante isso por parte da universidade, porque é um

cuidado com a identidade desse aluno, que pode sofrer represálias dentro do curso, por meio de alunos, por meio de professores por ser cotista, de ter um tratamento diferenciado, se ser identificado (Frederico, estudante de Psicologia).

Os Centros Acadêmicos e o Diretório Central de Estudantes, cujo papel é o de mediador entre os acadêmicos e a instituição, nesses casos, não têm atentado ao papel que deveriam exercer de socializadores e dinamizadores de propostas de mudanças na instituição. A grande maioria dos jovens afirmou que não há qualquer tipo de integração; apenas um apontou que estes discutem o sistema de cotas.

Eu acho que tem, o CA, o DCE hoje promove debates, só que eu sempre fico na dúvida até que ponto que isso, promove debates, debates abertos, vamos discutir cotas, institucionalizar as cotas, defendemos cotas ou não. Esses debates são muito mais pra mim hoje que já tenho uma caminhada que nem isso, de ir lá discutir e de ir lá defender a importância, do que pro calouro que chega, eu vejo assim esses debates (Frederico, estudante de Psicologia).

Se os CAs e os DCEs não representam os cotistas ou apresentam, minimamente, discussões sobre as mudanças que vêm ocorrendo na dinâmica da universidade, a mobilização por parte dos próprios beneficiários também não acontece.

Tanto Frederico quanto Fátima participam do movimento negro. Para Fátima é fundamental participar do grupo como uma forma de se sentir incluída na universidade:

nossa, me ajuda demais, me ajuda até a ver, por exemplo, a questão dos negros aqui, do Direito, a falta de mobilização que alguns têm, em relação à timidez, um certo medo; falta saber que são pessoas “empoderadas” também, só de você estar na universidade você já está empoderado. Então, se você é cotista e ainda participa de um movimento, aquilo te ajuda demais, te ajuda a se autoidentificar, te ajuda a se autodeclarar (Fátima, estudante de Direito).

O silenciamento da universidade é visto por alguns como um fator que desfavorece o debate acerca das cotas, do racismo, das desigualdades que persistem no ambiente acadêmico. Estela acha negativo esse silenciamento, pois há muita discriminação racial, com a pobreza, e estas deveriam ser discutidas para conscientização

Na mesma direção, Evandro entende esse silenciamento como forma de deixar que o problema se resolva por si mesmo:

o silêncio reflete no silêncio maior que ela, que é um braço de um Estado que não faz questão nenhuma de discutir algumas dessas questões polêmicas. O problema se resolve sozinho, vamos fazer esse paliativo aqui, só isso aqui pra corrigir, não vamos falar mais sobre isso, porque está tudo certo (Evandro, estudante de Farmácia).

Mesmo entendendo a postura da universidade, Fernando acredita que a discriminação contra cotas ainda existe:

isso é mais pela questão do caso da preservação do aluno mesmo. Eu acho que ainda tem sim essa discriminação de ser por cotas, isso com certeza deve existir ainda (Fernando, estudante de Arquitetura e Urbanismo).

Na opinião de Elaine, a postura da universidade frente às cotas é tida como normal: *acho normal, tanto a instituição quanto os estudantes estão satisfeitos com o sistema do processo seletivo* (Elaine, estudante de Engenharia Civil).

Fátima responde à questão apontando algumas soluções criadas pelo movimento negro para enfrentar essas questões, começando pelos estudantes da escola básica, para que possam chegar à universidade mais preparadas para esta realidade:

a gente quer fazer uma rede pra ir nas escolas públicas, já começar do aluno que vai ser cotista dali, pra eles comecem achando positivo isso, pra não chegar na universidade e ficar assim fechado, com medo, não saber lidar com a questão, achar que ser cotista é ruim (Fátima, estudante de Direito).

Para Frederico, que também faz parte de um grupo do movimento negro : *a ideia, que é um grupo que eu faço parte, de conscientizar, da importância de cotas, por que as cotas existem, por que eles lutam por cotas, então foi sempre muito por meio do Faz Arte e o Faz Arte linkado com esse grupo, que é o Canbenas* (Frederico, estudante de Psicologia).

Se por um lado a instituição cria mecanismos de dissimulação, os jovens, por outro, criam mecanismos para romper essa dissimulação, ou através de estratégias de enfrentamento (SANTOS, 2009), associando-se a grupos que os ajudem a enfrentar as adversidades encontradas no campo, como no caso de Fátima e Frederico, que se uniram ao movimento negro, ou usando as estratégias de asserção, como no caso de todos os jovens que se afirmam através das cotas no espaço da universidade. Como dizia Evandro, *o problema resolve por si só* é parcialmente verdadeiro, pois o grupo de jovens, de alguma maneira, assumiu a responsabilidade de mudar a cultura da inexistência, expondo sua condição. A universidade, bem como os CAs e DCEs,

ausentou-se das funções sociais que lhes são atribuídas no processo de mediação, entre a universidade, os estudantes e a sociedade, nesse processo carregado de preconceito e desinformação. Pode-se inferir que o projeto de permanência desses jovens se constrói dentro de um processo mais individual que coletivo, mas não institucional.

5.3 A CONSTRUÇÃO DE REDES DE SOCIABILIDADE E DE ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA NO CURSO

Das dificuldades dos jovens quanto à apropriação do espaço universitário, o estudo identificou alguns tipos de barreiras relacionadas: ao capital cultural escolar, ao capital econômico, às disciplinas, à cultura conservadora da universidade, ao currículo do curso, à cultura acadêmica e por questões pessoais.

5.3.1 O ingresso na universidade: dificuldades e adaptações

Uma das maiores dificuldades apresentadas pelos jovens nos anos iniciais de universidade relacionam-se à falta de conteúdo prévio e às próprias disciplinas do curso.

No caso de Elaine, a jovem afirma que *tinham muitos conteúdos, que eu não vi, que eu não sabia, muita gente já sabia, já entrou na faculdade sabendo* (Elaine, estudante de Engenharia Civil).

O caso de Emanuela assemelha-se ao da Elaine: *umas matérias básicas que precisava de um conhecimento anterior, a de bioquímica, por mais que você tivesse feito o cursinho, o cursinho é aquela coisa toda mastigada* (Emanuela, estudante de Fisioterapia). Mesmo havendo passado pelo cursinho a deficiência persistiu, pois em grande parte decorou o conteúdo ou nunca havia estudado. Assim, o esforço teve que ser redobrado nos estudos. *Você tem que se superar, tem que correr atrás* (idem).

Flávio pensa que, no início, essa questão foi a maior dificuldade: *na área de química que eu tinha dificuldade, a parte que envolvia física, eu sempre tive dificuldade, desde a escola, e na faculdade eu também, tive dificuldade nessas áreas* (Flávio, estudante de Medicina). Mas, ao longo do curso, isso foi sendo superado.

Alguns jovens apontam algumas disciplinas do próprio curso como sendo uma das suas dificuldades, como afirma Estela: *matéria teórica que eu tenho um pouquinho*

de dificuldade, mas ainda consigo acompanhar (Estela, estudante de Arquitetura e Urbanismo).

Assim como Estela, Evandro e Elisa tiveram dificuldades em disciplinas do curso:

Algumas matérias eu tive bastante dificuldade, tipo química. O nível de reprovação dela é altíssimo, por exemplo, costuma ter vinte, vinte e poucos alunos nessa disciplina, passam três, dois por período (Evandro, estudante de Farmácia).

Eu tive dificuldade, porque eu imaginava que em Educação Física, por exemplo, que não teria uma disciplina de Filosofia, eu nem imaginaria que teria e tive (Elisa, estudante de Educação física).

A transição do ensino médio, do cursinho para a universidade, para Fernando, Flávio e Emanuela foi uma adaptação difícil por conta do volume de leitura e do ritmo das atividades:

Foi a própria realidade mesmo da universidade. É um período de adaptação mesmo, até a gente entender a diferença entre o ensino médio e a universidade. Primeiro semestre é mais uma adaptação, o segundo semestre a gente começa a ter mais conhecimento da estrutura, dos sistemas de integração mesmo das matérias, da forma de abordagem que tem dentro da faculdade pra disciplinas, pra contato com a biblioteca, com pesquisa (Fernando, estudante de Arquitetura e Urbanismo).

Agora, é uma questão e não conseguir estudar tudo, questão de não ler tudo que tinha que ler; como o volume é muito grande pra ler, você vai ler, você vai gravar menos da metade daquilo que você leu. Essa deficiência não é só minha, ela é de colegas que sempre estudaram nas melhores escolas de Goiânia (Flávio, estudante de Medicina).

Eu acho que a universidade não está preparada para pessoas de dezesseis. As leituras muito pesadas, é uma leitura que você não tem a prática, palavras muito fechadas, você não tem prática com isso no ensino médio (Fátima, estudante de Direito).

Época de prova na faculdade não sei como a gente sobrevive é muito estressante, adaptar a tempo de prova. Estudar mesmo, porque, se não, você não passa (Emanuela, estudante de Fisioterapia)

Eu nunca fui um aluno muito estudioso, com pouco esforço eu conseguia, então eu me acostumei com facilidade. E eu tive muita dificuldade no vestibular e quando eu entro aqui foi muito pesado, assim, no nível de leitura, de ter que ler muito, de ter que dedicar muitas horas de estudo. Isso nunca foi uma realidade pra mim, de ter que dedicar horas de estudo extraclasse, A minha realidade sempre foi de chegar, estudar dentro de sala de aula, estudar meia hora, uma hora antes das provas. Eu tinha muita dificuldade de sentar e fazer, o hábito do estudo, da leitura. Por várias vezes eu já tentei fazer, mas não deu certo, ainda mais que tinha o cansaço que vinha, aí eu tinha muita dificuldade, tenho até hoje (Frederico, estudante de Psicologia).

No caso de Fátima o maior impacto foi em relação à formalidade extrema do curso de Direito e dos professores; segundo ela:

Primeiro dia de aula todo mundo assim, no ensino médio, descolado, conversando demais. Entra aquele professor de terno, gravata, super rígido, eu falei: 'gente que que é isso? De terno naquele calor. É uma imagem, assim, que eu não esqueço, excesso de formalidade, exacerbado. Eu acho que o Direito tem que ser uma linguagem acessível, olha o nome: Direito, todo mundo tem acesso. Eles usam um discurso muito fechado, que as pessoas não são da área não entendem, e isso é intencional (Fátima, estudante de Direito).

Ter autonomia, tanto para Elaine quanto para Evandro, que estudaram um em colégio militar e o outro em escola particular, foi a maior dificuldade desses jovens:

Lá no militar exigiam muito da gente em relação à disciplina, em relação a obrigações. Eu nunca tive dificuldade com acúmulo de tarefas de atividades, mas a dificuldade que eu mais senti mesmo foi à diferença de ambiente. No colégio, você é mais cobrado. Aqui na universidade tinha que ter mais autonomia nossa mesmo de ir atrás das coisas de procurar as coisas, foi a dificuldade que senti assim na busca de autonomia (Elaine, estudante de Engenharia Civil).

No ensino médio de um colégio particular todo mundo fica no seu "pé", que você tem que estudar, você tem que se preparar. Aí quando você entra aqui é um pouco mais relapso, nos primeiros períodos você não quer saber de estudar. Você conhece o universo novo, você conhece pessoas completamente diferentes da sua realidade, você conhece gente que veio lá do "não sei aonde", de outros municípios. Você quer, vamos dizer, pra um jovem de dezessete, dezoito anos, quando entra na faculdade ele quer tudo que o mundo tem direito, ele quer festa, ele quer bagunçar um pouco com a vida. Ele não está muito preocupado com os estudos, vamos dizer, eu senti um pouco esse choque cultural, mas, o que que eu estou fazendo aqui? (Evandro, estudante de Farmácia).

Flávio, que fez dois anos e meio de cursinho antes de entrar para Medicina, diz que ter que correr atrás foi uma dificuldade.

No cursinho o professor vai lá, mastiga tudo e você só tem que pegar a informação e guardar. Na universidade não, principalmente a universidade pública, ninguém te adula, você corre atrás senão você não sai com nada (Flávio, estudante de Medicina).

A demanda de tempo e disciplina são os fatores que Elaine levanta:

A dedicação que eu tinha que ter, que eu não tinha no colégio, lá eu teria que me dedicar muito mais do que eu sempre me dediquei minha vida toda, eu não presto pra estudar. Pelas escolas que eu estudei, nunca tive que dedicar tanto assim pra estudar, sempre foi uma coisa assim que eu fiz com facilidade, na faculdade não, era totalmente diferente (Elaine, estudante de Engenharia Civil).

Grande parte dos cursos de alta demanda neste estudo é de período integral, com exceção do Direito, e nesse quesito, a jovem Emanuela diz que o gasto para se manter o dia inteiro na universidade é alto.

Às vezes, você fica aqui o dia inteiro. Gasta com alimentação e o transporte público vai quase seu dinheiro todinho. Mas já ajuda (a bolsa de 400 reais) (Emanuela, estudante de Fisioterapia).

A questão curricular para os jovens, como Fernando, Estela e Fátima é um ponto que levantaram como uma dificuldade no curso. A questão de serem cursos de período integral e a necessidade de adquirir experiência antes do período do estágio obrigatório, Fernando e Estela gostariam de poder estagiar antes, pois sentem a necessidade de profissionalização.

Difícil eu conseguir um estágio agora que dê para conciliar, eu sempre tive a intenção de pegar o estágio obrigatório, que vai ser no oitavo período (Fernando, estudante de Arquitetura e Urbanismo).

Você fica com buracos, você não tem aula o dia inteiro todos os dias, alguns dias (por isso não pode pegar um estágio). Não consigo, se eu conseguisse eu já estava trabalhando, eu já estou louca pra arrumar um estágio, pra arrumar um tempo pra tentar um estágio, pra desafogar um pouco meu pai (Estela, estudante de Arquitetura e Urbanismo).

A falta de uma rede de apoio foi pontuada por esses jovens, como Fátima e Fausto, que sentiram dificuldades para adaptar-se à realidade do curso: *não tem grupo de estudo, a gente vai se virando* (Fátima, estudante de Direito). *Com o tempo eu fui me adequando como os professores ensinam porque aqui você tem que estudar por conta, sozinho* (Fausto, estudante de Engenharia Civil).

A diversidade na universidade foi uma das questões levantadas pelos jovens como uma das dificuldades:

Conviver com pessoas muito diferentes, que você vai conviver por cinco anos. No começo era difícil pra mim lidar com a diferenças das pessoas, depois de um tempo, eu fui lidando com isso melhor (Emanuela, estudante de Fisioterapia).

Aprender a lidar com as diferenças e trabalhar em grupo. Eu acho que todo mundo deveria passar por uma universidade. Eu acho que o lugar de maior diversidade é uma universidade. Você tem que se adequar a esse tipo de coisa, uma coisa que me ajudou muito, por exemplo, eu não era bem resolvido quanto à minha sexualidade, eu acho que a universidade me ajudou muito nisso. Você vê a diversidade ali, você aprende a respeitar e aprende a ser respeitado, e vai começando a perder o medo (Flávio, estudante de medicina).

A diferença de idade foi para Estela um desafio, pois, para a turma, ela, apesar de jovem, já era mais velha e também por ter vindo da Pedagogia que a maioria era mais velha que ela.

É a quantidade de gente nova e eu mais velha, porque como eu já tinha cursado, eu entrei mais velha que o pessoal, tinha gente de dezesseis anos na minha sala. Quando eu fazia pedagogia tinha gente mais velha. Eu vou ter muito problema porque eu sou um pouco intolerante (Estela, estudante de Arquitetura e Urbanismo).

A constituição de novas redes de sociabilidade na universidade com colegas de sala e com professores, mediadas por diferença de classe social e preconceito, foram motivos de dificuldades para Frederico e Fátima, que perceberam as diferenças

Eu caio aqui que a galera é muito rica. Colegas que moram no Aldeia do Vale, que fazem duas viagens estrangeiras por ano; então, se tinha uma baixa estima de pensar que essa galera vinha de um colégio melhor do que o meu, porque eu tinha que caminhar muito pra chegar perto deles e que eu ainda tinha menos material que isso, porque eu ainda tinha que trabalhar, ainda tinha isso, isso do financeiro fez minha sociabilidade ser muito difícil. De eu não achar que esse lugar não me pertencia, de eu olhar pra aquelas pessoas, de eu olhar pra aquela situação financeira, de eu chegar na sala e a galera falando os colégios que eles estudam, tem gente que estudou em colégios que mensalidade do colégio não era a renda da minha casa no mês, então de não se sentir pertencente assim a esse lugar, de não saber sair pra noite com eles, de não saber conversar muito com essa galera, tinha um desconforto muito disso, e esse desconforto também me incomodava de ter amigos, de estar aqui, de ser sempre esse ambiente um pouco hostil. Eu acho que consigo falar que tenho colegas aqui hoje, atualmente, porque nesses primeiros momentos foram muito difíceis pra mim (Frederico, estudante de Psicologia).

É muito “grupinho” na minha sala, são grupos que se conhecem há muito tempo, são grupos fechados. Eu não tenho muita integração não, eu procuro cumprimentar, conversar com todo mundo, mas meu grupo mesmo são assim dez amigos que a gente tem, e eventos eu fui em alguns, mas nem todos (Fátima, estudante de Direito).

Frederico optou por estabelecer relações com seus pares:

Hoje eu tenho amigos que são mais a minha realidade, eu tenho minha panelinha de pessoas que são iguais a mim, que eu já tive contato com colegas que tem discurso muito parecido com o meu. Eu tenho uma colega que não tem um discurso parecido com o meu enquanto ser negro, mas ela tem um discurso parecido com o meu enquanto ser homossexual, de sempre se sentir a cotista da turma, a incluída da turma. Hoje eu sou colega de muita gente, mas eu sei quem são meus amigos, eu acho que hoje eu já construí,

com a convivência, eu consegui me desarmar mais, eu me desarmando mais eu consegui conhecer mais as pessoas (Frederico, estudante de Psicologia).

O seu “desarmamento” possibilitou a construção de outras relações:

Eu consegui me aproximar mais das pessoas, até mesmo com professores, de sacar hoje professores muito sensíveis com a questão racial, muito sensíveis com a questão das cotas, que trabalham isso em sala, que discutem isso, isso também é muito importante, a questão dessa inclusão que não é só também do corpo, mas dessa inclusão das ideias, de discutir o racismo, de discutir as cotas, acho que hoje, acho que isso, eu consegui achar uma panelinha de pessoas que me acolhera (idem).

Frente aos desafios apresentados, alguns jovens, como Eliana, pensaram em desistir do curso por conta do nível de dificuldade do curso:

Várias vezes. Pelo nível de dificuldade do curso, muito difícil. As matérias todas têm um nível alto de dificuldade e às vezes, por ser uma faculdade pública, o professor não tem tanto o compromisso, assim de explicar, de te passar o conteúdo, por ele já estar concursado, por ele com o emprego garantido. Ele, às vezes, não cumpre com todas as aulas, ele não cumpre com o conteúdo, e às vezes isso atrapalha (Elaine, estudante de Engenharia Civil).

Ao contrário desta estudante, os demais jovens nunca pensaram em desistir do curso.

Não, mesmo que era difícil vamos continuar lutando (Emanuela, estudante de Fisioterapia).

Ah não, eu já tinha desistido de um curso, é muito difícil desistir de novo (Evandro, estudante de Farmácia).

Dentro da universidade nunca. Nunca passou pela minha cabeça. Estou gostando, estava ruim, mas estava ótimo, eu sempre quis mesmo. Se pra chegar no meu objetivo tem que passar por isso, tá ótimo (Flávio, estudante de Medicina).

Percebe-se nas falas dos jovens que, em grande parte, as dificuldades são relacionadas ao que Bourdieu chama de capital escolar, pois não tinham conhecimentos prévios suficientes para acompanhar o ritmo da turma ou, mesmo, dificuldades inerentes às disciplinas. O *ethos* em relação à leitura e ao disciplinamento do corpo foi também enfretamento diário que os jovens tinham que superar.

As dificuldades que os jovens apresentam, de que são tidos pelo baixo capital cultural escolar incorporado, ou pela falta dele, e pelo baixo capital econômico são devidas à origem social dos estudantes, que, em geral, são de camada popular, mas,

na medida em que se apropriam dos conteúdos e constroem novas redes de sociabilidade, estas tendem a e amenizar, embora não desapareçam.

Entretanto, com relação às dificuldades que se relacionam ao currículo, que dizem respeito à estrutura e à cultura da universidade, nada ou pouco podem fazer, como percebido na pesquisa. Pode-se dizer que o sentimento de um *estranho no ninho*, relatado por alguns jovens, vincula-se aos *habitus* de classe, que se confrontam em um espaço com predominância da cultura dominante, principalmente nos cursos de alta seletividade, frequentados por estudantes de alto capital cultural e econômico. Esse confronto reflete a hierarquização dos espaços e dos lugares e interferem na subjetividade dos jovens, principalmente em relação ao lugar de origem.

5.3.2 Estratégias de permanência: apropriação do ethos acadêmico

Para esse grupo de jovens, estar na universidade é um constante desafio e um novo campo a ser apropriado, já que a maioria deles tem senso prático

Entende-se permanência material e simbólica, no sentido de Santos (2009), como

O ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência. A permanência deve ter o caráter de existir em constante fazer e, portanto, ser sempre transformação. Permanecer é estar e ser *continuum* no fluxo do tempo (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras (2009, p.69).

A permanência material e simbólica, neste trabalho, está associada ao aumento do volume de capital cultural, social, econômico e informacional, que possibilitará criar estratégias para manter-se na universidade e às experiências que vão se constituindo no processo de apropriação do *ethos* acadêmico.

a) Permanência material e simbólica: participação em atividades acadêmicas e em movimentos sociais

Desde o princípio do curso, Emanuela buscou inserir-se no mundo acadêmico, quando percebeu, na aula de metodologia, que fazer parte de grupos de pesquisa era importante para sua formação: *desde o primeiro período, porque a gente teve a*

matéria de metodologia, eu vi que isso era importante pra carreira. A gente não sabia ainda das questões da bolsa. Só por saber que aquilo era importante, a gente tava correndo atrás (Emanuela, estudante de Fisioterapia).

Por demonstrar interesse, ela foi convidada por uma professora: *fui chamada pela professora mesmo como voluntária pra participar de iniciação científica. Fui correndo atrás das coisas, do que a faculdade oferecia. Fui vendo que aquilo era bom pro meu currículo* (idem). Atualmente, a jovem está no Programa de Educação Tutorial (PET), que qualifica estudantes para atuar na fisioterapia laboral com funcionários e fazer palestras em postinhos sobre boa alimentação. Anterior a este projeto, a jovem já havia participado de monitoria.

Elisa atualmente participa de grupo de pesquisa, como bolsista, e, assim como Emanuela, já foi monitora. Diz que foi convidada pela orientadora do projeto pelo bom desempenho que havia tido no estágio.

Ela gostou muito do meu desempenho, gostou da nossa aula, do nosso trato com as alunas, e chamou a gente pra ser bolsista dela, pra fazer a prova, participar de todo o processo pra trabalhar com ela nas aulas (Elisa, estudante de Educação Física).

Flávio, (estudante de Medicina) também participou de diversas atividades oferecidas pelo curso e pela universidade. Já participou de monitoria, do CA, da Liga Acadêmica, de projeto de pesquisa e atualmente está no estágio.

Fernando, para melhorar seu desempenho acadêmico, mas também pensando em retorno financeiro buscou a pesquisa como forma de alcançar seu objetivo:

Eu sempre quis estar envolvido com pesquisas, o retorno financeiro, eu busco sim esse retorno, porque eu acho que é um fruto que eu estou colhendo de uma produção minha (Fernando, estudante de Arquitetura e Urbanismo).

Enquanto alguns dos seus colegas pensam no prestígio, como capital simbólico, de fazer pesquisa, Fernando vê isso como uma possibilidade de se transformar em capital econômico: *a minha opção foi conhecimento, currículo, porque eu tenho intenção de seguir carreira acadêmica* (idem).

Sobre a bolsa que recebe, ele diz: *como eu já recebi uma bolsa, agora eu estou esperando a de iniciação científica, estou concorrendo a PIBIC* (idem). A bolsa o tem ajudado a manter os gastos com gráfica e reposição de materiais do curso.

Como bom jogador, Fernando estrategicamente busca o aumento do seu capital social e simbólico junto aos professores: *A gente tem que mostrar serviço e interesse. O professor vê que o pessoal está interessado e vai surgir convites* (idem).

Mas nem todo jovem participa da formação acadêmica na pesquisa, do ensino e na extensão, como Elaine, Estela e Evandro. *Aqui tem bastante, projetos de extensão, pesquisa. Até então eu nunca fui por causa do tempo* (Estela, estudante de arquitetura e urbanismo). E Evandro explica que não participa porque não há muitas pesquisas no seu curso.

Fátima, por sua vez, diz que um dos grandes problemas que enfrenta no curso é o filtro da meritocracia para se conseguir fazer monitoria.

Monitoria eu não participo porque o pessoal de monitoria daqui é muito meritocrático, extremamente meritocrático. É a nota, então a minha nota não é suficiente pra monitoria, porque eles querem a nota (Fátima, estudante de Direito).

Então, direcionou-se à pesquisa porque tem possibilidade de ter uma bolsa, o que não acontece na monitoria. *E pra pesquisa, estou pesquisando, eu comecei, eu fiz o pré-projeto, foi aprovado e toda essa questão* (idem). A jovem tomou conhecimento da pesquisa através de colegas, pois elas não são divulgadas pelos professores:

A pesquisa é muito precária aqui. Os professores não divulgam muito; às vezes, eles costumam escolher a dedo alguns estudantes, os que têm as notas melhores, melhor desenvoltura; aí eles escolhem, mas essa pesquisa eu fiquei sabendo de amigos. O aluno que vai atrás do professor, o professor não divulga pesquisa aqui (idem).

Percebe-se que os jovens buscam formação em pesquisa, em projetos de extensão e em monitoria como forma de sentirem-se integrados ao processo de permanência física no espaço acadêmico. Por conta do desempenho ou por interesse, articulam a mobilização entre os capitais cultural, informacional e social para conseguir em participar dessas atividades, muito concorridas e com poucas vagas.

Nesse quesito, alguns cursos da UFG oferecem o PBID Afirmativo que destina-se aos jovens das cotas, assim como alguns cursos da UEG oferecem o PET. Dessa forma, esses projetos institucionais podem proporcionar maiores chances dos estudantes permanecerem no curso, pois, além de estarem envolvidos em atividades acadêmicas, têm a possibilidade de receber bolsa, o que os ajuda minimamente na

aquisição de materiais, alimentação e transporte. E quando não há bolsa, a experiência é válida também.

Uma das estratégias que Santos (2009) identificou nos seus estudos sobre permanência dos estudantes cotistas foi a estratégia de cooperação, que consiste na organização, por eles mesmos, de grupos de apoio para a sobrevivência no meio acadêmico. Essa estratégia não foi observada entre os jovens da pesquisa que afirmaram, categoricamente, desconhecer grupos de cooperação entre os estudantes de cotas.

Entendendo que a formação humana se dá também em espaços não formais e a integração ao mundo acadêmico acontece por meio de outros meios e instâncias, alguns jovens disseram que fazem parte de outros grupos como os dos movimentos sociais, estudantis e de negros.

Elaine participa do Mobiliza UEG desde o ingresso à universidade. Esse é um movimento organizado pelo Diretório Central dos Estudantes e alguns Centros Acadêmicos. O movimento levanta as necessidades dos estudantes, discute-as e elabora suas reivindicações. Uma dessas, fruto das mobilizações do movimento, foi recentemente atendida: a inauguração, há seis meses, do Restaurante Universitário, que no Câmpus em Anápolis. Quando perguntada se há discussões sobre o sistema de cotas ou se há algum movimento organizado que discute as questões desse sistema, Elaine responde dizendo que

A UEG tem coisas mais importantes pros alunos se reunirem e conversarem e lutar. Muitas coisas que nunca chegaram à discussão, sobre isso, cotas, porque tem muitas coisas muito mais importantes e fundamentais que precisam e não têm, como materiais de laboratório, laboratório mesmo, tem laboratório muito ruim, a biblioteca é muito ruim, a estrutura é muito ruim (Elaine, estudante de Engenharia Civil).

Ao contrário desse posicionamento, Fátima e Frederico pensam que a não mobilização dos jovens beneficiários das cotas é desfavorável, pois perdem muito com a falta de mobilização dos beneficiários das cotas. Esses jovens do movimento, que utilizam a estratégia do enfrentamento (SANTOS, 2009), buscam denunciar as formas de injustiça ou racismo. tanto na sociedade como na universidade, ou construir a estratégia de asserção, de afirmação da sua identidade como jovem das cotas. Se, por um lado, a universidade não tem proporcionado espaços para o debate dessas questões, por outro os jovens potencializam sua formação inserindo-se em outros espaços educativos não formais.

Quanto às atividades culturais e científicas, os jovens participam mais em eventos promovidos pela instituição onde estudam do que em outras instituições ou outras cidades do estado ou do país.

A razão pela qual grande parte deles não participa dessas atividades em outras localidades e instituições é por conta de dois motivos ligados ao baixo capital econômico: a dificuldade de locomoção e o valor alto das inscrições.

A gente sempre vai por perto. Uma inscrição de um congresso do fisioterapeuta é R\$ 300,00 e tanto sabe, pesa muito. Tem que ter um financiamento né ai eu espero né (Emanuela, estudante de Fisioterapia).

Grupo das viagens sempre fica um problema, porque assim, tem que pontuar e não tem quem leva. A universidade oferece, mas é muito, é muita burocracia e a questão de renda mesmo eu não consigo pelo salário do meu pai (Estela, estudante de Arquitetura e Urbanismo).

Encontros regionais de arquitetura, eu nunca participei, pela viabilidade financeira, pela distância, transporte, e até também porque como é meu pai que me mantém, ele está apertado, aí é aí é complicado, pagar a credencial pra participar do evento, pagar a alimentação ou fica em albergue, ou acampa, ou fica em hotel, pra eu ir pra hotel já é difícil O transporte e a verba pra credencial, então deixa quieto. Os eventos são caros e ai eu prefiro participar dos que têm aqui em Goiânia (Fernando, estudante de Arquitetura e Urbanismo).

No entanto, alguns dos jovens criam estratégias que os possibilitam participar de eventos por meio da inserção em grupos de pesquisa, fazendo apresentação de trabalhos acadêmicos, trabalhando na organização dos eventos ou apropriando-se das informações acerca dos serviços oferecidos aos estudantes da universidade.

Elisa (estudante de Educação Física), que faz parte de grupos de pesquisa, aproveita a chance de participar em outras localidades por meio de apresentação artigos. Fernando procura inscrever-se como monitor em eventos para ter isenção da taxa de inscrição, bem como estabelece redes de sociabilidade que lhe permite ter acesso a outros benefícios.

Ele (o professor) conseguiu pra mim uma, que ele recebeu pra fazer sorteio de credenciais, por estar participando. E tem uma equipe que é patrocinadora dele, que desenvolve imobiliário, aí eu conversei com professor e a gente está combinando de fazer uma escrivania lá pra mim, pra mim estar desenvolvendo meus trabalhos lá em casa e aí isso aí a gente vai abater depois (Fernando, estudante de Arquitetura e Urbanismo).

Assim como Fernando, Frederico já fez de tudo: *trabalhar como monitor nos congressos pra não pagar a inscrição, trabalhar como fiscal na parte das pessoas especiais, organizar congresso, fazer pesquisa* (Frederico, estudante de Psicologia).

Este jovem, apropriado de capital informacional, revela que:

Como eu conheço a estrutura, eu já pedi passagem pra apresentar trabalho em congresso. Eu já viajei muito pela UFG apresentando trabalho, conhecendo outros eventos, eu usei o que ela tinha pra me fornecer: passagem de ônibus, de estrutura eu uso, eu faço uso (idem).

Quanto à permanência do ponto de vista econômico, a bolsa de iniciação científica tem sido utilizada pelos jovens da pesquisa para se manterem minimamente nesses cursos que têm custos elevados do ponto de vista material, por exigirem investimentos em aquisição de livros, em geral importados, material e equipamento para desenho, entre outros. Seis dos dez jovens têm algum tipo de bolsa. Inteirar-se de grupos de pesquisa e neles ingressar não é tarefa fácil, pois grande parte das pesquisas não é divulgada.

Os jovens ficaram sabendo por intermédio de amigos, por curiosidade, nos sites da universidade ou por convite de professores que observaram o desempenho do estudante : *a pesquisa não é exatamente muito divulgada, tem que conversar com os professores e sempre estar olhando no site, eu sempre sabia, mas que é muito divulgado aqui dentro, não é.* (Frederico, estudante de Psicologia).

Fausto, que pleiteou bolsa permanência, estava à espera de recebê-la: *recebo bolsa do CNPq de R\$ 400,00. Vou começar a receber agora bolsa permanência* (Fausto, estudante de Engenharia Civil).

Fernando e Flávio já receberam: *tenho bolsa alimentação, outra bolsa que eu peguei foi a da monitoria, que já encerrou* (Flávio, estudante de Medicina).

Fernando e Fátima estavam esperando o resultado do processo de seleção de bolsistas no momento da pesquisa, mas Fátima, que é estagiária, consegue manter seus gastos pessoais com o salário do estágio, que para ela não é suficiente, mas ajuda nas pequenas despesas de casa.

Elaine, Evandro e Estela, por não estarem inseridos em pesquisas ou projetos, nunca tiveram bolsas. Já Emanuela, mesmo recebendo bolsa, já está assegurando outra, participando voluntariamente de um projeto. *Eu comecei a receber a bolsa da iniciação científica, a monitoria aqui na UEG você não ganha bolsa. O PET tem bolsa.*

Quando acabar vou tentar do PET, por enquanto, estou como voluntária (Emanuela, estudante de Fisioterapia).

A bolsa tem uma importância grande para esses jovens que nela veem uma possibilidade, além de inserção no mundo pesquisa, de poder custear pequenos gastos. Para Frederico, que se preocupa com os estudos, buscou na bolsa uma maneira de custear suas despesas.

Eu vi no segundo ano que, se eu continuasse trabalhar, eu ia reprovar em muitas matérias e o aproveitamento ia ser muito pequeno. Aí eu conversei em casa, juntei uma grana pra isso, pra eu não ficar muito apertado, eu saí do serviço pensando em bolsa permanência. Eu sempre conheci muito de todos os programas de assistência da UFG, eu brinco que eu sou expert, se você me perguntar alguma coisa, eu sei quanto que é, como faz, o tempo que dura, quando abre o edital, quando fecha o edital (Frederico, estudante de Psicologia).

Quando pergunto a Frederico como ficou sabendo de tudo isso, ele me responde: “por necessidade”, e por um grupo de jovens que, na mesma situação, compartilham os mecanismos que os levam a adquirir informações sobre o sistema. Essa rede de compartilhamento de informações acaba por se tornar uma estratégia coletiva do grupo social, que repassa aos demais o senso prático do jogo.

Esse ciclo de colegas meus que estavam na UFG antes de mim, eles sobrevivem disso, a moradia estudantil, a bolsa permanência. Então o círculo de pessoas que eu conheço, que eu conheci aqui na UFG eram pessoas que sobreviviam disso, que tinham esses meios, o que eles não me passavam eles falavam: “lê aqui”, procura no site (idem).

A alimentação é um problema para esses jovens, que passam dois períodos na universidade. Para Emanuela, a bolsa ajuda na alimentação e no transporte. Frederico, que atualmente estagia em um órgão governamental, trabalha pela manhã e estuda no período vespertino e, em parte do noturno, precisa de incrementar sua bolsa alimentação.

Eu ganhava só a metade da bolsa, mas eu estava precisando de tudo, aí eu falei, tem como, porque eu descobri que tinha duas refeições. Eu vou lá pra descobrir como que ganha duas refeições, fui lá, hoje eu ganho duas refeições, tanto almoço quanto janta, comecei a ganhar a bolsa permanência da UFG e aí foi até, eu nem sou bolsista mais desse núcleo, mas eu comecei a ganhar bolsa permanência trabalhando nesse núcleo aqui (Frederico, estudante de Psicologia).

Conhecer os trâmites burocráticos, constituir redes de sociabilidade, acumular informações não são suficientes para lograr os benefícios; é preciso ser mais que um *papel*, como afirma Fernando.

Não é você fazer e ficar sentado, é você fazer e ir lá todo dia. As pessoas têm que saber o quê está precisando. Seu nome não pode ser só um papel. Aquela folha tem que ser uma pessoa que está precisando dessa vaga e aí eu fui muito lá perturbar o povo do serviço social (Frederico, estudante de Psicologia).

A pesquisa indica que esses jovens estão se apropriando do espaço acadêmico a partir das estratégias de que lançam mão para alcançar seus objetivos acadêmicos: seja pelo aumento do capital simbólico, por meio de um bom desempenho e interesse ; seja pelo aumento do capital social, estabelecendo relações com professores, colegas e nos movimentos ; seja pelo capital econômico, inserindo-se em projetos de pesquisa com bolsa ou como monitores em eventos e outras atividades oferecidas pela universidade ; ou seja pelo capital informacional, apropriando-se das informações necessárias para descobrirem os caminhos da permanência material e simbólica. Quando os jovens do sentido do jogo, ao mesmo tempo atribuem sentido à sua permanência como estratégia individual, mais do que coletiva ou institucionalmente provida e promovida. Nesse sentido, as estratégias se constituem em movimento no campo, não são algo dado ou herdado, o que se difere substancialmente dos herdeiros que entram no campo munidos de alto volume de capitais essenciais para o sucesso escolar.

Assim, imersos no mundo acadêmico, os jovens desenvolvem habilidades e estratégias para elevar o capital cultural, social, econômico e simbólico, investindo na formação por meio da pesquisa, dos projetos de extensão, da monitoria, das atividades culturais e científicas e dos movimentos estudantil e negro.

5.3.3 Desempenho acadêmico

Os jovens da pesquisa consideram seu desempenho como bom e, usualmente, comparam-se a outros estudantes, principalmente, aos universais. Quando as cotas foram implantadas, o argumento mais contundente de oposição ao sistema era que a qualidade de ensino sofreria uma queda com o ingresso desses sujeitos na

universidade e que o desempenho dos beneficiários seria inferior. Contrariamente, as pesquisas têm demonstrado que o rendimento deles é similar aos demais.

A representação que os jovens têm do seu desempenho é estabelecido em relação aos estudantes do sistema universal. As falas dos jovens expressam esse pensamento relacional, bem como dos pré-julgamentos sobre sua condição e das estratégias de reconhecimento do seu mérito em um contexto hostil, como Fátima explica:

Apesar de todas as dificuldades, porque eu ainda tenho que estagiar, eu tenho orgulho, porque eu estou na média, tem muitos alunos, colegas meus, por exemplo, que não têm um bom desempenho igual eu tenho. A minha nota não é a melhor, minha nota global é oito, mas eu tenho amigos que tem nove e meio, quase dez, quase fechando (Fátima, estudante de Direito).

A gente que entra pelo sistema de cotas, às vezes, tinha notas melhores do que se tivesse passado pela universal (Elaine, estudante de Engenharia Civil).

Emanuela, Fausto e Flávio até dizem que há um e outro de cotas que têm desempenho menor, mas é algo isolado e que a reprovação entre eles é tão comum quanto entre os universais.

Tem uma que tem o desempenho menor, mas eu acho que é dela mesmo. Os outros são muito esforçados, eu acho que são até mais que o outro pessoal (Emanuela, estudante de Fisioterapia).

Tem pessoas do sistema universal lá que reprovaram várias vezes e ainda tão atrasados. Um dos alunos lá que tem a maior média é do sistema de cotas. O meu desempenho é bom (Fausto, estudante de Engenharia Civil).

Tem colegas das cotas que reprovaram, mas tem um monte de colegas que entrou pelo universal e reprovou. Não tinha diferença nenhuma, em alguns casos tinha superado o universal (Flávio, estudante de Medicina).

Estela até cita o exemplo de uma disciplina em que se reprova muito e que os beneficiários das cotas sobressaem:

Projeto é a melhor matéria, carro chefe do curso e as notas dele sempre são muito altas, os outros meninos também, que são cotistas, sempre saem muito bem nas matérias. A sala em si é muito boa e essas pessoas se sobressaem. Tem outros também do sistema universal que se sobressaem, mas assim, os cotistas são os únicos que se sobressaem juntos. Eu também. Projeto sempre é difícil, mas a gente sempre se agarra pra se sair bem (Estela, estudante de Arquitetura e Urbanismo).

Com esforço e empenho, Frederico consegue acompanhar o ritmo da sala.

Eu acho que eu consigo acompanhar a sala. É uma crítica que eu faço a mim, mas eu nunca consegui me medir comigo mesmo, eu sempre faço uma medição em relação aos colegas, à sala. Eu acho que eu consigo acompanhar a sala, eu consigo ser com algum esforço, eu consigo acompanhar e até mesmo estar acima da média da sala, com, até com facilidade, com alguma dedicação. Eu acho que eu trago hoje algumas dificuldades muito básicas, que é a dificuldade com o português, de escrita, minha escrita é falha, não é boa, e também a dificuldade de me dedicar, de dedicar tempo pro estudo, de sentar e estudar, mas eu consigo passar por cima delas, e hoje eu consigo acompanhar a turma, consigo ter notas iguais a do resto da turma, e aí por muitas vezes até superior assim (Frederico, estudante de Psicologia).

No caso de Evandro, ele assegura que mesmo sendo beneficiário das cotas, não deixa margem de dúvidas do seu desempenho e mérito de estar naquele lugar:

Pouquíssimas pessoas tiveram a curiosidade de vir em mim e perguntar eu tendo entrado pelo sistema de cotas. Fiz uma centena de matérias, e tem uma reprovação só no meu currículo inteiro, minhas notas são excelentes também. Eu nunca deixei muita margem de dúvida pras pessoas virem e perguntar pra mim se eu nunca fui merecedor de entrar aqui, de estar nos mesmos lugares que eles (Evandro, estudante de Farmácia).

Quanto à reprovação, quatro jovens reprovaram e uma desistiu. Quando perguntados se a reprovação foi uma dificuldade individual, Elaine e Fausto atribuem o fracasso a si mesmos:

Acho que foi um caso meu. Nessas matérias que eu reprovei, muitas pessoas reprovam nelas, mas assim, mas também muitas passam, então eu vejo como eu (Elaine, estudante de Engenharia Civil).

Foi só minha e mais de um aluno lá (Fausto, estudante de Engenharia Civil).

Evandro, Fernando e Frederico atribuem a reprovação a uma dificuldade coletiva:

Entendo como uma dificuldade do curso como um todo (Evandro, estudante de Farmácia).

Os alunos esse ano, foi reprovação muito grande, foi sessenta por cento da turma reprovou em Sistemas I, inclusive veteranos meus que estavam refazendo a disciplina comigo, mas se está tendo muita reprovação, o problema não é só o aluno. Então, a gente está conversando com o professor pra rever o corpo docente lá da engenharia (Fernando, estudante de Arquitetura e Urbanismo)

Nos primeiros anos foi muito difícil assim, eu lembro que eu achava super engraçado que eu tirava cinco, seis numa prova e estava felizão. Eu tinha um colega que tirava oito e estava desesperado. Já teve prova de eu não ter tido tempo. Foi um pouco isso, eu falei: 'eu tenho que bombar em alguma coisa,

não vai dar pra estudar tudo'. E como anatomia era a coisa mais fora de tudo que eu estava estudando, não dava pra linkar com nada, eu falei (Frederico, estudante de Psicologia).

Das estratégias, a do desempenho acadêmico (SANTOS, 2009) apresenta-se, neste estudo, como uma das mais relevantes, visto que se relaciona diretamente ao mérito, o gerador de toda polêmica acerca do sistema de cotas, e ao princípio da igualdade de oportunidades e do acesso, desestabilizando as *doxas* do campo. Quando recorrem à comparação, os jovens, nada mais nada menos, estão tentando denunciar o sistema escolar que não consolida as condições diferentes desses jovens (pois sabem do seu reduzido capital cultural acumulado devido ao esforço e empenho), mas a diferença das condições (BOURDIEU, 2007). Desse modo, as desigualdades escolares dissimulam as desigualdades sociais. Assim, o modelo meritocrático responsabiliza o estudante pelo seu sucesso ou fracasso, pois é somente através dele que o atestado de merecimento à vaga em uma instituição de prestígio, como as investigadas, é emitido.

Contudo, os jovens desta pesquisa resistem a essa lógica, esforçam-se para serem reconhecidos como bons alunos, como merecedores daquele lugar. Por estarem em cursos de alta seletividade, o desempenho acadêmico é uma estratégia individual e super valorizada no campo. O desempenho, portanto, é um dos elementos da estratégia de asserção.

5.4 PERSPECTIVAS DE FUTURO APÓS A DIPLOMAÇÃO

A construção de um projeto de futuro para jovens de camada popular não é uma ação previamente planejada (VIANA, 2000, ZAGO, 2006, PIOTTO, 2010), mas uma ação construída nas oportunidades e possibilidades que vão surgindo, neste caso, no *cursus* acadêmico, do qual emergem hipóteses de sucesso possíveis de serem concretizadas. Entendem-se, portanto, como perspectivas.

Este estudo revelou três perspectivas de futuro que se dão no percurso universitário: a) uma ligada às experiências acadêmicas em pesquisa, monitoria e extensão, com vistas ao mestrado e ao doutorado, que os levariam à docência universitária; b) outra, marcada por imprecisões de inserção no mercado de trabalho e c) uma terceira, ligada à mudança radical do *cursus* acadêmico.

Os jovens da pesquisa apresentam um ou mais projetos, com maior ou menor inclinação para uma delas. A construção da carreira começou, para alguns, dentro da própria universidade, quando perceberam na iniciação científica e nos projetos de extensão uma possibilidade, entre outras, de atuar na docência universitária. Elisa está traçando seu futuro voltado à docência universitária. Sua meta é clara: quer prosseguir nos estudos, tanto que já está se preparando para a seleção do mestrado.

Meus planos é esse: continuar estudando pra pós um mestrado e continuar e seguir carreira acadêmica prestar concurso dar aula na universidade. Então pra mim é docência universitária ou escolar mesmo, mas eu almejo docência universitária (Elisa, estudante de Educação Física).

Fernando gostaria de abrir um escritório de arquitetura e poder estudar na Espanha, Itália ou Londres, mas suas chances são limitadas, pois não domina línguas estrangeiras: *eu tenho vontade de ir pra Espanha ou pra Itália. Londres é muito bacana, tem muitas universidades que fala o inglês, que são muito legais de ter esse contato. Só porque eu não tenho o inglês, vai ser bem difícil* (Fernando, estudante de Arquitetura e Urbanismo).

Emanuela gostaria de fazer intercâmbio pelo programa Ciências sem Fronteiras, mas não domina idiomas, por isso não conseguiu. Seus planos são de fazer mestrado e trabalhar na área. Mas confessa que tem medo do futuro, de ficar desempregada.

Depois que você pega o diploma né como o povo fala 'Vou ser uma desempregada'. Eu vejo profissionais muito bons desempregados, eu tenho esperança que tudo vai dar certo, por eu ter feito essa trajetória na faculdade por ter me ajudado a construir eu ter um emprego muito melhor (Emanuela, estudante de Fisioterapia).

Emanuela e Fernando, estudante de Fisioterapia também pensam na docência universitária. Para ela é um plano B.

Eu não quero ser professora, eu quero atuar mesmo na profissão. Eu quero colocar a mão em massa e fazer um mestrado eu quero fazer pesquisa, mas não quero envolver pra dar aula. Não sei, mas eu não queria dar aula, só se não tiver como mesmo (Emanuela, estudante de Fisioterapia).

Fernando diz que o gosto pela docência nasceu pelo gosto de estudar e também por ter contato com a realidade do professor universitário, que lhe agrada muito, mas não é algo resolvido ainda.

A questão da docência é pelo gosto mesmo pelo curso, pelas matérias. Esse contato que eu estou tendo com a realidade dos professores mesmo, com a própria realidade que eles têm dentro da universidade. Mas isso não é uma coisa que eu ainda não tenho certeza, é uma coisa que está forte, mas ainda tenho que definir se eu quero ou não (Fernando, estudante de Arquitetura e Urbanismo).

Mais segura dos planos de futuro, Estela quer fazer uma especialização em construção civil e trabalhar em obras : *quero trabalhar logo, eu tenho vontade de fazer uma pós em alguma área da construção, eu tenho vontade de ir pra obra* (Estela, estudante de Arquitetura e Urbanismo)

Flávio e Fátima parecem os mais incertos quanto ao futuro. Ambos os dois expressam urgência na resolução das suas vidas após a conclusão do curso. Fátima pensa na magistratura, em trabalhar no Ministério Público, em fazer mestrado, pois não gostaria de viver de bolsa, uma vez que é algo temporário. O plano mais certo, por agora, é prestar concurso de nível médio, pois precisa trabalhar urgentemente. Pensou em ser diplomata, mas também não fala inglês.

Tentar diplomacia agora acho meio complicado porque já tem que ter o inglês pra fazer a primeira fase, porque são várias e até pra ganhar essa bolsa do Rio Branco (ações afirmativas para negros na diplomacia) já tem que ter o inglês. Isso meio que me poda assim, mas eu não vejo agora porque não tenho condições (Fátima, estudante de Direito).

Advogar, está na lista de possibilidades, mas seria sua última opção, pois o faria se fosse necessário por conta do dinheiro. Fátima espera conseguir um trabalho que lhe possibilite um bom futuro, para que possa viajar, estudar línguas e ganhar dinheiro.

Tão incerto quanto Fátima é o futuro profissional de Flávio, que levantou inúmeras possibilidades de atuação, que basicamente dependem das decisões que irá tomar ainda dentro do curso.

Flávio apresenta um projeto de futuro matematicamente calculado com probabilidades de ter sucesso. Mas todas as possibilidades giram em torno de três questões: rentabilidade em curto prazo, redução do caminho para entrar no mercado de trabalho o mais rápido possível e a retribuição à família.

O primeiro projeto é fazer residência em pediatria ou em medicina de família em outro estado e abrir um consultório, o que é inviável pois sente a responsabilidade de retribuir aos pais o investimento e ajudar a família :

E quero ter um carro legal, uma casa legal e viajar, eu tenho muita vontade de viajar, ter qualidade de vida e penso no ganho financeiro, principalmente. Eu tenho vontade de ajudar meus pais, de retribuir o tanto que eles me ajudaram, de trocar o carro deles trazer eles pra perto de mim, dependendo da carreira que eu escolher, não dá pra eu ir pro interior, eu tenho que trazer eles pra cá. Eu já penso na minha vida com os gastos muito altos, então assim, eu não posso me acomodar com uma coisa que eu vou ganhar razoável (Flávio, estudante de Medicina).

Mas o jovem já calcula a desvantagem em relação aos colegas que cursam o MedCurso, um preparatório para a seleção da residência: *eu não estou fazendo o MedCurso, todo mundo faz o MedCurso e você não faz, acaba que você está em desvantagem.*

Eu já tenho algumas ideias, ou eu passo na residência, tranco e vou trabalhar um tempo, ou eu entro na residência, tento dar uma apertada e dar uns plantões por fora pra conseguir ter uma renda melhor, porque com essas despesas todas que eu estou te falando, pagar esse MedCurso, que é uma fortuna, comprar carro, dois mil e quinhentos não dá (idem).

Ele pensa também em financiar o MedCurso, entrar nas Forças Armadas, fazer o Provar, um programa do governo que concede bolsa e pontuação no processo seletivo da residência para quem trabalha nesse projeto e prestar para cirurgia, uma das especialidades de maior prestígio e mais rentável.

Eu vou pro programa do governo, Provar, que a bolsa é dez mil reais. Se ficar um ano, ganha dez por cento na nota de residência, se você ficar dois, você ganha vinte, é uma coisa interessante de se pensar, principalmente se eu não conseguir fazer MedCurso. Nas forças armadas, você trabalha vinte horas, você recebe cinco mil e pode trabalhar fora, dar alguns plantões que dá pra complementar a renda, pra dar uma estabilizada. Depois que dar uma estabilizada você volta e começa a residência. Só porque pinta aquela coisa, vai demorar demais da conta, porque se você for fazer cirurgia, você tem que fazer dois anos de cirurgia geral e depois especializar. Você vai estudar mais uns cinco anos, você vai postergando demais, você vai demorando demais, você está precisando de retorno logo, você já está sufocado, você não está aguentando mais (idem).

Finaliza dizendo: *você tem várias opções, agora decidir a qual delas também que não é fácil* (idem).

Elaine, Evandro e Frederico parecem enfrentar grandes dilemas quanto ao planejamento do futuro.

Elaine começa dizendo que gostaria de fazer um mestrado, mas no decorrer da entrevista, mudou o rumo, como um desabafo: *talvez fazer um mestrado, mas na verdade eu estou quase trancando o curso.*

Quando escolheu Engenharia Civil, a jovem pensou no retorno da profissão. No entanto, o curso é muito diferente do que havia imaginado e para ela não está sendo uma resolução fácil, pois seus pais não aprovariam sua decisão de abandonar o curso.

Eu fiz acompanhamento com psicólogo, da última vez, eu cheguei lá chorando. Eu passava minhas férias todas, contando pra não chegar o dia de voltar pra faculdade, ela disse: “não, você não vai lá mais, nunca mais, tranca esse curso (Elaine, estudante de Engenharia Civil).

Atualmente, Elaine está estagiando e trabalhando como babá para conseguir pagar um curso no exterior e, ao voltar, quer fazer Letras para ministrar aulas de inglês, pois gosta muito da língua.

Ao ser perguntado pelo futuro, Evandro diz que esta pergunta o aflige, pois vive entre o dilema de seguir um sonho ou optar pela sobrevivência. Por ser um jovem comunicativo e gostar de contato com pessoas, gostaria de trabalhar em drogarias, mas por conta do desprestígio do trabalho e da baixa remuneração, talvez opte por trabalhar na indústria, como o desejo dos seus pais.

De todos os estágios que eu fiz eu gostei demais da drogaria, só que de novo, é uma área mais marginalizada, o salário é mais ou menos baixo. Não tem muito futuro de crescimento, mas eu gosto desse contato com as pessoas. É um lugar que eu me identifiquei muito, mas tem a indústria. Querendo ou não você vira analista e tem um cargo razoável rápido. Aí você vai engessar, vai jogar cinco anos de conhecimento pra você pegar um emprego que você vai fazer, mais ou menos a mesma coisa todos os dias, não preciso pensar em nada, mas estão me pagando bem. Estou nesse dilema. Nesse conflito de saber o quê que eu quero. Pensar que você tem que trabalhar no outro dia naquele emprego que você odeia, nossa (Evandro, estudante de Farmácia).

Fausto, que também não sabe ao certo o que fazer, busca conseguir um bom emprego com boa remuneração, que pode ser em empresa privada ou pública. Pensou em mestrado e doutorado; no entanto, não seria viável viver de bolsa, que é bem baixa, no seu ponto de vista. Mas até agora não havia sequer estagiado como os demais colegas que conhecem pessoas nas empresas de engenharia ou os próprios pais o são.

É claro que a gente espera ter uma carreira promissora né, um emprego bom que tenha uma remuneração boa mas eu tava pensando como agora o mercado tá esfriando e tá tendo muitos alunos vai ter muita concorrência. Seria melhor eu me qualificar mais né, por isso, tava pensando em fazer mestrado ou doutorado não sei. Só que o problema é que as bolsas são muito baixas né aí eu não sei se aparecer alguma proposta de trabalhar em alguma

empresa privada ou então também tava pensando em fazer concurso público (Fausto, estudante de Engenharia Civil).

Frederico, assim como Elisa, está fazendo análise para tentar resolver questões do futuro; ele não se vê como um profissional da área, o que foi uma das suas crises. Mas, diante da situação e das suas possibilidades e inseguranças, o jovem estabelece metas reais, que é terminar o curso.

O mercado de trabalho pra psicologia não é um mercado tranquilo, é muito conrrido. Pensando um pouco nisso a de continuar a formação, eu via um pouco a ideia do mestrado, mas eu acho que não é algo que eu queria realmente. Eu acho que eu tenho vontade de atuar, e aí hoje o que chega mais próximo assim pra mim de possibilidade é a residência em psicologia, que tem em hospitais, eu gosto da área hospitalar. O que eu consigo te dizer de um plano é isso, mas isso é um plano que não está grosso ainda, o meu plano hoje ainda é terminar a UFG (Frederico, estudante de Psicologia).

O que se percebe nos projetos dos jovens em relação ao futuro profissional é a mobilização de estratégias de baixo risco, pois a maioria precisa de um retorno rápido e, portanto, suas escolhas são baseadas nesse critério, principalmente. Essa urgência, em geral, não acontece nos jovens de camadas médias, que prolongam sua escolarização e postergam sua entrada no mercado de trabalho às custas dos genitores, a chamada moratória social.

Os jovens da pesquisa apresentam incertezas em relação ao que fazer, mas têm noções do que podem fazer e como devem proceder para conseguir realizar seus planos de futuro, pois ponderam suas projeções dentro de um quadro de possibilidades e calculam os riscos. Quanto menores forem os riscos, melhores são as chances de êxito; quanto mais experiências diversificadas no mundo acadêmico, mais ampliam-se suas perspectivas; quanto mais perspectivas, maior é a dispersão e distanciamento da carreira do sonho, pois o que almejam com sua diplomação é conseguir uma posição melhor no espaço social em relação aos demais do grupo familiar.

Neste sentido, os planos de futuro após a diplomação são tão dificultosos quanto o acesso e permanência desses jovens, pois ainda continuam a depender da articulação de distintos capitais, só que agora em um campo de maior competição.

Assim, as dificuldades de entrada no mercado de trabalho persistem mesmo com o diploma na mão, mas em tempos de desvalorização dos diplomas, mais vale um diploma desvalorizado na mão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas últimas décadas, em se tratando de educação no geral e a superior, em específico, foram marcadas por mudanças de organização e finalidades fomentadas por organismos financeiros multilaterais financiadores das políticas governamentais destinadas ao setor e intrinsecamente associadas às formas de reprodução ampliada do capital, bem como sua priorização quanto as formações profissionais requeridas por cada momento. Nestas políticas educativas, a recorrência à escolarização dos jovens, mulheres, pessoas deficientes e mesmo velhos demarcam o horizonte da reposição da força de trabalho que se renova e se precariza.

Essas transformações inserem-se em um movimento global da economia de um modelo hegemônico determinado por políticas neoliberais que redefiniram as funções do Estado.

São décadas de novas expansões privadas em continuidade das décadas anteriores e as públicas, especialmente da rede federal suscitadas pelo Reuni que objetivamente objetivou expandir a educação superior quer abrindo novas unidades como universidades federais e os IFs, quer criando novos cursos, ampliando vagas nos existentes, entre outros.

O fato novo é a superação de que a democratização fomentada pelo aumento de IES, vagas e cursos por si, não a garantiria, considerando-se que a seleção para o ingresso extrapolava a mensuração estatística do simples acúmulo de conhecimento e capital cultural ingresso, mas também de classe e etnia. Surgem dos movimentos sociais de direitos humanos as proposições de reparação das históricas desigualdades culturais e escolares, as ações afirmativas dentre as quais as políticas de cotas gestadas pelas conjunturas econômicas e políticas neoliberais que favoreceram os processos de expansão.

As políticas de cotas, entendidas como uma política afirmativa, emergiram a partir de reivindicações dos novos movimentos sociais que buscavam reconhecimento dos direitos de grupos historicamente excluídos do acesso à educação superior, como os negros, indígenas e estudantes de escola pública. As primeiras experiências ocorreram a partir de 2002 com a UERJ e UENF, em âmbito estadual, e com a UNB, em nível federal. No estado de Goiás, a UEG implantou o sistema de cotas no seu processo seletivo de 2005 e, quatro anos mais tarde, em 2009, a UFG instituiu o Programa UFGInclui.

A adoção às políticas de cotas por estas instituições proporcionou o acesso de grupos historicamente excluídos à educação superior pública, principalmente na UFG,

que tem presença maior de jovens de camadas sociais mais elevadas. Se por um lado a presença dos novos sujeitos tem demandado revisitações nos processos educativos e políticos das universidades, por outro, esses mesmos sujeitos têm encontrado inúmeras dificuldades que perpassam o acesso, a permanência e as expectativas de futuro após a diplomação. Para entender como esses jovens sujeitos lograram o acesso e a permanência nestes espaços e como constroem suas perspectivas de futuro, a pesquisa orientou-se pela reconstrução de dados importantes da trajetória de vida dos dez jovens das duas universidades públicas goianas.

Com o intuito de apreender quem são os sujeitos jovens do sistema de cotas dessas instituições, os tópicos investigados foram: trajetória escolar com foco na família e trabalho; dificuldades encontradas no acesso e na permanência; os sentidos atribuídos ao sistema de cotas, ao curso, à universidade e às perspectivas de futuro. Observou-se, também, a origem social, a trajetória de vida e as redes de sociabilidade constituídas ao longo do processo de escolarização para apreender o objeto de estudo. Priorizou-se a entrevista aprofundada, como fonte de relatos, para que possibilitasse a compreensão dessas três dimensões de análises.

A pesquisa revelou que a trajetória escolar destes jovens foi marcado por um processo exitoso de aprendizagem e aprovação, sem descontinuidades e, na maioria dos casos, realizada em escolas públicas. Mesmo em condições não tão favoráveis de escolarização, principalmente em relação à aquisição de determinados conteúdos curriculares, os entrevistados conseguiram finalizar seus estudos dentro da faixa etária correspondente, o que os possibilitou ter acesso à universidade dentro das expectativas das políticas públicas para a juventude.

A família dos jovens pesquisados apresentou-se, neste estudo, como uma instituição que fez pequenos investimentos escolares que condizem a sua posição de classe trabalhadora. Verificou-se que houve três tipos de investimentos familiares na escolarização dos filhos: a) a escolha do estabelecimento de ensino b) estratégia de fecundidade e c) moratória social parcial dos jovens.

O primeiro investimento trata da escolha da escola na qual o jovem realizou seus estudos. Munidos de capital informacional, os pais de alguns jovens escolheram as instituições de maior prestígio para que seus filhos pudessem ter uma educação de qualidade. Esta mobilização parental não necessariamente significa conduzir o jovem à universidade, muito menos em cursos de alta demanda, mas implica no aumento das chances de prolongamento escolar dos seus filhos.

Comprovou-se também, um segundo tipo de estratégia familiar, a redução da fecundidade. A maioria dos jovens é filho único ou tem apenas um irmão, salvo a exceção de dois que possuem famílias numerosas. A baixa fecundidade é tida como uma estratégia de classe para contenção de gastos e potencialização dos recursos. Esta estratégia permite que os pais possam fazer investimentos na escolarização dos filhos com fins de prolongamento.

Um terceiro investimento familiar identificado é a postergação da entrada do jovem no mercado de trabalho, a moratória social. A família, por ser reduzida, pôde proporcionar condições materiais para que seus filhos se dedicassem aos estudos, sem a necessidade de trabalhar para a sobrevivência. A dimensão do trabalho, portanto, assume outra perspectiva, pois está atrelado às perspectivas de vida do jovem após a diplomação.

Tratando-se da passagem do ensino médio à universidade, esse processo não se deu imediatamente, na maioria dos casos, com exceção de um jovem. As dificuldades apresentadas para o acesso à universidade podem ser classificadas em dois grupos: um que se refere à qualidade de ensino cursado e outra em relação à falta de familiaridade sobre o processo seletivo, “treino” para o vestibular e informações sobre os cursos. Ambas as dificuldades relacionam-se ao capital cultural escolar e ao capital informacional, dois elementos essenciais para lograr ingresso à universidade.

A superação dos problemas apontados se deu praticamente por meio do cursinho onde puderam suprir a defasagem de conteúdo, de informação e de “treinamento”. Neste espaço entenderam a lógica do vestibular que requer ações planejadas por parte do jogador, bem como um alto volume de capital cultural escolar. Essa nova rede de sociabilidade proporcionou experiências e mudanças no *habitus* dos jovens, criando novas disposições culturais.

Se a escola é o lugar em que, por direito, se deve adquirir conteúdos que os possibilitem transformar suas vidas, melhorar a formação humana e vislumbrar melhores condições de sobrevivência em uma sociedade cada vez mais complexa e exigente, este propósito não se realiza nas escolas públicas em que os jovens estudaram. A saída foi comprar o direito de ter acesso às universidades públicas por meio dos cursinhos pagos, em geral.

Em relação à escolha dos cursos, esta também foi apontada como uma dificuldade e realizada sem tutoria familiar, pois a maioria dos pais dos jovens tem

ensino médio, realiza profissões sem qualificação específica e desconhece as *doxas* do campo da educação superior. Desse modo, os critérios de seleção utilizados foram por meio de contato com profissionais, pelo desenvolvimento do gosto pela área, bem como pela tendência do mercado de valorização de uma determinada profissão. A escolha do curso é um processo decisório complexo e remonta às bases sociais, depende dos volumes de capitais, do nível de aspiração e é construída por meio de práticas culturais e sociais, muito mais do que preferências e interesses.

O estudo revelou que alguns jovens, que vislumbraram fazer um curso de maior seletividade (como Medicina e Engenharia Civil, mas optaram por um menos concorrido) balizaram suas chances de sucesso, levando em consideração o baixo risco em relação ao de maior competitividade. Aqueles que tinham como segunda opção de curso de menor prestígio, como as licenciaturas (Matemática, História, Sociologia, Letras), não o escolheram por conta da desvalorização da profissão. Ademais, viram no sistema de cotas uma possibilidade de poder ter acesso a carreiras de maior reconhecimento social ou *status*, pois a maioria não poderia ter acesso a esses cursos sem a política de cotas.

Quanto à escolha da universidade, para a maioria dos jovens, se deu em razão da gratuidade do ensino, em segundo lugar pela localização e pelo prestígio. A hierarquia das razões revela o desconhecimento do capital simbólico que as instituições públicas de ensino superior possuem e também pelas condições financeiras que os impossibilitam fazer esses cursos em instituições privadas, pois os custos com mensalidade e materiais são exorbitantes. Portanto, o critério utilizado baseia-se no econômico mais que simbólico. Essa afirmação é reforçada pelos sentidos que a família atribui ao curso e à universidade, pois ser pública foi um critério valorizado pelos pais.

Sobre a escolha do curso, algumas famílias acharam que foi uma boa escolha e outras se posicionaram indiferentes. Percebe-se que a ação parental na escolha da universidade é uma intenção planejada do ponto de vista da potencialização dos investimentos, já que não possuem recursos financeiros suficientes para pagar um curso em estabelecimentos de ensino privado. No entanto, a orientação na escolha do curso é, por parte dos pais, uma ação aleatória, não planejada.

As estratégias de acesso ao ensino superior por parte dos jovens estão ligadas ao conjunto de pequenos investimentos familiares, ao aumento do capital cultural escolar e informacional, com vistas a ascensão social. Por meio de novas redes de

sociabilidade, que os permitiram apreender o senso do jogo e de práticas sociais e culturais para apropriação de códigos, de conteúdos, de 'treinos', de informações, de *ethos e hexis*, que não herdaram de seu grupo familiar, tampouco do seu grupo social.

Ao longo desse processo, ocorreram transformações das disposições dos jovens que os permitiram a entrada no campo. A permanência, no entanto, não estava garantida. Neste estudo, utilizou-se a concepção de permanência como uma constância do indivíduo no ambiente, mas como uma existência com seus pares e que trata tanto da simbólica e material (SANTOS, 2009). Foram reveladas neste estudo, quatro estratégias de permanência simbólica: *a de asserção, a do desempenho acadêmico, a de enfrentamento e a de polarização*.

A *estratégia de asserção* está ligada à afirmação da sua condição social ou racial, quando atribuírem sentido positivo ao termo 'cotista', associando-o ao reconhecimento como sujeitos de direito. Esta afirmação positiva pode se desdobrar em atitudes pró-ativas individuais dentro do campo que favorecem a permanência simbólica e material.

Neste estudo, as cotas assumem sentidos diferentes conforme os jovens pesquisados. Aqueles que optaram pelas cotas sociais tendem a elaborar uma argumentação baseada na noção de compensação das desigualdades escolares, na noção de justiça distributiva e de política universalista. Dois jovens das cotas raciais enveredam pela justificativa de reparação histórica e de reconhecimento. Suas argumentações partem do lugar de onde é produzida a sua condição social de jovem de escola pública ou preto ou pardo.

Quando as justificam como reconhecimento ou reparação histórica, essa argumentação aproxima-se da proposta inicial das ações afirmativas, que procuravam atender as reivindicações do Movimento Negro por meio de políticas específicas, e que, posteriormente, foram deslocadas para políticas mais universalistas, como a Lei de Cotas aprovada em 2012, que beneficia os egressos de escola pública e reduzem as chances dos jovens negros para o acesso à universidade pública.

Em se tratando da *estratégia de desempenho*, os jovens viram no desempenho acadêmico um investimento simbolicamente rentável, pois é partir dele que há desdobramentos para a permanência material. O desempenho, como um critério de distinção e classificação, possibilita a inserção em grupos de pesquisa, monitoria e projetos de extensão. Ao mesmo tempo em que acumulam capital cultural, há possibilidades de aumento de capital econômico por meio de bolsas, de capital social

com novas redes de sociabilidade e de capital simbólico por serem reconhecidos como bons alunos. O desempenho para estes jovens é o certificado do seu mérito, o princípio mais valorizado no sistema acadêmico, tanto para o acesso quanto para a permanência.

Por entrarem em um campo altamente seletivo e competitivo como jogadores em desvantagem, a *estratégia de subversão* é ter um bom desempenho por meio de notas, mas também por atitudes de engajamento investigativo e por demonstração de interesse. São táticas de apropriação do senso prático, que, no exercício do *habitus* acadêmico, aprendem individualmente e são repassadas a seus pares, o que acaba tornando-se uma estratégia de manutenção no campo. Cria-se, portanto, uma rede de colaboração que permite o compartilhamento de informações e caminhos para lograr a permanência material e simbólica.

Alguns jovens também utilizam a *estratégia do enfrentamento*, pois tentam romper com os mecanismos de dissimulação, integrando-se a movimentos estudantil e negro ou mesmo reafirmando a sua condição de estudante das cotas, em um ambiente de resistência às mudanças, como em alguns cursos de alta demanda. Essa transição para um mundo extremamente hierarquizado se dá, neste estudo, de forma individual, e poucas vezes, coletiva.

Uma das formas de sobrevivência neste ambiente é unindo-se aos seus pares, do mesmo grupo. A *estratégia de polarização* é a garantia de se sentirem pertencentes ao lugar, já que nos cursos de alta demanda, é ocupado majoritariamente por estudantes de camadas médias ou altas, com poder aquisitivo e cultural elevados. O confronto de *habitus*, de culturas, é observado no estudo, e uma maneira de lidar com o desconforto é associando-se, criando grupos homogêneos em que a sensação ‘estranho no ninho’ é amenizada.

Quanto à permanência material, o estudo identificou três tipos de estratégias de acúmulo de capital econômico: *permanência institucional* – concessão de bolsas (permanência e alimentação) ligadas a programas institucionais de assistência estudantil e a programas ligados ao curso como o Programa de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-AF); *permanência por conta do desempenho* – concessão de bolsas por meio da iniciação científica ou por projetos de extensão; e *permanência por isenção* de taxas para participarem de eventos dentro e fora da instituição de ensino inscrevendo-se como monitores. Em outros termos, pela condição que estes jovens vivem o cotidiano da universidade, com limitações

financeiras e materiais, a gratuidade do ensino nas universidades públicas torna-se uma falsa gratuidade (PAUL; SILVA, 1998).

Os jovens, na ânsia de produzirem sua permanência, esquadrinham informações acerca dos programas institucionais. Em via de regra, por conta das redes sociais que constroem no âmbito acadêmico ou se informam no *site* das universidades que não é tarefa fácil. A dificuldade de acesso às informações é também apontada pelos jovens, pois grande parte destes programas não é divulgado, por isso é preciso criar meios para conseguir informação. Uma vez apreendidos os mecanismos, é necessário mostrar que *aquele papel tem cara*, como diz um jovem. A insistência na obtenção do benefício é necessária, pois caso contrário, não se obtém êxito.

Quanto aos aspectos inerentes ao curso, as dificuldades encontradas foram a falta de conteúdos prévios ou das disciplinas próprias do curso; a falta de *ethos* e *hexis* exigidos pela cultura acadêmica; a dificuldade com o acúmulo de tarefas e o nível de exigência das leituras, lidar com: a estrutura do curso com horários inadequados à realidade do jovem que busca trabalho ou estágio para ganhar experiência antes de se graduarem, para se manterem ou para se tornarem parcialmente independentes. Os jovens estão aprendendo a incorporar esses novos *habitus* e superando as adversidades mostrando vontade e bom desempenho.

Dentro dos desafios e das possibilidades no contexto da universidade e do curso, os jovens elaboram perspectivas de futuros após a diplomação levando-se em consideração probabilidades de êxito. Como uma análise combinatória, vislumbram possibilidades e fazem combinações com base nas oportunidades que criam no espaço universitário e, a partir das condições materiais, elaboram perspectivas após a diplomação. O estudo apontou três delas: uma ligada às experiências acadêmicas com foco na docência universitária; uma marcada por imprecisões e indefinições em relação ao mercado de trabalho; e a terceira sobre a mudança do *cursus* universitário. Em todas elas, os jovens expressam ambiguidades, mas levam em consideração o tempo de inserção no mercado de trabalho. Este é um capital importante na vida de jovens de camada popular, pois necessitam de um retorno urgente e suas perspectivas de futuro baseiam-se nesse critério principalmente.

Na tentativa de compreender as estratégias de acesso ao ensino superior até a diplomação de jovens beneficiários do sistema de cotas, percebe-se que, mesmo sem um projeto intencional de prolongamento escolar familiar, os jovens constroem

suas estratégias de continuidade escolar por meio de pequenos investimentos escolares da família para aquisição de capital cultural escolar e por novas redes de sociabilidade. A finalidade é tornarem-se competitivos e disputarem as vagas em cursos de alta seletividade em uma universidade pública, que é um espaço extremamente hierarquizado.

Como bons jogadores, aprendem o sentido do jogo e constroem estratégias de sobrevivência no campo. O pressuposto que se levantou e se comprovou nesta pesquisa é de que os jovens constroem sua permanência de forma individual, mais que institucional ou coletivamente e se uma das propostas das políticas afirmativas é possibilitar o acesso de grupos historicamente excluídos ao ensino superior e em cursos de maior seletividade, a pesquisa mostrou que o sistema de cotas evidencia-se como uma estratégia individual que os permite arriscar e vislumbrar carreiras mais prestigiosas e melhorar suas posições no espaço social. Os jovens perceberam a potencialidade da política, tanto que se não tivessem optado pelo sistema de cotas, levariam mais tempo em entrar na universidade em cursos de alta demanda pelo sistema universal.

Por ter este caráter mais individual que coletivo, é preciso questionar em que condições essas políticas são realizadas e materializadas e, uma vez implantadas e garantidas como um direito social, se elas respondem às demandas dos grupos contemplados pelas ações afirmativas de justiça de reconhecimento. O que se pode inferir é que as lutas históricas de reconhecimento dos grupos alvos das ações afirmativas se diluem e se desarticulam quando esses novos sujeitos da educação superior adentram os muros da academia. Talvez por conta pelo não reconhecimento desses grupos pela universidade que dissimula a presença (in) tensa (ARENHALDT, 2012) desses sujeitos e que, de certo modo, desestabilizam o campo da educação superior e trazem desafios até então não presentes no cotidiano dessas instituições. O caráter dissimulador das políticas de democratização do ensino superior continua reproduzindo as desigualdades culturais e escolares, classificando e desclassificando os novos sujeitos da educação superior em um movimento contraditório em que, ao mesmo tempo, que se oportuniza a inserção em espaços escolares mais elevados e hierarquizados, retira-se as condições de permanência material e simbólica, sobretudo desta última. Assim, a variável do 'êxito escolar' é uma questão complexa, pois ao considerar os mecanismos de reprodução cultural e social, conforme

Bourdieu, não são tão aparentes quanto a realidade se mostra, mas são, essencialmente, simbólicos.

Nesse sentido, reafirma-se que os resultados obtidos no processo de investigação desta pesquisa compõem uma reflexão acerca do propósito pretendido, investigar quem são os jovens beneficiários do sistema de cotas da UFG e da UEG, dos cinco cursos de maior demanda no vestibular, como constroem e quais foram as suas estratégias de acesso, de permanência e perspectivas de futuro.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena et al. *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.

AMARAL, Nelson C. O financiamento da educação dos jovens com idade entre 18 e 24 anos; desafios para o PNE 2011-2020. In GOMES, Alfredo M. OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). *Reconfiguração do campo da educação superior*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012.

AMARAL, Wagner Roberto. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. 2010. 594f. Tese (Doutorado em Educação)- Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2010.

ARENHALDT, Rafael. *Vidas em conexões (in)tensas na UFRGS: o Programa Conexões de Saberes como uma pedagogia do estar-junto na Universidade*. 2012. 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

BALDINO, José Maria. *Reconfiguração da Educação Superior no Brasil : sistema de cotas e desempenho acadêmico*. Projeto de pesquisa. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2011.

BERTOLIN, Júlio César G. Os quase-mercados na educação superior: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos à imprescindível regulação do Estado. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.2, p. 237-248, mai./ago. 2011.

BOURDIEU, Pierre (coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

_____, Pierre (coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

_____. Os excluídos do interior. In : _____ (Coord.). *A miséria do mundo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____, *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

_____, PASSERON, Jean-Claude. CHAMBOREDON, Jean-Claude. *El oficio Del sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires Ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2002.

_____, Pierre . *Questões de sociologia*. São Paulo: Marco Zero, 1983.

_____, Pierre. A mão invisível dos poderosos. In: _____. *Contrafogos 2: por um movimento social europeu*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001b.

_____, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.) 11 ed. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998a.

_____, Pierre. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.) 11 ed. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998b.

_____, Pierre. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.) 11 ed. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998c.

_____, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.) 11 ed. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998d.

_____, Pierre. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.) 11 ed. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998e.

_____, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.) 11 ed. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998f.

_____, Pierre. O diploma e o cargo: relações entre sistema de produção e sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.) 11 ed. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____, Pierre. Reprodução Cultural e Reprodução Social: o papel do sistema de ensino na reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural. In: MICELI, Sérgio (Introdução, Organização e Seleção). *A economia das trocas simbólicas*. 2 ed. SP: Editora Perspectiva, 1987.

_____. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Trad. Daniela Kern. Guilherme F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papyrus, 1996.

_____; PASSERON, Jean-Claude. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires Siglo Veintiuno Editores, 2010.

BRESSER PEREIRA, Luis Carlos. Da administração pública Burocrática à gerencial. 1998. Disponível em: <
<http://www.bresserpereira.org.br/papers/1996/95.AdmPublicaBurocraticaAGerencial.pdf>> . Acesso em 20 jun. 2014.

CANEZIN, Maria Tereza G. *et al. Juventude, educação e campo simbólico*. Goiânia: Editora UCG, 2007.

_____, Maria Tereza G. O conceito de habitus na teoria da prática: fundamentos do diálogo de Bourdieu como pensamento Durkheimiano. In: _____. *Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e educação*. Goiânia: Editora da UCG, 2001, p. 94-111.

CARVALHO, Cristina Helena A. de C. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: Reunião Anual, 30. 2006, Rio de Janeiro. *Anais da Reunião Anual 30º*. Rio de Janeiro. PUC-Rio, 2006.

CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, João F. de. Educação Superior. 2001. Disponível em: <http://www.redecaes.com.br/bibliografia_joao/a%20educa%C2%A6%C3%8Ao%20superior.pdf>. Acesso em 05 jul. 2013.

_____, Afrânio. OLIVEIRA, João F. de. As políticas de educação superior no Plano Nacional de Educação (PNE)- 2001. *Pro-Posições* - vol. 4, n.40 - jan/abr. 2003. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/40-artigos-cataniam_etal.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2014.

_____. Afrânio Mendes; GILIOLI Renato de S. Prouni na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 55-68, jan./jun. 2005

CAVALCANTE, Cláudia V; BALDINO, José M. Políticas de inclusão de jovens de camadas populares na Educação Superior: uma tentativa de rompimento com a lógica da causalidade do provável? In: *Seminário da Anpae Região Centro Oeste*, 2012, Goiânia: UFG, 2012.

CHAUI, Marilena. Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência cidade. *Tempo Social: revista de sociologia da USP*. São Paulo, v.5 n. 1 e 2, p.161-178, Ciências Sociais. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p.20-49, jul.1997.

CUNHA, Eglaisa M. P. Sistema universal e sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília: um estudo de desempenho. 2006, 98f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2006

CURY, Carlos Roberto Jamil *Reforma universitária na nova lei de Diretrizes e bases da educação nacional?* Caderno de Pesquisa. n. 101. p. 3-19. Jul. 1997.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JUNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. In: XV Congresso Brasileiro de Sociologia, da Sociedade Brasileira de Sociologia. 2011. *Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia da Sociedade Brasileira de Sociologia*. Curitiba: UFPR, 2011.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2003, n.24, p. 40-52.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da Educação Superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. *Avaliação*. Campinas, Sorocaba, SP, v.15, n.1, p.195-224, mar.2010.

DOURADO, Luís Fernandes. Mundialização, políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle? *Anais do I Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação, VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Portugal, 2010. Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/65.pdf>>. Acesso em : 10 jul. 2014.

_____, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*, vol. 23, n°. 80, set. São Paulo: Cortez: Campinas, 2002.

_____. Políticas e gestão da educação superior à distância: novos marcos regulatórios? *Educação e Sociedade*, vol. 29, n°. 104. São Paulo: Cortez, Campinas: CEDES, p. 891-918. 2008.

DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. Tradução Ione Ribeiro. São Paulo: Cortez, 2008.

DURU-BELLAT. *L' inflation scolaire: lês disillusion de la méritocratie*. Paris: Seuil, 2006

FERES JÚNIOR, João. *et al.* A consolidação da ação afirmativa no ensino superior brasileiro. In: _____ *Ações afirmativas no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro, IUPERJ, 2008.

_____; DAFLON, Verônica Toste; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. In: XV Congresso Brasileiro de Sociologia, da Sociedade Brasileira de Sociologia. 2011. *Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia da Sociedade Brasileira de Sociologia*. Curitiba: UFPR, 2011.

_____. *Ação Afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas*. s/d. Disponível: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=3&ved=0CCwQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.ufgd.edu.br%2Ffreitoria%2Fneab%2Fdownloads%2Facao-afirmativa-no-brasil-fundamentos-e-criticas-joao-feres-junior&ei=Ztn1U5r2KoqXyAT55IL4CQ&usg=AFQjCNEExEdD8vN484WpJsLflvvK8D7QGw>>. Acesso em 21 jul.2014.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). *Linhas Críticas*, Brasília, DF, n.36, p. 455-472, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6794/5773>>. Acesso em 11 jul. 2013.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pós –socialista. *Cadernos de campo*, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

_____, Nancy. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*, São Paulo, 70: 101-138, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPED. Jan./Abr. 2011, v. 16, n.46, p. 235-254.

GEMAA. Feres *et al.* *As políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2013): Ação afirmativa (GEMAA)*, IESP-UERJ, setembro, 2013, pp. 1-34.

GIOLLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. *Educação e Sociedade*, vol. 29, n°. 105, 2008.

GOHN, Maria da Glória (Org). *Movimentos sociais no início do século XXI*. 3 ed. Petrópolis, RJ:Editora Vozes, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GOROSTIAGA, Jorge M.; TELLO, César G. Globalización y reforma educativa em América Latina: um análise inter-textual. *Revista Brasileira de Educação*. v. 16, n. 47 maio-ago. 2011.

GOMES, Joaquim Barbosa. *A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro*. 2001. Disponível em: <<http://www.adami.adv.br/artigos/19.pdf>>. Acesso em 18 jun. 2013.

GOMES, Alfredo Macedo. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCIBO, Deise; SILVA, João dos Reis Jr.; OLIVEIRA, João Ferreira de. (orgs.) *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas: Alinea Editora, 2008, p. 23-51.

HAMU, Daura R.P. BALDINO, José Maria. O Programa UFGInclui novas chances de acesso à educação superior para excluídos? IN: ZANATTA, B .A; ARAÚJO,D.BALDINO,J.M. *Temas de educação: olhares que se entrecruzam*.Goiânia: Editora PUCGoiás, 2012.

HEIMER, Haroldo. Entrevista. 2014. disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=BxZ7vDJSJss>. Acesso em 22 de maio de 2014.

HODKINSON, P. & SPARKES, A.C. Careership: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*. 18 (1) 29-44, 1997.

IANNI, Octávio. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Editora civilização brasileira, 1992.

LIMA, Kátia. *Contra-reforma da educação nas universidades federais: o Reuni na UFF*. 2010. Disponível em: <http://www.aduff.org.br/especiais/download/20090917_contra-reforma.pdf> . Acesso em 21 jul. 2014.

LOBO, Bárbara N. L. *Igualdade e ações afirmativas na educação brasileira*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade de Minas Gerais, 2009. Disponível em <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/dissertacao___igualdade_e_acoes_afirmativas_na_educacao_brasileira.pdf>. Acesso em 30 jul. 2014.

MACHADO, Maria Cristina. *Perfil dos estudantes da UFG: Uma análise a partir do processo seletivo* 2002. (2007) Disponível em

<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/viewFile/570/568>>. Acesso em 30 jul. 2014.

MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. Política de cotas raciais, os olhos da sociedade e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). In: STEIL, Carlos A. (Org.). *Cotas raciais na Universidade em debate*. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2005. p.11-50.

MARTINS, Carlos Benedito . A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MOEHLECKE, Sabrina. Ações Afirmativas no Brasil: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 197-217, novembro, 2002.

_____, Sabrina. *Fronteiras da igualdade no ensino superior: excelência e justiça racial*. USP, 2004.

MUNANGA, Kabengele. In: MARCOLINI, Adriana. A educação colabora para perpetuar racismo. *Carta Capital*. 2012. Disponível em: Disponível em: <<http://www.viomundo.com.br/politica/kabengele-munanga-a-educacao-colabora-para-a-perpetuacao-do-racismo.html>>. Acesso em 21jul. 2014.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: _____ (orgs.). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. Convertidos e oblatos. A relação família-escola na contemporaneidade :fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, vol. XL (176), 2005, p. 563-578.

_____, Alice; NOGUEIRA, Cláudio, M. M. *Bourdieu e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, Cláudio C.M.M. *O processo de escolha dos estudos superiores: desafios para a investigação sociológica*. II Colóquio Luso-brasileiro de Sociologia da Educação, Portalegre, Portugal, 2010.

OLIVEIRA, Antônia Soares Silveira e. *Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão da Unimontes*.2011, 182f Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2011.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. *Ações Afirmativas e inclusão sustentável de estudantes com limitações por deficiência na educação superior*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, João F. *et al. Políticas de Acesso e Expansão da Educação Superior: concepções e desafios*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____, João F. *A reestruturação da Educação Superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da universidade federal de Goiás (UFG)*. 210f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

_____, João F. *A reestruturação da Educação Superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da universidade federal de Goiás (UFG)*. In: 24º Reunião Anped Nacional. *Anais da 24º Anped Nacional*. Caxambú: 2001. Disponível em: < <http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt11>>. Acesso em 27 ago. 2012.

_____, João F. *et.al. Democratização do acesso e inclusão na Educação Superior*. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. *Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília, INEP, 2008. p.71-88.

_____, João F. *A Educação Superior no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas*. In: DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: Editora UFG/autêntica, 2011.

PAIS, José M. _____. *Pesquisa acadêmica, vida cotidiana e juventude: desafios sociológicos: O poder das máscaras: ocultações e revelações*. 2007. Disponível em: < www.anped.org.br/.../sessao%20especial%20-%20jose%20machado%20pais%20-%20int.pdf. 2007.> Acesso em: 20 mar 2010.

PAUL, Jean-Jacques; SILVA, Nelson do Valle. *Conhecendo o seu lugar : a auto-seleção na escolha da carreira*. *RBPAE*, v. 14, n.1. Jan/jun.1998.

PIOTTO, Débora. *Universitários de camadas populares em cursos de alta seletividade: Aspectos subjetivos*. *Revista Brasileira de Orientação Profissional* jul.-dez. 2010, Vol. 11, No. 2, 229-242

PLANO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS (PNDH). Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/i-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-1996.html>>. Acesso em; 04 set 2013.

PIOVESAN, Flávia. *Ações Afirmativas da perspectiva dos Direitos Humanos*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

QUEIROZ, Rubeni A. *Educação Superior Pública Estadual, reparação histórica e democratização - um estudo sobre as cotas para negros em Goiás*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás ,2008.

RESENDE, Tânia de Freitas; NOGUEIRA, Cláudio Marques; NOGUEIRA, Maria Alice. *Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das*

desigualdades escolares. *Educ. Soc.* [online]. 2011, vol.32, n.117, pp. 953-970. ISSN 0101-7330.

RESENDE, Tânia de Freitas; NOGUEIRA, Cláudio Marques; VIANA, Maria José B. A escolha do estabelecimento de ensino e desempenho escolar: um estudo com famílias de alunos das redes estadual e municipal de Belo Horizonte. *Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd*, Goiânia, 2013.

ROCHA, Carmem Lúcia Antunes. Ação Afirmativa - O Conteúdo Democrático do Princípio da Igualdade Jurídica. *Revista Trimestral de Direito Público*, nº 15, 1996, p. 85-99. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/176462/000512670.pdf?sequence=3>>. Acesso em 20 out. 2013.

SALES, Sandra Regina. *Justificativas, acordos e tensões: o debate sobre as políticas de AA na Universidade do Brasil*. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2007.

SANTOS, Dyane Brito Reis. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. 215f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

SANTOS, Sales Augusto dos. O Debate sobre as ações afirmativas para negros e a questão das cotas nas universidades públicas brasileiras: implantando o terror. VI Congresso Português de Sociologia. 2008. Disponível em: <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/618.pdf>>. Acesso em 21 jul.; 2014.

SEMINÁRIO DO PROGRAMA UFGINCLUI. Disponível em: <http://www.prograd.ufg.br/uploads/90/original_Seminario_UFGInclui_Sandramara.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2014.

SPOSITO. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações sobre as relaçõesM. (orgs.). *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SARMENTO, Daniel Antônio de Moraes. O negro e a igualdade no direito constitucional brasileiro: discriminação de facto, teoria do impacto desproporcional e ações afirmativas. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JUNIOR, João (Org.) *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro*. Rio de Janeiro: IUPERJ; Belo Horizonte: EdUFMG, 2008, p. 243-278.

SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Universidade brasileira no século XXI*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Edu. Soc*, Campinas, vol. 27, nº 96 – Especial, p. 1021 -1056, out, 2006. Disponível em: <[HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em 4 jul. 2013.

_____, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: Revisando teses e posições? Reunião Anual da Anped, 23, *Anais da Reunião da Anped 23º*, Caxambu, 2000.

SILVA, Luís Fernando M. Políticas de ação afirmativa para negros no Brasil: considerações sobre a compatibilidade com o ordenamento jurídico nacional e internacional. *Padê*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 1-32, jul./dez. 2007.

SILVA, Selênia Gregory Luzzi da. *Ações afirmativas: um instrumento para a promoção da igualdade efetiva*. 157 f. Dissertação (Mestrado em Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento), Pontifícia Universidade de Goiás, 2010.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOLÉ, Antoni Pigrau. Las políticas del FMI y del Banco Mundial y los Derechos de los Pueblos. *Revista Cidob D'afers Internacionals*, n. 29-30, p. 139-175. 1995.

UNESCO. *Conferência Mundial contra o Racismo, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas*. Disponível em: <<http://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%A2ncia.pdf>>. Acesso em 15 abr. 2013.

_____. *Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social*. Paris, 2009. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?newwindow=1&q=Confer%C3%A7%C3%A3o+Mundial+sobre+Ensino+Superior+2009&oq=Confer%C3%A7%C3%A3o+Mundial+sobre+Ensino+Superior+2009&gs_l=serp.3...638199.639172.0.639354.2.2.0.0.0.0.0.0....0...1c.1.58.serp..2.0.0.5CK6CxHW9gM>. Acesso em: 19 maio 2013.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*. Paris, 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em 19 mai0 2013.

_____. *Relatório Sintético sobre as Tendências e Desenvolvimentos na Educação Superior desde a Conferência Mundial sobre a Educação Superior, (1998 – 2003)*, Paris, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Programa UFGInclui: proposta aprovada no Conselho Universitário. 2008. Disponível em: <<http://www.ufg.br/uploads/files/UFG-Inclui-01-08-08.pdf>>. Acesso em mai. 2013.

VIANA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares – algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família*

e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

VIEIRA, Paulo Alberto dos S. MEDEIROS, Priscila M.M. Ações afirmativas no Brasil: novas demandas sociais, estudos pós-coloniais e pensamento social. IN: *I Seminário Nacional Sociologia e Política UFPR 2009*. Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTs-ONLINE/GT6%20online/Eixol/acoes-afirmativas-brasil-PauloVieira.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. In: *Revista Brasileira de educação* v.11 n.32 maio/ ago. 2006.

WEISSKOPF, Thomas E. A experiência da Índia com a Ação Afirmativa na seleção para o ensino superior. IN: ZONINSEIN, Jonas; FERES JÚNIOR, João(Orgs.). *Ações afirmativas no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro, IUPERJ, 2008.

DOCUMENTOS LEGAIS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Documento referência para o fórum nacional de educação superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/forum/documento_base.pdf. Acesso em: 30 abr.

_____. Decreto nº 2.306/97. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm>. Acesso em: 22 fev. 2013.

_____. Decreto nº 3.860/2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm>. Acesso em 24 mai. 2012.

_____. Decreto nº 5.225/2004. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/8b6939f8b38f377a03256ca200686171/0367250e7cfe1c2303256a85004af95e?OpenDocument>>. Acesso em 24 mai. 2012.

_____. Decreto nº 5.773/2006. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5773-9-maio-2006-542125-norma-pe.html>>. Acesso em 24 mai. 2012.

_____. Decreto nº 5.245/2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5245.htm>. Acesso em 26 jun. 2012.

_____. Decreto Lei nº 11.096/2005. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso
em 14 jun. 2012.

_____. Decreto nº 6.755/2000. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>.
Acesso em 03 jul. 2012.

_____. Decreto Lei nº 11.892/2008. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em
04 jul. 2012.

_____. Decreto nº 6.096/2007. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>.
Acesso em 01 ago. 2012.

_____. Decreto Lei 12.711/2012. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em
01 dez 2013.

_____. Decreto nº 5.205/2004. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5205.htm>
Acesso em 01 dez. 2012.

_____. Decreto nº 4.914/2003. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/decreto4914.pdf>>. Acesso em 12jan. 2013.

_____. Decreto Lei nº 11.079/2004. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm>. Acesso em
24 jan. 2013.

_____. Decreto nº 7.642/2011. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm>.
Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. Decreto nº 2.207/97 . Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm>. Acesso em: 26 abr. 2012.

_____. IBGE. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 de out. 2011.

_____. Constituição da república Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso
em 20 abr. 2011.

_____. Decreto nº 1.904/1996. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm>. Acesso em 27 jul. 2012.

_____. Lei 5346/08. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/87636/lei-5346-08-rio-de-janeiro-rj>>. Acesso em 15 abr. 2013.

_____. Lei estadual nº 4151/03. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/b24a2da5a077847c032564f4005d4bf2/e50b5bf653e6040983256d9c00606969?OpenDocument>>. Acesso em 15 abr. 2013.

_____. Lei estadual nº 14.832/2004. Disponível em: http://www.gabcivil.go.gov.br/leis_ordinarias/2004/lei_14832.htm. Acesso em: 20 jun. 2011.

_____. Lei nº 3.524/2000. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/90839/lei-3524-00-rio-de-janeiro-rj>. Acesso em 15 abr. 2013.

_____. Lei 10.639/2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em 12 jun. 2012.

_____. Lei nº 3.708/01. Disponível em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/61639/mod_resource/content/1/COTAS%20RACIAIS%20NA%20UERJ.pdf. Acesso em 15 abr. 2013.

_____. Lei no. 9.394 [LDB], de 20/12. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

_____. MEC. *Plano Universidade Nova de reestruturação e expansão das Universidades Federais Brasileiras*. Brasília: MEC, 2007.

_____. MEC/INEP. Censo da Educação Superior de 2012. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/web/guest/home>>. Acesso em 21 jan. 2013.

_____. Plano Nacional de Educação – 1997-2010. Disponível em <<http://rizomas.net/politicas-publicas-de-educacao/364-plano-nacional-de-educacao-2011-2020-texto-completo-com-indice-de-metas.html>>. Acesso em 30 out. 2011.

_____. Plano Nacional de Educação – 2011-2020. Disponível em <<http://rizomas.net/politicas-publicas-de-educacao/364-plano-nacional-de-educacao-2011-2020-texto-completo-com-indice-de-metas.html>>. Acesso em 30 out. 2011.

_____. Lei nº 10.861/2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em 30 mai. 2013

_____. Lei nº 9.784. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9784.htm>. Acesso em 04 mar. 2013.

APÊNDICE A

Quadro 1: Balanço dos assuntos, número de trabalhos realizados e autores das teses

ASSUNTO	Nº	AUTORES
I- Posições favoráveis ou contra as Ações Afirmativas	3	<p>MOEHLECK, Sabrina (2004). <i>Fronteiras da igualdade no ensino superior: excelência e justiça racial</i>. USP, 2004.</p> <p>CAMARGO, Edwiges Pereira Rosa. (2005). <i>O negro na educação superior-perspectivas das ações afirmativas</i>. Unicamp, 2005.</p> <p>SALES, <i>Justificativas, acordos e tensões: o debate sobre as políticas de AA na Universidade do Brasil</i>. UERJ, 2007.</p>
II- A interferência da escrita como movimentos de inclusão e exclusão destes jovens na universidade.	1	PAVÃO, Andréa. <i>Inclusão e Exclusão das Camadas Populares na Universidade: O Papel da Leitura e da Escrita</i> . PUC-RJ (2004)
III- Ética e ações afirmativas	1	ARBACHE, Ana Paula Ribeiro Bastos. <i>A Política de cotas raciais na universidade pública brasileira: um desafio ético</i> . PUC-SP, 2006.
IV- Construção e percepção da identidade negra	2	<p>ADÃO (2007), Jorge Manuel. <i>Políticas públicas de ações afirmativas, Educação e Àbá (Pensamento) negro-brasileiro diásporico</i>. UFRS, 2010. Ferreira (2009)</p> <p>FERREIRA, Erika do Carmo Lima. <i>Identidade, raça e representação: narrativas de jovens que ingressaram na Universidade de Brasília pelo sistema de cotas raciais</i>. UnB (2009)</p>
V- Prouni	3	<p>ESTÁCIA, Maria Aparecida T. <i>Alunos do Prouni da universidade de passo fundo: trajetórias, percepções/sentimentos e aproveitamento acadêmico</i>. (2008)</p> <p>FACEIRA, Lobelia da Silva. <i>O ProUni como política pública em suas instâncias macroestruturais, meso-institucionais e microssociais: Pesquisa sobre a sua implementação pelo MEC e por duas Universidades na Região Metropolitana do Rio</i>. (2009)</p> <p>MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. <i>O Programa Universidade Para Todos e a inserção de negros na educação superior: a experiência de duas Instituições</i></p>

		de Educação Superior de Mato Grosso do Sul - 2005 – 2008. UFSCAR (2010).
VI- Desempenho acadêmico dos beneficiários das ações afirmativas	2	<p>CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Negros e Indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso. PUC-SP (2008).</p> <p>NUNES, Antônio de Assis Cruz. O sistema de cotas para negros na Universidade Federal do Maranhão: uma política de ação afirmativa para a população afro-maranhense. Unesp (2011).</p>
VII- Representações e percepções	3	<p>SILVA FILHO, Penildo. (2008). <i>Políticas de Ação Afirmativa na Educação Brasileira</i>: estudo de caso do Programa de Reserva de Vagas para Ingresso na Universidade Federal da Bahia. UFBA, 2008.</p> <p>JESUS, Rodrigo Ednilson de. <i>Ações Afirmativas, educação e relações raciais: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil?</i> UFMG (2011)</p> <p>PEREIRA, Waléria Furtado. <i>Prática de inclusão na universidade: representações de professores e estudantes</i>. USP (2011))</p>
VIII- Permanência dos beneficiários das Ações Afirmativas no ensino superior	5	<p>SANTOS, Dyane Brito Reis. <i>Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa</i>. UFBA, 2009.</p> <p>OLIVEIRA, Cristina Borges de. <i>Ações Afirmativas e inclusão sustentável de estudantes com limitações por deficiência na educação superior</i>. UERJ, 2009.</p> <p>AMARAL, Wagner Roberto. <i>As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos</i>. UFPR, 2010.</p> <p>OLIVEIRA, Antônia Soares Silveira e. <i>Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão da Unimontes</i>. UFSCAR, 2011.</p> <p>ARENHALDT, Rafael. <i>Vidas em conexões (in)tas na UFRGS: o Programa Conexões de Saberes como uma pedagogia do estar-junto na Universidade</i>. UFRS, 2012.</p>
IX- Formação de Professores	2	<p>JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. <i>Narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para a equidade</i>. UFBA, 2007.</p> <p>LEME, Helena Alessandra Scavazza. <i>Formação superior de professores indígenas de matemática em Mato Grosso do Sul: Acesso, permanência e desistência</i>. USP (2010).</p>

X- Avaliação das Ações Afirmativas	1	FILICE, Renísia Cristina Garcia. <i>Raça e classe na gestão da educação básica brasileira</i> . UnB, 2010.
XI- Egressos cotistas	1	VALENTIM, Daniela Frida Drelich. Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico. PUC-RJ, 2012.
Total	24	24

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir da análise das teses dos Bancos de Dados da Capes e do BDTD.

APÊNDICE B

O objetivo desse questionário é conhecer os traços constituintes da sua trajetória escolar, familiar, socioeconômico e de trabalho do entrevistado. A sua identidade será mantida em sigilo e os dados aqui informados serão utilizados apenas para a pesquisa em andamento. Desde já, agradecemos a sua participação nesse estudo.

Codiname: _____

Data: ____/____/____

Curso em que está matriculado: _____

Instituição de ensino superior: _____

I. Dados pessoais

1. Sexo F M 2. Estado Civil: solteiro/a casado/a divorciado/a outros

3. Idade: _____

4. Local de nascimento (cidade): _____ (estado)

5. Se você é de outra cidade, há quanto tempo vive nesta cidade?

6. De acordo com o IBGE, você se classificaria como:

a. amarelo b. branco c. indígena d. pardo e. preto

7. Em que bairro em você mora? _____ Há quanto tempo?

8. Você tem alguma religião?

a. não b. sim Qual?

9. Você tem filhos? a. não b. sim Quantos?

Assinale com um (x) o grau de escolaridade mais alto:	Ensino fundamental		Ensino médio		Ensino superior		Pós-graduação	
	incompleto	completo	incompleto	completo	incompleto	completo	incompleto	Completo
10. do seu pai								
11. da sua mãe								

12. Profissão do seu pai:

13. Profissão da sua mãe:

II. Condições socioeconômicas

14. Assinale com um (x) a quantidade desses itens têm na sua casa:

ITENS	QUANTIDADE				
	Nenhum	1	2	3	4 ou mais
Automóvel					
TV					
Geladeira					
Computador fixo					
Computador móvel					
DVD					

Máquina de lavar roupas					
Máquina de lavar louças					
Aparelho de som					
Celular					
Internet banda larga					
Internet discada					
TV a cabo					
Wifi/roteador					
15. O imóvel em que você reside é:					
a. <input type="checkbox"/> próprio b. <input type="checkbox"/> financiado c. <input type="checkbox"/> alugado					
16. Você mora com a sua família?					
a. <input type="checkbox"/> não b. <input type="checkbox"/> sim					
17. Você mora com?					
a. <input type="checkbox"/> seus pais b. <input type="checkbox"/> apenas com um dos pais c. <input type="checkbox"/> seus pais e irmãos d. <input type="checkbox"/> com um dos seus pais e irmãos					
e. <input type="checkbox"/> com parentes f. <input type="checkbox"/> sozinho g. <input type="checkbox"/> com amigos h. <input type="checkbox"/> em república					
i. <input type="checkbox"/> na casa do estudante da própria universidade					
18. Você tem irmãos/ãs?					
a. <input type="checkbox"/> não b. <input type="checkbox"/> sim Quantos?					
19. Quem ajuda no sustento da casa? (pode ser assinalada mais de uma alternativa)					
a. <input type="checkbox"/> pai e/ou mãe b. <input type="checkbox"/> meus irmãos/as c. <input type="checkbox"/> eu d. <input type="checkbox"/> todos incluindo eu					
20. Qual a renda total da família contando com você?					
a. <input type="checkbox"/> de um a três salários mínimos b. <input type="checkbox"/> de quatro a sete salários mínimos					
c. <input type="checkbox"/> de oito a dez salários mínimos d. <input type="checkbox"/> acima de onze salários mínimos					
21. Quanto ao trabalho, você (apenas uma resposta)					
a. <input type="checkbox"/> nunca exerceu atividade remunerada (se você assinalou essa opção, vá para a questão número 31)					
b. <input type="checkbox"/> realiza trabalhos remunerados ocasionais					
c. <input type="checkbox"/> está trabalhando no momento(se você assinalou essa opção, responda as questões 22 a 30)					
d. <input type="checkbox"/> não está trabalhando no momento (desempregado) (se você assinalou essa opção, responda as questões 28 a 30)					
e. <input type="checkbox"/> já trabalhou anterior mente e está procurando emprego (se você assinalou essa opção, responda as questões 28 a 30)					
f. <input type="checkbox"/> já trabalhou anteriormente e não está procurando emprego (se você assinalou essa opção, responda as questões 28 a 30)					
22. Com que você trabalha?					
23. Qual a sua renda mensal? (quantidade de salário mínimo):					
24. Quantas horas semanais você trabalha?					
25. Qual o turno do seu trabalho?					
a. <input type="checkbox"/> matutino b. <input type="checkbox"/> vespertino c. <input type="checkbox"/> noturno					
26. Quantos dias da semana você trabalha?					
27. Há quanto tempo você trabalha nessa profissão?					

28. Com que idade você começou a trabalhar?						
29. Quais empregos você já teve anteriormente?						
30. O que te levou a trabalhar?						
III. Trajetória escolar						
Assinale com um (X) uma alternativa apenas para cada questão						
	ESCOLARIZAÇÃO					
	Pública estadual ou municipal	Pública federal	Particular	Pública e particular	Outras	Não frequentei
31. Educação infantil (pré-escola)						
32. Ensino fundamental (1º ao 5º ano)						
33. Ensino fundamental (6º ao 9º)						
34. Ensino Médio						
35. Com que idade você entrou no Ensino Fundamental? a. <input type="checkbox"/> entre 5 e 6 anos b. <input type="checkbox"/> entre 6 e 7 anos c. <input type="checkbox"/> entre 7 e 8 anos d. <input type="checkbox"/> acima de 8 anos						
36. Com que idade você terminou o Ensino Médio? a. <input type="checkbox"/> entre 15 e 16 anos b. <input type="checkbox"/> entre 16 e 17 anos c. <input type="checkbox"/> entre 17 e 18 anos d. <input type="checkbox"/> acima de 18 anos						
37. Você fez algum curso técnico? a. <input type="checkbox"/> não b. <input type="checkbox"/> sim Qual? _____ Em que instituição? _____						
38. Você já parou de estudar alguma vez? a. <input type="checkbox"/> não b. <input type="checkbox"/> sim. Quantas vezes? _____ Por quanto tempo? _____ O que te levou a parar de estudar? a. <input type="checkbox"/> falta de tempo b. <input type="checkbox"/> falta de interesse c. <input type="checkbox"/> falta de dinheiro d. <input type="checkbox"/> falta de oportunidade e. <input type="checkbox"/> problemas pessoais/familiares f. <input type="checkbox"/> outros. Quais: _____						
39. Na escola, quais as duas disciplinas que você mais gostava?						
40. Na escola, quais as duas disciplinas que você menos gostava?						
41. Você fala alguma língua estrangeira? a. <input type="checkbox"/> não b. <input type="checkbox"/> sim Qual(s)? _____ onde você aprendeu? _____						
42. Você se considerava um aluno: <input type="checkbox"/> ruim <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> bom <input type="checkbox"/> excelente						

43. A sua família te incentivava nos estudos? a. <input type="checkbox"/> não b. <input type="checkbox"/> sim Cite alguns incentivos:							
44. Na escola, você participava algum grupo? a. <input type="checkbox"/> nenhum b. <input type="checkbox"/> grupo religioso c. <input type="checkbox"/> grêmio da escola d. <input type="checkbox"/> grupo cultural e. <input type="checkbox"/> associação de pais e alunos f. <input type="checkbox"/> grupo esportivo e. outros. Qual(s)?							
45. Quando estudante da escola, você recebia algum tipo de bolsa? a. <input type="checkbox"/> não b. <input type="checkbox"/> sim Qual(s)?							
IV Trajetória escolar rumo à universidade							
Quantas vezes você:	Nenhum a	1 vez	2 vezes	3 vezes	4 vezes	Mais de 4 vezes	
46. Prestou vestibular na UFG							
47. Prestou vestibular na UEG							
48. Prestou vestibular na PUC							
49. Prestou em outras instituições							Quais?
50. Quantas vezes você prestou vestibular na UEG para o curso que você está matriculado atualmente? a. <input type="checkbox"/> uma vez b. <input type="checkbox"/> duas vezes c. <input type="checkbox"/> três vezes d. <input type="checkbox"/> mais de três vezes							
51. Você fez cursinho para prestar vestibular na UEG? a. <input type="checkbox"/> não b. <input type="checkbox"/> sim Qual? a. <input type="checkbox"/> público b. <input type="checkbox"/> particular Por quanto tempo?							
52. Você prestou vestibular para outros cursos de graduação? a. <input type="checkbox"/> não b. <input type="checkbox"/> sim Quais?							
53. Quando você se decidiu a prestar vestibular para o curso em que você atualmente está estudando na universidade? a. <input type="checkbox"/> no ensino fundamental b. <input type="checkbox"/> no ensino médio c. <input type="checkbox"/> no cursinho pré-vestibular d. <input type="checkbox"/> no ato da inscrição do vestibular							
54. O que te levou a escolher esse curso e a futura profissão? a. <input type="checkbox"/> o prestígio b. <input type="checkbox"/> a remuneração c. <input type="checkbox"/> a realização de um sonho d. <input type="checkbox"/> a realização do sonho da família e. <input type="checkbox"/> a escola me incentivou f. <input type="checkbox"/> tenho vocação g. <input type="checkbox"/> mercado de trabalho em alta h. <input type="checkbox"/> profissão em ascensão i. <input type="checkbox"/> outros. Qual(s)?							
55. Houve alguma influência de alguém? a. <input type="checkbox"/> minha própria decisão b. <input type="checkbox"/> da minha mãe c. <input type="checkbox"/> do meu pai d. <input type="checkbox"/> dos meus pais e. <input type="checkbox"/> professor/a f. <input type="checkbox"/> da televisão g. <input type="checkbox"/> amigos f. <input type="checkbox"/> outros. Qual(s)?							
56. Por que você prestou vestibular na instituição que você estuda? a. <input type="checkbox"/> porque é pública b. <input type="checkbox"/> porque tem prestígio c. <input type="checkbox"/> porque está perto da minha casa d. <input type="checkbox"/> porque tem o curso que eu queria estudar e. <input type="checkbox"/> porque não tinha outra opção f. <input type="checkbox"/> porque sempre sonhei estudar nessa instituição g. <input type="checkbox"/> porque tem a Política de Cotas h. <input type="checkbox"/> outros. Qual(s)?							

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista para os jovens do Sistema de Cotas da UEG e UFG

Antes da universidade

- Sobre a escolha do curso
 1. O que te levou a escolher esse curso?
 2. Você alguma vez pensou em fazer outro curso?
 3. A escola de alguma maneira influenciou na escolha do curso?
 4. Quando você disse que iria fazer CURSO X quais foram as reações das pessoas da sua família, da escola, dos amigos?
 5. Você encontrou alguma oposição: dos pais, familiares, amigos, professores quando disse que iria fazer CURSO X em tal instituição? Se encontrou, quais foram?
 6. Por que você escolheu a UFG/UEG para fazer o seu curso?
 7. Alguma vez você pensou em não fazer faculdade? Por quê?
 8. Como você ficou sabendo sobre a universidade que você estuda?
 9. Quais foram suas maiores dificuldades antes entrar na universidade: foi escolher o curso, obter informações sobre a universidade? Etc..

- Sobre o sistema de cotas
 1. O que o sistema de cotas significa para você?
 2. Você acha que você teria chances de entrar na universidade sem o sistema de cotas?
 3. Você conhece outras pessoas do seu convívio social que prestou universidade pelo sistema de cotas?
 4. Antes das cotas, você já pensava em fazer esse curso nessa instituição?

Dentro da universidade

1. Ao entrar na universidade, qual foi o maior impacto?
2. Como foram esses primeiros dois anos de universidade?
3. Pensou alguma vez em desistir? Por quê?
4. O que representa fazer esse curso para você? Para sua família?
5. O que representa estudar nessa instituição?
6. Quais as maiores barreiras encontradas na universidade?
7. Você está satisfeito com a escolha do seu curso?
8. Quais as maiores barreiras encontradas no seu curso?
9. Como é o convívio com os colegas de sala de aula?
10. Qual é o seu desempenho acadêmico?
11. Você já reprovou em alguma disciplina?
12. Você tem dificuldade em alguma disciplina? Quais?
13. A dificuldade é apenas sua ou da sala em geral?
14. Qual disciplina você tem maior facilidade?
15. Você alguma vez se autoexcluiu de alguma atividade porque você achava que não era para você ou que você não daria conta?
16. Você frequenta as festas promovidas por sua sala de aula ou curso?
17. Você fez amizades na faculdade? Quem são eles?
18. Você sai com esses colegas? Frequenta a casa deles?
19. Como é o seu relacionamento com os professores?
20. Eles já te convidaram para participar de pesquisa, monitoria, projeto de extensão? Por quê?
21. Você participa de grupos de estudo na universidade?
22. Como você ficou sabendo desses grupos?
23. Alguma pessoa da universidade te incentivou a participar desses grupos?
24. Você participa das atividades culturais e científicas da universidade?

25. Como você fica sabendo das atividades que a universidade ou o seu curso promove?
26. Você recebe alguma ajuda de custo para se manter no curso? Alguma bolsa?
27. Os livros da sua área são muito caros, como você faz para adquiri-los?
28. Há alguma orientação ou encaminhamento de alunos com dificuldade em sala de aula para grupos de apoio?
29. Como é o procedimento do professores em relação aos alunos com baixo desempenho em sala de aula?

- Sobre o sistema de cotas na universidade

1. Discute-se a questão das cotas no seu curso? Na universidade?
2. Como você se sente sendo um estudante que ingressou pelo sistema de reserva de vagas?
3. Você acha que há discriminação contra estudantes das cotas?
4. Você se incomoda com o termo cotista?
5. Como você lida com essa diferenciação?
6. Você se sente diferente na sala de aula?
7. Na sua sala, os demais colegas ou professores sabem dos estudantes das cotas?
8. Eles se declaram? Você se declara cotista?
9. Há alguma atividade de integração desses jovens cotistas na universidade pelo CA ou DCE?
10. Existe algum grupo de apoio (entre os estudantes, no departamento, na universidade) aos estudantes de cotas?
11. Existe algum movimento organizado dentro da universidade ou no seu curso pelos próprios cotistas?
12. Há alguma diferenciação entre os jovens da cota social e cota racial?
13. Você acha que o tratamento na universidade entre os jovens do sistema de reserva de vagas e do universal é igual ou justo?
14. O que você acha do silêncio da universidade em relação às cotas?
15. Quais são as suas sugestões para a aproximação entre os universalistas e os cotistas?
16. Depois da universidade, quais os seus planos quando se formar?

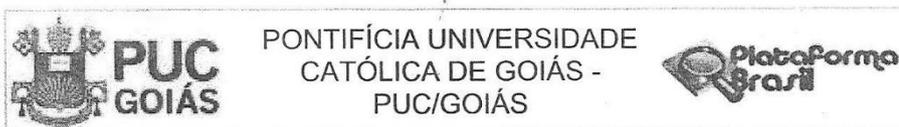
Roteiro de entrevista para os dirigentes das UEG e UFG

1. Como você avalia o sistema de cotas nesses anos de implantação?
2. Quais têm sido os avanços?
3. Quais as maiores dificuldades encontradas para alcançar as metas estabelecidas pela universidade?
4. Quais foram as adaptações em termos de infraestrutura e pedagógica para receber estes alunos?
5. Existe um plano de ação pedagógica nos distintos departamentos para a inclusão de cotistas na universidade?
6. Qual é a política de permanência do aluno cotista?
7. Como se dá o processo de inserção deste aluno na cultura acadêmica?
8. Há programas voltados diretamente para estes alunos, como bolsas, ajuda de custo?
9. Como avaliam o sistema de cotas? Há algum acompanhamento por parte dos departamentos? Há discussões acerca das ações afirmativas, como seminários, dentro da universidade?
10. Quais os maiores problemas que os cotistas enfrentam no cotidiano da universidade?
11. A política de cotas da universidade é pautada em que tipo de justiça social: de reconhecimento ou de redistribuição?
12. Nestes dez anos quais as mudanças ocorreram no programa de sistema de cotas?
13. Quais os maiores impactos ocorridos na instituição?
14. Em termos de governo federal, quais os incentivos de permanência são incentivados por esta instância?
15. Em termos de governo estadual, quais são esses incentivos? E no que se refere à universidade, como essas ações são desenvolvidas? São de cunho institucional, departamental ou isolados?

16. Quais são as estratégias ou ações de monitoramento das ações afirmativas na UEG? Há algum grupo de pesquisa que se dedica a investigação destas ações?
17. Há um problema de identificação desses jovens para evitar constrangimentos ou discriminações. Esta política não estaria contribuindo para o enfraquecimento do debate sobre justiça social e de reconhecimento de grupos historicamente excluídos do processo de escolarização do jovem pobre ou negro, por exemplo?

ANEXOS

Anexo A



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Novos protagonistas na Educação Superior Brasileira: jovens e sistema de cotas

Pesquisador: CLAUDIA VALENTE CAVALCANTE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 11834713.8.0000.0037

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goiás

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 446.297

Data da Relatoria: 19/06/2013

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de Doutorado em Educação, proposto pela PUC Goiás, a ser realizado em duas universidades na cidade de Goiânia. O projeto é de CLAUDIA VALENTE CAVALCANTE, orientado pelo prof. Dr. José Maria Baldino. Este projeto integra o subprojeto III Reconfiguração da Educação Superior no Brasil: sistemas de cotas e desempenho acadêmico da PUC-Goiás, e que por sua vez faz parte de uma proposta maior que investiga Desigualdades Educativas e Aprendizagem Escolar, financiada pela CAPES/PROSUP- Cursos Novos. A pesquisa é de abordagem qualitativa com aplicação de questionário e entrevista aprofundada com dez jovens dos cinco cursos mais competitivos da UFG e UEG que ingressaram no ano de 2011 e 2012. Os dados serão tratados e analisados a partir da análise de conteúdo dentro do referencial teórico de Bourdieu e Lahir.

Objetivo da Pesquisa:

Primário: Investigar jovens cotistas na Universidade Federal de Goiás e Universidade Estadual de Goiás propondo compreender suas estratégias educativas no campo acadêmico: sociabilidades, enfrentamentos e desempenho acadêmico.

Secundários:

-Fazer um estado da arte das publicações de dissertações e teses a partir do banco de dados da CAPES sobre o sistema de cotas compreendendo o período de 2003 a 2012;- Investigar quem são



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE GOIÁS -
PUC/GOIÁS



Continuação do Parecer: 446.297

os jovens universitários dos cinco cursos de maior concorrência na UFG e UEG dos anos de 2011 e 2012 cuja inserção na universidade ocorreu por meio do sistema de reserva de vaga, com foco nos marcadores culturais, trajetória escolar e de trabalho;- Compreender quais estratégias de desempenho acadêmico que esses jovens utilizam para a permanência no ensino superior visando a diplomação;- Contribuir com os estudos sobre a juventude e escolarização na Educação Superior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

São apresentados com clareza.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Em geral o projeto está bem instruído e fundamentado, e segue o esperado na linguagem científica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória são apresentados adequadamente

Recomendações:

Esclarecer se, dentre as variáveis sociodemográficas, será estudado sexo ou gênero. Na fundamentação teórica nada aponta para o estudo do gênero.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram respondidas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

APROVADO

GOIANIA, 05 de Novembro de 2013

Assinador por:
Dwain Phillip Santee
(Coordenador)

ANEXO B

Lista das Universidades Estaduais com Ação Afirmativa

UNIVERSIDADES ESTADUAIS COM AÇÃO AFIRMATIVA	REGIÃO	% de IES c/ AA NA REGIÃO	ANO	MODO DE ADOÇÃO DE AÇÃO AFIRMATIVA	TIPO DE AA	% de RESERVA	
Universidade do Estado do Amazonas	NORTE	80%	2004	Lei nº 2.894, de 31/05/2004	Cotas	59,9%	
Universidade do Tocantins	NORTE		2010	Resolução de conselho universitário	Cotas	50%	
Universidade Estadual de Roraima	NORTE		2012	Resolução de conselho universitário	Cotas	10,64 %	
Universidade do Estado do Amapá	NORTE		2008	Leis Estaduais n.ºs. 1022 e 1023 de 30/06/2006 e 1258 de	Cotas	19,04 %	
Universidade Estadual de Feira de Santana	NORDESTE	71,5 %	2006	Resolução de conselho universitário	Cotas	61,13 %	
Universidade Estadual do Maranhão	NORDESTE		2010	Lei n.º 9.295 de 17/11/2010	Cotas	10,4%	
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	NORDESTE		2009	Resolução de conselho universitário	Cotas	49,25 %	
Universidade Estadual de Santa Cruz	NORDESTE		2006	Resolução de conselho universitário	Cotas	51,96 %	
Universidade Estadual do Piauí	NORDESTE			Resolução de conselho universitário	Cotas		
Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas	NORDESTE		2008	Resolução de conselho universitário	Cotas	50%	
Universidade do Estado da Bahia	NORDESTE		2007	Resolução de conselho universitário	Cotas e acréscimo de vagas	73,6%	
Universidade de Pernambuco	NORDESTE		2004	Resolução de conselho universitário	Cotas	20,02 %	
Universidade Estadual de Alagoas	NORDESTE		2004	Lei nº 6.542, de 7/12/2004	Cotas	50%	
Universidade Estadual da Paraíba	NORDESTE		2009	Resolução de conselho universitário	Cotas	50%	
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	NORDESTE		2002	Lei Estadual Nº 8.258, de 27/12/2002	Cotas	47,5	
Universidade Estadual Vale do Acaraú	NORDESTE		2005	Resolução de conselho universitário	Cotas	5%	
Universidade Estadual de Goiás	CENTRO-OESTE		100%	2004	Lei nº14.832, de 12/07/2004	Cotas	46%
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	CENTRO-OESTE			2003	Leis nº 2605 e nº 2589	Cotas	30,08 %
Universidade do Estado de Mato Grosso	CENTRO-OESTE	2004		Resolução de conselho universitário	Cotas	45,36 %	
Universidade do Estado de Minas Gerais	SUDESTE	85,7 %	2004	Lei Estadual nº 15.259 de 27/07/2004; Resolução nº 104	Cotas	54,48 %	
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	SUDESTE		2003	Lei Estadual nº4151/03	Cotas	45,75 %	
Universidade Estadual de Campinas	SUDESTE		2004	Resolução de conselho universitário	Bônus	0%	
Universidade Estadual de Montes Claros	SUDESTE		2005	Lei Estadual nº 15.259 de 27/07/2004; Resolução nº 104	Cotas	65,76	

Universidade de São Paulo	SUDESTE		2000	CEPEX/2004; Lei Estadual nº 13.465, de 12/1/2000	Bônus	0%
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	SUDESTE		2003	Resolução de conselho universitário	Cotas	45,18 %
Universidade Estadual de Londrina	SUL	87,5 %	2005	Resolução de conselho universitário	Cotas	34,48 %
Universidade Estadual de Maringá	SUL		2008	Lei nº 13.134 de 18/04/2001 Casa Civil, modificada pela Lei Estadual nº14.995/2006, de 09/01/2006, Edital nº 007/2007 COORPS, Edital nº 01 2006 CUIA. Resolução nº 029/2006 SETI	Cotas	19,22 %
Universidade Estadual do Centro-Oeste	SUL		2009	Lei nº 13.134 de 18/04/2001 Casa Civil, modificada pela Lei Estadual nº14.995/2006, de 09/01/2006, Edital nº 007/2007 COORPS, Edital nº 01 2006 CUIA. Resolução nº 029/2006 SETI	Cotas	25,12 %
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	SUL		2009	Lei nº 13.134 de 18/04/2001 Casa Civil, modificada pela Lei Estadual nº14.995/2006, de 09/01/2006, Edital nº 007/2007 COORPS, Edital nº 01 2006 CUIA. Resolução nº 029/2006 SETI	Cotas	40,23 %
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	SUL		2002	Lei 11.646/01	Cotas	60%
Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina	SUL		2011	Resolução de conselho universitário	Cotas	29,68 %
Universidade Estadual de Ponta Grossa	SUL		2006	Resolução de conselho universitário	Cotas	15%

Fonte: CAVALCANTE, Cláudia V. - Tabela elaborada a partir dos dados disponíveis dos relatórios do GEMAA (2013).

ANEXO C

Plano de Ação UFGInclui (2009)

PLANO DE AÇÃO UFGInclui		
Antes do ingresso	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar o número de isenções de taxas do processo seletivo, a fim de estimular a participação de estudantes de escolas públicas; • Reformular os Programas das provas do Processo Seletivo da UFG mediante uma interlocução efetiva com o Ensino Médio, especialmente com as Escolas Públicas; • Ampliar ações voltadas para a formação de professores e a melhoria do Ensino Público; • Criar curso livre preparatório ao processo seletivo da UFG, voltado para o atendimento de estudantes procedentes de escolas públicas; • Divulgar amplamente as ações de inclusão social da UFG. 	
Durante o ingresso	Primeira etapa do vestibular	<ul style="list-style-type: none"> • Do total de vagas oferecidas em cada curso da UFG, que 10% sejam ocupadas, em 2009, por estudantes oriundos de escolas públicas (últimos 2 anos do ensino fundamental e os 3 anos do ensino médio), independente de cor/raça; • 10% sejam ocupadas por estudantes autodeclarados negros passíveis de sofrer discriminação racial, oriundos de escolas públicas (mesmas exigências do item 1); • Acrescentar, quando houver demanda, 1 (uma) vaga em cada curso da UFG para ser disputada por indígenas que se inscreveram para vagas especiais (o indígena deverá apresentar documento que comprove essa condição, emitido por comunidade indígena reconhecida oficialmente); • Idem (item 3) para os negros quilombolas, que deverão apresentar documento que comprove essa condição, emitido por comunidade quilombola reconhecida oficialmente.
	Segunda etapa do vestibular	<ul style="list-style-type: none"> • Nos cursos em que o percentual de alunos oriundos da escola pública (independentemente da cor/raça), convocados para a 2ª etapa, obedecido o critério estabelecido no Edital, for inferior a 20% (vinte por cento) do total de candidatos convocados, serão convocados, adicionalmente, os candidatos oriundos da escola pública (independentemente da cor/raça), por ordem de classificação, até atingir esse percentual, caso existam convocáveis, mantendo-se os classificados de acordo com o Edital;

		<ul style="list-style-type: none"> • O mesmo critério para os candidatos autodeclarados negros de escolas públicas; • Aproveitar as notas do ENEM no cálculo da convocação de todos os candidatos para a 2ª etapa como forma de ampliar a participação dos alunos egressos de escolas públicas nesta etapa do processo seletivo. • Aperfeiçoar o processo de avaliação das provas do processo seletivo da UFG.
Posterior ao ingresso	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar os serviços de assistência estudantil existentes e criar novos programas para fazer frente às demandas decorrentes da implantação do Programa de Inclusão Social da UFG; • Viabilizar mecanismos de acompanhamento do desempenho dos estudantes que ingressaram por meio do Programa de Inclusão da UFG; • Avaliação das ações implementadas • Criar mecanismos de avaliação e acompanhamento do Programa de Inclusão da UFG • Propor alternativas para a socialização da discussão sobre o andamento do Programa de Inclusão Social da UFG. 	

Fonte: Universidade Federal de Goiás. *RESOLUÇÃO CONSUNI Nº 29/2008*. Goiânia: UFG, 2008