

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

**LUCIANA FERNANDA PUPPIN PEREIRA**

**AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO  
PÚBLICA SUPERIOR: ANÁLISE DE  
RESULTADOS DE UMA TURMA DE COTISTAS  
DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UFES**

**VITÓRIA  
2015**

LUCIANA FERNANDA PUPPIN PEREIRA

**AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA  
SUPERIOR: ANÁLISE DE RESULTADOS DE UMA TURMA  
DE COTISTAS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UFES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Gestão Pública, na área de Gestão de Operações.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>anda</sup> Dirce Nazaré de Andrade Ferreira.

VITÓRIA  
2015

**LUCIANA FERNANDA PUPPIN PEREIRA**

**AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA  
SUPERIOR: ANÁLISE DE RESULTADOS DE UMA TURMA  
DE COTISTAS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UFES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Gestão Pública, na área de concentração de Gestão de Operações.

Aprovado em 13 de julho de 2015.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>anda</sup> Dirce Nazaré de Andrade Ferreira  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientadora

---

Prof Dr Edebrando Cavaliere  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Simone da Costa Fernandes  
Universidade Federal do Espírito Santo

"A sabedoria superior tolera, a inferior julga; a superior perdoa, a inferior condena. Tem coisas que o coração só fala para quem sabe escutar!"

Francisco Candido Xavier

Ao meu amado Alexandre, por me proporcionar as melhores emoções que já vivi.

A Giovana, por ter me ensinado o valor de cada segundo.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por nunca me deixar só nos momentos de dificuldades.

À minha orientadora e amiga Dirce por aceitar me orientar em uma situação em que muitos se recusariam, por sempre ter acreditado em mim e ter me feito acreditar também.

Ao meu companheiro Alexandre por seu amor, incentivo e cuidados incondicionais.

À minha filha Giovana que me faz buscar ser melhor em cada atitude.

À minha mãe que mesmo sem ter tido oportunidade, sempre me incentivou a estudar e a buscar minha independência.

À minha sogra querida, que por muitas horas, no desenrolar deste trabalho, me ajudou pacientemente a cuidar de Giovana.

À professora Teresa Cristina Janes Carneiro, por ter acreditado no mestrado profissional e ter lutado para que este se tornasse realidade.

À Giany do Nascimento Terra, por ter me obrigado fazer o teste ANPAD quando eu já havia desistido.

À Mariana Recla Togni pela parceria durante o mestrado e as diversas gargalhadas que demos juntas.

À Angela Maria Beccalli pela amizade e auxílio prestado na reta final deste trabalho.

## RESUMO

Tomando o caso específico das cotas no ensino público superior, este trabalho visou analisar a eficácia do programa de cotas em um grupo de ingressantes dos cursos de Administração da Universidade Federal do Espírito Santo, compreendendo como se desenvolveu a vida escolar do aluno cotista desses cursos e se o programa de cotas obteve eficácia. Para tanto no primeiro momento foi utilizada uma abordagem quantitativa que consistiu na análise de categorias presentes no histórico escolar e no segundo momento uma abordagem qualitativa, realizada por meio de entrevistas com os egressos destes cursos, no intuito de compreender o impacto da formação superior na sua vida profissional e familiar. Assim a partir da abordagem quantitativa, o estudo demonstrou que a maior parte dos cotistas apresentam resultados similares aos resultados alcançados pela UFES em suas estatísticas, com exceção para os índices de abandono e evasão, que para o grupo analisado se apresenta mais elevado. O viés qualitativo demonstra tanto inserção no mercado de trabalho, como mobilidade laboral, evidencia-se também as transformações que foram incorporadas na vida dos egressos estudados por causa das cotas, abarcando desde o domínio de ferramentas e técnicas para desenvolver o trabalho, como também capacidade de perceber as boas oportunidades que surgem, contribuindo inclusive para ampliar as perspectivas educacionais dos amigos e familiares.

Palavras-chave: Ações afirmativas na educação. Cotas. Educação Superior. Reserva de Vagas.

## ABSTRACT

Taking the specific case of the quota in public higher education, the aim of this study was to analyze the effectiveness of the quota program in groups who entered the Management Course at Universidade Federal do Espírito Santo, comprising how the school career of the quota student from this course was developed and if the quota program was effective. At first we used a quantitative approach which consisted of the analysis of categories presented in the school history of the student, and in a second moment of the research, we used a qualitative approach, carried out through interviews with the students who had already graduated in order to understand the impact of the higher education in their professional and family life. Thus, from the quantitative approach the study showed that the majority of quota students present results similar to the results achieved by UFES in previous statistics, except for the rates of abandoning and dropout, that for the analyzed group is higher. Qualitative bias demonstrates entering both the work market and labor mobility, it also highlights the transformations that were incorporated in the lives of graduated students because of the quota, covering since the domain of tools and techniques to develop the work as well as the ability of perceiving good opportunities that arise, contributing to increase educational perspectives of friends and family.

Keywords: Affirmative action in education. Quotas. Higher education. Reservation of places.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Reserva de Vagas no vestibular 2014 UFES.....	54
Tabela 2- Média de tempo de permanência (semestres).....	63
Tabela 3 - Média de Percentual de Aprovação (em disciplinas).....	63
Tabela 4 - Média de Percentual de Reprovação .....	64
Tabela 5 - Média de Reprovação por Nota.....	64
Tabela 6 - Média de Reprovação por Falta.....	65
Tabela 7 - Trancamento de Curso.....	65
Tabela 8 - Média de Coeficiente de Rendimento por Turno .....	65
Tabela 9 - Percentuais Gerais, cotistas e não cotistas de formandos, evadidos e não evadidos .....	67
Tabela 10 - Informações profissionais dos entrevistados.....	68
Tabela 11 - Atividades de formação discente.....	73

## **LISTA DE SIGLAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

CCA – Centro de Ciências Agrárias

CCS – Centro de Ciências da Saúde

CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CEUNES – Centro Universitário do Norte do Espírito Santo

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnologia

Cofenen – Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino

CR – Coeficiente de Rendimento

CUn – Conselho Universitário

DAES – Departamento de Assistência Estudantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFES – Institutos Federais de Educação Superior

INCT Inclusão – Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia e Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PAE – Programa de Apoio ao Estudante

PICs – Projetos Inovadores de Cursos

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PROGEPAES – Pró – Reitoria de Gestão de Pessoas e Assistência Estudantil

PROGRAD – Pró – Reitoria de Graduação

Prolind – Projeto Inovador de Apoio a Licenciaturas Interculturais Específicas para Formação de Professores Indígenas

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SAC – Secretaria de Assuntos Comunitários

SADE – Sistema de Acompanhamento de Desempenho Escolar

SIE – Sistema de Informação para o Ensino

SIS – Secretaria de Inclusão Social

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

Uniafro – Programa de Ações Afirmativas nas Instituições Públicas de Ensino Superior

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>I - APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>II – METODOLOGIA .....</b>	<b>15</b>
2.1. PROBLEMA DE PESQUISA .....	16
2.2. OBJETIVO GERAL .....	17
2.2.1. Objetivos específicos .....	17
2.3. JUSTIFICATIVA .....	17
2.4. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	19
2.5. DESCRIÇÃO DA PESQUISA E DOS RESPONDENTES .....	22
2.6. LIMITAÇÕES DO MÉTODO DE PESQUISA.....	23
2.7. UNIVERSO E AMOSTRA DA PESQUISA .....	25
2.8. FORMA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	26
2.9. INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....	26
2.10 CATEGORIAS ANALISADAS .....	27
<b>III – REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>30</b>
3.1. AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO.....	32
3.2. TIPOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS .....	36
3.2.1 As cotas nas universidades brasileiras.....	38
3.2.2 O conceito das cotas .....	42
3.2.3 A história da implantação das cotas no Brasil.....	44
3.2.4. Cotas na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES .....	50
3.2.5. A importância da inclusão social dos alunos cotistas da escola pública .....	54
3.2.6. Uma convivência diferenciada .....	58
<b>IV – PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>61</b>
4.1. ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS QUANTITATIVOS.....	61
4.1.1 Tempo de Permanência .....	62
4.1.2. Aprovação.....	63
4.1.3 Reprovação .....	64
4.1.4. Trancamento .....	65
4.1.5. Coeficiente de Rendimento (CR) .....	65
4.1.6. Jubilamento.....	66
4.1.7 Formas de Evasão .....	66
4.2. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS QUALITATIVOS .....	67

<b>V - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>78</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>89</b>
<b>APENDICE I.....</b>	<b>94</b>

## I - APRESENTAÇÃO

O direito à educação é assegurado pela Constituição Federal, porém é notório o esforço para que todo brasileiro em cada canto desse país tenha acesso pleno ao ambiente escolar, o que muitas vezes lhes é usurpado pela condição familiar da qual provém, pela região onde nasceu, pela cultura da sua comunidade e pela escola que frequenta.

Cidadãos que aparentemente nascem em igualdade de condições, são diferenciados também por seu sexo e por sua cor. Essa realidade é considerada uma lacuna no processo de redemocratização do Brasil, pois, características imutáveis nos indivíduos podem influenciar nas oportunidades de trabalho, acesso ao ensino e participação política (MOEHLECKE, 2002).

É no sentido de suavizar essas diferenças que se apresentam as ações afirmativas, conhecidas também como “ação compensatória”, “reserva de vagas” e “políticas de cotas”. As ações afirmativas estão presentes principalmente no mercado de trabalho e na educação, sendo as mais conhecidas e discutidas as cotas no ensino superior.

Para aplicação das cotas no ensino superior, as instituições públicas de ensino estabeleceram uma determinada quantidade ou percentual de vagas a ser ocupadas em seus cursos superiores por processo seletivo a grupos previamente definidos (MOEHLECKE, 2002), com o objetivo de tornar representativos grupos tradicionalmente inferiorizados na sociedade, conferindo a estes certas preferências, com a finalidade de lhes assegurar o acesso.

No processo de discussão sobre a implantação do programa de cotas surgiram diversos discursos contra e a favor da política, porém com a aprovação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, o acesso de egressos de escolas públicas, negros e indígenas passou a ser obrigatória nas instituições federais de ensino, restando a estas a aplicação da lei.

Uma vez que a reserva de vagas garante o acesso por meio do vestibular a um público pouco presente no território das universidades públicas antes da adoção da política de cotas, surgiu a necessidade de entender como ocorreu o desempenho do estudante que teve acesso à instituição a partir da política.

Diante deste cenário surge como problema de pesquisa entender de que modo se desenvolveu a vida escolar do aluno cotista dos cursos de Administração (matutino e noturno) da UFES e ainda verificar se o programa de cotas obteve eficácia.

Para atender o problema de pesquisa foi estabelecido como objetivo geral: analisar a eficácia do programa de cotas nas turmas dos cursos de Administração, matutino e noturno,

da UFES que ingressaram no ano de 2009. Tendo como objetivos específicos: analisar os históricos escolares dos alunos contemplados pelo programa no período de 2009/1 a 2014/2; verificar o tempo de permanência do aluno no curso de graduação; analisar os índices de aprovação, reprovação e abandono no curso; verificar o coeficiente de rendimento dos alunos; e pesquisar em uma amostra de egressos qual o impacto da formação em sua vida profissional e familiar.

No intuito de esclarecer como ocorreu o desenvolvimento acadêmico dos cotistas destaca-se a relevância do estudo. Por ser um assunto recente no meio acadêmico, existem poucos estudos que descrevem o desempenho acadêmico deste aluno, o que faz com que o esforço se reverta em ganho científico por contribuir nesse processo. Representa também um ganho administrativo, tendo em vista que gerou resultados de interesse da administração pública, para melhoria do programa de cotas.

Outro ponto relevante do estudo é a oportunidade de prestação de contas com a sociedade, dando a ela acesso aos resultados da pesquisa cumprindo o princípio da publicidade dos atos administrativos e dos resultados dos seus atos.

Além disso, a pesquisa avaliou o retorno social da política de cotas, investigando se a formação universitária ampliou as perspectivas de ascensão social dos alunos, e como o acesso à universidade influenciou nas perspectivas de futuro dos irmãos mais novos e demais familiares.

Portanto, o estudo foi desenvolvido na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, na forma de um estudo de caso com os alunos dos cursos de Administração que tiveram acesso à instituição pelo sistema de cotas do processo seletivo de ingresso no de 2009, onde foram acompanhados até o semestre letivo de 2014/2. Desse modo, em busca de um resultado mais aproximado ao real, quando é mencionado o curso de Administração devem ser considerados todos os alunos que ingressaram no vestibular de 2009 tanto para o noturno como para o matutino, e as especificidades serão tratadas individualmente nas análises.

## II – METODOLOGIA

O Programa de cotas é uma política que compõe as ações afirmativas, onde o maior ponto de discussão é quanto a sua adoção no ensino público superior. As cotas na educação ocorrem pela reserva de vagas em universidades públicas, a grupos cujo acesso ao ensino superior sempre apareceram como estatisticamente inferiores.

A principal motivação das cotas está na atual necessidade de combate à exclusão educacional desses grupos de indivíduos com histórico de discriminação (HASS; LINHARES, 2012), surgindo como resposta a problemas de discriminação e desigualdades presentes na sociedade ainda nos dias de hoje (MOEHLECKE, 2002).

Muitos estudos descrevem o objetivo do programa de cotas como sendo o de garantir o acesso ao ensino superior público a indivíduos egressos de escolas públicas, estudantes carentes ou ainda negros, indígenas e deficientes. No entanto, a pesquisa foi além dessa definição, tendo em vista que o acesso é garantido pela reserva de vagas no vestibular. Verificou-se também, como se desenvolveu a permanência discente na instituição, bem como a formação acadêmica do indivíduo que foi integrado ao meio universitário por intermédio da política de ação afirmativa.

A inclusão social por reserva de vagas na UFES teve início no vestibular de 2008, aos estudantes oriundos de escolas públicas com renda familiar de até sete salários mínimos, independente de critérios raciais ou étnicos. Porém atualmente a instituição cumpre a lei, reservando em seu vestibular, vagas por curso e por turno, para estudantes egressos do ensino médio em escolas públicas, com renda *per capita* familiar de até 1,5 salários mínimos, distribuídas entre negros, pardos e indígenas de acordo com estatísticas do IBGE, para o local onde as instituições estão localizadas.

O estudo avaliou o desempenho acadêmico do estudante cotista, através da análise de elementos pertencentes ao histórico escolar. Além disso, pesquisou os alunos egressos do curso de Administração por meio de entrevistas.

Apesar da amplitude das discussões em torno do tema cotas, que permeia desde a discussão sobre sua legalidade, até em como identificar quem é negro ou não no Brasil, o estudo procurou demonstrar se a adoção de reserva de vagas nos cursos de Administração da UFES, realmente está se efetivando como transformador social, dando aos novos profissionais mais oportunidades no mercado de trabalho e transformando sua vida, a vida da comunidade e

de seus familiares. Diante do exposto, nosso trabalho pretendeu responder às seguintes questões:

## 2.1. PROBLEMA DE PESQUISA

- Como se desenvolveu a vida escolar do aluno cotista no curso de Administração?
- O programa de cotas obteve eficácia?

A rotina acadêmica de um aluno da UFES não é limitada somente pela prática de frequentar as aulas e ser aprovado ou reprovado nas disciplinas do currículo do curso com a finalidade de obter o diploma. É marcada, além disso, por uma série de outros eventos que administrativamente ficam registrados em seu histórico escolar.

É com interesse nesses eventos que o estudo analisou os históricos dos alunos cotistas, para entender como se desenvolveu sua vida escolar. Para tanto foram definidas as categorias para estudo e utilizadas ferramentas estatísticas para realizar as análises.

Dessa forma, o trabalho cumpriu o propósito de verificar o desenvolvimento acadêmico dos alunos cotistas, e se as possíveis dificuldades intelectuais que antes travavam seu ingresso à universidade são determinantes para seu desempenho acadêmico no decorrer do curso. Verificou-se também, se o programa está atingindo seu propósito social de dar oportunidades reais às pessoas com histórico de desigualdade no acesso ao ensino superior.

Para Figueiredo (1986) uma política é eficaz quando alcança os objetivos pretendidos, e os resultados alcançados estão afinados com os objetivos traçados na sua implantação. É a preocupação com os fins, com os resultados de uma política, saber se esta obteve êxito ou não no alcance das metas (CASTRO, 2006).

Assim, fica evidente que a eficácia do programa de cotas vai além do ingresso de alunos cotistas, abrangendo também seu desempenho acadêmico enquanto aluno matriculado na instituição e o papel da formação superior na promoção social desse indivíduo.

Com isso foi avaliado o que Silva e Silva (2012) verificaram em seu estudo na UFBA. Os autores relatam que os alunos cotistas são vistos pela comunidade acadêmica como portadores de diversas dificuldades. Portanto ao estudar o perfil acadêmico pela lente dos históricos escolares, tornou possível constatar a percepção dos autores ou refutá-la.

De posse dessas informações contribuimos para o entendimento de como as ações afirmativas se desenvolveram na UFES, dando uma resposta à comunidade externa e interna e entregando à administração da universidade uma análise fundamentada que auxiliará no

aprimoramento dessas políticas. Com a cautela de não ficar aquém, e nem passar além do problema de pesquisa, mas com a certeza de que as questões propostas impelem outras perguntas, foram traçados os seguintes propósitos de pesquisa:

## 2.2. OBJETIVO GERAL

Analisar a eficácia do programa de cotas na primeira turma do curso de Administração, matutino e noturno, da UFES.

### 2.2.1. Objetivos específicos

- Analisar os históricos escolares dos alunos contemplados pelo programa abrangendo o período de 2009/1 a 2014/2;
- Verificar o tempo de permanência do aluno no curso de graduação;
- Analisar os índices de aprovação, reprovação e abandono no curso;
- Verificar o coeficiente de rendimento dos alunos; e
- Pesquisar junto ao grupo de egressos qual o impacto da formação em sua vida profissional e familiar.

## 2.3. JUSTIFICATIVA

A Lei nº 12.711 de 2012 que dispõe sobre a reserva de vagas para ingresso nas instituições públicas federais de ensino superior, técnico e médio, estabelece que as instituições terão, a partir da publicação da lei (30 de agosto de 2012), quatro anos para adoção total da reserva de vagas, respeitando o mínimo de 25% por ano.

No entanto, desde o vestibular de 2008 a UFES adota o sistema de cotas para ingresso em seus cursos superiores (por curso e por turno). Porém, até a publicação da lei, não havia na instituição recorte étnico racial em sua reserva de vagas.

A regulamentação da lei tornou obrigatória a reserva de vagas para ingresso nas instituições públicas de ensino superior, reforçando a necessidade das instituições que já possuíam o programa, avaliarem a sua política de cotas e tomarem medidas para melhorá-la, a fim de se adequar a nova realidade.

Nesse sentido é importante tratar o tema, pois ao analisar os resultados dos alunos cotistas das turmas de 2009 do curso de Administração, os esforços foram revertidos em relevantes resultados científicos e também se cumpriu a função de controle por meio do *feedback* administrativo, tão necessário nos processos de gestão pública.

Desta forma julgamos o trabalho de alta relevância, pois havia uma lacuna de estudos que avaliam o desempenho ou resultado dos alunos cotistas no âmbito das Universidades Federais. Não se pode esquecer, todavia, que se trata de um tema relativamente novo, uma vez que o início das políticas afirmativas nas instituições federais teve sua implantação a aproximadamente cinco anos, não sendo esse vácuo de análise sobre a temática, característica peculiar da UFES.

Importante ressaltar também a forma como a maioria das pesquisas brasileiras fez a abordagem do fenômeno, conceituando-o, citando suas características, descrevendo sua importância, sem, contudo discorrer sobre seus resultados. Daí entendermos ser nosso estudo de alto impacto na academia.

Outro fator de considerável importância reside no plano de ação que foi elaborado, que representa uma ferramenta de gestão disponível aos administradores interessados, com sugestões de possíveis avanços na qualidade do programa de reserva de vagas na UFES, na medida em que a análise apontou entraves e obstáculos e também aspectos positivos.

Somado a isso esta pesquisa possibilitou ainda, a efetivação do princípio da publicidade, uma vez que o resultado de nosso estudo representa uma resposta à sociedade interna e externa à instituição. Isto porque em relação ao tema políticas afirmativas há inúmeros questionamentos e afirmações de base empírica que são desenvolvidos pela comunidade e que aqui, foram tratadas com embasamento científico, garantindo assim discussões mais densas e seguras em relação à temática. Portanto, a pesquisa demonstrou o resultado do programa para o curso de administração, evidenciando se a política de cotas se revela um agente de mudanças sociais.

Destacamos que a necessidade da publicidade dos atos administrativos é fundamentada na Constituição Federal de 1988 que seu Capítulo 7, art. 37, menciona,

§ 1º - A publicidade dos atos, programas, obras, serviços e campanhas dos órgãos públicos deverá ter caráter educativo, informativo ou de orientação social, dela não podendo constar nomes, símbolos ou imagens que caracterizem promoção pessoal de autoridades ou servidores públicos (BRASIL, 1988).

Assim o princípio da publicidade dos atos administrativos sustenta a necessidade da instituição tornar público os resultados do seu programa de cotas. Mas não importa somente

informar a comunidade sobre o ato administrativo de implantação da política de cotas, mas também deixá-la a par de seus resultados e retornos.

De posse dos históricos escolares, as análises permitiram saber se o aluno ingressante pelas cotas concluiu seus estudos dentro do tempo esperado ou se foi necessário prorrogação ou planos de estudos. A pesquisa esclareceu, ainda, os índices de aprovação, reprovação e de abandono praticados nos cursos estudados.

Portanto, outro ponto que reforça a relevância do estudo foi a análise dos coeficientes de rendimento dos alunos, conhecendo sua variação e entendendo se estão dentro do esperado ou se os cotistas do curso de Administração possuem rendimento acadêmico abaixo do esperado.

Para corroborar com a análise dos históricos, o retorno social do programa de reserva de vagas foi verificado na etapa das entrevistas, onde foi possível caracterizar o aprofundamento do estudo quanto ao retorno social da política de cotas e se a formação superior ampliou as possibilidades profissionais do aluno cotista, promovendo mobilidade social e ampliando as perspectivas familiares dos cotistas, no que tange ao reconhecimento do curso superior no meio familiar, e possíveis influências quanto às escolhas futuras de irmãos mais novos, primos e amigos da comunidade.

Desse modo o estudo além de possuir a característica de prestar contas dos resultados do programa de reserva de vagas, também auxiliará a instituição a empregar ajustes necessários para o aprimoramento do programa, possibilitando que a UFES se faça presente na vida de estudantes oriundos de qualquer nível social, permitindo uma oportunidade de ascensão social, tendo em vista a importância da formação superior para a concretização deste processo.

#### 2.4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa visou conhecer o desempenho acadêmico do aluno cotista com a finalidade de entender sua *performance* dentro da instituição e ainda verificar os impactos da formação superior em sua vida e na vida de seus familiares.

Pois como justifica Oliven (2009) os alunos provenientes de classes menos abastadas contribuem significativamente para estender o conhecimento e as expectativas educacionais a seus familiares e à comunidade, sendo uma forma de replicação do conhecimento que contribui para a democratização do saber.

Para tanto o método utilizado foi o dedutivo, pois o estudo fez um percurso do geral para o particular, ou aquele que “parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a conclusões de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente de sua lógica” (GIL, 2008, p. 9).

De acordo com a taxonomia de Vergara (2009) a pesquisa pode ser classificada quanto aos seus fins e quanto aos seus meios. A partir dessa classificação temos que, em relação aos fins a pesquisa é exploratória, descritiva e explicativa, e em relação aos meios a pesquisa pode ser designada de campo, documental, bibliográfica e de investigação *ex post facto*.

A caracterização do estudo como uma pesquisa exploratória se dá porque, embora a instituição promova pesquisas nas mais diversas áreas, foi observada uma carência de pesquisas que abordam o tema cotas na UFES o que atribui ao estudo uma característica de sondagem. Como define Vergara (2009, p. 42) a pesquisa exploratória [...] “é realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado”, com o intuito de ampliar o conhecimento do pesquisador em relação ao tema, o que facilitará estudos posteriores.

A pesquisa demandou ampla investigação e revisão de literatura para reverter-se em um problema mais esclarecido, o que permitiu investigações por meio de procedimentos mais sistematizados. De acordo com Gil (2008, p. 27), “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Veem com o intuito de desmistificar os pré – conceitos existentes em torno do tema.

A roupagem descritiva do estudo se deu pela exposição e demonstração do conteúdo dos históricos dos alunos e o relato ou quantificação de suas características. Segundo Vergara (2009, p. 42), um estudo é descritivo quando [...] “expõe características de determinada população ou determinado fenômeno”.

Os objetivos da pesquisa descritiva são o de estudar as características de um grupo (sexo, idade, renda), investigar o nível de atuação do poder público em determinadas comunidades, levantar opiniões, atitudes e crenças da população, conhecer a existência de associação entre variáveis ou ainda determinar a natureza dessa relação (GIL, 2008).

Quanto ao seu viés explicativo a pesquisa primou pelo conhecimento da realidade dos alunos cotistas dos cursos de Administração para tentar explicar sua *performance* acadêmica. Isto porque o objetivo principal de uma investigação explicativa está em [...] “tornar algo inteligível, justificar-lhe os motivos”, prestando conta da política de inclusão social à sociedade (VERGARA, 2009, p. 42).

Desta forma é imperioso destacar que a preocupação central das pesquisas explicativas está em [...] “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” [...], se aprofundando no conhecimento da realidade, explicando suas motivações e o porquê que algumas situações ocorrem (GIL, 2008, p. 28).

Em relação aos meios de investigação, foi realizada uma pesquisa de campo, documental, bibliográfica e de investigação *ex post facto*. A pesquisa é considerada de campo, pois implicou em uma investigação empírica que coletou dados secundários de alunos junto à Pró – Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFES.

De acordo com Vergara (2009, p. 43) a [...] “pesquisa de campo é investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu o fenômeno ou que dispõe de elementos para explica-lo”. Essas pesquisas buscam o entendimento de questões propostas, estudando um grupo social muitas vezes pela observação (GIL, 2008).

A natureza documental do estudo se deu pela análise de documentos internos da instituição disponíveis na PROGRAD, que contribuíram para responder o tema de pesquisa. Vergara (2009, p. 43) afirma que a pesquisa documental [...] “é realizada em documentos conservados no interior de órgãos públicos e privados de qualquer natureza ou com pessoas” [...], tendo como forma de obtenção de dados a observação de documentos ainda não trabalhados ou pouco explorados (GIL, 2008).

Já a vertente bibliográfica se verifica no referencial teórico, por terem sido levantados diversos autores que discorreram sobre temas como ações afirmativas na educação superior, conceitos de cotas e suas aplicações ao longo da história do Brasil, aplicação de cotas na UFES, e ainda a importância da inclusão de alunos cotistas da escola pública e a nova convivência no universo das instituições.

Segundo Vergara (2009, p. 43) a “pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado, desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas” [...], sendo construída a partir de material já elaborado, analisados e muitas vezes publicados. Uma vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de [...] “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”, principalmente quando a pesquisa requer dados muito dispersos (GIL, 2008, p. 50).

E por fim, o recorte *ex post facto* da pesquisa ocorreu pelo fato da política de cotas já ser um fato dentro da instituição, onde será analisado o que já ocorreu na vida acadêmica do aluno cotista, ou seja, [...] “refere-se a um fato já ocorrido” (VERGARA, 2009, p. 44). A pesquisa lida com variáveis não manipuláveis, que quando chegam ao pesquisador já

exerceram seus efeitos sobre a realidade (GIL, 2008). Dito isto, passemos à contemplação do universo e amostra sobre o qual o estudo incidiu.

## 2.5. DESCRIÇÃO DA PESQUISA E DOS RESPONDENTES

A pesquisa foi realizada em duas etapas, uma quantitativa e outra qualitativa. A primeira ocorreu através da análise de categorias previamente estabelecidas, pertencentes aos históricos escolares dos alunos cotistas. As análises desta etapa ocorreram nos meses de setembro e outubro de 2014.

A pesquisa quantitativa procedeu-se a partir da análise de relatórios disponíveis no SIE – Sistema de Informações para o Ensino, fornecidos pela PROGRAD/UFES, com a finalidade de entender a *performance* dos alunos dos cursos de Administração que entraram na universidade no ano de 2009 pelo sistema de cotas. Foram utilizados quatro relatórios.

Um dos relatórios utilizado foi o de ingressante, que considerou os alunos matriculados nos cursos de Administração no ano de 2009, matutino e noturno, totalizando 14 alunos ingressantes pelo sistema de cotas. Outro relatório foi o de alunos evadidos que apontou todos aqueles que deixaram o curso por abandono, desligamento e jubramento.

O relatório de ingressantes permitiu identificar que dos 145 alunos ingressantes no ano de 2009, 14 entraram pelo sistema de cotas. De posse deste relatório foi possível identificar quem eram os estudantes foco deste estudo, viabilizando o próximo passo que seria de impressão e análise dos históricos escolares desses alunos.

A análise dos históricos ocorreu a partir das categorias que descrevem o desempenho dos alunos como: coeficiente de rendimento, tempo de permanência no curso, aprovações e reprovações. O quarto relatório, a grade curricular do curso, foi utilizado para verificar dados formais dos cursos de Administração como, por exemplo, a duração do curso e as disciplinas a serem cursadas.

Nesta etapa foram demonstrados os percentuais obtidos em cada categoria e, quando possível, os resultados foram comparados com outros resultados apresentados pela própria universidade, com o intuito de situar nossas informações em paralelo com estatísticas já existentes e apresentadas pela própria instituição.

A segunda etapa ocorreu pela coleta de dados qualitativos advindos das entrevistas realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2014. Para que essa etapa fosse desenvolvida com o máximo de sucesso, houve o cuidado de realizar contatos prévios com os

respondentes da pesquisa, criando um ambiente de proximidade e confiança entre o pesquisador e o pesquisado.

O contato prévio foi feito por telefone, definindo dia, horário e local para realização das entrevistas. Os alunos que não foram localizados por telefone, foram contatados por *e-mail*, onde foi explicada a pesquisa e a importância da sua participação. De todos os egressos que se buscou participação, apenas um não retornou os contatos ficando fora da entrevista. A todos os contatados foi garantido o sigilo em relação a sua identidade e demais dados coletados durante a pesquisa.

A entrevista (Apêndice I) foi composta de 11 (onze) perguntas por meio das quais se buscou entender os impactos da formação superior na vida familiar e profissional dos ex-alunos. E ainda por um questionário complementar, aplicado também por meio de entrevista, contendo seis questionamentos com o intuito compreender quais atividades formadoras que contribuem para engrandecer o currículo, os alunos desempenharam concomitante com a graduação.

Essa etapa se configurou como um aprofundamento na temática, com o intuito de ir além do dado numérico do programa de cotas e verificar através das falas dos participantes, o quanto importante essa política afirmativa foi para sua ascensão profissional e social.

As informações prestadas pelos respondentes foram interpretadas individualmente. Para preservar a identidade dos egressos entrevistados, esses terão seus nomes ocultados e em seu lugar foram utilizadas letras. Cada letra se refere a um participante da pesquisa, que teve sua fala aproximada ao referencial teórico para melhor entender a problematização da pesquisa. Assim, a partir das entrevistas foram retirados fragmentos das falas para fazer uma análise à luz do referencial teórico.

A pesquisa foi realizada com grande cautela por tratar de tema delicado, envolvendo aspectos pessoais e profissionais dos egressos da UFES. Portanto, durante a trajetória foram vivenciadas dificuldades e entraves, os quais passamos a relatar.

## 2.6. LIMITAÇÕES DO MÉTODO DE PESQUISA

A análise quantitativa foi efetivada a partir da observação documental, ou seja, as conclusões foram auferidas em relação às informações contidas no histórico escolar, onde todos os elementos e dados foram utilizados ao máximo. Não se pode olvidar, entretanto, que a forma de análise pode ser vista por olhos mais apressados, como estatisticamente

superficiais. Todavia chamamos atenção de que a quantidade de históricos analisados inviabiliza a adoção de testes mais complexos, justificando a escolha pelo método mais simples de tratamento de dados quantitativos.

Por outro lado, a possibilidade de comparar os percentuais encontrados na análise dos históricos dos cotistas dos cursos de Administração, com percentuais gerais e por curso apresentados pela universidade e por outros pesquisadores da instituição, tornou a pesquisa mais interessante e complementar.

As primeiras turmas de cotista da UFES foram admitidas para ingresso no ano de 2008, porém nesse período os sistemas da universidade não estavam adequadamente preparados para os registros necessários e por isso não possuíam dados consistentes, fato que inviabilizou estudar os alunos ingressantes deste ano. Para contornar essa dificuldade foram utilizadas as informações e dados dos alunos que entraram na instituição no ano de 2009.

Uma das limitações da pesquisa qualitativa foi a participação direta do entrevistador junto ao entrevistado, embora se reconheça esta característica como uma riqueza na coleta de dados, entretanto sendo ela também um fator de constrição. Ficou claro que a presença do pesquisador inibe o entrevistado, que muitas vezes oculta informações, tendo em vista que o tema pesquisado suscita certo mal estar levando a respostas apressadas. Essa sensação de mal estar foi registrada no estudo de Silva e Silva (2012), onde os estudantes cotistas são “rotulados” como portadores de dificuldades no campo financeiro, emocional e intelectual.

Uma prova dessa sensação de constrangimento provocada pelo tema pode ser observada quando os entrevistados foram questionados se as cotas fizeram diferença para sua vida. Percebeu-se que, apesar de admitirem que sim, a maioria considera que teria condições de ser aprovado no certame sem as cotas, mesmo que a aprovação ocorresse em outro concurso e em instituição diferente.

A resistência foi tamanha, que no primeiro contato feito por telefone, um dos entrevistados usou a estratégia da negação: não admitia sua aprovação como optante pelo sistema de cotas, afirmando que algum engano havia se efetivado. Destacou ainda sua aversão ao programa, enfatizando que ele era contrário ao sistema de cotas e por isso não aceitaria participar da pesquisa, porém após uma insistente argumentação aceitou participar.

Para além das limitações do método qualitativo, há que ser considerado também seus aspectos positivos. O primeiro deles é a possibilidade de vivenciar a temática pela proximidade com o campo, valendo dizer, que o pesquisador faz um mergulho no *locus* onde ocorreu o fenômeno pelas vias dialogiais do entrevistado. É o que Richardson (2009) denomina de aproximação do pesquisador com o tema, sendo que essa proximidade permite

contato com os sujeitos, com sua oralidade e com suas narrativas, tudo isso sendo coletado por via direta e sem mediação. Além do mais, com a aproximação foi possível conhecer parte da história de vida de muitos entrevistados e aprofundar melhor as perguntas, enriquecendo o campo da coleta de dados.

Desse modo, fica evidente que o diálogo entre o entrevistador e entrevistado permite maior profundidade nos questionamentos e melhor direcionamento da entrevista, podendo o pesquisador adequar as perguntas caso o respondente não as compreenda. Essa situação foi destacada por Gil (2009) quando ele argumenta que a entrevista permite a captação de dados em profundidade. A análise dos dados, será iniciada pela parte quantitativa, para em seguida tratar dos dados coletados nas entrevistas.

## 2.7. UNIVERSO E AMOSTRA DA PESQUISA

Entende-se por universo ou população [...] “um conjunto de elementos (empresas, produtos, pessoas, por exemplo) que possuem características que serão objeto de estudo”. Já a amostra [...] “é uma parte integrante deste universo, seguindo algum critério de representatividade” (VERGARA, 2009, p. 46). Assim, o universo da pesquisa foi a UFES e o estudo compreendeu como amostra os alunos que ingressaram na instituição pela política de cotas nos cursos de Administração, no ano de 2009 acompanhando seu percurso acadêmico até o semestre letivo de 2014/2.

Vergara (2009) elucida que as amostras podem ser de dois tipos: probabilística e não probabilística. A pesquisa contemplou, a partir da realização das entrevistas, um estudo não probabilístico por tipicidade que [...] “consiste em selecionar um subgrupo que com base nas informações disponíveis possa ser considerado representativo de toda população” (GIL, 2008, p. 94). A amostra por tipicidade é [...] “constituída pela seleção de elementos que o pesquisador considere representativos da população-alvo, o que requer profundo conhecimento dessa população” (VERGARA, 2009, p. 47).

Reiteramos que foram analisados os históricos no arco temporal de 2009/1 à 2014/2, das turmas dos cursos de Administração selecionadas, de uma amostra que contempla quatorze alunos. Os documentos foram submetidos à análise estatística, nas diversas categorias que o estudo apresenta. Logo, a pesquisa representa uma análise quantitativa e qualitativa de acordo com a característica dos dados coletados.

## 2.8. FORMA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

Quanto à característica dos dados a pesquisa pode ser classificada como qualitativa e quantitativa. Seu viés qualitativo é atribuído pelas entrevistas que foram realizadas com ex-alunos que tiveram acesso à universidade através do sistema de cotas, com o objetivo de entender a empregabilidade e o impacto da formação superior em sua vida profissional e familiar.

A característica qualitativa da pesquisa se configurou também quando foi demonstrada a necessidade de se aprofundar no tema estudado sob o aspecto subjetivo, sendo caracterizado por não possuir uma forma pré-determinada de como se proceder a pesquisa, dependendo mais da capacidade e do estilo de cada pesquisador (GIL, 2008).

Por sua vez a roupagem quantitativa da pesquisa ocorreu a partir da análise das categorias observadas nos históricos, quais sejam: o tempo de permanência na UFES, aprovação, reprovação, abandono de curso, trancamento, conclusão, jubramento e coeficiente de rendimento (CR), que serão definidas e explicadas na seção 2.8 deste trabalho.

Chizzotti (2001, p. 52) caracteriza as pesquisas pelo tipo de dados coletados e pela análise que se fará desses dados. O autor postula que as pesquisas quantitativas [...] “preveem a mensuração de variáveis, mediante a análise da frequência da incidência e de correlações estatísticas. O pesquisador descreve, explica e prediz”.

Já as pesquisas qualitativas [...] “fundamentam-se em dados coligados nas interações interpessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos. O pesquisador participa, compreende e interpreta” (CHIZZOTTI, 2001, p. 52), daí nossa escolha por essa vertente, por acharmos necessário dialogar com os entrevistados, conforme abordaremos nos instrumentais de pesquisa descritos a seguir.

## 2.9. INSTRUMENTOS DE PESQUISA

O principal instrumento de pesquisa utilizado neste estudo foram as entrevistas realizadas no intuito de conhecer o impacto da formação superior na vida profissional e social dos cotistas. A entrevista é um meio de investigação de um fenômeno por meio da formulação de perguntas, e representa uma forma de interação social onde de um lado se encontra o entrevistador captando dados, e de outro, o entrevistado visto como fonte de informações

(GIL, 2008). É o ato de fazer perguntas a alguém que lhe responda, com foco em obter dados relevantes para a pesquisa (VERGARA, 2009).

A entrevista demanda um roteiro bem estruturado para que o estudo alcance os objetivos pretendidos. “As informações colhidas sobre fatos e opiniões devem constituir-se em indicadores de variáveis que se pretende explicar. É, pois, um diálogo preparado com objetivos definidos e uma estratégia de trabalho” (CHIZZOTTI, 2001).

Desta forma, esse instrumento abarca diversas vantagens, dentre elas a de possibilitar a obtenção de dados referentes aos mais variados aspectos da vida social. É eficiente para captação de dados em profundidade acerca do comportamento humano e possibilitar ainda a qualificação e quantificação de dados, permitindo que o entrevistador se aprofunde em pontos obscuros (GIL, 2008).

Outras vantagens estão no fato da entrevista não depender da capacidade intelectual dos entrevistados, uma vez que a pergunta é lida pelo entrevistador, que pode esclarecê-las de forma a obter o maior número de informações possíveis. Além da possibilidade do entrevistador fazer a leitura corporal do entrevistado, captar o tom de voz e as ênfases dadas a cada resposta (GIL, 2008).

## 2.10 CATEGORIAS ANALISADAS

Reforçamos que o tema investigado contemplou, em seu viés quantitativo, a análise de categorias que estabelecem o andamento da vida escolar do aluno no decorrer do curso de graduação, essa análise foi efetivada pelo acesso aos históricos dos alunos, disponibilizados pela PROGRAD, nos quais foram investigadas as seguintes categorias: tempo de permanência na UFES, aprovação, reprovação, abandono de curso, trancamento, conclusão do curso, jubileamento e coeficiente de rendimento (CR), além das informações obtidas por meio das entrevistas, que questionou a empregabilidade do aluno com a formação superior e os impactos na vida profissional e social do egresso.

Para melhor entendimento das categorias estudadas postulamos algumas definições e conceitos, todas elas ligadas à vida acadêmica:

- O tempo de permanência: é caracterizado pelo lapso de duração do curso superior, ou ainda o espaço de tempo em que o estudante conserva o *status* de aluno da instituição, sob um número de matrícula. Cada curso tem o tempo de permanência máxima e mínima, também

chamado de tempo de integralização curricular podendo variar ainda por trancamentos e possíveis afastamentos que os alunos podem solicitar.

- Aprovação: ocorre quando o aluno alcança o rendimento acadêmico necessário em uma disciplina ou bloco delas, que lhe permite ser conduzido ao próximo período escolar, sendo outorgado em seu histórico, um crédito. A outorga ocorre quando o aluno atinge a média final por disciplina cursada o que na UFES equivale a sete pontos alcançados em duas avaliações semestrais, ou cinco pontos se forem realizadas três avaliações, computada a terceira como prova final.

- Reprovação: situação de não alcance de nota mínima para ser aprovado. Essa circunstância pode ocorrer de duas formas: reprovação por nota e por falta. A reprovação por nota é antagônica a aprovação, é a situação final de uma disciplina em que o aluno, mesmo tendo realizado as avaliações semestrais da disciplina, incluindo as provas finais, não obteve o rendimento mínimo necessário para alcançar a aprovação. A reprovação por falta ocorre quando o aluno possui mais de 25% de faltas no total de aulas dadas por disciplina cursada.

- Abandono de curso: de acordo com o artigo 2, da Resolução nº 24/2000, do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE, é considerado renúncia ou abandono quando o aluno não solicita matrícula ou cancela todas as disciplinas nas quais se encontra matriculado no semestre (UFES, 2014 a).

- Trancamento de curso: direito que o aluno tem de interromper o andamento do curso superior pelo período de um semestre ou dois semestres consecutivos, em período definido no calendário acadêmico. De acordo com a Instrução Normativa nº 001/2011, o trancamento só será concedido para o aluno que tenha cursado pelo menos uma disciplina com aproveitamento (UFES, 2014 b).

- A conclusão de curso superior: ocorre quando o aluno integraliza todos os créditos do currículo do curso, sendo oficializado por meio da cerimônia de colação de grau, que é solicitada pelo aluno à PROGRAD, e realizada pela direção do Centro de Ensino em que o aluno está vinculado. A partir da colação de grau o aluno perde o vínculo acadêmico com a UFES, no curso em que se graduou (PROGRAD, 2014).

- Jubilamento: é o afastamento compulsório do aluno das atividades acadêmicas, ocorrendo quando o aluno extrapola o prazo máximo para o término do curso. O tempo máximo para conclusão é determinado pelo projeto político pedagógico do curso, ou ainda ocorrendo quando o aluno possui mais de três reprovações na mesma disciplina.

- Coeficiente de Rendimento: é um índice que mede o desempenho acadêmico do estudante em cada período letivo.

- Empregabilidade e o impacto na vida profissional: capacidade que tem o egresso de após concluir o curso superior, se inserir no mercado de trabalho em profissão igual ou similar à sua formação.

- Impacto na vida social: capacidade que tem o egresso de influenciar a família e a comunidade para ingressar no ensino superior.

Essas categorias foram pesquisadas a partir de entrevistas com alguns ex-alunos da UFES e representam a análise da *performance* acadêmica. Esclarecemos que em termos de empregabilidade, o interesse se situou em conhecer o impacto que a titulação conferida pela UFES causou na vida profissional do aluno, possibilitando inserção ou mobilidade laboral. Já a análise social do egresso repousou na intenção de entender se a política de cotas influenciou positiva ou negativamente a comunidade do entorno do aluno, assim como pretendemos avaliar a importância dessa política em sua vida e crescimento pessoal.

### III – REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo são discutidos conceitos e tipos de ações afirmativas na educação, o conceito de cotas e como estas são empregadas nas universidades brasileiras, sua história e implantação no Brasil e na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, a importância da inclusão social de alunos cotistas de escolas públicas no contexto das universidades e a convivência com eles.

Na primeira seção é discutido o tema ações afirmativas na educação, iniciando com as definições dadas por diversos autores sobre o tema. São apresentados os motivos das desigualdades presentes na educação, as ações globais empregadas pelo Ministério da Educação na tentativa de minimizar esses efeitos e o papel das universidades neste contexto.

Na sequência são discutidos os tipos de ações afirmativas de acordo com a natureza da instituição (pública ou privada). Na seção cotas nas universidades brasileiras é explicada a motivação das cotas, a reação de alguns grupos contrários à sua aplicação, citando como exemplo o caso da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Na seção conceito de cotas é feito um levantamento das diversas formas que as cotas podem assumir de acordo com a área que é aplicada. A história das cotas no Brasil é descrita por governo, o surgimento da educação superior no Brasil e as possíveis causas da atual necessidade da implantação das cotas, a importância da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância correlata no processo de implantação das cotas no Brasil.

Na sexta seção é contextualizado como ocorreu a reserva de vagas na UFES, antes e depois da lei federal, as dificuldades e a estruturação necessária para implantação da inclusão e ações de permanência disponíveis a alunos carentes para evitar aumento da taxa de evasão. O texto desta seção foi elaborado com base no estudo de arquivos do Departamento de Assistência Estudantil – DAES (antes Secretaria de Inclusão Social – SIS), composto por resoluções universitárias, portarias, instruções normativas, atas das reuniões da comissão especial, jornais institucionais e do manual do candidato ao vestibular.

Na sétima seção é discutida a importância da inclusão dos alunos cotistas da escola pública e a inclusão de grupos que não participaram das lutas pela implantação do sistema de cotas, mas que mesmo assim se beneficiaram delas. É visto também a forma com que os alunos cotistas são vistos pelos demais alunos, as dificuldades enfrentadas, o significado dessa

inclusão para as instituições, para os alunos e para o país, e ainda o papel do governo na permanência e formação destes sujeitos.

A discussão se encerra falando sobre a convivência diferenciada, o conceito de diversidade, os benefícios e implicações dessa convivência. São analisados ainda os impactos positivos e negativos do processo de convivência.

Para iniciar o capítulo é importante conhecer o conceito de ações afirmativas, que segundo Gomes (2007) são definidas como um conjunto de políticas públicas ou privadas com o intuito de combater a discriminação de raça, de gênero, por deficiência física, de origem nacional ou ainda ações que surgem com o intuito de abrandar os efeitos atuais da discriminação do passado.

Oliven (2007) refere-se a ações afirmativas como um grupo de políticas públicas para proteger minorias e grupos sociais que tenham sofrido algum tipo de discriminação no passado, visando remover barreiras reais ou psicossociais que impeçam o acesso desses grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança.

Piovesan (2008, p. 890) menciona que “[...] as ações afirmativas objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, entre outros grupos [...]”.

A finalidade dessas ações está em “[...] combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade [...]” (GOMES, 2007, p. 51).

Ainda segundo o autor, outra finalidade das ações afirmativas é proporcionar a concretização da igualdade efetiva principalmente de acesso à educação e emprego. São implantadas por diferentes tipos de estratégias e medidas, conhecidas também por discriminação positiva e ação positiva (GOMES, 2007).

Como exemplos de estratégias e medidas de ações afirmativas, podemos citar a promoção da entrada de deficientes no mercado de trabalho e ações voltadas às mulheres, como a Lei nº 9.100 de 1995, alterada pela Lei nº 9.504 de 1997 que determina um mínimo de 30% e um máximo de 70% para cada sexo por coligação ou partido político (PIOVESAN, 2008).

Outro exemplo foi o documento oficial brasileiro assinado na Conferência das Nações Unidas de 2001, realizada em Durban (África do Sul), onde o Brasil se comprometeu a aplicar medidas para promover a participação de afrodescendentes, homossexuais e mulheres nas áreas da educação e trabalho (PIOVESAN, 2008).

Temos ainda as ações afirmativas voltadas para aumentar o acesso à educação superior para população afrodescendente, indígena e alunos egressos de escolas públicas. Essas são as mais debatidas atualmente e o foco do estudo.

Pela amplitude do universo das discussões sobre o tema, convém colocar a existência de opiniões contrárias às ações afirmativas. Segundo Leite (2011) as ações afirmativas constituem formas de apaziguar e beneficiar certos grupos da sociedade e fazer com que a luta de classes perca força, deixando de existir a classe trabalhadora.

Para a autora “[...] o negro, doravante, não mais pertence à parcela explorada pelo capital – portanto, “igual” a todos os pertencentes à classe trabalhadora [...]”, tornando-se merecedor de tratamento diferenciado e cabendo aos demais a busca por seu espaço (LEITE, 2011, p. 6).

O que um dia se caracterizou pela luta por um Brasil mais justo, hoje reflete em transferência de responsabilidades, onde o governo ao invés de resolver os problemas da educação desde a infância, promove o deslocamento da responsabilidade, pela redução das desigualdades, às instituições públicas e quando essas não mais derem conta de resolver, a responsabilidade passará para o mercado de trabalho, com cotas preferencialmente para o serviço público, que é garantido (LEITE, 2011).

Gomes (2007) divide as discussões em torno do tema ações afirmativas em três tipos: as que se referem ao gênero, as voltadas para entrada de portadores de deficiência no mercado de trabalho e as ações afirmativas de cunho racial, sendo estas, alvo de discussões mais abruptas.

### 3.1. AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO

As discussões em torno do tema ações afirmativas na educação superior vêm ganhando espaço em toda a comunidade acadêmica e possui a finalidade de restituir a identidade das minorias excluídas em seu processo educacional, ao longo da história do Brasil. Este processo além de marcado pela exclusão, o que gerou desigualdade educacional, também foi responsável por gerar diferenças sociais, de renda e de oportunidades de acesso (ARAÚJO, 2012).

Desde o ensino fundamental o meio escolar é permeado pelo racismo e discriminação, onde as crianças são confrontadas com versões negativas de seus ancestrais. Assim as ações

afirmativas garantem não só o acesso à educação, mas também a permanência de crianças, jovens e adultos no meio escolar (JACCOUD; THEODORO, 2007).

No contexto do ensino básico, Jaccoud e Theodoro (2007) colocam a importância de políticas de combate a estereótipos, preconceitos e racismo, destacando ainda a importância da promoção de políticas de igualdade, inclusão e valorização da diversidade.

De forma bem consistente, Oliven (2009) diz que as desigualdades na educação de todo o país são marcadas por fatores regionais, fatores de capacitação dos professores e pelo fator de divisão entre ensino público e privado.

Na tentativa de promoção da equidade, o Ministério da Educação - MEC incluiu em sua agenda uma série de programas para que as populações tradicionalmente excluídas tenham direito à educação. A agenda foi montada a partir de cinco eixos norteadores: Acesso e Permanência; Formação de Professores e Gestores; Marco Regulatório e Institucional; Sistemas de Informação e Pesquisa; e Divulgação e Fortalecimento Institucional (HENRIQUES; CAVALLEIRO, 2007).

Em cada eixo norteador foi realizado uma série de ações. No eixo de Acesso e Permanência o MEC busca propiciar acesso e permanência qualificada do aluno na educação superior e as ações adotadas foram: Projeto de Lei nº 3.627/01 - projeto de reserva de vagas nas IFES; Programa Universidade para Todos (PROUNI); Projetos Inovadores de Cursos (PICs) - pré-vestibulares comunitários para negros e indígenas; Programa de tutoria e fortalecimento educacional de jovens negros no ensino médio; Programa de tutoria e fortalecimento educacional de jovens negros na Educação Superior; Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares; Cultura Afro-Brasileira: educação em áreas remanescentes de Quilombos.

O eixo Formação de Professores e Gestores envolve a capacitação dos profissionais em educação de todos os níveis de governo, por meio de fóruns, encontros, palestras, seminários e oficinas com a participação de especialistas de notório saber sobre o tema, enfocando especialmente o tema da diversidade e suas dimensões. As ações envolvidas nesse eixo são: Formação à Distância; Projeto Inovador de Apoio a Licenciaturas Interculturais Específicas para a Formação de Professores Indígenas (Prolind); Programa de Ações Afirmativas nas Instituições Públicas de Educação Superior (Uniafro).

O eixo Marco regulatório e institucional visa à sistematização e construção de diretrizes e orientações educacionais voltadas para a promoção da diversidade em suas várias dimensões, incentivando o fortalecimento do diálogo com a sociedade civil com a participação de pesquisadores e ativistas sociais. As ações deste eixo são: Revisão das

Orientações Curriculares para Educação Infantil e para os Ensinos Fundamental e Médio; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – diretrizes para uma educação de equidade; Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático na Educação Básica; Comitê de Educação para a Diversidade Étnico-Racial; Comitê de Educação Escolar Indígena.

O eixo Sistemas de informação e pesquisa visa à produção de informações quantitativas e qualitativas sobre o corpo docente e discente, considerando a identidade racial dos envolvidos, abrangendo a educação básica em todos os seus níveis, tanto pública como privada para auxiliar na construção de indicadores e implementação de políticas a serem utilizadas por diversos ministérios.

No eixo Divulgação e fortalecimento institucional o MEC desenvolve e apoia (técnica e financeiramente) a adoção de ações educativas que visem o acesso, reingresso e permanência de alunos no sistema educacional, além do fortalecimento da participação da família com foco na frequência e no desempenho escolar dos alunos. As ações deste eixo são: Fóruns estaduais de educação e diversidade étnico-racial e Fóruns Permanentes de educação e diversidade étnico-racial; e Concursos nacionais de monografias, dissertações e teses e de material didático-pedagógico sobre história e cultura afro-brasileira e africana.

Apesar da tentativa do MEC de promover programas para que as populações pobres ou grupos tradicionalmente excluídos tenham acesso à educação, percebemos que esses esforços ainda são incipientes, o que só faz reforçar para alguns estudiosos e para movimentos sociais, a necessidade de ações diretas e rápidas que garantam a esses grupos o acesso a educação gratuita e de qualidade.

Assim, a definição postulada por Santos *et al* (2008), de que as ações afirmativas na educação surgem como alternativas para a redução da desigualdade no acesso às universidades, entre estudantes negros ou brancos vindos de escolas públicas ou particulares. Representam um esforço para que os alunos egressos do ensino médio público possam ter acesso ao ensino superior gratuito.

O autor destaca ainda que somente a educação formal e de qualidade (em todos os níveis) pode reduzir as desigualdades entre os grupos sociais brasileiros, permitindo que as pessoas desenvolvam seu potencial humano (intelectual, cultural ou econômico). É a concessão de um bônus para o pagamento de ônus sociais.

Nesse sentido, enfatizam Guarnieri e Melo Silva (2007) reflexões sobre a elitização das universidades públicas brasileiras que tem como consequência direta a elitização das produções científicas, que em sua minoria representam os negros e povos indígenas. Outra

questão apontada pelas autoras é a meritocracia vinculada aos vestibulares que desconsideram os efeitos discriminatórios na formação educacional, desde o início da escolarização.

Assim implantar ações afirmativas na educação superior equivale a incentivar uma mudança de realidade, até então vivida por esses grupos discriminados e pelas instituições, além da ampliação de pesquisas em áreas antes pouco exploradas, o que representa um ganho social.

Para Gomes (2006, p. 17) “as ações afirmativas para o ensino universitário implicam uma política de redistribuição de renda”, tendo em vista que 70% do gasto direto do governo central com educação e cultura foi destinado ao ensino superior, beneficiando os 10% mais ricos da população.

Neste sentido destaca-se o papel da universidade pública na redução das desigualdades, pois a universidade tem o poder de oferecer um espaço de superação para grupos antes marginalizados. Como as universidades formam os profissionais mais bem pagos no mercado de trabalho, é de se esperar que seja fonte de inúmeras disputas das diversas classes sociais (BAÍA *et al*, 2006, p. 21).

Assim de acordo com Vieira Júnior (2007), quando o Estado adota ações afirmativas, tenta reparar os danos atuais de decisões do passado e prestar conta com a história, promovendo a inclusão, a integração e o convívio de diferentes em ambientes onde dificilmente ocorreria, como é o caso das universidades públicas.

A Conferência de Durban foi realizada com o intuito de debater as diversas formas de discriminação presentes no mundo, e como consequência de seus debates levou ao reconhecimento da discriminação presente nos países que escravizaram povos nativos ou estrangeiros.

A partir desse reconhecimento veio a responsabilização das nações pelos danos causados aos descendentes destas civilizações, onde a reparação dos danos ocorreria pela implantação de ações afirmativas (VIEIRA JÚNIOR, 2007). Nesse sentido as nações firmaram acordos se comprometendo a implementar ações para mudar sua realidade discriminatória.

Assim surgiram diversos tipos de ações afirmativas a serem fomentadas em diversas áreas, dentre as quais, no Brasil, as mais debatidas são aquelas voltadas para a educação superior, que serão discutidas na próxima seção deste trabalho.

### 3.2. TIPOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Com a intenção de reduzir a discriminação existente na sociedade e alterar a concentração de renda fazendo assim uma distribuição mais equânime, as ações afirmativas fornecem meios de estender a igualdade de oportunidades, auxiliando o Estado a ter uma postura mais ativa na melhoria das condições da população excluída.

Com características específicas, as ações afirmativas na educação superior são diferentes de acordo com o tipo de instituição (pública ou privada), na qual será empregada. De acordo com o Mapa das ações afirmativas desenvolvido pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia e Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCT Inclusão), as instituições públicas de ensino superior possuem quatro tipos de ações afirmativas que são as cotas, as subcotas, as vagas e os bônus.

De acordo com as informações disponíveis no Mapa de ações afirmativas, as cotas representam uma porcentagem das vagas oferecidas em cada processo seletivo para ingresso nas instituições. As subcotas, também conhecidas como cota das cotas, ocorrem quando há a reserva de vaga dentro de uma porcentagem já reservada. Já as vagas representam a reserva de parte das vagas disponíveis para processo seletivo para serem divididas em outras formas de vagas, divididas nas seguintes modalidades: vagas fixas, variáveis, eventuais, intermitentes, proporcionais a demanda dos candidatos e vagas suplementares (BRASIL, 2012).

E por fim, o Mapa classifica o bônus como tipo de ação afirmativa caracterizada pela média de pontos a ser alcançada pelo candidato para aprovação no vestibular. Essa média é determinada pela instituição, e com o alcance dessa média são oferecidos pontos extras a serem incluídos na nota do candidato. O acesso do candidato dependerá da nota de corte e não do número de vagas ofertadas que varia por concurso, sendo determinada pelo desempenho dos candidatos que concorrem em todo vestibular.

Silva e Silva (2012) definem o sistema de bônus no vestibular pelo recebimento de pontos adicionais em relação aos demais candidatos sem adoção de percentuais. Vieira Júnior (2007) além do sistema de bônus, defende a adoção de incentivos fiscais para motivação de setores da economia, principalmente as faculdades privadas.

Outro exemplo de ação afirmativa na educação é o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, que é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a educação superior de estudantes matriculados em instituições privadas, que ocorre através da transferência de dinheiro do fundo perdido para as instituições privadas (CARVALHO, 2006).

No FIES o aluno inicia o pagamento das prestações referentes ao financiamento, a partir do término do curso superior.

Também destinado às instituições privadas o PROUNI, outro programa do Ministério da Educação, criado em 2004, tem como princípio conceder bolsas de estudos, parciais (50%) ou integrais às instituições privadas, para que sejam distribuídas nos cursos de graduação, a estudantes sem formação superior (BRASIL, 2014).

O perfil dos candidatos ao PROUNI são estudantes egressos do ensino médio em escola pública ou bolsistas em escolas particulares, com renda familiar de um salário mínimo e meio por pessoa da família – no caso de bolsas integrais - e até três salários mínimos por pessoa da família - para bolsas parciais.

As bolsas do PROUNI contemplam além dos alunos egressos de nível médio em escolas públicas, candidatos portadores de deficiências e professores do quadro permanente de funcionários da rede pública de ensino que queiram ingressar em cursos de licenciatura, nestes casos, não sendo necessário comprovar renda (MEC, 2014).

Neste sentido, o PROUNI é descrito por Corbucci (2004, p. 698) como “[...] iniciativa, ainda que tímida, de redistribuição indireta de renda, ao transferir recursos de isenção fiscal a estratos populacionais mais pobres, já que tais recursos, caso fossem arrecadados, não beneficiariam necessariamente esses grupos sociais”.

Porém Carvalho (2006) observa que por trás do fundo social que abraça as causas da implantação do FIES e do PROUNI, esses programas vêm para evitar o esgotamento das instituições privadas, causadas pela expansão do seguimento na década de 70 e nos anos de 1990, que levou à criação de um número excessivo de vagas, possivelmente maior que a demanda pagante, o que será discutido adiante.

As instituições particulares recebem isenções fiscais na adesão aos programas, portanto incentivos para continuar funcionando. Outra questão, apontada pelo autor como crítica aos programas, é a falta de habilidade do governo em fiscalizar o trabalho das faculdades na distribuição das bolsas, onde muitos cursos fecham e os alunos perdem tempo até serem transferidos para outras instituições (CARVALHO, 2006).

Outro exemplo de ação afirmativa, porém na educação de base, é o programa de bolsa escola, que surge em benefício de populações mais pobres e marginalizadas, como um incentivo para que as famílias mantenham seus filhos na escola. A motivação principal desse programa é combater o trabalho infantil.

Porém são as cotas nas universidades públicas, as ações afirmativas mais discutidas e que causaram mais polêmicas. Guarnieri e Melo Silva (2007) definem as cotas como formas

de priorizar, por meio da reserva de vagas, a inclusão social de grupos com histórico de exclusão. Para Moehlecke (2002) o sistema de cotas, consiste em determinar um número ou percentual a ser ocupado, proporcionalmente ou não, flexível ou não, em área específica, por grupo(s) definido(s).

Santos *et al* (2008, p. 916) define cotas, sob o ponto de vista dos direitos humanos, como um sistema que visa, “[...] a igualdade de oportunidades e de tratamento, bem como repor direitos – neste caso direito fundamental à educação superior de qualidade, que foram e são sistemática e historicamente violados e usurpados da população negra diante da discriminação racial”.

Como crítica à adoção das cotas, Leite (2011) coloca o sistema de cotas adotado no Brasil para ingresso ao ensino superior como a forma mais rápida de ascensão social, onde o diploma se tornou moeda de troca com uma educação básica de má qualidade.

A autora defende ações que promovam a classe dos mais pobres independente de sua etnia, raça, religião ou sexo. Afirma ainda que as cotas ajudam a perpetuar as desigualdades de classes e têm como consequência imediata a extenuação da luta por novos direitos e vulnerabilidade dos direitos já conquistados.

Mesmo com as discussões contra e a favor do sistema de cotas, estas são alternativas empregadas em diversos países como Estados Unidos, Indonésia e Índia. Dentre estes, a Índia foi pioneira na adoção do sistema, aplicando-o para garantir que os *Dalits*, sua casta mais baixa, tivessem acesso ao ensino superior (SILVA e SILVA, 2012). E sua adoção nos vestibulares das universidades e institutos federais de educação já é uma realidade como será discutido na sequência.

### **3.2.1 As cotas nas universidades brasileiras**

A reserva de vagas na educação superior para populações com histórico de discriminação, no Brasil foi legitimada pela Lei nº 12.711 regulamentada pelo Decreto nº 7.824 em 2012, porém faz parte da realidade internacional datada de 1946 na Índia e na década de 60 nos Estados Unidos (SANTIAGO, 2008).

As cotas para negros nas universidades, segundo Pereira (2003) vem para derrubar a inabalável harmonia e acomodação na qual vivia a democracia racial brasileira, que foi pega de surpresa quando o presidente da República tornou pública (em rede nacional durante a

Conferência Mundial Contra o Racismo em 2001) sua decisão de autorizar a delegação brasileira em Durban a defender a adoção das cotas para reduzir as desigualdades raciais.

Considerado um passo de extrema importância por representar o primeiro momento na história do país em que o Brasil se assume como um país racista e discriminador e adere a medidas para tentar reverter essa situação (PEREIRA, 2003).

Hass e Linhares (2012) colocam que a implantação do sistema de cotas e a instituição de reserva de vagas para o acesso de determinado grupo de pessoas ao ensino superior indica a necessidade atual de combate à exclusão educacional desses grupos de indivíduos. Além disso, as cotas forçam a sociedade a reconhecer seu problema de desigualdade. Porém os autores apontam a importância da temporalidade da adoção dessas políticas com o risco de gerar novas e graves formas de preconceito de um grupo sobre o outro (HASS; LINHARES, 2012).

Na contramão dos discursos a favor das cotas, Durham (2003) cita o vestibular, como instituição social onde a discriminação racial e as manifestações de preconceitos foram neutralizadas, onde a aprovação para ingresso em curso superior independe de cor, renda ou gênero, mas sim de preparação, competências e habilidades dos candidatos, defendendo que os negros e seus descendentes não tem seu acesso barrado por serem afrodescendentes, mas pela precariedade em sua formação básica.

O autor afirma que como consequência da fraca educação básica, aliada com o sistema de cotas, temos a transferência de responsabilidades para as instituições de ensino superior, à medida que esta teria que formular programas que permitissem aos alunos cotistas superar seus déficits de formação básica, o que exigiria uma competência a mais na formação do corpo docente e até mesmo mudanças curriculares nos cursos.

Oliven (2009) traz relatos do conteúdo de dois documentos entregues em 2008, ao Supremo Tribunal Federal, tendo em vista o argumento de ações diretas de inconstitucionalidade promovidas pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – Confenem, contra o PROUNI e contra a lei de cotas em vestibulares. Em resumo um dos documentos alegava que as ações afirmativas não contribuem para a redução das desigualdades sociais, mas para a racionalização da vida social do país.

No documento os “cidadãos anti-racistas” (como se colocaram as pessoas que assinaram o manifesto) se declaravam a favor de cotas para deficientes, mulheres e pobres nas universidades, sendo as cotas para pobres uma alternativa às cotas raciais (OLIVEN, 2009).

Diante das discussões percebemos que os argumentos contrários às cotas para negros em instituições públicas de ensino superior são basicamente fundamentados na “[...]”

existência de violações ao princípio da igualdade, ao sistema meritocrático e ao princípio da proporcionalidade [...]”, a questão da proporcionalidade vem da suposta impossibilidade de determinar quem é afrodescendente ou não em virtude da miscigenação da sociedade brasileira” (GOMES, 2007, p. 71).

As discussões sobre a política de cotas se acaloraram principalmente depois que instituições como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e a Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF implementaram em seus vestibulares a reserva de vagas.

De acordo com Gomes (2007) as cotas no Estado do Rio de Janeiro ocorreram pela aprovação de três leis estaduais. A Lei nº 3.708, de 9 de novembro de 2001, que estabelece reserva de até 40% (quarenta por cento) das vagas para as populações negra e parda nos cursos de graduação das instituições. A Lei nº 4.061, de 2 de janeiro de 2003 determina reserva de até 10% (dez por cento) das vagas oferecidas para alunos portadores de deficiência. E por fim a Lei nº 4.151 de 4 de setembro de 2003, que levou mais clareza aos vestibulares, reserva 20% das vagas para estudantes egressos da rede pública de ensino, 20% para negros e 5% para pessoas portadoras de deficiência e integrantes de minorias étnicas, totalizando 45% do total de vagas oferecidas por curso e turno.

De acordo com Santos (2006) o projeto de lei que foi aprovado por unanimidade pela Assembleia Legislativa e sancionado pelo governo do estado, na forma da Lei nº 3.708, de 9 de novembro de 2001, foi de sugestão de um assessor, militante nas lutas em combate ao racismo no Brasil, do partido político de um parlamentar da assembleia.

O autor defende que o sistema de cotas nas universidades do Estado do Rio de Janeiro, representa a “[...] democratização do acesso à universidade como ponto central das políticas sociais, instaurando um novo paradigma que aponta para a desconstrução do *status quo*, ao contemplar os grupos desfavorecidos [...]”. Na realidade a lei de cotas raciais veio para se sobrepor a Lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000, que garantia 50% das vagas a estudantes que tivessem cursado integralmente os ensinos Fundamental e Médio em escolas públicas (SANTOS, 2006, p.22).

Como exemplo do impacto das leis nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, a UERJ criou dois vestibulares, um voltado para os alunos provenientes da rede pública de ensino, conhecido como Sistema de Acompanhamento de Desempenho Escolar - SADE, e outro voltado para livre concorrência (SANTOS, 2006).

Com a finalidade de regulamentar a Lei nº 3.708/01, foi instituído o Decreto 30.766 de 4 de março de 2002, que regulamentava a lei de reserva de vagas segundo critérios raciais,

que definia que o preenchimento das vagas ocorreria primeiro com os auto declarados negros e pardos pelo SADE e no caso de vagas remanescentes, estas seriam preenchidas por candidatos autodeclarados negros e pardos, da livre concorrência (SANTOS, 2006).

Ainda segundo Santos (2006), com a aprovação das leis e sua aplicação já no vestibular de 2003, a universidade teve que enfrentar dois pontos de resistência, um interno e outro externo. O interno se tratava da impopularidade da lei, que para muitos feria a autonomia universitária e a democracia, por ter sido imposta sem debates com as instituições e a comunidade.

O outro ponto de resistência veio com a publicação do resultado do vestibular. A forma de divulgação deixou clara a diferença entre a pontuação dos candidatos cotistas e dos candidatos da livre concorrência, situação que incorreu em brigas judiciais e expedição de liminares, para direito às vagas, pelos candidatos com notas superiores a nota dos cotistas.

Em resposta a essa diferença de nota no resultado do vestibular, Santos (2006, p.25) defende que a diferença entre as notas dos alunos cotistas e não cotistas, representa a razão de existência da política de cotas, é forma de “[...] tratar desigualmente os desiguais, portanto, implica em aceitar, na universidade, candidatos com diferentes bagagens de formação e, assim, também com patamares de notas distintos”.

A Lei nº 4.151, de 4 de setembro de 2003, foi aprovada para reduzir a pressão sofrida pelo governo do Estado do Rio de Janeiro, pois lei estabeleceu o critério carente, colocando a renda entre as condições para direito as cotas. A renda *per capita* aceita para concorrer às cotas seria estabelecida pelas instituições.

Mesmo à revelia de muitos, as cotas começaram a fazer parte dessas instituições e para promover a permanência dos alunos cotistas, a UERJ criou uma comissão responsável por elaborar um diagnóstico da situação de todos os alunos da instituição, com o intuito de implantar o Programa de Apoio ao Estudante – PAE.

Dentre as ações do PAE estão a oferta de disciplinas instrumentais, atualização das bibliotecas e com a aquisição de mais exemplares, concessão de tíquetes alimentação e transporte, distribuição de bolsas para alunos do primeiro período entre outras (SANTOS, 2006).

Diante do avanço das medidas de inclusão em várias instituições públicas de ensino superior e da pressão dos movimentos sociais em favor da reserva de vagas, o governo federal não poderia se omitir. Assim, a presidência da república sancionou a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 e o Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012 que regulamenta a lei, onde a

partir de sua publicação, todas as instituições federais de ensino deveriam aderir à reserva de vagas em seus vestibulares.

Em seus artigos 1º e 4º, a lei determina que a reserva de vagas em instituições federais de ensino superior e ensino técnico de nível médio, seja feita em cada processo seletivo de ingresso, por curso e turno com no mínimo 50% de suas vagas destinadas a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio (no caso de ingresso em curso de graduação) ou ensino fundamental (no caso de ingresso em ensino técnico de nível médio) em escola pública.

Nos artigos 3º e 5º da lei garante que as vagas destinadas a estudantes de escolas públicas deverão ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, proporcional às quantidades desses grupos onde a instituição está localizada, de acordo com último censo populacional de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

As vagas mencionadas na lei serão distribuídas de acordo com condições estabelecidas no Decreto nº 7.824, em que a renda familiar bruta seja igual ou inferior a 1,5 salários mínimos *per capita* e com proporção de vagas no mínimo igual para pretos, pardos e indígenas de acordo com a localização da instituição e o último censo do IBGE.

Assim, de acordo com o artigo 8º da lei “[...] as instituições deveriam implementar 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas previstas nessa lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nessa lei” (BRASIL, 2012).

### **3.2.2 O conceito das cotas**

As cotas surgiram como respostas aos problemas de discriminação e desigualdades presentes na sociedade, consistindo em destinar um percentual a ser ocupado por um grupo considerado vítima de processos históricos de exclusão e discriminação, podendo assumir diferentes formas de acordo com o contexto em que se insere. Mesmo variando de acordo com realidade em que são estabelecidas, as cotas geralmente abrangem as minorias étnicas, raciais, mulheres, deficientes, contemplando em sua maioria a área educacional e o mercado de trabalho (MOEHLECKE, 2002).

Segundo Gomes (2007) as cotas acontecem quando o Estado deixa de lado a neutralidade, para aplicar políticas que reconheçam fatores como sexo, raça, cor e origem

nacional como fatores determinantes para estabelecer a igualdade perante a lei, regulando o acesso desses grupos a sistemas educacionais públicos ou privados e ao mercado de trabalho.

Falando em Brasil, podemos citar como um primeiro exemplo de aplicação de cotas a Lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991, que em seu artigo 93 dispõe sobre a contratação de deficientes nas empresas privadas, onde empresas com mais de 100 empregados devem contar em seu quadro funcional como percentual de 2% a 5% de deficientes contratados, respeitando as seguintes proporções: empresas com até 200 funcionários 2% de deficientes, de 201 a 500 trabalhadores 3%, de 501 a 1000 seriam 4%, com mais de 1000 funcionários 5%.

No serviço público as cotas para deficientes foram estabelecidas pela Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990 e pelo Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que colocaram como percentual mínimo de 5% e máximo de 20% das vagas oferecidas por cargo em concurso público realizado por instituição.

Outro exemplo de cotas no mercado de trabalho ocorreu com a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT e Decreto Lei nº 5.452 de 1º de maio de 1943, que em seu artigo 354, previa cota de dois terços de brasileiros para empregados de empresas individuais ou coletivas, na tentativa de garantir a contratação de brasileiros nas empresas nacionais ou multinacionais (PINTO, 2005).

Existem ainda as cotas de gênero que fazem parte do cenário político. Seguindo uma tendência mundial essas cotas vêm na tentativa de garantir o acesso das mulheres em um meio historicamente masculino. As cotas de gênero podem ocorrer por força da lei (compulsórias), presente na maioria dos países latinos, e por livre iniciativa dos partidos, essas são características dos países europeus (ARAÚJO, 2001).

No Brasil, as cotas no processo eleitoral foram estabelecidas em 30 de setembro de 1997 pela Lei nº 9.504, que em seu artigo 10, §3º, estabelece que cada partido ou coligação preencherá o mínimo de 30% e o máximo de 70% para candidaturas de cada sexo (alterado pela Lei nº 12.034 de 29 de setembro de 2009).

Na educação, o sistema de cotas ocorre pela aplicação de lei e decreto federal responsável por estabelecer a reserva de vagas em instituições públicas de ensino superior. Do total de vagas oferecidas por vestibular 50% são reservadas, por curso e turno, a estudantes egressos do ensino médio público, com as respectivas porcentagens para negros, pardos e índios, determinados pelo IBGE de acordo com a localidade onde a instituição está localizada.

As cotas nas universidades são consideradas por Pinto (2005) como medida de cunho social, com vistas a reduzir as desigualdades presentes em nossa sociedade e tornou-se parte da realidade brasileira por pressões nacionais e internacionais.

Os debates sobre as cotas abarcam discussões sobre o racismo, exclusão, inclusão, igualdade e mérito, porém como fundamentado por Pinto (2005, p.6), vale dizer que:

A compreensão do significado social das cotas depende de sua contextualização nas diversas estruturas institucionais, relações de poder, sistemas de pensamento, mecanismos disciplinares, identidades (sociais, acadêmicas e profissionais) e interações sociais que compõem o universo institucional e simbólico da “universidade”.

Conseqüentemente, “[...] A universidade não é uma mera coleção de disciplinas, mas um campo de saberes - que demarcam possíveis trajetórias profissionais e sociais - que são estruturados hierarquicamente em termos de prestígio e poder” (PINTO, 2005, p. 6). Hierarquia esta que se demonstra no potencial de competição pelas vagas no vestibular, impactando diferentemente na eficácia da política de cotas.

Para o autor as cotas integram “[...] um campo de disputas simbólicas e políticas onde indivíduos e grupos disputam o poder de determinar as classificações legítimas e os critérios de distinção que terão poder normativo sobre o reconhecimento e a definição social das identidades raciais em questão” (PINTO, 2005, p. 6).

### **3.2.3 A história da implantação das cotas no Brasil**

É notório que as diferenças e desigualdades presentes atualmente na educação são frutos de sua implantação, que inicialmente ocorreu com o objetivo de satisfazer a classe dominante e fazer a manutenção do seu poder (SILVA e CONCEIÇÃO, 2006). Sendo ainda hoje diferente em termos regionais, capacitação do corpo docente e estrutura física.

As primeiras faculdades surgiram em 1808 com a finalidade de atender as necessidades da Coroa Portuguesa, onde acesso ao ensino superior era restrito a aristocracia local. A preocupação da Coroa era formar profissionais que servissem ao estado e às necessidades da elite local, como advogados, engenheiros e médicos (DURHAM, 2003).

A autora coloca o surgimento do ensino superior brasileiro em etapas de acordo com os governos que administravam o Brasil. Assim com a proclamação da república, (período da Primeira República de 1889 a 1930), o sistema de ensino se descentraliza e ao lado das faculdades federais, surgem as estaduais, as municipais e as privadas.

O que existe no Brasil até o final deste período são escolas superiores autônomas centradas em um curso e não universidades. Neste período houve duplicação do número de

escolas superiores que antes eram 24 passaram a ser 56, surgindo também instituições católicas de ensino.

No final da Primeira República com a instalação do governo autoritário de Getúlio Vargas (o Estado Novo) foram criadas as primeiras universidades do país e o modelo que essas instituições deveriam obedecer. Nesse momento as universidades públicas ou privadas não possuíam autonomia, e a reforma do ensino é considerada conservadora quando comparada principalmente aos dias atuais.

Nesse período houve disputa entre a igreja e os intelectuais liberais. A igreja queria o poder de organizar as universidades públicas e direcionar o financiamento público para as instituições confessionais (instituições particulares e de administração católica). Já os intelectuais liberais queriam um ensino público não confessional de inspiração francesa (DURHAM, 2003).

Com a queda de Vargas em 1945 e a redemocratização do país (período que se estende até 1964), a educação foi contemplada com a ampliação do número de universidades públicas, porém mesmo sendo um período considerado de expansão do ensino superior no Brasil, não era acessível e estava aquém de sua demanda.

A proposta para mudar essa situação era a reforma do sistema de ensino superior existente até o momento, com substituição das escolas autônomas por grandes universidades com espaço para o desenvolvimento das ciências básicas e da pesquisa, além da formação profissional.

A década de 60 foi marcada por movimentos estudantis que lutavam pela reforma na educação, pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a democratização do acesso e da gestão da universidade, o aumento da demanda no ensino e a substituição do ensino privado pelo público.

De acordo com Durham (2003), nesse momento a desigualdade social assolava o país. Mas quando aprovada em 1961, a LDB nada mais fez do que manter o *status quo*, focando basicamente em mecanismos de controle da expansão do ensino superior e do conteúdo do ensino (DURHAM, 2003).

O período militar foi marcado por um verdadeiro embate entre o movimento estudantil e o governo. O movimento era radicalmente contra o governo e assim as universidades se tornaram verdadeiros centros do movimento e, em reação o governo invadiu as instituições prendendo alunos e professores líderes do movimento.

A luta do movimento estudantil era para que o ensino superior fosse ministrado somente por universidades públicas gratuitas que associam ensino e pesquisa, administradas

por representantes eleitos diretamente por professores, alunos e funcionários, sem a interferência do governo.

Reivindicavam ainda que os cursos fossem de graduação plena, com direito a um bacharelado ou a diploma profissional, o qual abre acesso a uma profissão regulamentada. O movimento considerava outras organizações institucionais ou curriculares como degradações do modelo, devendo ser extintas. A rigidez das propostas impediu sua análise (DURHAM, 2003).

Mesmo com a derrota do movimento estudantil, havia dentro do próprio governo o reconhecimento da necessidade de reestruturação das universidades. Porém a reestruturação não ocorreu tampouco uma reforma curricular, ao invés disso houve a multiplicação das matrículas nos mesmos cursos tradicionais, ainda mantendo a mesma concepção de diploma profissional e o mesmo tipo de ensino. Sendo considerada incompleta, a reforma buscou organizar o sistema de ensino superior federal e promover a pesquisa (DURHAM, 2003).

Na tentativa de promoção da pesquisa surgiram a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES, com programas de bolsas para financiar a criação e expansão da Pós-Graduação, e o Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica – CNPq com o objetivo de formar mestres e doutores para as universidades com a concessão de bolsas de mestrado e doutorado para a formação de pesquisadores no Brasil e no exterior.

Na década de 70, ainda sob o regime militar, o Brasil passa por um período de prosperidade econômica o que leva ao aumento da demanda e do investimento em educação, fato que beneficiou diretamente a classe média. O crescimento na educação superior abrangeu as instituições públicas e privadas, no entanto foi o ensino privado que se expandiu de forma mais veloz, ofertando cursos noturnos e sem investimento em pesquisas (DURHAM, 2003).

A década de 80 e parte da de 90 foi marcada pelo processo de redemocratização gradual do país e, economicamente, foi um período de crise e inflação crescente, período em que houve eleição para presidente e aprovação da Constituição de 1988. Considerado também um período de estagnação do ensino superior, época em que foi o setor privado que mais sofreu, por não possuir a flexibilidade necessária para se ajustar às crises e transformações do país.

Nos governos democráticos de Sarney, Collor, Itamar e Fernando Henrique em pouco foi modificado o tratamento dado à educação, quando comparada às soluções dadas pelos governos militares. O foco continuou sendo a expansão das instituições privadas de ensino superior e a estagnação da rede pública (GUIMARÃES, 2003).

Até o momento nenhuma ação que pudesse assinalar o emprego ou debate de ações afirmativas por parte do governo, era vista, porém as lutas de movimentos sociais como o movimento estudantil, movimento de professores e do movimento negro sempre fizeram parte da história da educação no Brasil.

Mesmo sendo considerado um dos governos que pouco fizeram pela educação superior, o governo de Fernando Henrique sofreu pressões internacionais, pois o Brasil que naquele momento se enaltecia por não ter uma questão racial, era frequentemente assombrado por suas “desigualdades raciais” visíveis nas estatísticas oficiais, não tendo nada em sua defesa, nenhum histórico de adoção de políticas de redução dessas desigualdades.

Segundo Guimarães (2003) na tentativa de reduzir as pressões, Fernando Henrique inicia a abertura de espaço para discussão dessas ações. Um exemplo foi a organização do Seminário Internacional sobre “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, em julho de 1996, pelo Ministério da Justiça em Brasília com a participação de pesquisadores brasileiros e americanos, e de lideranças negras do país.

Porém, é na educação de base que o governo de Fernando Henrique Cardoso ganha importância. Foram feitos programas de incentivo ao acesso e à permanência dos estudantes no nível fundamental, modernização do sistema de estatísticas educacionais do governo, aperfeiçoamento do sistema de mérito escolar e capacitação do corpo de professores. Como consequência direta desses investimentos foi observado um aumento na procura pelo nível médio e superior de ensino (DURHAM, 2003).

Com o aumento na procura por ensino superior, aumentaram também as lutas do movimento negro em busca de inclusão, pois mesmo com anos existência, as universidades públicas não perderam sua característica de privilégios, pois ainda eram os mais abastados que garantiam lugar nas instituições públicas de ensino.

Nos anos 90 as políticas de ações afirmativas começam a ser introduzidas. Ocorrem por meio de parcerias entre o movimento negro, empresas privadas, grupos de estudantes universitários e associações ligadas a igrejas, mas ainda sem respostas efetivas do governo (MOEHLECKE, 2002).

Como exemplos dessas parcerias, a autora cita ações voltadas para aulas de complementação, que envolviam cursos preparatórios para vestibular, cursos de verão e reforço para auxiliar a permanência na faculdade. As igrejas e instituições privadas atuavam cedendo espaço e os integrantes dos movimentos negros e estudantes universitários ministram as aulas (MOEHLECKE, 2002).

Outra forma de ação era a ajuda financeira para acesso e permanência nos cursos superiores, que era representado pelo custeio de bolsas em faculdades particulares, auxílio moradia e alimentação. Havia ainda a ação de mudança na forma de ingresso em instituições de ensino superior, como as cotas, a redução de taxa de inscrição, implantação de sistemas alternativos de vestibular, ações estas implantadas por iniciativa da própria instituição e por grupos de empresários.

Assim a expectativa quanto a investimentos e modernização do ensino superior do país, foi transferida para o Governo Lula. Foi então nesse período que surgiram de forma acordada, ações efetivas para a expansão e modernização das universidades e a adoção das primeiras medidas de ações afirmativas na educação superior por parte do governo.

Para as instituições privadas houve a implantação do Programa Universidade para Todos – PROUNI e o FIES, e nas universidades públicas o surgimento de reserva de vagas para alunos egressos de escolas públicas, negros, indígenas e carentes.

É importante destacar que o PROUNI e o FIES, que são voltadas para as instituições privadas são de iniciativas do governo, mas o mesmo não ocorre com as instituições públicas. A reserva de vagas não foi uma ação cujo pioneirismo se atribua ao governo federal, mas de mérito devido às próprias instituições de ensino e aos Estados que aprovaram atos normativos de reserva de vagas em suas instituições.

No entanto, iniciativas pontuais fazem parte de um projeto maior do governo, que seria a reforma no ensino superior. Para tanto, foram realizados seminários que foram norteados por três objetivos: “[...] i) refinanciar a universidade pública; ii) transformar a universidade pública em referência para toda a educação superior; e iii) estabelecer nova regulação entre os sistemas público e privado” (CORBUCCI, 2004, p. 696).

Um marco do debate das ações afirmativas foi a III Conferência Mundial contra o Racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, realizada em Durban, na África do Sul em 2001. Somente após a conferência, as ações afirmativas passaram a fazer parte da agenda política do governo.

O documento oficial brasileiro levado a conferência é considerado como o reconhecimento público da responsabilidade histórica do Brasil pela escravidão e marginalização dos afrodescendentes (CAVALLEIRO, 2006).

Ratificando a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, o Brasil se comprometeu a não somente combater a discriminação através de medidas punitivas, mas promover a igualdade através de políticas afirmativas diversas que combatam as desigualdades raciais (OLIVEN, 2009).

Depois do evento, ocorreu a discussão em plano nacional do Projeto de Lei Complementar nº. 180/08 e do Projeto de Lei do Senado nº. 344/08, que estabeleciam a reserva de 50% das vagas de universidades federais, institutos federais de educação, ciência e tecnologia e centros federais de educação tecnológica para candidatos oriundos de ensino médio ou fundamental público, e uma sub-reserva dentro dos 50% para autodeclarados negros, pardos e indígenas, proporcional à soma destas populações nos estados (TRAGTENBERG, 2010).

Afirma o autor que a tramitação do projeto de Lei nº. 3.198/00, denominado Estatuto da Igualdade Racial, levou a discussão da inclusão do quesito cor/raça em formulários do estado e autorizava, a fim de reduzir as desigualdades raciais, a aplicação de ações afirmativas reparatórias em vários setores, inclusive nas universidades federais. Como efeito, esses projetos de lei colocaram em pauta o acesso com diversidade socioeconômica e étnico-racial às universidades públicas.

Mas foi com a aprovação de Leis estaduais e deliberações universitárias, que as discussões envolvendo as ações afirmativas se acaloraram, surgindo o termo cota para determinar a reserva de vagas em universidades para minorias discriminadas.

Como pioneiras destacam-se a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e a Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF, que reservaram, em seu vestibular de 2003, 40% de suas vagas para estudantes negros e pardos, aplicando a Lei estadual nº 3.708 de 9 de novembro de 2001 (DAFLON *et al*, 2013). Santos (2006) coloca a Universidade de Brasília – UNB também entre as pioneiras, junto com a UERJ e a UFRJ.

Outras universidades aderiram ao sistema de cotas depois do pioneirismo do Rio de Janeiro, seja por deliberações da própria instituição ou por leis estaduais. Porém, somente em 2012 com a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012, que a reserva de vagas tornou-se obrigatória nas instituições públicas federais de todo o país.

De acordo com o Mapa das ações afirmativas - instituições públicas de ensino superior, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia e Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCT Inclusão), atualmente as cotas aplicadas nas universidades públicas brasileiras são divididas em sete categorias: escola pública, indígenas, negros, pessoas com deficiência, residentes das regiões, baixa renda e quilombolas.

Além das reivindicações feitas pelo movimento negro e os acordos firmados internacionalmente, o governo federal e as universidades estão sofrendo cada vez mais

pressão das classes médias e populares, devido as suas dificuldades de acesso ao meio universitário (SILVA; CONCEIÇÃO, 2006).

No entanto, esses autores ressaltam que as ações afirmativas somente reduzem a pressão e são paliativos que não resolvem o problema da educação no Brasil, como o direito à educação pública de qualidade que abrange a todos os brasileiros, independente do grupo social ou racial no qual pertence, assim como as mesmas condições de passar no vestibular ou conseguir um bom emprego.

Conforme destaca Leite (2011, p.6): “Verdadeiro elixir de catuaba”, onde “Troca-se o diploma de “doutor” pelo silêncio das reivindicações por uma educação integral, formadora e propedêutica desde a infância”, ficando a cargo das universidades, resolver todos os problemas da educação brasileira.

### **3.2.4. Cotas na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES**

Entre as 129 instituições públicas, em 2011 a UFES ocupava lugar entre as 96 que possuíam cotas para alunos egressos de escolas públicas (BRASIL, 2012).

O objetivo desta seção é tentar explicar como se deu o processo de reserva de vagas na UFES até a implantação da Lei federal nº 12.711/12, com base em documentos reunidos pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Assistência Estudantil – PROGEPAES.

Com o crescimento dos debates envolvendo a reserva de vagas em universidades e com a adesão de instituições de peso nacional ao sistema de cotas, a UFES inicia em 2006 sua discussão formal em torno do tema.

Os debates sempre existiram, porém foram formalizados em 2006, com a composição de uma Comissão Especial por meio da aprovação da Resolução nº 63/2006 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE.

Essa comissão composta por 12 membros do quadro funcional da universidade, em sua maioria professores, teria como responsabilidade elaborar uma proposta de resolução que regulamentasse o sistema de inclusão social nos vestibulares da UFES, sendo essa proposta posteriormente encaminhada ao Conselho Universitário - CUn para os ajustes necessários.

Para a elaboração da proposta de resolução, a comissão especial mantinha reuniões semanais, as quintas ou sextas-feiras. Foi um longo período de pesquisas e debates, onde os membros da comissão levaram para as reuniões as contribuições dos centros universitários da

instituição, e experiências relatadas por professores de outras universidades onde a reserva de vagas já fazia parte da realidade, para entender o processo de inclusão.

Além dessas pesquisas e debates internos, foram realizadas duas audiências públicas no mês de junho de 2006, sendo a primeira com os movimentos sociais organizados do Espírito Santo e a segunda com gestores dos sistemas educacionais e entidades representativas das categorias da educação do Estado do Espírito Santo.

As discussões e as divergências eram tantas que somente um ano depois de iniciados os trabalhos, a comissão conseguiu encaminhar duas propostas de resolução ao Reitor para serem analisadas e rediscutidas pelo CUn. Analisadas as duas propostas, foi aprovada a Resolução nº 33/2007 (revogada pela resolução 59/2008) onde a instituição passou a reservar 40% das vagas de cada curso oferecido por processo seletivo, para alunos vindos de escolas públicas e com renda familiar de até sete salários mínimos para oferta no vestibular de 2008, não havendo recorte étnico na reserva de vagas.

Assim como as outras universidades do Brasil, a decisão foi alvo de inúmeros protestos por parte dos alunos das escolas particulares e cursos pré-vestibulares, que dominavam o mercado devido ao alto nível intelectual exigido no vestibular. Além dessas manifestações houve debate nas redes sociais, e comunidades foram criadas no Orkut para externar a indignação de muitos com a inclusão social da UFES.

Porém, após a aprovação da reserva de vagas pelo Conselho Universitário e a realização do primeiro vestibular com reserva de vagas, o debate girou em torno da diferença de pontuação no vestibular dos candidatos da reserva de vagas e dos de livre concorrência, fato que foi observado também nas universidades estaduais do Rio de Janeiro.

Com a publicação dos resultados, a universidade foi alvo de inúmeras liminares e de crescentes tentativas de fraudar o sistema de reservas. As fraudes giravam em torno de apresentação de declarações falsas de imposto de renda e comprovantes de conclusão do ensino básico no Ensino de Jovens e Adultos – EJA. Os alunos apresentavam comprovante do EJA tendo concluído o ensino básico em escolas particulares. No entanto, a instituição sempre cumpriu seu papel de investigação e denúncia quando detectada e comprovada a fraude.

Com a crescente adesão das universidades ao sistema inclusão social, veio a preocupação com a retenção e evasão desses alunos, e assim em 2007, o governo federal criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, através da Portaria Normativa nº 39 de 12 de dezembro de 2007, do Ministério da Educação, com o objetivo de promover o bom desempenho e a permanência dos estudantes que entram nas instituições por reserva de vaga.

No entanto, a UFES já praticava algumas ações de combate à evasão e promoção da permanência na instituição como: programas de monitorias de reforço acadêmico, bolsas de monitoria para execução de atividades administrativas dentro da instituição, atendimento odontológico, subsídio da alimentação no restaurante universitário para alunos carentes.

Com a implantação da reserva de vagas, a instituição passou por mudanças em sua estrutura e, com isso, o Programa de Assistência Estudantil, que já existia antes do PNAES através da Secretaria de Assuntos Comunitários – SAC com a ajuda financeira e orientações do Ministério da Educação, foi se moldando à nova realidade.

Para atender as exigências impostas com a criação do PNAES, a UFES aprovou a Resolução nº 9/2008 criando a Secretaria de Inclusão Social – SIS, que seria responsável pelo acompanhamento semestral dos cotistas e promoção de ações para auxiliar sua permanência na universidade.

Mesmo com a criação da SIS, as políticas de assistência estudantil na UFES continuaram a ser realizadas em parceria com a SAC, que juntas aprimoraram os trabalhos já realizados, desenvolvendo e implementando novas ações.

Como exemplo de ações, podemos citar o projeto auxílio alimentação, que representa desconto de 50% do valor da refeição servida no restaurante universitário, o projeto auxílio formação para ajudar os estudantes na participação de eventos relevantes para sua formação acadêmica, projeto de atenção psicossocial que refere-se ao atendimento psicológico, projeto saúde da mulher que possibilita o atendimento ginecológico, projeto saúde, esporte e lazer que promove atividades desportivas e de lazer no *campus* e ainda o projeto sorriso que presta atendimento odontológico.

Além desses projetos existem os projetos desenvolvidos somente pela SIS, que são: a bolsa de idiomas oferecida no Centro de Línguas da Universidade, o empréstimo estendido de livros que se refere ao empréstimo de até três livros por aluno pelo período de um semestre, o auxílio aquisição de material de consumo para compra de equipamentos, materiais de apoio e cópias; e o reforço e acompanhamento escolar com a disponibilização de monitores para auxiliar nas disciplinas de maior dificuldade para os alunos.

A universidade promove essas ações em todos os seus *campi* (Centro de Ciências Agrárias – CCA/Alegre, Centro Universitário do Norte do Espírito Santo – CEUNES/São Mateus, Goiabeiras – Vitória e Centro de Ciências da Saúde – CCS/Vitória), mas como cada um possui estrutura, cursos e localização que lhes são peculiares, algumas ações também são específicas às necessidades de cada *campus*.

Para complementar as ações e melhorar a avaliação dos alunos cotistas, em 05 de julho de 2012, através da portaria nº 1.410, o então reitor Reinaldo Centoducatte, nomeou uma Comissão Permanente de Verificação, que além de outros objetivos, tem a competência de coordenar e executar a avaliação socioeconômica para apuração da comprovação da renda familiar bruta mensal *per capita* do candidato classificado na reserva de vagas do processo seletivo da UFES. Quando comprovada a fraude o aluno, além de desligado do curso, é denunciado ao Ministério Público Federal.

Até a aprovação da Lei nº 12.711/2012 a UFES não possuía reserva de vagas para negros ou índios, sendo projeto de inclusão somente para candidatos egressos de escolas públicas. Com a aprovação da referida lei, a universidade reestruturou sua política de reserva de vagas, através da Resolução nº 35/2012, aprovada em outubro de 2012, seguindo rigorosamente a lei, e em seu vestibular de 2013 ofertou vagas para negros e índios, por curso e por turno.

Para evitar questionamentos referentes ao preenchimento das vagas reservadas, a UFES no artigo 7º da Resolução nº 35/2012, com base na Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, do Ministério da Educação, estabelece que:

Art. 7º. As vagas reservadas serão preenchidas segundo a classificação, de acordo com a ordem decrescente de pontuação total obtida pelos estudantes no Processo Seletivo da UFES, dentro de cada um dos seguintes grupos de inscritos: I. estudantes egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita: a) que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas; b) que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas. II. estudantes egressos de escolas públicas, com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita: a) que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas; b) que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas. III. demais estudantes (UFES, 2014).

Com base no exposto, fica claro que as vagas ociosas da reserva quando observadas todas as formas de reserva determinada no artigo supracitado, serão distribuídas entre os candidatos da livre concorrência respeitando a ordem decrescente de nota obtida no vestibular.

No vestibular 2014, a universidade ofereceu 4.266 vagas distribuídas em 79 cursos de diversas áreas do conhecimento, sendo 60 cursos em Vitória (Goiabeiras e CCS), 10 em São Mateus (CEUNES) e nove em Alegre (CCA). Desse total, 2.133 vagas foram reservadas da seguinte forma (Tabela 1):

**Tabela 1 - Reserva de Vagas no vestibular 2014 UFES**

	Renda ≤ 1,5 SM		Renda > 1,5 SM		Total
	PPI	O	PPI	O	
Vitória	547	326	517	303	1693
Alegre	58	38	58	36	190
São Mateus	80	50	70	50	250
<b>Total</b>	<b>685</b>	<b>414</b>	<b>645</b>	<b>389</b>	<b>2133</b>

Fonte: Manual do Candidato, 2013.

Nota: Elaborado pela autora. SM – salário mínimo *per capita*. PPI – Autodeclarados pretos, pardos e índios. O - Não autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

A UFES é a única universidade pública do Espírito Santo, contando apenas em termos de instituição pública, com o Instituto Federal de Educação do Espírito Santo – IFES, para absorver os jovens egressos do ensino médio do estado. De acordo com o censo de 2010 – IBGE, o Espírito Santo possuía 144.207 mil estudantes matriculados no ensino médio, sendo estes distribuídos da seguinte forma: 122.921 mil em escolas públicas e 21.287 mil em escolas privadas.

Ainda de acordo com o censo, o Espírito Santo contava com 114.072 mil alunos matriculados no ensino superior, sendo que 27.310 mil estão em instituições públicas e 86.762 mil estão em instituições particulares de ensino. A partir desses números vários questionamentos podem ser feitos para auxiliar o governo no direcionamento dos investimentos para ampliação do ensino superior público e de qualidade no estado do Espírito Santo.

### 3.2.5. A importância da inclusão social dos alunos cotistas da escola pública

“Subproduto social” é a forma que Santos *et al* (2013) descrevem a reserva de vagas para alunos de escolas públicas e demais grupos que se beneficiaram da luta do movimento negro em prol de cotas raciais na educação superior. Os autores argumentam que as cotas atendem grupos sociais que não possuem histórico de desvantagens. Neste ponto não foi considerado que o aluno negro que estuda em escola particular também possui um histórico de discriminação, mas sim que a pobreza iguala as desigualdades sociais e assim, o preto pobre sofre as mesmas dificuldades de acesso que o branco pobre.

Conforme exposto, Verificou-se uma diversidade de público passa a adentrar os limites das instituições públicas, Oliven (2009) vê o espaço universitário como um local de socialização e aprendizagem, como um ambiente de aprendizagens formais e informais, defendendo que em uma sociedade excludente como a brasileira, os alunos de origem social

mais baixa têm muito mais a acrescentar em termos de capital cultural à sua comunidade e família do que os alunos mais abastados, onde na maioria dos casos pelo menos um dos pais possui formação superior.

Segundo a autora, os cotistas contribuem significativamente para ampliar o conhecimento e as expectativas educacionais de seus familiares e irmãos mais novos. Nessa perspectiva, o país só tem a ganhar com a formação desses alunos, que se tornarão profissionais com uma visão de vida mais próxima da realidade e condizente com a maior parte da população brasileira.

Para Hass e Linhares (2012), a adoção de políticas de inclusão no ensino superior compõem instrumentos de consubstancialização da igualdade material, sendo uma de suas finalidades a integração dos variados grupos sociais em diferentes espaços sociais, através da valorização da diversidade cultural que formariam.

Dentro desta construção, vale dizer que a integração desses diferentes grupos sociais leva à aceitação da diversidade cultural, à aprovação da diferença e à aceitação do outro, além de dar um novo significado ao papel social desempenhado pelas instituições de ensino superior.

Tragtenberg (2010, p. 5) destaca que “o momento da formação universitária é privilegiado para o conhecimento das estruturas sociais, e para convivência entre pessoas de origens socioeconômicas e étnico-raciais diferentes [...]”, situação que segundo o autor, contribui para que a comunidade universitária perceba que não é o fato das pessoas serem mais ou menos pobres que influencia em elas serem mais ou menos inteligentes, dedicadas, organizadas ou envolvidas com o curso.

A inclusão de alunos advindos de escolas públicas e de diferentes etnias, em um espaço antes ocupado em sua maioria por alunos com reconhecido poder aquisitivo, faz com que as universidades tenham que se rediscutir e se redesenhar para manter índices aceitáveis de permanência e evasão, além de alcançar o espírito de promoção da diversidade que se espera de uma instituição pública de ensino superior.

Estudos como o de Silva e Silva (2012) mostram a diferença da realidade vivida por alunos que entraram pelo sistema de cotas, que em muitos casos pertencem a famílias desestruturadas e com renda familiar baixa, fatores que interferem diretamente no rendimento acadêmico desses alunos e em sua permanência na instituição.

As autoras relatam em sua pesquisa a forma como os alunos cotistas da Universidade Federal da Bahia – UFBA, são vistos dentro da universidade pelos demais alunos (cotistas ou não). Como resultado das entrevistas, concluíram que a forma estereotipada como ele é

percebido o coloca como portador de uma série de dificuldades que não são compatíveis com a rotina universitária.

A conclusão da pesquisa de Silva e Silva (2012) corrobora com as ideias de Leite (2011, p.7), quando ela afirma que:

Esse tratamento “preferencial” destinado àqueles que historicamente foram marginalizados, coloca em questão, além dos aspectos citados, vários outros relacionados ao acesso de grupos específicos (não só dos negros), uma vez que apresenta um caráter contraditório: ao mesmo tempo em que propagandeia a ampliação da oportunidade e ascensão social, reforça estereótipos já existentes de falsas “inferioridades”.

As dificuldades apontadas no estudo são apresentadas pelos cotistas como dificuldades pessoais, como por exemplo, no caso de terem que conciliar trabalho com estudo, dificuldades financeiras, pela falta de dinheiro para comer e fazer cópias, dificuldades cognitivas onde cotistas são considerados intelectualmente menos preparados para o bom andamento do curso, e portadores de dificuldades psicológicas, por serem associados a pessoas que passam por sofrimentos psíquicos (SILVA; SILVA, 2012).

Diante das dificuldades relatadas, os entrevistados apontaram a necessidade de um apoio diferenciado para evitar abandono do curso, como concentrar as aulas em turnos e ampliação e criação de cursos noturnos no intuito conciliar trabalho com o estudo, necessidade de mudanças estruturais, como moradia universitária e transporte gratuito entre os *campi* da instituição.

A maioria dos estudantes que concluíram o ensino médio público e que avaliam a possibilidade de ingressar no nível superior, a necessidade de conciliar trabalho com estudo. Outro dado em comum é o fato de serem na maioria dos casos os primeiros da família a buscar o nível superior, enquanto que para o grupo que vem de escolas particulares a realidade é outra, onde pelo menos um dos pais possui essa formação (PEDROSA, 2013).

A necessidade que esses alunos têm de trabalhar reduz o tempo de dedicação aos estudos, o que pode levar a uma queda do rendimento escolar (SILVA; CONCEIÇÃO, 2006). E para conciliar a necessidade de trabalhar com desejo de cursar o ensino superior, muitos desses egressos de escolas públicas buscam pelo ensino superior privado, devido a forte característica dessas instituições de ofertar, em sua maioria, cursos noturnos (PEDROSA, 2013).

A educação superior, partindo do seu caráter de inclusão social, é essencial na formação pessoal, preparando o aluno para pleno acesso à cidadania e para oportunidades

profissionais melhores do que teria somente com o nível médio. A educação superior é vista como passaporte para uma vida melhor.

Do ponto de vista individual, além dos fatores sociais e econômicos ligados à inclusão no ensino superior, Pedrosa (2013, p. 3) cita também seus efeitos “[...] sobre a autoestima, sobre a capacidade de entender melhor o mundo ao nosso redor, sobre as habilidades para desempenhar tarefas complexas”. Outro ponto relevante considerado pelo autor é a crescente necessidade de recursos humanos qualificados para que o Brasil tenha condições de competir internacionalmente, e ainda a intensa demanda interna por trabalhadores qualificados.

Assim posto, é notória a necessidade de adequação, primeiramente do governo, como agente financiador e regulador de medidas de permanência e adequação por parte das instituições, para administrar essa nova demanda. É urgente que as instituições comecem a programar mudanças administrativas, estruturais e pedagógicas.

A inclusão de alunos com um perfil nunca antes selecionado nas quantidades atuais, deve ser encarada pela universidade como uma oportunidade de promover mudanças.

Diante de todas as mudanças que podem fazer parte do contexto universitário, talvez a mais importante seja o fato da reserva de vagas auxiliar na aproximação da instituição com a sociedade, tornando-se parte dela e auxiliando efetivamente em seu desenvolvimento.

Porém, com intuito de reduzir efeitos negativos e promover a permanência dos alunos ingressantes pelas cotas, que o MEC lançou na Portaria Normativa nº 39 de 12 de dezembro de 2007, o PNAES, que dispõe de recursos a serem encaminhados às instituições públicas de ensino superior para ações de assistência estudantil.

As ações a serem implementadas com o auxílio do programa, compreendem moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações do PNAES atenderão estudantes de cursos de graduação presencial que atendam critérios socioeconômicos, e foram implantadas a partir de 2008.

Um fator de desafio a ser enfrentado pelas universidades é de se fazer presente na comunidade, com a finalidade de encontrar nas escolas públicas estudantes com capacidade de elevar a instituição ao patamar desejado, além de inserir na cultura desses alunos e de sua comunidade, que uma universidade pública pode sim fazer parte de sua realidade.

Em sintonia, Bertotti (2013) enfatiza que alunos mais abastados possuem maior conhecimento sobre a instituição, o mesmo não ocorrendo com os alunos das escolas públicas, que além do desconhecimento da instituição também carecem de apoio da família, que muitas vezes não reconhecem as universidades como forma de mudança de vida e ascensão.

Essa realidade pode mudar com ações que tornem a universidade presente nas instituições públicas de nível médio. O programa embaixadores da USP é um exemplo bem sucedido, onde o corpo docente e discente da universidade visita as escolas públicas do estado de São Paulo, cultivando nos alunos dessas escolas a ideia de que uma instituição de qualidade pode fazer parte de sua escolha futura.

Além da aproximação com a comunidade, o programa embaixadores da USP contribui para a melhoria da autoestima dos alunos e para a melhoria do ensino médio público, na medida em que os alunos passam a exigir mais da escola e dos professores. Como bem destaca o autor:

Não é a capacidade intelectual que está distribuída de maneira desigual em nossa sociedade, mas, principalmente, as oportunidades. Há pessoas extraordinárias que emergem de classes sociais menos abastadas e que, se motivadas, conseguem desenvolver novos talentos e usá-los para construir projetos dinâmicos e criativos, vislumbrando um mundo que pode ser diferente. Uma sociedade prudente deve estar atenta a esse fato, maximizando opções, fazendo um investimento para um futuro estável e demonstrando a todos que sonhos são realizáveis (BERTOTTI, 2013, p.1).

Outro dado que não pode ser deixado de lado é que ao passo que a inclusão de alunos vindos de escolas públicas reduz o caráter elitista da universidade, também pode trazer pessoas não aptas para o contexto das instituições, sendo necessário que a instituição balanceie o mérito e a inclusão.

### **3.2.6. Uma convivência diferenciada**

Para Jesus (2013, p.224) a diversidade humana é elemento crucial para que as pessoas se reconheçam na sociedade é “[...] conjunto de relações interpessoais e intergrupais explícitas ou implícitas, em um determinado sistema social, que são intermediadas pela relação entre as identidades sociais e a dominância social presentes nesse sistema”.

A partir da aplicação de reserva de vagas nos cursos superiores, as universidades têm que lidar com as demandas de pressão externa, que se estabelecem na maioria das vezes, por meio dos noticiários que ressaltam a diferença de pontuação nos vestibulares entre os grupos cotistas e não cotistas, e com as demandas internas, pois dentro da instituição existem opiniões divergentes em relação às cotas.

Diante das pressões sofridas pela comunidade universitária, Santos (2006) descreve as medidas adotadas pela UERJ e suas implicações. O autor classifica as medidas adotadas como

políticas de invisibilização, onde a forma de determinar os contemplados pelas ações de assistência da instituição é pela renda familiar. Assim o programa é voltado a todos os alunos da universidade que se enquadram no critério de carentes sem considerar questões de raça ou cor.

Essas políticas que em um primeiro momento parecem saudáveis por evitar a estigmatização dos alunos negros e índios no meio acadêmico, por outro lado inviabiliza o trabalho de conscientização e transformação política na comunidade universitária, no tocante aos processos de inclusão social geradoras das políticas sociais que mudaram a forma de ingresso nas universidades públicas.

A universidade é caracterizada, de acordo com Baía *et al* (2006), como um universo marcado pela diversidade de gênero, classe social e etnia, com o dever de abrir espaço para que esses grupos se identifiquem como agentes transformadores sem negar sua origem e cultura, tornando-se formadores de opiniões e não somente reprodutores de ideias e conhecimentos já estabelecidos.

O caso da UERJ ocorre na contramão do pensamento de Baía *et al* (2006), que defende que mesmo que a instituição adote critérios financeiros para adoção de sua política de inclusão, nada impede a adoção de outras medidas, como fóruns e debates que auxiliam na integração dos alunos no contexto da instituição, e reduzem as resistências reais e psicológicas que podem existir.

Os autores sinalizam os ganhos que a sociedade e a universidade terão ao valorizar o potencial de cada um, ao invés de impedir o intercâmbio entre o saber científico e o popular. Na realização do intercâmbio e na busca por igualdade, a universidade contribui para equalizar (mesmo que em longo prazo) as condições de vida da população, impedindo que as diferenças se constituam em desigualdades.

Na dinâmica global, Bertotti (2013) defende a importância das universidades buscarem um padrão internacional, de serem incluídas no cenário mundial, considerando a convivência de grupos com características diferentes parte desse processo, porém sempre primando pela excelência do grupo discente.

Na busca de um corpo discente qualificado, o autor destaca a importância de agregar os melhores alunos e criar formas de identificar, entre os alunos pertencentes ao ensino médio em escolas públicas, candidatos que possuem potencial acadêmico, mas que muitas vezes suprimidos nos vestibulares tradicionais, devido ao seu baixo capital cultural.

Assim vale dizer que:

A diversidade da população universitária também é fator a ser considerado na caracterização de uma universidade de renome mundial, pois os alunos se beneficiam de uma educação mantida em um ambiente plural, originado por diferenças culturais, socioeconômicas, raciais, entre outras (BERTOTTI, 2013, p. 1).

Na manutenção de um ambiente plural, agregando alunos de diferentes realidades, a universidade abre espaço para a expressão e o aperfeiçoamento de talentos e habilidades, o que resulta em experiências profissionais mais relevantes e expressivas, além de preparar a instituição para uma cultura cada vez mais complexa.

Entretanto para que exista harmonia entre os objetivos da instituição e o real aproveitamento dessa pluralidade, o processo de apresentação e avaliação de novas ideias deve ser desenvolvido e orientado de forma respeitosa e civilizada, objetivando a excelência individual e coletiva.

Segundo Bertoti (2013), essa tentativa de inclusão de minorias em prol de tornar a sociedade mais justa, aproveitando os diversos potenciais existentes em alunos egressos do ensino público que o vestibular tradicional se mostra ineficiente em captar, pode também garantir o acesso de alunos não aptos ou amadurecidos para a nova realidade que terão de enfrentar. Para lidar com essa disputa entre mérito e inclusão, a universidade terá que reunir esforços para fomentar sua capacidade de discernimento, perspectiva política e coragem.

## IV – PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, os dados foram analisados separadamente respeitando seu viés qualitativo e quantitativo, mas sem perder de vista a complementariedade das duas etapas do estudo. Para coleta dos dados numéricos foi de fundamental importância a proximidade com a PROGRAD para agilidade na liberação dos relatórios necessários para realização do estudo.

De posse dos relatórios e com o auxílio do recurso de tabela dinâmica da *Microsoft Office Excel* foi possível vencer a etapa de tratamento dos dados surgindo assim a necessidade de compará-los com dados já existentes em outras pesquisas.

Para descrever as categorias estudadas a seção 4.1 foi dividida em sete subseções intituladas como tempo de permanência, aprovação, reprovação, trancamento, coeficiente de rendimento, jubramento e formas de evasão. Na subseção formas de evasão além das categorias previamente estabelecidas na metodologia do estudo também foram discutidas as taxas de retenção e percentuais de alunos transferidos, por entender a importância dessas informações para melhor descrição da realidade acadêmica do cotista nos cursos de administração da UFES.

Terminada toda parte quantitativa do estudo iniciou-se a montagem das entrevistas sequenciada pelo contato prévio com os egressos dos cursos de Administração, onde ficou estabelecido como estas ocorreriam.

Para montagem dos questionamentos foi mantida a necessidade de que o estudo qualitativo complementasse os resultados quantitativos, então, uma vez que já era entendido o desempenho do aluno por meio do histórico escolar, buscou-se trabalhar questões que levassem a um entendimento maior de atividades possíveis de serem desempenhadas pelos alunos durante o curso superior, mas que não são registradas no histórico escolar, e qual o impacto da formação superior para o aluno egresso nos cursos de Administração da UFES, para sua família e comunidade.

Com as respostas dos egressos em mãos iniciou-se a etapa de colacionar as falas dos entrevistados com o referencial teórico e a visão do pesquisador. Os resultados obtidos são apresentados nas seções a seguir.

### 4.1. ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS QUANTITATIVOS

A análise dos dados quantitativos será apresentada em seções separadas dadas as categorias às quais pertencem tais referenciais. Conforme destacado no primeiro capítulo,

foram analisadas as seguintes categorias: tempo de permanência, aprovação, reprovação (por nota e por falta), abandono, trancamento, conclusão, jubramento e coeficiente de rendimento (CR). No entanto, as categorias abandono e conclusão foram reunidas em uma única seção chamada “formas de evasão”, para facilitar a análise e visualização dos dados apresentados.

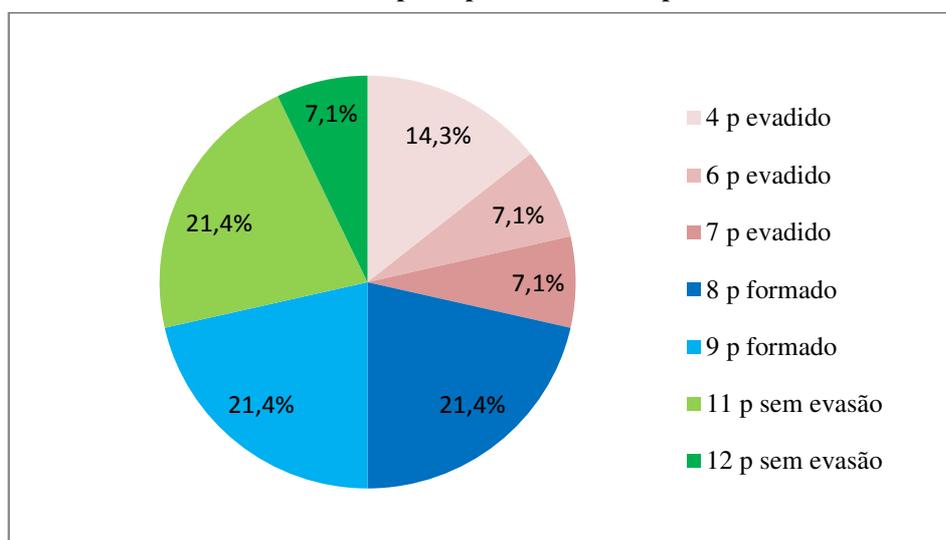
Na seção “formas de evasão” além de dados sobre abandono e conclusão, como modo de enriquecer a análise, foram apresentados dados sobre transferência e retenção (chamado também de “sem evasão”) dos alunos. A categoria abandono foi considerada como a situação em que os alunos solicitaram desligamento espontaneamente e os que deixaram de se matricular ao longo da graduação.

O termo evadido refere-se aos alunos que abandonaram, desistiram ou foram transferidos do curso, enquanto os formados são aqueles que concluíram o curso e os retidos/sem evasão são aqueles que permaneceram no curso até o semestre de 2014/2 sem concluir. Assim passamos para análise das categorias:

#### 4.1.1 Tempo de Permanência

O Gráfico 1 mostra que 28,5% dos alunos cotistas ingressantes em 2009 evadiram e que a evasão ocorreu entre o 4º e o 7º períodos. Os alunos que concluíram o curso representam 42,9% do total de ingressantes, sendo que estes concluíram entre o 8º e o 9º período. Já os alunos que não evadiram e não concluíram (ou seja, ficaram retidos) representam 28,6% e se mantiveram matriculados em média de onze a doze períodos.

Gráfico 1 - Tempo de permanência em períodos



Nota: p – período ou semestre.

A Tabela 2 mostra que os alunos que evadiram, permaneceram em média 5,3 períodos vinculados a instituição, os que se formaram tiveram um tempo de permanência de 8,5 períodos e os alunos que não se formaram e também não evadiram (os retidos) ficaram em média 11,3 semestres no curso.

Outra informação importante é que os alunos formados do curso de Administração noturno ficam por um semestre a mais na instituição quando comparados com os alunos do curso matutino e também demoram mais a evadir. De forma geral os alunos cotistas permanecem em 8,4 semestres no curso.

**Tabela 2- Média de tempo de permanência (semestres)**

<b>Curso</b>	<b>Evadido</b>	<b>Formado</b>	<b>Não Evadido</b>	<b>Total geral</b>
Administração - Matutino	4,0	8,0	12,0	7,3
Administração - Noturno	6,5	9,0	11,0	9,1
<b>Total geral</b>	<b>5,3</b>	<b>8,5</b>	<b>11,3</b>	<b>8,4</b>

#### **4.1.2. Aprovação**

A Tabela 3 mostra que em média os alunos do curso Administração matutino tem uma taxa de aprovação em disciplinas maior que do noturno. Porém, quando observado isoladamente o percentual dos formados, a taxa de aprovação do noturno supera a do matutino, embora ambas sejam altas.

Outro dado que chama atenção é que os alunos que evadiram do curso de Administração diurno, tem percentual de aprovação acima dos 80%, o que nos dá indícios de que a reprovação não é o principal motivo do abandono, sendo necessário um estudo das causas do abandono pela instituição.

**Tabela 3 - Média de Percentual de Aprovação (em disciplinas)**

<b>Curso</b>	<b>Evadido</b>	<b>Formado</b>	<b>Não Evadido</b>	<b>Total geral</b>
Administração - Matutino	83,3%	95,8%	89,4%	90,6%
Administração - Noturno	46,8%	99,3%	82,3%	79,8%
<b>Total geral</b>	<b>65,1%</b>	<b>97,5%</b>	<b>84,0%</b>	<b>84,4%</b>

### 4.1.3 Reprovação

A Tabela 4 é complementar à anterior e mostra a média de reprovações dos alunos cotistas, considerando reprovação por nota e por falta juntos. Destaca-se a baixa taxa de reprovação dos alunos que se formaram (2,5%), principalmente quando observado os cotistas do curso Administração noturno. Por outro lado, chama a atenção a média de reprovações dos evadidos do curso noturno que ultrapassa os 53%, ou seja, mais da metade das disciplinas em que se matricularam.

**Tabela 4 - Média de Percentual de Reprovação**

<b>Curso</b>	<b>Evadido</b>	<b>Formado</b>	<b>Não Evadido</b>	<b>Total geral</b>
Administração - Matutino	16,7%	4,2%	10,6%	9,4%
Administração - Noturno	53,2%	0,7%	17,7%	20,2%
<b>Total geral</b>	<b>34,9%</b>	<b>2,5%</b>	<b>16,0%</b>	<b>15,6%</b>

As médias de reprovações por nota estão representadas na Tabela 5, onde se mostra que os alunos que não evadiram (retidos) reprovaram em duas ou mais disciplinas, e que os alunos cotistas do curso noturno que se formaram, não reprovaram em nenhuma disciplina. Mesmo entre os alunos evadidos onde se espera uma taxa de reprovação alta, a média ficou em 1,25 disciplinas, próxima a média geral (1,29). A média se mostrou um pouco mais alta para os alunos que não evadiram, em torno de 2,25 reprovações.

**Tabela 5 - Média de Reprovação por Nota**

<b>Curso</b>	<b>Evadido</b>	<b>Formado</b>	<b>Não Evadido</b>	<b>Total geral</b>
Administração - Matutino	1,00	1,33	2,00	1,33
Administração - Noturno	1,50	0,00	2,33	1,25
<b>Total geral</b>	<b>1,25</b>	<b>0,67</b>	<b>2,25</b>	<b>1,29</b>

A reprovação por falta é tratada na Tabela 6. Os dados mostram que em geral os cotistas do curso de Administração noturno reprovam mais por falta que os do curso matutino. Além disso, a média de reprovação por falta daqueles que já se formaram foi menor que 1,00, e dos não evadidos ficou em torno de três disciplinas.

**Tabela 6 - Média de Reprovação por Falta**

<b>Curso</b>	<b>Evadido</b>	<b>Formado</b>	<b>Não Evadido</b>	<b>Total geral</b>
Administração - Matutino	1,50	0,67	3,00	1,33
Administração - Noturno	4,00	0,33	3,00	2,25
<b>Total geral</b>	<b>2,75</b>	<b>0,50</b>	<b>3,00</b>	<b>1,86</b>

Quando comparamos as Tabelas 5 e 6 percebemos que, com exceção dos alunos que concluíram o curso regularmente, os alunos evadidos e retidos, em sua maioria, reprovam mais por falta do que por nota.

#### 4.1.4. Trancamento

Na tabela 7, temos que dos 14 alunos estudados, 12 deles nunca trancaram o curso, e os dois alunos que recorreram ao trancamento, o fizeram por um semestre. Não houve registro de mais de um trancamento.

**Tabela 7 - Trancamento de Curso**

<b>Curso</b>	<b>1 semestre</b>	<b>Nenhum</b>	<b>Total geral</b>
Administração - Matutino	1	5	6
Administração - Noturno	1	7	8
<b>Total geral</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>14</b>

#### 4.1.5. Coeficiente de Rendimento (CR)

Neste estudo foi utilizado o Coeficiente de Rendimento acumulado, que reflete o desempenho do aluno ao longo de toda graduação. De acordo com Sales Jr (2013), nos cursos da UFES o aluno evadido possui CR médio de 5,12 e o formado 8,25. Com essas informações e os dados apresentados na Tabela 8 percebemos que os alunos cotistas que concluíram o curso, possuem média de CR de 8,08, um pouco abaixo da média da instituição e os evadidos possuem média de CR de 5,28, um pouco acima ao da instituição. Porém os alunos do curso de Administração noturno possuem CR médio bem inferior a média da universidade.

**Tabela 8 - Média de Coeficiente de Rendimento por Turno**

<b>Curso</b>	<b>Evadido</b>	<b>Formado</b>	<b>Não Evadido</b>	<b>Total geral</b>
Administração - Matutino	6,79	8,10	7,41	7,55
Administração - Noturno	3,78	8,06	6,48	6,40
<b>Total geral</b>	<b>5,28</b>	<b>8,08</b>	<b>6,72</b>	<b>6,89</b>

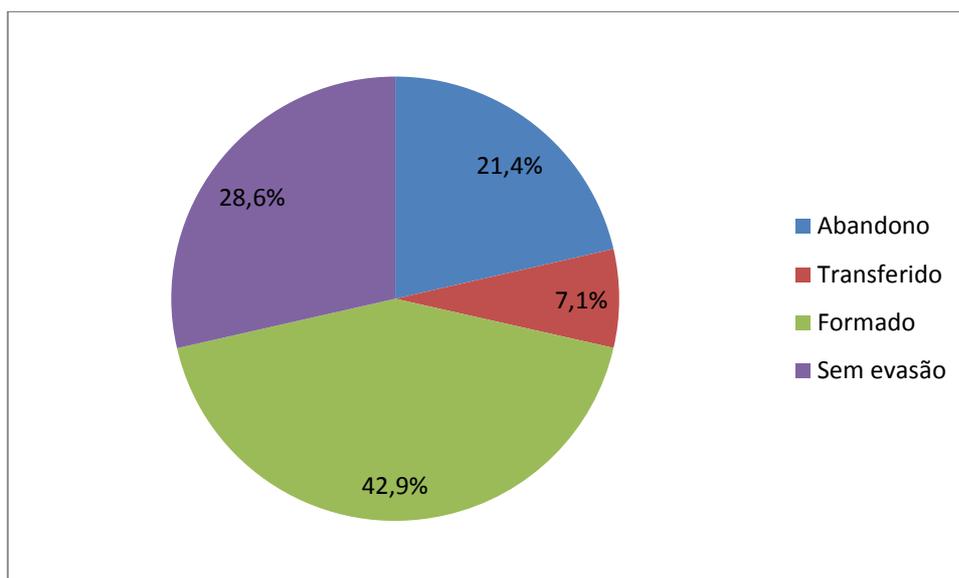
#### 4.1.6. Jubilamento

Com base nos relatórios do SIE fornecidos pela PROGRAD/UFES não houve nenhum registro de jubilamento de alunos cotistas com entrada no ano de 2009.

#### 4.1.7 Formas de Evasão

Nesta seção, além das categorias propostas para serem analisadas (abandono e conclusão), apresentamos ainda dados dos alunos que ficaram retidos (sem evasão) e dos que foram transferidos, por entender que os alunos que não concluem, mas permanecem ligados à instituição, também compõem uma importante fonte de estudos que propiciará dados relevantes para instituição de ensino, como corpo administrativo de tomada decisão em prol de reduzir ao máximo essas taxas.

Gráfico 2 - Formas de Evasão



A partir da análise do Gráfico 2 podemos perceber que mais alunos se formaram (42,9%) do que evadiram, ou seja, que abandonaram e transferiram (28,5%). Além disso, 28,6% ficaram retidos, mas ainda com possibilidades de concluir o curso e 21,4% dos alunos que entraram por cotas abandonaram a universidade.

Quando comparamos esses dados com os dados da instituição e com os dados referentes aos alunos dos cursos de Administração, sem distinção de cotas, obtidos a partir do

estudo de Pereira (2013), conclui-se que os alunos cotistas do curso em análise possuem um percentual de conclusão maior e um percentual de retenção menor. No entanto os cotistas evadem mais. Os dados são apresentados na Tabela 9.

**Tabela 9 - Percentuais Gerais, cotistas e não cotistas de formandos, evadidos e não evadidos**

<b>Público</b>	<b>Formandos</b>	<b>Evadidos</b>	<b>Não evadidos ou retidos</b>	<b>Fonte</b>
Alunos cotistas curso de Administração UFES	42,9%	28,5%	28,6%	Dados desta pesquisa
Percentuais referentes à Universidade	30,1%	17,4%	52,5%	Pereira (2013)
Percentuais referentes aos alunos dos cursos de Administração UFES	37,0%	9,7%	53,3%	Pereira (2013)

#### 4.2. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS QUALITATIVOS

O viés qualitativo do estudo nos permite entrar em aspectos da vida do egresso que até então se mantinha desconhecida cientificamente, entender quais mudanças ocorreram em suas vidas e as quais eles são capazes de perceber e revelar. Esta ação possibilita ir além do número, verificando a efetividade da política de ação afirmativa.

No total foram entrevistados cinco ex-alunos, através de diálogo e oitiva de suas histórias de vida. Reiteramos que, com a cautela de preservar sua privacidade, suas identidades não foram reveladas. Isto ocorreu tanto para manter a neutralidade do estudo, quanto para proteger a intimidade de quem respondeu à pesquisa, e de certa forma, expôs sua vida, seu cotidiano, suas singularidades. As falas dos sujeitos foram transcritas e analisadas e a partir de fragmentos da entrevista trouxemos a visão da academia, cotejada e balizada pelo referencial teórico. Essa tríade teve a perspectiva de fazer o confronto com o referencial teórico, caracterizando-se pela análise de conteúdo das falas dos sujeitos para enfim, ser colacionada com o pensamento dos autores citados.

Reiteramos que essa não é tarefa das mais fáceis, mas sobretudo é um esforço para entender a problemática a partir da dialética plurissignificativa pelo olhar de pessoas com pensamentos diferenciados. Iniciamos a análise das falas, ressaltando que os fragmentos analisados foram preservados em sua íntegra com reprodução incontestável ao original. E para melhor contextualização dos dados obtidos, foi elaborada uma tabela ilustrativa (Tabela 10) dos dados dos sujeitos pesquisados:

**Tabela 10 - Informações profissionais dos entrevistados**

<b>Identificação por Letra</b>	<b>Profissão</b>	<b>Cargo Atual</b>
A	Administrador	Assistente de Custos
E	Administrador	Programador de Cargas
I	Administrador	Coordenador de Projetos
O	Administrador	Auxiliar Administrativo/ mestranda
U	Administrador	Técnico em Administração e Controle

A análise qualitativa foi dividida em duas partes, a primeira analisando as falas em relação à vida laboral do egresso, na perspectiva de entender sua inserção e evolução no mercado de trabalho. A segunda parte que deriva diretamente e vem em consequência da primeira, foi a fonte pela qual buscamos entender os impactos das cotas na vida do egresso e as mudanças que eles são capazes de implementar em seu cotidiano. Com isso, quisemos observar, a partir da formação superior, como se dá a mudança e desta forma, compreender se a política de cotas nas UFES foi eficaz.

Foi aplicado ainda um questionário complementar no momento da entrevista, com o intuito de traçar o perfil profissiográfico do egresso, identificando quais atividades paralelas ao currículo do curso foram desenvolvidas no momento da graduação. Essas atividades são: participação em curso de línguas, participação em cursos de extensão, participação em encontros, congressos e simpósios, participação em programas de iniciação científica e iniciação a docência e ainda participação em monitorias.

Para desvelar se houve evolução laboral ou inclusão no mercado de trabalho, os egressos foram questionados sobre seu percurso laboral antes e após a conclusão do curso superior. Questionados se trabalhavam antes de entrar na universidade, se no decorrer do curso conseguiram fazer algum estágio remunerado e se conseguiram emprego depois da conclusão do curso superior, as respostas apontaram na mesma direção.

Dos cinco entrevistados, três não trabalhavam antes do vestibular, quatro deles fizeram estágio remunerado no decorrer do curso e todos consideram que atualmente trabalham na área de formação. Como será apresentado na sequência, apenas um deles não identificou nenhuma alteração laboral. Um dos que trabalhavam, quando foi admitido na universidade largou o emprego para estagiar e seguiu carreira na área de formação.

Dessa forma, quando questionados se possuíam alguma atividade remunerada quando entraram na universidade, dois responderam afirmativamente a questão. Para iniciar, a entrevistada “O” explica que: **“sim, trabalhava em uma empresa de estacionamento, na área operacional que não tinha nenhuma afinidade com o curso”**.

O entrevistado “U” deixa claro em sua resposta que em relação a emprego nada modificou em sua vida, ou seja, o mesmo emprego que estava quando entrou na universidade é o que está atualmente. Essa condição pode ser atribuída à estabilidade do seu emprego: “[...] **sempre trabalhei, sou concursado da Petrobrás**”.

A entrevistada “I” apesar de não trabalhar quando iniciou o curso superior, ao ser questionada em relação ao estágio remunerado acrescentou que conseguiu: “[...] **já no segundo semestre, era remunerado e com cinco meses fui contratada**”.

Conforme se pode perceber houve mudança significativa gerada pela inserção na educação superior, que também foi colocada pela entrevistada “O” que apesar de possuir trabalho quando iniciou a graduação, declara a importância da graduação para sua mobilidade laboral: “[...] **saí do emprego, fiz dois estágios remunerados, um no Tribunal de Justiça na área de licitações e compras e outro no IFES na parte de recursos humanos**”.

As respostas acima deixam evidente a importância da inserção na graduação e por consequência das cotas no processo de inclusão dessas pessoas no mercado de trabalho, o que leva à melhoria de vida destes ex-alunos. Mostra também a mobilidade laboral, quando o entrevistado declara que largou o emprego regular para fazer estágio na área de formação fica nítido o quanto melhor são as oportunidades para quem inicia um curso superior. Esses fatos se alinham aos trabalhos de Hass e Linhares (2012) quando eles afirmam que o ensino superior é forma de promover a igualdade material.

Esse entendimento se consolida, pois quando questionados se após a conclusão do curso superior a formação ou vida profissional mudou para melhor em relação ao cargo e ao salário, a entrevistada “A” afirma que “[...] **sim melhorou, consegui trabalho apenas depois de formada**”. Essa fala evidencia o vínculo que existe entre a formação superior e melhores condições de salário e cargo.

Apesar da maioria dos entrevistados reconhecerem e pontuarem as melhorias percebidas em sua vida após a formação superior, ocorreu ao longo das entrevistas várias formas de negação ou recusa do papel da instituição neste processo, contraposição da necessidade das cotas para ser aprovado no vestibular, fato que fica evidente ainda na fala da entrevistada “A” que mesmo afirmando que somente depois de formada conseguiu emprego, ficando evidente a importância da formação superior na mudança de *status* desse egresso. Todavia, quando questionada se observou alguma mudança a partir de sua admissão no vestibular, afirma: “[...] **Nenhuma [...]**”.

Porém no mesmo questionamento, “A” reconhece as oportunidades vinculadas à formação, mas por outro lado não admite a influência da instituição em suas conquistas “[...]”

**surgiram algumas oportunidades, mas acredito que não estão vinculadas à instituição de ensino, mas sim à formação superior em si**". A recusa ganha forma mais marcante com a seguinte finalização do questionamento: **"Na minha vida não fez diferença ser [aluna da] UFES ou outra [instituição] particular por exemplo"**.

Essa recusa tão evidente na fala da egressa foi também mencionada nos estudos de Silva e Silva (2012), onde as autoras identificam que o cotista é visto pela comunidade como portador de diversas carências, dentre elas a cognitiva. Quando a entrevistada diz que é indiferente à instituição, ela talvez use uma estratégia de negar a política afirmativa para contrapor por via indireta o preconceito que viceja na sociedade, com isso inviabiliza a necessidade do programa e instantaneamente atribui somente a si a capacidade de inserção.

Na contramão da realidade expressada pela entrevistada "A", o entrevistado "E" além de responder afirmativamente ao questionamento, destaca o peso da instituição nas suas conquistas. Quando foi questionado sobre a ligação da formação superior à inserção no mercado de trabalho, ele cita afirmativamente esse refinamento: **"sim melhorou nos dois sentidos, no início foi difícil arrumar emprego por conta da indicação que eu não tinha, mas com o passar do tempo e com minha formação na UFES consegui um emprego bom"**.

A partir dessa fala podemos compreender como o mercado de trabalho é exclusivo em relação às suas contratações, e aferir que, talvez se o aluno tivesse se graduado em uma instituição privada, as dificuldades de se inserir no mercado de trabalho poderiam ser ainda maiores. Neste sentido, as falas destacadas corroboram com os trabalhos apresentados por Baía *et al* (2006) nos quais os autores destacam o papel da universidade na redução das desigualdades, por prover um espaço capaz de sobrelevar grupos antes marginalizados.

Outro ponto marcante na fala dos entrevistados é a percepção do empoderamento financeiro e pessoal do indivíduo, fazendo com que ele mude seu papel no contexto familiar atrelado à melhoria de vida: **"[...] passei a ter maiores responsabilidades e compromisso com a família"**.

O empoderamento do indivíduo também é perceptível quando em sua fala ele destaca a importância dos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso, para aumentar as possibilidades de escolha que aparecem depois de formado. Sobre a temática, a entrevistada "A" enfatiza: **"[...] adquiri mais conhecimento sobre mercado financeiro [...]"**. Na mesma linha de entendimento, a entrevistada "T" também reconhece a importância dos conhecimentos adquiridos para seu sucesso profissional e relata: **"[...] adquiri técnicas e ferramentas para desenvolver o trabalho de forma melhor"**.

Esse empoderamento do sujeito é colocado por Pedrosa (2013) como efeito da educação superior na vida do indivíduo. Afirma o autor que nesta situação o sujeito passa a compreender melhor o mundo a sua volta e adquire habilidade para desenvolver atividades complexas, se tornando mais competitivo no mercado de trabalho.

Quando questionados em relação às melhorias que a formação superior trouxe para sua vida, o ganho financeiro é marcadamente um fator reiterado, pois ele aparece em quatro das cinco entrevistas, com grande destaque: a entrevistada “A”, por exemplo, afirma uma evolução financeira: “[...] **tive melhoria de renda**”, o que por conseguinte nos faz pensar em melhores condições de acesso a bens e qualidade de vida relativa ao consumo. O entrevistado “E” na mesma linha de entendimento relata que obteve crescimento exponencial: **“sim em todos os sentidos, no financeiro, no pessoal [...]”**.

Mesmo sem a clara percepção da importância da inserção no curso superior, os entrevistados relatam sua ascensão. A entrevistada “T”, por exemplo, enfatiza sua condição anterior como um entrave, ao relatar que “[...] **não tinha emprego antes e com a formação consegui trabalhar**”. Além da inserção no mercado de trabalho, “T” ainda destaca um crescimento financeiro, e assevera que **“em relação a vida profissional mesmo, tive aumentos salariais”**. É bom destacar portanto que “T” reconhece em suas respostas o início dessas mudanças, pois segundo ela a principal transformação observada foi a partir da aprovação no vestibular, e assevera que ele foi um divisor de águas, apontando que, desde então: **“tive mais oportunidades profissionais”**.

Essas respostas corroboram com Pedrosa (2013), quando ele afirma que a formação superior é vista como passaporte para uma vida profissional melhor, pois além de ampliar as oportunidades laborais, ainda prepara o cidadão para ocupar cargos relevantes e propicia, por conseguinte, salários mais atrativos, principalmente se comparados à remuneração de cargos de nível médio, situação anterior à inserção no curso superior. Portanto, a entrada no ensino superior tem mostrado significativa alteração no *status quo* social e financeiro dos entrevistados.

Também chamou atenção no decorrer da entrevista, a fala da entrevistada “O”, a única que no momento da entrevista não trabalhava. Todavia, além de relatar essa condição, destaca também sua opção de assim permanecer para estudar mais, vejamos: **“não trabalho no momento por questões pessoais, quero fazer mestrado e a carga horária de trabalho inviabiliza os estudos [...]”**.

Esta fala mostra que a formação superior amplia os horizontes do indivíduo, indo além da evolução na vida laboral, evidenciando também como ele se sente capaz de seguir adiante

em seus estudos. A entrevistada assume o controle de sua vida podendo fazer qualquer escolha diante do leque de opções que a formação superior lhe proporciona. Com isso, percebe-se que a educação formal e de qualidade pode reduzir as desigualdades e permitir que as pessoas desenvolvam seus potenciais, entre eles o intelectual (Santos *et al*, 2008).

A fala corrobora com o que, com propriedade, coloca Tragtenberg (2010) quando menciona a educação superior como clareira para transformação dos sujeitos educacionais, isso por que, tanto a formação quanto a construção acadêmica do indivíduo é oportuna para conhecimento das estruturas sociais, o que permite ao indivíduo uma gama de possibilidades de escolhas, de posicionamentos na sociedade e de transformar seu entorno, algumas vezes.

O autor destaca também que a condição financeira é tão determinante quanto a inteligência, dedicação e envolvimento com a formação. Com isso podemos entender que “Não é a capacidade intelectual que está distribuída de maneira desigual em nossa sociedade, mas, principalmente, as oportunidades” (Bertotti, 2013, p.1).

Na sequência da entrevista, a egressa “O” reconhece a elevação curricular depois da conclusão do curso e as demandas que recebe em função disso, e destaca que mesmo não trabalhando, reconhece melhorias financeiras e possibilidades que alargaram seus horizontes profissionais: “[...] **pelas entrevistas que fiz tenho tudo para conseguir um bom emprego e um bom cargo principalmente em relação a remuneração que é bem maior que para o nível médio**”.

Outra questão que chama atenção na fala da entrevistada acima é quando questionada se a formação superior contribuiu para melhoria de sua vida pessoal ela esclarece que: “**sim, tenho melhores oportunidade de emprego, em melhores cargos que trazem mais satisfação pessoal [...]**”, o que nos leva a reconhecer que com a formação superior, o trabalhador passa a ser mais atrativo no mercado de trabalho, podendo escolher seus caminhos e as vagas lhe proporcionem mais satisfação. As falas reforçam as ideias citadas por Pedrosa (2013).

A entrevistada foca também nas possibilidades de melhoria das condições de trabalho que uma graduação lhe confere: “[...] **as funções desempenhadas exigem que a pessoa pense mais, ela tem mais autoridade e poder do que quando desempenha funções operacionais**”.

O entrevistado “U” apesar de não ter apontado nenhuma melhoria com a formação superior, reconhece as diversas oportunidades que possui depois que concluiu seu curso de graduação: “**a formação superior amplia os horizontes em termos de ampliar [sic] a capacidade de perceber as oportunidades**”.

E para complementar os questionamentos e aprofundar o entendimento sobre até onde esses egressos aproveitaram o momento da formação superior para participar de atividades que engrandecem o currículo do aluno, buscou-se analisar a lateralização das atividades de formação discente ofertadas pela universidade, que são elementos considerados construtores profissionais. No entanto estão situados lateralmente ao currículo e, portanto, são atividades externas à sala de aula. Os dados obtidos apresentados na Tabela 11.

**Tabela 11 - Atividades de formação discente**

<b>Atividades</b>	<b>Número de alunos</b>
Curso de idioma	3
Extensão	0
Congressos e simpósios	2
Iniciação Científica	1
Iniciação a docência	0
Monitorias	0

Os dados apresentados na Tabela 11 surpreendem, pois mostram que mais da metade dos alunos entrevistados além de fazerem estágio remunerados, dedicam parte do tempo em cursos de formação, como o curso de idiomas feito por três dos cinco entrevistados durante a formação acadêmica. A primeira parte da entrevista demonstrou que para a maioria dos respondentes, a condição laboral foi impactada positivamente após a conclusão do curso de graduação.

Reiteramos ao leitor que, a entrevista se dividiu em duas partes, então para compreendermos o impacto social e familiar na formação superior do egresso, iniciamos a segunda fase da entrevista questionando se o entrevistado possui algum membro da família com formação superior. Dos cinco respondentes dois possuem parentes de primeiro grau com graduação, e a entrevistada “A” reiterou: **“meus pais não possuem curso superior, mas meus irmãos mais velhos sim”**, o entrevistado “U” nessa mesma linha de resposta afirmou positivamente que possui um irmão com formação superior.

Porém, um dado que salta aos olhos é a inserção geracional no ensino superior, pois foi possível constatar que nenhum dos entrevistados possui pais com graduação ou formação universitária. Essa realidade corrobora com a pesquisa relatada por Oliven (2009) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde alunos oriundos de escolas privadas além de maior conhecimento sobre a instituição, geralmente possuem um dos pais com formação superior, fato que segundo o autor, implica diretamente em dois elementos complementares: primeiro, a condição financeira que comparativamente é mais favorável aos diplomados em universidades, segundo, isso provocar por parte dos pais maior disposição motivacional

positiva nos filhos, tendo em vista que esses pais reconhecem a instituição como passaporte para uma vida melhor. Esses fatores precisam ser melhor estudados fazendo uma comparação com alunos de escolas públicas, analisando a escolaridade dos pais e a inserção no mercado de trabalho.

Outro tema que foi pesquisado refere-se à inspiração social que um jovem emana quando se insere em um curso superior, principalmente em universidades federais públicas, historicamente consideradas relevantes por sua qualidade, no campo educacional. Quando questionados se com a formação superior perceberam alguma mudança que gostariam de apontar ou se sentiu exemplo para alguém, quatro dos cinco entrevistados responderam afirmativamente a questão, nos levando a refletir que a inserção de um jovem, principalmente de baixa renda e em condições hipossuficientes, representa um benefício não somente a ele próprio, mas à sociedade como um todo.

O fato acima relatado se aproxima do relato de Oliven (2009), pois o autor defende os ganhos para toda a sociedade advindos da formação superior dos menos abastados e excluídos, argumentando que essas pessoas podem oferecer muito mais em termos de capital cultural à comunidade onde vivem que os mais abastados, sendo capazes também de ampliar as expectativas educacionais de seus familiares.

Porém obtivemos também respostas negativas quanto a essa pergunta. A entrevistada “A”, por exemplo, afirma que sua inserção no curso superior não alterou sobremaneira a comunidade de seu entorno, relatando que **“não acredito que fez diferença nenhuma”**. Já o entrevistado “E” aponta que se sente responsável por influenciar família, amigos e colegas da comunidade **“[...] servi de exemplo para meu irmão mais novo, pois [ele] vendo meu esforço se animou, servi como espelho para ele e para outros amigos e colegas da comunidade”**. A resposta de “E” reitera a questão da imagem social do universitário, pois a partir desse *status* o jovem é vislumbrado como uma pessoa mais amadurecida, com mais seriedade e responsabilidade. Desta forma, cristaliza um símbolo de sucesso e, no mais das vezes, passa a ser um formador de opinião e um exemplo a ser seguido no meio onde vive.

Corroborando com a ideia acima a entrevistada “I” mostra a transformação positiva ocorrida em seu meio familiar com sua aprovação no ensino superior **“[...] minha mãe resolveu fazer curso superior e hoje cursa o terceiro período de Arquivologia, havia parado no ensino médio para cuidar da família e hoje voltou a estudar pelo meu exemplo, tenho certeza que a incentivei”**.

Pelo relato da entrevistada “I” percebemos que a transformação não foi apenas na vida pessoal da entrevistada, mas também de toda a família, uma vez que sua opção por estudar

influenciou outros membros da família, fato que pode ampliar a mobilidade social e financeira de seu grupo familiar.

Apesar de relatar que não notou nenhuma mudança em sua vida após a aprovação no vestibular, o entrevistado “U” reconhece que serve de espelho para os membros de sua família e relata sua posição de liderança pelo exemplo: **“Incentivo, motivo minhas filhas, elas me falam isso que sou um modelo [padrão] para elas”**.

Na sequência é possível identificar o reconhecimento e admiração da sociedade quando uma pessoa se insere na vida acadêmica, pois a maioria das falas relatou mudança de *status*, reconhecimento e atribuição de respeito e confiança dos que estão a sua volta. Essas impressões são muito marcantes na fala do entrevistado “E” que nos diz: **“[...] as pessoas passaram a me olhar diferente, a me respeitar mais”**.

O entrevistado “E” continua a descrever em seu relato como a universidade, sobretudo a federal e pública, é reconhecida e aceita pela sociedade **“[...] quando você entra em uma federal as pessoas veem o resultado do seu esforço [...]”, “[...] quando é uma federal as pessoas te respeitam mais ainda”**.

Por outro lado, o egresso “E” ressalta também como é difícil alguém de origem humilde fazer um curso superior, o que reforça mais ainda o respeito e o reconhecimento da comunidade **“[...] ainda mais eu que vim da periferia onde alguém estudar, fazer uma faculdade não era comum, na época que passei na UFES [...]”**. Essa fala mostra a capacidade de inclusão da política de ação afirmativa, sua aptidão de retirar do limbo social as pessoas mais humildes, podendo capacitá-las para auferir melhores oportunidades de crescimento financeiro e social.

A fala do entrevistado “E” nos mostra que para além do reconhecimento e valorização que observou por parte da comunidade, amigos e familiares, uma coisa o deixa reflexivo: o quão distante a universidade se encontra das comunidades mais carentes. Esse fato segundo Bertotti (2013), também se torna um fator de dificuldade para que jovens egressos de nível médio em escola pública escolham uma instituição pública para se graduarem.

O autor ressalta que os alunos de melhores condições financeiras conhecem melhor a instituição do que os alunos hipossuficientes, e que estes além desse desconhecimento também carecem de apoio da família, fatores que influenciam ainda mais no momento desse jovem decidir se faz ou não um curso superior e em qual instituição ele deve estudar.

As afirmativas do autor se reforçam na sequência de falas do entrevistado “E”, pois ele afirma que, para além da inserção no curso superior, um momento mais importante é a conclusão, o término de um ciclo, o fechamento de um período. Isto porque com a conclusão

do curso superior o jovem vira referência para a comunidade de seu entorno “[...] **quando [o aluno] se forma tudo se concretiza, as pessoas passam a te ver como referência, pois aqui na periferia muitos começam, mas poucos terminam por motivos financeiros pessoais [...]**”. Essas falas também evidenciam as diversas dificuldades enfrentadas por pessoas de origem humilde na continuidade e conclusão de seus estudos, demonstrando que não basta a inserção, é necessário também um projeto que possibilite acompanhamento para que haja a conclusão do curso.

Com isso, há uma transformação plural no ensino, pois a academia se torna mais diferenciada, mais múltipla, representando a sociedade brasileira e sua diversidade de raça, condição social e gênero. Assim como bem colocado por Gomes (2006), a universidade redesenha seu papel contribuindo para redução das desigualdades por, na maioria das vezes, possuir um espaço de superação para grupos antes omitidos, participando um pouco mais da vida da comunidade a qual está inserida, ajudando em seu progresso.

Quando questionados se as cotas fizeram diferença em suas vidas, percebeu-se certo desconforto por parte dos entrevistados, até mesmo certa negativa em precisar utilizar a política de inclusão. Essa negativa pode ser atribuída à caracterização conferida ao usuário da política de cotas, e assim em contrapartida, a maioria deles se considerou capaz de entrar no vestibular sem o auxílio das cotas como é possível perceber na fala do entrevistado “E”: **“Pra mim significa uma ferramenta de inclusão social, mesmo que com minha nota teria entrado sem as cotas [...]**”.

A entrevistada “O” mesmo expondo a tranquilidade que as cotas trazem para os participantes do vestibular que a utilizam, entende a política desnecessária para si própria:

**[...] as cotas igualam as chances de entrar na universidade, aumenta a autoestima de quem vem de escola pública, faz acreditar que é possível, dá mais tranquilidade para fazer a prova sabendo que vai concorrer com pessoas com conhecimentos próximos aos seus, é uma competição mais igual. Mas acredito que teria passado mesmo sem as cotas.**

Essa fala remonta as ideias de Santos (2006, p. 25), quando argumenta que as cotas são uma forma de “[...] tratar desigualmente os desiguais, portanto, implica em aceitar, na universidade, candidatos com diferentes bagagens de formação e, assim, também com patamares de notas distintos”.

O processo de negação chega ao seu ápice quando o entrevistado “U” além de não se reconhecer como ingressante pelo sistema de cotas se manifestou contrário à política de ação afirmativa colocando que: **“[...] sou contra as cotas raciais e a favor de cotas sociais, por que nem todo preto é pobre e nem todo branco é rico”**.

O desconforto gerado pelo questionamento levou a entrevistada “O” a declarar que: **“No decorrer do curso não senti o efeito das cotas, percebi que cotistas e não cotistas tinham as mesmas dificuldades de notas, tinham o mesmo nível [...]”**. Porém apesar de compreender as emoções provocadas pelo tema, destacamos a necessidade de um estudo que aborde essa especificidade do tema.

Já a entrevistada “A” mesmo reconhecendo que necessitou das cotas para entrar na universidade, não reconhece o papel da instituição no seu processo de formação e reitera: **“Só fez diferença para entrar, no ingresso, como vim de escola pública, contribuiu sim, fora isso nenhuma diferença, pois teria feito o curso em outra instituição”**.

Porém na sequência da entrevista, “A” em sua fala coloca o peso da instituição na sua escolha final: **“Na ocasião prestei vestibular para várias instituições privadas e na UFES, quando vi que passei cancelei todo o resto e fui [...]”**. O processo de negação é tão forte e evidente na fala da entrevistada que a mesma conclui que: **“As cotas me ajudaram pois minha pontuação foi baixa, mas se não tivesse entrado trabalharia para pagar pois essa foi minha segunda graduação”**.

Além do desconforto da entrevistada, é possível identificar nessa fala que o propósito inclusivo da política de cotas nesse caso não foi aplicado tendo em vista que a egressa já possuía formação superior anterior a da universidade, dado que ela mesma argumenta, a formação concedeu a ela ferramentas para trabalhar e buscar sua melhoria de vida.

Porém ocorre, entre os entrevistados, o reconhecimento da política de cotas como sujeito de toda essa mudança de vida, quando a entrevistada “I” declara que: **“As cotas fizeram diferença na minha vida por que entrei no limite de vagas, se não fossem as cotas com certeza naquele vestibular não teria passado”**.

Assim posto, percebemos o quão profundo e delicado se apresenta o tema e tamanha a importância de ouvir os sujeitos envolvidos para compreender a grandeza do tema em questão e a partir disso reconhecer suas dimensões e a necessidade de aplicação do estudo para os demais cursos da instituição.

## V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempo de concluir, é bom lembrar ao leitor que nosso problema de pesquisa se circunscreveu em saber se o programa de cotas obteve eficácia e como se desenvolveu a vida escolar do aluno cotista no curso de Administração.

Como norteadores para elucidar o problema, os objetivos foram: analisar a eficácia do programa de cotas na primeira turma dos cursos de Administração da UFES, analisar os históricos escolares dos alunos contemplados com o programa no período de 2009 a 2014/2, verificar o tempo de permanência do aluno no curso de graduação, analisar os índices de aprovação, reprovação e abandono no curso, verificar o coeficiente de rendimento dos alunos, pesquisar em um grupo de egressos qual o impacto da formação em sua vida profissional e familiar. Dito isso, iniciamos nossas impressões formadas sobre o tema, a partir da realização da pesquisa.

Após análise das categorias presentes no histórico escolar e das entrevistas, foi possível perceber o quão complexo é o tema cotas na educação superior e o quão longo é o caminho para entendê-lo, não se deixando assim turvar a formação de ideias por forjar conclusões apressadas construídas apenas por fatores numéricos. Para além da interpretação quantitativa, o estudo permitiu desvelar os meandros da vida acadêmica, laboral e social do sujeito estudado, adentrando em seus sentimentos e percepções a respeito do tema.

Assim reiteramos que, conforme destacado com propriedade no referencial teórico apresentado, o presente estudo buscou responder como se desenvolveu a vida escolar do aluno cotista nos cursos de Administração (matutino e noturno), e se o programa de cotas obteve eficácia. Para entender como se desenvolveu a vida escolar do aluno cotista nos cursos de Administração, primeiramente foi feita uma análise no percurso dos históricos escolares dos alunos cotistas ingressantes nos cursos no ano de 2009, nos quais foi identificado que os percentuais de evasão para esses alunos são maiores do que os percentuais de evasão do curso de Administração (sem discriminação por cota) e maiores também que os percentuais dos demais cursos da instituição.

Esse fato evidencia a necessidade da instituição ampliar seus investimentos em recursos financeiros e capital humano com o intuito de compreender as causas dessa evasão mais acentuada para esse grupo de alunos, e a partir desse entendimento impetrar ações que promovam a permanência saudável desses discentes no ambiente universitário.

Porém outro dado que salta aos olhos, é que o percentual de retenção desses alunos se apresenta muito inferior (28,6%) quando comparado com os percentuais de retenção da

própria instituição (52,5%) e com os dados do próprio curso de Administração (53,3%), o que nos instiga a manter os estudos e entender se este fenômeno se perpetua em outras turmas e em outros cursos da instituição.

Somado a esses fatos, temos também que os cotistas concluem (se formam) o curso de graduação em termos percentuais, mais que os demais grupos mencionados acima, o que deixa claro a peculiaridade deste grupo que não segue os padrões dos demais cursos e alunos, levando-nos a acreditar que um olhar diferenciado da instituição na realidade apresentada, poderá melhorar ainda mais esses índices para os alunos cotistas e ainda mudar a realidade dos outros cursos da universidade.

Sem dúvidas, é oportuno aqui destacar a heterogeneidade de situações enfrentadas pela instituição, forçando-a a abrir os olhos para a nova realidade e se redesenhar para cumprir seu papel de instituição de ensino, pesquisa e extensão de forma eficaz. Isto porque, a partir das ações afirmativas, há uma pluralidade de temas e novos desafios, e mesmo que a diversidade de público fomente um ambiente de integração de realidades e valores ofertados por parte dos sujeitos, ela contribui também trazendo outros entraves, demandando a mudança na condução das linhas dos cursos de graduação. Percebe-se que o programa causa uma verdadeira metamorfose no *status quo* de toda comunidade universitária.

Sabendo aproveitar essa nova realidade, a instituição só tem a ganhar em termos de excelência, pois surge diante dos olhos um público com novas habilidades e comportamentos que se aproveitados, podem ajudar a instituição a subir no *ranking* das instituições federais de ensino. Porém olhos cautelosos sempre são necessários, pois mesmo não sendo objetivo de pesquisa deste estudo, a facilidade de ingresso propicia a entrada de indivíduos não aptos à realidade universitária. Aptos no sentido de compreensão do ambiente universitário, pessoas amadurecidas ao ponto de entender e absorver a responsabilidade e dedicação que uma formação superior exige.

Na tentativa de abarcar a maior parte da gama dos elementos que envolvem o tema, de modo a nos permitir decifrar e descrever como se desvelou a vida acadêmica dos cotistas, passamos a discutir elementos que estão nas entrelinhas dessa pesquisa, entender como este aluno se percebeu, se sentiu como membro de uma instituição federal de ensino, e se em termos de conhecimentos esse aluno deixou a instituição preparado como se espera que tenha ocorrido.

Em busca desse saber, na ocasião das entrevistas, a todo momento foi cultivado um ambiente de proximidade com o entrevistado, fato que permitiu depreender que a maior parte dos alunos cotistas que concluíram o curso de Administração, adentrou no grupo acadêmico

vislumbrando as melhores oportunidades que poderiam emergir no decorrer do curso e aproveitando ao máximo o espaço universitário para desenvolver além dos conhecimentos, habilidades e atitudes de um administrador, buscar estágios e empregos na área de formação.

Houve na amostra estudada, tanto inserção no mercado de trabalho como mobilidade laboral, considerando que alguns indivíduos além de aumentos salariais conseguiram estágio remunerado na área do curso e novos empregos, deixando claro o vínculo entre a formação superior e a melhoria de cargo, salário e atividades desempenhadas, onde o curso superior se revela peça fundamental para que mudanças ocorram na vida do indivíduo.

Sendo assim, é evidente no grupo estudado o reconhecimento do diploma como um passaporte para uma vida melhor, tanto pessoal quanto profissional. Mas para alcançar esse importante objetivo foi necessário gerar uma identidade estudantil, por intermédio da inserção no meio acadêmico, utilizando ao máximo os benefícios que o nome da instituição lhes proporcionou.

Ficou explícito nas entrevistas o reconhecimento, pela maioria dos alunos, sobre o poder da instituição em abrir portas no mercado de trabalho, oferecendo-lhes as melhores vagas e oportunidades e eles por sua vez, exploraram essa possibilidade de forma positiva para garantir o sucesso profissional que almejavam.

Isso posto, vale dizer que foi possível detectar a evolução do estudante de administração para o profissional administrador, pois todos os sujeitos apresentam fortes indícios que pensam como administradores, mostrando-se satisfeitos com os empregos que possuem e com as oportunidades que vislumbram, sentindo-se capazes de seguir em frente na busca de melhores cargos e salários, deixando saltar aos olhos uma conduta firme diante do mercado de trabalho e das oportunidades que surgem em sua trajetória.

Consequentemente, os ex-alunos reconhecem que com a formação superior além de terem adquirido a capacidade de reconhecer as oportunidades que surgem, também adquiriram considerável experiência sobre diversas áreas do conhecimento, técnicas e ferramentas necessárias para desenvolver as atribuições de um administrador de forma mais segura e responsável, sendo para o mercado de trabalho um profissional mais bem preparado e competitivo. Com isso a pesquisa demonstrou que a formação superior tem a capacidade de ampliar os horizontes do egresso, desenvolver potenciais antes adormecidos, além de propiciar satisfação pessoal.

De tudo considerado, passamos ao segundo problema de pesquisa que é entender se o programa de cotas obteve eficácia. Para tanto se faz necessário introduzir ao texto o conceito de eficácia. Para Brulon *et al* (2013, p. 10) eficácia representa “[...] a capacidade de alcançar

os objetivos estabelecidos [...]” em outras palavras, se estabelece como a razão entre o que se pretendia fazer e o que efetivamente se conseguiu fazer, sendo um dos pilares para se medir o desempenho de uma instituição pública.

Surge, portanto, a necessidade de explicar que as cotas na educação superior representam uma fatia no grupo de ações afirmativas e se caracterizam pela reserva de vagas em universidades públicas para jovens egressos do ensino médio em escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita que se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas. Assim é incontestável que não basta somente o sujeito se autodeclarar preto, pardo ou indígena, essa condição está atrelada primeiramente ao fator de formação, ou seja, o indivíduo para pleitear uma vaga de cotista primeiramente deve fazer parte do sistema e ainda, posteriormente, se enquadrar no fator renda.

A justificativa para o uso da política de cotas está em trazer à sociedade, formação superior de qualidade para grupos que teriam o acesso negado devido às diversas situações de discriminação e cerceamento de direitos básicos, promovendo para a classe mais hipossuficiente o *status* até então ocupado quase que exclusivamente pela parcela mais abastada da sociedade.

Vale dizer que a intenção é achatar a pirâmide financeira do país, onde as vagas antes fortemente disputadas pelos egressos de escolas particulares, agora também são disputadas em sua metade por egressos de escolas públicas. Em outras palavras é permitir que o indivíduo da periferia que almejou inserção em uma instituição de ensino superior pública, não tenha seu acesso negado por fatores externos a sua vontade, podendo também ganhar bem e perpetuar isso para sua descendência como sempre ocorreu com os mais prósperos.

A partir desta construção acrescida aos resultados da pesquisa e ao conceito de eficiência apresentado, fica tangível que os objetivos do programa estão sendo alcançados: o acesso desses alunos tem sido garantido, e em números os estudantes cotistas do curso de administração estão caminhando com resultados de rendimento similares aos resultados da universidade. Se há resultados que devem ser melhorados são os resultados da instituição como um todo, e assim feito, os cotistas também serão contemplados por essas mudanças.

Quando lançamos o olhar para os resultados estatísticos em paralelo às análises das entrevistas o ganho fica mais evidente, pois em diversos momentos durante a entrevista fica claro que a admissão desses novos sujeitos aos muros da universidade provocou uma sucessão de transformações: a do próprio sujeito, de sua família e da comunidade ao seu entorno. E além dessas alterações diretas na sociedade, indireta e mesmo forçosamente a universidade também teve que se transformar, ou aceitar esse novo público sem ressalvas.

Mas para entender melhor o posicionamento positivo em relação ao grupo de cotistas estudado, passamos aos objetivos da pesquisa de modo a esmiuçar cada dado. No entanto convém reiterar que alguns ajustes ao programa se mostram necessários para se aproximar da excelência, permitindo que a equação objetivos pretendidos e objetivos alcançados se aproximem cada vez mais de 1 (um) ou 100%.

De posse dos históricos escolares e demais relatórios que complementaram a análise, foi possível constatar que os alunos cotistas que concluíram o curso de Administração o fizeram entre o 8º e o 9º períodos. Tendo em vista que o tempo de permanência mínimo sugerido na grade curricular do curso é de oito períodos, percebemos que estes alunos estão dentro do esperado pela instituição, principalmente quando concatenamos esses dados ao percurso acadêmico dos demais discentes.

O percurso acadêmico dos egressos contemplou atividades extracurriculares e estágios remunerados, informações que demonstram que o período de formação acadêmica foi rico e bem aproveitado, com o intuito de melhorar o currículo para fazer frente às melhores vagas depois de formados. Na sequência da pesquisa foram calculados os índices de aprovação, reprovação e abandono no curso.

É bom lembrar que no geral há uma tese ou falsa concepção difusa sobre o programa. Empiricamente a sociedade é induzida a acreditar que por força da formação básica precária e as históricas dificuldades enfrentadas em suas vidas, alunos que utilizam o sistema de cotas apresentam altas taxas de reprovações e abandono do curso. Versa sobre esse construto que, além de toda deficiência acadêmica que acompanha esse sujeito até o momento da admissão na universidade o aluno ainda enfrenta problemas sociais, estruturais e familiares em sua vida cotidiana, situações por eles vivenciadas que influenciam diretamente na motivação para os estudos. No entanto, em grande parte, essas conclusões antecipadas e precipitadas conduzem a sociedade a cometer graves e injustos erros de julgamento sobre o programa.

Assim, em desacordo com a visão empírica acima apresentada, no caso estudado os cotistas egressos apresentam taxa de aprovação superior a 95%, e entre os cotistas retidos esta taxa é superior a 80%, demonstrando que se toda esta dificuldade descrita existe, provavelmente é superada no decorrer do curso em função do objetivo principal que é a conclusão da graduação.

A teoria postula que a necessidade que os alunos cotistas possuem de conciliar trabalho com estudo, pode provocar além de reprovações, altas taxas de abandono. Em complementaridade ao descrito acima entendemos que isso não procede para as taxas de reprovação, porém é possível que a categoria abandono seja uma verdade, tendo em vista que

no grupo estudado a maior parte dos alunos desistentes esteve matriculado no curso Administração diurno. No entanto, o estudo não possui elementos suficientes para aferir se esse abandono tem como causa primordial a necessidade de conciliar estudo com trabalho.

Para melhor detalhar os resultados, foram analisados também os coeficientes de rendimento (CR) dos sujeitos estudados, os quais causaram surpresa, pois esses alunos mantiveram seus coeficientes bem próximos da média de CR da instituição. Esse resultado nos faz perceber que realmente dada a oportunidade, o cotista consegue seguir em frente mantendo o rendimento escolar atualmente esperado pela instituição, e as dificuldades inicialmente apresentadas no vestibular ficam pra trás.

Os resultados obtidos a partir da análise dos históricos escolares dos cotistas demonstram que a maior parte deles seguem os resultados alcançados pela instituição em suas estatísticas, com exceção para os índices de abandono e evasão, o que sugere a necessidade de aprofundamento dos estudos específicos sobre o tema.

Frente ao estudo percebemos que antes do sistema de cotas, as oportunidades de acesso ao ensino superior público e de qualidade estavam distribuídas de forma desigual, como sabiamente aduz Bertotti (2013, p. 1) “não é a capacidade intelectual que está distribuída de maneira desigual em nossa sociedade, mas, principalmente as oportunidades”. Desta forma, esta desigualdade ao acesso se reproduzia no mercado de trabalho, com reflexo na pirâmide social brasileira.

Esta clivagem social talvez tenha sido uma das maiores motivações por parte dos movimentos sociais e do governo, para tentar debelar a concentração de renda e postos hierarquicamente demarcados na sociedade brasileira. Além de inserir sujeitos historicamente à margem do ensino, outra forma de prover melhor distribuição de renda e oportunidades é que o programa faz emergir talentos que elevem o patamar, tanto da sociedade quanto da própria universidade que o recebe.

Assim fica fundamentado o que deveras foi profundamente abalado com a aplicação das cotas no ensino superior: a tranquilidade em que vivia a elite brasileira e o *status quo* até então conservado pelas instituições superiores de ensino. Estas agora estão tendo que se redesenhar e investir em estudos para manter não só os cotistas, mas também os demais alunos dentro da instituição até sua formação, conservando índices aceitáveis de evasão e retenção.

Se os dados estatísticos apresentados no estudo já surpreendem, passamos agora a esmiuçar o último objetivo deste estudo que é entender o impacto da formação superior na vida profissional e familiar no grupo de egressos.

É possível perceber as transformações que as cotas incorporaram na vida dos egressos estudados, pois conforme relatado, estes adquiriram ferramentas e técnicas para desenvolver o trabalho, demonstram grande domínio de si, se expressam com destreza e clareza de ideias, possuem capacidade de perceber as boas oportunidades que surgem, tornando-se verdadeiros protagonistas de suas vidas, contribuindo inclusive para ampliar as perspectivas educacionais dos familiares.

Isso se solidifica quando uma das entrevistadas demonstra o nítido controle de sua vida quando diz que não trabalha no momento, pois está se preparando para tentar ingressar no mestrado. Essa situação desenreda a profundidade do impacto da política de cotas, onde o sujeito desenvolve também seu potencial intelectual a ponto de se posicionar de forma proativa frente às oportunidades que surgem.

É uma decisão de peso para uma pessoa que vem de um seio familiar hipossuficiente, onde a necessidade de trabalhar para se manter surge na maioria das vezes como prioridade. E em um dado momento em sua vida essa pessoa se depara com a realidade de poder escolher se quer ou não trabalhar, pois prefere dar continuidade aos seus estudos. De fato, os números não dão vazão a essas situações.

Grande fator de impacto foi também a história educacional familiar, pois mesmo pertencendo a um grupo familiar onde nenhum dos pais possui formação superior, a pesquisa mostrou que os sujeitos estudados conseguiram concluir o curso e se posicionar no mercado de trabalho. Não ter pais com formação superior, sendo os primeiros da família a possuir essa titulação apesar de parecer poético, se não fosse a política de cotas poderia ter se revelado como um peso negativo na construção da carreira desses estudantes. Isto porque, entendemos a escolaridade ou a falta dela, certas vezes como um empecilho, já que, grosso modo, pais sem formação superior possuem menos condições de compreensão do contexto universitário, colocando em xeque muitas vezes se o diploma é responsável por uma vida melhor a seus filhos. Além disso, a baixa escolaridade no Brasil quase sempre é correlata à condição financeira menos favorável, e isso reverbera na possibilidade menor em manter os filhos estudando, quando comparado, por exemplo, a pais com formação superior.

Passando por todas essas contrariedades socialmente construídas, eis que nossos sujeitos pesquisados conseguiram cumprir seus objetivos, e com a conclusão do curso, surge então a figura profissional do administrador. Este perfil é diferente do estudante singelo, quase sem preparo, mas seguros de suas decisões e oportunidades, que adentrou aos portões da universidade por meio do sistema de cotas. Salta aos olhos a formação superior e o vislumbrado diploma como o passaporte para o início de uma nova realidade.

Isso é tão evidente, que alguns dos entrevistados deixaram para trás seus empregos em níveis operacionais para fazer estágios na área administrativa, com o intuito de melhorar o currículo com as novas experiências, mas também sem perder de vista a busca por melhores salários e possíveis contratações.

Além das mudanças destacadas na vida financeira, foi percebido os impactos na vida de outras pessoas. Em relação à comunidade em que estão inseridos, eles se reconhecem como pessoas admiradas por terem conseguido ir além da admissão no vestibular em uma instituição federal de ensino e chegado à conclusão do curso, tendo em vista que é comum no meio em que eles vivem, as pessoas iniciarem uma faculdade, seja ela pública ou privada, mas no caminho da formação acadêmica abandonar o curso pelas diversas dificuldades enfrentadas. Portanto não basta para esses alunos, que a instituição lhes faculte a entrada, mas que sejam eles inseridos no contexto universitário, isto é fundamental à conclusão do curso.

Outro elemento importante percebido na pesquisa é que, a inserção desses jovens no meio acadêmico se desvela como um benefício à sociedade como um todo, pois os discentes vão além do exemplo, incentivando muitos colegas a estudar, situação que se reflete no contexto familiar. Os entrevistados se colocam como exemplo para filhos, irmãos e pais, apresentando a certeza de ser fonte de inspiração para que muitos de seu entorno iniciem ou retornem aos estudos.

O egresso passa a ter uma imagem social fortalecida, sendo visto pelos demais como indivíduo mais amadurecido, sério, responsável, um símbolo de sucesso, um formador de opinião e um exemplo a ser seguido. Além disso, sua decisão de fazer um curso superior é muitas vezes responsável por ampliar a mobilidade financeira do núcleo familiar.

Porém, mesmo diante deste cenário de inspiração social, surge o desconforto dos entrevistados diante da necessidade de utilizar a reserva de vagas para admissão no vestibular, negação que vem para contrapor o preconceito que impera em nossa sociedade, que enquadra os cotistas como estudantes inferiores aos demais, marcados sempre por sua história de vida, por dados estatísticos. Contrário senso, este estudo aponta para a direção contrária, o que atesta que o programa traça uma trajetória válida.

A partir da construção dantes realizada, compreende-se então a eficácia do programa de cotas para a amostra estudada, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos. O programa além de atingir seu objetivo principal de facilitar o acesso a um grupo antes excluído pelos vestibulares tradicionais, é responsável por transformar a realidade do egresso, da comunidade e da sua família.

As conquistas dos egressos são ainda mais valoradas quando considerada sua origem humilde e a escassez de jovens com ensino superior na comunidade em que vive o cotista. Essa situação mostra a universidade hermética, elitizada e ainda distante da maioria de seus jovens, a fatia mais humilde da nossa sociedade. Portanto, o programa de cotas se perfaz como uma oportunidade da instituição se fazer presente na realidade desses indivíduos, formando entre eles profissionais tão competentes quanto os que tiveram outra formação mais voltada à vida escolar propriamente dita, ou seja, aqueles alunos de família abastada.

Assim, podemos destacar o papel social da universidade pública, que é dentre outros, dar oportunidades ao jovem que não pode ter uma formação básica de qualidade, aquele que vive em situação de desigualdade desde o nascimento. Essa assertiva mais social faz com que esses jovens possam escolher sua formação por aptidão, conferindo àqueles que não cursaram um ensino médio de qualidade, a possibilidade de concorrer em igualdade de condições com os demais. Isto porque há dessemelhança na formação de um estudante egresso do ensino médio em escola particular e o egresso de escola pública, isso ainda somado às disparidades existentes no contexto escolar do sistema público. Logo, entendemos que está nos objetivos das instituições públicas de ensino superior o papel de fomentar igualdades, desenvolver potenciais, respeitar e representar as diversidades presentes em nossa sociedade, reduzindo as desigualdades e contribuindo com o progresso da sociedade.

Caminhando para o final, o estudo demonstrou a profundidade que o impacto do programa de cotas pode exercer na vida do estudante, dando-lhe ferramentas suficientes para sair do limbo social, melhorando sua vida e fazendo sua experiência fonte de inspiração para outras pessoas, podendo provocar mudanças no contexto social. Sendo tudo somado aos dados da pesquisa, cremos serem as cotas uma ferramenta de inclusão social capaz de transformar a realidade de muitas gerações.

Porém tal posicionamento não perde de vista a necessidade de reavaliações constantes do programa, reconhecendo ainda a necessidade de temporalidade dessa política e a adoção de medidas mais efetivas para melhoria e equiparação do ensino público de base, de forma a permitir igualdade de conhecimentos, tornando esse tipo de política desnecessária no futuro em médio prazo.

Assim posto, surge necessidade de fazer alguns apontamentos e sugestões de estudos futuros aplicados ao programa de cotas nas universidades federais de ensino. Com isto desejamos contribuir com propostas à instituição para que sejam efetivadas possíveis ações para melhoria do programa e de seus resultados.

No grupo de egressos estudado foi observado um estudante cuja graduação na UFES era sua segunda graduação, fato que confere ao sujeito, de acordo com os objetivos do programa de cotas, condição suficiente para reverter seu histórico de desigualdades. Isso pode ser considerado uma falha da política de cotas, onde ser a primeira graduação do requerente deveria ser um dos requisitos para preencher a vaga de cotista.

Dito isto, é bom lembrar a contribuição inicial desta pesquisa rogando para que seja dada a devida continuidade ao estudo, pretendendo ampliar a esfera de conhecimento sobre o tema, na perspectiva de ouvir outros atores envolvidos com os egressos, dentre os quais os professores. Estes são profissionais indispensáveis para identificar as dificuldades apresentadas por esses estudantes, e a partir disso possibilitar à instituição entender como eles veem o desempenho acadêmico dos grupos de cotistas e não cotistas frente ao ensino, pesquisa e extensão oferecidos pela universidade.

Outro nicho de estudos é entender a participação dos alunos cotistas em programas sociais ofertados, dentro os quais: bolsas oferecidas pela universidade, ajuda de custo, auxílio moradia, tratamentos médicos e psicológicos, com o intuito de traçar por completo o percurso acadêmico desses alunos. Nesta vertente é possível entrevistar os cotistas para entender suas dificuldades e necessidades frente ao que é oferecido pela instituição em relação à assistência estudantil.

Há ainda a possibilidade de estudar as causas da evasão e do abandono que este grupo apresenta, tendo em vista que no presente estudo essas taxas se mostraram superiores às taxas dos demais cursos da universidade, e como forma de complementar esse estudo, entender a retenção dos alunos cotistas do curso de Administração para mediante os resultados propor medidas de ação para a UFES. Portanto, este trabalho e seus resultados são degraus iniciais que conduzem a outras paisagens, cujas medidas possam ser aplicadas aos demais cursos da instituição, uma vez que investigar outros cursos dá à universidade base de comparação e assim suporte teórico para implementar medidas direcionadas a cada centro de ensino.

Outra proposta que se faz oportuna, é a necessidade da universidade investir seus esforços para ampliar vagas em cursos de grande demanda, beneficiando não somente os cotistas como a comunidade capixaba como um todo, pois um investimento com esse tipo de olhar representa economia de recursos públicos, tendo em vista a quantidade de vagas ociosas em cursos de baixa demanda. Para tanto dever-se-ia promover esforços em um estudo que fornecesse um panorama dos cursos da instituição que abarcasse demanda, custos e investimentos.

Assim posto, reunir-se-iam esforços no desenvolvimento de estudos onde um dos objetivos seria promover maior aproximação da instituição com a comunidade, o que representa um grande ganho a todos os atores sociais, inclusive para a universidade.

Esta ação, revela a necessidade da implementação de medidas que aproximem a UFES das escolas de ensino médio público, com o intuito de levar aos alunos conhecimento acerca da instituição e dos cursos por ela oferecidos.

A pesquisa torna evidente os benefícios trazidos pelo programa de cotas e a mudança de realidade que o acompanha desde sua implantação. Entendemos também o propósito do governo em absorver alunos do próprio sistema dando-lhes acesso ao ensino superior público de qualidade, mas ainda se faz necessário cumprir o direito constitucional à educação de qualidade a todos os brasileiros desde o ensino de base, onde com o tempo não haverá necessidade de aplicação de políticas de ação afirmativa como a estudada na presente pesquisa.

## REFERENCIAS

ARAÚJO, Clara. Potencialidades e limites da política de cotas no Brasil. **Estudos Feministas**, v.9, n.1, p. 231-252, 2001. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000100014/8912>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

ARAÚJO NETO, Augusto Brito; MOURÃO, Maria das Graças Mota; CASTRO, Shirley Patrícia Nogueira de; MACIEL, Renata Cordeiro; FRANCO, Andrea Lafeté de Melo. Políticas afirmativas na educação superior: o sistema de cotas na Unimontes. **Motricidade**, v. 8, n. Supl. 2, p. 882-887, nov. 2012.

BAÍA, Deylane Corrêa Pantoja; PRAZERES, Edimilson Rodrigues; ARAÚJO, Jakson Silva; LOPES, Josiane dos Santos; MARQUES, Jurema da Costa; SANTOS, Raimundo Lobato dos; PANTOJA, Sirlenna Valérie Mattos. A Universidade pública reproduzindo as desigualdades sociais: um panorama da UFPA. In: SILVA, Jailson de Souza; BARBOSA, Jorge Luiz; SOUSA, Ana Inês (Org.). **Desigualdade e diferença na universidade**: gênero, etnia e grupos sociais populares. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. p. 17 – 25.

BERTOTTI, Mauro. Inclusão social na USP: mérito e diversidade. **Química Nova**, v. 36, n. 2, p. 205, 2013. Disponível em: <[http://www.quimicanova.sbq.org.br/imagebank/pdf/Vol36No2\\_205\\_00b-editorial36-2.pdf](http://www.quimicanova.sbq.org.br/imagebank/pdf/Vol36No2_205_00b-editorial36-2.pdf)>. Acesso em: 04 fev. 2014.

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

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.824**, de 11 de outubro de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm)>. Acesso em 09 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia e Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCT Inclusão). **Mapa das ações afirmativas**: instituições públicas de ensino superior. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.inctinclusao.com.br/acoes-afirmativas/mapa>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm)>. Acesso em: 09 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Universidade para Todos - PROUNI**. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

BRULON, Vanessa; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; DARBILLY, Leonardo. Choque de gestão ou choque de racionalidades? o desempenho da administração pública em questão. **REAd|Porto Alegre**, v.19, n.1, p.1-34, jan./abr. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-23112013000100001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-23112013000100001)>. Acesso em: 10 fev. 2014.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no governo lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 979-1000, 2006.

CASTRO, Rodrigo Batista de. Eficácia, eficiência e efetividade na Administração pública. In: ENANPAD, 30. , 2006, Salvador. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-apsa-1840.pdf>>. Acesso em 24 mar. 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 15-28.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 677-702, 2004.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 302-327, 2013.

DURHAM, Eunice. Desigualdade educacional e cotas para negros nas universidades. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 66, p. 9-22. 2003.

\_\_\_\_\_. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. São Paulo: USP/NUPES, 2003.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação Política e Avaliação de Políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e Conjuntura**, v. 1, n. 3, p. 107-127, set./dez. 1986.

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

GOMES, Joaquin B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas américas**. Brasília: MEC/UNESCO, 2007. p. 47-82.

GOMES, Nilma Lino. Apresentação. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Tempos de Lutas: ações afirmativas no contexto brasileiro**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 7-10.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO SILVA, Lucy Leal. Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 2, p. 70-78, maio/ago. 2007.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 247-268, mar. 2003.

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

HENRIQUES, Ricardo; CAVALLEIRO, Eliane. Educação e políticas públicas afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas américas**. Brasília: MEC/UNESCO, 2007. p. 209-224.

JACCOUD, Luciana; THEODORO, Mario. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, Sales Augusto do (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas américas**. Brasília: MEC/UNESCO, 2007. p. 105 -120.

JESUS, Jaqueline Gomes de. O Desafio da Convivência: assessoria de diversidade e apoio aos cotistas (2004-2008). **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 1, p. 222-233, 2013.

LEITE, Janete Luzia. Política de cotas no Brasil: política social. **Revista Katálýsis**, v. 14, n.1, p. 23-31 jan./jun. 2011.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 117, p. 197-217, nov. 2002.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o seu significado simbólico **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 65-76, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 29-51, jan./jun. 2007.

PEDROSA, Renato H. L. A universidade e a inclusão social. **Revista Latino Americana de Psicopatologia Fundamental**, v. 16, n. 1, p. 13-16, mar. 2013.

PEREIRA, Alexandre Severino. **Retenção discente nos cursos de graduação da UFES**. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <<http://gestaopublica.ufes.br/pos-graduacao/PGGP/detalhes-da-tese?id=6638>>. Acesso em: 09 out. 2014.

PEREIRA, Amauri Mendes. Um raio em céu azul: reflexões sobre a política de cotas e a identidade nacional brasileira. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 25, n. 3, p. 463-482, 2003.

PINTO, Paulo Gabriel Hilu da Rocha. Ação afirmativa, fronteiras raciais e identidades acadêmicas: uma etnografia das cotas para negros na UERJ. In: **CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DA REDE DE ESTUDOS DE AÇÃO AFIRMATIVA**, 1. , 2005. Rio de Janeiro, UCAM. Disponível em: <<http://200.18.45.28/sites/afirme/docs/leitura-extra/ne05.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2013.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Estudos Feministas**, v. 16, n. 3, p. 887-896, set./dez. 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SALES JUNIOR, Jaime Souza. **Uma análise estatística dos fatores de evasão e permanência de estudantes de graduação presencial da UFES**. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública,

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <<http://gestaopublica.ufes.br/pos-graduacao/PGGP/detalhes-de-pessoal?id=12184>>. Acesso em: 09 out. 2014.

SANTIAGO, Nestor Eduardo Araruna; NORBERTO, Aurilena Pereira; RODRIGUES, Sandra Maria Coelho. O direito à inclusão: implantação de políticas de ações afirmativas nas IES públicas brasileiras: experiência na UFC. **Pensar**, v.13, n. 1, p. 136-147, jan./jun. 2008.

SANTOS, Emerson dos. Políticas de cotas raciais nas universidades brasileiras: o caso da UERJ. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Tempos de lutas: ações afirmativas no contexto brasileiro**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 21–65.

SANTOS, Hélio; SOUZA, Marcilene Garcia de; SASAKI, Karen. O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior do Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 237, p. 542-563, maio/ago.2013.

SANTOS, Sales Augusto dos; CAVALLEIRO, Eliane; BARBOSA, Maria Inês da Silva; RIBEIRO, Matilde. Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado. **Estudos Feministas**, v. 16, n. 3, p. 913-929, set./dez. 2008.

SILVA, Maurinéia Garcia da; CONCEIÇÃO, Susianne Gomes da. Diferenças e desigualdades: o curso de Administração na UFAM. In: SILVA, Jailson de Souza e; BARBOSA, Jorge Luiz; SOUSA, Ana Inês (Org.). **Desigualdade e diferença na universidade: gênero, etnia e grupos sociais populares**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. p. 10-16.

SILVA, Paula Bacellar e; SILVA, Patrícia da. Representações sociais de estudantes universitários sobre cotas na universidade. **Fractal**, v. 24, n. 3, p. 525-542, set./dez. 2012.

TRAGTENBERG, Henrique Marcelo Romano. Programa de ações afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina: resultados preliminares. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, vol. 3, n. 1, p. 144-159, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Pró-Reitoria de Graduação. **Manual do Coordenador**. Disponível em: <[http://www.prograd.ufes.br/documentos/manuais/manual\\_do\\_coordenador.doc](http://www.prograd.ufes.br/documentos/manuais/manual_do_coordenador.doc)>. Acesso em: 17 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Manual de Rotinas Acadêmicas**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufes.br/documentos/manuais/Manual%20de%20Rotinas%20Acad%C3%AAsicas.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Trancamento de Curso**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufes.br/estudante/trancamento.htm>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 35/12**. Disponível em: <<http://www2.daocs.ufes.br/resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-352012-cepe>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA JUNIOR, Ronaldo Jorge. A. Multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população

negra. In: SANTOS, Sales Augusto do (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas américas**. Brasília: MEC/UNESCO, 2007. p. 83-104.

## APENDICE I

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA ABERTA

- Quando entrou na universidade exercia alguma atividade remunerada?  
(Se sim, perguntar se tinha similaridade com o curso escolhido).
- Durante o curso superior conseguiu estágio ou emprego?  
(Se for estágio perguntar se era remunerado e se foi contratado após o termino).
- Atualmente trabalha na sua área de formação?  
(Se responder não perguntar se pretende trabalhar)
- Qual tipo de empresa trabalha?  
(Saber se é familiar, privada ou setor público...).
- Qual cargo ocupa atualmente?
- Após sua formação considera que sua vida profissional mudou para melhor em relação a cargo e a salário?
- Você considera que a formação superior contribuiu para sua melhoria de vida? (de que forma? em qual sentido?)
- Você possui algum familiar com formação superior?  
(Pedir o grau de parentesco caso o egresso não comente).
- Observou alguma mudança a partir de sua admissão no vestibular?  
(Por exemplo, de oportunidades, de relacionamento e tratamento).
- Com a formação superior, percebeu alguma mudança ou transformação que queira apontar? Se sentiu exemplo para alguém?  
( Na sua família (irmãos, ...) e no seu grupo social).
- Considera que as cotas fizeram diferença na sua vida?

## **ENTREVISTA COMPLEMENTAR SOBRE O PERFIL PROFISSIOGRÁFICO DOS EGRESSOS**

Das atividades mencionadas na sequência, aponte de quais participou durante a graduação:

- Curso de idioma estrangeiro: Sim ( ) Não ( ).
- Curso de extensão: Sim ( ) Não ( ).
- Encontros, congressos ou simpósios: Sim ( ) Não ( ).
- Iniciação científica: Sim ( ) Não ( ).
- Iniciação à docência: Sim ( ) Não ( ).
- Monitorias: Sim ( ) Não ( ).