

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA**

LORRANA NEVES NOBRE

**ENTRE HISTÓRIAS E PERMANÊNCIAS: TRAJETÓRIAS DA VIDA ACADÊMICA
DE ESTUDANTES NEGROS INGRESSOS NA UFES ATRAVÉS DO SISTEMA DE
RESERVA DE VAGAS**

VITÓRIA - ES

2016

LORRANA NEVES NOBRE

**ENTRE HISTÓRIAS E PERMANÊNCIAS: TRAJETÓRIAS DA VIDA ACADÊMICA
DE ESTUDANTES NEGROS INGRESSOS NA UFES ATRAVÉS DO SISTEMA DE
RESERVA DE VAGAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Gestão Pública.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dirce Nazaré de Andrade Ferreira.

VITÓRIA - ES

2016

LORRANA NEVES NOBRE

**ENTRE HISTÓRIAS E PERMANÊNCIAS: TRAJETÓRIAS DA VIDA ACADÊMICA
DE ESTUDANTES NEGROS INGRESSOS NA UFES ATRAVÉS DO SISTEMA DE
RESERVA DE VAGAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Gestão Pública.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dirce Nazaré de Andrade Ferreira.

Aprovada em 28 de Novembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

**Prof.^a Dr.^a Dirce Nazaré de Andrade
Ferreira.
Universidade Federal do Espírito Santo.
Orientadora.**

**Prof.^a Dr.^a Patrícia Gomes Rufino Andrade.
Universidade Federal do Espírito Santo.
Membro Externo**

**Prof. Dr. Rogério Antônio Monteiro
Universidade Federal do Espírito Santo.
Membro Interno**

*Á todos àqueles que acreditam e lutam por um país mais justo
e igual para todos!*

AGRADECIMENTOS

A gratidão talvez seja uma das maiores virtudes dos seres humanos. Não é fácil expressá-la por meio de palavras, quiçá compreender a abrangência de seu significado.

O percurso de construção desta pesquisa não foi percorrido por mim somente, mas por uma rede de colaboradores, motivadores, companheiros e amigos que direta e indiretamente me impulsionaram a continuar a caminhada, que foram meus mecanismos de permanência nesta minha trajetória.

Apresento minha gratidão inicialmente a Deus, que me fortaleceu durante toda a jornada de minha vida, que permitiu que eu chegasse onde estou hoje.

À minha mãe Maria da Penha (*in memoriam*) que mesmo ausente em matéria, se fez presente em todo meu caminho por meio de seu exemplo de força e superação que carrego e que são base de todo meu trabalho.

À toda minha família, minha base, meu alicerce, agradeço pelos ensinamentos, pelo amor incondicional, especialmente à minha irmã Lorena por acreditar no meu potencial.

Ao meu noivo Antônio, por me apoiar em todos os momentos, acreditar na minha capacidade até mesmo em momentos que eu desacreditei. Obrigada pelo afeto e pela paciência em entender minhas ausências.

À querida orientadora Dr.^a Dirce Nazaré por me proporcionar momentos de grande aprendizagem, por me acolher e cuidadosamente me auxiliar de maneira sábia, profissional e humana no desenvolvimento deste trabalho.

À banca de qualificação composta pela professora Dr.^a Patrícia Rufino e professor Dr. Rogério Monteiro por aceitarem participar e contribuir com seus conhecimentos para enriquecer este trabalho.

À todos colegas do Mestrado em Gestão Pública, profissionais e professores que contribuíram para meu crescimento humano e acadêmico.

Aos colegas e professores da especialização UNIAFRO, pela oportunidade de participar de discussões tão ricas e humanas que colaboraram de forma ímpar na construção desta pesquisa.

À toda equipe do Centro de Educação Infantil Criarte-UFES, pelo apoio e confiança, por acreditarem no meu trabalho e suprirem minha ausência possibilitando meu afastamento para me dedicar a esta pesquisa.

À todos vocês que foram a força que me impulsionou, fazendo - me acreditar que a realização do sonho era possível, a vocês pertence grande parte dessa vitória.

Muito Obrigada!

Pelo direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza, e pelo direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura de Souza Santos.

RESUMO

A pesquisa desta dissertação analisa as trajetórias acadêmicas de universitários negros e negras ingressantes na Universidade Federal do Espírito Santo a partir do ano de 2013, ano de implementação da Lei federal nº. 12.711/12. Tal legislação garante a reserva de vagas para ingresso no ensino superior combinando critérios de origem escolar pública, renda e o fator étnico-racial. O estudo se caracteriza pela sua natureza qualitativa, no qual a partir da proposta investigativa da metodologia da história oral temática (MEIHY, 1996) buscou-se dar visibilidade às experiências e histórias vivenciadas pelos sujeitos acerca das principais demandas educacionais, psicológicas, financeiras que surgiram e ainda surgem em sua vida acadêmica, afim de refletir e apontar caminhos possíveis para consolidação das políticas de permanência na instituição. Diante disto, elencou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Por meio da investigação e análise dos dados coletados construíram-se planos de ação que vão ao encontro das principais aspectos apontados pelos atores sociais da pesquisa a respeito de suas permanências na universidade. A partir das histórias narradas pelos participantes da pesquisa, conclui-se que para a efetivação de uma política de permanência qualitativa que interfira positivamente em suas trajetórias acadêmicas, torna-se necessária a manutenção de mecanismos práticos institucionais e aprimoramento das políticas afirmativas de permanência internas da universidade.

Palavras-Chave: Cotas no Ensino Superior. Trajetórias Acadêmicas. Políticas Afirmativas de Permanência.

ABSTRACT

This research analyzed the academic historical path of black university students entering the Federal University of Espírito Santo from 2013 on, the year of Federal Law no. 12,711/12 implementation. Such legislation guarantees the reservation of admission spots to higher education combining criteria of public school origin, income and ethnic-racial factor. With qualitative approach characteristics, the study, based on the investigative proposal of the methodology of thematic oral history (MEIHY, 1996), sought to give visibility to the experiences and stories experienced by the subjects about the main educational, psychological, financial demands that have arisen, and still arise, on their academic life, in order to reflect and point out possible ways to consolidate the public policies of permanence in the institution. In light of this, the semi-structured interview was selected as data collection tool. Through the investigation and analysis of the collected data, action plans were constructed to meet the main aspects pointed out by the social actors of the research regarding their permanence in the university. From the histories narrated by the participants of the research, it is concluded that for the implementation of a policy of qualitative permanence that positively interferes in its academic trajectories, it becomes necessary to maintain practical institutional mechanisms and to improve the affirmative policies of internal permanence of the university.

Keywords: higher education quotas. Academic historical path. Affirmative Permanence Policies.

LISTA DE SIGLAS

CAR - Centro de Artes
CCAIE - Centro de Ciências Agrárias e Engenharias
CCE - Centro de Ciências Exatas
CCENS - Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde
CCHN - Centro de Ciências Humanas e Naturais
CCJE – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas
CCS - Centro de Ciências da Saúde
CCV – Comissão Coordenadora do Vestibular
CE - Centro de Educação
CECUN – Centro da Cultura Negra
CEFD - Centro de Educação Física e Desportos
CEI - Centro de Educação Infantil
CEPE – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CEUNES - Centro Universitário Norte do Espírito Santo
CLC - Centro de Línguas
CONVESU – Comissão Nacional de Vestibular Unificado
CT - Centro Tecnológico
CUN - Conselho Universitário
ES – Espírito Santo
EUA – Estados Unidos da América
GEMMA – Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
HUCAM - Hospital Universitário Cassiano Antonio Moraes
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
ONU – Organização das Nações Unidas
OPAA – Observatório de Políticas e Ações Afirmativas
PAELE - Projeto Acesso ao Estudo de Língua Estrangeira

PET - Projeto de Educação Tutorial
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPI – Pretos, Pardos e Indígenas
PROAECI – Pró - Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania
PROAES – Programa de Assistência Estudantil
PROUNI- Programa Universidade para Todos
PUPT - Projeto Universidade para Todos
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SIE – Sistemas de Informação para o Ensino
SM/P – Salário Mínimo Per Capta
TEM - Teatro Experimental do Negro
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNB – Universidade de Brasil

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Universitários participantes da pesquisa e respectivos cursos e Centro de Ensino	31
Tabela 2. Tipos de Bolsas e Auxílios Concedidos pela Proaes	59
Tabela 3. Cotistas ingressos no Centro de Artes	62
Tabela 4 Cotistas ingressos no Centro de Educação.....	62
Tabela 5. Cotistas ingressos no Centro de Ciências Exatas	63
Tabela 6. Cotistas ingressos no Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas	64
Tabela 7. Cotistas ingressos no Centro de Ciências Humanas e Naturais	64
Tabela 8 .Cotistas ingressos no Centro de Ciências da Saúde.....	65
Tabela 9. Cotistas ingressos no Centro de Educação Física e Desporto.....	66
Tabela 10. Cotistas ingressos no Centro Tecnológico	66
Tabela 11. Perfil dos alunos assistidos em 2013 e 2016 Campi Vitória	71
Tabela 12. Perfil dos alunos Cotistas Assistidos quanto à Cor	71
Tabela 13. Perfil dos Participantes.....	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Diagrama de distribuição de vagas conforme a Lei 12.711/12.....	52
Figura 2 Gráfico demonstrativo das vagas ofertadas nas Universidades Federais: comparativo entre 2012 e 2013.....	53
Figura 3 Gráfico Distribuição dos Cotistas com renda inferior a 1,5 salários mínimos per capita por Centros de Ensino.....	67
Figura 4 Gráfico Quantitativos de Cotistas Negros com renda inferior a 1,5 salários mínimos per capita por Centros de Ensino	68
Figura 5. Recursos destinados à Assistência Estudantil	69
Figura 6. Evolução da Assistência Estudantil – Ufes	70

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 O PROBLEMA DE PESQUISA E SUA RELEVÂNCIA	21
1.2 OBJETIVOS	23
1.2.1 Objetivo Geral	23
1.2.2 Objetivos Específicos	24
2. DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS	25
2.1 O MÉTODO	26
2.2 O UNIVERSO DA PESQUISA E AMOSTRA.....	28
2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E ANÁLISE	32
3. REVISITANDO CONCEITOS TEÓRICOS	35
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ESTUDOS DAS RELAÇÕES RACIAIS BRASILEIRAS.....	35
3.2 AÇÕES AFIRMATIVAS: CONCEITOS E CONTEXTOS	38
3.3 AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: HISTÓRICO E EXPERIÊNCIAS	43
3.3.1 Considerações sobre o acesso ao ensino superior no Brasil	45
3.4 O SISTEMA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS.....	47
3.5 O SISTEMA DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	54
4. A PESQUISA DE CAMPO	58
4.1 PANORAMA APÓS IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº.12.711/2012 NA UFES	58
4.2 O PROGRESSO DO ACESSO DE COTISTAS NOS CENTROS DE ENSINO...61	
4.3 PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFES E PERFIL DOS ALUNOS ASSISTIDOS	68
4.4 ROMPENDO COM O SILENCIAMENTO	71
4.5 ANTES DO INGRESSO NA UNIVERSIDADE	73
4.6 PRIMEIROS MOMENTOS NA UNIVERSIDADE, PRIMEIROS DESAFIOS... ..	76
4.7 SOBRE O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA	79
4.8 O QUE É SER COTISTA E SER NEGRO NA UFES?	82
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
6. REFERENCIAS	94
APÊNDICES	100
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	100
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA DOS UNIVERSITÁRIOS	101
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	103

1. INTRODUÇÃO

Nesta dissertação analisamos por meio dos relatos de histórias de vidas, as trajetórias acadêmicas de estudantes ingressos na Universidade Federal do Espírito Santo via cotas com recorte racial. Esses estudantes, atores protagonistas de seus percursos universitários, vêm trilhando o caminho acadêmico de maneira persistente, lançando mão de estratégias singulares para permanecerem na universidade e concluírem seus cursos com êxito.

A decisão de estudar esta temática reflete a minha própria trajetória acadêmica e as experiências que vivenciei enquanto aluna da graduação de Pedagogia na Ufes e também enquanto servidora pública desta instituição, presenciando outras formas de ser/fazer/ viver e conviver no espaço acadêmico.

Diante disto, inicialmente, convido o leitor a fazer uma incursão em minha história de vida pessoal, intencionalmente escrita na primeira pessoa do singular, e que faz importantes conexões com a pluralidade do tema aqui exposto. Penso ser necessário compartilhar um pouco da trajetória da minha vida e explicitar os caminhos e motivos que me levaram a pesquisar a temática das relações raciais e os percursos acadêmicos de negros e negras da Universidade Federal do Espírito Santo, como uma motivação inclusive, para ouvir as narrativas dos sujeitos.

Falar de si é sempre um exercício de reflexão. Nas reminiscências de minhas lembranças começo a escrever sobre o início de tudo. Nasci em 23 de dezembro de 1987 na cidade de São Mateus – ES. Minha vida escolar iniciou-se aos 7 anos de idade e todo o ensino fundamental foi realizado em escola pública. O ensino médio foi concluído em escola privada, tive essa oportunidade por meio de uma política afirmativa da instituição de ensino através da concessão de uma bolsa de estudos. Na escolha por minha graduação optei pelo curso de Pedagogia. Iniciei a Licenciatura em Pedagogia em uma instituição de ensino superior privada. Para custear meus estudos durante os primeiros semestres trabalhei em uma instituição de educação infantil além de estagiar na própria faculdade. Esta rotina de trabalho, estágio e estudos é realidade na vida de muitos jovens brasileiros e foi também a minha.

Na graduação conheci um pouco mais da história do Continente africano, através da disciplina História da África, ou melhor, o outro lado da história, diferente daquela que me foi apresentada no ensino fundamental, onde só era relatado o sofrimento da escravização dos negros africanos. Após dois anos cursando Pedagogia em instituição privada, realizei um novo vestibular e consegui ingressar na Universidade Federal do Espírito Santo- Ufes.

Assim, em 2009 saio do interior do estado e inicio uma nova etapa na capital, Vitória-ES. Apesar das dificuldades iniciais, nunca pensei em desistir, essa não era uma alternativa para mim. Semelhantemente a história de muitos jovens das classes populares brasileiras, meus pais não tiveram a oportunidade de cursar o ensino superior. Aliás, fui a primeira, e por enquanto, a única da família a fazer um concurso superior em uma instituição federal. O sonho de concluir um curso em uma universidade federal era maior que qualquer dificuldade. E as dificuldades não foram poucas. Minha família não podia me ajudar muito financeiramente e o auxílio que a Universidade disponibilizava não era suficiente. Diante disto, tive que trabalhar no comércio durante quase toda a minha graduação, pois não havia outra forma de me manter financeiramente. Trabalhava de segunda à sábado, às vezes nos domingos e também feriados. Além das dificuldades financeiras que surgem no percurso acadêmico, também existem outras. A saudade de casa, a dificuldade de encontrar tempo para se dedicar mais aos estudos, a impossibilidade de “viver” a academia, participar de eventos, iniciação científica, monitoria. Permanecer nunca foi fácil, mas desistir nunca foi um caminho. E eu persisti, diante de muitos desafios, e concluí o curso no ano de 2014.

Como servidora pública, ingressei na Ufes em 2013 para atuar como técnica administrativa em educação no Centro de Educação Infantil (CEI) Criarte/Ufes. Foi no CEI Criarte que tive a primeira experiência com o ensino da temática das relações étnico-raciais através de um projeto que estava sendo desenvolvido com crianças de 3 anos , denominado “África em nós”. Este projeto deu origem ao meu trabalho de conclusão de curso “O ensino das relações étnico-raciais na educação infantil: um estudo de caso” orientado pela Prof.^a Dr.^a Terezinha Schuchter. Essa experiência mostrou-me como era possível o ensino das relações étnico-raciais em qualquer etapa da educação básica, levou-me a refletir a infinidade de ações

pedagógicas possíveis importantes para combater o racismo na escola. Nesse processo constitutivo, surgiu o interesse em aprofundar os estudos nesta temática.

Em novembro de 2014 iniciei o curso de especialização Uniafro oferecido pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros – Neab/Ufes denominado “Políticas de promoção da igualdade racial na escola”. Muitas foram as emoções vivenciadas e inquietações que surgiram no decorrer do curso. Uma delas foi o preconceito sofrido pelas mulheres negras que assumem sua estética enquanto cabelo crespo. A partir dessas inquietações e indagações acerca do processo identitário dessas mulheres negras surge minha monografia intitulada “Estética, Beleza, Identidades e Afirmação: o que dizem as capixabas negras”, orientada pela Prof.^a Dr.^a Patrícia Gomes Rufino, em que foi proposto analisar por meio das narrativas de mulheres negras capixabas, suas concepções acerca da beleza e estética, principalmente sobre o corpo e o cabelo crespo e a condição da mulher negra na sociedade capixaba/brasileira.

Em agosto de 2015 ingresso no Mestrado Profissional de Gestão Pública - Ufes. Muitos foram os desafios e percalços nesta nova caminhada, pois durante um ano cursei a especialização e o mestrado simultaneamente. As experiências vivenciadas no cotidiano da vida acadêmica, enquanto aluna e enquanto servidora pública desta Universidade e a vivência com colegas engajados em movimentos sociais impulsionaram-me a continuar os estudos na temática das políticas de ações afirmativas. Assim optei por estudar esta temática no interior da própria Universidade por meio das narrativas e histórias da vida acadêmica de estudantes negros e negras ingressos pelo sistema de reserva de cotas.

Além dos motivos pessoais que me levaram a pesquisar este tema, acredito que a criação de políticas públicas voltadas para a minimização das desigualdades sociais e neste caso, principalmente raciais, surge como tentativa de desestabilizar o status cristalizado de posições sociais no Brasil. A educação surge neste contexto como mecanismo de possibilidade de mobilidade social (HASENBALG E SILVA 2000).

Para mim e para muitos outros universitários oriundos de classes populares, o acesso e conclusão a um curso superior é um caminho que pode nos levar a uma mudança da nossa realidade social. Para a juventude afro-brasileira o ingresso e permanência ao ensino superior público é ainda mais significativo, uma vez que

tiveram seus direitos negados ao longo da história, a universidade se configura como um espaço de restituição de direitos, de luta, de resistência, de permanência e de possibilidade de romper com a estrutura elitizada racializada da educação superior brasileira.

Desde a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, a educação é fundamentada como um direito de todos e dever do Estado e da família, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Apesar de ser um direito, a história da educação brasileira que remota desde o início do período colonial no Brasil é indiscutivelmente marcada pela exclusão. Isto se atesta no contexto educacional do século XVII, onde a educação jesuítica embasada nos modelos europeus de base religiosa era voltada para a formação da elite colonial.

As desigualdades de oportunidades de acesso ao ensino superior também tem sua gênese no século XVII, e se atesta com o episódio da “Questão dos Moços Pardos”, ocorrida em 1681 na Bahia, quando os jesuítas expulsaram os “moços pardos” dos colégios uma vez que “os brancos da Bahia não queriam que seus filhos estudassem ao lado dos pardos, que, por essa época estavam proibidos de pertencer a todas as ordens religiosas, por estar atreitos a rixas e vadiagens” (CUNHA, 2007, p.34). A questão só foi resolvida após oito anos, em 1689, quando os colégios jesuítas foram obrigados a readmitir os pardos, em função de receber verbas públicas.

A exclusão dos negros dos espaços formativos educacionais também se formalizou por meio de legislações no Século XIX, como na Lei nº. 1 de 4 de janeiro de 1837 que em seu Artigo 3º proibia os escravos, e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos de frequentar as escolas públicas de instrução primária.

Os contrastes e desiguais oportunidades de acesso entre brancos e negros¹ à educação permaneceram durante três séculos, mesmo após a abolição da escravidão, como é possível comprovar nas pesquisas de Gouveia (1968), Castro &

¹ Utilizamos o termo “negro” para abranger a população de cor parda e preta de acordo com a classificação do IBGE.

Ribeiro (1979) e Barroso & Mello (1975), que analisaram o perfil dos estudantes ingressos nas universidades públicas da década de 60 e 70, e nas pesquisas quantitativas de Henriques (2001) que demonstraram a disparidade existente entre brancos e negros no que tange ao acesso e ingresso aos níveis mais elevados do ensino e repercutem no atual debate sobre a implementação de ações afirmativas etnicamente referenciadas.

Os estudos sobre as políticas de ações afirmativas de cunho racial no Brasil são contemporâneos, mas tem fundamentação nos estudos sobre negro/raça iniciados desde o Século XIX, tendo como alguns de seus representantes: Gilberto Freyre (1933), Oracy Nogueira (1985) Florestan Fernandes (1959) e Hasenbalg (2000). As pesquisas dos referidos autores são extremamente importantes para entendermos a complexidade das relações raciais brasileiras, articulada aos processos de desigualdades raciais, sobretudo a exclusão dos negros e a negação histórica aos mais variados espaços sociais, dentre eles na educação. Abordaremos as considerações dos estudos sobre as relações raciais brasileiras no terceiro capítulo.

Assim, a negação do direito à educação e acesso ao ensino superior para afro-brasileiros está intrinsecamente relacionada aos processos de exclusão racial e social da educação do Brasil que se alastra até os dias atuais e que demandou a criação de programas de ações afirmativas. A veracidade das políticas de ações afirmativas na educação superior voltadas para a população negra brasileira são motivos de muitos debates e objeto de estudo de muitos pesquisadores que estudam os efeitos da sua implementação como Siss (2003;2008) Maggie (2002; 2005), Moehlecke (2004), Gomes (2001; 2003) e Henriques (2001). O Capítulo 3.2 foi dedicado para aprofundarmos um pouco mais essa discussão.

No que tange à Universidade do Espírito Santo, três pesquisadores realizaram importantes estudos sobre as cotas e seus efeitos na Universidade, são eles: Andrea Bayerl Mongim (2013), Sérgio Pereira dos Santos (2014) e Maria Cristina Figueiredo Aguiar Guasti (2014). Na pesquisa bibliográfica encontramos também um artigo específico denominado “O sistema de reserva de vagas na Universidade Federal do Espírito Santo: possibilidades em discussão” dos pesquisadores Brito e Silva (2015) publicado pela Revista Simbiótica, que traz a discussão da análise do perfil dos

alunos credenciados pela assistência estudantil da Ufes, fazendo uma análise racial e refletindo sobre os desafios da permanência destes alunos na Universidade.

Diferentemente das pesquisas citadas, abordaremos nesta pesquisa a temática das ações afirmativas na Ufes no lapso temporal de 2013-2016 pós adesão às cotas com recorte racial. A questão central deste estudo é os mecanismos de permanência de que dispõem alunas e alunos negros cotistas.

A literatura acadêmica não se apresenta muito vasta quando assunto é permanência de negros no ensino superior. Foi possível confirmar isto em uma busca por produções relativas a esta temática nos Periódicos Capes. Ao inserirmos o termo “permanência de negros na universidade” encontramos apenas dois trabalhos, sendo eles: “Ação afirmativa na Universidade: a permanência em foco” produzido por Mayorga, Claudia; Souza, Luciana Maria De (2012), publicado pela Revista *Psicología Política*, 2012, e “Ações afirmativas na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul: uma análise dos efeitos para as identidades negras” por Renato Oliveira Santana ; José Licínio Backes (2013) publicado pela revista *Reflexão & Ação*.

Na pesquisa ao Periódico filtramos as publicações a partir do ano de 2012, uma vez que a lei de cotas foi sancionada e posta em vigor em várias universidades estaduais e federais. No entanto, é possível encontrar trabalhos publicados anterior a esta data, pois como dito anteriormente, antes mesmo da sanção da lei federal, algumas universidades por decisão dos conselhos universitários já haviam aderido a algum tipo de política afirmativa como cotas que uniam o aspecto social e também racial.

Diante da pouca produção publicada após a Lei de Cotas 12.711/2012, que versam especificamente sobre a permanência dos alunos negros ingressos na universidade, buscamos dialogar com autores que nos ajudam a pensar a permanência desse grupo na universidade anteriormente à implementação da lei. São eles Gomes (2009) e Zago (2006).

Em 2007 foi publicado por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o livro “Acesso e Permanência da

População Negra no Ensino Superior”, que relaciona doze artigos sobre experiências de universidades públicas de quatro regiões do Brasil, sendo, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

Diante da pouca expressividade de produções científicas sobre a permanência dos alunos negros no ensino superior nas universidades públicas, principalmente após o ano de 2012, que a partir de então a população negra tem crescido paulatinamente no cenário acadêmico, justificamos a relevância deste estudo, visto que compreendemos que a permanência é fator indissociável do acesso.

Pensando sobre os significados e sinônimos do termo permanência temos que esta é o ato de permanecer, que por sua vez significa perseverar; insistir; ficar; continuar a existir ou ainda demorar-se em alguma parte. Assim, buscamos refletir como os universitários negros estão perseverando e dando continuidade às suas existências nos mais variados espaços no cotidiano acadêmico.

É indiscutível que a questão das condições materiais e auxílios estudantis potencializam a permanência de muitos estudantes no ensino superior, mas assistencialismo e permanência não são sinônimos. Sobre isto, Gomes (2009), reitera que as condições para uma permanência bem sucedida vão além da garantia de fatores básicos como alimentação e transporte.

A referida autora salienta sobre a importância de criar mecanismos e condições para o aprendizado integral do indivíduo, como por exemplo, o ensino de uma segunda língua, participação em projetos de pesquisa e extensão e participação em eventos acadêmicos. Simplificadamente é necessário criar condições para que os alunos possam vivenciar de forma plena a universidade em seus mais variados aspectos, do ensino à pesquisa e extensão e dar continuidade a seus estudos na pós-graduação.

Zago (2006), corroborando com Gomes (2009), nos chama atenção ainda que para além do acesso, as condições de permanência no ensino superior, bem como as estratégias de investimento adotadas se diferenciam no que cerne à realidade do estudante e a exigência do curso. Notadamente alunos matriculados em cursos que possuem uma carga horária de disciplinas em horários integral, ou ainda que o curso

exige a aquisição de materiais específicos para aulas práticas ou livros para as atividades didáticas, tendem a apresentarem mais dificuldades em suas trajetórias.

É ainda preciso refletir sobre os projetos e programas institucionais de permanência, uma vez que a demanda de alunos universitários negros tem aumentado paulatinamente nos últimos anos, tona-se necessário repensar os critérios de concessão para tais benefícios, visto que com a crise política e financeira que o país enfrenta, os programas têm sofrido corte financeiro e assim, não tem acompanhado a evolução das matrículas de alunos cotistas.

Para além dos mecanismos de permanências institucionais formais, reiteramos a necessidade de pesquisar sobre as estratégias de permanência informais e cotidianas de que dispõem os universitários cotistas negros frente aos desafios que se apresentam em seus percursos acadêmicos.

Dessa forma, pesquisar as estratégias que contribuem para a continuidade da vida acadêmica de estudantes negros cotistas representa uma necessidade para a criação de políticas educacionais, ou a transformação das mesmas, que possam interferir positivamente nas trajetórias dos sujeitos.

Para entendermos os percursos e permanências deste grupo de alunos, consideramos que é essencial ouvir a voz dos principais sujeitos deste cenário, suas histórias e memórias. O que tem a nos dizer os protagonistas de tais programas sobre as suas trajetórias acadêmicas. O exercício de ouvir esses sujeitos e suas narrativas procura dar visibilidade às experiências, lutas e histórias vivenciadas cotidianamente no âmbito da Universidade e quebrar o silenciamento daqueles que por tanto tempo foram invisibilizados e calados pela exclusão. Assim, partindo do que foi exposto, explicitaremos nosso problema de pesquisa na seguinte seção.

1.1 O PROBLEMA DE PESQUISA E SUA RELEVÂNCIA

O problema da pesquisa e o objeto central deste estudo foram selecionados por se tratar de uma temática recente e que está em discussão na sociedade contemporânea. Trata-se de um tema que emerge da sociedade e que se faz

presente no cotidiano das instituições de ensino superior refletindo no dia –a – dia de toda comunidade universitária.

A educação formal brasileira é embasada em um modelo de bula prescritiva, um ensino padronizado e conteudista, que tem como objetivo meramente a instrução de alunos. Esse modelo é gerado com base em currículos que não consideram as vivências e experiências dos educandos, promovendo assim, um maior distanciamento dos sujeitos e seus fazeres cotidianos. A escola, por sua vez, muitas vezes se silencia acerca dos sujeitos, suas demandas, aflições, expectativas e suas histórias. A oralidade, a trajetória e história de vida muito contribuiriam para enriquecer o ensino, as práticas pedagógicas, o currículo das organizações, e principalmente as sociabilidades e o acolhimento na escola.

É fundamental refletir acerca das narrativas dos protagonistas das políticas afirmativas, suas histórias de vida e trajetórias acadêmicas, pois através desta ótica será possível analisar a eficiência destas políticas de acesso e a necessidade de ações dessa mesma natureza projetadas durante todo o percurso da vivência acadêmica destes estudantes, dando-os suporte para a conclusão dos estudos no ensino superior.

A educação é um dos principais fatores capazes de gerar mudanças na vida dos sujeitos e suas famílias. O acesso ao sistema educacional de nível superior e conseqüentemente o aumento do nível de escolaridade do sujeito está intrinsecamente associado a melhores oportunidades no mercado de trabalho e a mobilidade social vertical ascendente do mesmo. Concordamos com Hasenbalg e Silva (2003), quando este aponta que

Além da renda, outro recurso fundamental para melhorar as condições de vida dos indivíduos e suas famílias é o nível educacional que possuem [...] o nível educacional está fortemente correlacionado a diversas variáveis indicando as condições de bem-estar social. Quanto maior a escolaridade alcançada, maiores são as chances de se ter condições de vida favoráveis (HASENBALG;SILVA, 2003,p. 399).

Pensando nisto, as ações afirmativas se consolidam como tentativa de inserir no ensino superior àqueles que por tanto tempo estiveram excluídos deste ambiente, lhes possibilitando a oportunidade de ascensão social através do aumento de seu nível de escolaridade. Além disso, consideramos que a implementação de políticas

dessa natureza torna possível romper com o racismo construído historicamente na sociedade brasileira. No entanto, não basta oportunizar o acesso ao ensino superior, é necessário também propor ações que visem a permanência destes estudantes na universidade.

A sanção e implementação da Lei nº 12.711/2012, que garante a reserva de vagas para alunos de baixa renda e oriundos de escolas públicas, com uma porcentagem específica voltada para a população afrodescendente na Ufes, traz a tona questões que permeiam o cotidiano de toda a comunidade universitária e que culminam em debates acirrados em torno desta temática. Surgem novas configurações e rupturas no interior das instituições de ensino superior públicas.

Buscamos nesta pesquisa relacionar e refletir acerca das principais demandas das universitárias negras e dos universitários negros ingressos pelo programa de reserva de vagas e possibilitar a discussão de políticas públicas educacionais voltadas para a permanência destes alunos na universidade. Assim, nesta pesquisa será privilegiada a temática sobre permanência no ensino superior na Universidade Federal do Espírito Santo. Procuramos também identificar novas configurações que surgiram no âmbito da universidade após a implantação do sistema de reserva de vagas com recorte racial.

Dessa forma, entendemos a relevância deste estudo no sentido de produzir conhecimentos que possam contribuir para o debate e entendimento deste novo cenário universitário que está em constante transformação, colaborando com aprimoramento das ações e políticas internas da instituição bem como a reestruturação de programas existentes e a construção de novas políticas de permanências na Ufes. Para tanto, elegemos o seguinte escopo:

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

- Analisar as trajetórias da vida acadêmica das estudantes negras e estudantes negros ingressos na Universidade Federal do Espírito Santo a partir do

sistema de reserva de vagas para afrodescendentes, refletindo sobre suas perspectivas, histórias de vida, experiências e mecanismos de permanência formais e informais no Ensino Superior.

Partindo deste propósito procuramos investigar as novas configurações surgidas neste cenário. Para tanto foram selecionados alguns temas que se interligam à pesquisa, são eles:

1.2.2 Objetivos Específicos

- Relacionar e refletir acerca das principais demandas educacionais/materiais/psicológicas surgidas ao longo do percurso acadêmico dos universitários negros ingressos pelo programa de reserva de vagas;
- Pesquisar a existência de mecanismos de permanência formais e/ou informais dos estudantes cotistas negros;
- Refletir acerca das políticas de assistência estudantil da Ufes e sua importância na vida acadêmica dos universitários;
- Sugerir, a partir das análises das narrativas, planos de ações que visem mudanças ou novas políticas internas institucionais que venham auxiliar jovens cotistas negros em seus percursos acadêmicos.

No próximo capítulo destacaremos os caminhos metodológicos que elencamos para alcançar os objetivos aqui propostos.

2. DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentaremos os caminhos metodológicos que traçamos para a realização da pesquisa, o método, o lócus da pesquisa, seus sujeitos, instrumentos de coleta de dados e análise do material coletado, enfim, descreveremos os percursos sistematizados no decorrer da pesquisa.

No estudo articulamos fontes de coleta de dados e tipos de pesquisas distintas como: a pesquisa bibliográfica e documental. O estudo caracteriza-se pela sua natureza qualitativa, no entanto, em alguns momentos lançamos mão de análises quantitativas na tabulação dos dados referentes ao ingresso de alunos/as negros/as na universidade, bem como a evolução das políticas de assistência estudantil fomentadas na Ufes.

Inicialmente realizamos uma pesquisa bibliográfica pertinente ao tema das relações raciais brasileiras, das políticas de ações afirmativas, desde seu surgimento no Brasil, e o contexto da sua implementação nas instituições de Ensino Superior e o acesso de negros/as neste nível educacional. Gil (2008, p.50) aponta que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” além destes utilizamos também dissertações e teses que contemplam a temática aqui discutida.

A pesquisa documental é descrita por Gil como aquela que “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p.51). Nesta etapa dispomos de documentos oficiais referentes à Ufes e seus processos seletivos, seu sistema de cotas, bem como as Resoluções que regulam o sistema de cotas, suas políticas de permanência e programas de auxílio estudantil, legislações, tabelas, material eletrônico, dentre outros, documentos institucionais que se constituíram em dados e informações essenciais para a construção da pesquisa.

O trajeto percorrido na construção deste estudo apresentou “surpresas” que culminaram em algumas limitações. Esbarramos em procedimentos burocráticos e institucionais que por vezes nos revelou que o campo da pesquisa parecia fechado. Algumas barreiras se apresentaram na coleta de dados, como a negação de alguns

dados solicitados à instituição, ou a demora de fornecimento destes dados, após exaustivas tentativas de solicitações. No entanto, a partir dos dados disponíveis foi possível realizar análises e algumas conclusões.

2.1 O MÉTODO

A abordagem metodológica elencada para dar suporte na orientação da pesquisa foi caráter qualitativo, tendo como objeto de estudo a análise das narrativas dos sujeitos, que neste estudo são os universitários/as afrodescendentes ingressos na Ufes por meio do sistema de reserva de vagas.

Sobre a pesquisa qualitativa, Marconi e Lakatos (2011) apontam que esta se preocupa com fatos que não podem ser quantificados, trabalhando com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações. As autoras ressaltam ainda, que esse tipo de pesquisa possibilita a análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento. Dessa forma, ela proporciona ao pesquisador o contato direto e prolongado com o indivíduo, com o objeto e com a situação que está sendo investigada, permitindo um contato direto com as informações e com os informantes (MARCONI E LAKATOS, 2011).

A proposta investigativa deste estudo qualitativo está alicerçada na metodologia da história oral. Elegeu-se esta metodologia por acreditar que esta atende às especificidades da proposta de pesquisa. Assim, no escopo da pesquisa em seu aspecto metodológico se embasou na perspectiva da história oral proposta por Meihy (1996). De acordo com o autor, a metodologia da história oral oportuniza o registro das percepções a partir do ponto de vista dos próprios sujeitos, buscando dar visibilidade às experiências e histórias vivenciadas por eles.

Meihy (1996) classifica a história oral em três modalidades: história oral de vida, história oral temática e tradição oral. Elencamos nesta pesquisa a modalidade história oral temática, uma vez que se trata de uma pesquisa sobre um “assunto específico e previamente estabelecido” (MEIHY, 1996.). Assim, compreendemos que

a história oral temática atende às singularidades deste estudo uma vez que, a proposta do tema gerador 'trajetórias acadêmicas' faz com que possamos construir elementos que nos levem a desvelar o presente.

O emprego de narrativas associadas à história de vida dos participantes desta pesquisa se constituiu em uma opção metodológica na busca por tentar levar as pessoas, que historicamente têm um passado de discriminação e marginalização (no sentido de estar à margem da sociedade), a assumir uma postura de protagonistas na investigação, rompendo com o seu silenciamento.

De acordo com Glat (1989, p.16) “a metodologia de história de vida é particularmente importante, uma vez que nos permite falar com eles, e não sobre eles”. Trata-se de dar visibilidade a uma história vista sob outra ótica, sob o ponto de vista do colonizado e não do colonizador, do discriminado e não do discriminador, a outro modo significa fazer a história de baixo para cima (ANDREWS, 1998).

Sobre a singularidade da metodologia da história oral, as autoras Teixeira e Praxedes (2006, p. 155) sustentam a tese de que a história oral não é somente uma técnica, uma metodologia e uma fonte, como tem sido definida. Para elas, a perspectiva da história oral é educativa e de caráter pedagógico e político, pois ela não somente interroga e registra, mas potencializa a condição e a ação dos sujeitos no mundo. No resgate do foi vivido, trazendo ao presente a memória, ressignificando, reinterpretando, revivendo na narrativa, os sujeitos produzem conhecimento e vão se constituindo em processos de identificação e subjetivação.

As autoras ainda entendem que os sujeitos não apenas trazem à tona suas lembranças, reminiscências e interpretações, mas também as revivificam e reinterpretam em um processo, no qual se vão reconhecendo como sujeitos históricos que fazem a história. De outro modo, “[...] eles vão vivendo um processo de formação em que se (re)conhecem como seres capazes de narrar, de transmitir, de registrar, de entender, de elaborar sua experiência e suas vivências no mundo” (TEIXEIRA; PRAXEDES, 2006, p.164).

Andrade (2013), fazendo referencia a história oral, percebe que esta

[...] lança mão da memória promovendo dinamicidade às relações contemporâneas. Dessa forma quando trazemos os relatos e a sua interpretação, reconstituímos os fatos a partir do que os sujeitos nos apontam, suas verdades sobre suas histórias. Este é nosso maior desafio: fazer a interpretação dos dados sem descaracterizar a percepção dos sujeitos. Por outro lado possibilita a recuperação das trajetórias reconstruindo o processo histórico mais amplo, e no caso das africanidades, o acesso a informações que muitas vezes ainda não foram registradas (ANDRADE, 2013, p. 34).

Na perspectiva da referida autora observamos a importância e também o desafio do papel do pesquisador, na medida em que este realize a interpretação das narrativas dos sujeitos tomando cuidado para não descaracterizar os pontos de vistas e as verdades expressas por eles.

A história oral nos leva a discernir as potencialidades presentes nas falas dos sujeitos, que trazem a tona suas memórias, e histórias reais, “histórias vivas” (MEIHY, 2002). Pensando nisto, neste estudo buscamos compreender as percepções dos sujeitos da pesquisa a respeito das suas trajetórias acadêmicas através de suas próprias experiências, expectativas, percepções e histórias de vida. Glat (1998) destaca que os relatos desses sujeitos possibilitam conhecer e entender, sob o ponto de vista deles próprios, suas trajetórias, aspirações e desejos, a forma como se dão as relações com seus pares, demonstrando posições e representações quanto à sua integração, sobretudo no meio acadêmico, e subjetivação pelos quais esses sujeitos passaram e o contexto das relações sociais e raciais no qual eles estão inseridos.

2.2 O UNIVERSO DA PESQUISA E AMOSTRA

Considerando a definição de Gil (2008, p.89) que conceitua universo de pesquisa como um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características, o *lócus* da pesquisa para analisar as trajetórias da vida acadêmica dos alunos cotistas autodeclarados afrodescendentes foi a Universidade Federal do Espírito Santo localizada no município de Vitória-ES. Trata-se de uma instituição autárquica vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e que atua com base no princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, com vocação para atuar em todas as áreas do saber.

Fundada em 5 de maio de 1954, a princípio mantida e organizada pelo governo do Estado pela Lei nº 806/1964, foi federalizada em 30 de janeiro de 1961 de acordo com Lei nº 3.868. A Ufes possui quatro campi universitários – em Goiabeiras e Maruípe, na capital Vitória, no município de Alegre e no município de São Mateus, no norte capixaba.

A Instituição oferece atualmente 101 cursos de graduação, com um total de 5.157 vagas anuais, distribuídos em 11 Centros de Ensino, sendo: Centro de Artes (CAR), Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS), Centro de Ciências Agrárias e Engenharias (CCAEE), Centro de Ciências Exatas (CCE), Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN), Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Educação (CE), Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), Centro Tecnológico (CT) e Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes).

Na pós-graduação possui 53 cursos de mestrado e 22 de doutorado. Possui um quadro de 1.630 professores, 2.200 técnico-administrativos, 19 mil estudantes matriculados na graduação e 2.680 na pós-graduação. Sua sede administrativa central está localizada no campus universitário de Goiabeiras, em Vitória (UFES, 2016).

A instituição também presta diversos serviços ao público acadêmico e à comunidade, como teatro, cinema, galerias de arte, centro de ensino de idiomas, bibliotecas, planetário e observatório astronômico, auditórios, ginásio de esportes e outras instalações esportivas. Oferece também serviços na área de saúde por meio do Hospital Universitário Cassiano Antonio Moraes (Hucam), com atendimento em dezenas de especialidades médicas, sendo referência em atendimentos de média e alta complexidade.

De acordo com o site da instituição, a perspectiva da missão e visão da Ufes é gerar avanços científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, produzindo e socializando conhecimento para formar cidadãos com capacidade de implementar soluções que promovam o desenvolvimento sustentável e ser reconhecida como instituição pública multicampi

no Espírito Santo, de excelência nacional consolidando a sua atuação de forma integrada com a sociedade e de forma comprometida com o desenvolvimento sustentável (UFES, 2016).

Para fins de delimitação espacial da pesquisa, nos propomos a analisar os dados referentes aos universitários dos cursos de graduação dos Campi de Goiabeiras e Maruípe. A pesquisa e os dados apresentados não contemplam os campi de Alegre e São Mateus, ou seja, não foram analisados dados referentes aos Centros de Ensino Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS), Centro de Ciências Agrárias e Engenharias (CCAEE) e Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes).

No que tange a amostragem selecionada, na concepção de Vergara (2004, p.50) temos como universo de pesquisa “um conjunto de elementos que serão objeto de estudo”, e a amostragem, por sua vez, “se caracteriza como um subconjunto desse universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população” (GIL, 2008, p.90). Considerando tais conceituações, a amostra selecionada para esta pesquisa serão universitários/as cotistas negros/as ingressantes na Ufes no lapso temporal do ano de 2013/1 à 2016/1, por meio do vestibular com vagas reservadas para a população negra com renda inferior a 1,5 salários mínimos per capita.

De acordo com a proposição de Antônio Carlos Gil (2008, p.90,91) “a amostragem pode ser classificada em dois grandes grupos: amostragem probabilística e não probabilística”. Para o autor os tipos do primeiro grupo são rigorosamente científicos, enquanto os do segundo grupo não apresentam fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente de critérios do pesquisador. Os tipos de amostragem probabilísticas mais usuais são: aleatória simples, sistemática, estratificada, por conglomerado e por etapas. Dentre os tipos de amostragem não probabilística, os mais conhecidos são: por acessibilidade, por tipicidade e por cotas. Observando tais definições, o tipo de amostra selecionada para este estudo foi não probabilística por conveniência, pois nesta o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo.

Para selecionar os participantes da pesquisa, realizamos uma pesquisa documental no site da Comissão Coordenadora do Vestibular da Ufes – (www.ccv.ufes.br) a fim de identificar os alunos optantes pela reserva de vagas autodeclarados pretos e pardos. No site é possível distinguir os alunos que foram aprovados, mas não necessariamente que ingressaram na universidade. Diante disto, solicitamos à Pró Reitoria de Graduação (Prograd) informações relativas às matrículas destes alunos e contatos dos mesmos para verificar a possibilidade de participarem da pesquisa. No entanto, não pudemos ter acesso a esses dados. Esta foi uma das limitações que surgiram no decorrer da pesquisa. Então, solicitamos dados relativos ao quantitativo de alunos ingressos por meio de reserva de vagas. Mais uma vez, novas barreiras e os dados foram fornecidos parcialmente.

Diante da negativa, protocolamos um pedido junto a Pró- Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania (Proaeci) requisitando tais dados. O pedido foi deferido, todavia, só tínhamos o contato de alunos universitários cotistas que eram contemplados com a assistência estudantil. Para identificar universitários cotistas, que não eram contemplados, lançamos mão de uma investigação eletrônica, por meio das redes sociais. Uma vez que tínhamos a informação dos nomes dos alunos aprovados nos vestibulares entre 2013-1016, procuramos nos grupos de redes sociais e assim conseguimos contato. Assim, o primeiro contato com o grupo de alunos selecionados se deu via e-mail e via mensagem em redes sociais.

Procuramos selecionar alunos que representassem os diferentes centros de ensino, e enviamos convite aos universitários graduandos dos cursos dos oito centros de ensino localizados em Goiabeiras e Maruípe. Das dezenas de convites enviados, conforme tabela 1 somente três alunos aceitaram espontaneamente o convite em participar da pesquisa.

Tabela 1 Universitários participantes da pesquisa e respectivos cursos e Centro de Ensino

Quantidade	Curso	Centro de Ensino
1	Pedagogia	CE
1	Engenharia Civil	CT
1	Arquitetura e Urbanismo	CAR

Fonte: elaborada pela pesquisadora

2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E ANÁLISE

O principal instrumento de coleta de dados foi a realização de entrevistas semiestruturadas. Construímos um questionário (Apêndice A) que abarca questões de ordem social como faixa etária, estado civil, formação dos pais e um roteiro de pesquisa (Apêndice B) para nortear as entrevistas com os universitários/as. O roteiro contempla sete eixos temáticos: percurso antes do ingresso da universidade; primeiros momentos na instituição; cotas; dificuldades, desafios e permanências; relações com professores e colegas; planos futuros e momentos marcantes.

A partir das proposições de Gil (2008) é possível definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formulam perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social que se dá entre pesquisador e sujeito de pesquisa.

Enquanto técnica de coleta de dados, nesta pesquisa, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca das vivências dos sujeitos, suas memórias, histórias, concepções acerca do que sentem, do que viveram e vivem no cotidiano da universidade. Uma vez que a história oral de vida é o aporte metodológico que subsidia este estudo, Le Ven (1997) enfatiza que a memória de uma entrevista e uma história de vida não é a mesma de uma conversa informal com amigos ou, mesmo, de uma entrevista jornalística. Na história de vida, o entrevistado concorda em revelar e compartilhar sua história diante de pessoas desconhecidas. Como nos dizem Teixeira e Praxedes (2006, p. 165),

“[...] na entre-vista, neste colocar a vida à vista, neste estar entre a vida e a narrativa, ou entre a vida e o entrevistador, ou ainda neste entre-vistar, neste estar à vista do outro, há um movimento de ambas as partes” (TEIXEIRA E PRAXEDES 2006, p. 165).

Le Ven (1997) também aponta que as entrevistas permitem ao entrevistado uma reformulação de sua identidade, na medida em que ele se vê perante o outro:

Ele se percebe “criador da história”, a partir do momento em que se dá conta de que, mesmo minimamente, transformou e transforma o mundo (talvez até sem ter a consciência disso), questionando elementos da vida social: [...] Essas pessoas [...] percebem não só sua história de vida, mas

seu projeto de vida nesse processo de auto-análise (LE VEN et al., 1997, p. 220).

Assim entendemos que a melhor opção de instrumento de pesquisa para este tipo de estudo é a formulação de entrevistas semiestruturadas realizadas a partir de roteiro semiaberto. É importante ressaltar que a proposta do roteiro semiaberto foi pensada como um norteador para o desenvolvimento da escuta dos sujeitos, mas a entrevista não se esgota nas perguntas do roteiro, o objetivo é que o entrevistado tenha a liberdade de se expressar por meio de suas narrativas compartilhando aquilo que ele julga importante ser conhecido sobre suas experiências e percurso no ensino superior.

Sobre isto, Queiroz (1988, p.21) esclarece que “[...] quem decide o que vai relatar é o narrador, diante do qual o pesquisador deve se conservar, tanto quanto possível, silencioso”. A intervenção do pesquisador deve ser mínima, pois o importante é que sejam captadas as experiências do entrevistado. Apesar de o entrevistado ser o protagonista nesta relação assimétrica do momento da escuta, o pesquisador é quem media e dirige todo o processo, tendo em sua ação reconhecimento e importante relevância.

Os dados foram coletados, gravados, transcritos e analisados de acordo com as categorias temáticas de análise dispostas nos objetivos e no roteiro utilizado como instrumento nesta pesquisa. A esse respeito, Bardin (1977, p. 153) indica que “dentre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples”.

No que tange à análise do conteúdo Bardin (1977) ainda indica que este visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica entre outros. Para fins de pesquisa na escolha das categorias de análise dialogamos com Vergara (2005) que aponta que as categorias mistas podem ser definidas previamente de acordo com os objetivos elencados na pesquisa, no entanto, é admissível que novos estratos venham surgir e outros venham ser excluídos no decorrer do estudo.

Diante disto, as categorias temáticas para análise foram previamente elencadas, no entanto, no percurso da pesquisa novas impressões categóricas foram delineadas a partir das narrativas dos atores sociais do referido estudo.

3. REVISITANDO CONCEITOS TEÓRICOS

Neste capítulo apresentaremos algumas concepções e conceitos constituídos como aportes teóricos que sustentam a presente pesquisa. Inicialmente tecemos algumas considerações sobre os estudos das relações raciais brasileiras, pois consideramos relevantes estes estudos para compreensão da complexidade destas relações, articulada aos processos de desigualdades raciais, sobretudo a exclusão dos negros e a negação histórica aos mais variados espaços sociais, dentre eles na educação.

Prosseguimos interpelando sobre as políticas de ações afirmativas, suas diferentes definições, origem da expressão e contextos de seu surgimento e implantação. Buscamos compreender o histórico destas políticas no território brasileiro, refletir sobre suas implicações na educação brasileira especialmente a implantação da ação afirmativa no formato de cotas raciais nas Universidades Federais. Por conseguinte, trazemos a contextualização e implementação da política de cotas na Universidade Federal do Espírito Santo e suas implicações. Encerramos o referencial discutindo sobre a permanência no ensino superior.

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ESTUDOS DAS RELAÇÕES RACIAIS BRASILEIRAS

Gilberto Freyre se consolida como um dos representantes dos estudos sobre as relações sociais estabelecidas entre os diferentes grupos raciais no Brasil. A explicitar seu pensamento sobre raça e cultura em sua obra "*Casa Grande e Senzala*" o autor descreve a existência de uma pretensa harmonia nas interações entre brancos e negros, nas palavras do autor: "a força, ou antes, a potencialidade da cultura brasileira parece-nos residir toda na riqueza dos antagonismos equilibrados" (FREYRE, 1997, p.53). Freyre defendia que a miscigenação entre as três raças: brancos, índios e negros apontava a riqueza na formação cultural brasileira admitindo a inexistência de uma raça inferior no Brasil. Parafraseando Siss (2003, p. 48) em sua obra "Freyre prestava um 'culto' à igualdade racial – supondo a crença de que a miscigenação, enquanto fenômeno social dirime o preconceito".

Esse pretense equilíbrio amistoso entre a casa grande e a senzala deu origem ao 'mito da democracia racial' que admite a convivência cordial entre as três raças formadoras do povo brasileiro agindo como fator de eliminação da discriminação racial no Brasil. Mito este que ainda se manifesta nos discursos da sociedade brasileira, que invisibilizam o racismo presente nos contextos sociais brasileiros justificando que a convivência e as relações são simetricamente harmoniosas. Que justificam o racismo como uma invenção vitimista dos negros. Que utilizam deste discurso para fundamentar ideologias e argumentos contrários à viabilização de ações afirmativas e políticas voltadas para a população afrodescendente.

Na década de 50 Florestan Fernandes e Roger Bastide (1959) financiados pela Organização das Nações Unidas (ONU) realizam pesquisa em São Paulo, e desmistificam a versão da convivência amistosa descrita por Freyre. No entanto, os pesquisadores justificam esse preconceito unicamente à "complexa herança do passado" escravista do Brasil. Em suas pesquisas Florestan, apesar de identificar a existência de preconceito de cor no país, entende que a discriminação racial é resultante da discriminação social, de outro modo, com a superação das desigualdades sociais o racismo seria extinto.

As perspectivas defendidas por Florestan resultaram em críticas tecidas nos estudos de Hasenbalg (1979) que aponta que a conclusão de Florestan era limitada, pois fundamentava que as desigualdades sociais contemporâneas relativas aos afrodescendentes são resultantes apenas da escravização. Com base nos dados levantados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada na década de 70 sobre a inserção dos negros no mercado de trabalho e mobilidade social, Hasenbalg (1979) constatou que as desvantagens dos negros com relação aos brancos eram decorrentes não apenas de sua condição socioeconômica, mas de sua condição racial, ou seja, da cor da sua pele. De outro modo o fenótipo negro se constitui como um quesito seletivo e classificatório no que tange a sua inserção no mundo do trabalho, na educação e em outros lugares sociais.

Os estudos de Oracy Nogueira (1985) contribuem para entendimento do aspecto do preconceito existente no Brasil. O referido autor desenvolveu em suas pesquisas, a identificação e caracterização dos processos os mecanismos pelos quais se

efetivam as discriminações raciais brasileiras. Por meio de uma análise comparatória entre o tipo de racismo existente nos Estados Unidos da América (EUA) e no Brasil, construiu “um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil” (1985, p. 67). Neste sentido, Nogueira (1985) identifica dois tipos singulares de preconceito racial: “preconceito racial de origem” (prevalece no EUA) e o “preconceito racial de marca” (prevalece no Brasil).

Quando o preconceito de raça se exerce em relação a aparência , isto é, quando toma por pretexto, para suas manifestações , os traços físicos dos indivíduos , a fisionomia, os gestos, sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as consequências do preconceito diz-se que é de origem (NOGUEIRA, 1985, p.79).

Os estudos de Nogueira (1985) reforçaram a tese defendida por Hasenbal (1979) de que a origem das discriminações raciais no Brasil se remetia às características fenotípicas dos negros afro-brasileiros. A partir destes estudos notamos a necessidade e legitimidade da formulação de políticas públicas etnicamente referenciadas, pois as políticas de cunho sociais não se apresentam como suficientes para a superação das discriminações raciais.

Hasenbalg e Silva (2000) demonstram em suas pesquisas, que a cor e a raça são, muitas vezes, determinante para as chances de mobilidade social dos indivíduos e estas influenciam nas oportunidades dos sujeitos, se refletindo no mercado de trabalho e na educação, no acesso e permanência dos negros dentro do sistema educacional.

Assim, entendemos que as desigualdades raciais no Brasil ainda são silenciadas, ou não reconhecidas. O mito da democracia racial ainda se faz presente nos discursos da sociedade brasileira pela assertiva de que somos todos iguais. O racismo e as práticas discriminatórias presentes no cotidiano das negras e dos negros brasileiros são invisibilizados e transcritos em todas as esferas da sociedade, reproduzindo assim, as hierarquias raciais.

Concordando com Teixeira (2009), há na sociedade brasileira a negação da raça como mecanismo gerador de desigualdades, ou seja, não se admite no Brasil que a situação racial dos indivíduos é de fundamental importância no que tange à sua

condição socioeconômica. Esta visão, ou esta invisibilidade acerca da situação dos negros brasileiros, tem sido responsável pela dificuldade em se minimizarem os efeitos das desigualdades raciais e se manifestam como argumentos contrários às políticas afirmativas de cunho racial.

3.2 AÇÕES AFIRMATIVAS: CONCEITOS E CONTEXTOS

Ações afirmativas são políticas comumente conhecidas por meio de alguns termos como: política de cotas, reservas de vagas, ação compensatória. Elencaremos alguns conceitos que surgiram em torno dessa temática.

De acordo com percepções de Joaquim Barbosa Gomes (2001) as ações afirmativas se constituem como

políticas sociais, que nada mais são do que tentativas de concretização da igualdade substancial ou material, dá-se a denominação de “ações afirmativas” ou, na terminologia do direito europeu, de “discriminação positiva” (GOMES, 2001, p. 5).

De maneira geral as ações afirmativas tem o objetivo de promover uma maior inclusão de grupos historicamente excluídos e sub-representados em determinados espaços sociais. Silvério (2003) destaca três formatos de ações afirmativas, entendendo estas como uma forma de justiça reparatória ou compensatória, de justiça distributiva ou ainda como uma ação preventiva. Tais definições, segundo o autor, se caracterizam por possibilitar a minimização dos pesados custos sociais para populações que foram colonizadas, externa e internamente, em países hoje considerados multirraciais e ou multiétnicos, que procuram pautar-se pela construção e aprofundamento dos ideais democráticos.

Fundamentado em concepções jurídicas e normativas, Guimarães (1997) defende que tratar pessoas de fato desiguais como iguais, só faz aumentar as desigualdades entre elas. Assim, há a necessidade de se tratar o diferente de acordo com suas diferenças. O autor concebe as ações afirmativas como uma forma de promover privilégios de acesso a meios fundamentais, como educação e emprego às minorias étnicas, raciais ou sexuais que são excluídas desses espaços sociais, total ou parcialmente (GUIMARÃES, 1997).

Outra dimensão possível de definir as ações afirmativas é pela via da diversidade. Bergman (1996) introduz esta perspectiva conceituando as ações afirmativas como propostas de combate à discriminação de grupos específicos e a busca da integração destes grupos por meio da valorização da diversidade cultural.

As ações afirmativas também podem ser caracterizadas de acordo com sua temporalidade. Silvério (2007) descreve que uma das características destas políticas compensatórias é que elas têm uma duração definida, ou seja, elas podem deixar de ter vigência desde que inexistam os mecanismos de exclusão que lhes deram origem. Concordando com o autor, Reis (2007) aponta que estas ações constituem-se como medidas especiais e temporárias que buscam compensar um passado discriminatório com a busca de uma igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis como as minorias étnicas e raciais. Em linhas gerais trata-se de um mecanismo para promoção da equidade e integração sociais (PIOVESAN, 2005).

Por sua vez, Siss (2011) compreende que

As políticas de ação afirmativa constituem-se como políticas públicas, estatais e de caráter compulsório, elaboradas e implementadas pelo Estado. É o Estado em sua ação. Sua gestão pode estar a cargo do próprio Estado ou ser por ele delegada. Elas são voltadas para a promoção e afirmação da igualdade daqueles grupos ou minorias políticas colocadas em posição de subalternização social (SISS, 2011, p.15).

A maior parte das políticas de ações afirmativas são advindas de intervenções do Estado, porém Gomes (2002) ressalta que estas também podem ser adotadas pelas iniciativas privadas. De caráter público ou privado as discriminações positivas definem-se por serem voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física (GOMES, 2002).

Os conceitos apresentados demonstram quais são os principais aspectos que embasam as definições de políticas de ação afirmativa. Moehlecke (2002), na tentativa de sintetizar o conceito, compreende ação afirmativa

[...] como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social [...] (MOEHLECKE, 2002, p.203).

Uma vez explicitado seu conceito, é importante caracterizar os contextos nos quais se manifestaram diferentes formatos das políticas de cunho afirmativo. As ações afirmativas surgiram em meio a diferentes conjunturas em diversos países ao redor do mundo. No que tange a produção acadêmica, há uma vasta literatura sobre as práticas de ações afirmativas, estes estudos se deram principalmente a partir da década de 1990. As pesquisas demonstram que muitos países conceberam e implementaram políticas de ações afirmativas de formas variadas, em diferentes enredos, para diversos grupos de sujeitos excluídos nestas sociedades.

De acordo com a pesquisa de Jacques d'Adesky (1998) a Índia foi um dos primeiros países do mundo a criar o modelo de ações afirmativas ao utilizar critérios de reservas especiais para minorias políticas, criando dispositivos legais incorporadas na 14ª emenda à Constituição Indiana no período de sua independência, em 1947, objetivando o aumento socioeconômico e maior participação política de grupos marginalizados pelo sistema de castas. O principal responsável por ações afirmativas na Índia foi Bhimrao Ramji Ambedkar, membro da casta "intocável" Maha, que propôs um sistema de "representação diferenciada" para os segmentos intocáveis.

Os movimentos organizados dos dalits (casta intocável) reivindicavam reserva de posições no serviço público e no sistema educacional, conquistando o acesso a 22,5% das vagas na administração e no ensino público. Weisskopf (2008) aponta que a prática com as políticas afirmativas para o ingresso no ensino superior na Índia é considerada uma experiência de sucesso, visto que atingiu a maioria das instituições de elite e foi responsável por grandes avanços.

Neste mesmo sentido, a África do Sul também adotou medidas de ação afirmativa como forma de reparação pelo regime do apartheid. Sobre as políticas de ação afirmativa na África do Sul, Santos (2014) destaca que

Na garantia de conquista de direitos usurpados, negados e monopolizados pela minoria branca, é que a África do Sul, a partir de lutas sociais, adotará medidas políticas específicas para lidar com desigualdades acumuladas historicamente vivenciadas pelos sul-africanos, ausentes das profissões liberais, dos cargos políticos, das universidades e das fontes das riquezas do País (SANTOS, 2014, p.120).

Em 1991, após sua libertação da prisão, Nelson Mandela enfatizou a necessidade de criação de ações afirmativas. Para Mandela os principais objetivos destas ações seriam corrigir as exclusões históricas e sociais produzidas pelo regime do apartheid. Assim, as discriminações positivas foram inseridas na Constituição Sul-Africana de 1996, conforme está explícito em seu art. 9.º do Capítulo 2:

Para promover a igualdade, devem ser tomadas medidas legislativas e de outra natureza que sejam desenhadas para proteger ou avançar a condição de pessoas ou grupos de pessoas que sofrem desvantagem devido à discriminação injusta [...]. Nenhuma pessoa pode ser discriminada de maneira injusta [...]. (A) legislação nacional deve ser criada para prevenir ou proibir a discriminação injusta [...]. A discriminação, com base na raça, sexo, gênero, gravidez, estado civil, etnia, origem social, cor, orientação sexual, idade, deficiência, religião, consciência, cultura, língua ou nascimento, deve ser considerada injusta, a não ser em casos que a discriminação seja justa (Art. 9, apud FERES JÚNIOR; DAFLON, 2007, p. 26).

Para fazer uma análise avaliativa da implementação de ações afirmativas no ensino superior na África do Sul, o Departamento de Educação do país realizou estudos e divulgou esta avaliação em forma de dois documentos intitulados “Education White Paper 3: A Programme for Higher Education” e a “Higher Education Bill”. Feres Jr. e Daflon (2007), destacam que esses documentos relacionam o sucesso da transformação e a expansão dessas políticas no campo educacional, com a dimensão reparatória destas ações, indicando estas como uma maneira de combater as desigualdades do país.

O programa de políticas de ações afirmativas e de cotas nos Estados Unidos da América (EUA) possui cerca de oito décadas de experiências no mercado de trabalho, e pelo menos cinco décadas de experiências no caso do ensino superior. A esse respeito Siss (2011) aponta que nos EUA

as políticas de ação afirmativa surgiram, pela primeira vez em 1935 no bojo da legislação trabalhista (The 1935 National Labor Relations Act). Ela dispunha que o empregador que discriminasse sindicalistas ou operários sindicalizados seriam obrigados a cessar de discriminá-los, além de tomar ações afirmativas com vistas a colocar as vítimas discriminadas naquelas posições que estariam ocupando caso o ato discriminatório não tivesse ocorrido. Essa iniciativa política tinha como objetivo separar situações, ou de violação legal ou de injustiça perpetradas (SISS, 2011, p.17,18).

Os Estados Unidos passaram a adotar políticas afirmativas para negros a partir de 1964, que ganharam força particularmente nas décadas de 1970 e 1980. Sabrina

Moehlecke em sua tese intitulada “Fronteiras da igualdade no ensino superior: excelência & justiça racial” (2004), realiza uma análise das formas assumidas de ações afirmativas no ensino superior dos EUA através do estudo de caso da Universidade da Califórnia.

De acordo com as pesquisas de Moehlecke (2004) as reivindicações dos movimentos pelos direitos civis e de justiça racial impulsionaram as formulações de políticas de ação afirmativa como parte das soluções para a democratização do acesso à educação superior nos Estados Unidos. Sobre as formas que se assumiram as ações afirmativas nos EUA, a autora afirma que

as políticas de ação afirmativa sensíveis à raça na educação superior abrangeram programas sociais compensatórios existentes que passaram a incluir também a população negra; ações mais específicas como medidas legais para dessegregar instituições de ensino superior, a implementação de centros de pesquisa de estudos do negro; a contratação de professores negros; e alterações nos processos de admissão de estudantes. Os novos estudantes beneficiados com a expansão do ensino superior foram tanto aqueles em situação de desvantagem socioeconômica quanto pessoas antes excluídas por suas características raciais e étnicas (MOEHLECKE, 2004, p.88).

No que tange a avaliação dessas ações e seus impactos no ensino superior a autora afirma que de um modo geral, as oportunidades de acesso ao ensino superior para a população negra melhoraram ao longo dos últimos anos.

Durante o período de 1960 a 2000, os dados mostram um quadro positivo e um aumento significativo daqueles que ingressam na educação superior. A percentagem de negros na idade ideal (18 a 25 anos) matriculados nesse nível de ensino passou de 13% em 1967 para 30,3% em 2000. A população negra matriculada no ensino superior representava 4,4% do total em 1966; dez anos depois, o número de negros sobe para 1 milhão e 33 mil e sua proporção para 9,6% (MOEHLECKE, 2004, p.89-90).

A partir dos dados, observamos uma melhora nas taxas gerais de ingressos no ensino superior dos EUA. Em quarenta anos de experiência com as políticas de ações afirmativas para o acesso da população negra ao ensino superior, o número de matriculados mais que duplicou nesta etapa.

Segundo os estudos de Martin Carnoy (1995), sobre o desenvolvimento das desigualdades existentes entre brancos e negros nos Estados Unidos no Século XX, a diminuição das desigualdades sociais e econômicas da população negra se deve às intervenções do Estado e na formulação de políticas públicas criadas para

promover oportunidades sociais equitativas, combinando políticas universais contra a pobreza com políticas particulares como a ação afirmativa. Sobre isto, Moehlecke (2004) concorda que as análises de Carnoy (1995), fazem sentido diante dos dados levantados por ela sobre a igualdade de acesso à educação de nível superior dos EUA mencionados anteriormente.

As experiências mencionadas previamente sobre a implementação de políticas afirmativas em outras nações do mundo, podem nos ajudar a entender os processos, impressões, interrogações e perspectivas da criação e execução destas políticas no Brasil, especialmente no que diz respeito ao acesso no ensino superior e à democratização da educação brasileira.

3.3 AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: HISTÓRICO E EXPERIÊNCIAS

Nesta seção propomos investigar os diferentes formatos que se apresentam as ações afirmativas no Brasil, bem como realizar uma análise dessas políticas e avaliar seus benefícios enquanto medida percussora da democratização da educação.

Como dito anteriormente, o conceito de ação afirmativa está estreitamente relacionado com a luta de grupos minoritários marcados historicamente pela desigualdade social, racial e de gênero pela inclusão nos mais variados espaços sociais, direito à educação e conseqüentemente diminuição das desigualdades. O percurso das ações afirmativas, em nosso país, não se restringe apenas a uma camada pobre e negra da sociedade, mas abrangem também outros grupos discriminados, a saber, mulheres, idosos e deficientes.

As políticas de ações afirmativas no Brasil datam da década de 30 com a Promulgação da Lei nº. 20.291 de 1931 ou da Lei dos 2/3, chamada Lei da Proteção do Trabalho Nacional. De acordo com esta legislação ficou estabelecido uma reserva mínima de 2/3 nos estabelecimentos industriais e comerciais para empregados nacionais, ou seja, os trabalhadores brasileiros detinham a preferência percentual nos postos de trabalho em detrimento dos trabalhadores estrangeiros.

Uma outra experiência com cotas, se dá no governo de Getúlio Vargas em 1932, quando as representações negras reivindicam representação na guarda civil de São Paulo, solicitando no mínimo, a contratação de 200 negros. Atendendo a esta demanda Getúlio Vargas concede a contratação de 500 recrutas afrodescendentes. De acordo com Andrews, (1998) e Siss, (2003), após dez anos um negro formou-se coronel.

Gomes (2003) e Silva Jr. (2012) elencam algumas políticas afirmativas implementadas no Brasil nos âmbitos do mercado de trabalho, na educação, e na política:

- Sistema de cotas para trabalhadores com a reserva 2/3 das vagas na marinha mercante - Constituição Federal de 1934;
- A primeira Ação Afirmativa no ensino superior brasileiro: Lei nº. 5.465, de 1968, conhecida como a “Lei do boi” que dispunha sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, com reserva, anualmente, de 30% a 50% de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras.
- Lei dos 2/3 - foi a ação de técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho de 1968 que se mostraram favoráveis à obrigatoriedade das empresas privadas admitirem funcionários afro-brasileiros num percentual mínimo de 10% a 20% de acordo com o ramo da atividade.
- As Leis nº. 8.112 de 1990, nº. 8.213 de 1991 e a nº. 8.666 de 1993 versam especificamente sobre cotas para os deficientes no setor público e privado e contratação de associações filantrópicas de portadores de deficiência;
- Mulheres: Leis nº. 9.100 de 1995 e nº. 9.504, de 1997, versam sobre seus direitos. A primeira trata da reserva de um percentual mínimo de 20% de mulheres candidatas a vereadoras, e a segunda institui a reserva de 30% de cotas para mulheres nas candidaturas partidárias;
- Idosos: Lei nº. 10.741, de 2003, trata das variadas garantias aos idosos brasileiros a partir da constituição do Estatuto do Idoso.

Podemos observar que muitas foram as iniciativas e políticas de ações afirmativas implementadas em território nacional que visam atender a um demanda diversa da

sociedade. Vamos nos aprofundar nas ações que foram implementadas, sobretudo no ensino superior brasileiro.

3.3.1 Considerações sobre o acesso ao ensino superior no Brasil

É consensual a ideia de que o ensino superior brasileiro não obteve grandes mudanças nas últimas décadas em relação à sua universalização cujo ingresso está condicionado às capacidades acadêmicas e ao ideal de meritocracia que embasam os testes e vestibulares para ingresso a esta etapa da educação. Ora, mas como é possível falarmos em meritocracia em um país marcado por profundas desigualdades sociais e raciais? É inegável o consenso de que meritocracia efetiva-se quando todos indistintamente têm as mesmas condições e oportunidades de concorrerem em igualdade. O que as pesquisas anteriormente citadas demonstram que não é o caso do Brasil.

Em consonância com isto está a discussão sobre as diferenças de oportunidades de acesso ao ensino superior, em que uma elite minoritária detém a maioria das vagas, principalmente em curso denominados de maior status social. Em contrapartida, observamos também nas últimas décadas, uma preocupação com a democratização do acesso a esse nível de ensino.

A partir de uma revisão das referências bibliográficas produzidas nas últimas décadas, analisamos os significados que essa democratização assumiu em diferentes momentos e contextos na sociedade brasileira. Sobre isto, Franco (1985) argumenta

Fala-se em democratização do ensino, democratização de oportunidades, democratização de vagas, democratização de carreiras. Democratização é (...) uma ideia que tem em comum o fato de opor um momento da história em que, no Brasil, a educação é um atributo das elites a um outro em que o acesso à escola começa a ser uma aspiração de muitos, das demais camadas sociais. A tendência observada é tratar o tema da democratização do ensino superior antes como uma questão de meios do que como um problema de fins, o que seria mais justo face à sociedade extremamente desigual em que ocorre a disputa por vagas na universidade (FRANCO, 1985, p.20).

Diante do pensamento de Franco (1985) observamos poucos avanços no quesito de democratizar o ensino superior brasileiro. As pesquisas de Gouveia (1968), Castro & Ribeiro (1979) e Barroso & Mello (1975), buscaram analisar o perfil dos estudantes

ingressos nas universidades públicas da década de 60 e 70, e já denunciavam a exclusividade social, racial e de gênero do público que se perpetuava por meio dos vestibulares, que por sua vez, não garantia a universalidade e igualdade de oportunidades. Os estudos demonstraram também que os cursos ditos menos elitizados eram em sua maioria cursados por indivíduos que advinham de classes sociais mais desfavoráveis. O setor privado da educação superior por sua vez, teve um aumento na procura e a possibilidade de atender a demanda daqueles que não conseguiam adentrar no ensino público.

Com relação ao perfil dos alunos dos ingressos no ensino superior nas décadas de 80 e 90, as pesquisas de Henriques (2001) apontam que no ano de 1999 dentre os jovens brancos na faixa etária de 18 a 25 anos que ainda não haviam ingressado no ensino superior correspondia a 88,8%, em contrapartida esse percentual era ainda maior quando se tratava de jovens negros nesta mesma faixa etária, correspondendo a 97,7%. Sobre as características socioeconômicas, Sampaio (2000) argumenta que permaneceram vinculadas a uma hierarquização de cursos, no entanto, a possibilidade de estudantes provenientes de classes sociais desfavoráveis ingressarem em curso mais elitizados, ocorreu somente nos cursos oferecidos em instituições públicas (SAMPAIO 2000, p.79).

As pesquisas mencionadas sobre a democratização do ensino superior no Brasil desde a década de 60 até o final da década de 90 não avançaram conforme seus objetivos. De acordo com as pesquisas de Henriques (2001) a população de jovens brasileiros na faixa etária entre 18 a 25 anos que no ano de 1999 ainda não haviam ingressado no ensino superior correspondia a 92,9%. Percebemos que uma parcela significativa da população ainda não havia sido contemplada com o acesso à níveis mais elevados da educação, principalmente a população negra.

Na tentativa de reduzir as desigualdades de oportunidades de ingresso no ensino superior, o governo federal em 2004 instituiu o Programa Universidade para Todos (Prouni) por meio da Medida Provisória nº. 213/2004 que depois foi convertida e institucionalizada pela Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. O programa, também considerado como uma política afirmativa consiste em conceder bolsas integrais e parciais (50%) a estudantes considerados de “baixa renda”, em

Instituições de Ensino Superior privadas, além de reservar 50% destas vagas para estudantes negros, indígenas, deficientes físicos e professores do ensino básico (MONGIM, 2010).

Consonante com isso, nos anos 2000 os debates sobre a implementação de cotas sociais e raciais em várias universidades brasileiras se acirram. É importante dimensionar a importância e participação dos movimentos sociais negros na luta pela implementação de discriminações positivas de acesso ao ensino superior para a população negra brasileira. Na próxima seção o enfoque será dado a criação do sistema de cotas nas universidades brasileiras, bem como o papel dos movimentos sociais neste contexto.

3.4 O SISTEMA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Como dito anteriormente as ações afirmativas no ensino superior surgiram como um meio de diminuir as desigualdades de acesso a esta etapa da educação, principalmente para grupos historicamente excluídos, os negros. É importante destacar a participação dos movimentos sociais negros para a criação e efetivação dessas políticas. A luta dos movimentos negros pelo direito ao acesso à educação em seus variáveis níveis não é recente. No que tange ao ensino superior, de acordo com Siss (2009, p.18) datam na década de quarenta quando Abdias do Nascimento, um dos fundadores do Teatro Experimental do Negro (TEN) reivindicou junto aos Estados brasileiros, o direito ao ensino universal e gratuito e a admissão de estudantes negros nas instituições de ensino universitário. No entanto, na ocasião nada foi feito.

Na década de 80 Abdias do Nascimento, na condição de deputado federal, propôs dois projetos de Lei voltados para reparação dos direitos dos negros brasileiros e para o combate ao racismo, o Projeto de Lei 44 nº. 1.332 de ação compensatória que estabelecia mecanismos políticos de combate ao racismo e o Projeto de Lei nº. 3.196, de 1984, que instituía a reserva de 40% das vagas abertas nos vestibulares para ingresso no Instituto Rio Branco do Ministério das Relações Exteriores para a população negra, sendo 20% para negras e 20% para negros aprovados no referido processo seletivo. No entanto, os projetos foram arquivados.

Em meados da década de 90, a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo pela cidadania e a vida”, ocorrida em 20 de novembro de 1995, se consolidou como um importante acontecimento na trajetória das reivindicações do movimento negro por políticas afirmativas e consolidação de direitos. Santos (2014) indica que

nessa marcha foi apresentado e entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, o “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”, que inclui o estabelecimento e a adoção, por parte do Estado, de diretrizes políticas para os afro-brasileiros contemplando os eixos da democratização da educação, do mercado de trabalho, da educação, da cultura e comunicação, da saúde, da violência, da religião e da terra (SANTOS 2014, p.86).

Santos (2014) aponta também que as iniciativas dos movimentos sociais na década de 90 se consolidaram também com a criação de cursos pré vestibulares populares voltados para a juventude negra e carente como mecanismo de acesso ao ensino superior.

No início do Século XXI, as pesquisas de Henriques (2001) denunciam estatisticamente a disparidade entre negros e brancos no que se refere ao ingresso no ensino superior. De acordo com o autor do total dos universitários brasileiros no final da década de 90 e início dos anos 2000, 97% eram brancos, sobre 2% de negros e 1% de descendentes de orientais. As estatísticas demarcavam que a falsa democracia racial existente no Brasil, poderia ser facilmente desvelada a partir dos números que explicitam as vastas desigualdades entre brancos e negros.

Diante de tamanha desigualdade era necessário fazer algo, as políticas de ações afirmativas se apresentavam como importante mecanismo de efetivação dos direitos sociais e promoção da equidade não só social, mas, sobretudo racial. Moehleck (2004) aponta que em 2001, com o projeto de ação afirmativa elaborado pelo governo brasileiro para a Conferência de Durban, na África do Sul, que o tema ganhou maior projeção e espaço na agenda nacional. A III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância, organizada pelas Nações Unidas, foi realizada em de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, em Durban, na África do Sul, tendo participação significativa do Brasil. A Conferência resultou na produção da Declaração de Durban, que dentre outras medidas, reconhece em seu art.108

a necessidade de ser adotarem medidas especiais ou medidas positivas em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata com o intuito de promover sua plena integração na sociedade. As

medidas para uma ação efetiva, inclusive as medidas sociais, devem visar corrigir as condições que impedem o gozo dos direitos e a introdução de medidas especiais para incentivar a participação igualitária de todos os grupos raciais, culturais, linguísticos e religiosos em todos os setores da sociedade, colocando a todos em igualdade de condições. Dentre estas medidas devem figurar outras medidas para o alcance de representação adequada nas instituições educacionais, de moradia, nos partidos políticos, nos parlamentos, no emprego, especialmente nos serviços judiciários, na polícia, exército e outros serviços civis, os quais em alguns casos devem exigir reformas eleitorais, reforma agrária e campanhas para igualdade de participação (ONU, 2001).

A partir da Conferência e da Declaração de Durban, surgiram várias iniciativas dos Estados brasileiros a fim de diminuir as desigualdades e inserir a população negra nos variados espaços sociais. No âmbito da educação superior não foi diferente. Muitas universidades aderiram às políticas de reservas de vagas sociais e raciais.

A esse respeito, Moehleck (2004) aponta que a primeira lei com esse perfil foi aprovada no Rio de Janeiro e entrou em vigor na seleção de 2002/2003, em que ficou estabelecido que 50% das vagas dos cursos de graduação das universidades estaduais do Estado do Rio de Janeiro seriam destinadas a alunos oriundos de escolas públicas. Em 2004, a Universidade de Brasília (UNB) foi a primeira entre as universidades federais a implementar cotas e a pioneira em aprovar ações afirmativas exclusivamente para afro-brasileiros.

De acordo com o Censo Nacional da Educação Superior divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no ano de 2010 haviam 274 Instituições de Educação Superior (IES) públicas no Brasil. Dentre elas 81, o que equivale a 29,6% do total, haviam implantado algum tipo de reserva de vaga, ou cotas para alunos ingressantes. Nessa estatística não estão inseridas as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas que adotam sistema de bonificação. Vale ressaltar que no tempo citado ainda não existiam leis federais que regulamentassem as cotas nas universidades públicas, elas eram resultantes da autonomia universitária por meio de decisões dos Conselhos Universitários em que cada instituição definia um critério e uma porcentagem de parcela de reserva de vagas de acordo com suas especificidades. Assim muitas combinavam critérios sociais e raciais.

A criação de políticas afirmativas com recorte racial no âmbito da educação superior foi motivo de tensão e debates polarizados entre grupos pós-cotas e contra cotas. Dentre o grupo contra cotas, destacam-se autores como Fry e Maggie (2007) que pautam seus argumentos na inconstitucionalidade das cotas, na divisão que elas causariam entre brancos e negros, apontando que só serviriam mais ainda para aumentar as diferenças que já existem no Brasil, ou ainda na dificuldade em definir quem é negro no Brasil, uma vez que existe a mestiçagem.

Outros argumentos dizem respeito a origem das desigualdades brasileiras, sendo consideradas socioeconômicas e que políticas universalistas de cunho sociais seriam suficientes para superar tal discriminação. Corroborando com essa perspectiva Pinto (1954) indica que o principal problema do povo brasileiro não era a cor de sua pele, mas a “deficiência do ensino”, argumento que vai ao encontro das suposições de que as diferenças de acesso ao ensino superior se deve a educação deficiente das escolas públicas. Como dito anteriormente, as pesquisas já derrubaram esse argumento quando evidenciaram quantitativamente e qualitativamente as desigualdades avassaladoras entre brancos e negros, resultantes do racismo enraizado na sociedade brasileira.

Em contrapartida muitos outros autores rebatem os argumentos contrários, como Piovesan (2005) que indica que “a discriminação ocorre quando somos tratados iguais em situações diferentes e como diferentes em situações iguais”. Confirmando isto, Silveira (2003) aponta que “é direito dos desiguais alcançarem a universalidade por meio de políticas afirmativas com enfoques identitários no plano de alterar desigualdades” (SILVEIRA, 2003, p. 4). Os autores apontam que não é justo tratar os indivíduos como se fossem todos iguais, uma vez que a discriminação racial é uma realidade, torna-se necessário que os sujeitos excluídos devido à cor da sua pele, vítimas desta cruel realidade sejam tratados de acordo com suas especificidades e diferenças.

Gomes (2003) citando Guilherme Machado Dray (1999) disserta que

a concepção de uma igualdade puramente formal, assente no princípio geral da igualdade perante a lei, começou a ser questionada, quando se constatou que a igualdade de direitos não era, por si só, suficiente para tornar acessíveis a quem era socialmente desfavorecido as oportunidades de que gozavam os indivíduos socialmente privilegiados. Importaria, pois, colocar os primeiros ao mesmo nível de partida. Em vez de igualdade de

oportunidades, importava falar em igualdade de condições (GOMES APUD DRAY, 1999 p. 94).

O autor aponta para a necessidade de igualdade de oportunidades. Não em uma igualdade liberal constitucional que não leva em conta a realidade da discriminação social e principalmente racial violenta e truculenta que assola a sociedade brasileira, mas a promoção da equidade. Sobre isto Carmem Lúcia Antunes Rocha (1993) afirma que

a definição jurídica objetiva e racional da desigualdade dos desiguais, histórica e culturalmente discriminados, é concebida como uma forma para se promover a igualdade daqueles que foram e são marginalizados por preconceitos engravados na cultura dominante na sociedade. Por esta desigualação positiva promove-se a igualação jurídica efetiva [...] a ação afirmativa é, então, uma forma jurídica para se superar o isolamento ou a diminuição social a que se acham sujeitas as minorias (ROCHA, 1993, p.86).

Diante das iniciativas da IES em promoverem discriminações positivas para ingresso no ensino superior e das ações dos movimentos sociais negros, as estatísticas mostraram que houve avanços na inserção de negros nas Universidades. No entanto os dados do censo de 2010 apontam que na ocasião 80% dos jovens negros ainda não tinham acesso ao ensino superior.

Em agosto de 2012 foi sancionada a Lei 12.711/2012, conhecida como a lei de cotas e regulamentada pelo Decreto nº 7.8244/2012. A referida lei garante a reserva de vagas não só para alunos de baixa renda e oriundos de escolas públicas, mas há um recorte também para afrodescendentes. A Lei 12.711/12 fixou alguns critérios para optantes de reservas de vagas e algumas subdivisões:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2012).

A Lei 12.711/12 ainda estipulou a combinação de critérios de renda e de cor para os estudantes optantes pela reserva de vagas. Podemos observar essas subdivisões por meio do diagrama abaixo criado pelo Ministério da Educação.

Figura 1. Diagrama de distribuição de vagas conforme a Lei 12.711/12.



Fonte: Ministério da Educação.

Como observamos no diagrama, o cálculo das vagas direcionadas para pretos, pardos e indígenas segue a composição étnica de cada estado de acordo com o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Verificamos ainda que a reserva racial se caracteriza por uma subdivisão, ou subcota, pois o critério inicial e primordial para os optantes pela reserva é, sobretudo, serem egressos de escolas públicas. Conforme a legislação em vigor as Universidades Federais teriam o prazo de quatro anos para se adequarem ao disposto na lei.

Uma pesquisa realizada em 2014, pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), demonstrou os impactos da Lei de cotas nas universidades federais em seu primeiro ano de vigência. De acordo com a pesquisa antes da aplicação da lei, 31% das

universidades federais não possuíam qualquer política de ação afirmativa. A lei tornou obrigatória a adoção dessas políticas por todas as universidades e o resultado foi a ampliação na oferta de vagas em 34%. Do total de vagas destinadas a pretos, pardos e indígenas, a ampliação foi ainda maior entre os anos de 2012 e 2013, com um aumento de 176%. A reserva de vagas, contudo, não fez com que diminuísse o número de vagas ofertadas para os não optantes, ao contrário, as vagas para ampla concorrência tiveram um aumento de 17.5% no primeiro ano de vigência da lei (GEMAA, 2014).

Figura 2 Gráfico demonstrativo das vagas ofertadas nas Universidades Federais: comparativo entre 2012 e 2013

	2012	2013	Varição 2012-2013
Total de vagas ofertadas	140303	188735	34,0%
Vagas destinadas à ampla concorrência	110039	129303	17,5%
Total de vagas reservadas	30264	59432	96,0%
Vagas reservadas para escola pública e baixa renda	16677	21608	29,5%
Vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas	13392	37028	176,5%

Fonte: GEMMA.

Destarte, percebemos que a implementação da legislação federal referente à reserva de vagas no seu primeiro ano em vigor trouxe benefícios não só para a população de pretos, pardos e indígenas, mas também para todos os grupos que concorrem a uma vaga nas Universidades Federais brasileiras, pois o aumento na oferta de vagas atendeu a todos os grupos concorrentes.

Na próxima seção tecemos considerações sobre o processo de inserção do sistema de cotas na Universidade Federal do Espírito Santo e seus principais impactos.

3.5 O SISTEMA DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

A Ufes se constitui como a única universidade pública do estado do Espírito Santo. Não diferente de outras instituições públicas do país, no sentido de que historicamente o perfil de estudantes que detinham a maior quantidade de vagas da universidade eram provenientes de famílias de maior poder aquisitivo no estado, brancos e egressos, na maioria das vezes, de escolas da rede privada de ensino.

De acordo com Santos (2014) na década de 1970 e 1980, movimentos negros capixabas articulados aos movimentos negros nacionais, iniciam um debate sobre as demandas de acesso e inclusão de afro-brasileiros na Ufes. Ainda segundo o autor, no final dos anos de 1990, o Centro da Cultura Negra (Cecun) protocola um documento na Ufes contendo uma série de propostas relativas à inclusão população negra no ensino superior e superação das desigualdades raciais. Dentre as proposições a Cecun sugeria: a criação de cotas para negros na universidade, implantação de um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e a inclusão de disciplinas referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos dos cursos de graduação da Ufes.

A Universidade Federal do Espírito Santo adotou o sistema de reserva de vagas para os cursos de graduação desde 2008, no entanto a pesquisas demonstram que o debate da adoção desta política afirmativa já acontecia na Universidade desde 2004 e tiveram ampla participação dos movimentos sociais negros. Como nos aponta Santos (2014) em dezembro de 2004 é realizado pela Ufes com parceria da Secretaria Especial dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça e a Secretaria de Cidadania e Segurança Pública da Prefeitura de Vitória/ES, um seminário denominado “Cotas para Negros nas Universidades Brasileiras”. Foi constituída, nesse evento, a “Comissão Pró-Cotas da Ufes” composta por representantes do Movimento Negro Capixaba, representantes da Ufes e de outras entidades da sociedade civil capixaba. Em maio de 2005 a comissão pró-cotas promove um debate na Sessão Especial da Assembleia Legislativa do Estado, em que foi deliberada uma proposta coletiva de implantação de cotas na Ufes. De acordo com esta proposta, a Ufes deveria reservar no vestibular de 2006, um percentual de 28% das vagas para negros (pardos e pretos), 24% para alunos oriundos de escolas

públicas municipais e estaduais; e, 0,1% para indígenas (DOCUMENTO PRÓ-COTAS, 2005, p. 2).

Santos (2014) salienta que após essa proposta os debates pró-cotas e contra cotas se acirraram dentro e fora da universidade e se difundiam por meio das mídias locais e até mesmo no âmbito judicial. Alunos de cursinhos vestibulares privados e de pré-vestibulares populares promoviam confrontos acirrados em seus debates. Assim, a proposta inicial da Comissão pró-cotas não foi aprovada e em 2008 por meio das Resoluções nº. 33/2007, nº. 31/2008, nº. 59/2008, nº. 23/2009 e nº. 25/2009, foi adotado um sistema de cotas sociais na Ufes, que conciliava a renda familiar à situação de egresso de escola pública, com reserva de 40% do total de vagas de cada curso, com possibilidade de aumento para 45% e 50%. No mesmo ano, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) também aprovou o programa de permanência na universidade para alunos com baixa renda.

O sistema de cotas sociais adotado pela Ufes visava atender a um público-alvo que tivesse renda familiar igual e/ou inferior a sete salários mínimos e que tivesse cursado pelo menos quatro anos das séries do ensino fundamental e todo o ensino médio em escola pública. Após adoção do sistema de cotas sociais nos processos seletivos nos cursos de graduação da Ufes, conforme pesquisa de Mongim (2012), cerca de 4.510 estudantes ingressaram no ensino superior beneficiados por esse sistema entre os anos de 2008 a 2011.

As pesquisas de Mongim (2012) revelaram que os alunos pretos e pardos constituíam a maioria entre os estudantes cotistas, somando mais de 50% do total geral de ingressantes nessa condição. Porém, em cursos de grande prestígio social, como Medicina e Odontologia, prevaleceu o ingresso de estudantes autodeclarados como brancos, mesmo após a adoção da reserva de vagas.

De acordo com Mongim (2012) as cotas sociais foram importantes no sentido de promover o aumento quantitativo de discentes que possuíam menor renda e que são egressos da escola pública, no entanto, no que se refere as características referentes à raça/cor, não se observou um aumento significativo da entrada de estudantes negros nos cursos socialmente mais elitizados. Houve um aumento considerável nos cursos de menor prestígio social, como pedagogia, serviço social e

biblioteconomia, onde já predominava a presença de estudantes pardos e pretos antes da admissão da política afirmativa.

Após sancionada a Lei nº.12.711/2012, a Ufes foi uma das pioneiras entre as Universidades Federais a adotar e cumprir integralmente as disposições da referida legislação por meio do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação do ano seguinte.

Pesquisadores como Santos (2014) e Guasti (2014) também estudaram aspectos e implicações decorrentes da implementação do sistema de cotas na Ufes. Em sua tese de Doutorado intitulada “Por trás dos muros da universidade: representações de estudantes sobre o sistema de reserva de vagas (cotas) e sobre os estudantes cotistas da Ufes” Guast (2014) por meio da metodologia estudo de caso único buscou conhecer as representações sociais dos estudantes da Ufes (cotistas e não cotistas) a respeito do sistema de reserva de vagas da Ufes e dos estudantes cotistas. Entre algumas conclusões, sobre tais representações a autora destaca que

As maiores discrepâncias dizem mais dos e das estudantes que as apresentam do que exatamente daqueles que são representados. Na maior parte dos casos de grande rejeição contra cotas ou mesmo contra a presença de cotistas, demonstrou-se muito mais a necessidade de desqualificar o outro ou a outra, como alguém que tenha de fato o direito de estar na universidade, naquele curso especificamente, do que necessariamente revelou algum motivo real que inviabilize a presença dos cotistas seja em que curso for (GUAST ,2014, p. 113,114).

Santos (2014) por sua vez, em sua tese “Os ‘intrusos’ e os ‘outros’ quebrando o aquário e mudando os horizontes: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da Ufes” analisou as relações de raça e de classe social no processo de implementação do modelo de cotas sociais da Ufes para ingresso nos cursos de graduação entre 2006 a 2012. Santos (2014) aponta que

a presença de estudantes cotistas negros e pobres, como parte de um processo de ascensão social, permitido pelas Ações Afirmativas, não elimina a situação de preconceitos e estigmas vivida por eles, vide a existência do “Direito Vip”, de divisões institucionais da Ufes e separações interpessoais de cotistas e não cotistas, mesmo considerando a relevância inclusiva das Ações Afirmativas no processo de democratização e de justiça social na universidade capixaba (SANTOS, 2014, p.349).

A pesquisa evidenciou a existência do preconceito nas relações entre cotistas e não cotistas e também do racismo institucional explícito nas separações institucionais e distinções entre cotistas e não cotistas. O pesquisador concluiu ainda que

mesmo considerando as variadas trajetórias dos alunos cotistas muitas vezes com condições de oportunidades sociais precárias ou ausentes, o rendimento acadêmico não viabilizou um “desnível” ou “diminuição” da qualidade acadêmica, como apontaram e apontam as visões futuristas e “perigosas” previstas no calor dos debates políticos e que ainda se expressam na universidade, na mídia, na rua etc., mesmo com a implementação das cotas acontecendo “a todo vapor”. Mesmo que, em alguns casos, o rendimento tenha se apresentado ou possa se apresentar “inferior”, não é estritamente o cotista ou o sistema de cotas isoladamente que deverá ser o “bode expiatório” justificativo de um “fracasso acadêmico”, pois há outros fatores mais amplos, como as condições materiais e afetivas dos alunos, e a própria estrutura universitária entrelaçada pelas relações políticas, econômicas, pedagógicas e culturais envolvidas. É evidente que a universidade deve repensar seus processos pedagógicos em consideração às outras possibilidades de conhecer e de lidar com o saber acadêmico demandado pelos estudantes de variadas realidades sociais (SANTOS, 2014, p.352).

Diante disto indicou o despreparo institucional e pedagógico da Universidade em atender as demandas dos universitários de acordo com suas diferentes realidades.

No capítulo seguinte analisaremos os dados coletados na pesquisa de campo a partir de uma tabulação quantitativa de informações referentes ao novo cenário que se constituiu após adesão da Lei de cotas pela Ufes, o perfil dos alunos ingressantes e finalmente a análise qualitativa das narrativas dos depoentes.

4. A PESQUISA DE CAMPO

4.1 PANORAMA APÓS IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº.12.711/2012 NA UFES

Após a adoção das cotas com a implementação integral da legislação federal específica, a Ufes criou por meio da Resolução nº 09 do Conselho Universitário a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania (Proaeci) em 10 de abril de 2014. A Proaeci promove projetos e ações embasados nos princípios da gratuidade, subsidiariedade e solidariedade visando fomentar a permanência e as necessidades objetivas e subjetivas dos estudantes da universidade (UFES, 2016).

Os Programa de Assistência Estudantil da Ufes (Proaes-Ufes) abrange auxílios moradia, alimentação, transporte e de material de consumo, divididos em quatro tipos de bolsas específicas, onde o cadastramento de novos alunos é feito por meio de edital. Uma vez cadastrado o aluno não garante o auxílio até o fim de sua graduação, o prazo do cadastro é de seis meses podendo ser renovado. A renovação do auxílio e novos cadastros são realizados periodicamente por meio de calendário próprio para cada curso gerido pelas assistentes sociais da Proaeci conforme requisitos pré-estabelecidos no edital.

O Auxílio Alimentação consiste em desconto de 50% na compra do tíquete do Restaurante Universitário (RU), para os estudantes que possuam renda de até 1,5 salários mínimos per capita e 100% para os estudantes que possuam renda de até 1 salário mínimo mensal per capita. Conforme a Resolução nº 30/2014- do Conselho Universitário CUn/Ufes, os filhos dos estudantes cadastrados no Proaes-Ufes, com idade até 06 anos e 11 meses, também são contemplados com o mesmo desconto concedido a seus pais.

O Auxílio Moradia consiste na concessão de auxílio financeiro no valor de R\$ 200,00 para auxiliar nas despesas com moradia para estudantes que em função da graduação, passaram a residir na região do campus em que estuda, ou que residem fora dos municípios servidos pelo Sistema de Transporte Coletivo da Grande Vitória.

Já o Auxílio Material de Consumo equivale a uma ajuda financeira no valor de R\$ 50,00 mensais para custear parte das despesas com material de uso didático exigido

no curso. O Auxílio Transporte, por sua vez, consiste no repasse de recurso no valor de R\$ 68,50 para o estudante custear parte de suas despesas de locomoção até a Universidade, obedecendo aos dias letivos estabelecidos no calendário acadêmico, e como pré requisito a distância mínima de 3 km do campus até a sua residência.

Os auxílios concedidos são organizados e quatro tipos de bolsas, denominadas: A; B; C e D, conforme Tabela 2.

Tabela 2. Tipos de Bolsas e Auxílios Concedidos pela Proaes

Bolsas	Tipo De Benefício
A	alimentação, transporte (R\$68,50), moradia (R\$200) e material de consumo (R\$50).
B	alimentação, moradia (R\$200) e material de consumo (R\$50).
C	alimentação, transporte (R\$68,50), e material de consumo (R\$50).
D	alimentação e material de consumo (R\$50).

Fonte: Proaeci

Observamos que os pré - requisitos para ser contemplado com os programas de assistência estudantil dizem respeito à renda e no caso do auxílio moradia à localização da residência do estudante. Notamos que não existe um auxílio específico voltado para alunos cotistas, e nenhum requisito que atenda preferencialmente universitários cotistas, portanto os auxílios compreendem alunos cotistas e não cotistas.

Os pesquisadores Brito e Silva (2015) realizaram um estudo sobre a análise do perfil dos alunos cotistas negros assistidos pela Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania da Ufes (Proaeci) antes e após a sanção da lei 12.711/2012 mais especificamente entre o período de 2012 à 2014. A pesquisa demonstrou que a quantidade de alunos negros que recebiam algum tipo de assistência estudantil no primeiro período do ano de 2013, quando a Ufes começou a cumprir a lei de cotas, quase que triplicou em relação ao primeiro período do ano de 2011, passando de 380 alunos assistidos (pardos – 279; pretos 101;) para 962 (pardos-739; pretos – 223;), o que demonstra um aumento de 582 alunos negros assistidos pela Proaeci no referido período.

De acordo com os dados coletados pelos pesquisadores foi possível detectar um aumento significativo de estudantes ingressantes nos cursos de graduação assistidos pela Proaeci que se autodeclararam pardos e pretos em todos os campi da Ufes. Os números sugerem que a assistência estudantil é um elemento de relevada importância para a permanência do aluno negro ingressante na universidade (BRITO E SILVA, 2015).

Além dos auxílios financeiros elencados, a Proaeci em parceria com o Centro de Línguas (CLC) da Ufes criou o Projeto Acesso ao Estudo de Língua Estrangeira (PAELE), que tem o propósito de oferecer ao estudante cadastrado no Proaes bolsas de estudo de língua estrangeira para os cursos de inglês, francês ou espanhol. Há também a existência de outros benefícios como o empréstimo estendido de livros, por até dois meses ininterruptos, nas Bibliotecas do Sistema de Bibliotecas da Ufes e acolhimento e acompanhamento psicossocial ao estudante realizado pelo setor próprio da instituição.

Também foi criado em 2015 por meio do Núcleo dos estudos Afro-brasileiros (NEAB –UFES) o Observatório de Políticas de Ações Afirmativas (OPAA), em parceria com as universidades federais Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), de São Carlos (UFSCar), de Minas Gerais (UFMG) e de Ouro Preto (UFOP). O OPAA visava desde sua criação propor estratégias e soluções para a implementação de políticas de permanência e assistência estudantil, bem como analisar seus impactos. No entanto, atualmente o observatório não está em pleno funcionamento.

Sobre as políticas afirmativas que cerne à permanência, Gomes (2005) aponta para o fato de que o percurso acadêmico de jovens ingressos nas universidades por meio das cotas, sem uma adequada política de permanência, não é uma tarefa fácil e que demanda a criação conjunta de programas e projetos de permanência. Não é suficiente, afirma Gomes, “abrir as portas dos cursos superiores para a juventude negra, é preciso também garantir as condições adequadas de continuidade dos estudos e de formação acadêmica e científica” (2004; p. 258).

Diante disto, procuramos refletir sobre a permanência dos alunos ingressos na universidade por meio das cotas, com um recorte especial dos alunos negros, pois entendemos que os caminhos percorridos academicamente entre alunos brancos e

negros, suas vivências e experiências no mundo universitário se diferem em seus percursos.

Vale ressaltar, que com vimos anteriormente nas pesquisas, o auxílio estudantil por si só não garante a permanência dos universitários, no entanto, tem grande peso para a permanência de alunos oriundos de classes sociais mais precárias. Na próxima seção analisaremos a evolução das políticas de assistência estudantil da Ufes e se estas estão contemplando a demanda dos alunos cotistas pretos e pardos.

4.2 O PROGRESSO DO ACESSO DE COTISTAS NOS CENTROS DE ENSINO

Inicialmente fizemos um levantamento do crescimento do quantitativo dos alunos cotistas ingressos nos cursos de Graduação da Ufes. Como vimos anteriormente é possível que aluno ingresse optando por um dos quatro tipos de cotas:

- Preto, Pardo, Indígena (PPI) com renda inferior a 1,5 salários mínimos per capita.
- Não Preto, Pardo, Indígena (PPI) com renda inferior a 1,5 salários mínimos per capita.
- Preto, Pardo, Indígena (PPI) com renda igual ou superior a 1,5 salários mínimos per capita.
- Não Preto, Pardo, Indígena (PPI) com renda igual ou superior a 1,5 salários mínimos per capita.

É importante demarcar que a análise que fizemos é referente aos cotistas ingressos no lapso temporal de 2013/1 a 2016/2, PPI com renda inferior a 1,5 salários mínimos per capita e não PPI com renda inferior a 1,5 salários mínimos per capita, uma vez que só tivemos acesso a esses dados. Na análise também não incluímos o percentual de alunos indígenas, visto que o nossa pesquisa é voltada para o a população de universitário negros. Os dados referentes ao ingresso de cotistas PPI e não PPI com renda igual ou superior a 1,5 salários mínimos per capita não foi fornecido pela Prograd.

As seguintes tabelas (3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10) demonstram o crescimento de alunos cotistas nos Centros de Ensino da Ufes localizados nos Campi de Goiabeiras e Maruípe.

Tabela 3. Cotistas ingressos no Centro de Artes

Cursos	2013		2014		2015		2016	
	Pardos e Pretos	Branco						
Arquitetura e Urbanismo	11	6	11	6	11	6	10	6
Artes Visuais noturno	1	3	5	3	0	1	5	2
Artes Visuais - Licenciatura - Diurno	7	2	11	5	3	4	5	3
Artes Plásticas	8	5	9	5	3	2	9	1
Música - Licenciatura	5	4	6	1	2	5	4	4
Desenho Industrial	5	7	11	4	0	0	0	0
Música - Bacharelado	5	1	7	1	1	2	5	1
Cinema e Audiovisual	5	3	5	3	5	3	4	3
Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo	10	3	0	0	5	2	10	4
Comunicação Social - Habilitação em Publicidade e Propaganda	10	4	0	0	5	2	10	4
Totais	67	38	65	28	35	27	62	28
TOTAL GERAL	105		93		62		90	

Fonte: Prograd

A tabela mostra que entre 2013 a 2016 ingressaram nos cursos do Centro de Artes 350 cotistas com renda per capita inferior a 1,5 salários mínimos, destes 229 são pardos e pretos, equivalendo assim a 65,4% dos cotistas ingressos. Percebemos também que o maior ingresso se deu no primeiro ano de implementação da Lei de cotas. Em todos os anos a maior inserção de cotistas pardos e pretos se deu no curso de Arquitetura e Urbanismo, sendo este historicamente, um dos cursos com maior percentual na relação candidatos x vagas.

Tabela 4 Cotistas ingressos no Centro de Educação

Cursos	2013		2014		2015		2016	
	Pardos e Pretos	Branco						
Lic. Educação do Campo - Ciências Humanas e Sociais - CE	0	0	3	0	12	8	9	6
Lic. Educação do Campo - Linguagens - CE	0	0	3	2	10	7	9	6

Pedagogia - Licenciatura - Matutino	16	7	12	8	12	6	10	7
Pedagogia - Licenciatura – Noturno	6	2	6	4	6	3	8	1
Totais	22	9	24	14	40	24	36	20
TOTAL GERAL	31		38		64		56	

Fonte: Prograd

Nos cursos do Centro de Educação entre 2013 a 2016 ingressaram 189 cotistas com renda per capita inferior a 1,5 salários mínimos, destes 122 são pardos e pretos, equivalendo assim a 64,5% dos cotistas ingressos. A criação do curso de Licenciatura em Educação do campo possibilitou um aumento significativo de ingressos de cotistas.

Tabela 5. Cotistas ingressos no Centro de Ciências Exatas

Cursos	2013		2014		2015		2016	
	Pardos e Pretos	Branco						
Matemática	0	0	2	2	4	2	0	0
Estatística	3	0	1	1	0	1	1	0
Matemática Industrial	8	4	3	0	4	4	0	0
Física - Bacharelado	2	1	5	2	3	0	3	3
Física - Licenciatura	3	1	1	2	0	1	4	4
Matemática - Bacharelado	0	0	1	1	0	0	0	0
Química - Bacharelado	4	2	4	3	5	5	4	3
Química - Licenciatura	1	1	3	0	1	0	1	1
Totais	21	9	20	11	17	13	13	11
TOTAL GERAL	30		31		30		24	

Fonte: Prograd

No Centro de Ciências Exatas observamos no referido lapso temporal que ingressaram 115 cotistas com renda per capita inferior a 1,5 salários mínimos, destes 71 são pardos e pretos, equivalendo assim a 61,7% dos cotistas ingressos. Observamos que de maneira geral a entrada de universitários via reserva de vagas decresceu. Comparando os dados do ano de 2016 ao ano de implementação das cotas em 2013 observamos uma diminuição de 20% de ingressantes com baixa renda, no que tange aos negros esse número diminuiu em 38%.

Tabela 6. Cotistas ingressos no Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas

Cursos	2013		2014		2015		2016	
	Pardos e Pretos	Branco						
Administração – Diurno	8	7	7	12	4	5	6	0
Biblioteconomia	14	3	15	3	5	2	5	1
Arquivologia	13	6	15	5	4	1	6	7
Ciências Contábeis Matutino	14	7	15	10	10	5	10	7
Ciências Econômicas - Bacharelado	8	5	6	3	6	2	10	4
Direito	18	10	18	10	18	12	19	12
Gemologia	9	3	4	7	4	4	0	1
Serviço Social	12	13	14	10	7	9	9	8
Ciências Contábeis - Vespertino	15	5	8	4	3	2	4	4
Administração - Noturno	17	8	13	7	6	3	13	4
Totais	128	67	115	71	67	45	82	48
TOTAL GERAL	195		186		112		130	

Fonte: Prograd

No que tange aos cursos do Centro de Ciências Econômicas e Jurídicas entre 2013 a 2016 temos um total de 623 cotistas ingressantes com renda per capita inferior a 1,5 salários mínimos, destes 392 são pardos e pretos, equivalendo assim a 62,9% dos cotistas ingressos. Observamos que a maior entrada de cotistas se deu no curso de Direito, sendo este o segundo curso com maior concorrência na Ufes, reconhecido com um curso de elevado status social.

Tabela 7. Cotistas ingressos no Centro de Ciências Humanas e Naturais

Cursos	2013		2014		2015		2016	
	Pardos e Pretos	Branco						
Filosofia - Bacharelado – Noturno	0	0	4	1	2	1	2	2
Filosofia - Licenciatura - Noturno	3	0	5	2	2	2	6	1
Ciências Biológicas	16	7	13	5	9	5	12	6
Psicologia	10	6	11	6	10	6	10	6
Geografia - Matutino	7	4	7	3	9	1	6	4
Geografia - Noturno	6	4	6	0	6	2	5	1
História - Vespertino	7	3	6	4	6	4	6	4

História - Noturno	7	3	6	4	4	4	6	4
Oceanografia	3	1	3	4	1	0	2	1
Língua e Literatura Inglesa - Licenciatura	10	4	8	3	8	4	10	3
Letras-Libras - Bacharelado	0	0	0	1	4	0	5	2
Ciências Sociais - Vespertino	8	0	2	3	5	3	3	2
Ciências Sociais - Noturno	5	3	6	3	8	1	1	1
Lic. em Língua Port. e Literat. de Língua Port. - Mat	5	1	9	4	4	5	5	2
Lic. em Língua Port. e Literat. de Língua Port. - Not	5	1	4	3	9	2	3	1
Licenciatura Dupla em Português e Espanhol	3	1	0	0	0	1	4	0
Licenciatura Dupla em Português e Francês	0	0	4	3	0	0	1	0
Licenciatura Dupla em Português e Italiano	3	0	0	0	0	0	7	2
Totais	98	38	94	49	87	40	94	42
TOTAL GERAL	136		143		127		136	

Fonte: Prograd

O total de ingressantes cotistas nos curso do CCHN com renda per capita inferior a 1,5 salários mínimos corresponde a 542, destes 373 são pardos e pretos, equivalendo assim a 68,8% dos cotistas ingressos. Notamos que este centro apresentou o maior percentual de cotistas negros relativos aos brancos.

Tabela 8. Cotistas ingressos no Centro de Ciências da Saúde

Cursos	2013		2014		2015		2016	
	Pardos e Pretos	Branco						
Enfermagem e Obstetria	14	3	9	11	13	4	10	6
Terapia Ocupacional	8	3	5	0	8	6	15	4
Medicina	12	8	12	8	12	8	12	8
Farmácia	8	4	4	9	9	1	10	4
Odontologia	10	6	10	6	10	6	10	6
Fonoaudiologia	5	4	9	3	6	3	6	5
Nutrição	7	5	9	10	16	6	9	5
Fisioterapia	2	4	20	8	20	8	20	8
Totais	66	37	78	55	94	42	92	46
TOTAL GERAL	103		133		136		138	

Fonte: Prograd

Quanto ao Centro de Ciências da Saúde, no período analisado, 2013 a 2016, ingressaram 510 cotistas com renda baixa renda, sendo 330 pardos e pretos, equivalendo assim a 64,7% dos cotistas ingressos. O curso de medicina, conhecido por ser o mais concorrido da universidade e com maior status social, caracterizado por receber uma maioria de ingressantes de alto poder aquisitivo e majoritariamente branco, apresentou o maior número de novos universitários cotistas neste centro.

Tabela 9. Cotistas ingressos no Centro de Educação Física e Desporto

Cursos	2013		2014		2015		2016	
	Pardos e Pretos	Branco						
Educação Física – Licenciatura	11	8	12	8	8	4	10	3
Educação Física - Bacharelado	16	11	16	10	8	5	13	5
Totais	27	19	28	18	16	9	23	8
TOTAL GERAL	46		46		25		31	

Fonte: Prograd

Nos cursos de Educação Física houve uma diminuição no que se refere a entrada de cotistas nos últimos anos. A tabela mostra que entre 2013 a 2016 ingressaram nos cursos do CEFD 148 cotistas com renda per capita inferior a 1,5 salários mínimos, destes 94 são pardos e pretos, equivalendo assim a 63,5% dos cotistas ingressos.

Tabela 10. Cotistas ingressos no Centro Tecnológico

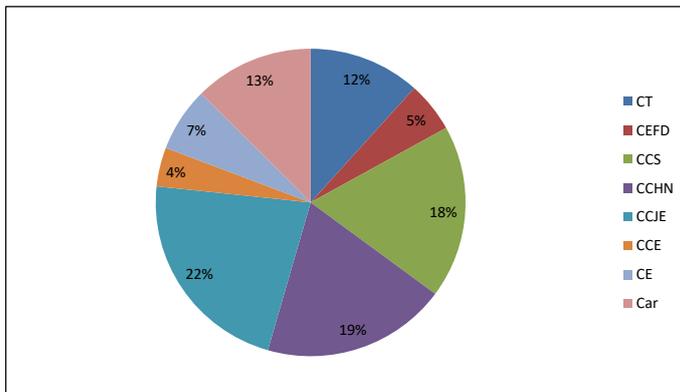
Cursos	2013		2014		2015		2016	
	Pardos e Pretos	Branco						
Engenharia Civil	12	8	12	8	12	8	12	8
Engenharia da Computação	4	2	6	4	4	5	5	4
Engenharia Elétrica	13	7	13	7	12	9	16	5
Engenharia Ambiental	1	0	3	2	2	2	1	3
Engenharia Mecânica	7	12	12	8	12	7	13	8
Engenharia de Produção	1	3	3	2	3	2	2	3
Ciência da Computação	3	1	5	2	2	2	2	2
Totais	41	33	54	33	47	35	51	33
TOTAL GERAL	74		87		82		84	

Fonte: Prograd

Referente ao Centro Tecnológico observamos a entrada de 327 optantes pelas reserva vagas com renda baixa, destes 193 são pardos e pretos, equivalendo assim a 59% dos cotistas ingressos. Quando comparado aos outros centros analisados o CT foi o centro que apresentou a menor porcentagem de ingressos negros referentes aos ingressantes brancos.

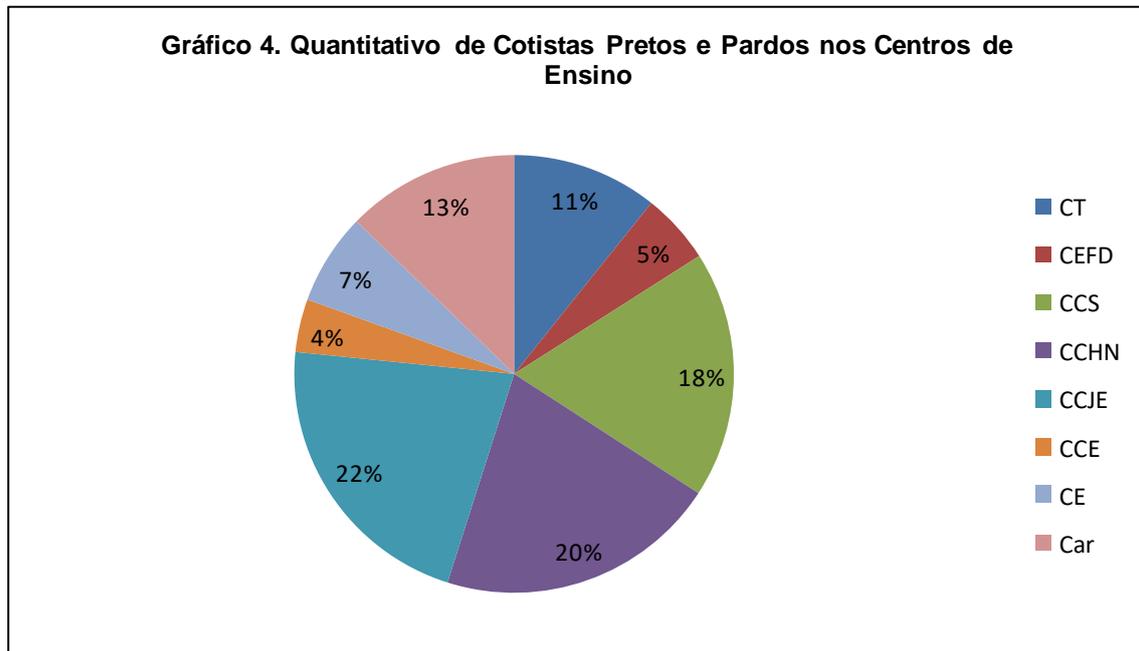
De acordo com os dados ingressaram na Ufes desde a implementação da Lei nº 12.711/12 o equivalente a 2.844 universitários optantes pela reserva de vagas com renda inferior a 1,5 salários mínimos per capita. Desse total, 1804 são negros, o que equivale a 63,4% do total de ingressantes. Os gráficos 2 e 3 a seguir demonstram a concentração de cotistas por Centros de Ensino.

Figura 3 Gráfico Distribuição dos Cotistas com renda inferior a 1,5 salários mínimos per capita por Centros de Ensino



Fonte: Prograd

Figura 4 Gráfico Quantitativos de Cotistas Negros com renda inferior a 1,5 salários mínimos per capita por Centros de Ensino



Fonte: Prograd

No que tange ao acesso de cotistas, observamos que o CCJE foi o centro que apresentou maior número de ingressantes e maior percentual de cotistas negros do que os demais centros. Destarte, os cursos reconhecidos como de maior prestígio social, como medicina e direito, apresentaram número considerável de ingressantes negros com baixa renda. Registramos que a implantação da Lei de cotas tem contribuído para diversificar o grupo de universitários nos cursos que historicamente tem um perfil de discentes de classe média alta e em sua maioria com fenótipo branco.

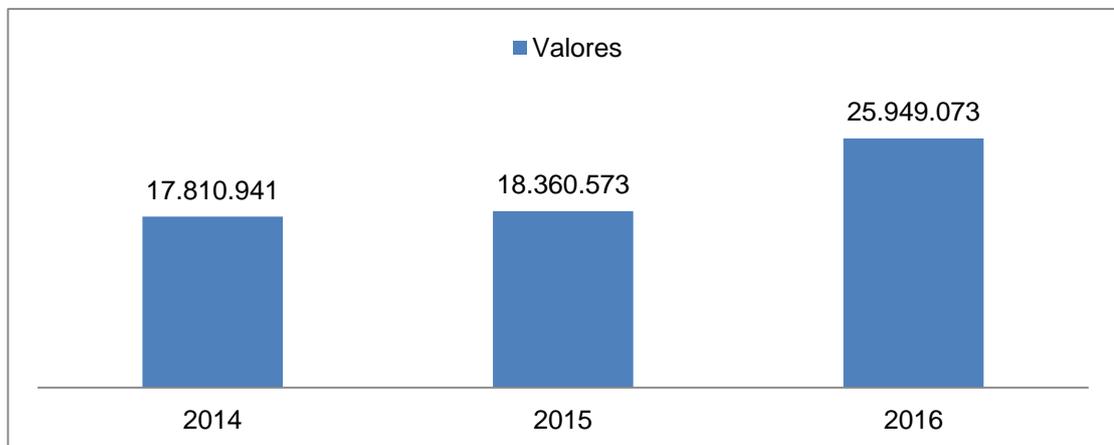
4.3 PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFES E PERFIL DOS ALUNOS ASSISTIDOS

É indiscutível que a questão das condições materiais e auxílios estudantis potencializam a permanência de muitos estudantes no ensino superior. Diante disto, analisaremos por meio dos dados coletados na Prograd e Proaeci a evolução das políticas de assistência estudantil da Ufes e o perfil dos universitários assistidos. Buscamos nesta análise compreender se tais políticas estão em consonância com

crescimento do ingresso de alunos cotistas negros e se atendem a este público específico.

Em 26 de Setembro de 2016 a Administração Central da Ufes publicou um encarte especial na edição 515 do jornal Informa noticiando e divulgando à comunidade universitária a situação orçamentária da instituição e as dificuldades que tem surgido no atual cenário político econômico do país. Neste informe a instituição demonstrou como tem sido direcionado os recursos nos diversos setores essenciais para o funcionamento da Ufes, e de acordo com a gestão, a prioridade está sendo dada às demandas sociais, tais como assistência estudantil e manutenção de bolsas. De acordo com o encarte, a maior parte dos recursos do grupo despesas de custeio de manutenção das atividades dos órgãos da administração pública, sob a responsabilidade da Reitoria é direcionado a concessão de bolsas e assistências estudantis. O gráfico 4 demonstra a progressão nos últimos três anos dos investimentos destinados ao referido setor.

Figura 5. Recursos destinados à Assistência Estudantil

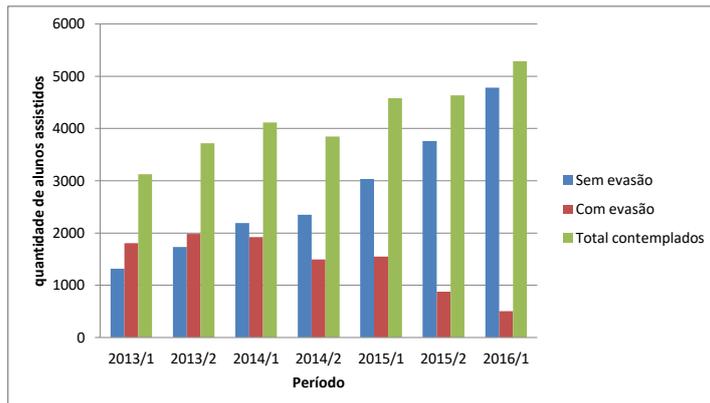


Fonte: Encarte especial do jornal Informa/Ufes, edição 515 .

Em princípio verificamos que houve um crescimento considerável no referido período destinado aos programas de assistência estudantil. Um dos objetivos proposto por esse estudo é analisar se as ações afirmativas de permanência desenvolvidas na Ufes tem acompanhando o aumento da inserção de alunos cotistas negros e com baixa renda e contribuído para sua permanência. Diante disto, buscamos dados na Proaeci para verificarmos a abrangência dos programas desenvolvidos por esta pró-reitoria.

Os dados fornecidos dizem respeito ao atendimento dos alunos com baixa renda no período de 2013/1 a 2016/1 em todos os campi da Ufes. Notamos que o total de número de contemplados aumentou paulatinamente, tendo uma pequena queda no período de 2014/2.

Figura 6. Evolução da Assistência Estudantil – Ufes



Fonte: Proaeci

Em 2013/1 o número total de contemplados equivalia a 3124 discentes. Já no primeiro semestre de 2016 esse número aumentou para 5288 contemplados, o que corresponde a um crescimento de 2164 alunos assistidos equivalendo a 69% de aumento no referido período. Observamos que inversamente o número de assistidos com alguma forma de evasão decresceu.

É importante ressaltar que o quesito evasão diz respeito aos alunos que foram desligados do programa de assistência por algum dos respectivos motivos: concluiu o curso, desistência, adaptação curricular, transferência ou reopção de curso. Destarte, não necessariamente nesse caso evasão diz respeito a alunos que desistiram ou abandonaram seus cursos. Não foi possível analisar o perfil dos alunos evadidos e qual o tipo das evasões, pois o sistema da Proaeci não contempla os dados dos alunos desligados, somente dos alunos que estão sendo assistidos ativamente.

A maior parte dos alunos assistidos estão localizados nos campi de Vitória. As tabelas a seguir corresponde ao perfil dos alunos assistidos no primeiro ano de implementação da lei de cotas e do primeiro semestre de 2016 no campi de Maruípe e Goiabeiras, que se constitui o lócus do nosso estudo.

Tabela 11. Perfil dos alunos assistidos em 2013 e 2016 Campi Vitória

Ano	Total	Cotistas	Não cotistas	Sexo		Cor	
				F	M	Negros	Outros
2013	826	77%	23%	63%	37%	55%	45%
2016	3118	75%	25%	63%	36%	63%	37%

Fonte: Proaeci

Observamos que o número de contemplados nos Campi de Vitória no lapso temporal analisado aumentou consideravelmente, com um total de 2292 novos contemplados, equivalendo a um aumento percentual de 277%. Notamos que o número de assistidos cotistas diminuiu em 2%.

Tabela 12. Perfil dos alunos Cotistas Assistidos quanto à Cor

Ano	Total	Negros	Outros
2013	638	57,5%	42,5%
2016	2342	67%	33%

Fonte: Proaeci

Notamos que dentre os alunos cotistas assistidos pelo Proas-Ufes no período indicado o percentual de contemplados negros aumentou em 9,5%. Assim, ressaltamos que a maior parte dos beneficiários dos programas de assistência estudantil da Ufes atualmente são universitários negros. Diante disto entendemos que a consolidação e aprimoramento dessas políticas afirmativas de permanência afetam diretamente a qualidade da formação acadêmica e a permanência qualitativa desses indivíduos.

4.4 ROMPENDO COM O SILENCIAMENTO

Esta seção irá contemplar a análise qualitativa dos dados coletados. Participaram desta pesquisa três alunos, dos quais duas do sexo feminino e um do sexo

masculino. Ressaltamos que a participação foi voluntária, e que os colaboradores assinaram um termo de compromisso (Apêndice C) no qual foi garantido o sigilo de suas identidades. Todavia, cada um dos participantes escolheu um nome para se identificar, de acordo com suas experiências e vivências no cotidiano acadêmico. A seguir (tabela 12) apresentamos o perfil dos participantes.

Tabela 13. Perfil dos Participantes

Identificação	Período /Curso	Centro de Ensino	Idade	Cor	Ano de ingresso
Ansiedade	3º Arquitetura	CAR	19	Negra	2015/2
Contadora de Histórias	7º Pedagogia Noturno	CE	22	Parda	2013/2
João Carlos	3º Engenharia Civil	CT	24	Preta	2015//2

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Todos os universitários elencados optaram pela reserva de vagas com recorte racial e renda inferior a um salário mínimo e meio per capita. Com relação à escolaridade dos pais, coincidentemente todos reponderam que a mãe tem ensino fundamental e o pai ensino médio. Assim como constatado por outras pesquisas anteriores, a escolarização de suas famílias é relativamente baixa.

As entrevistas foram realizadas no Campus de Goiabeiras em Vitória nos meses de outubro e novembro, conforme escolha dos participantes e foram norteadas por um roteiro no qual foi dividido em categorias temáticas. Os temas foram: percurso antes do ingresso da universidade; primeiros momentos na instituição; cotas; dificuldades, desafios e permanências; relações com professores e colegas; planos futuros e momentos marcantes. Repisemos que o roteiro semiestruturado se apresentou como um instrumento disparador das narrativas, no entanto, o colaborador teve a liberdade de responder ou não às questões do roteiro, como também de abordar questões que não foram abarcadas no instrumento.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e por fim analisadas. Tivemos o cuidado de transmitir de forma fidedigna aquilo que os participantes narraram. É um desafio para pesquisador transcrever emoções, pois as falas não são frias. A entrevista é um momento em que pesquisador e colaborador mantêm uma relação simétrica de

confiança, em que os participantes puderam contar suas histórias, expressar seus pontos de vista, falar abertamente sobre suas concepções e experiências sem medo do julgamento alheio. Puderam rememorar momentos marcantes de sua trajetória universitária, situações boas e também ruins, prazerosas e até desesperadoras. Foram depoimentos repletos de emoção, histórias de vida, histórias vivas.

Diante disto, na organização das análises, seguiremos os eixos temáticos conforme direcionado no roteiro sistematizado a partir dos objetivos da pesquisa, no entanto, é importante ressaltar que no decorrer das coletas dos dados foram surgindo novas categorias a partir dos depoimentos dos participantes.

4.5 ANTES DO INGRESSO NA UNIVERSIDADE

Neste eixo temático os universitários relataram sobre seu percurso antes do ingresso na Ufes, rotina de estudos e trabalho e as motivações sobre a escolha de curso no qual se inscreveram.

Antes de entrar na Universidade, meu 3º ano foi muito corrido, devido uma greve de professores eu pensei que ia atrasar meu ingresso. Eu estudava o dia inteiro. Fazia menor aprendiz, que era um curso técnico. Então de manhã eu estudava o ensino médio, à tarde fazia curso técnico e à noite eu fazia pré vestibular no PUPT (Programa Universidade para Todos). Aí eu acabei desistindo do pré-vestibular porque eu não estava aguentando. Mas eu queria fazer arquitetura porque eu gosto de arquitetura, sabe, eu olho para minha cidade e vejo os problemas que ela tem e quero melhorar ela. Eu dei sorte no ensino médio que eu estudava em uma escola com professores muito bons, porque se eu estudasse em uma escola no meu bairro eu não estaria aqui na Ufes hoje (Ansiedade, 3º período, arquitetura).

Eu sou da cidade de Pinheiros, no norte do Estado. Pinheiros é uma cidade muito pequena, então lá a gente só tinha uma escola pública de ensino médio. Eu estudei minha vida toda na escola pública, desde o pré. Eu nunca tive contato com nenhum cursinho pré-vestibular ou coisa do tipo. Para ingressar na Ufes, foi até uma coisa meio sem querer. Eu tinha amigos que estudavam na minha escola que faziam cursinho em outra cidade próxima, porque na nossa cidade também não tinha cursinho pré-vestibular. Então um dia na escola, eu vi eles entrando no site da Ufes para se inscreverem no vestibular e aí eu “fui na onda”, também vou. Na igreja eu comecei a trabalhar com crianças, e as pessoas falavam que eu tinha um dom para trabalhar com crianças. Que as crianças me amavam. Aí pensei em fazer um curso que eu trabalhasse com crianças: pedagogia (Contadora de Histórias, 7º período, pedagogia).

Meu ensino fundamental eu entrei em uma escola particular, porque a empresa que meu pai trabalhava, uma gráfica, tinha um convênio com a

indústria, então eu tinha desconto de 80%, era o que a gente podia pagar, que era 40 reais mensais. Eu morava no morro, no bairro da Penha. Eu estudei nessa escola até a 7ª série. Na oitava série meu pai perdeu o emprego e meus pais me colocaram numa escola pública. E eu também me mudei. Nós saímos do bairro da Penha e fomos para a Grande São Pedro, onde eu moro até hoje. E aí então concluí a oitava série. E nessa época surgiu o Programa Universidade Para Todos, e existia um curso que era pré vestibular e também existia o pré- médio, para ingressar no ensino médio. O objetivo era a gente fazer prova e conseguir bolsa em escolas de ensino médio privado, ou conseguir entrar no tão sonhado Cefetes, escola técnica, que hoje é Ifes. Então eu estudei nesse pré-médio. Eu tinha aulas na paróquia durante a semana e na Ufes no sábado. Aí no final de 2006 eu fiz a prova do Cefetes, fiz a prova tranquilo. E quando saiu o gabarito eu tinha feito 34 pontos de 50. E em fevereiro de 2007, saiu o resultado e eu passei. Me formei em 2012. Em 2011 fui trabalhar na prefeitura de Vitória trabalhar na gerência de tráfego como estagiário. Em 2012 eu tentei a primeira vez o vestibular, e não pedi ações afirmativas. Mas não passei nem na primeira fase. Continuei trabalhando na prefeitura mesmo depois de formado, e no ano que encerrou o contrato fiz de novo o vestibular, não passei de novo. Não pedi cotas e não passei de novo. Tentei de novo em 2014. Nesse ano eu trabalhava como técnico em uma empresa. No vestibular de 2014 eu solicitei cotas para pretos, pardos e indígenas, mas eu não afirmei renda. Eu tinha renda baixa, mas eu não soube interpretar a lei. Eu pensava que o somatório da renda bruta familiar não podia ultrapassar um salário e meio, só que é renda per capita. E na época eu não sabia. Quando saiu o resultado a nota mínima para minha ação afirmativa foi 32, era alta, aí eu pensei que não ia conseguir nunca. Aí eu não passei. Meu irmão falava para eu mudar o curso, mas eu não queria. Eu pensava: “eu vou tentar pela quarta vez e vou passar”. Meu chefe me deu muito apoio, para sair da vida de técnico e fazer um ensino superior. E eu queria crescer na vida (João Carlos, 3º período, engenharia civil).

Os relatos indicam que as similaridades dos caminhos traçados pelos alunos, com trajetórias percorridas em classes populares se percebem desde a educação básica. Todos são oriundos de classes mais populares e estudaram o ensino médio em escolas públicas. Há semelhanças também na rotina anterior ao ingresso na universidade, rotinas essas às vezes exaustivas, com a integração de jornada de trabalho e estudos.

As falas de João Carlos e Ansiedade indicam uma interseção. Ambos frequentaram o Projeto Universidade para Todos (PUPT). Trata-se de um projeto que se originou em 1997 no município de Vitória, mas que se expandiu para vários municípios em todo o Estado. É um pré-vestibular voltado para alunos de escolas públicas que busca prepará-los para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio, vestibulares ou para conseguirem uma bolsa em faculdades privadas. No caso de João Carlos observamos que o PUPT também funcionava como um “pré- ensino médio”, que o auxiliou na entrada do Cefetes. Nesse sentido, merece destaque a função e o

significado que estes cursinhos de iniciativa popular têm exercido nas trajetórias escolares de estudantes de escolas públicas.

Nas narrativas os depoentes também expõem as suas motivações na escolha pelo curso de graduação. Em grande parte trata-se de uma afinidade com o curso, um desejo em contribuir com a melhoria da comunidade, do espaço no qual vive, como ficou exposto na fala de Ansiedade “*queria fazer arquitetura porque eu gosto de arquitetura, sabe, eu olho para minha cidade e vejo os problemas que ela tem e quero melhorar ela*”, ou ainda como uma forma de mobilidade social de “*crescer na vida*”, como disse João Carlos. A referida narrativa vai ao encontro das concepções de com Hasenbalg e Silva (2003), quando estes apontam que quanto maior o nível educacional que os indivíduos possuem maiores são as possibilidades de melhoria de suas as condições de vida.

As duas depoentes ingressaram na Ufes na primeira tentativa em que prestaram o vestibular, João Carlos, por sua vez, acessou a universidade na quarta tentativa. No entanto, as reações quando souberam que haviam sido aprovados no processo seletivo da Ufes não se distinguiram.

E no dia que saiu o resultado eu estava trabalhando. E quando eu vi o resultado, nossa... eu saí correndo pelo corredor do escritório, eu saí pulando, gritando, tirei a camisa (João Carlos, 3º período, engenharia civil).

A Ufes divulgou o resultado do vestibular antes do dia previsto, e eu estava em casa e meu pai me ligou e falou que eu tinha sido aprovada. Que ele estava muito feliz e orgulhoso. E eu não acreditei, chamei ele de mentiroso porque não estava na data do resultado sair. E eu não tinha como olhar na Internet. No outro dia fui na casa de uma tia e olhei o resultado. Eu fiquei o dia todo em frente ao computador para acreditar, porque eu não sabia o que era a Ufes, eu não sabia que eu sendo de uma família muito pobre, minha mãe é a que tem menos escolaridade na família, mãe solteira, nossa casa é extremamente pobre, nossa vida era muito sofrida, já passei fome. Então foi assim uma alegria para toda família. Na escola também as professoras ficaram bem orgulhosas de mim. E tinham pessoas que também duvidava porque meus colegas que faziam cursinho que tentaram comigo não passaram. E eu fui de supetão, eu não ia fazer a prova porque eu não tinha dinheiro, não ia fazer o vestibular porque eu não sabia que tinha, não sabia que a Ufes era de graça, e antes disso eu só tinha vindo em Vitória uma vez com a escola. Então foi uma loucura (Contadora de Histórias, 7º período, pedagogia).

Aí eu fazia curso técnico ainda, e eu não estava nem esperando porque eu achava que não tinha feito uma boa prova, então minha irmã me ligou e disse: “você passou na Ufes”. Eu não acreditei. Aí fui olhar o resultado e passei. Estava no meio da aula, eu comecei a gritar como uma louca (Ansiedade, 3º período, arquitetura).

Reações de êxtase, alegria, euforia. Sentimentos semelhantes de incredulidade, “*eu não acreditei*”, pois ingressar na única universidade federal do estado para eles, oriundos de famílias pobres e com pouca escolaridade era algo quase que impossível, como foi possível perceber em outros momentos em suas falas, que veremos mais a frente.

4.6 PRIMEIROS MOMENTOS NA UNIVERSIDADE, PRIMEIROS DESAFIOS...

Abordaremos neste tópico os relatos dos depoentes no que tange às primeiras vivências no espaço acadêmico. Narraram sobre o acolhimento na universidade, percepções, sentimentos e primeiros desafios.

Meu primeiro problema antes de entrar na Ufes, foram os documentos. Como eu era cotista, tinha um milhão de documentos, e a minha escola não queria liberar histórico. Eu tive que pegar muito documento em cartório, autenticar, então eu gastei muito dinheiro (Ansiedade, 3º período, arquitetura).

Quando a gente entra aqui como cotista, é muito documento, muito documento mesmo. Declaração de que eu era parda, de que eu era de escola pública, era declaração que minha mãe não exercia atividade remunerada e eu também não. Cópia de carteira de identidade e CPF meu e da minha mãe, tinha que colocar questão de regularização com a justiça eleitoral, era muito documento e eu também não tinha esse dinheiro todo para bancar toda essa gama de documento. Era 5 ou 6 reais cada autenticação e meus parentes foram ajudando com dinheiro (Contadora de Histórias, 7º período, pedagogia).

Depois que saiu o resultado, a matrícula foi marcada para a outra semana e eu pedi uma semana de dispensa no trabalho para juntar documentos e comprovar renda. Eu soube na quinta-feira que eu passei, e na sexta eu fui ao banco solicitar o extrato bancário dos últimos três meses que antecedia a inscrição da prova. Eu solicitei, mas eles pedem um prazo de 5 dias úteis para entregar. No dia entregar os documentos, a Proaeci estava lotada de gente, e eu entreguei, mas sem os extratos bancários, só com a solicitação do pedido do extrato. Na sexta-feira eles deram o resultado e eu fui indeferido. Então segunda-feira era o dia da minha matrícula. Foi um dia desesperador. Aí eu liguei para minha tia que é engenheira e pedi socorro: “pelo amor de Deus me ajuda, que eu tenho que me matricular”. E eu tinha que tirar as cópias dos documentos e ainda estava sem o histórico do Ifes. Porque eu tinha solicitado, mas eles também não entregam na hora. Então em primeiro lugar fui ao Ifes e o histórico ainda não estava pronto. Então eu expliquei que precisava porque minha matrícula era naquele dia. Aí consegui o histórico. De lá fui para o banco pegar meu extrato e já estava pronto. Fui no cartório autenticar o histórico. E tive que pagar. E fui na Ufes e entreguei e fiz a matrícula. Eu saí de lá feliz da vida (João Carlos, 3º período, engenharia civil).

Os três universitários relatam a arduidade dos processos burocráticos institucionais para a realização da matrícula. O levantamento de “muitos documentos” em um período de tempo insinuado como curto, foi elencado com o primeiro desafio de acesso à Universidade. Outra questão que surge é o gasto com as cópias e autenticações de documentos. É relevante repisar que todos são estudantes com renda inferior a um e meio salário mínimo per capita. Notamos também as primeiras estratégias de “permanecer”, que neste caso seria mais adequado dizer de efetivar sua presença no espaço universitário, por meio das redes de ajuda familiares, “*pedindo socorro*”. Vale ressaltar, que em muitos casos, esses estudantes são os primeiros membros da família a ingressarem no ensino superior, como é o caso de Ansiedade e Contadora de Histórias, de outro modo, eles representam a possibilidade de um futuro melhor, para toda a família, que por sua vez se unem para garantir a permanência destes no meio acadêmico. Essas redes construídas de solidariedade parentais, neste estudo, nomeamos como estratégia de permanência informal.

Após esse primeiro momento de levantamento de papelório um tanto quanto turbulento, desafios de outras ordens foram surgindo, decepções e estranhamentos.

Meu primeiro período foi tranquilo, mas reprovei em duas matérias (João Carlos, 3º período, engenharia civil).

Quando eu entrei o meu primeiro “choque” foi saber que o curso não era aquilo que eu esperava. Por toda questão de infraestrutura e de preparo mesmo de alguns professores, é muito diferente do ensino médio e do curso técnico. E os professores já dão aquele “choque de realidade”: “você não vai construir um prédio espelhado de 30 andares, você vai acabar fazendo a churrasqueira do seu vizinho”. E aquilo foi um choque, não que eu quisesse fazer um prédio espelhado de 30 andares, mas quando eu escolhi arquitetura, eu sempre pensei desde pequena era meu objetivo ser arquiteta (Ansiedade, 3º período, arquitetura).

Quando eu comecei a estudar eu tive um “choque de realidade” muito grande, muito grande mesmo, porque a educação que eu tive lá na minha cidade foi totalmente diferente da educação que meus colegas tiveram aqui em Vitória. Eu sentia isso. Tinha colegas minhas que tinham lido “O príncipe”, “Maquiavel”, conhecia sobre Marx, filosofia, sociologia, o que era tudo e eu não sabia nada, nada, nada... Eu não sabia o que era um artigo. O único que eu conhecia era o jornalístico. Eu não sabia o que era uma lauda, eu não sabia olhar o horário no site do portal do aluno, eu não sabia nada. Em questão de conteúdo, piorou. Eu ficava perdida na Ufes. E aí eu fui no colegiado pedindo ajuda, eu falei assim “gente pelo amor de Deus eu preciso de ajuda, eu não sei nada, eu não tenho dinheiro, eu não tenho nada, meu pai não me ajuda” eu chorei tanto, igual eu to chorando agora. E eu lembro que uma mulher do colegiado me falou assim: “Aqui não é para você, amadurece um pouco e depois você volta”. E aquilo assim... você já

sabia que não era da universidade, porque pobre não pode entrar na universidade, e pobre e preta piorou... e ela falou aquilo e me magoou bastante. E eu falei assim “eu só estou pedindo alguma coisa, um emprego, alguma coisa assim”. Na mesma época em São Mateus abriu o curso de pedagogia lá e eu falei assim: “não tem como me transferi pra lá?” eu não sabia como funcionava a transferência da Ufes, na verdade eu não sabia nada. E ela me disse que não poderia fazer nada. E isso foi no primeiro mês. Eu fiquei muito desesperada e não sabia o que fazer. Me sentindo a pessoa mais sozinha e mais burra de tudo (Contadora de Histórias, 7º período, pedagogia).

João Carlos indica que, apesar de ter reprovado em duas disciplinas, o primeiro período cursado havia sido tranquilo. Talvez porque ficar reprovado em alguma disciplina seja algo comum no curso de engenharia, assim, não foi algo que aparentemente lhe trouxe muitos transtornos, pois, o mesmo relatara em outro momento ter tirado notas máximas em outras disciplinas. De outro modo ficou marcado nas narrativas de Ansiedade e Contadora de Histórias a expressão “choque de realidade”. E esse “choque” se deu de maneiras distintas. Em Ansiedade ficou evidente a falta de motivação advinda de seus professores, ou certo discurso de desencantamento pela profissão, o que ela considera como uma “falta de preparo” dos mesmos. Assim como Contadora de Histórias, ela reconhece o impacto de ingressar na Universidade quando se é egressa de uma escola pública. Indicam as deficiências do ensino público como sendo responsável por suas dificuldades iniciais. Percebemos que as diferenças de origem sociocultural são salientadas quando estes alunos ingressam no ensino superior.

O depoimento de Contadora de Histórias foi talvez o momento mais marcante e tocante de todos os outros. Em lágrimas e em meio a soluços ela rememorou e reviveu um dos momentos mais difíceis e desesperadores de sua jornada acadêmica. Em um espaço que ela não se reconhecia, que se sentia sozinha, com dificuldade de ordem financeira e pedagógica, pois não entendia a linguagem acadêmica, ela pediu ajuda. No entanto o que ela ouviu de uma servidora do colegiado de seu curso foi “aqui não é para você”. Diante disto, notamos a necessidade da instituição promover formações e qualificações para que os servidores possam estar mais bem preparados para atender as demandas dos universitários. Mesmo que o momento a funcionária não pudesse solucionar o problema da universitária, ela poderia indicar caminhos. É relevante realçar que os

desafios não se limitam aos aspectos relativos exclusivamente às diferenças de classes ou de formação na educação básica, mas também de uma série de uma demarcação de diferenças dentre elas, cultural, racial e de histórias e trajetórias de vida.

4.7 SOBRE O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA

Neste eixo temático os participantes elencaram sob suas óticas a importância das ações afirmativas de permanência na instituição e dos programas de assistência estudantil. Indicaram algumas limitações do programa bem como possíveis soluções para melhoria dos mesmos. É interessante e relevante esse processo, que de certa forma se configura como uma avaliação do programa por parte dos usuários, que por sua vez, são os protagonistas destas ações e em muito podem contribuir para seu aperfeiçoamento.

O programa de assistência estudantil da Ufes que eu recebo, não tem reajuste. Eu ganhava R\$110, R\$60 para passagem e R\$50 para material de consumo, só que a passagem custava R\$68, então eu tirava do material para pagar a passagem, e acabava ficando sem alguns materiais. Agora eles aumentaram a passagem e colocaram o preço certo, mas o material continua o mesmo preço, e as coisas aumentam. O que eu consegui comprar quando que entrei eu não consigo comprar agora. Porque arquitetura é um curso muito caro, tanto os materiais básicos que você precisa, as lapiseiras, os esquadros, quanto os materiais para continuar no curso, tem que fazer maquete, fazer planta, e isso é muito caro. Meu último projeto eu não queria ter entregue porque a maquete não estava do jeito que eu queria que tivesse, porque eu não tinha condições de comprar o material que eu queria, porque é muito caro. Para você ter uma ideia, o melhor material para fazer maquete custa R\$27 reais o metro. Mas eu entendo que eles não podem ajustar porque senão eles não podem abranger mais pessoas, mas isso também é ruim porque eles atendem, mas não atendem da forma satisfatória. É por isso que acaba se tornando um desafio a permanência das pessoas na Universidade. Tem pessoas na minha turma que vem de outra cidade, do interior, então eles tem direito ao auxílio moradia, e o auxílio é de R\$200, e R\$200 reais para quem mora aqui em Jardim da Penha não dá, tem gente que paga o mais barato R\$ 400. Eu acho que tem que fazer mesmo auditoria, ver que realmente precisa, para ver se eles conseguem aumentar o valor, pelo menos do auxílio moradia, porque quem vem de fora e é cotista é pior do que quem mora aqui (Ansiedade, 3º período, arquitetura).

Da assistência estudantil eu recebia o auxílio moradia, a passagem, o desconto no R.U e material de consumo. E isso me ajudou muito porque eu ficava o dia todo na Ufes devido ao PET. Então eu almoçava e jantava. E eu estudo a noite, e eu ficava aqui de 8 da manhã até às 22h. O material de consumo, R\$50 não era suficiente para a quantidade de material. E quando eu não conseguia o livro eu tinha que pagar xerox. A xerox era até barata,

mas pela quantidade era muita. E não eram só essas minhas necessidades, é uma caneta, um caderno. Tinha também o ônibus. Logo no início eu não recebi o ônibus, porque eu morava em Jardim da Penha e eles consideravam que a distância era curta, mas sem levar em consideração que eu era estudante do noturno. Apesar de ser perto, a noite era perigoso, eu já fui assaltada duas vezes. Não levaram em consideração esse fator se você era estudante do noturno, se você tem condições de vim, se não era perigoso. E o dinheiro do transporte não teve reajuste. A passagem aumentou faz pouco tempo. Eu acho que para ajudar na permanência dos alunos a universidade deveria começar aumentando os valores da assistência estudantil. R\$ 200 não é suficiente para pagar um aluguel. Os benefícios não são suficientes para manter uma pessoa dentro da universidade estudando. Você tem transporte, tem material. Você tem que comer, e o RU abre de segunda a sexta, não abre nos finais de semana. No finais de semana você vai comer o que? (Contadora de Histórias, 7º período, pedagogia).

Aqui na Ufes a questão da assistência estudantil é muito vaga. Eles pedem muitos documentos, a Proaeci não consegue fazer a devida auditoria e acaba beneficiando pessoas que às vezes nem precisam tanto. E agora com o recadastro tem gente que realmente precisa e teve o auxílio cortado. Tem gente indo embora. Um amigo meu foi embora, porque foi cortado o auxílio moradia. Essa parte de permanência é muito difícil. Outras universidades no país tem alojamento, mas aqui não. Os bairros ao redor da universidade são caros. Acho que para melhorar o programa de assistência tem que aumentar o rigor e ter maior auditoria, para não prejudicar quem realmente precisa. E o valor é muito pouco, é muito pouco. Tinha que ter maior fiscalização. A questão do número de refeições no R.U tinha que aumentar. Questão de material, o aluno não tem condições de comprar livro e a biblioteca tem poucos exemplares. A universidade deveria fornecer esse material (João Carlos, 3º período, engenharia civil).

O aspecto mais citado pelos universitários sobre o Proaes foram os valores dos benefícios. Todos acreditam que o auxílio financeiro não vai de encontro aos custos dos estudantes com moradia, transporte e material. Indicam que o auxílio transporte não sofreu reajuste de acordo com o aumento das passagens dos transportes coletivos da Grande Vitória. O suporte para consumo material também foi citado como insuficiente. A fala de Ansiedade traz à tona a questão das diferenças de custo material entre os diferentes cursos. Esse aspecto da diferenciação entre os cursos também foi levantado na pesquisa de Guasti (2014, p.86) como uma falha do sistema de assistência estudantil da Ufes, isto porque alguns cursos como Odontologia, por exemplo, são extremamente caros e a ajuda recebida pelos estudantes deste curso é muito menor que a necessidade e o valor é similar aos estudantes dos cursos que demandam menor investimento.

Ao mesmo tempo em que indicam algumas limitações do Proaes os usuários de tais benefícios também sugerem mudanças. Sinalizam que é essencial que haja maior fiscalização e auditoria para que os que universitários mais carentes não sejam

prejudicados, apontam a necessidade da abertura do Restaurante Universitário nos fins de semana bem como a oferta de mais refeições diárias.

Na edição 515 do jornal Informa/Ufes publicado em 26 de Setembro de 2016, o então pró-reitor da Proaeci demonstrou preocupação com a redução dos recursos orçamentários previstos pelo governo federal para o ano de 2017. De acordo com o pró-reitor o valor disponibilizado pelo governo federal para o programa totalizou R\$ 16,4 milhões em 2016. Para 2017 estão previstos R\$ 15,8 milhões, o que pode impactar diretamente no atendimento aos estudantes assistidos. Essa também já é uma preocupação enunciada na fala de Ansiedade.

Eu tenho auxílio da assistência estudantil, e esse semestre eu tinha sido indeferida. E eu quase morri do coração, porque eu recebi auxílio passagens, desconto no R.U e auxílio material, que não é muito mas ajuda. Então quando falaram que eu estava indeferida, eu quase morri do coração porque eu ia ter que escolher qual dia vir pra Ufes, que dia almoçar, porque o dinheiro que eu recebo é para pagar passagens. A gente mora de aluguel lá em casa, e o dinheiro da minha mãe só dá para pagar o aluguel e comida. Então eu pensei: “com que recurso eu iria para Ufes?” eu fiquei desesperada. Aí eu entrei com recurso, e tinha dado um problema nos documentos da minha mãe, aí eu consegui resolver isso, e agora graças a Deus eu recebi de novo. Agora que eles cortaram ainda mais os investimentos, vai ficar bem mais difícil, eu espero que dê para aguentar igual eu aguentei até agora (Ansiedade, 3º período, arquitetura).

A possibilidade de deixar de receber os benefícios financeiros do Proaes se coloca como um enfrentamento na permanência de Ansiedade, que haveria de lançar mão da estratégia de alternar os dias para vir para universidade em virtude da falta da passagem, o que iria afetar diretamente no rendimento da universitária. No entanto, as dificuldades apontadas pelos depoentes não se limitaram apenas ao financeiro.

Eu acho que a assistência estudantil é uma coisa muito boa, mas também muito ruim, porque eles não divulgam os outros amparos que eles dão para os alunos, igual o pessoal de arquitetura tem muitas crises de ansiedade por causa das entregas, eu tenho muitas, muitas crises mesmo, até porque é muita coisa que a gente faz ao mesmo tempo. E até esse ano eu não sabia que eles têm psicólogo aqui. Eu só fui descobrir porque uma pessoa mais velha que me falou, que desde que começou o curso um psicólogo da assistência estudantil a acompanhava. Eles não divulgam muito os trabalhos deles, eles tem projetos bons que não são divulgados. E no site falam de alguns projetos, mas não fala que tem psicólogo. E muitas vezes a pessoa entra aqui não tem preparo emocional. Eu tenho colegas que pagam fortunas de psicólogo, que tomam remédio, sendo que eles poderiam estar consultando de graça, que é um direito deles. Eu acho isso muito ruim. Tem uma palestra que eles fazem todo semestre “Sou universitário e agora?” mas em nenhum momento eles falaram que tinha apoio psicológico. Eu acho que isso é uma falha. Porque se eles querem assistir os alunos, e

querem ajudar, porque não divulga? A universidade tem um milhão de paredes, podia colocar um cartaz, podia divulgar no site. Mandar e-mails, eu recebo e-mail do portal do servidor, de um monte de coisas que acontece. Mas o e-mail da assistência estudantil é “o auxílio vai atrasar esse mês”. Dá para contar nos dedos quantas vezes eu recebi e-mail sobre palestras de assistência estudantil. Eu acho triste isso, porque tem gente que realmente precisa (Ansiedade, 3º período, arquitetura).

O mais importante para minha permanência foi o PET, o estágio na Criarte e a iniciação científica. Não foi nem o auxílio estudantil. Porque o auxílio estudantil não é suficiente para permanecer (Contadora de Histórias, 7º período, pedagogia).

A narrativa de Ansiedade indica a necessidade de apoio psicológico para os estudantes. Ela aponta a pressão dos prazos das atividades acadêmicas como um disparador de crises de ansiedade e de transtornos psicológicos. Sugere uma melhor divulgação dos projetos realizados pela Proaeci, pois acredita que esta é uma falha do programa, sinaliza que a comunicação com a comunidade universitária é deficiente e carece de melhoria. Contadora de Histórias, por sua vez, indica que o Projeto de Educação Tutorial (PET) voltado para as Licenciaturas, o programa de estágio e iniciação científica foram primordiais para sua permanência na academia. Denotamos a importância de manutenção desses projetos e criação de novos, pois tais projetos se configuram como *espaçostempos* de aprendizagem, de experiência prática e de apoio acadêmico.

4.8 O QUE É SER COTISTA E SER NEGRO NA UFES?

Porque antes tinha uma avalanche de gente que falava que não tinha vaga para mim, que eu não era capaz, que não tinha oportunidade. E as cotas falaram: “tem vaga para você sim!”. (Contadora de Histórias, 7º período, pedagogia).

Essa fala de Contadora de Histórias é muito potente e significativa para refletirmos. Ela reconhece o valor social e simbólico do significado das cotas na sua vida. Interpelamos nessa seção o eixo temático relativo às cotas e ao significado do que é ser cotista nas lentes deles próprios. Anunciam e denunciam situações de preconceito racial no âmbito da universidade. Em alguns momentos tentam invisibilizar essa questão, no entanto se contradizem quando relatam experiências vivenciadas e/ou presenciadas de discriminação.

Essa questão de cotas eu lembro que eu participei das manifestações que aconteceram contra o Malaguti e realmente o estudante cotista sofre muito

preconceito. No início eu lembro que tinha muita gente que tinha medo de falar que era cotista. Acho que na minha sala quase ninguém fala que entrou pelas cotas na Ufes. É aquela coisa: estão calados para na gerar discussão. Tem medo de falar com medo de sofrer represália, não sei, mas não é falado. Em alguns cursos você percebe que ser cotista é um invasor né. Você não deveria estar aqui, você não é capaz de estar aqui, você está tomando a vaga de alguém. Você é burro. Você é incapaz, não tem direito de estar aqui, não merece estar aqui. Você só entrou pelas cotas, senão fosse pelas cotas você não conseguiria. Eu falo que eu estou na universidade porque eu consegui pelas cotas, não que eu não teria passado no vestibular se eu não tivesse entrado pelas cotas. Pelo contrário, eu não ficaria na primeira posição, mas eu entraria mesmo se fosse na ampla concorrência. E as cotas me possibilitaram ter chance de entrar. E eu só tive a informação da assistência porque eu entrei pelas cotas. Se eu não soubesse eu não iria conseguir me manter na universidade (Contadora de Histórias, 7º período, pedagogia).

Ser cotista na Ufes é um desafio, porque hoje em dia não tá fácil. Então para mim está sendo um desafio muito grande, mesmo com ajuda de custo da Ufes, as vezes é muito difícil (Ansiedade, 3º período, arquitetura).

A gente vê que antes da aprovação da lei de cotas quem conseguia entrar na universidade era a pessoa que passava o dia inteiro no pré-vestibular caro. Então quem era pobre, de escola pública de ensino médio não tinha chance de entrar. E aí tem essa pergunta você é a favor ou contra cotas? Eu acho que em qualquer lugar do mundo cotas jamais deveriam existir, porque o mínimo que um país tinha que oferecer era uma educação de qualidade, uma vida digna, saúde, para cada cidadão. Mas no Brasil não tem. Se uma pessoa pobre sonhar em fazer um curso de medicina, direito, engenharia, cursos mais elitistas, não vai nem conseguir chegar perto, infelizmente. Então eu acho cota errado, mas justo. É a coisa mais justa. Porque esse processo seletivo da universidade é muito injusto com quem não tem condições. Eu sou a favor de cotas. Aqui na Ufes sempre tem uma parcela de gente que é contra cotas, mas quando eu explico para a pessoa, ainda mais gente da engenharia, a pessoa se convence. Obviamente a gente que é cotista tem mais dificuldade, eu mesmo já reprovei (João Carlos, 3º período, engenharia civil).

Os respondentes elencaram diferentes aspectos sobre as percepções de cotas e do que é ser cotista. Inicialmente Contadora de Histórias denuncia a existência do preconceito que os cotistas e negros sofrem na Universidade e inclusive cita um episódio em que um professor da instituição, “Malaguti”, declarou publicamente em sala de aula frases racistas e discriminatórias contra universitários cotistas e negros. Os alunos denunciaram o professor e organizaram uma série de protestos na universidade. Na ocasião esse fato foi noticiado nas mídias locais e nacionais. Sobre a percepção do que é ser cotista na Ufes, pela visão dos outros, Contadora de Histórias enfatiza a estigmatização que os cotistas sofrem, usando a palavra “invasor”, como se não pertencessem a este lugar. Outro ponto levantado é a questão do silenciamento dos cotistas, interpretado como uma forma de evitar

retaliações por parte dos que são contra as cotas. Enfatiza que a ação afirmativa na Ufes oportunizou que ela ingressasse na universidade e que tivesse acesso aos programas de assistência estudantil, o que foi essencial para sua permanência.

Por sua vez, João Carlos se posiciona em favor das cotas, de uma forma um tanto quanto confusa. Ao mesmo tempo em que ele considera que as cotas são “erradas” ela afirma por outro lado que são justas. Em nenhum momento em sua fala ele considera a questão das cotas com recorte étnico, mesmo tendo optado pela reserva de vagas para PPI, ele justifica a criação das cotas em função das diferenças sociais e econômicas da sociedade brasileira como uma ação compensatória, para diminuir os danos causados pela má qualidade da educação de escolas públicas. Percebe as dificuldades que os cotistas apresentam em relação aos não cotistas devido a formação educacional em escolas públicas. Desafio é a palavra que Ansiedade utiliza para representar o que é ser cotista na Ufes.

Ainda sobre preconceito, duas falas chamam atenção de João Carlos e Ansiedade. Ambos acreditam que não sofrem discriminação por serem cotistas e/ou serem negros, no entanto, em outro em suas narrativas, expressam situações de segregação entre alunos cotistas e não cotistas.

Aqui na Ufes ainda não sofri preconceito, mas fora daqui tem muito preconceito de cor e com relação às cotas. Eu acho que é muito difícil falar de preconceito, porque todo lugar tem preconceito, mesmo que seja de uma forma sutil. É uma coisa que eu acho que não deveria existir, porque somos todos seres humanos (Ansiedade, 3º período, arquitetura).

E a turma inicialmente eram todos juntos nas aulas teóricas e nas aulas que é de laboratório, prancheta, dividia em T1 e T2. No primeiro semestre T1 era não cotista e T2 cotista. Então, eu tenho mais envolvimento com o pessoal cotista da minha turma do que com os não cotistas. É o sistema da Ufes que divide. Porque era por nota. Então quem tinha as maiores notas ficavam em uma turma e quem tinha as menores notas ficavam em outra turma. Ainda é assim, mas como agora é pelo Coeficiente de Rendimento ficou bem misturado, T1 não é mais quem entrou sem cota e T2 quem entrou por cota. Isso foi bom porque a turma não se dividiu. Graças a Deus, porque é uma coisa chata, eu acho que esse sistema da Ufes de divisão de turma é muito errado, porque a nota não define o aluno, eu fiquei meio triste quando eu descobri que T1 era quem não tinha cota e T2 quem tinha cota. E foi a professora mesmo que falou, porque ela também não concordava com isso. Mas aí a gente não ligou muito para isso, porque tínhamos muitas aulas juntos, e eu acho que eram duas de laboratório no primeiro semestre (Ansiedade, 3º período, arquitetura).

Eu não vejo no CT essa diferenciação não. Eu não vejo ninguém apontar que esse ou aquele é cotista. Eu nunca fui discriminado com nada, acho que lá isso não existe não. Eu acho que em qualquer curso não existe. Nem

diferenciação de nota. Teve uma matéria que eu fui o único que tirou dez, e eu sou cotista (João Carlos, 3º período, engenharia civil).

Na nossa aula de química era dividida suspeitosamente, parecia que era uma turma de cotista e uma turma de não cotista. E eu fui na Prograd tirar satisfação uma vez, e eles explicaram que foi um equívoco. Eles explicaram que na relação de aprovados no site da CCV primeiro vem a relação de não optantes e de embaixo de optantes, então a lista vem separada assim. Nessa ordem de sequência de aprovação (João Carlos, 3º período, engenharia civil).

Como observamos nos relatos os participantes negam de certa forma que foram vítimas de preconceito no âmbito da universidade, contudo, narram episódios em que perceberam a diferenciação entre cotistas e não cotistas. No mesmo trecho em que Ansiedade diz *“Aqui na Ufes ainda não sofri preconceito”* ela admite que *“em todo lugar tem preconceito, mesmo que seja de uma forma sutil”*. Ambos os depoentes expõem a divisão de turmas que ocorrem em algumas disciplinas de laboratório tendo como critério ser cotista e não ser cotista. Observamos que tanto na arquitetura, quanto na engenharia essa prática ficou evidenciada. Os dois depoentes afirmam não concordar com este tipo de prática. João Carlos narra que quando soube dos critérios de divisão das turmas foi à Prograd “tirar satisfação” e a resposta foi que havia acontecido uma certa coincidência ou um equívoco, pois as turmas eram divididas de acordo com as notas de aprovação no vestibular, e majoritariamente as maiores notas eram dos não cotistas e as menores dos não cotistas, com isso, as turmas inevitavelmente eram divididas da forma mencionada.

Essa situação já havia sido relatada e denunciada nas pesquisas de Santos (2014). Na ocasião o referido pesquisador evidenciou em sua pesquisa de campo realizada no ano de 2012, essa prática discriminatória cursos de Arquitetura, Medicina e Odontologia da Ufes. Na ocasião professores, servidores da administração e pró-reitores diziam ter sido um acidente no sistema de processamento de matrículas e que essa não era uma prática da instituição. O Reitor também foi interrogado sobre essa questão e se mostrou surpreso com a situação, informando que isso seria investigado e que providências iriam ser tomadas corrigir esse equívoco. Podemos evidenciar isso no trecho da entrevista realizada por Santos (2014)

Eu não sei se isso ocorre. Com o seu estudo você me deu essa informação, e eu fiquei surpreso! Você viu que imediatamente fui checar e quero providência, porque isso é inadmissível. Se isto está ocorrendo, vamos verificar a origem, vamos apurar, vamos reparar. Isso é uma prática que não deve ser feita na nossa universidade. Foi uma decisão de um órgão superior

da universidade a aplicação da política de reservas de vagas, é uma política da instituição e, por isso, temos que respeitar. Ela tem que ser implementada e zelada por todos dentro de nossa unidade. É uma decisão que independe se fulano ou ciclano aprovar ou não aprovar [...]. Se, porventura, isso aparecer nos levantamentos que vamos fazer, nós vamos buscar corrigir isso! Eu já liguei para a Pró-Reitoria de Graduação para pedir informações, e eles ficaram de levantar os dados com as pautas. Então, não vai ser difícil verificar se isso efetivamente está ocorrendo (APUD SANTOS, 2014, REITOR da Ufes, Administração Central, 7-8- 2012).

Após quatro anos desde o depoimento percebemos que as práticas institucionalizadas de segregação entre alunos cotistas e não cotistas permanecem ativas na Ufes, evidenciando a existência da manutenção de uma estrutura racista. Sobre racismo institucional Silvério (2003) aponta que este perpassa todas as relações sociais de sociedades racialmente estruturadas [...] as instituições dessas sociedades “tendem a reproduzir, modificando e atualizando, os mecanismos discriminatórios inscritos nas práticas e relações sociais” (SILVÉRIO, 2003, p. 63).

A partir da concepção de Silvério (2003) notamos que a manutenção e perpetuação sistemática das práticas e dos critérios adotados para divisão de turmas na Ufes tem se configurado como um mecanismo de reprodução de racismo institucional.

De modo geral os participantes da pesquisa manifestaram que as relações com professores e colegas são tranquilas e amigáveis. Indicam que a participação em grupos de movimento estudantil, de pesquisa e de extensão auxilia em suas permanências e a fazer novas relações de amizade. Inclusive quando perguntados sobre momentos marcados positivamente em seus percursos acadêmicos, eles elegeram momentos possibilitados pelas relações com os colegas e surgimento de novos laços de amizade.

Eu particularmente não era uma pessoa que fazia muitos amigos, e aqui na Ufes depois de eu entrei no movimento estudantil eu fiz muitas amizades. Gente que eu confio, que confiou em mim quando precisou de mim. Muita gente já me ajudou, eu precisei de ajuda de muita gente e me ajudaram. Depois que meu avô faleceu, eles falaram “qualquer coisa que você precisar você liga”. Então foi uma parte muito boa (João Carlos, 3º período, engenharia civil).

Aí eu vi um cartaz no mural falando sobre o PET Licenciaturas. (Programa de Educação Tutorial). E eu fui li o manual e participei do processo. Foi prova e entrevista, e no mesmo dia da entrevista eles me ligaram falando que eu tinha sido aceita para o PET Licenciaturas. Eu nem sabia que eu ia receber 400 reais. Eu pensei: “vou fazer porque talvez esse pessoal possa me ajudar”. E então ali eu consegui ter vários amigos, era um grupo de 12 pessoas, e eu não me sentia mais sozinha. Eu criei um projeto no PET que

é contos que encantam que fala sobre contação de histórias, e isso me possibilitou conhecer outras escolas e me abriu muitas portas. Eu já participei de mesa em seminário sobre contação de história, estou sendo chamada para dar oficina, estou desenvolvendo pesquisa relacionada a isso. Então isso tem me ajudado bastante. Então o PET foi uma porta de entrada para tudo isso, sem o PET certamente eu não teria alcançado esses voos (Contadora de Histórias, 7º período, pedagogia).

Um momento bem legal foi logo que eu entrei aqui, no primeiro semestre, a gente tinha uma professora muito legal, a gente fez um piquenique com ela. Teve amigo x, e foi um momento muito legal porque a gente não se conhecia ainda (Ansiedade, 3º período, arquitetura).

Notamos que as situações elencadas como marcantes de maneira positiva pelos depoentes dizem respeito às relações de afeto com colegas e professores. Observamos a importância da instituição de promover ações que possibilitem a manutenção dessas relações, por meio de grupos de estudos, pesquisas e projetos integradores, que vão ao contrário de práticas segregadoras de divisão entre optantes e não optantes por reserva de vagas. Percebemos a potência das redes de laços de amizade, e como estas se configuram como mecanismo de existência e permanência no espaço acadêmico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da Lei 11.712 proporcionou um aumento significativo de indivíduos de camadas populares mais pobres e de um grupo etnicamente mais diversificado. Como objetivo inicial buscamos analisar as novas configurações no cenário na Universidade pós adesão da legislação e identificar por meio das narrativas dos protagonistas dessas políticas quais as principais demandas surgidas em suas trajetórias acadêmicas, para a partir disto, propor políticas que fomentem a longevidade acadêmica desses estudantes.

Desta maneira entendemos que a metodologia da história oral temática associada à história de vida dos participantes desta pesquisa se constituiu em uma opção potente de ouvir os protagonistas das políticas de ações afirmativas e entender por meio de suas lentes quais as principais demandas que surgiram e ainda surgem em seus percursos acadêmicos e de que forma a instituição universitária tem contribuído para a permanência destes indivíduos. Além disso, o exercício de ouvir esses universitários procura dar visibilidade às experiências, lutas e histórias vivenciadas cotidianamente no âmbito da Universidade e quebrar o silenciamento daqueles que historicamente foram invisibilizados e excluídos deste espaço social.

O ingresso de sujeitos coletivos marcados por histórias singulares e por vezes semelhantes traz para dentro dos muros da universidade experiências de vida distintas por uma conjuntura social peculiar, que exige que a instituição não enfatize apenas mecanismo de acesso ao ensino superior, mas possibilidades práticas que efetive a longevidade acadêmica destes estudantes.

Partimos do pressuposto que acesso e permanência são relacionais e indissociáveis. Destarte, é preciso refletir acerca do impacto social e do significado do ingresso cada vez maior desse coletivo de sujeitos, tanto em termos científicos acadêmicos com o advento de pesquisas sobre esse fenômeno, quanto em termos de políticas públicas que reconheçam e valorizem as diversidades presentes no espaço acadêmico.

Consideramos ter alcançado os objetivos previamente propostos. Diante disto, destacaremos as conclusões do estudo e sugerimos possibilidades de ações para serem efetivadas de modo a contribuir na trajetória dos universitários cotistas.

Os dados levantados na pesquisa indicaram um crescimento quantitativo de universitários negros no lapso temporal de 2013 a 2016, inclusive em cursos de maior prestígio social. Identificamos também que a política de assistência estudantil da Ufes tem alcançado a maior parte desses discentes. Ficou evidente que os auxílios financeiros subsidiados pela instituição em muito contribuem para a permanência dos universitários, principalmente para os cotistas pardos e pretos, que análise ficou constatado que são os maiores beneficiados por esses programas. No entanto, é preocupante a previsão de cortes no orçamento direcionados ao Proaes. Uma vez que a demanda de alunos negros e com baixa renda tem aumentado paulatinamente nos últimos anos, tona-se necessário repensar projetos e programas institucionais de permanência que atendam as demandas deste público.

É indiscutível a importância do programa de assistência estudantil na vida dos cotistas. Porém, percebemos que para além do apoio financeiro os universitários apresentam outras demandas. Indicam a necessidade de um suporte psicológico e pedagógico para terem uma jornada bem-sucedida no ensino superior.

As narrativas dos depoentes repletas de emoção, de histórias presentes, histórias vivas que foram revividas por meio do exercício de trazer a tona as memórias dos momentos marcantes em suas trajetórias acadêmicas nos revelou as principais desafios desta jornada.

A partir das histórias narradas pelos participantes da pesquisa destacamos a necessidade de manutenção de mecanismos práticos institucionais que possam otimizar a experiências e as trajetória acadêmica dos universitários, especialmente para o grupo que selecionamos neste estudo.

Partindo do nosso propósito inicialmente traçado nos objetivos desta pesquisa, procuramos refletir acerca das principais demandas surgidas ao longo do percurso acadêmico dos universitários negros ingressos pelo programa de reserva de vagas para que dessa maneira pudéssemos sugerir, a partir das análises das narrativas,

planos de ações que visassem mudanças ou novas políticas internas institucionais que auxiliem jovens cotistas negros e com baixa renda em seus percursos acadêmicos. Diante disto, elencamos algumas proposições e ações que vão ao encontro das principais aspectos apontados pelos participantes da pesquisa a respeito de suas permanências na universidade.

➤ Aperfeiçoar a organização dos dados dos universitários ingressos na Ufes;

Ficou evidente na pesquisa, especificamente na etapa de coleta de dados, a precária organização dos dados referentes aos universitários. No sistema da Proaeci não conseguimos ter acesso a todos os dados solicitados, como por exemplo, a relação de alunos ingressantes em cada tipo de reserva de vagas. Uma servidora técnica administrativa não conseguiu levantar todos os dados solicitados, pois não os encontrava no sistema de acordo com a divisão que foi solicitada. Outra justificativa foi de que o responsável pelos dados estava de férias, e na sua ausência os demais não conseguiam localizar estas informações. Pensamos que é inadmissível que a ausência de um servidor interfira no bom funcionamento de procedimentos práticos da instituição. Essa situação revela uma aparente falta de organização de dados. Fica inviável a construção de políticas voltadas para o acesso e permanência dos estudantes uma vez que não se tem tabulado estes dados, como também inexecuível planejar ações se não se sabe as informações relativas ao ingresso desses alunos. Diante disto, sinalizamos a necessidade da efetivação de um censo que reflita o perfil dos alunos desses alunos ingressos.

➤ Aperfeiçoar a organização dos dados dos universitários evadidos da Ufes;

Na etapa de coleta de dados na Proaeci constatamos que o sistema não abarcava as informações de universitários que por alguma razão se encontravam evadidos. É necessário e importante o levantamento desses dados para a efetivação de pesquisas que contemple e auxilie na melhoria da qualidade do ensino e da conclusão da graduação pelos universitários.

➤ Expandir o tempo para efetivação da matrícula para alunos cotistas;

Ficou evidenciado que o tempo de que os ingressantes optantes pela reserva de vagas dispõem para fazer o levantamento de uma série de documentos foi

considerado relativamente curto. Ressalta-se que documentos específicos como históricos escolares demandam um maior tempo para serem emitidos.

- Efetivar a autenticação de documentos por servidor público da instituição referente às matrículas dos alunos cotistas;

Os relatos dos depoentes indicaram um alto custo com a autenticação de documentos em cartório que se configuram como pré-requisitos para efetivação da matrícula. Sabemos que a chamada "fé pública" (art. 32, caput, da Lei Federal nº 8.666/93) permite aos servidores públicos federais autenticarem documentos recebidos pela instituição para uso interno. Essa prática se apresenta como uma solução viável para atender a esta demanda específica de alunos que possuem uma renda inferior à 1,5 salários mínimos per capita.

- Otimizar os processos seletivos do programa de assistência estudantil;

Verificamos na pesquisa que o aluno cotista necessita fazer um levantamento de um número considerável de papelório para comprovar sua situação socioeconômica. Esses documentos são protocolados na Proaeci para serem deferidos para que assim se efetive a matrícula do alunado. No entanto, o aluno que solicita os benefícios do programa de assistência estudantil tem que fazer um novo levantamento de documentos. Sugerimos que os documentos protocolados para fins de matrícula possam vir a ser utilizados nos processos seletivos da assistência estudantil, uma vez que os documentos solicitados são similares aos documentos protocolados para a efetivação da matrícula na mesma pró-reitoria.

- Executar auditoria nos processos dos beneficiados pelo programa de assistência estudantil;

O corte previsto no orçamento direcionado para a assistência estudantil irá afetar diretamente a vida dos beneficiários de tais programas, que em sua maioria são negros. Diante disto, indicamos a necessidade de fiscalização nos processos dos beneficiários das políticas de ações afirmativas de permanência para que se evite fraudes e que alunos que realmente precisam não sejam prejudicados.

- Reajustar o valor do auxílio transporte de acordo com os reajustes do valores das passagens do sistema de transporte coletivo público da Grande Vitória.

- Criar uma comissão de estudo para verificar a possibilidade de aumento nos benefícios de material de consumo de acordo com as necessidades de cada curso;

Identificamos na pesquisa um maior ingresso de alunos cotistas negros e com baixa renda em cursos de maior status social e que demandam maior custo com material para serem utilizados nas aulas. Sinalizamos a urgência em repensar a questão dos auxílios e valores referentes ao material de consumo de acordo com as especificidades de cada curso, visto que alguns cursos demandam de materiais essenciais para as atividades solicitadas, como é o caso da arquitetura e odontologia.

- Melhorar a comunicação entre Proaes e comunidade universitária;

Identificamos a necessidade de atualização do site da Proaeci dos programas de ações afirmativas desenvolvidos e maior publicização dos mesmos.

- Alterar os critérios e mecanismos de divisão de turmas nos cursos de graduação;

Verificamos na pesquisa que os critérios adotados pela instituição de divisão de turmas são ser optante pela reserva de vagas e não optante. Essa situação tem gerado constrangimento nas turmas e segregação de alunos cotistas e não cotistas, indicando a existência de reprodução de práticas discriminatórias legitimadas pela instituição. É inadmissível que alunos sejam estigmatizados e divididos de acordo com sua opção de ingresso ou com sua nota. Sugerimos assim, que medidas efetivas sejam tomadas para a inclusão e integração de todos universitários independente da situação de seu ingresso.

- Efetivar a criação de programas institucionais de apoio didático pedagógico preferencialmente para alunos egressos de escolas públicas.

As narrativas indicaram as dificuldades iniciais que os alunos egressos de escolas públicas e camadas populares enfrentam quando iniciam sua trajetória acadêmica. Os atores sociais que participaram da pesquisa reconhecem a defasagem da qualidade do ensino das instituições escolares públicas como justificativa de suas dificuldades cognitivas. Indicamos a importância da universidade em promover projetos institucionais de apoio didático pedagógico que atendam as singularidades

desta população universitária específicas e que contribuam para a qualidade dessas permanências.

Além das propostas de ações sugeridas e surgidas a partir das análises das narrativas compreendemos a necessidade da ampliação de pesquisas acadêmicas científicas que contemplem a temática aqui discutida, acreditamos que este é um campo de pesquisa extenso e potente e que ainda carece de estudos. Como sugestão de pesquisas futuras sugerimos a temática dos alunos cotistas egressos e sua inserção no mercado de trabalho, assim, seria possível entender como esse fenômeno tem se constituído e os significados da formação superior na vida da população negra e de baixa renda para sua ascensão e mobilidade social.

Finalmente repisemos a importância da implementação da Lei nº. 12.711/13 para o aumento do ingresso de um público de jovens negros e de camadas populares, principalmente em cursos com reconhecido prestígio social. Concluimos reconhecendo o papel imensurável dos programas de assistência estudantil e a necessidade de revisitação e criação de novos projetos que venham contribuir para a permanência qualitativa da população negra no ensino superior. Acreditamos que a pesquisa realizada e as propostas de ações sugeridas a partir das histórias de vida acadêmica dos atores sociais deste estudo, possam vir a ser efetivados de maneira a contribuir para a continuidade da vida acadêmica de estudantes negros cotistas e interferir positivamente em suas trajetórias.

6. REFERENCIAS

ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)**. São Paulo: Edusc, 1998.

ANDRADE, Patrícia R. G. **Olhares sobre jongos e caxambus: processos educativos nas práticas religiosas afro-brasileiras**. Tese (Doutorado em educação) Programa de Pós Graduação em Educação, UFES, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70,1977.

BARROSO, C.L.M. & MELLO, G.N. 1975. **O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro**. Cadernos de Pesquisa, (15): 47-77

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Brancos e negros em São Paulo**. São Paulo: Editora Global, 2008.

BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília (DF): Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior**. Maria Auxiliadora Lopes e Maria Lúcia de Santana Braga (Org). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007.

BRASIL. Cadernos do GEA . – n.1 (jan./jun. 2012). **Ações Afirmativas e inclusão: um balanço** – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012- disponível em <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N2.pdf> acesso em 27 de julho de 2016.

BRITO, Rosemeire dos Santos. SILVA, Pablo Carlos da. **O sistema de reserva de vagas na Universidade Federal do Espírito Santo: possibilidades em discussão**. Revista Simbiótica. vol. 2, n. 1, jun., 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/10328>> Acesso em: 13 de maio de 2016.

CARNOY, M. **Faded dreams: the politics and economics of race in América**. New York: Cambridge University Press, 1995.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar, 2011

CASTRO, C.M.; RIBEIRO, S.C. 1979. **Desigualdade social e acesso à universidade – dilemas e tendências**. Fórum educacional 33, Rio de Janeiro, 3(4): 3-23, out-dez.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à era Vargas**. 3 ed. São Paulo: Unesp, 2007.

D' ADESKY, Jacques. A ideologia da democracia racial no limiar do anti-racismo universalista. In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade. **A República e a questão do negro**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 141-159

DAFLON, Verônica Toste, FERES Júnior, João & Moratelli, Gabriela. **Levantamento das políticas de ação afirmativa 2014: evolução temporal e impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais** (IESP-UERJ), n. 4, 2014, pp. 1-10.

DRY, Guilherme Machado. **O Princípio da Igualdade no Direito do Trabalho**. Livraria Almedina, Coimbra, 1999.

FERES JÚNIOR, João. DAFLON, Verônica. **Ação afirmativa em perspectiva internacional: estudos e casos**. In: FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste; OLIVEIRA, Marina Pombo (Org.). Guia bibliográfico multidisciplinar ação afirmativa: Brasil, África do Sul, Índia, Estados Unidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 9-27.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica; RAMOS, Pedro; Miguel; Lorena. **O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais**. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, setembro, 2013, pp. 1-34.

FERNANDES, Florestan. **Relações de raça no Brasil: realidade e mito**. In: FURTADO, Celso et al. Brasil: tempos modernos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 111-137

FRANCO, M.A.C. 1985. **Acesso à universidade – uma questão política e um problema metodológico**. Educação e Seleção, (12): 9-26, jul/dez.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. 32.ed.Rio de Janeiro: Record, 1997.

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne et al. **Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne. **O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras**. In: FRY, Peter. A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 301-320.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Flávio. **Negros e política (1888-1937)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. (Col. Descobrimdo o Brasil).

GOMES, Joaquim B. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social; a experiência dos EUA**. Rio de Janeiro; São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, Joaquim B. B. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas.** In: SANTOS, Renato dos; LOBATO, Fátima (Org.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-57.

GOMES, Nilma Lino. MARTINS. Aracy Alves (Orgs). *Afirmando direitos: Acesso e permanência de jovens negros na Universidade.* Minas Gerais: Autêntica, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Para além de bolsas acadêmicas: ações afirmativas e o desafio da permanência dos(as) jovens negros(as) na universidade pública.** In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Orgs.). *Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais, o contexto Pós – DURBAN.* São Carlos: UdUFSCar, 2009

GOUVEIA, A.J.1968. **Democratização do ensino superior.** RBEP, 112 (50): 232-244, out/dez.

GUASTI, Maria Cristina F. A. *Por trás dos muros da universidade: representações de estudantes sobre o sistema de reserva de vagas (cotas) e sobre estudantes cotistas da Ufes.* Tese de Doutorado, Programa de Pós Graduação em Educação, UFES, 2014.

GUIMARÃES, Antônio S. A. **A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil.** In: SOUZA, J. (org). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil- Estados Unidos.* Brasília: Paralelo 15, 1997, p.233-242.

HASENBALG, C. **Tendências da desigualdade educacional no Brasil. Dados.** Rio de Janeiro, v.43, n.3. 2000. Disponível em: <[http:// www.scielo.br](http://www.scielo.br)> Acesso em: 23 de março de 2016.

HASENBALG, C. SILVA, N. V. **Recursos familiares e transições educacionais.** Cadernos de Saúde Pública, v.18, supl., Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <[http:// www.scielo.br](http://www.scielo.br)> Acesso em 23 de março de 2016.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90.** Rio de Janeiro: Ipea/Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, jul. 2001. (Texto para Discussão, n. 807).

LE VEN, M. M. et al. **História oral de vida: o instante da entrevista.** In: VON SIMSON, O. R. M. (Org.). *Os desafios contemporâneos da história oral – 1996.* Campinas: Ed. Unicamp, 1997. p. 213-222.

MAGIE, Yvone. FRY, Peter. **O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras.** Enfoques - Revista Eletrônica. Rio de Janeiro, v.1, n.1, 2002.

_____. **Ação afirmativa no Brasil: a política pública entre os movimentos sociais e a opinião doutra.** In: SILVÉRIO, Valter; MOEHLECKE, Sabrina (Org.). *Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban.* São Carlos: EDUFSCAR, 2009. p. 35-51.

MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana Maria De. **Ação afirmativa na Universidade: a permanência em foco**. Revista Psicologia Política, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica: ciência e conhecimento científico, método científico, teoria, hipóteses e variáveis, metodologia jurídica**. 5ª Ed. Atlas. São Paulo, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual da história oral**. 1ª Ed. Edições Loyola. São Paulo, 1996.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Autores Associados e Fundação Carlos Chagas, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MOEHLECKE, Sabrina. **Fronteiras da igualdade no ensino superior: excelência e justiça racial**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004.

MONGIM, Andréa B. **Título universitário e prestígio social: percursos sociais de estudantes beneficiários do Prouni**. Tese (doutorado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal Fluminense, 2010.

MONGIM, A. B (2012). **Diversidade, classe e raça: atributos sociais de discentes beneficiários de programa de reserva de cotas**. Realis: Revista de Estudos Antiutilitaristas e Pós Coloniais. n.1, vol.2, pp.133-149.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudo de relações raciais**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

ONU. **Declaração de Durban e Programa de Ação (2001)**. Disponível em: <<http://www.Unesco.org/new/en/Unesco/>>. Acesso em: 27 DE JUL. 2016.

PIOVESAN, Flávia. **Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos**. In: SANTOS, S. A. (Org.). **Ações afirmativas e combates ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. Editora Max Limonad, São Paulo, 1998, p. 130.

QUEIROZ, M. I. P. **Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”**. In: VON SIMSON, O. (Org.). **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 5. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1984. (Col. Educação Universitária).

ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. **Ação Afirmativa – O Conteúdo Democrático do Princípio da Igualdade Jurídica in Revista Trimestral de Direito Público nº 15/85**. American Apartheid – Massey & Denton, 1993.

SAMPAIO, H.; LIMONGI, F.; TORRES, H. 2000. **Eqüidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro**. NUPES, Documento de Trabalho.

SANTANA, Renato Oliveira . BACKES, José Licínio. **Ações afirmativas na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul: uma análise dos efeitos para as identidades negras**. Reflexão & Ação, 2013.

SANTOS, Sérgio Pereira dos. **Os ‘intrusos’ e os ‘outros’ quebrando o aquário e mudando os horizontes: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da ufes – 2006-2012**. Tese de Doutorado, Programa de Pós Graduação em Educação, UFES, 2014.

SILVA JÚNIOR, Hédio. **Ação afirmativa: um produto genuinamente nacional**. In: OLIVEIRA, Iolanda de. **Relações raciais no contexto social, na educação e na saúde: Brasil, Cuba, Colômbia e África da Sul**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: EdUff, 2012. p. 241-265.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ação afirmativa e combate ao racismo institucional no Brasil**. São Paulo: Anped, 2003.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

_____. Raça, classe, cotas étnicas, sociais e educação superior brasileira. In: SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloisio. (Orgs.). **Educação e etnicidade: diálogos e ressignificações**. Rio de Janeiro: Quartet: Leafro, 2011. p. 13-34.

SOWELL, Thomas. **Ação afirmativa ao redor do mundo: estudo empírico**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

TEIXEIRA, I. A. C.; PRAXEDES, V. L. **História oral e educação: tecendo vínculos e possibilidades pedagógicas**. In: VISCARDI, C. M. R.; DELGADO, L. A. N. (Org.). **História oral: teoria, educação e sociedade**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006. p. 155-168.

TEIXEIRA, Cristiane Lourenço. **Estado brasileiro e desigualdades raciais: reflexões sobre as políticas de Ações Afirmativas**. Vértices, Campos dos Goytacazes, n.1/3, v.11. jan./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/viewArticle/14>> acesso em: 15 de junho de 2016.

UFES. **Documento Pró-Cotas**. Vitória, 2005.

UFES. Site Oficial. Disponível em: <<http://portal.Ufes.br/instituicao>> acesso em 11 de maio de 2016.

UFES. **A situação da Ufes na atual conjuntura orçamentária**. Encarte especial. Ed.515 Vitória, 26 de setembro de 2016.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 5ª. ed.- São Paulo: Atlas, 2004.

WEISSKOPF, Thomas E. **A experiência da Índia com ação afirmativa na seleção para o ensino superior**. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JR. João (Org.). *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: Ed. Ufmg, 2008. p. 35-60.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Data da entrevista: ____/____/____

Sexo: () F () M () Outro _____

Idade: _____

Cor: _____ Estado Civil: _____ Filhos: _____

Residência/Cidade/Bairro: _____

Formação Acadêmica/ Curso/ Período: _____

Ano de ingresso na Ufes: _____

Escolaridade da Mãe: () Analfabeta () fundamental () médio () superior incompleto
() superior completo

Escolaridade do Pai: () Analfabeto () fundamental () médio () superior incompleto () superior completo

Trabalhava antes de ingressar na Ufes? () Sim () Não

Se Sim, Onde? _____

Fez cursinho pré vestibular? () Sim () Não

Se Sim, Onde? _____

Quantas vezes tentou vestibular antes de ingressar na Ufes? _____

Por meio de que tipo de cota você ingressou a universidade?

- () PPI com renda igual ou superior a 1,5 salário mínimos per capita.
- () PPI com renda inferior a 1,5 salário mínimos per capita.
- () Não PPI com renda igual ou superior a 1,5 salário mínimos per capita.
- () Não PPI com renda inferior a 1,5 salário mínimos per capita.

PPI = Pretos, Pardos e Indígena.

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA DOS UNIVERSITÁRIOS

➤ Percurso antes do ingresso na Universidade

- 1) Fale um pouco sobre como era sua rotina antes de ingressar na Ufes, com quem mora, se trabalhava, estudava.
- 2) Fale um pouco sua trajetória escolar antes de ingressar na Ufes. Onde estudou? Reprovações?
- 3) Você sempre pensou em fazer um curso superior na UFES?
- 4) O que te levou a escolher este curso?
- 5) Como foi sua reação quando soube que passou no vestibular? E na sua família como foi?
- 6) Na sua família tem alguém que concluiu o curso superior ? Onde? De que?

➤ Primeiros Momentos

- 7) O que mudou na sua vida/ rotina a partir de sua entrada na Ufes?
- 8) Como foram os primeiros momentos na Universidade? Acolhimento, adaptação, primeiras aulas, expectativas.
- 9) Participa ou participou de algum projeto pesquisa, extensão, pibid, iniciação científica, grupos de estudos, coletivos?

➤ Sobre cotas

- 10) O que pensa do sistema de cotas implementado na Ufes? Critérios, modelo, vagas destinadas a cotistas...
- 11) O que é ser cotista na UFES? Seus colegas de turma ou professores sabem que você é cotista?
- 12) No cotidiano da universidade, você percebe se há alguma diferença entre ser cotista e não ser?
- 13) Já participou de alguma discussão na universidade sobre esta temática?
- 14) Conhece outros cotistas? Tem amizade ou participa de algum grupo de alunos cotistas? Movimentos sociais? Coletivos?

15) Já sofreu algum tipo de preconceito por ser cotista ou por ser negra/negro na universidade? Se sim, pode relatar?

➤ **Dificuldades, desafios e permanências**

16) Durante a sua trajetória acadêmica na UFES quais foram/são as principais dificuldades encontradas? O que fez/faz para superá-las?

17) Em algum momento pensou em desistir do curso?

18) Você possui ou possuiu algum tipo de assistência estudantil na Ufes?

19) O que acha da assistência estudantil da Ufes?

20) Fale sobre projetos e políticas de permanência que você conhece na Ufes.

21) O que a universidade poderia fazer para auxiliar na permanência de alunos cotistas negros?

22) Durante sua trajetória acadêmica o que foi importante para sua permanência?

• **Relações com professores e colegas**

23) Como é a relação entre você e seus colegas de turma e de Universidade.

24) Como é a relação entre você e professores da Universidade.

• **Planos futuros**

25) O que pretende após a conclusão do curso? Quais são seus planos profissionais, acadêmicos?

• **Momentos marcantes**

26) Fale sobre um momento positivo e um negativo importante/ marcante na sua trajetória acadêmica.

27) Considerações finais.

Se você pudesse escolher um nome para se identificar de acordo com sua trajetória acadêmica que nome seria esse?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA
PPGGP/UFES**

Título do Projeto: “Entre Histórias e Permanências: trajetórias da vida acadêmica de estudantes negras e negros ingressos na Ufes através do sistema de reserva de vagas”

Pesquisadora Responsável: Lorrana Neves Nobre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dirce Nazaré De Andrade Ferreira.

A Sr.^a/ O Sr. está sendo convidada/o a participar do projeto de pesquisa “Entre Histórias e Permanências: trajetórias da vida acadêmica de estudantes negras e negros ingressos na Ufes através do sistema de reserva de vagas” de responsabilidade da pesquisadora Lorrana Neves Nobre, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Dirce Nazaré de Andrade Ferreira.

Como instrumentos de pesquisa, será utilizado um questionário para realização de entrevistas, com gravações em áudio e registros em diário de campo. Os dados terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes das/dos participantes. Os resultados da pesquisa serão apresentados no texto final da Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Gestão Pública- Ufes e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicito sua autorização por meio da assinatura deste Termo de Consentimento.

Eu, _____, RG nº _____, declaro ter sido informada/o e concordo em participar, como voluntária/o, do projeto de pesquisa acima descrito.