



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

**VLADINISE PINHEIRO DE SOUSA**

**AS TRAJETÓRIAS DE JOVENS EM SITUAÇÃO DE POBREZA NA**  
**UNIVERSIDADE: UMA AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS NA**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

**FORTALEZA**

**2021**

VLADINISE PINHEIRO DE SOUSA

AS TRAJETÓRIAS DE JOVENS EM SITUAÇÃO DE POBREZA NA  
UNIVERSIDADE: UMA AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Desenho das Políticas Públicas de Caráter Social.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leila Maria Passos de Souza Bezerra.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S698t Sousa, Vladinise Pinheiro de.  
As trajetórias de jovens em situação de pobreza na universidade : Uma avaliação da Política de Cotas na Universidade Federal do Ceará / Vladinise Pinheiro de Sousa. – 2020.  
201 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2020.  
Orientação: Profª. Dra. Leila Maria Passos de Souza Bezerra .
1. Avaliação de Políticas Públicas. 2. Política de Cotas. 3. Universidade Federal do Ceará. I. Título.  
CDD 320.6
-

VLADINISE PINHEIRO DE SOUSA

AS TRAJETÓRIAS DE JOVENS EM SITUAÇÃO DE POBREZA NA  
UNIVERSIDADE: UMA AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Desenho das Políticas Públicas de Caráter Social.

Aprovada em: 03/12/2020.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Leila Maria Passos de Souza Bezerra (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Alba Maria Pinho de Carvalho  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Luís Tomás Domingos  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Ao meu querido avô, *in memoriam*, pelo amor  
oferecido a mim. Sua partida tornou mais  
difícil este processo, mas no meu coração há  
muita gratidão pelos bons momentos, pelo  
carinho e cuidado.

## AGRADECIMENTOS

O processo de escrita, seja ele acadêmico ou de outra espécie, resulta de um trabalho de autorreflexão e composição de estratégias por parte do autor que acaba por transformar este momento em um processo solitário, marcado, muitas vezes, por sentimentos de medo e insegurança.

No entanto, o entorno desse processo é envolvido por afetos e estímulos que constituem redes de sustentação e conforto para um trajeto mais leve e enriquecedor. Aproveito, assim, este espaço para expressar minha gratidão àqueles que me serviram de apoio e sustentação nesse percurso.

Sou grata, primeiro a Deus, pela oportunidade concedida.

Agradeço, imensamente, aos meus pais, Antonio e Valéria, pela vida, entrega e amor, tendo que interromper alguns sonhos para a criação dos filhos. Ao meu pai, meu anjo da guarda, agradeço pelo apoio e amor simbolizados de diferentes modos. A minha mãe, sou grata, pela força e exemplo que foram significativos para as minhas escolhas.

Aos meus irmãos, meus parceiros de vida, que me ensinaram desde cedo sobre o amor partilhado. A vocês, sou grata pelo companheirismo, paciência, parceria e amizade que permitem enfrentar os dias difíceis e celebrar os dias contentes.

Agradeço ainda, a minha vó materna, representação do carinho e cuidado na minha vida.

Aos meus amados sobrinhos, Adriel e Felipe, que alimentam meus dias com a doçura e a alegria da infância, ensinando-me diariamente sobre o amor, no seu sentimento mais puro de entrega e leveza.

À Professora Leila pela dedicação e, principalmente, pelo aprendizado que obtive durante esses meses de orientação, ampliando os horizontes de leituras e perspectivas de pesquisa. Agradeço, ainda, pelo carinho dispensando nos momentos de insegurança e de angústia, fortalecidos durante este ano singular.

Aos professores Alba Carvalho e Alcides Gussi pela valiosa contribuição na Banca Examinadora de qualificação, pelas estimáveis sugestões de melhoria e *tessitura* deste texto dissertativo, trazendo novos olhares e direções ao meu trabalho. Grata por compartilharem de forma generosa seus saberes comigo.

Ao professor Luís Tomás Domingos por aceitar o convite de participação dessa banca e disponibilizar seu tempo de forma a contribuir com este estudo.

Agradeço com imenso carinho a todos os meus amigos de turma do MAPP, que

propiciaram momentos de muita alegria, além do amparo mútuo durante o processo de pesquisa. Vocês forma imprescindíveis nesta caminhada.

Aos professore do MAPP que construíram com nossa turma uma relação de ensino enriquecedora.

À UFC, por me oportunizar esse crescimento pessoal e profissional e a concretização desse sonho, permitindo a imensa alegria de ingressar no Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas da UFC.

Aos preciosos amigos que conquistei na época da graduação (Leide, Sávio, Jaque, Zul, Victor, Ravena, Lívia, Dieyme, Eveline, Magno, Neurielli) sou grata pela parceria e amizade. Ainda que estejamos mais distantes fisicamente, a torcida pelo sucesso do outro permanece.

Aos meus companheiros de trabalho, Igor e Rayna, pela parceria diária.

Também não posso deixar de ser grata às palavras carinhosas da companheira de trabalho e de turma de mestrado, Márcia Monalisa. Obrigada pelo exemplo de determinação, sabedoria e pelos momentos de trocas nesse tempo de convívio.

Às minhas amigas queridas, Elana, Fabrícia e Leilyanne, companheiras de afeto, sempre disponíveis com palavras de apoio e incentivos que me fortaleceram de forma doce e generosa durante esse processo.

Minha gratidão a todos os (as) interlocutores (as) e protagonistas deste estudo, que se disponibilizaram a narrar suas experiências, essenciais para a problematização desta pesquisa. Com muito carinho, agradeço a todos (as), com votos de que seus caminhos sejam de muito sucesso, na profissão e na vida.

A todos (as) que se envolveram nesse processo, direta ou indiretamente, sou muito grata pelas palavras de incentivo, pela rede de afeto que distribuíram ao longo dessa caminhada.

Muito obrigada!

“Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.” (Boaventura de Sousa Santos).



## RESUMO

Este estudo tem como objetivo apresentar uma avaliação da Política de Cotas no contexto da Universidade Federal do Ceará, a partir das experiências dos (as) estudantes beneficiados (as) pela política, especificamente aqueles favorecidos pelas cotas destinadas a estudantes oriundos da escola pública e que possuem renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo por pessoa. Para a obtenção dessas experiências, foram definidos dois cursos da UFC, considerados cursos de alto prestígio social, são eles, os cursos de Medicina e Direito. A escolha dos cursos deve-se à representação histórica dos Cursos de Medicina e Direito como cursos mais disputados nos exames de seleção das universidades, e conseqüentemente, com significativa presença de estudantes oriundos das classes mais favorecidas economicamente. Em cada curso, foi entrevistado um estudante de cada ano letivo, ingressante pela Cota L1, compreendendo o período de 2014 a 2019, totalizando 14 estudantes entrevistados (as). Como proposta avaliativa da política em questão, a presente pesquisa fundamentou-se na perspectiva contra-hegemônica de avaliação, a partir dos eixos analíticos da Avaliação em Profundidade, concebida por Rodrigues (2008) fundada no paradigma hermenêutico de Lejano (2012). Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, inserida no campo da pesquisa social, utilizando de técnicas como a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para o alcance dos objetivos propostos, foram realizadas pesquisas documentais nos documentos oficiais da política, a fim de possibilitar uma análise dos principais normativos que regem a implantação do sistema de cotas. Como instrumento para a coleta dos dados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os atores fundamentais da pesquisa, quais sejam, estudantes ingressantes pela Cota L1. Foram apontados alguns indicadores qualitativos a partir da avaliação realizada e segundo as falas dos (as) interlocutores. Verificou-se que a política tem representado uma conquista para estudantes de escolas públicas, resvalando essa conquista às famílias e ao meio que fazem parte. Além disso, têm possibilitado a representatividade no ambiente universitário de grupos marginalizados da sociedade, não detentores dos capitais de poder. Apesar da contribuição da Política de Cotas no sentido de inserção desses segmentos na universidade, destacou-se a necessidade de apresentar condições de permanência, que considerem as *múltiplas configurações* de pobreza que se apresentam aos (às) estudantes em situação de pobreza, que vão além da questão do ingresso.

**Palavras-chave:** Avaliação de Políticas Públicas. Política de Cotas. Universidade Federal do Ceará.

## ABSTRACT

This study aims to present an evaluation of the Quota Policy in the context of the Universidade Federal do Ceará, based on the experiences of students who benefited by said policy, specifically those favored by quotas for students coming from public schools and who have a family income equal to or less than 1,5 times the minimum wage per person. To obtain these experiences, two UFC courses were chosen, considered to be highly socially prestigious, namely, Medical and Law schools. The choice of such courses is due to the historical representation of Medical and Law schools as the most disputed ones in university admission exams, and consequently, with a significant presence of students from the most economically favored classes. In each course, one student from each academic year, who entered university through the L1 Quota, was interviewed, covering the period from 2014 to 2019, totalizing 14 interviewed students. As an evaluation proposal for the policy in question, this study rested on the counter-hegemonic perspective of evaluation, focused on the analytical axes of In-Depth Evaluation, conceived by Rodrigues (2008) and founded on Lejano's (2012) hermeneutic paradigm. This is a research with a qualitative approach, inserted in the field of social research, making use of techniques such as bibliographic, documentary and field research. In order to achieve the proposed objectives, documentary research was carried out in the policy's official documents, with the purpose of enabling an analysis of the main regulations that govern the implementation of the quota system. As a data collection instrument, semi-structured interviews were conducted with the research's fundamental actors, namely, students who entered university through the L1 Quota. Some qualitative indicators were pointed out based on the evaluation carried out and according to the interlocutors' statements. It was found that the policy has been an achievement for public school students, trickling down to their families and the environment to which they belong. In addition, it has given representation in the academic environment to socially marginalized groups, who do not hold political power. Notwithstanding the Quota Policy's contribution to the integration of these segments in academia, the need to present conditions of permanence was highlighted, taking into account the *multiple forms* of poverty that students find themselves in, which go beyond the issue of admission to university.

**Keywords:** Public Policies Evaluation. Quota Policy. Universidade Federal do Ceará.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo experiencial de Lejano.....	39
Figura 2 – Eixos Analíticos da Avaliação de Profundidade .....	44
Figura 3 – Categorias analíticas .....	57
Figura 4 – Número de Instituições de Ensino Superior por Categoria Administrativa.....	72
Figura 5 – Marcos regulatórios da Política de Cotas.....	94
Figura 6 – Distribuição das vagas nas IFES após a regulamentação da Lei nº 12.711/2012 ...	94
Figura 7 – Implementação da Política de Cotas na UFC .....	110
Figura 8 – Operacionalização interna da Política de Cotas na UFC .....	116
Figura 9 – Organograma da PRAE.....	120

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ingressantes na UFC pelo sistema de cotas.....	116
Gráfico 2 – Tipo de escola do ensino médio dos candidatos ingressantes do SISU-UFC (2011 a 2013).....	117

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Notas de corte dos cursos de Medicina e Direito, referentes ao período de 2011 a 2018 .....	52
Tabela 2 – Cursos escolhidos e recorte temporal.....	54
Tabela 3 – Método Hermenêutico-Dialético.....	58
Tabela 4 – Quantitativos da Cota 11 no Curso de Direito (Integral) .....	119

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
AID	Agência Internacional de Desenvolvimento
BCS	Biblioteca de Ciências da Saúde Professor Jurandir Moraes Picanço
BFD	Biblioteca da Faculdade de Direito
BIA	Bolsa de Iniciação Acadêmica
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CA	Centro Acadêmico
CAD	Coordenadoria de Atividades Desportivas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASE	Coordenadoria de Assistência Estudantil
CCV	Coordenadoria de Concursos e Vestibular
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CERD	Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial
CFE	Conselho Federal de Educação
CID	Classificação Internacional de Doença
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
COFINS	Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONSUNI	Conselho Universitário
COPIC	Coordenadoria de Planejamento, Informação e Comunicação
CPASE	Coordenadoria de Perícia e A ao Servidor e Estudante
CR	Coefficiente de Rendimento
CRU	Coordenadoria do Restaurante Universitário
CSSL	Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
DAP	Divisão de Apoio Administrativo
DSM	Divisão de Seleção e Matrícula
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FAMED	Faculdade de Medicina
FD	Faculdade de Direito

FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
GTPAA	Grupo de Trabalho de Políticas de Ações Afirmativas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICSID	Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos
IFC	Corporação Financeira Internacional
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IRA	Índice de Rendimento Acadêmico
IRPJ	Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAPP	Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
MPL	Movimento Passe Livre
ONU	Organização das Nações Unidas
PACCE	Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Estado
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PGM	Procuradoria Geral do Município
PGR	Procuradoria-Geral da República
PIB	Produto Interno Bruto
PIS	Programa de Integração Social
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNAS	Política Nacional de Assistência Social

PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNV	Projeto Novo Vestibular
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
RUF	Ranking Universitário Folha
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SISU	Sistema de Seleção Unificada
THE	Times Higher Education
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFESBA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNILA	Universidade Federal de Integração Latino-americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
URCA	Universidade Regional do Cariri
URJ	Universidade do Rio de Janeiro



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>2</b>	<b>PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA AVALIATIVA</b> ....	27
<b>2.1</b>	<b>O lugar da pesquisadora e seu tema de estudo</b> .....	27
<b>2.2</b>	<b>Objeto situado</b> .....	31
<b>2.3.1</b>	<i>A construção de uma avaliação contra-hegemônica</i> .....	36
<b>2.3.2</b>	<i>Perspectiva avaliativa</i> .....	38
<b>2.3.3</b>	<i>Indicadores qualitativos como recurso da avaliação contra-hegemônica</i> .....	45
<b>2.3.4</b>	<i>Narrativa da pesquisa social avaliativa</i> .....	47
<b>2.3.5</b>	<i>Perfis dos interlocutores</i> .....	58
<b>3</b>	<b>TEXTO E CONTEXTO COMO DIMENSÕES AVALIATIVAS DA POLÍTICA DE COTAS</b> .....	66
<b>3.1</b>	<b>Breve histórico da Educação Superior no Brasil</b> .....	66
<b>3.2</b>	<b>A emergência das ações afirmativas</b> .....	88
<b>3.3</b>	<b>A Lei de Cotas</b> .....	91
<b>3.3.1</b>	<i>Implementação da Lei de Cotas</i> .....	95
<b>3.3.2</b>	<i>Debate acerca das cotas nas universidades: prós e contras</i> .....	99
<b>4</b>	<b>TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DE COTAS: CAMINHOS E PARTICULARIDADES DA UFC</b> .....	104
<b>4.1</b>	<b>A produção científica acerca das cotas na UFC: o que as pesquisas dizem</b> .....	104
<b>4.2</b>	<b>A trajetória institucional: a Política de Cotas na UFC</b> .....	108
<b>4.3</b>	<b>Ações de permanência no contexto da UFC</b> .....	119
<b>5</b>	<b>A VOZ DOS (AS) SUJEITOS (AS): TRAJETÓRIAS DOS (AS) ESTUDANTES INCLUÍDOS (AS)</b> .....	124
<b>5.1</b>	<b>Reconstruindo trajetórias de interlocutores (as) de pesquisa: famílias, vivências escolares e situação de pobreza em foco</b> .....	125
<b>5.1.1</b>	<i>Vivências familiares</i> .....	125
<b>5.1.2</b>	<i>Trajetoira escolar</i> .....	129
<b>5.2</b>	<b>Acesso, permanência e pobreza na Universidade Federal do Ceará: Política de Cotas em (des)construção</b> .....	138
<b>5.2.1</b>	<i>O Acesso ao ensino Superior em Universidade Pública: tempo de conquistas e desafios</i> .....	138
<b>5.2.2</b>	<i>Permanência Universitária: enfrentamentos e estratégias</i> .....	146

<b>5.3</b>	<b>Política de Cotas Sociais na Universidade Federal do Ceará: olhares de estudantes universitários (as) em situação de pobreza.....</b>	<b>164</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>174</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>178</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>198</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“Um desses sonhos para que lutar, sonho possível, mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem, é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa” (FREIRE, 2001.)

A presente pesquisa tem como objetivo apresentar uma avaliação acerca da política afirmativa de reserva de vagas, mais conhecida como Política de Cotas, no contexto da Universidade Federal do Ceará, sob a perspectiva teórico-metodológica contra-hegemônica de avaliação de política pública, fundamentando-se nos eixos analíticos da Avaliação em Profundidade (RODRIGUES, 2008), articulada ao modelo experiencial (LEJANO, 2012) de avaliação. Para essa avaliação, busquei resgatar e compreender a trajetória de estudantes beneficiados (as) pela Política de Cotas, especificamente aqueles (as) ingressantes pela cota destinada a estudantes oriundos de escola pública e que possuem renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (por pessoa).

A Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) <sup>1</sup> representa uma conquista para a afirmação da Universidade como espaço de construção de uma sociedade mais inclusiva e representativa, além de produzir uma quebra na concepção do espaço universitário como limitado e discriminatório, à medida que se compromete com a inclusão social<sup>2</sup> e a diminuição da desigualdade social presente no país.

Para compreender o contexto de emergência da Política de Cotas no país é fundamental contextualizar a desigualdade existente no ensino brasileiro e a dificuldade de incorporação dos conceitos de democratização e inclusão social na realidade brasileira.

O profundo quadro de desigualdades sociais existentes no Brasil favoreceu o

---

<sup>1</sup> Denominada pelo próprio Ministério da Educação (MEC) como Lei de Cotas, a Lei nº 12.11/212 foi sancionada em agosto de 2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, e garante a reserva de 50% das matrículas nas universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a estudantes oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos, reservando, desse percentual, vagas a estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, respeitado o último censo do IBGE.

<sup>2</sup> Compreende-se, nesse momento, a inclusão social do ponto de vista de Laclau (2006, p. 28), para quem a inclusão social corresponde a “uma questão de abertura e de gestão: abertura, entendida como sensibilidade para identificar e recolher as manifestações de insatisfação e dissensos sociais, para reconhecer a ‘diversidade’ social e cultural; gestão, entendida como crença no caráter quantificável, operacionalizável, de tais demandas e questionamentos, administráveis por meio de técnicas gerenciais e da alocação de recursos em projetos e programas (as políticas públicas)”.

crescimento de um sistema que condenou a população pobre<sup>3</sup> a uma educação de qualidade inferior, violando a garantia de igualdade preconizada na Carta Magna de 1988, a qual prescreve a igualdade de todos perante a lei, “sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988).

A desigualdade social e a pobreza são problemas sociais presentes em grande parte dos países na contemporaneidade. Ao tratar sobre as raízes da “naturalização da desigualdade social e a conseqüente produção de ‘subcidadãos’ como um fenômeno de massa”, em países de modernização recente como o Brasil, Souza (2006, p. 23) compreende tal ação como resultado de um processo de modernização de grandes proporções que se implanta paulatinamente no país a partir de inícios do século XIX. Referido processo de modernização, pautado na ordem capitalista, resulta na descartabilidade de segmentos e grupos sociais tornam-se procedimentos inerentes ao modo de vida capitalista<sup>4</sup> (BEZERRA, 2015).

Para Souza (2017b), as origens dessa desigualdade social, mas, também econômica e política (SPOSATI, 1996 apud ARREGUI; WANDERLEY, 2009) tem raízes na formação do Estado brasileiro, marcada pela dominação e escravização dos negros para atendimento às necessidades da elite da época, e posteriormente, a ausência de um projeto que integrasse os recém-libertos da escravidão no novo modelo de sociedade. Destaca-se, a partir disso, a formação da “ralé brasileira” (SOUZA, 2017b), composta pelos ex-escravizados, abandonados, após sua libertação, jogados à própria sorte para competirem de forma desigual. Deu origem, assim, a uma “configuração de classes que marcaria a modernização seletiva e desigual brasileira a partir de então.” (SOUZA, 2017b, p. 74)<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> O termo “pobre” não está aqui relacionado à exclusividade da ausência de renda, ou seja, não se trata da constituição de um fenômeno de natureza financeira. Nesse contexto, a pobreza é reconhecida como um “fenômeno multidimensional, intrinsecamente vinculado à questão das desigualdades sociais”, intrínsecas à civilização do capital. (ARREGUI; WANDERLEY, 2009). Assim, tem-se ao longo do texto, a concepção de pobreza como expressão-limite da questão social (BEZERRA, 2015), fruto das relações de produção e de reprodução da vida social estabelecidas na sociedade capitalista, a qual deu origem a uma camada populacional destituída de meios de produção – trabalhadores/as aptos para o trabalho-, porém vítima das dificuldades impostas pela ordem do capital, ordem esta que os inclui de forma precária e marginal (ARREGUI; WANDERLEY, 2009); (MARTINS, 1997). Na concepção de Martins (1997), essa nova desigualdade se caracteriza pela formação de uma sociedade dupla, “includente do ponto de vista econômico e excludente do ponto de vista social, moral e até político” (MARTINS, 1997, p.34), composta por mundos que se excluem reciprocamente, aparentemente parecidos, pela forma, posto que em ambos podem ser encontradas as mesmas coisas, mesmas mercadorias, mesma competição; no entanto, no que diz respeito às oportunidades são completamente desiguais. (MARTINS, 1997)

<sup>4</sup> Essa nova ordem de valorização do capital possibilitou a transformação da estrutura social, fazendo com emergissem novas configurações de desigualdades, sem oposições tão claras e demarcadas, porém “mais ou menos visível, opondo, os integrados aos excluídos” (DUBET, 2001, p. 09). Dentre desse contexto, fortaleceu-se a hiperindividualização e a culpabilização do indivíduo por sua condição de pobreza (BEZERRA, 2015), num processo de individualização da desigualdade, os indivíduos se auto-responsabilizam pela condição em que se encontram.

<sup>5</sup> Na concepção do autor, essa nova classe, a ralé brasileira, trouxe a herança de ódio e desprezo que antes era devotada aos negros, tendo sua imagem associada à criminalidade e à incapacidade, reproduzindo a exclusão dada ao escravo de forma menos visível (SOUZA, 2017b).

No entanto, a falta de transparência no processo de formação da ordem competitiva do capital, bem como das novas formas de privilégio e preconceito, dá singularidade à desigualdade social contemporânea, resultante da “ideologia espontânea do capitalismo” (SOUZA, 2006, p. 26), a qual condena os indivíduos que não se enquadram em seus princípios<sup>6</sup> “a uma posição de cidadão de segunda classe, ‘ralé’, inúteis aos objetivos da sociedade.” (SOUZA, 2006, p. 334-335). Acerca da forma invisível em que se estabelecem as relações desiguais em nossa sociedade, Souza (2017b) enfatiza que a produção da desigualdade da ordem capitalista, ao contrário da ordem escravocrata, onde os lugares são visíveis e definidos por critérios fenotípicos e pelo status de origem do indivíduo, “é opaca e não transparente aos indivíduos que atuam nela”. (SOUZA, 2017b, p. 81).

Os padrões de desigualdade, dessa forma, são repassados e mantidos institucionalmente, operando nos diversos campos da sociedade na tentativa de manutenção das hierarquias sociais vigentes, contribuindo para a perpetuação de privilégios da classe dominante<sup>7</sup>, representada em nosso contexto, segundo Souza (2017b), pelas elites econômica e a classe média.

Assim como as relações e conflitos sociais afetam a organização e o desenvolvimento dos setores do Estado, tais privilégios tendem a ser mantidos no interior do sistema educacional e repercutem diretamente na educação superior. Acompanhando esse processo de imposição do “poder simbólico”<sup>8</sup> (BOURDIEU, 1989, p. 28), a dinâmica de

---

<sup>6</sup> Para manutenção da ordem capitalista, segundo entendimento de Souza (2006), Estado e Mercado regem os mecanismos de dominação, atuando na formação do tipo de ser humano que melhor se enquadre aos pressupostos da sociedade moderna, o ser humano plástico, flexível, autocontrolado, autoresponsável e orientado para o futuro - valores relativos ao self pontual, de Charles Taylor (1997). Aqueles que a esses princípios se adequam logram a valorização social, aos demais, resta a marginalização e o abandono social. (Conferir: TAYLOR, Charles. As fontes do self. A construção da identidade moderna. São Paulo: Loyola, 1997).

<sup>7</sup> Bourdieu (1989) constrói o argumento de que as diferentes classes e frações de classe estão envolvidas numa luta simbólica que visa a definição do mundo social conforme seus interesses, dessa maneira, a classe dominante será composta pela parte da “população verdadeiramente real de detentores dessa realidade tangível que se chama poder” (BOURDIEU, 1989, p. 28). Seguindo o raciocínio de Bourdieu (1989), as classes representam uma construção teórica que possibilita identificar relações entre agentes que ocupam posições próximas no espaço social, em conformidade ao capital (econômico, social e cultural) que possuem. Dessa maneira, é a composição do capital dos agentes que diferencia cada um no espaço social (BOURDIEU, 1989). Ademais, entende-se a necessidade de rompimento da noção de classe reduzida à esfera econômica, visto que o economismo “leva a reduzir o campo social, espaço multidimensional, unicamente ao campo econômico, às relações de produção econômica construídas assim em coordenadas da posição social; (...) leva a ignorar as lutas simbólicas desenvolvidas nos diferentes campos e nas quais está em jogo a própria representação do mundo social e, sobretudo, a hierarquia no seio de cada um dos campos e entre os diferentes campos.” (BOURDIEU, 1989, p. 132)

<sup>8</sup> Para Bourdieu (1989) o poder simbólico caracteriza-se pela sua invisibilidade, só podendo ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que estão sujeitos a tal poder ou mesmo que o exercem, sendo “capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia” (BOURDIEU, 1989, p. 15). Configura-se, portanto, “um poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário”. (BOURDIEU, 1989, p. 14)

distribuição de vagas no ensino superior público no Brasil, ao longo de seu processo de formação, obedeceu a um padrão histórico favorecendo o acesso àqueles pertencentes a essas classes mais privilegiadas.

Ao longo do processo de expansão do sistema de educação superior no Brasil, após o golpe de Estado de 1964, observou-se a formação de dois grandes grupos: o primeiro formado por instituições públicas, as quais representavam os estabelecimentos de maior prestígio e de maior dificuldade de acesso; o segundo composto por instituições privadas de ensino superior, as quais possuíam menor prestígio e menor concorrência no acesso. Em ambos os grupos, era possível perceber a falta de representatividade de classes sociais em situação de pobreza - pobreza em perspectiva multidimensional, não apenas limitado a indicadores econômicos, considerando, sobretudo, a pobreza como “privação das liberdades substantivas essenciais aos indivíduos para escolher e usufruir o tipo de vida que valorizam” (ARREGUI; WANDERLEY, 2009, p. 147); consoante às dificuldades para o custeio em uma faculdade da rede privada, bem como no obstáculo que se apresentava na competição pela tentativa de acesso a uma universidade da rede pública.

Para o (a) estudante do ensino público básico, o ingresso em uma universidade fazia parte de uma realidade distante, por vezes era enfrentada na superação de obstáculos diários. Porém, em sua grande maioria, o que ocorria era a desistência antecipada da vida acadêmica, motivada pelo sentimento de inferioridade relacionado a sua posição de classe social. Assim, o (a) estudante desistia antes que o próprio sistema (educacional, social, econômico, político, etc.) o (a) eliminasse (SOUZA; BRANDALISE, 2017a).

O perfil desigual da educação superior no Brasil requer, dessa forma, a atuação do Estado no esforço de reduzir as desigualdades sociais persistentes, fortalecendo ações que possibilitem o acesso e a permanência das ditas “vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes<sup>9</sup>” (MARTINS, 1997, p. 32), garantindo a visibilidade aos indivíduos *desfiliados*<sup>10</sup>, incluídos de maneira “precária e instável, marginal” (MARTINS, 1997, p. 26) no

---

<sup>9</sup> No debate em torno das desigualdades sociais, o conceito de *exclusão* tem demonstrado estar insuficiente e equivocado (MARTINS, 1997) para a interpretação do processo social da desigualdade, a qual deve ser encarada de forma a considerar o caráter multidimensional que assume a pobreza, originado na lógica exploratória do capitalismo, e as formas em que se manifestam as privações de direitos (ARREGUI; WANDERLEY, 2009; BEZERRA, 2015). Nesse raciocínio deve-se considerar a dialética exclusão/inclusão, a qual implica a compreensão do “caráter ilusório da inclusão” (SAWAIA, 2001, p. 8) como produto da sociedade capitalista que “desenraíza, exclui, para incluir” (MARTINS, 1997, p. 32), segundo sua própria lógica, de forma pobre, insuficiente e, por vezes, até, indecente. Não se pode falar, nesse sentido, de exclusão, visto que tais indivíduos são incluídos de alguma forma no plano econômico, visto que realizam atividades para garantir a sobrevivência, porém, uma inclusão precária que não se estabelece sem deformação do plano moral.

<sup>10</sup> Castel (2001) apresenta a noção de “desfiliação” para designar a ruptura de pertencimento, de vínculo societal de determinados indivíduos, criticando a noção de “exclusão” reduzida a estados de privações.

contexto social.

Santos (1999) reforça a existência desse mecanismo presente na modernidade de gerar desigualdade e exclusão, ao mesmo tempo que, impede que os indivíduos caiam na desigualdade ou exclusão extrema, numa ilusão de gestão controlada de igualdade e inclusão. O Estado moderno, na concepção do autor, “longe de procurar a eliminação da exclusão, pois que assenta nela, tem-se proposto apenas geri-la de modo a que ela se mantenha dentro de níveis tensionais socialmente aceitáveis”. (SANTOS, 1999, p. 20)

Nesse contexto, a adoção de políticas educacionais com caráter afirmativo, baseadas na discriminação positiva<sup>11</sup>, mais que uma simples promoção de oportunidades a indivíduos em situação de pobreza, simboliza a urgência na transformação do pensamento discriminatório, enraizado no país, ao passo que expõe o “caráter plúrimo da sociedade” (GOMES, 2001, p. 136) brasileira, oferecendo a representação de minorias<sup>12</sup> dentro de espaços hegemonicamente elitistas e eliminando “barreiras artificiais e invisíveis” (GOMES, 2001, p.137) que impossibilitam o avanço desses grupos nos diferentes contextos da vida social.

A necessidade de aplicar critérios desiguais a diferentes grupos, como no caso do estabelecimento do critério de renda para o preenchimento de uma vaga, traduz a urgente obrigação do Estado de promover ações que garantam a inserção desses indivíduos beneficiados por ações afirmativas no contexto social.

Conforme aponta Santos (1999), nem toda diferença é inferiorizadora, com isso, a política de igualdade não deve reduzir-se a uma única norma identitária. O autor exemplifica:

“Sempre que estamos perante diferenças não inferiorizadoras, a política de igualdade que as desconhece ou descaracteriza, converte-se contraditoriamente numa política de desigualdade. Uma política de igualdade que nega as diferenças não inferiorizadoras é, de fato, uma política racista (...) Sempre que estamos perante diferenças não inferiorizadoras, uma política de igualdade genuína é a que permite a articulação horizontal entre identidades discrepantes e entre as diferenças em que elas se assentam” (SANTOS, 1999, p. 44).

Nesse sentido, promover a inserção universitária de indivíduos em situação de pobreza, alvos de “estigmatizações<sup>13</sup> reproduzidas no senso comum” (BEZERRA, 2015, p. 451),

---

<sup>11</sup> Diferenciando as formas de discriminação positiva da discriminação negativa, Castel (2008, p. 13-14) estabelece que a primeira consiste “em fazer mais por aqueles que têm menos. O princípio destas práticas não é contestável na medida em que se trata de desdobrar esforços suplementares em favor de populações carentes de recursos a fim de integrá-las ao regime comum e ajudá-las a reencontrar este regime”, enquanto a segunda “marca seu portador com um defeito quase indelével”, de forma que o estigmatize.

<sup>12</sup> Minorias, nesse momento, são entendidas não em termos numéricos de representação social. Refere-se, sobretudo, ao poder social que é atribuído e garantido pelas instituições sociais, formais ou não, a determinados segmentos da sociedade (TORRES E PÉREZ-NEBRA, 2004).

<sup>13</sup> Bezerra (2015) aponta que o indivíduo portador de um estigma é representado por aqueles classificados de “normais e superiores” como uma espécie indesejável e, ou até mesmo, em caso extremo, considerada uma

por meio da implantação de políticas públicas tem sido a saída do poder público para superar as dificuldades destes de acesso à educação superior.

Nesse cenário desafiador, incitados principalmente pelos movimentos sociais, em destaque às organizações dos movimentos negros<sup>14</sup>, os formuladores de políticas públicas voltadas ao Ensino Superior passaram a pensar, cada vez mais, políticas e programas para o atendimento das demandas das camadas menos privilegiadas no contexto educacional. É nesse contexto que a Política de Cotas, instituída pela Lei nº 12.711/2012, ganha legitimidade e adesão dentro das Universidades Federais.

Vale destacar que antes mesmo da entrada da lei no ordenamento jurídico, quarenta das cinquenta e oito universidades federais brasileiras utilizavam-se do mecanismo de ações afirmativas em seus processos seletivos, como o caso da Universidade de Brasília (UnB), primeira instituição no âmbito federal a instituir, no segundo semestre de 2004, o sistema de cotas para estudantes negros (as) e indígenas em seu vestibular. (SANTOS, 2010; NASCIMENTO, 2016). Isso torna evidente a percepção de uma realidade desigual na vida brasileira, mais especificamente na educação e no ingresso no ensino superior, destacadamente, naqueles cursos considerados de alto “prestígio”<sup>15</sup>, símbolos de designação social<sup>16</sup> durante toda a história desse país.

Nesta pesquisa, me propus, assim, a avaliar a Política de Cotas, dialogando com os pressupostos avaliativos contra-hegemônicos, dentre as quais destaco a proposta da Avaliação em Profundidade concebida por Rodrigues (2008) e a avaliação experiencial de Lejano (2012).

Esta tese possui como objetivo central avaliar a Política de Cotas na UFC, a partir

---

pessoa completamente “má, perigosa ou fraca, reduzida a uma pessoa estragada e diminuída perante os demais” (BEZERRA, 2015, p. 91).

<sup>14</sup> A partir dos anos 70, surge uma série de movimentos e organizações sociais de caráter antirracista, ganhando destaque em 1978, o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), mais tarde, denominado Movimento Negro Unificado (MNU), o qual se tornou referência na luta antirracista em todo o Brasil.

<sup>15</sup> A classificação de prestígio dos cursos baseia-se no levantamento realizado por Queiroz (2004) com empresas de consultoria em recursos humanos sobre o valor das profissões. Segundo esse levantamento foram classificados como cursos de alto prestígio os seguintes cursos: Medicina, Direito, Odontologia, Administração, Processamento de dados, Engenharia Elétrica, Psicologia, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Arquitetura e Engenharia Química. Os demais cursos receberam as seguintes classificações: *Médio alto* (Ciências Econômicas, Jornalismo, Medicina Veterinária, Engenharia Sanitária, Enfermagem, Pedagogia, Ciências Contábeis, Nutrição, Química Industrial, Engenharia de Minas); *Médio* (Secretariado, Farmácia, Agronomia, Licenciatura e Bacharelado em Química, Educação Física, Desenho Industrial, Ciências Sociais, Artes Plásticas, Letras, Matemática); *Médio baixo* (Filosofia, Ciências Biológicas, Música, Geologia Física, Geofísica, Composição e Regência, Estatística, Artes Cênicas, Dança, História); *Baixo* (Desenho e Plástica, Instrumento, Biblioteconomia, Canto, Licenciatura em Ciências do 1o. Grau, Geografia, Museologia). (QUEIROZ, 2004)

<sup>16</sup> Considerando a teoria dos capitais de Bourdieu (1989), os quais definem a posição de determinado agente no espaço social que ele ocupa, a noção de prestígio (assim como a reputação e a fama), corresponde ao chamado *capital simbólico*, o qual se caracteriza pelo conjunto de rituais de reconhecimento social que determinado indivíduo possui.



das experiências de estudantes pobres ingressantes pelo sistema de cotas. Para o alcance desse objetivo, os objetivos específicos são: avaliar a Política de Cotas, conforme a perspectiva da avaliação contra-hegemônica de Rodrigues (2008) e Lejano (2012); conhecer o perfil do (a) estudante em situação de pobreza, beneficiado (a) pelas cotas, conhecer suas vivências escolares e familiares; conhecer as ações da UFC para a permanência desses (as) estudantes e analisar a Política de Cotas a partir da visão dos (as) estudantes pobres que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas.

Nesse sentido, considerei adequada a realização de uma Avaliação em Profundidade, articulada à avaliação experiencial, tendo em vista que tais métodos visualizam o processo avaliativo de uma política pública “como extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional”, bem como possibilitam uma análise contextualizada da política, respeitando sua situação empírica e valorizando a experiência dos próprios sujeitos que a vivenciam.

A avaliação em Profundidade abrange os seguintes eixos analíticos: 1) a análise da trajetória institucional; 2) a análise do conteúdo da política; 3) a análise de contexto da política pública em questão; 4) a análise da configuração temporal e territorial (Rodrigues, 2008, p.11). Contudo, destaco que para os fins pretendidos na pesquisa, enfatizei o eixo correspondente a *análise da configuração temporal e territorial*, tendo em vista que o objetivo do estudo está na compreensão da Política de Cotas na UFC, considerando as trajetórias acadêmicas dos estudantes universitários ingressantes pelo sistema de cotas.

Quanto à estrutura, o presente texto está dividido em seis seções, incluída esta introdução. Na segunda seção, - PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA AVALIATIVA - dividida em três subseções, narro os caminhos metodológicos adotados nesta pesquisa. Na primeira subseção, descrevo o processo de aproximação que me levou à escolha do objeto de estudo. Na seguinte subseção, delinco o objeto de estudo e sua relevância. Por último, discuto a pesquisa avaliativa, fundamentada nos paradigmas contra-hegemônicos de avaliação e o percurso de sua materialização entrelaçada à metodologia de pesquisa social adotada para fins de consecução dos objetivos propostos nessa dissertação. Na narrativa do percurso e das escolhas teórico-metodológicas, relato minha aproximação e inserção no campo empírico, bem como apresentado os (as) interlocutores (as) da presente pesquisa avaliativa.

Na terceira seção, TEXTO E CONTEXTO COMO DIMENSÕES AVALIATIVAS DA POLÍTICA DE COTAS, explico a análise dos dois primeiros eixos da Avaliação em Profundidades. Neste momento, trago um breve histórico da educação superior no Brasil, apresentando alguns pontos relevantes relacionados à desigualdade presente no sistema educacional brasileiro. Numa outra subseção, elaboro uma explanação acerca do histórico de

políticas afirmativas no contexto brasileiro, relacionando-o aos fatos contextuais que motivaram seu fortalecimento como busca de garantia de igualdade, desde os primeiros movimentos em torno dessa iniciativa de discriminação positiva. Posteriormente, trago uma exposição acerca da Política de Cotas, enfatizando as principais manifestações acerca do tema - manifestações contrárias e favoráveis, oriundas de integrantes da sociedade civil, de profissionais de diferentes áreas, além dos movimentos negros - antes mesmo do ingresso da política na legislação brasileira. Ao final, acrescento como se efetivou a implementação da Lei de Cotas na Universidade Federal do Ceará, trazendo os debates públicos, em âmbito local, anteriores à adoção da Lei.

Na quarta seção, **TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DE COTAS: CAMINHOS E PARTICULARIDADES DA UFC** analiso a trajetória institucional dessa política pública em âmbito federal, para fins de compreender os distintos posicionamentos e deslocamentos da política, suas ressignificações e os processos de concretização da política na UFC.

Na seção cinco, **DANDO VOZ AOS SUJEITOS: TRAJETÓRIA DOS ESTUDANTES INCLUÍDOS**, trago as narrativas dos (as) sujeitos entrevistados (as), seus discursos em torno da Política de Cotas, suas experiências como estudantes em condições de pobreza, oriundos da rede pública de ensino, dentro de uma instituição universitária, em cursos historicamente destinados às elites brasileiras. Nessa ocasião, exponho as percepções desses estudantes com relação à Política de Cotas nas particularidades da UFC, bem como quanto às ações desenvolvidas nesta universidade pública para garantir bem-estar social e permanência universitária, sobretudo, em termos dos cursos escolhidos.

Na última seção, apresento as considerações finais, na qual sistematizei as contribuições das narrativas dos (as) estudantes para adensar a compreensão da Política de Cotas e cumprimento dos objetivos desta pesquisa, sob a perspectiva avaliativa contra-hegemônica. Dessa maneira, sintetizei, nessa etapa, os principais achados da Política de Cotas nas trajetórias acadêmicas desses (as) estudantes que possibilitaram perceber as importantes contribuições da política na história desses estudantes e, ademais, as limitações, possibilidades e dificuldades de materialização desta política pública na UFC.

Nessa oportunidade, aproveito para convidar o leitor *mergulhar* na tessitura teórico-empírica desse estudo, a fim de construir um diálogo com os sujeitos (as) envolvidos (as) neste estudo.

## 2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA AVALIATIVA

A construção do objeto – pelo menos na minha experiência de investigador – não é uma coisa que se produza de uma assentada, (...) é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas. (BOURDIEU, 1989, p. 27)

### 2.1 O lugar da pesquisadora e seu tema de estudo

A escolha acerca do objeto de estudo investigado nesta pesquisa não ocorreu de maneira aleatória, ao contrário, surgiu pela identificação particular à política apresentada, ao passo que remete a experiências por mim vividas, experiências que aproximam a minha trajetória de vida das trajetórias dos sujeitos interlocutores<sup>17</sup> desta pesquisa.

Conforme explica Minayo (2001), o processo investigativo surge a partir de uma questão, seja um problema, uma pergunta ou uma dúvida, ou seja, não é um processo arbitrário. Quanto à questão, explicita:

Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 2001, p. 17).

Para Mills (1982), a atividade do pesquisador deve ser realizada de forma artesanal, levando em consideração diferentes critérios para a tessitura de sua pesquisa, dentre eles, a relação entre o tema de pesquisa e a biografia do pesquisador. A associação da pesquisa à vida do pesquisador contribui para torná-la significativa, além de permitir a retirada do caráter artificial associado à produção científica.

Assim, ao falar de acesso ao ensino superior e suas barreiras sociais, encontro o meu lugar de aproximação com meu objeto de investigação, pois, assim como lembra Minayo (2002, p. 14), nas pesquisas que lidam com seres humanos, há “um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos”.

Oriunda do sistema de ensino público de ensino, tanto no fundamental, como no

---

<sup>17</sup> A partir do meu objeto de estudo, considero aqui como interlocutores os estudantes oriundos da escola pública, que ingressaram no ensino superior por meio das cotas. Ainda que meu ingresso não tenha se dado por meio de tal política, visto que minha entrada na Universidade se deu antes da implementação da Lei de Cotas, compartilho do mesmo ponto de origem, a escola pública.

ensino médio, vivenciei algumas dificuldades presentes na realidade enfrentada pelo estudante de escola pública e a distância existente, especialmente, nos níveis de aprendizagem desse estudante comparados aos discentes pertencentes ao ensino privado.

No entanto, convém explicar que, por mais próxima e familiarizada com o contexto dos estudantes interlocutores da minha pesquisa, isso não representa conhecimento científico sobre tal realidade, visto que minha apreensão corresponde a apenas uma interpretação de experiência vivida. Apesar de familiar, o contexto da realidade da escola pública pode conter diferentes percepções, as quais, por meio do estranhamento do familiar, podem oferecer distintas possibilidades de enriquecer a pesquisa científica (VELHO, 1978). Para Velho (1978), o fato de ver e encontrar algo com frequência pode ser *familiar*, porém não, necessariamente, temos conhecimento sobre ele, assim como também, algo que não vemos e encontramos pode ser *exótico*, mas, até certo ponto, conhecido.

O pesquisador, nesse sentido, deve encarar o estranhamento daquilo que lhe é familiar de modo a conhecer uma realidade mais complexa. Quanto ao estranhamento do familiar, Velho (1978, p. 131-132) dispõe:

(...) o processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações. O estudo de conflitos, disputas, acusações, momentos de descontinuidade em geral é particularmente útil, pois, ao se focalizarem situações de drama social, pode-se registrar os contornos de diferentes grupos, ideologias, interesses, subculturas, etc., permitindo remapeamentos da sociedade.

Nesse sentido, constitui-se, para mim, a tarefa de enriquecimento da presente pesquisa por meio do movimento de “*estranhar o familiar*”, bem como o de relacioná-lo ao processo de “*transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico*” (VELHO, 1978).

O ingresso numa instituição de ensino superior, especialmente a pública, carregada de valores e de representação social, principalmente na ideia de conquista, sempre representou, e continua representando, o grande sonho da maioria dos jovens e de suas famílias em condições de pobreza, posta a relevância que isso significa para o futuro desses jovens no espaço social. Espaço este marcado por disputas pelos capitais - econômico, social e cultural –na acepção preconizada por Bourdieu (1989) que “predecidem a medida de acesso aos bens e recursos escassos no mundo”<sup>18</sup>(SOUZA, 2017b, p. 91). Dessa forma, jovens pobres poderiam, supostamente, “romper com a tradição frequente no seu meio de origem: uma escolaridade de

---

<sup>18</sup> Importante destacar que o conflito entre as classes pela conquista desses capitais não está resumido ao fator econômico, pois depende de fatores culturais e sociais que são tanto mais efetivos quanto mais dissimulados na realidade social.

curta duração.” (ZAGO, 2006, p. 227)

O fato é que, para uma boa parcela dos jovens em situação de pobreza, esse sonho, quando existe, faz parte de uma realidade muito distante. Inúmeros fatores ao longo de sua vida distanciam o ensino superior de sua realidade, fatores esses, primordialmente, econômicos.

Mesmo pertencente a esse grupo, no qual a formação escolar sempre foi direcionada à obtenção de um emprego, e conseqüentemente, o anseio de um curso superior tornava-se insignificante, pertencendo a uma família que idealizava na educação a garantia de uma vida melhor. Sem dúvida, o apoio vindo do meu *locus* familiar foi o grande alicerce do meu anseio pela educação superior. Ainda que aquela não fosse a realidade vivida por meus genitores, pessoas próximas à família e meio social, qualquer esforço dirigido aos estudos era incentivado e recebido por mim com responsabilidade, sentindo-me, ao mesmo tempo que grata, encarregada de aproveitar as oportunidades oferecidas.

Esse incentivo, conforme a maioria dos relatos dos (as) estudantes entrevistados (as), possui força diferente para aqueles (as) estudantes vindos de famílias pobres. Não significa apenas um apoio verbal ou estímulo por meio do exemplo, como acontece nas famílias de classe média. Na realidade de um jovem em situação de pobreza, permitir que ele se dedique somente aos estudos requer um esforço maior dos familiares, pois o jovem deixa de dedicar-se a uma atividade financeira, não podendo contribuir na renda familiar.

Garantindo esse apoio familiar, pude concluir o ensino fundamental e médio com bom desempenho escolar, ainda que exercendo atividades para obter alguma renda, por meio de aulas de reforço destinadas a estudantes de séries menores. Logo após a conclusão do ensino médio, tive minha primeira grande alegria de conquistar uma vaga numa universidade particular, através da obtenção de uma bolsa integral, oferecida pelo Programa Universidade Para Todos (PROUNI)<sup>19</sup>, programa do governo federal. No mesmo semestre em que obtive a conquista dessa bolsa, ingressei em um cursinho pré-vestibular, ofertado pela UFC, destinado a estudantes de baixa renda, o Projeto Novo Vestibular<sup>20</sup>. Mesmo que o projeto oferecesse um

---

<sup>19</sup> O PROUNI é um programa do Ministério da Educação (MEC), criado em 2004, que oferta bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior para estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais da própria escola, estudantes com deficiência e professores da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica. O MEC estabelece como critério para a concorrência das bolsas de estudo integrais, a comprovação de renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa. A seleção toma como base a nota obtida no último Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). (MEC, 2019).

<sup>20</sup> O Projeto Novo Vestibular (PNV) é um projeto de extensão do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará, fundado em 1986, por iniciativa do Centro Acadêmico Frei Tito de Alencar do Curso de História. Seu corpo docente é composto por professores bolsistas, estudantes dos Cursos de Graduação da UFC, tais como: História, Ciências Contábeis, Pedagogia, Biblioteconomia, Psicologia e outros. O projeto tem como

valor considerado baixo comparado aos demais cursinhos preparatórios para o vestibular, a permanência no cursinho deu-se com esforço e apoio financeiro dos meus pais, visto que, além da mensalidade do cursinho, havia despesas com locomoção e material didático.

No semestre seguinte, em 2007.2, comemorei meu ingresso no Curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola na Universidade Federal no Ceará (UFC), universidade pública da região, carregada de prestígio local e regional.

Tendo ingressado na UFC antes da existência de uma lei de reserva de vagas na instituição, pude vivenciar as inúmeras dificuldades de permanência no ensino superior, enfrentadas pela falta de políticas direcionadas aos jovens provenientes das classes em situação de pobreza, visto que a questão relacionada ao ingresso é apenas um dos obstáculos a ser encarado no percurso do jovem pobre na vida acadêmica, há que se considerarem as condições de permanência para até o término do curso superior.

No meu próprio trajeto estudantil, senti a necessidade de dedicar-me a alguma atividade profissional, tendo em vista a falta de recursos para o custeio de transporte, de material de apoio aos estudos, além de custos com alimentação, encontrando, como alternativa, a Bolsa de Iniciação Acadêmica<sup>21</sup> ofertada pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)<sup>22</sup> da UFC. A obtenção dessa bolsa foi de extrema relevância na minha formação, ao passo que possibilitou minha permanência na graduação, mesmo que persistissem dificuldades e, além disso, contribuiu para meu desejo de ingressar no serviço público, do qual faço parte hoje.

Ao mesmo tempo em que atuar como bolsista na UFC permitiu-me uma ajuda financeira para o custeio de despesas na faculdade, o fato de ter que realizar alguma atividade remunerada durante o período do curso de graduação, significou uma menor vivência no ambiente acadêmico e a impossibilidade de participação em atividades externas à sala de aula.

Ainda na graduação, em 2012, obtive a aprovação no concurso público oferecido pela UFC para integrar o quadro de técnicos administrativos da Instituição, atuando, desde então, na Procuradoria Geral da UFC, hoje como diretora da Divisão de Apoio Administrativo desse setor.

---

objetivo que estudantes oriundos das escolas da Rede Pública de Ensino tenham acesso ao Ensino Superior. Hoje o valor da mensalidade do projeto é de R\$ 70,00. (PNV, 2020)

<sup>21</sup> O Programa Bolsa de Iniciação Acadêmica oferta bolsas a estudantes dos cursos de graduação presencial da Universidade (UFC), destinando-se a estudantes considerados em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada. O programa visa atender, especialmente aos de semestres iniciais na Instituição, inserindo tais estudantes em locais vinculados às unidades acadêmicas e administrativas da UFC, no intuito de favorecer o seu desenvolvimento e adaptação inicial na Universidade (PRAE, 2019).

<sup>22</sup> A PRAE é a unidade gestora de políticas para a promoção e apoio ao estudante de graduação da (UFC), que atua no desenvolvimento de programas para a melhoria das condições de acesso, permanência, melhoria contínua e qualidade de vida dos estudantes da UFC, dentre eles, programas de permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (PRAE, 2019).

Diante disso, as inquietações advindas da minha familiaridade com o universo precário do ensino médio público e do esquecimento sofrido por essa parcela de estudantes, originária de classes em situação de pobreza, foram o estímulo para entender a relevância de estudo da Política de Cotas, evidenciando a atuação de seus protagonistas, os (as) beneficiários (as) da política, dentro do contexto acadêmico, nas particularidades de sua materialização na Universidade Federal do Ceará.

## 2.2 Objeto situado

O processo de formação da sociedade brasileira aponta, desde a sua colonização, uma profunda desigualdade social, cultural e educacional, produzindo uma estrutura social que mantém muitos indivíduos distantes das garantias e oportunidades que se constituem obrigações do Estado Democrático de Direito.

A educação brasileira não foge à realidade desigual supracitada, posto que está impregnada das contradições, privilégios e distorções que permeiam a sociedade na qual está inserida. O ensino superior desde suas primeiras manifestações no território nacional caracterizou-se pela manutenção de um modelo educacional que privilegia uma determinada parte da população, restando às demais a negação ou a adaptação a um ensino precário e deficitário, e posteriormente, a adequação a um mercado de trabalho sem perspectivas de ganhos satisfatórios, resultado de uma formação escolar de má qualidade. Tal composição do sistema educacional acaba por beneficiar a elite detentora dos capitais de legitimação do poder (SOUZA, 2017b), visto que “fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2013, p.45).

Ao analisar a relação entre o conceito de mérito individual e dom natural (BOURDIEU, 2013) defendida pela elite e repassada nos discursos midiáticos, políticos e acadêmicos, Souza (2017b, p. 99) enuncia que “como o processo familiar que forma as pessoas é esquecido na vida adulta, também a produção desses tipos de privilégio parece algo natural e inato a esses indivíduos que se imaginam tendo nascido com eles”, menosprezando-se, assim, as relações estabelecidas na vida social, produtos de uma formação historicamente desigual e segregadora da sociedade brasileira.

Importante destacar que o anseio ao ensino superior é encarado de maneira diversa, dependendo do contexto social em que o jovem está inserido. Para os jovens pobres, a necessidade de uma renda própria para subsidiar, ou até mesmo formar o sustento da família,

dificulta a entrada na universidade. Aqueles oriundos da classe média, desde a infância, são estimulados a hábitos de leitura e dedicação aos estudos, principalmente pela visão que os próprios pais passam de conquista de uma carreira de sucesso e, supostamente, de uma vida melhor (SOUZA, 2017b).

Conforme analisa Souza (2017b) são esses exemplos presentes na realidade de uma criança e um (a) jovem de classe média que estimulam seu esforço à vida escolar, desenvolvendo o que o autor chama de “pensamento prospectivo” (SOUZA, 2017b, p. 98) definido pela capacidade de renúncia ao prazer presente, para a obtenção de ganhos futuros, ou seja, um planejamento de vida.

Souza (2017b) critica a concepção dada pela classe média e reafirmada pelas demais classes ao conceito de *mérito*, reproduzindo um pensamento de esforço e de habilidade inata, ignorando as contribuições e privilégios que estão envolvidos no seu contexto familiar e social. Esse mesmo pensamento, repassado aos demais, dá legitimação às conquistas da classe média, na concepção ilusória de merecimento, e conseqüentemente, de “não/merecimento” por aqueles que não desempenharam o mesmo “esforço” na luta pela conquista dos recursos escassos (SOUZA, 2017b).

Em pesquisas realizadas sobre as classes sociais da sociedade brasileira, Souza (2017b) destaca que uma importante diferença relacionada à vida escolar dos indivíduos está no ponto de partida de cada um deles, assim:

São os estímulos que a criança de classe média recebe em casa para o hábito de leitura, para a imaginação, o reforço constante de sua capacidade e autoestima, que fazem com que os filhos dessa classe sejam destinados ao sucesso escolar e depois ao sucesso profissional no mercado de trabalho. Os filhos dos trabalhadores precários, sem os mesmos estímulos ao espírito e que brincam com o carrinho de mão do pai servente de pedreiro, aprendem a ser afetivamente, pela identificação com quem se ama, trabalhadores manuais desqualificados. A dificuldade na escola é muito maior pela falta de exemplos em casa, condenando essa classe ao fracasso escolar e mais tarde ao fracasso profissional no mercado de trabalho competitivo (SOUZA, 2017b, p.88).

Souza (2018b), apoiando-se nas noções de capital<sup>23</sup> apresentadas por Bourdieu (1989), reforça que a questão central para se compreender a dinâmica de todas as sociedades envolve o acesso diferencial dos indivíduos aos capitais estruturantes da sociedade moderna, os

---

<sup>23</sup> Bourdieu (1989) argumenta que a posição que os agentes ocupam socialmente será determinada pela posse de capitais objetivados nas práticas sociais, são eles: o capital econômico, o cultural e o social. O capital econômico pode ser acumulado e reproduzido, podendo ser representado na forma de diferentes fatores de produção e de conjunto de bens econômicos, como dinheiro, patrimônio e bens materiais. O capital cultural, segundo Bourdieu, pode existir em três estados, o incorporado, o objetivado e o institucionalizado. Sua acumulação inicial começa na origem do indivíduo pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural. O capital social compreende as redes de relações sociais, que possibilitam que os indivíduos tenham acesso a recursos, dando a estes o sentimento de pertencimento a um determinado grupo.



capitais econômico, cultural e social. O capital econômico define o ponto de partida dos indivíduos na luta pelos recursos escassos, necessitando do capital cultural, definido como “conhecimento útil” (SOUZA, 2018b, p. 33), para a produção e inovação tecnológica, em função da reprodução do capitalismo.

Reportagens publicadas pela Folha de São Paulo em diferentes anos, a primeira realizada em 2002 e outra em 2016, atestam a falta de confiança dos discentes com origem no ensino público na conquista de uma vaga em uma universidade pública, gerando um processo de “auto-exclusão”, à medida que a baixa auto-estima desses estudantes os leva a desistir de entrar na universidade antes mesmo de tentar a vaga. Acrescenta a matéria que “o fenômeno, conhecido por educadores estudiosos do assunto como auto-exclusão, acentuou-se nos últimos anos, apesar do aumento significativo do número de alunos formados no ensino médio público” (Folha de São Paulo, 2002).

Quanto ao exposto, percebe-se que a suposta “certeza” em relação à desaprovação já parece tão forte para esses (as) estudantes que a tentativa representaria uma decepção, ou ainda pior, uma culpa por não se sentirem capazes em relação aos adversários, vindos de outra origem. Aqueles (as) que vencem esse medo e conseguem a vaga, muitas vezes, atribuem mais essa conquista à “sorte”, do que a sua própria capacidade (ZAGO, 2006).

Ainda há, além disso, o critério de escolha do curso pelo estudante. Os filhos (as) da classe média selecionam seus cursos, via de regra, como perpetuação da carreira de seus pais, elegendo assim os cursos de maior prestígio social, cursos em que a concorrência por vaga é elevada e a inserção no mercado de trabalho, após a conclusão do curso, é mais rápida, além de serem historicamente elitizados, conservando o status social e cultural herdado pela família (SOUZA, 2017b). Diferentemente, a escolha da carreira do (a) estudante vindo de famílias em situação de pobreza é mais uma adaptação às condições condizentes com sua realidade – a possibilidade de garantir a vaga – do que verdadeiramente uma opção baseada em sua afinidade com a profissão ou o curso, a fim de se evitar risco à exclusão no processo seletivo. Assim, grande parte deles (as) escolhe cursos com menor concorrência (ZAGO, 2006).

Consciente de suas dificuldades durante sua formação escolar, o (a) estudante da escola pública sabe que estar em um curso de nível superior não é algo simples. Ao contrário, significa a quebra com um padrão rigoroso, vindo de gerações, para aqueles que não se percebiam dentro do contexto universitário.

Quanto a essas dificuldades, Zago (2006) comenta:

Chegar a esse nível de ensino nada tem de “natural”, mesmo porque parte significativa deles, até o ensino fundamental e, em muitos casos, ainda no ensino médio, possuía

um baixo grau de informação sobre o vestibular e a formação universitária. (...). Desse modo, falar globalmente de escolha significa ocultar questões centrais como a condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização do candidato (ZAGO, 2006, p. 230/232)

Além da realidade familiar, as desvantagens do (a) estudante de escola pública são fortalecidas pela deficiência do ensino básico público que amplia o processo de distanciamento destes em relação àqueles (as) que podem garantir o ensino em uma escola privada.

Nessa realidade desigual do ensino superior, vivenciadas pelos segmentos em situação de pobreza, as ações afirmativas emergiram como instrumento significativo no combate aos privilégios mantidos pela elite brasileira. A adoção de reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior representa o início de um reparo na alarmante desigualdade de oportunidades presente no contexto social e, conseqüentemente, no contexto educacional brasileiro.

As políticas de ações afirmativas são direcionadas aos grupos que necessitam de um tratamento diferenciado para que possam desfrutar dos direitos fundamentais, em consequência de algum tipo de discriminação, provenientes de fatores históricos, políticos, sociais e culturais (ESPÍRITO SANTO, 2013). Tais ações justificam-se pela necessidade de reparação quanto aos danos causados pela discriminação sofridos por diferentes grupos sociais, fundamentada na noção de justiça distributiva<sup>24</sup>, a qual visa a promoção de uma igualdade proporcional na distribuição de direitos, privilégios e ônus entre os sujeitos (SILVÉRIO, 2002). Além disso, a adoção de ações afirmativas tem como justificativa o fortalecimento do senso crítico de autovalor e modelos para as classes subrepresentadas no contexto social (ESPÍRITO SANTO, 2013).

Gomes (2001) defende que essas políticas sociais são tentativas de concretização da igualdade substancial ou material. Da mesma forma, Espírito Santo (2013) apresenta as políticas de ações afirmativas como políticas fundamentadas nos princípios de igualdade e proporcionalidade, objetivando, assim, garantir a equidade. A autora completa, ainda, que ações afirmativas representam:

“a ideia de compensar, no presente, determinados segmentos sociais pelos obstáculos que seus membros enfrentam, por motivo da discriminação e marginalização no passado (...) além da promoção da justiça, as ações afirmativas fortalecem o senso de autovalor e modelos para as minorias e asseguram a diversidade e a pluralidade social.” (ESPÍRITO SANTO, 2013, p. 61, 62)

---

<sup>24</sup> A literatura acerca das políticas afirmativas apresenta dois embasamentos filosóficos, são eles, a de justiça compensatória e a de justiça distributiva. O primeiro tem como característica a ideia de restauração ou de reparação de danos causados a indivíduos historicamente discriminados em seu contexto social, que tiveram suas chances de oportunidade diferenciada dos demais. Já o conceito de justiça distributiva apoia-se na tentativa de promover a redistribuição equânime dos capitais sociais (GOMES, 2001; SILVA, 2017).

A inserção dessas políticas na agenda pública, como é o caso da Política de Cotas, implementada através da Lei Federal nº 12.711/2012 só confirma a necessidade de atuação do Estado na luta pela garantia de oportunidades e na promoção da igualdade preconizada na Carta Magna brasileira de 1988, visando o acesso democrático ao ensino superior àqueles (as) em situação de pobreza, desenraizados pelo modelo capitalista de sociedade e reincluídos (as) precariamente (MARTINS, 1997), recebendo do Estado apenas o esquecimento e omissão.

Conforme aponta Ristoff (2008), a democratização do acesso ao ensino superior vai além da expansão. Para esse autor, democratizar:

(...) significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior. Não basta mais expandir o setor privado – as vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas no setor público – elas apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados. A democratização, para acontecer de fato, precisa de ações mais radicais – ações que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, que assegurem o acesso e a permanência a todos os que seriamente procuram a educação superior, desprivatizando e democratizando o campus público. (RISTOFF, 2008, p. 45).

Nessa perspectiva, a adoção de políticas públicas como a Política de Cotas, apoiada a outras políticas para o ensino superior, pode contribuir para a percepção da universidade como espelho que reflete o que a sociedade equivale, revelando a diversidade de nossa composição social e oportunizando acesso justo a todos (RISTOFF, 2008).

Assim, é como contribuição às pesquisas em torno das políticas voltadas à democratização do ensino superior que o presente estudo avaliativo da Política de cotas está orientado, no intuito de perceber a dinâmica imposta por essa política na Universidade Federal do Ceará, a partir de narrativas dos (as) sujeitos envolvidos (as) - estudantes incluídos na UFC por meio do sistema de cotas universitárias.

Dessarte, visando realizar essa avaliação, tive como ponto de partida as seguintes questões:

1. Qual a realidade do (a) estudante em situação de pobreza, ingressante na UFC via Política de Cotas? Como se dá sua permanência?
2. Qual a trajetória desses (as) estudantes até o ingresso no ensino superior?
3. Qual a visão que possuem quanto à Política de Cotas?

Diante dessas indagações, esta pesquisa tem como objetivo central realizar uma avaliação da Política de Cotas no contexto da Universidade Federal do Ceará, a partir da compreensão das trajetórias acadêmicas vivenciadas por estudantes em situação de pobreza, que ingressaram nos cursos de mais prestígio dessa Instituição, via Política de Cotas.

Levando em consideração esse objetivo principal, tracei os seguintes objetivos específicos:

1. Avaliar a Política de Cotas, conforme a perspectiva da avaliação contra-hegemônica de Rodrigues (2008) e Lejano (2012);
2. Conhecer o perfil do (a) estudante em situação de pobreza, beneficiado (a) pelas cotas, conhecer suas vivências escolares, familiares;
3. Conhecer as ações da UFC para a permanência desses (as) estudantes;
4. Analisar a Política de Cotas a partir da visão dos (as) estudantes pobres que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas.

Para obtenção dos objetivos propostos, optei pela avaliação segundo os modelos contra-hegemônicos de avaliação, visto que estes consideram a complexidade de fenômenos envolvidos no estudo de políticas públicas, não se limitando à mera mensuração de resultados quantitativos, característica das abordagens hegemônicas/positivistas.

## **2.3 Percurso da pesquisa avaliativa**

### ***2.3.1 A construção de uma avaliação contra-hegemônica***

A adoção de métodos como testes, provas e exames para verificar a qualidade da formação de estudantes foi o passo inicial para a compreensão da avaliação como instrumento eficaz de averiguação de resultados (GUBA; LINCONL, 2011), sendo associada aos interesses de classificação e hierarquização, seja no âmbito escolar, como na administração pública. (ARRETCHE, 2001)

O desenvolvimento do método científico, desde o século XVI, dá espaço ao predomínio da racionalidade científica, que, desde então, padronizava a produção científica, excluindo aquelas formas de conhecimento que não se baseavam em procedimentos e regras metodológicas. Tal padrão propõe a superioridade às Ciências Naturais, à medida que estas possuem características e funcionalidades possíveis de medir.

Afinal, a característica principal do paradigma científico, modelo hegemônico de avaliação, produzido por meio da racionalidade científica, é a quantificação. Para atender aos requisitos de tal paradigma, o estudo a ser realizado em determinado objeto de pesquisa, deve conseguir trazer respostas possíveis de valorar. Nesses moldes, conhecer corresponde a satisfazer critérios objetivos, e mais que isso, à análise de seu objeto de estudo de forma descontextualizada e imparcial, pois é primordial a neutralidade do pesquisador diante daquilo

que pretende estudar. Segundo elucida Carvalho (2005, p. 4):

É o paradigma da ‘ciência das certezas’, sustentado no pressuposto da objetividade científica de que conhecer é traduzir a ‘realidade tal qual é’, o que exige imparcialidade/ neutralidade. Nessa ótica, conhecer significa quantificar e o rigor científico afere-se pelo rigor das medições, conferindo-se à matemática lugar central, como lógica da investigação, como instrumento privilegiado de análise, e como modelo de representação científica.

Conforme enfatiza a supracitada autora, a postura do pesquisador diante desse modelo avaliativo privilegia a matemática como instrumento de validade do conhecimento, o que corresponde à superioridade de valores quantificáveis do objeto, deixando ao esquecimento as características qualitativas intrínsecas destes, posto que não são possíveis de mensurar.

Diante disso, as ciências sociais ocuparam um lugar de desconfiança perante as certezas apresentadas pelo modelo dominante e excludente de pesquisa científica. A falta de meios capazes de mensurar características subjetivas, como o comportamento humano, não satisfaz as necessidades do modelo racional de ciência.

O referido método, caracterizado pela racionalização e quantificação de seus resultados também predomina no que concerne à avaliação de políticas públicas no país, com vistas ao controle e, conseqüentemente, adequação às expectativas do mercado e/ou interesses dominantes.

Dias Sobrinho (2004) afirma que a década de 80, no que concerne à avaliação de políticas públicas na educação, foi marcada pela presença de um “Estado Avaliador”, o qual passou a perceber o processo avaliativo como prestação de contas e controle, levando a um modelo de responsabilização, seguindo a lógica do mercado.

O “Estado Avaliador” intervém para assegurar mais eficiência e manter o controle daquilo que considera ser qualidade. Para a educação superior tornou-se obrigatório o aumento da eficiência de acordo com a fórmula: produzir mais, com menos gastos. A forte presença do “Estado Avaliador” faz com que as avaliações protagonizadas pelos governos sejam quase exclusivamente externas, somativas, focadas nos resultados e nas comparações dos produtos, para efeito de provocar a competitividade e orientar o mercado, e se realizam *ex post* (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 708).

A orientação metodológica fundamentada na perspectiva quantitavista privilegia a mensuração de resultados, direcionando a preocupação da avaliação aos critérios de eficiência e eficácia de políticas e programas sociais. Resumindo-se à medição técnica de resultados de programas sociais, tendo como consequência a despolitização e reduzindo a avaliação à dimensão técnica (SILVA, 2008). No Brasil, o campo de avaliação de políticas públicas obedece ao modelo predominante de avaliação dos programas, pautado na avaliação da eficiência, eficácia e produtividade, no intuito de “demonstrar o sucesso ou o fracasso das políticas a partir

da construção de indicadores, notadamente estatísticos, que revelam a otimização da relação custo-benefício”, como resposta às exigências de organismos multilaterais no controle e monitoramento dos programas financiados por eles, a fim de obtenção de mais créditos. (GUSSI; OLIVEIRA, 2015, p. 4,5)

Este modelo fundamenta-se, segundo análise de Gussi e Oliveira (2015), na dimensão econômica da avaliação, desconsiderando a atuação dos sujeitos sociais que o programa abrange, bem como os contextos sócio-políticos e culturais nacionais, regionais e locais, onde as políticas se desenvolvem e as contradições inerentes a esse processo emergem.

É inegável a contribuição dos procedimentos metodológicos baseados no paradigma dominante no que diz respeito ao desenvolvimento da sociedade, como a possibilidade de dar respostas as questões técnicas e tecnológicas (MINAYO, 2008), um saber essencial ao progresso da humanidade, porém há que se destacar que tais procedimentos são insuficientes para a compreensão de aspectos ligados ao comportamento humano, pois, conforme explica Santos (2008, p. 22):

“O comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objectiváveis, uma vez que o mesmo acto externo pode corresponder a sentidos de acção muito diferentes. ”

Não há como exigir a neutralidade pretendida nos estudos das Ciências Naturais em relação aos estudos dos fenômenos sociais, fazendo-se necessária, portanto, a adoção de métodos distintos aos exigidos no paradigma das ciências modernas.

A respeito desse campo de disputa, Minayo (2002, p. 10) salienta que “o campo científico, apesar de sua normatividade é permeado por conflito e contradições”, levando como exemplo desse conflito o debate em torno da cientificidade das Ciências Sociais, no qual alguns buscam a uniformidade de procedimentos na compreensão do natural e do social, à medida que outros entendem a diferença e especificidade existente no estudo do campo humano.

### **2.3.2 *Perspectiva avaliativa***

A fim de superar o modelo positivista predominante na avaliação de políticas, Lejano (2012) propõe a utilização do modelo experiencial de avaliação, respaldado no paradigma interpretativo, pós-construtivista<sup>25</sup>, por meio do qual se avalia uma determinada

---

<sup>25</sup> Para Lejano (2012), a abordagem construtivista manifesta-se na necessidade de encarar a política como uma construção social, resultado de uma disputa pela construção do significado. No estudo de políticas, tal abordagem

política a partir da inserção na realidade em que a política se apresenta. Em contraste ao modelo positivista que impedem a compreensão da política em sua totalidade, visto que desvaloriza a formação de ideias distintas das propostas na implementação da política, o modelo experiencial possibilita uma integração de informações, respeitando a contextualidade, presumindo *“que não há análise fora do contexto”* (LEJANO, 2012, p. 205).

Diferentemente do modelo clássico de avaliação de políticas públicas que parte de uma lógica linear, desconsiderando as situações empíricas durante o processo, a avaliação nos moldes do modelo experiencial propõe “um processo circular entre situação empírica e a reflexão conjunta entre pesquisador e pesquisado, nas quais a teoria emerge da prática e os dados provem de fontes diversificadas de informação: entrevistas, surveys, observações de campo, recursos audiovisuais, grupos focais” (RODRIGUES, 2016, p. 106). Importa observar a Figura 1, abaixo representada, que permite visualizar a proposta do modelo experiencial de Lejano (2012):

Figura 1- Modelo experiencial de Lejano (2012)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Rodrigues (2016)

Segundo Lejano (2012), a noção de experiência como perspectiva avaliativa não comporta uma avaliação de política pública como teste de hipóteses ou verificação de cumprimento de metas (efetividade), relação custo-benefício da política (eficiência), e ainda,

---

possui como tarefa “compreender como os significados são construídos, que significados competem pelo interesse na esfera pública e como os domínios construídos levam a mudanças institucionais” (LEJANO, 2012, p. 116).

comprovação de resultados obtidos (eficácia). O grande diferencial do modelo experiencial é, segundo o autor, considerar a relevância do contexto e particularidades, a fim de capturar as complexidades inerentes às políticas públicas (RODRIGUES, 2016).

Para fins de melhor compreensão das distinções entre o modelo positivista de avaliação e o modelo experiencial proposto por Lejano (2012), apresento o quadro comparativo elaborado por Rodrigues (2016):

Quadro 1 – Comparação entre os Modelos Positivistas e o Modelo experiencial

Dimensão	Modelo Positivista	Modelo Experiencial
Lógica	Linear	Não linear
	Hipóteses isoladas do empírico	Interação pesquisador /empíria
	Teste de hipóteses	Teoria emerge da prática
Natureza do conhecimento alcançado	Resultado de análise de dados estatísticos (survey).	Multidimensional: diferentes tipos de dados e informações.
Análise	Teste de hipóteses	Hermenêutica -Holística
	Resultado final: correlação ou não com as hipóteses;	Integração das diferentes dimensões contempladas
	Crítérios: replicabilidade e confiança.	Crítérios: autenticidade da descrição da política como experiência
Objetivos	Prova estatística	Compreensão ampla e processual da dinâmica da política
	Respostas pontuais	Possibilidade de ação

Fonte: Rodrigues (2016).

Em síntese, para Lejano (2012), numa análise baseada no modelo experiencial os fenômenos são compreendidos em toda a sua complexidade, evidenciando a perspectiva de alguém que esteja no meio da situação política. O critério característico nesse modelo é o da autenticidade, ao passo que respeita o conhecimento e sentimentos daqueles que estão inseridos na situação na política. (LEJANO, 2012)

Inserida no paradigma pós-construtivista de avaliação de política pública, a Avaliação em Profundidade (RODRIGUES, 2008) traz uma noção de compreensão ao processo avaliativo de um determinado programa, diferente da preocupação do modelo hegemônico de avaliação baseada na “medida”. Assim, a avaliação não está reduzida a uma análise superficial, ou até mesmo a simples verificação se os objetivos pretendidos foram atingidos ou não. No entanto, as pesquisas com abordagem qualitativa não impossibilitam o uso de recursos da abordagem quantitativa, visto que ao avaliar determinada política pública, o pesquisador pode beneficiar-se de diversas perspectivas avaliativas.

A proposta de uma Avaliação em Profundidade diferencia-se dos paradigmas clássicos de avaliação, considerados hegemônicos no campo de avaliação de políticas públicas,



os quais, concebem a prática avaliativa como recurso para obtenção de dados precisos e quantificáveis, visando o controle e verificação de resultados.

Essa perspectiva não-hegemônica de avaliação de políticas públicas implica a articulação de duas dimensões: a *dimensão analítica*, a qual refere-se a uma compreensão epistemológica de avaliação, a partir das configurações contemporâneas do Estado e suas contradições, “considerando suas relações com distintos sujeitos sociais, envolvidos nas políticas, imersos em universos de sentidos e significados, nos contextos de suas culturas”; e a *dimensão metodológica*, que consiste na “construção processual do avaliador-pesquisador, que faz suas escolhas metodológicas ao longo do processo avaliativo” (CARVALHO; GUSSI, 2011)

A utilização dos métodos baseados na Avaliação em Profundidade implica um compromisso com o paradigma hermenêutico<sup>26</sup> e interpretativo, pelo qual se busca entender o processo avaliativo como *compreensão* além do que se explica, sem comprometimento com a noção de verdade absoluta. A noção de compreensão, nesse aspecto da avaliação em profundidade, permite que se afaste a ideia de valoração como elemento essencial da avaliação de uma política, dando uma noção de avaliação mais compreensiva que julgadora.

A avaliação de um programa amparado na perspectiva avaliativa da Avaliação em Profundidade considera não somente o resultado que se espera dela, antes disso, preocupa-se em conhecer cada espaço percorrido pela política, desde sua formulação a sua efetiva implementação. Isso corresponde a múltiplas percepções e interpretações, propiciando uma análise de resultados que não tinham sido previstos em sua formulação (RODRIGUES, 2008). Segundo essa visão de avaliação, o método avaliativo pressupõe que uma avaliação:

(...) só fará jus ao termo se operar a abrangência analítica para além da política em si, seu marco legal e seu conteúdo, e para além do recorte empírico, de forma que se possam realizar inferências mais gerais a partir de resultados localizados. Para tal, priorizam-se as noções de contexto, processo, trajetória, pluralidade, interação e multidimensionalidade (Rodrigues, 2008, p. 13).

Rodrigues (2008) defende que a avaliação de uma política pública deve ser encarada como “extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional” (Rodrigues, 2008, p. 11). De acordo com esse entendimento, para a efetivação de uma proposta avaliativa em profundidade, deve-se considerar *a compreensão de quatro grandes eixos de análise*, são eles: conteúdo da

---

<sup>26</sup> A compreensão de determinado programa à luz da hermenêutica permite que sejam introduzidas às interpretações iniciais fornecidas pelo texto, o embasamento do contexto, ou seja, permite trazer significados “implícitos e simbólicos” que estão além do significado direto e literal que o texto possui. (LEJANO, 2012, p. 124). Assim, após realizada a interpretação do texto de forma isolada, pode-se conduzir a uma compreensão mais aprofundada a partir da inclusão de “elementos como lugar, história, eventos sociais e outras coisas contextuais”, confirmando ou modificando nossa interpretação inicial. (LEJANO, 2012, p. 125).

política e/ou do programa, contemplando sua formulação, bases conceituais e coerência interna; análise de contexto e formulação da política; trajetória institucional; espectro temporal e territorial da política ou programa analisado (RODRIGUES, 2008).

Resumindo os eixos apresentados, temos, primeiramente, **a análise do conteúdo do programa e/ou da política pública**, correspondente a três aspectos de estudo: a formulação, as bases conceituais e a coerência interna do programa. Nesse momento, o avaliador empenha-se na compreensão das bases orientadoras da política, verificando nesse processo a existência de possíveis contradições quanto ao que foi proposto e o que foi/está sendo realizado. Refere-se à “análise do material institucional sob forma de leis, portarias, documentos internos, projetos, relatórios, atas de reuniões, fichas de acompanhamento, dados estatísticos e outros” (RODRIGUES, 2008, p.11)

A **análise textual da política** envolve maior “atenção aos processos pelos quais significado e política são criados” (LEJANO, 2012, p. 130), compreendendo determinados aspectos em torno da política percebidos pelos significados explícitos e ocultos no plano textual. (LEJANO, 2012)

O segundo eixo, diz respeito à **análise de contexto da formulação da política**, instante em que se prioriza “o levantamento dos dados sobre do momento político e as condições socioeconômicas, com atenção às articulações entre as esferas local, regional, nacional, internacional” (RODRIGUES, 2016, p. 109). Esse exercício ultrapassa a noção de contextualização histórica, posto que busca:

(...) a apreensão do modelo político/econômico vigente no país e a articulação da política ou programa a outras políticas e/ou programas. Ou seja, considerar a política ou programa como parte de um conjunto de ações que expressa, de forma mais abrangente, um modo de conceber a política, em seu sentido mais amplo, contemplando o econômico, o social, o cultural e a definição dos caminhos para o país. Assim, a afirmação subjacente a esta proposição é que: para compreender a dinâmica de políticas implementadas em diferentes momentos históricos, concebidas a partir de modelos político-econômico-sociais específicos, é relevante perceber como são acionados elementos de ordem simbólica – étnicos e identitários; valores morais, cívicos e éticos; ideias e símbolos articulados a ideologias do progresso e da modernização, dentre outros. (RODRIGUES, 2016, p. 109)

Em seguida, tem-se **a análise da trajetória institucional da política pública**, em que se tem a preocupação com a coerência em seu percurso, percebendo possíveis modificações e visões diferenciadas nos diferentes contextos institucionais, a fim de perceber até que ponto tais fatores afetam o caminho do programa e/ou da política em estudo. Tendo em vista que o texto da política foi formulado em um campo espacial e temporal diverso daquele que a política irá ser executado, torna-se relevante a compreensão dada aos agentes políticos e à comunidade

que recebe essa política, ajustando-a “às necessidades particulares, às motivações e aos significados relevantes para um determinado contexto”. (LEJANO, 2012, p. 25)

O momento de *avaliação da trajetória institucional* de determinada política é de extrema importância, pois, conforme expõe Arretche (2001) a efetiva implementação de uma política baseia-se nas referências que os implementadores adotam no desempenho de suas funções. Dessa forma, a autora afirma que o contexto de implementação “modifica as políticas públicas”, correspondendo tal etapa como “outra fase da *vida* de um programa”. Assim, fez-se necessário compreender como se deu essa *nova fase da vida* da a Política de Cotas dentro do contexto institucional da UFC. (ARRETCHE, 2001, p. 46 e 47)

Nesse raciocínio, Gussi e Oliveira (2015) acrescentam:

(...) os agentes, que sofrem vários tipos de influências, podem acabar criando novos meios de implementação da política ou até novos objetivos para o programa. Por isso, pode-se dizer que a implementação se altera a medida que é executada e que o sucesso ou fracasso depende também da atuação dos agentes envolvidos diretamente. Nesse contexto, a avaliação deveria contemplar esta dimensão, vez que seus resultados (ai incluídos os não previstos) dependem direta ou indiretamente daqueles elementos.

A avaliação de uma política pública deve compreender, portanto, esse conjunto de interações contínuas entre agentes formuladores, implementadores e seus destinatários, que acabam trazendo uma série de valores e ideias às suas ações, causando transformações na política (GUSSI; OLIVEIRA, 2015).

O último eixo da Avaliação em Profundidade representa *a compreensão do espectro temporal e territorial da política*. Nele busca-se a compreensão das diferentes especificidades dos locais em que a política foi implementada, evidenciando:

- i) as possibilidades de articular, na avaliação, as perspectivas e objetivos de propostas generalizantes às particularidades locais;
- ii) as possibilidades de implementação de políticas, de forma localizada, que levem em conta seu percurso temporal e territorial (RODRIGUES, 2008, p.11)

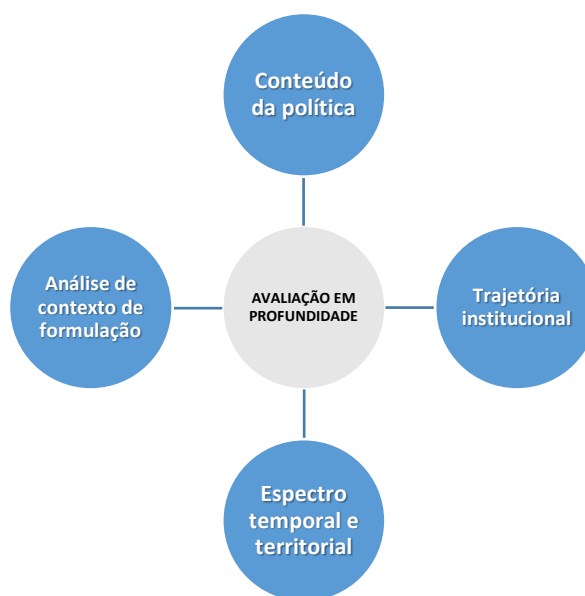
Esse eixo, essencial para a avaliação proposta neste estudo, está intimamente articulado ao eixo anterior, o de análise da trajetória institucional da política, visto que, corresponde ao percurso que a política realiza nas vias institucionais e nos espaços socioculturais ao longo do processo de sua implementação.

À vista disso, na análise do eixo analítico referente *ao espectro temporal e territorial da política*, para os fins propostos nessa pesquisa, importa compreender os deslocamentos da Política de Cotas e as possíveis apropriações e interferências, “conforme os interesses, jogos de poder e forças políticas locais - podendo levar a resultados distintos, bem

como revelar inadequações na forma como a mesma foi pensada, formulada e implantada, em razão de particularidades que dizem respeito à dimensão sociocultural local e/ou regional.” (RODRIGUES, 2016, p. 110).

A figura seguinte representa de forma sintética os quatros eixos de análise fundamentais à realização de uma Avaliação em Profundidade de uma política pública, a saber:

Figura 2 – Eixos Analíticos da Avaliação de Profundidade



Fonte: elaborado pela autora a partir de Rodrigues (2008).

Em busca de alcançar os objetivos desta pesquisa, optei pela utilização da proposta experiencial (LEJANO, 2012) em diálogo e articulação aos eixos propostos na Avaliação em Profundidade (RODRIGUES, 2008), visto que ambas perspectivas permitem a compreensão da Política de Cotas dentro de seu contexto empírico, com foco nas experiências e narrativas dos próprios atores *beneficiados* pela política em questão.

Ao entender que para a realização de uma Avaliação em Profundidade, conforme proposta por Rodrigues (2008), ou seja, “extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional” (RODRIGUES, 2008, p. 11), faz-se necessário o trabalho de uma “equipe multidisciplinar de pesquisa” (RODRIGUES, 2008, p. 11), explícito que o caminho avaliativo que construí durante esta pesquisa fundamentou-se segundo os eixos analíticos da Avaliação em Profundidade, articulada ao modelo experiencial. Entretanto, tenho conhecimento de que outros aspectos em torno dos eixos propostos merecem uma abordagem mais extensa, podendo ser apresentada em futuras avaliações acerca da política em tela.

Na busca da apreensão dos princípios e concepções que norteiam a Política de Cotas, primeiro eixo avaliativo da Avaliação em Profundidade, apresentei os elementos normativos de formulação e implementação da política como a própria lei instituidora da Política de Cotas, a Lei nº 12.711, o decreto que regulamenta a referida Lei (e suas alterações), bem como as portarias normativas e as resoluções que orientam a implementação da Lei, as primeiras contendo orientações gerais, no âmbito federal; e a segunda referentes aos procedimentos locais, da UFC. Além dos elementos acima, trouxe à discussão os Projetos de Lei anteriores a sua versão atual, a fim de compreender as diferenças de conceitos e noções centrais que faziam parte da proposta legal. Dentro desse cenário, também, apresento as principais discussões envolvendo a temática de ações afirmativas no contexto de tramitação da lei no Congresso Nacional, trazendo posicionamentos contra e favoráveis à referida medida afirmativa.

Para a percepção do contexto de formulação do programa federal, além de refletir sobre o momento político, econômico e social em que a política entrou no sistema jurídico, percorri os caminhos da educação superior no Brasil, enfatizando os anos de entrada de políticas afirmativas na agenda pública do país, que trouxeram a possibilidade de inserção das cotas nas universidades brasileiras.

A análise da trajetória da política dentro da UFC mostra o trânsito da Política de Cotas nesta instituição, o histórico acerca do processo de discussão de políticas afirmativas nesse contexto universitário, bem como os debates anteriores à obrigatoriedade de adoção de cotas imposta pela Lei.

Na análise da dimensão temporal e territorial da política, priorizei a percepção dos (as) sujeitos (as) *beneficiados* (as) pelo sistema de cotas, ingressantes na UFC por via dessa política afirmativa, entre o período de 2014 a 2019. Nesse momento de análise, intimamente articulado ao eixo anterior (RODRIGUES, 2016) retratei o deslocamento da política pública pelo espaço universitário na visão dos (as) sujeito (as) a quem ela se destina, percebendo a apropriação da política na esfera local (UFC) pelo olhar dos (as) estudantes ingressantes na universidade por meio de cotas.

### **2.3.3 *Indicadores qualitativos como recurso da avaliação contra-hegemônica***

Levando em consideração a compreensão das políticas públicas segundo os moldes da avaliação contra-hegemônica, conforme explanada no item anterior, tem-se a concepção de que as políticas públicas estão sujeitas a ressignificações, sendo papel do

avaliador compreender os diversos sentidos que são atribuídos a determinada política pública (GUSSI, 2016).

Nesse sentido, o estabelecimento de indicadores surge como instrumento necessários à compreensão desses sentidos pertencentes ao processo de construção de uma política pública na realidade.

Em seu caráter hegemônico, o indicador tende a mensurar o alcance de determinados objetivos e metas a serem atingidos pela política pública em estudo (MINAYO, 2009). Com a inserção de elementos subjetivos na avaliação, conforme propõe a avaliação contra-hegemônica, a utilização de indicadores evidencia elementos distintos da análise quantitativista, tais como “a voz, os sentimentos, os pensamentos e as práticas dos diversos atores que compõem o universo de uma pesquisa ou de uma avaliação”. (MINAYO, 2009, p.87)

A autora acrescenta que tais indicadores devem ser construídos de maneira participativa, sendo considerados como balizas avaliativas que podem permitir o mapeamento com mais profundidade a natureza das mudanças ocorridas e em processo. (MINAYO, 2009).

Jannuzzi (2002, p. 53) aponta que “se bem empregados, os indicadores sociais podem enriquecer a interpretação empírica da realidade social e orientar de forma mais competente a análise, formulação e implementação de políticas sociais”.

É nessa perspectiva que a utilização de indicadores como recurso à avaliação proposta nessa pesquisa torna-se relevante, ao passo tais indicadores procuram dar conta de um processo de construção da realidade, evidenciando “a adoção ou a rejeição de certas atitudes, valores estilos de comportamento e consciência”, entendendo as dimensões em que as relações são vivenciadas e que estas fazem parte de qualquer processo social e o influenciam.

Dessa maneira, buscou-se nesta pesquisa avaliativa a construção de indicadores a partir de dados qualitativos, obtidos no campo empírico, em um processo de “produção reflexiva, em que o observador é parte e parcela do contexto e da cultura que busca entender e representar” (MINAYO, 2009, p. 90).

Como ressaltado anteriormente, a construção de tais indicadores emerge de uma perspectiva contra-hegemônica de avaliação da Política de Cotas, buscando desvelar caminhos alternativos de compreensão a complexidade que envolve a política abordada e os atores envolvidos.

Para a materialização desta pesquisa avaliativa nos termos então delineados, o recurso à pesquisa social de abordagem qualitativa foi condição fundante, conforme explicito, no item a seguir, as trilhas metodológicas que percorri.

### 2.3.4 *Narrativa da pesquisa social avaliativa*

Ancorada no enfoque avaliativo acima apresentado, esta pesquisa vislumbrou construir um estudo que possibilite uma reflexão a partir das narrativas e experiências dos (as) sujeitos (as) a quem a Política de Cotas se destina, por conseguinte, apreendendo suas trajetórias acadêmicas. Ao realizar esse empreendimento avaliativo, busquei lançar um olhar para os distintos posicionamentos dos (as) sujeitos em seu contexto social, compreendendo a história coletiva e social por meio da vivência singular e individual de cada estudante. (GUSSI, 2017).

Para a concretização de tal empreitada, inserida no campo da pesquisa social, na qual “o observador é da mesma natureza que o objeto” (Strauss *apud* Minayo, 2002, p. 14) e a realidade é encarada com seu dinamismo e riqueza de significados nela presentes (Minayo, 2002), orientei o presente estudo conforme os fundamentos da abordagem qualitativa. Na visão de Minayo (2008):

Esse tipo de método que tem fundamento teórico, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna de um grupo ou do processo em estudo (MINAYO, 2008, p.57).

Como processo do ciclo de pesquisa<sup>27</sup>(MINAYO, 2002) iniciei a *fase exploratória*, correspondente à construção do projeto de investigação, dedicando-me ao conhecimento preliminar do objeto de estudo, seus pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia adequada e as questões operacionais necessárias ao seguimento do trabalho de campo.

Tal como expõe Bourdieu (1989), a arte das Ciências Sociais consiste na exposição e discussão teórica a respeito de objetos ditos *empíricos*, aparentemente irrisórios, sendo, contudo, a importância social ou política do objeto, na visão de muitos sociólogos, suficientes para fundamentar a importância do discurso que lhe é atribuído (BOURDIEU, 1989).

Nesse sentido, no momento de *construção do objeto*, procurei apreender o objeto de estudo por um “ângulo imprevisto” (BOURDIEU, 1989, p. 20), procurando perceber determinada política social a partir do olhar do (a) estudante pobre inserido (a) em cursos de grande prestígio social: Medicina e Direito.

Corroboro com Bourdieu (1989) ao afirmar que essa *(re) construção do objeto* não

---

<sup>27</sup> Minayo (2002) denomina de ciclo de pesquisa o processo de trabalho do investigador que tem como ponto de partida um problema ou pergunta, terminando com um produto provisório capaz de originar novas interpretações. O ciclo de pesquisa compõe-se de três momentos: fase exploratória da pesquisa, trabalho de campo e tratamento do material (MINAYO, 2002).

é algo que se produz em uma *assentada*, diferente disso:

É um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas. (BOURDIEU, 1989, p. 27).

Para fins de consecução dos objetivos propostos, realizei pesquisas bibliográfica, documental e trabalho de campo<sup>28</sup>. A noção de campo, na concepção de Bourdieu (1989), é vista como um sinal que lembra ao pesquisador que seu objeto não está isolado do conjunto de relações, retirando dessas relações o essencial das suas propriedades. Impõe-se, a partir dessa noção, o pensar relacional, ou seja, o pensar a partir da percepção de seu objeto como *realidade que se torna notada* dentro de espaços de relações.

Em termo da pesquisa bibliográfica, procedi ao levantamento bibliográfico, por meio de estudos teóricos que fundamentassem a compreensão do meu objeto de estudo, a priorizar as categorias<sup>29</sup> que permeiam a discussão que envolve as trajetórias dos (as) estudantes que ingressaram nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) por meio de cotas sociais.

Na busca de compreender o campo científico (MINAYO, 2002) pretendido neste estudo, defini as seguintes categorias e noções: ensino superior (acesso, permanência e democratização), desigualdades sociais (exclusão/inclusão), pobreza, ações afirmativas e o conceito de trajetória. Dentre os (as) autores (as) estudados (as), saliento as contribuições e debates de autores como: Gomes (2001); Nascimento (2016); Espírito Santo (2013); Souza (2017b), Bourdieu (1989; 1996; 1997; 2008; 2013; 2014); Martins (1997); Ristoff (2008); Zago (2006); Mancebo (2017); Bezerra (2015); Arregui (2009); Gussi (2017); Kofes (2001).

Foi realizada, ainda, nessa fase, ampla pesquisa em noticiários (nacionais e locais), além de publicações científicas (dissertações e artigos científicos) apresentando o debate presente à época da apresentação do Projeto de Lei de Cotas.

Além disso, realizei pesquisas documentais nos textos oficiais relativos à política em estudo, a fim de possibilitar uma análise das principais normativas que regem a implantação do sistema de cotas, em âmbito nacional e local (UFC), verificando o histórico de ações desenvolvidas referentes à dita ação afirmativa, desde a discussão anterior à regulamentação pela lei. A realização de pesquisa documental serve de base para outros tipos de estudos qualitativos, estimulando a criatividade do pesquisador para que este possa dirigir a

<sup>28</sup> Essa fase corresponde ao recorte empírico da construção teórica, em que se realiza um “momento relacional e prático”, confirmando-se ou refutando-se hipóteses, bem como a construção de teorias.

<sup>29</sup> Para Minayo (2002) trabalhar com *categorias* sugere um agrupamento em torno de um determinado conceito, de elementos, ideias ou expressões com características comuns ou que se relacionam entre si.



investigação por enfoques diferenciados (NEVES, 1996).

Para a coleta das informações, durante o trabalho de campo, optei pela utilização de entrevistas semi-estruturadas, tendo em vista que esse método se caracteriza pela presença de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam à temática da pesquisa. A utilização dessa técnica de entrevista “(...) favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (...)” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152)

Conforme aponta Duarte (2002), pesquisas com caráter qualitativo exigem, de um modo geral, a realização de entrevistas, não há, contudo, a obrigatoriedade da utilização desse método em toda pesquisa qualitativa, o contexto irá definir a ideal escolha do instrumento (Duarte, 2004). Para a autora:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (Duarte, 2004, p. 215)

Numa espécie de *mergulho em profundidade*, a utilização de entrevistas semi-estruturadas permitiu a coleta de indícios dos modos como cada estudante entrevistado percebe e significa a realidade em que está inserido, levantando informações que permitiram uma melhor compreensão da lógica que preside as relações dentro do contexto universitário daquele grupo ingressante pela política de reserva de vagas. (DUARTE, 2004).

Nas palavras de Bourdieu (1997) a entrevista deve ser um exercício espiritual, visando por meio do esquecimento de si, uma verdadeira *conversão do olhar* lançada sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida. Bourdieu (1997) alerta acerca do cuidado em relação à *ilusão do já visto e do já ouvido* que estigmatiza e desconsidera as singularidades do pesquisado (a). Deve-se, segundo o sociólogo, fugir da “semicompreensão imediata do olhar distraído”, permitindo entrar na “singularidade da história de uma vida e tentar compreender ao mesmo tempo na sua unicidade e generalidade os dramas de sua existência”. (BOURDIEU, 1997, p. 701).

A atenção dirigida a esses (as) estudantes, proporcionada no decurso das entrevistas, representou um momento de “felicidade de expressão” (BOURDIEU, 1997, p. 704), à medida que lhes foi viabilizado espaço para testemunharem suas impressões e vivências, manifestando

seus pontos de vista sobre o que veem de si mesmos e o contexto no qual estão inseridos, alguns deles manifestando, ao final da entrevista, a oportunidade de serem ouvidos e de se sentirem *visíveis*.

Nesse *mergulho* em experiências narrativas particulares, contudo, *aproximadas* às experiências compartilhadas por mim, como estudante de escola pública, esforcei-me na tarefa de destituir-me da *familiaridade* pressuposta, daquilo que sugeria como *conhecido*, posto que meu conhecimento sobre tais experiências poderia estar comprometido, dificultando, conseqüentemente, o “processo de descoberta” (VELHO, 1978, p. 128)

Na intenção de fornecer uma visão mais abrangente das trajetórias dos (as) estudantes ingressantes pelo sistema de cotas na UFC, dados oito anos após a efetivação da política no país, optamos por selecionar dois cursos de grande prestígio e concorrência na Instituição pesquisada, Medicina e Direito (Campus de Fortaleza), buscando entrevistar um (a) estudante de cada ano, desde a implementação da política na Instituição, ou seja, desde o ano de 2013.

Como campo empírico da presente investigação, defini a Universidade Federal do Ceará, autarquia criada em 1954, através da Lei nº 2.373/1954. Em sua constituição inicial estavam a Escola de Agronomia do Ceará, estabelecida em 1918, Faculdade de Direito do Ceará, fundada em 1903 pela Associação Comercial do Ceará, Faculdade de Medicina do Ceará, instituição privada criada em 1948; e da Faculdade de Farmácia e Odontologia do Ceará, instituída em 1916 e federalizada em 1950 (UFC, 2020).

Apontada pelo ranking Times Higher Education (THE)<sup>30</sup> como uma das 20 melhores universidades da América Latina, a Instituição possui boa avaliação em diversos de seus cursos, tendo excelentes desempenhos no que diz respeito a critérios como: número de citações em pesquisa, o nível de internacionalização, o grau de titulação dos professores, a transferência de conhecimento para a sociedade, dentre outros aspectos. (OPovo, 2019; UFC, 2019).

Atualmente a UFC é composta de sete campi, são eles: Campus do Benfica, Campus do Pici e Campus do Porangabuçu, todos localizados no município de Fortaleza (sede da UFC), e ainda, os campi do Interior: Campus de Sobral, Campus de Quixadá, Campus de Crateús e Campus de Russas.

O Curso de Medicina em Fortaleza<sup>31</sup> é um dos cursos pertencentes ao Campus de Porangabuçu, que abriga, além da Faculdade de Medicina, a Faculdade de Farmácia,

---

<sup>30</sup> Ranking de classificação mundial de universidades públicas (site THE, 2020).

<sup>31</sup> Além do curso em Fortaleza, a UFC conta, desde 2001, com o Curso de Medicina em Sobral.

Odontologia e Enfermagem; o complexo hospitalar (Hospital Universitário Walter Cantídio, Maternidade-Escola Assis Chateaubriand e Farmácia-Escola). (UFC, 2020).

Já o Curso de Direito da UFC é um dos cursos que integra o Campus do Benfica. Com mais de cem anos de história, o referido curso, juntamente com o Curso de Medicina, apresenta a 23ª posição no Ranking Universitário Folha<sup>32</sup>, ranking nacional de avaliação de universidades do país. Além disso, os dois cursos possuem um histórico de grande concorrência em relação à disputa das vagas oferecidas pela Universidade. (DIÁRIO DO NORDESTE, 2014; O POVO, 2015, EBC, 2013)

Segundo informações da própria Universidade, até 2013, o número de estudantes da rede pública de ensino apresentava um índice maior de participação nos seguintes cursos: Redes de Computadores (Quixadá), com 91,2%; Música (Sobral), com 76,2%; Sistemas de Informação (Quixadá), com 69,8%; Letras-Espanhol (Fortaleza-Noturno), com 51,9%, e Biblioteconomia (Fortaleza), com 51,4%. Enquanto nos cursos mais concorridos, o percentual era: Direito Noturno, com 25%; Direito Diurno, com 16,3%; Medicina (Fortaleza), com 17,4%, e Medicina (Cariri), com 14,3%<sup>33</sup>.

A tabela a seguir apresenta as notas de corte<sup>34</sup> dos cursos a serem investigados nesta pesquisa (cursos com elevada concorrência e por isso, com notas mais altas) desde 2011, ano em que a UFC aderiu ao Sistema de Seleção Unificado (SISU)<sup>35</sup> como instrumento de seleção para seus cursos de graduação, colocando-os como os cursos de maior concorrência da Instituição:

---

<sup>32</sup> O Ranking Universitário Folha – RUF é uma avaliação de todas as universidades ativas do país que considera dados internacionais e nacionais, além de dados de duas pesquisas de opinião do *Datafolha*, em que se observam cinco aspectos: pesquisa, ensino, internacionalização e inovação. (Fonte: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/noticias/como-e-feito-o-ranking-universitario-folha.shtml>).

<sup>33</sup> Ver <http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2013/4207-ufc-adotara-50-de-cotas-ja-a-partir-de-2014-decide-conselho-universitario>. Portal da UFC, 2013.

<sup>34</sup> Corresponde à menor pontuação necessária para que o candidato fique entre os selecionados em determinado curso, levando em consideração o número de vagas e o total de candidatos inscritos. A referida nota serve apenas como referência para auxiliar o candidato no monitoramento de sua inscrição (SISU, 2019).

<sup>35</sup> Estabelecido pela Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012, trata-se de um sistema informatizado gerenciado pela Secretaria de Educação Superior do MEC, por meio do qual são selecionados os estudantes que desejam vagas nos cursos de graduação das instituições públicas de ensino superior que aderirem ao sistema. O processo seletivo utiliza como dados os resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem (MEC, 2012).

Tabela 1 – Notas de corte dos cursos de Medicina e Direito, referentes ao período de 2011 a 2018.

CURSO ANO	Direito (Integral)		Direito (Noturno)		Medicina (Integral)	
	AC	L1	AC	L1	AC	L1
2018	759,16	707,28	751,80	706,36	787,82	751,26
2017	767,38	693,88	760,10	693,00	799,36	744,82
2016	759,12	682,26	752,62	682,32	792,24	731,14
2015	742,52	668,16	732,72	677,02	786,40	716,44
2014	737,56	676,82	737,6	672,28	790,18	719,6
2013	721,48	713,68	720,90	719,36	772,30	720,82
2012.1	723,92	*	730,96	*	767,36	*
2012.2	747,3	*	738,8	*	777,3	*
2011	736,46	*	740,02	*	768,52	*

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SISU/UFC.

AC: ampla concorrência.

L1: Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.

(\*): A seleções de 2011 e 2012 não contemplavam nenhum tipo de reserva de vaga na UFC.

Inicialmente, a intenção era realizar a pesquisa utilizando como amostra as turmas iniciantes, de Medicina e Direito, no ano de 2014, segundo ano de adoção de cotas na UFC. No entanto, por sugestão da banca de qualificação, entendi que seria fundamental refazer o percurso da política na Universidade, pela visão dos (as) estudantes beneficiados (as), percebendo as mudanças sofridas na Instituição ou até mesmo na própria política, ao longo dos anos, conhecendo o contexto e o protagonismo estudantil em diferentes momentos da política na UFC.

Com isso, o recorte temporal pretendido na pesquisa seria o período de 2013 a 2019, considerando um estudante de cada ano letivo. No entanto, por questões concernentes à dificuldade de obtenção dos dados e contatos dos (as) estudantes beneficiados (as) pelas cotas no ano de 2013, defini o *período de 2014 a 2019 como recorte*.

Por meio de processo administrativo, originado no sistema de protocolo da

Universidade<sup>36</sup>, realizei uma solicitação à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD)<sup>37</sup>, no intuito de obter os dados referentes aos (às) estudantes dos cursos de Medicina e Direito (2013 a 2019) ingressantes na UFC pela Cota L1, para os fins propostos na presente investigação. Como resposta a minha solicitação, a PROGRAD autorizou a liberação dos dados solicitados, fornecendo arquivo constando nome dos estudantes, curso de graduação, turno, semestre/ano de ingresso e tipo de cota, salientando que não continha os dados de anos anteriores a 2015.

Com o problema de obtenção dos dados dos estudantes, referente ao ano de 2014, só pude realizar a pesquisa com um estudante desse ano, pertencente ao curso de Direito, visto que possuía contato anterior ao período de realização da pesquisa. Quanto ao Curso de Medicina não obtive êxito em contatar nenhum estudante ingressante no ano de 2014.

A amostra dessa investigação é composta, portanto, por **um total de 14 estudantes, sendo 9 (seis) do Curso de Direito e 5 (cinco) do Curso de Medicina, ambos do Campus de Fortaleza**. Os (as) estudantes pertencem ao grupo beneficiado pela Cota L1<sup>38</sup>, a qual se destina a candidatos (as) que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, que possuem renda familiar bruta por pessoa igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. Tal seleção se fez necessária para que se pudesse investigar o cotidiano dos (as) estudantes beneficiados (as) por essa política afirmativa que romperam com uma tradição sociocultural ao acessarem cursos tão tradicionais na nossa sociedade, antes reservado a uma parcela específica e restrita da população.

A escolha da amostra e seu recorte temporal justifica-se, ainda, por se buscar analisar percepções distintas, considerando diferentes contextos de ingresso na UFC, verificando se houve transformação, na percepção dos (as) estudantes, no ambiente acadêmico durante esse período, e em caso positivo, tentar perceber que fatores motivaram tais mudanças.

---

<sup>36</sup>O Sistema Eletrônico de Informações (SEI) é um sistema utilizado pela Administração da UFC para a gestão de processos e documentos arquivísticos eletrônicos. O acesso ao sistema é disponibilizado aos servidores da Instituição, tanto das unidades administrativas quanto acadêmicas.

<sup>37</sup>A PROGRAD é o órgão da UFC que programa, coordena, supervisiona, controla e executa as atividades referentes aos cursos de graduação da Instituição, entre tais atividades está a realização da matrícula dos estudantes selecionados pelo sistema de cotas.

<sup>38</sup> Além dessa modalidade de cota, têm-se as seguintes: Cota L2- Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; Cota L5- Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, independente da renda; Cota L6- Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, independente da renda, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; Cota L9- Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; Cota L10- Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; Cota L13- Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; Cota L14- Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (UFC, 2019).

A tabela abaixo mostra o marco temporal e o público a ser investigado.

Tabela 2 – Cursos escolhidos e recorte temporal

	<b>DIREITO</b>	<b>MEDICINA</b>
<b>COTA LI</b>	2014	*
	2015	2015
	2016	2016
	2017	2017
	2018	2018
	2019	2019

Fonte: elaborado pela autora.

Com os dados recebidos pela PROGRAD, iniciei a busca por algum meio de contato dos (as) estudantes (as) constantes na listagem recebida. O fato de trabalhar na Procuradoria da UFC possibilitou o meu contato com estagiários (as), estudantes da Faculdade de Direito da UFC, que originou uma rede de contatos a partir deles com os (as) estudantes que conheciam na lista que eu possuía.

Conseguir o contato dos (as) estudantes de Medicina, diferentemente dos do Curso de Direito, não foi uma tarefa fácil. Depois de algum tempo, consegui por meio da listagem, o contato de alguns (as) estudantes, que foram me levando a encontrar outros (as) estudantes. Importante destacar que essa rede de relacionamentos foi mais difícil de efetuar no Curso de Medicina. Pelo o que apreendi no campo, há pouca mobilidade dos (as) estudantes entre os semestres, geralmente, são turmas fixas. Apesar de tudo isso, consegui os contatos, alguns por indicação de amigos e outros contatei pelas redes sociais que possuíam.

No segundo semestre de 2019, realizei as três primeiras entrevistas que foram aplicadas como pré-teste<sup>39</sup>, o que foi de grande relevância para perceber o que poderia ser melhorado no roteiro de entrevista que estava sendo aplicado. A partir das falas e dos primeiros contatos com os (as) interlocutores (as) foi possível, por meio da “escuta ativa e metódica” (BOURDIEU, 1997, p. 695), verificar o que poderia ser alterado no roteiro, de forma que possibilitasse uma maior compreensão das trajetórias dos interlocutores.

Após a alteração do roteiro, voltei a campo, iniciando as entrevistas com o novo

<sup>39</sup> Para Manzini (1991), o pré-teste permite o aprimoramento do roteiro de entrevista, por meio de uma entrevista preliminar, visto que as informações colhidas podem originar a exigência de novas questões. (MANZINI, 1991; TRIVIÑOS, 1987).

roteiro, respeitando a complexidade que se exige na utilização da entrevista semi-estruturada, procurando propiciar situações que provocassem um discurso do (a) estudante entrevistado de forma mais ou menos livre, a atender aos objetivos pretendidos na pesquisa. (DUARTE, 2004).

Apenas duas das 14 entrevistas (11 efetivas e 3 pré-testes) foram realizadas fora da UFC, sendo feitas em shoppings de Fortaleza, a pedido dos (as) estudantes. O restante optou por realizar a entrevista nos espaços da própria Universidade, especificamente em seus Campus de estudo, seja a Faculdade de Direito (Campus do Benfica) ou a Faculdade de Medicina (Campus do Porangabuçu), o que foi muito benéfico para mim, também, por tratar-se de locais conhecidos e próximos, tanto do meu local de trabalho, quanto da minha residência.

As entrevistas tinham em média a duração de 1h00min (uma hora), porém algumas conversas tiveram horário maior, podendo chegar a 1h40min.

Como recurso de registro de dados da pesquisa, recorri ao uso de anotações simultâneas à comunicação estabelecida com os (as) interlocutores (as), bem como o registro por meio de gravações, mediante o consentimento dos interlocutores (as). Além disso, foi de fundamental contribuição o uso do diário de campo<sup>40</sup>, como recurso de registro das observações e informações recebidas no campo. O referido recurso foi essencial para o apontamento das percepções, desde o início do processo do ciclo de pesquisa, atuando como um “amigo silencioso” (MINAYO, 2002, p. 63), que armazena detalhes e informações não obtidas através das demais técnicas utilizadas.

Inspirada na noção de trajetória de Bourdieu (1996), procurei apreender as narrativas dos (as) estudantes como um processo que não segue uma ordem lógica e, tampouco, apresenta-se de forma coerente e orientado, mas sim como acontecimentos definidos por suas *colocações e deslocamentos* no espaço social. Na perspectiva de Bourdieu, a trajetória é encarada como “uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), num espaço que é ele próprio em devir, estando sujeito a incessantes transformações” (BOURDIEU, 1996, p. 189).

Articulada à visão de trajetória *bourdieusiana*, Gussi (2017) acrescenta que esta deve ser compreendida como “algo que se desloca no espaço social e não está vinculada apenas a um sujeito, mas a sujeitos sociais”, considerando-se na sua construção os diferentes deslocamentos dos sujeitos no contexto social e histórico, bem como as interpretações de tais

---

<sup>40</sup>Sobre esse recurso, Minayo (2008) esclarece: “o diário de campo, nada mais é do que um caderninho de notas, em que o investigador, dia por dia, vai anotando o que observa e que não é objeto de nenhuma modalidade de entrevista, onde neste, devem ser anotados as escritas de impressões pessoais, que vão se modificando de acordo com o tempo, resultados de conversas informais, observações de comportamentos contraditórios, dentre outros aspectos.” (MINAYO, 2008, p. 295)

sujeitos acerca desses deslocamentos no espaço social, a partir de suas percepções e representações. O autor aponta, ademais, que:

As narrativas constituem um processo de aprendizagem, entre o vivido, o narrado e o interpretado, na medida em que os sujeitos, envolvidos na pesquisa e na produção do conhecimento, realizam uma reflexão sobre si mesmos, tomando como ponto de partida suas experiências. (GUSSI, 2004, p. 3)

De posse das gravações obtidas por meio das entrevistas, iniciei o processo de transcrição<sup>41</sup> integral, o qual representou um momento de pré-análise (MANZINI, 2008) do material coletado, sendo, para tanto, necessária a escuta repetida de alguns trechos das falas, de forma que fosse transcrito fielmente o que foi dito pelo (a) estudante entrevistado (a). Esse momento, conforme afirma Manzini (2008), requer que o (a) pesquisador (a) se coloque no papel de interpretador dos dados coletados em campo, distanciando-se do fato vivido (o processo de coleta), revivendo, ao mesmo tempo, esse fato com outro enfoque intencional (MANZINI, 2008).

Longe de ser uma tarefa mecanizada e objetiva, o trabalho de transcrição de entrevista pressupõe a inexistência de regras e protocolos universais para realizá-las, constituindo-se “uma tarefa bastante eclética, que exige que as pessoas envolvidas compreendam, estabeleçam e assumam um conjunto de princípios e práticas, na tentativa de harmonizar as transcrições e, conseqüentemente, evitar desperdícios de tempo, de trabalho e conflitos interpessoais”. (VANESSA et al, 2017, p. 166).

Durante o processo de transcrição fui destacando aquilo que poderia colaborar na discussão com as categorias pré-estabelecidas, anotando percepções e impressões que pudessem ser utilizadas na análise e interpretação dos dados. Nesse momento, também, foi interessante, a modificação e acréscimo de categorias, só perceptíveis a partir do “olhar prolongado e acolhedor” (BOURDIEU, 1997, p. 712) sobre as experiências narradas, tendo em vista tratar-se de aspectos que exigem um esforço mais aprofundado de “observação e empatia”. (VELHO, 1978, p. 124)

Realizadas as transcrições das narrativas, iniciei a leitura e releitura minuciosa das entrevistas, bem como do diário de campo, visando a construção de um conjunto definitivo de categorias de análise, alicerçada nos objetivos da pesquisa, e ainda, no suporte teórico que norteia o estudo.

Definidas as categorias de análise, iniciei o processo de classificação e

---

<sup>41</sup>Manzini (2008) defende que o processo de transcrição corresponde à terceira fase da entrevista. As fases anteriores seriam a elaboração do roteiro (primeira fase) e a entrevista propriamente dita (segunda fase).



agrupamentos das ideias de forma a organizá-las em suas categorias determinadas. Assim, distribuí as ideias nas seguintes categorias principais, sempre articulando com as contribuições teóricas que sustentam essa pesquisa:

Figura 3 – Categorias analíticas



Fonte: Elaborada pela autora.

Para a análise dos dados obtidos por meio das técnicas anteriormente apresentadas, utilizei a proposta de interpretação de dados denominada por Minayo (2002, p. 77) de “método hermenêutico-dialético”, a qual considera o processo de compreensão das falas dos atores situados em seu contexto. Nessa compreensão tomei como ponto de partida “*o interior de fala*” e como ponto de chegada, “*o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala*” dos (as) interlocutores (as) da pesquisa (MINAYO, 2002, p. 77).

A tabela abaixo sintetiza os níveis de interpretação proposto pelo método hermenêutico-dialético, segundo proposto por Minayo (2002):

**TABELA 3 – MÉTODO HERMENÊUTICO-DIALÉTICO**

<b>1º NÍVEL DE INTERPRETAÇÃO</b>	Determinações fundamentais	Compreensão da conjuntura socioeconômica e política que fazem parte os interlocutores da pesquisa (estudantes beneficiados pelas cotas). Histórico do grupo e da Política de Cotas .
<b>2º NÍVEL DE INTERPRETAÇÃO</b>	Encontro com os fatos surgidos após a utilização das técnicas de pesquisa (diário de campo, entrevistas, pesquisas documentais, bibliográficas).	Esse momento diz respeito ao encontro com as narrativas dos (as) sujeitos (as), além das observações de condutas e costumes pertinentes aos atores da investigação e ao estudo da política, bem como a análise da trajetória institucional do programa na UFC.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Minayo (2002)

Nessa direção, nos capítulos seguintes exponho o esforço de construção da tessitura teórico-empírica – entrelaçando fontes documentais, bibliográficas e entrevistas/observações – na perspectiva de articulação entre os eixos analíticos da Avaliação em Profundidade (RODRIGUES, 2008), do modelo experiencial (2012) e os níveis de interpretação da análise hermenêutico-dialética de Minayo (2002), aspectos que contribuíram para uma percepção dos distintos posicionamentos e representações (GUSSI, 2017) dos (as) sujeitos (as) da pesquisa, numa perspectiva de ordem histórica, sociocultural, política, econômica e educacional, e com isso, o vivenciar de suas experiências no contexto prático da Política de Cotas, *locus* no qual os (as) sujeitos (as) de nossa pesquisa atuam.

No sentido de propiciar uma aproximação com os (as) interlocutores (as) desta pesquisa, apresento na seção seguinte seus perfis individualizados.

### **2.3.5 Perfis dos interlocutores**

Como exposto na subseção anterior, os interlocutores desta pesquisa são estudantes da Universidade Federal do Ceará que conseguiram ingressar na instituição usando o recurso de reserva de vagas, especificamente, a cota destinada a estudantes de escola pública com renda *per capita* menor que 1,5 salário mínimo.

Dito isso, apresento os perfis individualizados dos (as) interlocutores (as) desta pesquisa que me concederam as entrevistas e que se dispuseram a partilhar suas experiências

de forma a contribuir com a construção desse estudo avaliativo.

Meu primeiro contato com (as) interlocutores (as) deu-se na Faculdade de Direito, para realização do pré-teste. Assim, como esclarecido anteriormente, houve mais facilidade em obter o contato de estudantes do Curso de Direito, com isso, decidi que realizaria o pré-teste com estudantes desse curso.

Em garantia ao anonimato dos (as) entrevistados (as) e uso das informações somente para fins pretendidos nesta pesquisa, obedecendo aos preceitos éticos da pesquisa social, os nomes de todos os (as) estudantes (as) entrevistados foram substituídos por nomes fictícios. Evitei utilizar nomes iguais aos presentes na lista fornecida pela PROGRAD (lista de estudantes ingressantes pela Cota L1), a fim de evitar falsa identificação. Seguem, portanto, os perfis dos (as) estudantes (as) na ordem de realização das entrevistas:

**Diana:** 23 anos, declarou-se de cor branca. Ingressou no Curso de Direito no primeiro semestre de 2015. Vinda do interior do Ceará, do município de Canindé, revelou o “estranhamento” com o ambiente novo da Universidade, tão diferente do qual fazia parte, contando-me que o primeiro contato “foi um pouco assustador”. Estudou durante toda a vida escolar em escolas públicas da região em que morava. Sabendo de sua aprovação no Curso de Direito em Fortaleza teve que mudar-se para a cidade, passando a residir com uma tia que sempre apoiou seu ingresso na Universidade. Assim, além da adaptação à realidade da UFC, teve que adaptar-se à rotina e hábitos da família da tia, a qual, segundo ela, possuía “uma relação mais complicada”, não estava acostumada pois sua família “sempre foi muito tranquila”. Antes de vir morar em Fortaleza, residia com seus pais e uma irmã, tendo como sustento familiar a renda do pai caminhoneiro, além de uma renda extra vinda da venda de refeições que sua mãe faz.

**Pamela:** 30 anos, branca. Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), pensou numa segunda graduação a partir de seu contato com a área jurídica no ambiente em que trabalhava, a Procuradoria Geral do Município (PGM)<sup>42</sup> de Fortaleza. Com isso, conseguiu ingressar no Curso de Direito, também, no primeiro semestre de 2015, dividindo sua rotina entre o trabalho de secretária e a faculdade, no período noturno. Residente no município de Maranguape, Região Metropolitana de Fortaleza, ressaltou a dificuldade de manter-se na faculdade, em virtude do tempo que o emprego e a distância entre casa, trabalho

---

<sup>42</sup> A Procuradoria Geral do Município é uma instituição municipal, subordinada diretamente ao chefe do Poder Executivo Municipal. É responsável pela defesa de seus interesses em juízo e fora dele, bem como pelas funções de consultoria jurídica, ressalvadas as competências autárquicas, sob a égide dos princípios da legalidade e da indisponibilidade dos interesses públicos (Fonte: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/institucional/a-secretaria-338>).

e faculdade consumiam. Passando a morar com seu atual marido, teve a oportunidade de trocar o trabalho de 8h diárias por um estágio de 4h. Para ela, sair do trabalho não foi algo fácil, pois sempre trabalhou, desde os quinze anos. Confessou que passou “uns três meses (...) remoendo, pensando, ponderando” até decidir abandonar o emprego, o que facilitou o prosseguimento no curso, ressaltando a importância dessa decisão, pois “no começo quando trabalhava, era muito difícil”.

**Denis:** 29 anos, pardo. Ingressou no Curso de Direito no segundo semestre de 2015, definido esse momento como “uma conquista”, pois, sua família não tinha “muita perspectiva de estudo”, visto que “ninguém é formado”. Morando somente com a mãe, na cidade de Maracanaú, Região Metropolitana de Fortaleza, após o abandono do pai “muito cedo”, teve que se dedicar ao exercício de alguma atividade remunerada durante seu ensino médio, a fim de suprir as necessidades familiares, visto que sua mãe “é um pouco doente”. Desse modo, estudou toda sua vida escolar em escolas públicas da região que morava, nunca se considerou nesse período um estudante “excepcional”, devido todas as dificuldades que enfrentava, enquanto estudava. Após a conclusão do Ensino Médio, continuou a trabalhar e viu a oferta de um curso de Química, oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE de Maracanaú, percebendo-o como uma oportunidade de ajuda-lo no atual emprego. Para ele, a experiência no IFCE representou um “divisor de águas” na sua vida, ao passo que pode estar em contato com “outra realidade”, que ampliou sua visão sobre o ensino superior.

Após a realização das entrevistas anteriores (pré-teste), o roteiro foi alterado, momento em que voltei a campo e realizei as demais entrevistas. Assim, apresento, a partir de agora, os demais interlocutores (as) que participaram dessa pesquisa:

**Laura:** 25 anos, parda, é natural de Canindé, interior do Ceará, de onde saiu para iniciar o Curso de Direito na UFC, em 2014. No período da entrevista a estudante havia colado grau, recentemente, com projetos de “passar num concurso logo e dar mais suporte a (...) família” que sempre a apoiou e ajudou financeiramente nesse percurso na Universidade. Contou-me sobre a sensação após a descoberta de aprovação na UFC, contendo um “significado, também, de status”, avaliando a experiência, também, na Universidade como “um divisor de águas”, a “oportunidade” da sua vida, visto que isso oportunizou o contato com “vivências” e “culturas diferentes”. Durante seu período na graduação, teve como principal sustento a renda da mãe, única renda da família (composta pela mãe e mais duas irmãs), com a venda de refeições e o auxílio do governo federal. Além disso, na visão da estudante, os auxílios ofertados pela UFC foram fundamentais na sua permanência na UFC, visto que a renda da mãe não poderia suprir todas as necessidades da família e as suas na faculdade.

**Jaqueline:** 23 anos, branca. Morava em Mombaça, interior do Ceará, com o pai, agricultor aposentado, sua mãe, dona de casa e um irmão. Ao saber de sua aprovação no Curso de Direito, em 2015, organizou-se para mudar-se para Fortaleza, condicionando tal mudança à obtenção de alguma política de permanência da UFC, afirmando que, antes de vir, teve que “pesquisar que tipo de bolsa podia ganhar”. Visto que não poderia se sustentar na universidade, conseguir um auxílio seria “a única chance”. Inicialmente, morou com alguns amigos, pagando aluguel com ajuda do auxílio moradia, fornecido pela PRAE. Após um tempo, percebeu a necessidade de morar sozinha, por surgirem “problemas de convivência”, o que foi um momento “bem complicado”, pois só recebia o auxílio da UFC e uma bolsa de estágio. Durante esse tempo no curso, revelou que as dificuldades financeiras foram seu maior obstáculo na UFC, pois sempre pensava se não conseguisse bolsa ou estágio, como poderia “pagar o aluguel no próximo mês”. Atualmente, divide seu tempo entre a faculdade e o estágio que realiza no Ministério Público do Ceará.

**Adriana:** 22 anos, considera-se de cor parda. Ingressou no Curso de Direito em 2016. Vive com seus pais e duas irmãs, em Fortaleza, no Bairro Carlito Pamplona. A renda da família consiste na remuneração recebida pelo pai, mecânico, do que a mãe ganha na vende de refeições e do valor recebido pelo estudante no estágio que atua. Segundo Adriana, a renda da família “sempre foi muito curta”, por isso, tinha a consciência de que não poderia apenas depender da renda nos pais, pois, assim, não “arcaria” com os “custos da faculdade”. Afirmou que sempre teve o “hábito de correr muito atrás de tudo” para livrar os pais da responsabilidade de despesas na faculdade, buscando bolsas dentro da própria UFC, e quando pode, iniciou estágios para ajudar com a renda familiar. Além das aulas da faculdade e do estágio, atua no Centro Acadêmico da Faculdade de Direito, experiência pela qual se diz “apaixonada”.

**Vicente:** 21 anos, considera-se pardo. Entrou no Curso de Direito da UFC no ano de 2017. Contou-me que no ano anterior, conquistou uma bolsa integral no PROUNI para o Curso de Direito em uma faculdade particular de Fortaleza. Mesmo não pagando a mensalidade, relatou-me as dificuldades enfrentadas para sua permanência no curso, visto que possuía outros gastos, tendo assim, que se manter por meio de um estágio remunerado, realizado no IFCE de Maracanaú, cidade onde reside. Além disso, havia a dificuldade relacionada à distância entre a faculdade e sua casa, além de cansaço físico de deslocar-se para o estágio, logo após a aula na faculdade. Segundo ele, o estágio era necessário, pois “a universidade particular não se preocupa com a permanência do estudante, ela não se preocupa, com nada pra ajudar”. Com isso, decidiu tentar novamente o ENEM, o conseguiu ingressar na UFC, confessando ser “muito melhor” estar na UFC, sentindo-se muito “grato” por isso. Vive atualmente com a mãe e uma

irmã, mais nova que ele. O pai, segundo ele é uma “pessoa difícil de lidar”, divorciado de sua mãe devido a problemas com “bebedeira, de cigarro, de tratar com violência”. Relatou-me que apesar desses problemas familiares, teve o exemplo e o incentivo dos pais que “apoiaram o estudo sempre”.

**Guilherme:** 20 anos. Declarou-se de cor branca. Iniciou a graduação em Direito na UFC em 2018. Mora atualmente com a mãe e o padrasto na cidade de Caucaia, Região Metropolitana de Fortaleza. O sustento da família se dá por meio da renda do padrasto, vendedor e, hoje, conta com o trabalho de sua mãe como auxiliar de professora em uma creche escolar, o que tem ajudado com “um pouquinho mais de dinheiro”. Contou que nem sempre a mãe conseguia trabalhar e que, por isso, houve uma época na qual não tinham “onde morar”, tendo que morar “nos fundos, num quintalzinho, onde tinha um quarto lá”, na casa de sua bisavó. Antes de casar-se com o atual padrasto, sua mãe enfrentou muitas dificuldades financeiras, sem o apoio de sua família, precisou mudar-se de endereço por diversas vezes, o que levou Guilherme a mudar muitas vezes de escola. Mesmo tendo “um bom desempenho” nas escolas que frequentou, relatando que “era um bom aluno”, acredita que esses problemas acabaram “reverberando” no seu desenvolvimento escolar. Terminado o Ensino Médio, seu anseio de “se sentir incluído”, fez com que objetivasse o ingresso no ensino superior, mesmo acreditando que não “tinha perspectiva de vida”, mas que “queria fazer alguma coisa”. Assim, entrou no projeto Academia ENEM<sup>43</sup>, curso gratuito voltado à preparação para o ENEM, ofertado pela Prefeitura de Fortaleza, que o fez “descobrir vários gostos”, como pela matemática, por exemplo. No segundo semestre de faculdade foi selecionado para participar de um intercâmbio direcionado a jovens que fizeram parte do Academia ENEM, por meio do projeto Juventude sem Fronteiras<sup>44</sup>, realizando assim, no período de seis meses, intercâmbio na Inglaterra.

**Cátia:** 19 anos. Considera-se de cor amarela. Entrou no Curso de Direito em 2019, na UFC, o que representou “um sonho realizado”. Mora em Fortaleza, no bairro Vila Velha, com os pais e mais três irmãos. Segundo ela, a renda “pequena” da casa, para uma “família grande”, consiste nos salários recebidos pelo pai, que trabalha como entregador, e pelo irmão, repositor de um supermercado. Comentou que um dos fatores que lhe ajudaram na sua vida

---

<sup>43</sup> O Academia Enem é um projeto ofertado pela Prefeitura de Fortaleza, por intermédio da Coordenadoria de Juventude, que possui o intuito de fornecer orientação e preparação de jovens estudantes, em especial os da rede pública de ensino, para o ingresso na educação superior por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares em geral. (Fonte: <https://juventude.fortaleza.ce.gov.br/academia-enem>)

<sup>44</sup> O projeto Juventude Sem Fronteiras é direcionado a jovens entre 18 e 29 anos residentes de Fortaleza, egressos do Programa Academia ENEM na finalidade de participar de um intercâmbio internacional.

escolar, foi o de ter realizado o Ensino Médio “sem trabalhar”, diferentemente do seu irmão mais velho que cursou o Ensino Médio trabalhando para colaborar com o sustento da família. Esse mesmo irmão obteve uma bolsa do PROUNI, com isso, continuou trabalhando e frequentando as aulas da faculdade à noite. Em relação aos estudos, afirmou que os pais “apoiam bastante”, mesmo que “não tenham esse conhecimento” do que seja estar na universidade, porém, ainda que possa contar com o apoio dos pais, sabe que como a realidade não é fácil, financeiramente, “o negócio é trabalhar”, então, sempre buscou ajuda da própria Universidade por meio de bolsas. Conseguiu a Bolsa de Iniciação Acadêmica no segundo semestre de curso, o que “ajudou bastante” na sua permanência na UFC.

**Sérgio:** 24 anos, declarou-se de cor branca. Iniciou o Curso de Medicina na UFC em 2015. Natural de Ibicuitinga, localizado no interior do Ceará. Atualmente mora somente com a mãe, relatou-me que sua história de vida foi muito complicada, principalmente, por conflitos com a mãe e por questões de ordem financeira. Após a morte do pai, contou-me que as dificuldades financeiras começaram, a renda do trabalho da mãe como professora e falta de “educação financeira” da mãe fez com que a família vivesse “constantemente (...) com dívidas, cobranças”, à “sombra da dificuldade financeira”. A família veio para Fortaleza, acompanhada do namorado da mãe, antes com a presença dos dois irmãos, contudo, após conflitos familiares, ele acabou ficando só com a mãe. Em determinado momento de sua vida esteve só, sendo amparado por parentes, o que não foi “uma tarefa fácil”, pois não possuía nenhum sustento, só uma pouca ajuda vinda de um irmão. No meio de tudo isso, voltando a morar com a mãe, ingressou em um supletivo em Fortaleza, fez um período de cursinho e conseguiu entrar na Universidade, confessando que estar num curso como o de Medicina representa algo “revolucionário”, e ainda mais difícil quando se “atravessa” problemas financeiros, é “transcendental”.

**Edson:** 22 anos, considera-se branco, “pardo, no máximo”. Ingressou no Curso de Medicina em 2016. Nasceu em Limoeiro do Norte, porém vivia num distrito chamado Flores, zona rural de Russas, localizado a 162 km de Fortaleza. Após sua aprovação do SISU, resolveu mudar-se para Fortaleza, tendo em vista a distância de sua localidade de residência, passando a morar só, no Bairro Rodolfo Teófilo, próximo à Faculdade de Medicina. Os pais continuam vivendo no distrito de Flores, provendo por meio da renda do pai, agricultor, o sustento das duas casas (a da família e o aluguel do estudante em Fortaleza). Os irmãos (duas irmãs já casadas e outro irmão) procuram colaborar, quando podem, com a permanência do estudante em Fortaleza. Relatou as dificuldades de “adaptação” em Fortaleza, visto que “nunca tinha saído de casa”, indo “morar numa cidade grande, longe da família”, mas que ingressar no ensino

superior representava a “possibilidade de crescer”. Confessou que sua aprovação no Curso de Medicina foi um dos “momentos mais felizes” da sua vida, reconhecendo que, durante os três anos de curso, forma muitos períodos de dificuldades, “tiveram meses bem complicados”, sentindo-se no início “muito deslocado”.

**Renata:** 19 anos, declarou-se de cor branca. Iniciou o Curso de Medicina em 2016. Vive atualmente na cidade de Maracanaú. Após a separação dos pais, resolveu morar com a avó, contudo, ressaltando a assistência prestada pelos pais, mesmo não residindo com ela. Relatou-me seus desafios no período escolar, sentindo-se prejudicada pelo fato de ter passado um período longo sem aula, pois a escola onde conclui seu ensino médio esteve “quatro meses de greve” no terceiro ano. Por conta disso, frisou a necessidade de buscar outros meios para receber o aprendizado que não estava sendo passado na escola. Matriculou-se em um cursinho popular, preparatório para o Enem, que funciona como projeto de extensão da UFC, o cursinho XII de Maio<sup>45</sup>. Ressaltou que nesse momento foi quando se sentiu “mais confiante”, pois, pelo fato de não existir “um histórico muito grande de aprovações” na escola que estudava, não sentia que estava preparada, nem “assumia para as pessoas” o curso que desejava ingressar, porque achava que “não ia conseguir”. Em relação a postura familiar, afirmou que a família toda sempre a apoiou, “sempre foi muito responsável” com seus estudos, mas percebe que há uma espera de ela obtenha alguma renda, com estágio ou com bolsa; mesmo que não haja essa cobrança de arranjar um emprego, sente que eles esperam que surja alguma oportunidade para que ela possa, financeiramente, “aliviar o peso das costas” das pessoas que a sustentam, porém como o curso é integral, argumenta que não há “a perspectiva de trabalho” até que ela se forme.

**Juliana:** 23 anos. Considera-se branca de cor. Deu início à graduação em Medicina no ano de 2018. Reside hoje apenas com o irmão no bairro Parquelândia, em Fortaleza. Conta que sempre houve incentivo e preocupação familiar com seus estudos, “incentivavam muito”, porém não havia esse “espelho” na família, ninguém que houvesse ingressado o ensino superior. Declarou que sempre houve interesse pela profissão, que desde muito nova “queria ser médica”, que com isso buscava uma “mudança de vida”, pois não se interessava em seguir na profissão do pai (hoje falecido) de comerciante, uma vez que era uma vida “muito difícil”. Também, fez

---

<sup>45</sup> O Curso Pré-Vestibular XII de Maio é um projeto de extensão da Faculdade de Medicina (FAMED) da UFC que oferece aulas direcionadas à preparação para os processos seletivos das Universidades Públicas do Ceará. Direciona-se a estudantes de escolas públicas, oferecendo material e mensalidade com valores populares. O corpo docente é formado por graduandos de diversos cursos da UFC, sob a coordenação de estudantes da Faculdade de Medicina da UFC. No ano de 2018, oitenta discentes do cursinho foram aprovados apenas na primeira chamada do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Dentre eles, 5 (cinco) foram aprovados para Medicina, 4 para Direito e mais de 26 para cursos de Engenharia. (Fonte: <http://www.ufc.br/noticias/12445-curso-pre-vestibular-xii-de-maio-inscreve-para-processo-seletivo-ate-15-de-fevereiro>>).



parte do cursinho preparatório XII de Maio, durante um ano e meio, o que ajudou a ter uma “rede de pessoas” conhecidas na faculdade quando ingressou, outros estudantes aprovados e, também, professores do cursinho que já eram estudantes da faculdade. Definiu como “uma vitória enorme” seu ingresso na UFC, sentindo-se “realizada” por estar fazendo aquilo que quer e por ter pessoas que se “espelham” na sua história. Confessa que a pressão por conta da “questão financeira”, de estar “sendo um peso” para a família, acaba sendo uma dificuldade na sua vida.

**Cristiano:** 19 anos. De cor branca. Morava em Quixeramobim com os pais e com a mãe. Após o término do ensino médio veio a Fortaleza, morou com uns parentes que havia na cidade, enquanto estudava em cursinho preparatório. Logo após a descoberta de sua aprovação, os pais resolveram mudar-se para Fortaleza, o pai “deixou o comércio” para morarem com o filho. Hoje seu pai está aposentado e a mãe começou a trabalhar, recentemente, como Serviços Gerais. Declarou-me que, apesar de não ter “um exemplo” de médico na família, o que se conhecia era um primo distante, sempre teve o apoio familiar “muito grande”, ressaltando que nem todos têm essa “oportunidade”. Confessou-me que foi um “orgulho *pra* família” seu ingresso no curso de Medicina, recordando que, durante o Ensino Médio achava que esse sonho era “algo muito distante”, às vezes, não queria dizer o curso que almejava, pois tinha “muito receio” de “nunca conseguir passar”, porque era algo muito difícil.

Explicitado o percurso teórico-metodológico da pesquisa em tela, convido o (a) leitor (a) a me acompanhar neste esforço de construção dessa *pesquisa avaliativa em perspectiva contra-hegemônica*.

### 3 TEXTO E CONTEXTO COMO DIMENSÕES AVALIATIVAS DA POLÍTICA DE COTAS

“Uma alternativa incluyente provoca a necessidade de resolver, de criticar, de recusar a exclusão desta nossa sociedade; a recusa, sobretudo da dupla sociedade, uma sociedade daqueles que só têm obrigações de trabalho e não têm absolutamente mais nada, e uma sociedade daqueles que têm em princípio absolutamente tudo e nenhuma responsabilidade pelo destino dos demais” (MARTINS, 1997, p.37)

#### 3.1 Breve histórico da Educação Superior no Brasil

A educação superior no Brasil teve seu início tardiamente, somente após a chegada da Família Real ao território brasileiro, no ano de 1808, considerando que outros países do continente americano, como Estados Unidos, México, Cuba e Peru, já possuíam universidades durante seus respectivos períodos coloniais.

Apenas em 1920 foi instituída a primeira universidade no Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sua fundação resultou da justaposição de três escolas tradicionais: a Escola Politécnica, a de Medicina do Rio de Janeiro e uma das Faculdades de Livres de Direito, cada uma delas conservando suas características e sem maior integração entre elas (FÁVERO, 2006; PINHEIRO, 2014).

Antes da fundação da URJ, o que existiam eram faculdades isoladas entre si, como a de Belas Artes, Direito, Medicina e as Politécnicas (PAULA; CRUZ, 2018). Essas faculdades eram compostas de cátedras<sup>46</sup>, as quais correspondiam a certa área do saber e tinham “no professor catedrático o titular vitalício somente substituído por morte, afastamento ou aposentadoria” (CUNHA, 2007, p. 17).

Com vistas a atender às necessidades do modelo capitalista, por volta de 1930, a expansão do ensino tornou-se, no país, ferramenta fundamental. Tal expansão apenas reforçou o desequilíbrio educacional da população, à medida que a elite tinha o ensino secundário como meio de preparação para o ensino superior, às classes mais pobres ficava reservado um ensino primário, que pretendia prepará-las como força de trabalho. Dessa forma, observou-se a crescente oferta desigual de ensino de boa qualidade, o que se tornou mais evidente no acesso ao ensino público superior, caracterizado pela escassez de vagas, tendo em vista que “a

---

<sup>46</sup> Fávero (2006) define cátedra como uma unidade operativa de ensino e pesquisa docente, a qual permitia privilégios ao professor catedrático que adquiriram uma feição histórica. Para a autora, o regime de cátedra apresentava-se “como núcleo ou alma *mater* das instituições de ensino superior” (FÁVERO, 2006, p. 24).

população escolar chegada até o fim do ensino médio já foi terrivelmente ‘peneirada’, selecionada pela base, constituindo essa população os privilegiados do sistema, aos quais, este mesmo sistema recusa em massa” (ROMANELLI, 2002, p. 88).

Na metade da década de 1950, provocado pela industrialização e pelo crescimento econômico, surge uma tomada de consciência, por diferentes setores da sociedade, acerca da situação precária em que se encontravam as universidades no Brasil. Essa tomada de consciência foi motivada por ocasião da tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>47</sup>, que trouxe a discussão em torno da questão escola pública *versus* escola privada, envolvendo não só o meio acadêmico, passando a incorporar vozes novas frente à situação crítica da universidade no país (FÁVERO, 2006).

No entanto, a discussão e a votação da LDB de 1961 não corresponderam aos anseios e expectativas dos setores progressistas da sociedade, visto que, os professores catedráticos permaneceram com o caráter vitalício e com grande influência política nas instituições. Além disso, e o Conselho Federal de Educação (CFE) seguia com grande poder de interferência nas universidades, apesar da proclamada a autonomia administrativa, fiscal, disciplinar e pedagógica das instituições (SILVA, 2016).

A busca pela modernização, durante os anos 1960, motivou o aumento da procura de ensino superior, que não acompanhava o crescimento de oportunidades para a área, o que induziu. Situação que induziu, entre outras questões, a luta do movimento estudantil pela reforma do ensino superior. Segundo aponta Cunha (1988),

[...] o aumento do ritmo da inviabilização dos pequenos negócios, correlativo ao da intensificação do crescimento dos monopólios industriais, comerciais e financeiros, as camadas médias davam forma ainda mais nítida [...] à ideia de relacionar o futuro dos filhos à diplomação em grau superior. O resultado foi o crescimento ainda mais acelerado da procura pelo ensino superior. (CUNHA, 1988, p. 32).

Entre 1945 a 1968 estava em pauta a discussão sobre a reforma de todo o sistema de ensino. Nesse momento, a luta do movimento estudantil, em especial a União Nacional dos Estudantes (UNE)<sup>48</sup>, ganhou destaque, com o apoio de jovens professores na defesa do ensino

<sup>47</sup>A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi resultado do Projeto de Lei proposto pelo então Ministro da Educação Clemente Mariani, que após um longo processo de tramitação, culminou na primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961. O período de formulação da LDB de 1961 e sua tramitação política, correspondente aos anos de 1947 e 1961, deu-se em meio a um exasperado conflito de interesses que envolviam liberais escolanovistas defensores da escola pública e a centralização do processo educativo pela União e os católicos que defendiam a escola privada e a não interferência do estado nos interesses educacionais (MARCHELLI, 2014).

<sup>48</sup>A UNE é uma organização estudantil criada em 1937 com o objetivo de atuar em defesa da qualidade de ensino, do patrimônio nacional e da justiça social.

público, exercendo papel fundamental no debate em torno da transformação da educação superior – como na discussão acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, combatendo o modelo de universidade no formato de escolas isoladas, exigindo legislação própria para o professor universitário, com aplicação de concursos de provas e títulos, escolha de diretores das faculdades entre os professores e maior representação estudantil nos órgãos colegiados, sobretudo, com paridade entre os representantes, bem como a extinção da cátedra e o fim do caráter arcaico e elitista das instituições universitárias (MARTINS, 2002; SILVA, 2016).

A experiência democrática que o país estava vivendo desde 1945 foi interrompida pelo estabelecimento do golpe de Estado em 1964, inaugurando um período longo de autoritarismo e repressão aos identificados como pertencentes aos movimentos nacionalistas e de esquerda, instaurando um período de ditadura militar no país (ARAÚJO, 2007).

Os movimentos estudantis também sofreram ataques durante esse período, tendo em vista que as universidades eram encaradas pelos militares como um ambiente dominado por grupos comunistas (SILVA, 2016). A UNE foi invadida e saqueada pelas forças de repressão do Estado. No entanto, as lutas em busca da reforma universitária continuaram, resultando, na prisão de estudantes, demissão e aposentadoria de professores atuantes nos movimentos em prol de mudanças para o ensino. Além da luta para a realização das Reformas de Base, o movimento ainda exigia o fim dos Acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (MEC-USAID)<sup>49</sup> e da Lei Suplicy (Lei nº 4.464/1964) que pretendia desmobilizar o movimento estudantil, por meio da proibição de protestos e passeatas, culminando na extinção da UNE (SILVA, 2016; SANTOS, 2009).

Em relação à postura adotada pelo Estado após o Golpe Militar, Silva (2016, p. 465) afirma:

(...) não há como negar que o golpe militar representou a continuidade de um projeto conservador que progredia no Brasil há décadas, seja no âmbito da modernização por meio da ajuda externa, na busca da aproximação universidade-empresa ou na tentativa de reduzir a participação estudantil nas instituições de ensino.

Mesmo com a proibição, os ativistas continuaram pressionando o governo

---

<sup>49</sup>Os Acordos MEC-USAID representam uma série de convênios realizados durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Tais convênios tinham o objetivo de moldar o ensino superior brasileiro conforme os padrões norte-americanos. Para tanto, a educação era orientada segundo uma visão tecnicista e liberal da educação, concebida somente como formadora de trabalhadores, ignorando o caráter emancipatório da educação (SANTOS, 2009). De acordo com Silva (2016), a modernização propagada pela USAID e empreendida pelos militares consistia na racionalização de custos para o sistema educacional e na preparação dos estudantes para o mercado de trabalho.

por medidas quanto às Reformas de Base, incluindo a Reforma Universitária, fator que, unido à necessidade de modernização, tornou possível a criação do Grupo de Trabalho<sup>50</sup> que tinha como objetivo de estudar, em caráter de urgência, a reforma da Universidade brasileira, visando sua “eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968, p. 15).

Essa proposta de reforma visava atender as demandas do movimento estudantil, porém, destinava-se, principalmente, às demandas dos grupos ligados ao regime militar que buscavam vincular o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização, consoante à necessidade do capitalismo internacional (SAVIANI, 2010).

A partir do relatório do Grupo de Trabalho, foi encaminhado o projeto de reforma, posteriormente transformado na Lei nº 5.540/1968. No intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, entre as medidas propostas pela Reforma, sobressaem: o sistema departamental<sup>51</sup>, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação, além da extinção das cátedras, fortalecimento das instituições centrais, aumento das verbas das reitorias, listas sêxtuplas para escolha do reitor e representação estudantil fixada em 1/5 (SILVA, 2016; FÁVERO, 2006).

Conforme aponta Silva (2016), a Reforma Universitária de 1968 agrupou tanto elementos que buscavam modernizar e dinamizar o sistema universitário, como a extinção das cátedras, o regime departamental e sistema de créditos, como também representou a permanência de princípios conservadores que aceleraram o crescimento de instituições privadas e a integração universidade-empresa.

No contexto do governo militar (1964-1985), mesmo com todas as suas contradições, as universidades brasileiras, entre o período de 1960 e a 1970, receberam importantes incentivo financeiro para a pós-graduação, além da ampliação de sua infraestrutura, com a construção de novos prédios, investimento em laboratórios e equipamentos, bem como a institucionalização do regime de tempo integral e dedicação exclusiva para os docentes das instituições (KRAINSKI, 2013).

Para Martins (2009), mesmo com a pauta dos movimentos estudantis acerca da

---

<sup>50</sup> Instituído pelo Decreto nº 62.937, de 02 de julho de 1968.

<sup>51</sup> Segundo Fávero (2006, p. 34), o sistema departamental sofreu grande resistência pelo movimento estudantil desde o início da implantação da Reforma universitária de 1968, pois representava um “espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo”. Após a Lei nº 9.394/96, o departamento não constitui mais exigência legal.

elitização do ensino superior no país, a reforma de 1968 não acompanhou a necessidade da demanda das classes mais pobres. Segundo o autor:

Estruturava-se, nesse momento, um modelo duplamente seletivo de universidade federal: no plano social, suas vagas passariam a ser ocupadas por um grupo restrito de estudantes dotados de razoável volume de capital econômico e/ou cultural; no plano acadêmico, procurava-se concretizar um elevado padrão de qualidade acadêmica, fundado na associação entre ensino e pesquisa, no interior do qual a pós-graduação exerceria um papel central (MARTINS, 2009, p. 22).

Entre o período de 1967 a 1973, o ensino superior privado obteve grande proliferação de suas instituições, ao contrário das instituições públicas de ensino superior, que por razão de corte de recursos pelo governo, vivenciou um período de abandono por parte do poder público (KRAINSKI, 2013).

A Constituição Federal de 1988 apresenta a educação como fator de integração social, dando ao ensino público o *status* de direito social. Em seu artigo 206, tem-se destaque os ***princípios da igualdade de acesso e permanência (inciso I)*** e o do pluralismo de ideias (inciso V), defendendo a concepção de liberdade e diversidade de pensamento, em favor do multiculturalismo (SILVA, 2017).

Dessa maneira, na Carta Magna de 1988, a educação ganha uma nova visão que ultrapassa o conceito de estruturação do ensino, carregando, a partir de então, um significado social, integrando o rol de direitos especialmente destacados na redação do Art. 6º da Constituição Federal de 1988, entregando para o Estado o dever de garantir aos indivíduos o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O texto constitucional de 1988 incorporou, assim, várias reivindicações referentes ao ensino superior pretendidas com a reforma de 1968. Estabeleceu o princípio da autonomia universitária, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, também garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, além de assegurar o ingresso por concurso público e o regime jurídico único.

Nos anos 1990, pautado pelo anseio de modernização, característico do momento político e defendido pelos governos vigentes, destinou-se às instituições públicas de ensino superior a formação de recursos humanos, a fim de atendimento a exigência de um mercado cada vez mais competitivo.

No período correspondente ao governo de Fernando Collor (1990-1992) as políticas educacionais não foram grande preocupação. O que se verificou foi a expansão do ensino privado, contrariando o discurso presidencial que afirmava a defesa da ampliação de vagas em instituições públicas (CORBUCCI, 2004).

No seu segundo mandato, o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) apresentou significativo crescimento quanto à privatização do ensino superior, ao mesmo tempo em que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) acompanharam sucessivo sucateamento, ocasionado pela redução expressiva do financiamento do governo federal, pela perda de docentes e de servidores técnico-administrativos, associados à compressão de salários e orçamentos. Durante esse período, pode ser observado que o “estímulo à iniciativa privada na expansão de vagas foi reafirmado, inclusive, exaltando-se, em várias ocasiões, a eficiência e a produtividade dessas instituições” (CARVALHO, 2006, p.130)

Com vistas a garantir o funcionamento ágil e menos burocrático do aparelho do Estado, o Plano Diretor do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) elaborado por Bresser-Pereira<sup>52</sup> pretendia colocar a educação no rol de atividades “não-exclusivas do Estado”, transferindo a responsabilidade de execução aos setores “públicos não-estatais”, reduzindo o papel do Estado como prestador de serviços (MINTO, 2004).

Cunha (2003, p. 39) aponta o destaque dado ao papel econômico da educação, mais especificamente ao ensino superior, visando o progresso científico e tecnológico, sendo necessário, para esse progresso, “estabelecer uma ‘verdadeira parceria’ entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico”. Para o autor, a proposta era o desenvolvimento de “revolução administrativa” como política para o ensino superior. Tal “revolução” teria o objetivo de promover uma “administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa, visando a generalizar os cursos noturnos e aumentar as matrículas, sem despesas adicionais” (CUNHA, 2003. p. 39).

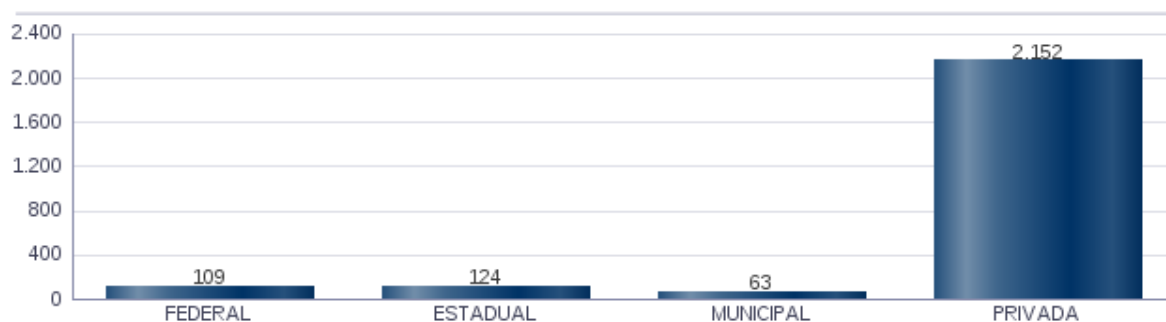
Esse estímulo constante dado à iniciativa privada reflete a enorme diferença, até os anos 2000, entre o número de instituições de ensino superior, privadas e públicas, conforme ilustrado na figura abaixo, que apresenta o quantitativo de instituições brasileiras de ensino superior, com base nos dados do Censo da Educação Superior, referente ao ano de 2017:

---

<sup>52</sup> Enquanto ministro do extinto Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), Bresser (1997) elabora o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRAE) apresentando um diagnóstico acerca da crise do Estado (crise fiscal, crise de intervenção no mercado e crise do próprio aparelho do Estado), idealizando uma Reforma do Aparelho do Estado baseada no modelo de administração pública gerencial que propunha uma organização estatal mais flexível, que possibilitasse um maior desenvolvimento econômico ao país. Para Bresser (2008, p. 400) “a reforma da gestão pública é um processo de descentralização — de delegação de poder para níveis inferiores, ao mesmo tempo tornando mais forte o núcleo estratégico do Estado, e mais eficazes os mecanismos de responsabilidade social”.

Figura 4 – Número de Instituições de Ensino Superior por Categoria

Administrativa – 2017



Fonte: INEP, 2017

Em sintonia com os interesses dos organismos multilaterais<sup>53</sup>, a exemplo do Banco Mundial<sup>54</sup>, acontece a implementação de medidas com a finalidade de reestruturar o sistema de educação superior brasileiro. Dentre essas medidas podemos citar a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>55</sup>, em 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, constituindo-se marcos significativos nas mudanças das políticas educacionais nos anos 1990.

A aprovação da LDB representa a lógica da reestruturação da Educação Superior pretendida pelo Governo FHC, propondo um conjunto de diretrizes e princípios da educação nacional, negligenciando grande parcela das propostas encaminhadas pela sociedade civil, especialmente advindas do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública<sup>56</sup>, substituindo-as por

<sup>53</sup>Os organismos multilaterais são compostos por entidades internacionais que possuem a finalidade de mediar relações entre países interligados, mediante acordos de cooperação, financiamento e intervenções de forma sistematizada, relacionadas a diversas demandas, como: desenvolvimento energético; avanço científico-tecnológico; financiamento de projetos infraestruturais; combate à pobreza; segurança; mercado; indústria; e integra também o rol de intervenção-mediação. No entanto, para o estabelecimento dos “acordos” ou “empréstimos”, são necessárias análises, realizadas por agentes (consultores) dos próprios organismos externos, nos países que irão receber o financiamento. Quanto aos acordos de cooperação com financiamentos, normalmente estes estão associados a um processo avaliativo que visa o controle e ajustes da ação objeto do financiamento (DELBEM; LIMA, 2016).

<sup>54</sup>O Banco Mundial (BM) é um dos organismos internacionais mais operantes no que diz respeito às políticas econômicas e gerais dos diversos países coligados. Criado em 1944, juntamente com o Fundo Monetário Internacional – FMI, é formado pelas seguintes instituições: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD; a Agência Internacional de Desenvolvimento - AID; a Corporação Financeira Internacional - IFC; a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais – Miga; e o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos – ICSID (DELBEM; LIMA, 2016). A cooperação técnica e financeira do órgão à educação brasileira teve início na segunda metade da década de 1970, no entanto, foi nos anos 1990 que as ações se intensificaram nos países periféricos (KRAINSKI, 2013).

<sup>55</sup> LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

<sup>56</sup>O FNDEP- Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública foi um dos movimentos sociais da área educacional mais importantes dos últimos trinta anos, trazendo contribuições para conquistas no texto constitucional e na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional de 1996, além de atuar nas discussões dos dois Planos Nacionais de Educação que sucederam à promulgação da LDB de 1996 (PINO apud PINHEIRO, 2015).



outras que estavam em conformidade com os interesses neoliberais<sup>57</sup>.

Dentre os princípios constantes na LDB/96, concernentes às alterações no ensino superior, destaca-se a “flexibilidade e descentralização de competências que têm como contraponto a regulamentação dos órgãos normativos articulados à implementação de um sistema nacional de avaliação em contraposição ao Sistema Nacional de Educação” (DOURADO, 2008).

Segundo enunciou Silva (2016):

Neste documento a educação superior (as universidades), a ciência e a tecnologia (as escolas técnicas e agrotécnicas) e a saúde (hospitais) figuram como serviços não exclusivos do Estado e, portanto, passíveis de competitividade na ótica e lógica do mercado. A educação superior, especialmente a pública, passa a ser objeto de normatização na lógica de uma suposta modernização tendo por princípios a flexibilização da gestão educacional e pública. (...) O caráter minimalista e flexível da atual LDB, é fato estratégico para que a reforma ocorresse mediante uma série de normas e determinações emanadas pelo poder executivo, tais como os Decretos Federais nº 2.207/97; nº 2.306/97 e nº 3.860/01 (SILVA, 2016, p. 71-72)

Tem-se destaque, nesse momento, a avaliação de resultados, pelo qual é dado enfoque ao controle de resultados obtidos pelas instituições no intuito de direcionar decisões governamentais no que se refere à disponibilização de recursos financeiros (SILVA, 2016).

Outra mudança importante a ser destacada com a LDB de 1996 refere-se à alteração da nomenclatura dada ao instrumento de seleção das universidades, o vestibular, passando a ser adotada a expressão “Processo Seletivo”. Em seu artigo 44, inciso II, a Lei estabelece que a educação superior abrangerá os cursos e programas “de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo” (BRASIL, 1996). Com isso, o vestibular deixa de ser o único mecanismo de acesso às universidades, visto que estas passaram a ter autonomia para utilizar mecanismos que melhor atendessem suas especificidades.

Esse reforço à autonomia universitária garantiu um processo de diversificação dos modelos de seleção nas IES, ainda que isso não representasse o fim do processo excludente de ingresso no ensino superior, como acrescentam Oliveira *et al* (2008, p. 76 e 82):

---

<sup>57</sup>Silva (1994) e Gentili (1995) conceituam o neoliberalismo como um projeto hegemônico que funciona como alternativa dominante à crise do capitalismo contemporâneo por meio do qual pretende-se direcionar as sociedades num processo de reestruturação material e simbólica. Esse projeto político-econômico deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de maneira articulada, um conjunto de reformas radicais nos diversos planos sociais: plano político, econômico, jurídico e cultural (Silva, 1994; Gentili, 1995). A corrente neoliberal passou a ser sistematicamente implantada nos países ocidentais em resposta à crise da década de 1970. As premissas da agenda neoliberal envolvem princípios como a desregulamentação da economia, a mínima intervenção estatal, a privatização, a redução de impostos, o incentivo à competição e a obtenção de lucro (SILVA, 1994).

...a universidade pública está distante de alcançar o estágio de massificação no Brasil. Os matriculados em IES públicas (1.178.328) são poucos diante dos números totais da população, sua diversidade cultural e fortes desigualdades sociais. Isto, acreditamos, justifica políticas direcionadas para os segmentos menos favorecidos da sociedade e, sobretudo, para negros, índios e estudantes provenientes das escolas públicas.

Em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) surgiu inicialmente como instrumento de avaliação do domínio de competências por parte dos estudantes concluintes do ensino médio. A participação no processo ocorria de forma voluntária. Desde o ano de 2014, esse exame é utilizado como instrumento de seleção única ou parcial de diversas universidades públicas, por meio do Sistema de Seleção Unificado-SISU, em universidades particulares, por meio de bolsas do Programa Universidade para Todos (PROUNI), assim, como também, serve como critério para garantir o financiamento estudantil do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)<sup>58</sup>.

Apesar de a LDB/96 representar um avanço na autonomia das universidades quanto aos seus processos de seleção, ainda há muitos desafios, principalmente, no que concerne à igualdade de acesso a essas instituições, sendo necessário, para isso, a construção de processos seletivos que entendam essa dinâmica excludente e possam contribuir para a democratização do acesso e para a melhoria da qualidade de ensino (Oliveira et al, 2003).

É nessa conjuntura que ocorre a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, que representou uma nova perspectiva na implementação de políticas educacionais para o país, seguindo determinações de organizações multilaterais, em destaque ao Banco Mundial, que propunham uma reforma educacional e curricular, com o fim de adaptar a formação escolar às supostas demandas produtivas da sociedade (DOURADO, 2002).

Tal plano, proposto por setores organizados da sociedade civil e de parcela da sociedade política representada, continha ideais distintos dos defendidos pelo governo, ou seja, envolvia interesses políticos e educacionais bem distintos das propostas do Governo FHC, perdendo, por essa oposição, sua expressividade. Caracterizou-se, apenas, como um marco de resistência e posicionamento da sociedade pela insatisfação dos moldes educacionais adotados no governo.

Na discussão acerca do PNE, importante destacar o documento elaborado pela Comissão Organizadora do II Congresso Nacional de Educação (CONED), sistematizando os

---

<sup>58</sup> O FIES é um programa de financiamento estudantil do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que tem como objetivo facilitar, por meio de empréstimo financeiro, o ingresso de estudantes em cursos superiores não gratuitos e ofertados por instituições de educação superior não gratuitas aderentes ao programa (MEC, 2019).

resultados das discussões realizadas nas diferentes momentos e instâncias organizativas, em todo o país, constituindo-se, dessa forma, de um esforço coletivo de construção do Plano Nacional de Educação. Esse documento propunha a construção do PNE por meio de diretrizes que contemplassem o anseio da sociedade em defesa de “uma educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade, para todos, em todos os níveis” (CONED, 1997, p. 2). Para o CONED:

Os planos educacionais brasileiros, por tradição, têm sido elaborados sob a incumbência de gabinetes ministeriais ou de comissões contratadas para esse fim. Ostentam, quase sempre, programas ou projetos com características setoriais, pontuais, e enfoques meramente economicistas. A maioria deles vincula educação e desenvolvimento, visando a formar “recursos humanos, capital humano”, sem conceber a educação como instrumento que, a serviço de todos, enseje aumentar a probabilidade da criação científica, artística e cultural, resultando em emancipação social e política. Além de peças burocráticas não cumpridas, tais planos são exemplos de que, no Brasil, a educação nunca foi prioridade: basta ver os percentuais do PIB (Produto Interno Bruto) destinados à consecução de suas metas, qualitativas ou quantitativas (CONED, 1997, p.2).

Para a aprovação do PNE, foram vetadas nove proposições, referentes a alteração e ampliação de recursos financeiros para a educação, sendo que cinco desses vetos se referiam à educação superior. Tal fato indica a falta de disposição governamental em incrementar os recursos para educação, em especial, para o ensino superior (Oliveira et al, 2003). Conforme apontaram Catani e Oliveira:

A ausência dos itens vetados, no PNE, por FHC parece consubstanciar ainda mais o processo de mercantilização da educação superior, em curso no País, à medida que promove a ampliação crescente do setor privado; elimina aportes financeiros, para manter ao menos a situação atual ou aumentar a oferta de vagas no setor público; induz as IFES, em geral, a assumirem perfil mais empresarial quanto à obtenção de recursos financeiros para sua manutenção e desenvolvimento. (CATANI; OLIVEIRA, 2003, p. 147)

Ao analisar a proposta educacional desenvolvida pelo modelo neoliberal, Libâneo (2012) observa que, com a formulação de políticas educacionais nos moldes do sistema econômico em vigor, representa uma transformação no processo de aprendizagem, o qual perde seu caráter cognitivo, tornando-se mera necessidade “natural”. Nesse projeto político-cultural transnacional, que envolve o modelo neoliberal à brasileira, “as políticas sociais são elaboradas para instrumentalizar a política econômica ‘em contradição com os objetivos declarados’” (LIBÂNEO, 2012, p. 19).

Apesar das perspectivas de redemocratização preconizadas pela Constituição Federal de 1988, o que se pode observar foi que o início do processo de reforma educacional no Brasil, a partir dos anos 1990, foi profundamente influenciado pela instauração da política neoliberal, que via a Educação como estratégia para competitividade e crescimento do país na

agenda global, bem como pautada no novo momento da administração pública de transformação das estruturas burocráticas para um modelo orientado pelo desempenho, baseado na proposta de Bresser-Pereira. Conforme expõe CORBUCCI (2004):

Nos anos de 1990, sob a influência da onda neoliberal, os governantes brasileiros optaram pela deslegitimação da educação superior pública, ainda que no discurso reconhecessem sua importância para o desenvolvimento nacional e para a inserção competitiva do país no mundo globalizado. (CORBUCCI, 2004, p. 697)

Nessa lógica de educação numa perspectiva mercadológica, destacaram-se políticas que visassem o atendimento a interesses econômicos, sendo, para isso, criados ou reformulados diversos meios de avaliação do ensino, assim como também, acontece a criação de diversas agências reguladoras e agências de fomento, entre elas a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (MANCIBO, 2017; SILVA, 2012). Em decorrência dessa crescente necessidade de demonstrar produtividade, experimenta-se um processo de concorrência por financiamento entre os professores-pesquisadores, visto que sua produção passa a ser avaliada quanticamente, valorizando o número de artigos publicados, de patentes registradas ou teses defendidas.

O primeiro mandato presidencial de Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) corresponde, para Carvalho e Guerra (2015), a um período fundado em um amplo leque de alianças. O início de seu governo caracteriza-se pela manutenção e aperfeiçoamento da política macroeconômica de ajuste estrutural, tranquilizando, dessa forma, os setores de dominação do capital, que acreditavam em sua incapacidade de governabilidade (CARVALHO; GUERRA, 2015). Ao mesmo tempo em que “implementava medidas microeconômicas de aumentos reais do salário mínimo, políticas de transferência de renda e incentivo ao crédito que dinamizaram o mercado de consumo interno” (GUILHERME, 2017, p. 3-4). Dessa forma, o “presidente Lula foi construindo uma significativa política externa a lhe conferir visibilidade no contexto internacional” (CARVALHO; GUERRA, 2015, p. 51).

Singer (2018) divide o período de governo de Lula em três fases: a primeira fase, por ele nomeada de “maldades neoliberais” corresponde à tentativa do Presidente em provar aos setores do capital os compromissos durante a campanha, expressos na “Carta ao Povo Brasileiro” ao mesmo tempo em que direcionava iniciativas contrárias a essa posição, beneficiando uma parcela da população com uma quantidade relativamente modesta de recursos para possibilitar a revitalização de regiões muito carentes (SINGER, 2018); (GUILHERME, 2017). A segunda fase corresponde à ascensão de Guido Mantega ao Ministério da Fazenda, na qual o país percebeu um aumento real do salário mínimo, a aceleração da geração de empregos

e a queda da pobreza e o crescimento do PIB. A última fase do governo Lula, para Singer (2018), foi influenciada por fatores externos, como a crise mundial de 2008<sup>59</sup>, a qual forçou cada país a criar alternativas de superação. A alternativa utilizada pelo Presidente consistia na aplicação de medidas desenvolvimentistas, como a ampliação de consumo pelas classes populares no intuito de evitar que as indústrias desempregassem os trabalhadores (SINGER, 2018); (GUILHERME, 2017).

Carvalho e Guerra (2015) destacam o equilíbrio de forças do capital e do trabalho que o Presidente Lula conseguiu construir e manter durante seu governo, acionando a participação de lideranças dos movimentos sociais, ao passo que desenvolve políticas de enfrentamento à pobreza, ao mesmo tempo em que constrói um governo de ajuste ao capital mundializado, garantindo a “inserção de setores empobrecidos na cidadania do consumo”. (CARVALHO; GUERRA, 2015, p. 52).

Conforme apontado anteriormente, durante seu governo, Lula procurou corresponder aos interesses do capital, ao mesmo tempo que buscava garantir o atendimento dos interesses das classes populares (GUILHERME, 2017), destinando políticas a esse público, a exemplo do estabelecendo na área educacional, de parcerias público-privadas, resultando em programas como o Universidade para Todos (PROUNI) e a reformulação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Políticas que propunham a ampliação e democratização do acesso ao ensino superior por meio de bolsas e financiamento concedidos em instituições privadas de ensino. (ALMEIDA; ALMEIDA; TEIXEIRA FILHO, 2017).

Os mencionados programas foram objetos de muitos questionamentos, ao passo que apresentam, em sua aplicação, uma desvalorização do ambiente acadêmico público, à medida que satisfaz interesses econômicos da iniciativa privada, por meio de renúncia fiscal<sup>60</sup> e repasse de recursos públicos, a reduzir os investimentos nas IFES (SANTOS; CERQUEIRA, 2009). Outro ponto levantando acerca de tais ações refere-se à dificuldade de permanência dos estudantes beneficiados nas instituições privadas, em virtude de custos que vão além dos gastos com mensalidade, tais como despesa com transporte até a Universidade, alimentação, moradia para aqueles que, originalmente, residem no interior, aquisição de material de estudo, dentre

---

<sup>59</sup> Segundo Oreiro (2011), a crise financeira de 2008 representou a maior crise da história do capitalismo desde a grande depressão de 1929. Teve início nos Estados Unidos devido ao colapso da bolha especulativa no mercado imobiliário, espalhando-se pelo mundo todo em poucos meses. O evento principal da crise está relacionado à falência do banco de investimento Lehman Brothers em setembro de 2008, após a recusa do banco americano Federal Reserve em socorrer a instituição.

<sup>60</sup> A adesão das instituições ao Prouni garante a isenção do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ), da Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), da Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (Cofins) e da Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS). (CATANI; GILIOLI, 2005).

outros. (SANTOS, CERQUEIRA, 2009; ALMEIDA; ALMEIDA; TEIXEIRA FILHO, 2017).

Com o Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- REUNI (instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007), as universidades experimentaram um processo de expansão e interiorização significativa, importante na promoção do ensino superior público no país, porém, trazendo, discussões quanto ao atendimento às metas propostas e a sua relação desproporcional de qualidade do ensino e infraestrutura das IFES (GUERRA, 2017). O programa tinha o objetivo de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007).

Na UFC, a adesão ao Reuni aconteceu no dia 19 de outubro de 2007, mesmo sob protestos da comunidade acadêmica, que exigiam a participação do movimento estudantil no processo de aprovação. (GUERRA, 2017)

A expansão da educação superior, durante o presidencialismo de Lula, teve como objetivo a interiorização de institutos e universidades federais, atingindo, principalmente, os municípios mais populosos e com baixa receita per capita. Possibilitou a formação de profissionais para o desenvolvimento regional, a ampliaras oportunidades de emprego, de forma que tais profissionais fossem estimulados a permanecerem em suas localidades de formação, buscando reduzir as desigualdades regionais e sociais e promover a competitividade do país (ROCHA et al, 2018).

De acordo com Ferreira (2015), as políticas do governo Lula voltadas para a educação superior funcionavam como estratégias de competitividades para o país, ao passo que se buscava uma posição de liderança no campo universitário, principalmente com países fronteiriços e aos países africanos que utilizavam a língua portuguesa. Nessa relação, com o objetivo de integração regional e internacionalização do ensino, criou-se duas universidades federais: a Universidade Federal de Integração Latino-Americana – UNILA e a Universidade da Integração Luso-Afro-Brasileira – UNILAB.

Embora o Governo Lula tenha abandonado seu discurso anticapitalista (GUILHERME, 2017), é perceptível a atuação do governo na efetivação de “itens constitucionais na direção de um Estado de bem-estar” (GUILHERME, 2017, p. 5), dando maior visibilidade a questões como o tratamento às minorias negras, aos homossexuais, ampliando o debate acerca das relações de gênero, impulsionando discussões importantes que colaboraram para a inserção de tais questões como pauta na agenda pública (GUILHERME, 2017). Para Dantas e Jabbour (2016), os dois mandatos do Presidente Lula representaram uma

“ruptura em meio à continuidade” (DANTAS; JABBOUR, 2016, p. 13), envolvendo desde “políticas sociais incisivas a uma política comercial agressiva” (DANTAS; JABBOUR, 2016, p. 14).

O primeiro mandato da ex-presidenta Dilma Roussef (2011-2014) iniciou-se em um contexto de adensamento da crise do capital, na tentativa de desenvolver “um híbrido arranjo de políticas de ajuste e neodesenvolvimentismo” (CARVALHO; GUERRA, 2015, p. 51).

No que se refere à educação superior, a presidente Dilma reafirmou a política de expansão da educação superior, dando continuidade ao projeto desenvolvido pelo seu antecessor, o ex-presidente Lula, anunciando a construção de quatro novas universidades federais<sup>61</sup>, além da criação de quarenta e sete novos campi universitários e de 208 novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFECT (FERREIRA, 2012). As mencionadas políticas de expansão da educação superior tinham o intuito de priorizar a oferta de educação superior, ampliando as oportunidades de empregabilidade e objetivando a dinamização da economia local/regional, com a finalidade de reduzir desigualdades regionais e sociais, potencializando a competitividade do país. (FERREIRA, 2015)

Em 2011, durante sua gestão, é implantado o programa “Ciência Sem Fronteiras<sup>62</sup>”, com o objetivo de estimular a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores, mediante a concessão de bolsas destinadas às áreas consideradas pelo governo como prioritárias/estratégicas em universidades estrangeiras (FERREIRA, 2012).

É ainda durante o primeiro mandato de Dilma que acontece a aprovação da Lei de Cotas, fruto de longa mobilização estudantil e de lideranças dos movimentos negro e indígena.

Conforme exposto, durante o governo da presidente Dilma Roussef (2011–2016), verificou-se certa continuidade nos programas adotados por Lula em seus mandatos (FERREIRA, 2012). Entretanto, os impactos da crise capitalista mundial, iniciada em 2008, ganharam mais força na América Latina nesse período, um dos fatos que motivaram a mudança de postura política adotada pelo governo Lula, principalmente no que diz respeito às relações econômicas e políticas. (MANCEBO, 2017)

Pode-se afirmar que, durante o período dos governos de Lula (2003 – 2010) e Dilma (2011–2016), houve grande preocupação e, conseqüente, ampliação de políticas

---

<sup>61</sup>As quatro universidades federais criadas estão localizadas no interior dos Estados, na Região Norte e Nordeste, são elas: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA, Universidade Federal do Cariri-UFCA, Universidade Federal do Oeste da Bahia-UFOB e a Universidade Federal do Sul da Bahia-UFESBA).

<sup>62</sup>O programa encerrou em 2016 a modalidade de bolsas ofertadas a cursos de graduação, atendendo agora apenas os cursos de pós-graduação, como mestrado, doutorado, pós-doutorado. O MEC alegou que o programa havia deixado dívidas elevadas e que uma avaliação feita no ano anterior (2015) demonstrou o alto custo para manutenção dos bolsistas no exterior (site Valor Econômico, 2017).

compensatórias, contribuindo para a abertura de oportunidades aos setores sociais mais empobrecidos (MANCEBO, 2017). As políticas voltadas à educação superior durante os governos *lulistas* possibilitaram o processo de expansão e de interiorização, assim como, também, de internacionalização das universidades, “mediante papéis que as aproximem principalmente das demandas econômicas produtivas.” (FERREIRA, 2015)

As alianças parlamentares formadas no Governo Lula, principalmente, após as denúncias do Mensalão<sup>63</sup>, e continuadas pelo governo seguinte, tornaram-se necessárias à manutenção da governabilidade, selando, no segundo mandato, uma forte aliança parlamentar com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro- PMDB<sup>64</sup>(GUILHERME, 2017), escolhendo Michel Temer para compor a chapa com Dilma em 2010.

Para Singer apud Guilherme (2017), a adoção de medidas contrárias à base aliada e aos interesses de classes “poderosas e resistentes” - a redução da taxa de juros Selic e pressão pela diminuição dos *spreads* bancários, uso intensivo do BNDES, aposta na reindustrialização; desonerações, incremento do Plano de Investimento em Logística, reforma do setor elétrico, desvalorização do real, controle de capitais e proteção ao produto nacional- representaram uma “ousadia intervencionista” (GUILHERME, 2017, p. 8), diferente do proposto por Lula, o qual tinha um caráter mais conciliador.

Singer (2018) aponta que a ascensão da “nova classe média” provocou um convencimento da classe trabalhadora de pertencimento à classe média tradicional, desconsiderando a nova realidade como “fruto de políticas públicas” (SINGER, 2018, p. 95) direcionadas às camadas populares e aderindo valores e conceitos como o da “ilusão meritocrática” (SINGER, 2018, p. 95), mesmo que sua realidade ainda continuasse distante daquela que defendia.

Carvalho e Guerra (2015, p. 54) sintetizaram bem esse momento político, posterior ao sucesso de Dilma nas eleições de 2014:

Em meio a um embate de forças, Dilma Rousseff vence as eleições, num país fracionado, dividido e eminentemente antagônico. E no âmbito da oposição tem-se uma rearticulação das forças conservadoras. O poder midiático, alimentando este antagonismo das diferentes forças sociais, investe, de forma sistemática e intensiva, numa acirrada campanha que tem com princípio a desqualificação como via de desestabilização de um governo democraticamente instaurado.

---

<sup>63</sup>Mensalão foi o nome atribuído pela mídia brasileira ao esquema de corrupção, denunciado pelo Deputado Roberto Jefferson (PTB), em 2005, que consistia no pagamento regular de propinas a parlamentares federais, utilizando dinheiro público desviado, no intuito de que votassem a favor do governo (MIGUEL; COUTINHO, 2007). Segundo Carvalho e Guerra (2015), as investigações e julgamentos resultaram na prisão de dirigentes do PT.

<sup>64</sup> Desde 2017 passou a ser denominado de Movimento Democrático Brasileiro (MDB).



As Jornadas de Junho, nome atribuído às manifestações iniciadas em junho de 2013, lideradas pelo Movimento Passe Livre (MPL), iniciaram suas reivindicações em torno da redução do preço das passagens do ônibus e do metro de São Paulo. Não obstante, as manifestações ganharam destaque midiático e, com isso, foi sendo aderida por diversas capitais do Brasil, por diferentes motivos, diferentes do movimento inicial (SINGER, 2018). O movimento iniciado no dia 6 de junho em São Paulo, ganha, em 17 de junho, uma enorme atenção, “transformando a quantidade e a qualidade do movimento” (SINGER, 2018, p. 104). A partir dessa data, os objetivos pretendidos nas manifestações eram diversos. Não havia uma pauta, e sim, uma “dispersão de conteúdos” (SINGER, 2018, p. 106). Mesmo após o atendimento da reivindicação do MPL, que deu origem às manifestações, os protestos continuaram, apresentando, em cartazes, pautas como: “Copa do Mundo eu abro mão, quero dinheiro pra saúde e educação”; “Queremos hospitais padrão FIFA”, “O gigante acordou”, “Todos contra a corrupção” (SINGER, 2018, p. 106), entre outros. As mensagens giravam, principalmente, em torno do problema da corrupção, do repúdio aos partidos políticos (com ênfase no Partido dos Trabalhadores-PT, partido do atual governo), a destinação de recursos para a construção de estádios e outros investimentos destinados à Copa do Mundo, realizada no país em 2014. Após a manifestação de 20 de junho, em comemoração à conquista de redução das passagens, o MPL retira-se da liderança dos protestos, alegando o surgimento de pautas conservadoras, tais como, a redução da maioria penal. (SINGER, 2018).

O clima de polarização aumentou no ano seguinte, substanciado pelo inconformismo do candidato Aécio Neves, concorrente de Dilma nas eleições presidenciais de 2014, o qual afirmava desconfiança na apuração dos votos, solicitando a auditoria do Tribunal Superior Eleitoral-TSE. Concomitante a isso, somou-se a perda de apoio político de Dilma, ocasionando seu isolamento parlamentar; o desastre do “ensaio desenvolvimentista” (SINGER, 2018, p. 26), que geraria uma economia em recessão; e as acusações da Lava Jato em torno de corrupções na Petrobrás, com “uma potente aliança com setores da mídia” (SINGER, 2018, p. 232)

Quanto ao papel da mídia nesse processo, Souza (2018) analisa que foi um fator fundamental para “deslegitimar a única fonte de todo o Direito e de toda vida democrática moderna” (SOUZA, 2018a, p. 257), consagrada por meio do voto.

Em abril de 2016, tem-se a aprovação de abertura do processo de impeachment contra a Presidente, influenciado por diferentes atores, entre eles o Presidente da Câmara, o

deputado Eduardo Cunha<sup>65</sup>. Assim, apoiados em acusações de incompetência administrativa e política lograram, em 31 de agosto de 2016, a retirada de Dilma do governo por meio de um “grande acordo nacional<sup>66</sup>”, forjado em defesa da Constituição, a constituir “um golpe por dentro da Constituição” (SINGER, 2018, p. 15), criando uma “aparência de legalidade” para a concretização do golpe parlamentar (GUILHERME, 2017, p. 14), conduzindo ao início do governo de Michel Temer, seu vice, e abrindo espaço para a atuação *pemedebista*<sup>67</sup> no governo.

Durante o governo de Temer, iniciado após o “golpe parlamentar-judicial-midiático” (MANCEBO, 2017, p. 878) de 2016, o governo passa a aplicar medidas voltadas à contenção de gastos públicos. No intuito de atingir a meta fiscal, passa a efetuar cortes no orçamento ao longo do período governamental (MEIRELES; CARDOSO; PENA, 2019).

Dentre as medidas de redução de despesas públicas, tem-se a promulgação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (PEC do teto dos gastos públicos), que congela, por 20 anos, os investimentos públicos em áreas sociais, como saúde, educação e assistência social, limitando sua correção à inflação do ano anterior, a inviabilizar a realização das metas do PNE (MANCEBO, 2016; PINO *et al*, 2018).

A proposta foi amplamente criticada pela oposição e por diversos setores da organizados da sociedade civil, resultando em manifestações, por todo o país, contra essa medida, a contar com a participação de estudantes, servidores públicos, além de integrantes de movimentos populares. Outros projetos que geraram protestos na comunidade estudantil<sup>68</sup>, levando à ocupação de escolas regulares e universidades públicas de vários estados do país, foi o Projeto Escola Sem Partido e a Reforma do Ensino Médio (G1, 2016; El país, 2016).

Para Soares e Nobre (2018, p. 816) esses protestos demonstraram o “potencial

---

<sup>65</sup> Insatisfeito, segundo Singer (2018), com a “faxina operada por Dilma” (SINGER, 2018, p. 191), Eduardo Cunha, na Presidência do PMDB, mobiliza um bloco independente na Câmara, composto por sete partidos para a aprovação da criação de uma comissão externa que apuraria os desvios da Petrobrás, em afronta a Presidente que seria acusada de encobrir o esquema de corrupção existente na estatal. Em fevereiro de 2015 ele seria eleito Presidente da Câmara, declarando-se “oposição ao governo” (SINGER, 2018, p. 210), após negativa da Presidência de influenciar, com a retirar do Procurador-Geral Rodrigo Janot do cargo, na denúncia realizada contra do desvio de 5 milhões de propina. (SINGER, 2018)

<sup>66</sup> Em conversas ocorridas no ano de 2015, resultantes de gravações da Operação Lava Jato, com o ex-presidente da Transpetro Sérgio Machado, o então Ministro do Planejamento Romero Jucá sugeriu o estabelecimento de um “grande acordo nacional”, a fim de “evitar a sangria” representada pela operação que o investigava. Esse diálogo ocorreu semanas antes da votação que decidia sobre o *impeachment* da Presidente Dilma (Folha de São Paulo, 2016).

<sup>67</sup> Nobre (2013) conceitua *pemedebismo* como uma cultura política de “baixo teor democrático” (NOBRE, 2013, p. 09), que permitiu “blindar” o país contra transformações sociais substantivas. Segundo o autor, o *pemedebismo* não se restringe a um partido específico, sendo antes disso, um fenômeno que dominar todo espectro político, inclusive o PT, caracterizado por sua força social, originalmente *antipemedebista*.

<sup>68</sup> Movimento apelidado de *Primavera Estudantil* formado por estudantes de escolas secundárias e universitários que tinham como pauta de suas reivindicações à Medida Provisória nº 746 de Reforma do Ensino Médio, a PEC 241/PEC 55 (Transformada em Emenda Constitucional, posteriormente) e a Lei da Mordada, referência ao projeto “Escola Sem Partido”. (UBES, 2016).

político e organizativo” da juventude, por meio do movimento estudantil. Em virtude disso, o movimento sofreu forte repressão, principalmente, pelo governo estadual do PSDB- Partido da Social Democracia Brasileira -, em São Paulo. (SOARES; NOBRE, 2018).

A reforma do Ensino Médio, proposta pelo governo *pemedebista*, estabelecida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, consiste na reestruturação das diretrizes do ensino médio, flexibilizando o currículo, tornando 60% da matriz curricular em disciplinas obrigatórias e 40% de disciplinas optativas, permitindo que os estudantes escolham as áreas de estudo, segundo seus interesses. As disciplinas consideradas obrigatórias são: Língua Portuguesa e Matemática. As demais disciplinas poderão ter sua carga horária reduzida e algumas, dentre elas, a Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia, estão limitadas apenas ao primeiro ano do ensino médio (SOARES; NOBRE, 2018). Além disso, a lei passou a permitir a contratação de *profissionais com notório saber* para ministrar conteúdos de áreas afins a sua formação, possibilitando o exercício da docência por profissionais sem formação, “isentando o Estado da responsabilidade da formação docente” (SOARES; NOBRE, 2018, p. 816).

Além de tais medidas, o Governo Temer conseguiu a aprovação da reforma Trabalhista (Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017), que alterou a Consolidação das Leis do Trabalho-CLT, bem como a regulamentação da lei que dispõe sobre as relações de trabalho temporário e de terceirizados (Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017), as quais representaram a intensificação dos “processos de precarização e flexibilização das relações de trabalho e mudanças regressivas nas políticas sociais” (SOARES; NOBRE, 2018, p. 814).

O Projeto Escola Sem Partido, em tramitação na Câmara dos Deputados (Projeto de Lei nº 7.180/2014<sup>69</sup>), propõe o impedimento, ao professor, de manifestações ideológicas de qualquer natureza no ambiente escolar. Conforme enunciado nesta PL nº 7.180/2014:

Somos da opinião de que a escola, o currículo escolar e o trabalho pedagógico realizado pelos professores em sala de aula não deve entrar no campo das convicções pessoais e valores familiares dos alunos da educação básica. Esses são temas para serem tratados na esfera privada, em que cada família cumpre o papel que a própria Constituição lhe outorga de participar na educação dos seus membros. (PL nº 7.180/2014).

No ano de 2018, acontece a vitória do atual presidente Jair Bolsonaro, então candidato pelo Partido Social Liberal (PSL), de “retórica de extrema-direita” (ALMEIDA,

---

<sup>69</sup> Projeto de Lei nº 7.180, de 24 de fevereiro de 2014, de autoria do Deputado Erivelton Santana, filiado ao Partido Social Cristão da Bahia, propõe a alteração da LDB para a inclusão de princípios educacionais que envolvam o “respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas”.

2019, p. 185). Numa proposta de governo Liberal Democrata (Plano de Governo, 2018), Bolsonaro ganhou destaque com suas declarações polêmicas, envolvendo questões relacionadas ao homossexualismo, ao racismo (DIBAI, 2018), afirmando, em seu discurso de posse, o combate à “ideologia de gênero” (Agência Brasil, 2019). Promove ataques constantes a qualquer política de diferenciação de oportunidade e direitos, ainda que em caráter positivo, como o caso das políticas afirmativas, sob a alegação de que se deve promover a igualdade para todos (DIBAI, 2018).

Em relação a sua contrariedade à política de cotas, cabe destacar o enunciado de Dibai (2018, p. 107):

Bolsonaro se declara totalmente contrário à política de cotas raciais implantada nos anos 2000. Ele apoia sua justificativa no discurso de que ‘todos são iguais perante a lei’, de modo que os negros não merecem ‘tratamento’ ou políticas diferenciadas apenas por serem negros. Também não os reconhece como minorias que precisam ser protegidas e/ou fortalecidas por ações ou políticas específicas.

Antes das eleições, Jair Bolsonaro declarou que não aceitaria ser operado por um médico cotista ou que não entraria em um avião pilotado por um cotista nem aceitaria ser operado por um médico cotista, quanto a isso, Dibai (2018) afirma:

O significado pejorativo atribuído ao termo cotista, ao dizer que “não aceitaria ser operado por um médico cotista” (CQC, 2011), é a maneira pela *qual o ator tenta desacreditar a política e desqualificar os beneficiários. A sustentação do argumento exclusivamente no aspecto legal – “iguais perante a lei” – é a estratégia utilizada para modalizar a cota como um privilégio ou injustiça*, inclusive com os brancos pobres e nordestinos. A partir daí, ele constrói o discurso alarmista de que o sistema de cotas é divisionista e reflete a “política do ódio”, priorizando, injustamente, o ‘afrodescendente’ e prejudicando os demais. (DIBAI, 2018, p. 107; grifo nosso)

Nesse ponto, percebemos a volta de um discurso de igualdade que antes se imaginava superado, tendo em vista que tais ações de discriminação positiva buscam reduzir as significativas e históricas desigualdades sócio raciais que alicerçaram a sociedade brasileira (DIBAI, 2018). As políticas de caráter afirmativo não pretendem, dessa forma, diminuir direitos ou confrontar o princípio constitucional da igualdade. Ao contrário, atuam para que tal direito seja concretizado, à medida que coloca os indivíduos em condições iguais na busca de oportunidades. O tratamento desigual àqueles com oportunidades diferentes sugere, assim, uma

“noção «dinâmica», «militante» de igualdade, na qual necessariamente são devidamente pesadas e avaliadas as desigualdades concretas existentes na sociedade, de sorte que as situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhante, evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas pela própria sociedade” (GOMES, 2001, p. 4).

O combate à ideologia de gênero, como mencionado em seu discurso de posse, é uma das principais propostas do atual presidente, atrelando-se ao combate à doutrinação ideológica. Como proposta para a educação, Bolsonaro defende a mudança no método de gestão da Educação, sendo necessário “revisar e modernizar o conteúdo (...) expurgando a ideologia de Paulo Freire” (Plano de Governo, 2018, p. 46). Seu Plano de Governo fundamenta-se nesse pensamento acerca do combate às correntes ideológicas, no qual ideias como as de Paulo Freire e de Karl Marx, o que denominam de *marxismo cultural*, com especial destaque ainda às ideias do filósofo marxista Antônio Gramsci, são encaradas como perigosas e que devem ser *expurgadas* do contexto escolar. Em crítica a esse posicionamento e à ausência de propostas que resolvam os problemas educacionais existentes, Nacif e Silva Filho (2019) alertam que:

O governo coloca-se, desde a campanha eleitoral, numa distância abissal da complexidade das grandes questões da Educação brasileira e isso pode ser observado tanto no diagnóstico da Educação, como na ausência de proposições para os problemas educacionais do país. O Ministério é guiado por três eixos: as teses da privatização e da militarização, associadas ao combate à teoria conspiratória conhecida como “marxismo cultural”. (NACIF, SILVA FILHO, 2019, p. 237)

Em consonância com esse “combate” (NACIF, SILVA FILHO, 2019, p. 239) ao *marxismo cultural*, surge a proposta de ensino domiciliar na educação básica, por meio do Projeto de Lei nº 3261/2015<sup>70</sup> (que requer a alteração da Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Aliado ao anseio de “grupos ultraconservadores cristãos” (NACIF, SILVA FILHO, 2019, p. 241), a referida proposta justifica-se na necessidade de instituir um “novo modelo de educação”, que pretende dar “maior autonomia e controle” aos pais, os quais teriam “administração dos conteúdos que chegam até seus filhos”. (CISLAGHI *et al*, 2019, p. 3).

Quanto ao papel da universidade no governo atual, tem-se o empreendedorismo como objetivo central do ensino superior:

As universidades, em todos os cursos, devem estimular e ensinar o empreendedorismo. O jovem precisa sair da faculdade pensando em como transformar o conhecimento obtido em enfermagem, engenharia, nutrição, odontologia, agronomia, etc, em produtos, negócios, riqueza e oportunidades. Deixar de ter uma visão passiva sobre seu futuro. (Plano de Governo, 2018, p. 49)

Relacionada à educação superior, a gestão do governo Bolsonaro apresentou,

---

<sup>70</sup> O referido Projeto de Lei, de autoria do Deputado Federal Eduardo Bolsonaro (filhado ao Partido Social Liberal de São Paulo), filho do atual Presidente, está em fase de tramitação na Câmara dos Deputados.

durante audiência na Comissão de Educação no Senado, em 2019, a retenção de 30% do orçamento das instituições federais de ensino superior, condicionando a liberação de recursos à aprovação da Reforma da Previdência<sup>71</sup> e da retomada da economia. Na mesma ocasião, o então Ministro da Educação<sup>72</sup> à época, Abraham Weintraub, afirmou a prioridade da gestão nos investimentos na educação básica, tendo, assim, uma “gestão técnica baseada em entrega de resultados e reconhecimento por mérito” (G1, 2019).

Em entrevista concedida ao jornal *Estado de São Paulo*, o então Ministro da Educação afirmou que as universidades que não apresentassem desempenho acadêmico esperado e estivessem promovendo *balbúrdia* em seus *campi* teriam cortes em seu orçamento. (Estadão, 2019). Após a repercussão negativa de sua fala, anunciou que os cortes aconteceriam em todas as universidades federais. (Época Negócios, 2019)

Ainda em 2019, o governo autorizou cortes de até 70% de novas bolsas destinadas à pesquisa de pós-graduação no país (O Globo, 2019), afetando, especialmente, as áreas de humanas, que, na visão do próprio governo, possuem “menor potencial de construção de conhecimento nas pesquisas e retorno financeiro para empresas do país” (CISLAGHI *et al*, 2019, p. 3).

Recentemente, a publicação da Portaria nº 34, de 9 de março de 2020, que estabelece novos critérios de distribuição de bolsas de pós-graduação no país, tem gerado preocupação nas universidades brasileiras, principalmente, na atual conjuntura de propagação mundial de um vírus, o COVID-19, sendo necessário a atuação urgente das pesquisas científicas no país. (Folha de São Paulo, 2019)

Em resposta a esses cortes dirigidos à universidade pública, foram organizados diversos protestos, em diferentes estados do país, com a participação de estudantes, professores de escolas e universidades públicas e particulares, além de movimentos sociais. Iniciadas em maio de 2019, estenderam-se ao longo ano, acrescentando pautas como a Reforma da

---

<sup>71</sup>Promulgada no dia 12 de novembro de 2019, por meio da Emenda Constitucional Nº 103, a reforma altera normas do sistema de previdência social do país (Câmara dos Deputados, 2019).

<sup>72</sup> Desde o início do governo Bolsonaro, o Ministério da Educação já teve quatro ministros indicados para a pasta, são eles: Ricardo Vélez Rodrigues, demitido pelo presidente em 8 de abril de 2019. Logo após, foi indicado para o comando da pasta o economista Abraham Weintraub, também, professor da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), e atuava anteriormente na secretaria executiva da Casa Civil antes de assumir o Ministério. Weintraub esteve à frente do MEC de abril de 2019 a junho de 2020, deixando o cargo após polêmicas de racismo e de crime envolvendo o inquérito que apura ameaças a ministros do STF. Em seguida, o Presidente indicou Carlos Alberto Decotelli, que esteve na pasta de 26 de junho a 1º de julho 2020, porém, também, retirou-se em virtude de polêmicas acerca de seu currículo. Hoje quem está à frente do Ministério da Educação é o pastor e professor Milton Ribeiro, indicado em julho deste ano (G1, 2020).

Previdência e o Programa Future-se<sup>73</sup> (Veja, 2019; Folha de São Paulo, 2019). Acerca dessas manifestações, Taffarel e Neves (2019) expõem:

As manifestações ocorridas no mês de maio de 2019 no Brasil carregam a mesma essência: uma massa de pessoas, sobretudo estudantes, inconformadas com uma ascensão conservadora capaz de realizar cortes orçamentários expressivos nas maiores universidades do país. Com a redução de verbas, o aviso é expresso: não é superficialmente contra a universidade que se posiciona o governo, é contra o que é produzido e incitado por ela.

É pelo avanço social percebido no cotidiano das universidades públicas, na entrada de uma classe historicamente marginalizada nos espaços de produção científica conhecimento e na liberdade de expressão conquistada pelos estudantes que é feita o contingenciamento. (TAFFAREL E NEVES, 2019, p. 328)

Em virtude do “avanço da onda conservadora” (TAFFAREL E NEVES, 2019, p. 328), a luta de movimentos sociais e estudantis tem sido instrumento de resistência contra os cortes na educação e contra o *definhamento* do ensino público. (TAFFAREL E NEVES, 2019; CISLAGHI *et al*, 2019).

Outra decisão tomada pelo Governo Federal em 2019 que afeta as universidades brasileiras diz respeito à publicação da Medida Provisória nº 914/2019, a alterar as regras para a escolha de reitores e pró-reitores de universidades e institutos federais de ensino. O referido documento, dentre outras medidas, fixa um percentual de representatividade de votos da comunidade estudantil, professores com 70% e o restante dividido igualmente entre estudantes e servidores efetivos. Antes da medida provisória mencionada, as universidades possuíam autonomia para atribuir o peso dos votos na escolha do representante da instituição. Além disso, a escolha do Reitor, que antes era sancionada pelo Presidente e, tradicionalmente, obedecia a escolha do mais votado pela comunidade estudantil, foi alterada. (AGÊNCIA BRASIL, 2019; EL PAÍS, 2019).

Segundo reportagem do jornal *El País*, das 14 nomeações de dirigentes de instituições federais ao longo de primeiro ano de mandato, o governo deixou de escolher o vencedor do pleito em seis oportunidades (EL PAÍS, 2019).

Foi o que aconteceu nas eleições para reitor da Universidade Federal do Ceará (UFC). A decisão da comunidade acadêmica não foi respeitada, tendo em vista a designação do candidato menos votado como reitor da Instituição. A consulta à comunidade acadêmica apresentou como escolha o Vice-Reitor da época, Prof. Custódio Luís Silva de Almeida, com

---

<sup>73</sup> Programa proposto pelo Governo Federal como alternativa de financiamento dos institutos federais de ensino superior (Ifes), por meio da contratação de organizações sociais e fomento de financiamento privado. Para Ramalho *et al* (2019, p. 6) “a proposta aponta claramente para a tentativa de que as universidades operem modelos privados de negócios que comprometem seriamente a autonomia e qualidade da formação e criação científica nas universidades”.

7.772 votos (6.067 de estudantes, 859 de servidores docentes e 846 de servidores técnico-administrativos), representando 34,70%. Porém, o indicado ao cargo foi o então diretor da Faculdade de Direito, Prof. José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque que obteve 610 votos (345 de estudantes, 115 de docentes e 150 de técnico-administrativos), totalizando 4,61%. (UFC, 2019). Ao tomar posse, o novo reitor firmou o compromisso de contribuir com a implementação do programa Future-se na Instituição. (MEC, 2019)

Após o anúncio de indicação do novo dirigente da UFC, que durou cerca de três meses para se concretizar<sup>74</sup>, os estudantes deram início a uma série de manifestações, chegando a bloquear o acesso à Reitoria da Instituição, gritando palavras de ordem como “*Fora interventor!*”, no intuito de pressionar o reitor à entrega do cargo (G1, 2019).

Nas narrativas de alguns estudantes entrevistados, pode-se observar o sentimento de incerteza diante da mudança recente na gestão da Universidade, relevando insegurança quanto ao seu futuro dentro da instituição.

Na subseção seguinte, apresento a inserção das políticas afirmativas no cenário brasileiro, que propiciou a discussão de políticas de acesso às universidades, como a Política de Cotas.

### **3.2 A emergência das ações afirmativas**

As ações afirmativas ganharam maior visibilidade nos Estados Unidos<sup>75</sup>, tendo sido utilizada a expressão, pela primeira vez, em uma lei trabalhista de 1935. Porém, o termo ganhou mais visibilidade nos anos sessenta, devido a ampla utilização nas políticas públicas dos EUA voltadas à igualdade de oportunidades da população negra, visando a reparação de uma histórica injustiça social. Contudo, há controvérsia quanto ao pioneirismo de adoção de políticas afirmativas com vistas a reparação ou inclusão de grupos considerados privados de seus direitos. Ganha destaque a experiência da Índia, que adotou o sistema de reserva de vagas a grupos pertencentes às castas denominadas de “intocáveis”, ou ainda, de “dalits” (CARDOSO, 2008, p. 19) da sociedade para que estes pudessem ter representação social (CARDOSO, 2008; ESPÍRITO SANTO, 2013; NASCIMENTO, 2016; MOEHLECKE, 2002).

---

<sup>74</sup>A composição da lista tríplex foi definida na UFC no dia 08 de maio de 2019, porém somente em agosto, dia 19, foi divulgada a decisão do Presidente.

<sup>75</sup> Moehlecke (2000) elenca alguns fatores que funcionaram como fomentadores da adoção de políticas de ações afirmativas nos EUA, são eles: crescimento econômico após a Segunda Guerra Mundial e o aumento das tensões raciais; organização dos movimentos negros denunciando e pressionando internacionalmente; a Guerra Fria e a ameaça comunista com uma severa crítica ao modelo capitalista democrático americano em relação a incapacidade de integração da população negra na sociedade.



No Brasil, a inserção de políticas afirmativas foi produto de diversas lutas do Movimento Negro brasileiro que denunciou a ausência de negros nos setores de destaque social, revelando um cenário que escondia a diversidade cultural, racial e econômica da sociedade brasileira.

Durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, o Movimento Negro formalizou propostas de combate ao racismo e à desigualdade racial, apresentando um diagnóstico da desigualdade racial e da prática do racismo, dando ênfase a temas como educação, saúde e trabalho. A proposta intitulada *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial* resultou na criação, em 1995, do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI), grupo integrado por membros da sociedade civil ligados ao Movimento Negro, além de representantes dos ministérios e secretarias vinculados à Presidência da República, com a finalidade de desenvolver políticas de valorização da População Negra (LIMA, 2010).

No ano seguinte é lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I, 1996), oficializando o apoio governamental no combate às desigualdades raciais, por meio de ações específicas, direcionadas à população negra. Dentre as propostas do programa, está a de “apoiar a formulação e implementação de políticas públicas e privadas e de ações sociais para redução das grandes desigualdades econômicas, sociais e culturais ainda existentes no país, visando a plena realização do direito ao desenvolvimento” (BRASIL, 1996).

Mesmo significando um avanço tímido, pode-se considerar a iniciativa como uma mudança de postura por parte do Governo, à medida que deu oportunidade de reivindicações das demandas do Movimento Negro, passando a entender a necessidade de adoção de medidas afirmativas, que visassem a inserção desse grupo nas políticas do Estado. Não houve medidas efetivas quanto a isso na época, mas é importante destacar a visibilidade dada ao discurso do movimento no período (VALVERDE, 2008).

A “Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, realizada na África do Sul, em 2001, representou o compromisso público do Estado brasileiro, firmado em acordo internacional, para o início do processo de inclusão, em suas ações, de políticas afirmativas que garantissem o acesso de afrodescendentes nos espaços sociais de destaque, entre eles, o ensino superior. A Conferência resultou, assim, em diversas recomendações para o desenvolvimento de ações de enfrentamento e prevenção do racismo e da discriminação:

48. Insta os Estados a reconhecerem os efeitos que a discriminação, a marginalização e a exclusão social têm e continuam tendo sobre muitos grupos raciais (...)e a

assegurarem que as pessoas de tais grupos possam exercer, plena e efetivamente como membros individuais de tais grupos, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais sem distinção e em plena igualdade diante da lei e a tomarem, quando necessário, medidas com relação a emprego, moradia e educação visando a prevenir a discriminação racial (Fundação Cultural Palmares, 2011, p. 50).

Foi ressaltada, nesta Conferência, a atuação das juventudes na luta contra a discriminação e o racismo, como atores na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva conforme consta no documento da Fundação Cultural Palmares (2011, p. 36), a saber:

120. Reconhecemos que o diálogo e o intercâmbio nacionais e internacionais e o desenvolvimento de uma rede mundial entre os jovens são elementos importantes e fundamentais na construção de entendimento e respeito interculturais e contribuirão para a eliminação do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e da intolerância correlata;

121. Enfatizamos a utilidade de se envolver os jovens no desenvolvimento de estratégias nacionais, regionais e internacionais orientadas para o futuro e nas políticas de combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; (Fundação Cultural Palmares, 2011, p. 36)

A apresentação de ações que visem o estabelecimento de garantias mínimas de acesso às populações historicamente desfavorecidas reproduz as mais diferentes perspectivas. Porém, de modo geral, prevalece o interesse de mitigar a inegável desigualdade da sociedade brasileira, buscando a correção de distorções, incorporadas ao sistema educacional brasileiro.

Na busca pela concretização material do preceito legal que remete ao princípio constitucional da igualdade, disposto no art. 5º da Constituição Federal de 1988, as ações afirmativas representam a mudança de postura do Estado frente ao visível e perverso sistema, que direciona direitos e oportunidades a um pequeno contingente da população, a elite detentora da hegemonia política e econômica do país.

Acerca da noção de ação afirmativa, Gomes enuncia (2001, p.5; grifo nosso):

*As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.*

Para o supracitado autor, a aplicação de ações afirmativas na legislação brasileira traduz a transição de uma noção ultrapassada de igualdade, baseada no formalismo, para uma noção de igualdade pensada como igualdade de oportunidades (substancial), por meio da qual os indivíduos são postos em condições iguais de oportunidades, efetivando, de tal modo, a igualdade jurídica e formal. Pretende-se, assim, por meio da desigualação positiva promover a

igualação jurídica efetiva (GOMES, 2001).

Quanto ao conceito de igualdade, Piovesan (2005) destaca a existência de três vertentes relacionados ao termo, são elas:

- a. igualdade formal, reduzida à fórmula “todos são iguais perante a lei” (que no seu tempo foi crucial para a abolição de privilégios);
- b. igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério socioeconômico);
- e c. igualdade material, correspondente ao ideal de justiça como reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios). (PIOVESAN, 2005, p. 47)

Nesse sentido, a autora compreende que *as ações afirmativas, como políticas compensatórias, atuam como um poderoso instrumento de inclusão social*, que buscam remediar as condições decorrentes de um passado discriminatório. Piovesan (2005) acrescenta, ainda, que as referidas ações possuem o objetivo de acelerar o processo de alcance da igualdade substantiva por parte de grupos considerados socialmente vulneráveis, assegurando a diversidade e a pluralidade social. Por meio delas, torna-se possível a transição da igualdade formal para a igualdade material e substantiva. (PIOVESAN, 2005)

Conforme afirmam Haas e Linhares (2012), “não basta que o Estado se abstenha de discriminar ou de tratar desigualmente, mas é necessário que atue positivamente no sentido de reduzir as desigualdades sociais”, assegurando não apenas o preceito legal da igualdade, mas também o da dignidade da pessoa humana e da liberdade igual para todos (HAAS E LINHARES, p. 849).

Nesse viés, que a Política de Cotas ganha destaque no processo de democratização de acesso ao ensino superior, dando representatividade a determinados segmentos no ingresso em instituições federais de ensino superior. A seguir, apresento como se deu a discussão da Lei de Cotas, bem como as discussões envolvidas no seu processo de implementação. Além disso, no intuito de contribuir para a perspectiva avaliativa proposta neste estudo, destaco as bases conceituais da política, destacando os conceitos centrais presentes na sua elaboração.

### **3.3 A Lei de Cotas**

No que tange à educação, a Constituição Federal de 1988, preconiza, em seus artigos 205 a 214, a Educação como um direito pertencente a todo cidadão. Entretanto, durante muito tempo, ao pensar em ensino superior no Brasil, associava-se tal direito a uma determinada classe, advinda de instituições privadas de ensino básico, uma minoria abastada que detinha a maior parte das vagas pertencentes ao ensino superior público. Aos estudantes de escola pública, especialmente por razões financeiras, por sua vez, restava ou a desistência da carreira

acadêmica, ou, raras vezes, o sacrifício financeiro de realizar uma graduação em instituições particulares, tendo em vista a menor concorrência por suas vagas.

Um passo importante foi dado em 2012, para a mudança dessa realidade, com a aprovação da Lei nº 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, a qual estabelece que as universidades públicas, bem como os institutos técnicos federais deverão reservar, no mínimo, 50% de suas vagas a estudantes oriundos da rede pública de ensino médio. E, ainda, deverão ser reservadas, deste percentual, vagas a estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, respeitado o último censo do IBGE.

Com a entrada da Lei nº 12.711/2012 no ordenamento jurídico, observa-se a inserção de uma *ação afirmativa* tida como *compensatória*, ao passo que busca compensar indivíduos afetados por condições de vida que, se não fossem alteradas, impediriam o alcance de determinados bens que asseguram vida digna, dentre eles, o acesso ao ensino superior.

Importante destacar que o supracitado projeto de lei, que versa sobre a utilização de critérios diferenciados para a concorrência às vagas nas universidades, tramitou na Câmara dos Deputados durante 13 anos, até a sua regulamentação e diversas alterações ocorreram em seu conteúdo.

A primeira apresentação se deu por meio do Projeto de Lei nº 73, de 24 de fevereiro de 1999<sup>76</sup>, a abrir a discussão em torno do sistema de ingresso nas universidades públicas. No entanto, representou apenas uma tentativa de alteração na forma de seleção dos estudantes, pondo em discussão o método seletivo aplicado à época: o vestibular. Como sugestão para o preenchimento das vagas, o PL propunha:

As universidades públicas reservarão 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para serem preenchidas mediante seleção de alunos nos cursos do ensino médio, tendo como base o Coeficiente de Rendimento - CR, obtido através da média aritmética das notas ou menções obtidas no período, considerando-se o currículo comum a ser estabelecido pelo Ministério da Educação e do Desporto” (Projeto de Lei nº.73/1999)

Assim, o PL nº 73/1999 apresentou uma proposta de reserva de vagas de 50% nas universidades públicas destinadas a estudantes com o maior *coeficiente de rendimento*, fato que contribuiria para a criação de uma “verdadeira [e democrática] elite acadêmica” (Vasconcelos Medeiros, H. A., et al, 2016). Considerando a realidade da educação brasileira, tal proposta dificultaria ainda mais a entrada de estudantes oriundos da rede pública na universidade, considerando os desafios de ensino a que tais estudantes são expostos, comparados à realidade daqueles da rede particular.

---

<sup>76</sup>Em 2008 substituído pelo Projeto de Lei nº 180/2008.

Com a incorporação ao PL 3.627/2004, a proposta legislativa passou a defender a adoção de um sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior, sendo encaminhado ao Senado Federal somente em 2008, após diversas tramitações internas na Câmara dos Deputados.

Alegando contrariedade ao interesse público, a presidente Dilma Rousseff retirou da proposta da lei o artigo<sup>77</sup> que impunha como critério de seleção o Coeficiente de Rendimento (CR), presente na proposta original de 1999, afirmando em sua mensagem de veto:

“O Coeficiente de Rendimento, formado a partir das notas atribuídas ao longo do ensino médio, não constitui critério adequado para avaliar os estudantes, uma vez que não se baseia em exame padronizado comum a todos os candidatos e não segue parâmetros uniformes para a atribuição de nota.” (BRASIL, 2012)

O parecer<sup>78</sup> da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado Federal destacou a adoção de medidas afirmativas no combate às desigualdades sociais que acarretam a “formação de um juízo de superioridade de um grupo social sobre outro e que gerou, desastrosamente, privilégios para uns e exclusão para outros” (BRASIL, 2012). Podemos perceber a mudança de foco nos textos propostos para a elaboração da Lei de Cotas, tendo-se, em um primeiro momento, a intenção de criar uma “verdadeira elite acadêmica” (Vasconcelos Medeiros, H. A., et al, 2016), em outro, pode-se notar a tentativa de atuação do Estado na “adoção de medidas afirmativas como forma de romper com desigualdades solidificadas em nossa sociedade e que só poderão ser superadas com a atuação do Estado” (BRASIL, 2012)

Nessa perspectiva, a legislação atual, seguindo o raciocínio proposto pelo PL 3.627/2004, traz a utilização do critério de reserva de vagas a estudantes do ensino público, acrescentando a sua redação uma divisão no percentual das vagas, levando em consideração a renda desses estudantes (50% das vagas deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo por pessoa), e incluindo a cada uma dessas divisões vagas destinadas a pretos, pardos e indígenas.

Posteriormente, com a alteração do texto legal, (segundo a Lei nº 13.409/2016)

---

<sup>77</sup>O texto original apresentava a seguinte redação: “Art. 2º As universidades públicas deverão selecionar os alunos advindos do ensino médio em escolas públicas tendo como base o Coeficiente de Rendimento (CR), obtido por meio de média aritmética das notas ou menções obtidas no período, considerando-se o currículo comum a ser estabelecido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2012).

<sup>78</sup>Parecer da relatora da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, a Senadora Ana Rita (PT-ES), datado de 06 de junho de 2012.

foram acrescentadas as pessoas com deficiência como beneficiárias das vagas reservadas nas Instituições Federais de Ensino (IFES). Desta feita, os principais marcos regulatórios da Política de Cotas encontram-se abaixo indicados:

Figura 5 – Marcos regulatórios da Política de Cotas.



Considerando os dispositivos acima mencionados, as instituições federais de ensino superior devem adotar os seguintes critérios para a distribuição de vagas em seus cursos de graduação, conforme sistematizado a seguir:

Figura 6 – Distribuição das vagas nas IFES após a regulamentação da Lei nº 12.711/2012.



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>.

### 3.3.1 Implementação da Lei de Cotas

O artigo 8º da Lei nº 12.711/2012 estipulou um prazo máximo de 4 anos (a contar da publicação da lei) para que as entidades pudessem adaptar sua estrutura e orçamento para a implementação do número mínimo para a reserva de vaga, ou seja, a destinação de 50% das vagas.

O processo de implementação das reservas de vagas nas instituições federais de ensino superior está estabelecido na Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012.

A Portaria Normativa nº 18/2012 define no Art. nº 2 os principais elementos para compreensão adequada do que está determinado na lei, a saber: concurso seletivo, escola pública, família, morador, renda familiar bruta mensal e renda familiar bruta mensal per capita. Além disso, a redação da portaria apresenta algumas definições para compreensão e atendimento aos critérios de reserva de vagas.

I - concurso seletivo, o procedimento por meio do qual se selecionam os estudantes para ingresso no ensino médio ou superior, excluídas as transferências e os processos seletivos destinados a portadores de diploma de curso superior;

II - escola pública, a instituição de ensino criada ou incorporada, mantida e administrada pelo Poder Público, nos termos do inciso I, do art. 19, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

III - família, a unidade nuclear composta por uma ou mais pessoas, eventualmente ampliada por outras pessoas que contribuam para o rendimento ou tenham suas despesas atendidas por aquela unidade familiar, todas moradoras em um mesmo domicílio;

IV - morador, a pessoa que tem o domicílio como local habitual de residência e nele reside na data de inscrição do estudante no concurso seletivo da instituição federal de ensino;

V - renda familiar bruta mensal, a soma dos rendimentos brutos auferidos por todas as pessoas da família, calculada na forma do disposto nesta Portaria.

VI - renda familiar bruta mensal per capita, a razão entre a renda familiar bruta mensal e o total de pessoas da família, calculada na forma do art. 7º desta Portaria. (PORTARIA Nº18, 2012)

Na definição do conceito de família (Art. nº 2, III), a portaria traz a compreensão de família associada à sua composição econômica, ou seja, a unidade familiar é vista como unidade econômica, estendendo sua composição às “pessoas que contribuam para o rendimento ou tenham suas despesas atendidas por aquela unidade familiar”, além do núcleo familiar (uma ou mais pessoas).

Para a observância do critério de renda, a portaria define o cálculo adequado para a definição da renda familiar bruta mensal, bem como da renda familiar bruta mensal *per capita*. Em seus anexos, estipula os documentos mínimos necessários à comprovação, além de detalhar os procedimentos para a apuração da renda do candidato (a):

I - calcula-se a soma dos rendimentos brutos auferidos por todas as pessoas da família a que pertence o estudante, levando-se em conta, no mínimo, os três meses anteriores à data de inscrição do estudante no concurso seletivo da instituição federal de ensino; II - calcula-se a média mensal dos rendimentos brutos apurados após a aplicação do disposto no inciso I do caput; e III - divide-se o valor apurado após a aplicação do disposto no inciso II do caput pelo número de pessoas da família do estudante. (PORTARIA Nº 18, 2012)

A observância dos critérios acima, referentes à renda e à composição familiar, é fundamental para aqueles que pretendem concorrer às vagas destinadas a estudantes com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita.

Abreu (2019) afirma que a Política de Cotas considera como “pobre” o (a) estudante com renda familiar per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio, mesmo critério utilizado para caracterizar a vulnerabilidade socioeconômica dos (as) estudantes a serem assistidos (as) pelas ações do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

Percebe-se, no critério de renda definido na política, uma compreensão da pobreza em sua perspectiva *unidimensional*, na qual se considera o indivíduo pobre a partir de determinado valor estabelecido pelo poder público, com o enfoque monetário, “centrado na renda e/ou no acesso ao consumo” (BEZERRA, 2015, p. 296). Essa interpretação de pobreza, concebida segundo a condição econômica do indivíduo, está presente “nas formas de regulação social estatal brasileira, em especial, materializadas na Política Nacional de Assistência Social (PNAS), nos anos 2000” (BEZERRA, 2015, p. 296).

A portaria estabelece ainda que fica facultada às IFES, por meio de edital próprio, a requisição de documentos comprobatórios adicionais, além dos presentes na portaria citada. Nesse mesmo edital, conforme Art. 8º da Portaria Normativa nº 18/2012, caberá à instituição estabelecer:

I - os prazos e formulários próprios para a prestação e a comprovação dos dados socioeconômicos pelo estudante, após a confirmação de sua classificação dentro do número de vagas reservadas para o critério de renda; II - os documentos necessários à comprovação da renda familiar bruta mensal per capita, observado o rol mínimo de documentos recomendados que consta do Anexo II a esta Portaria. III - o prazo e a autoridade competente para interposição de recurso em face da decisão que reconhecer a inelegibilidade do estudante às vagas reservadas para o critério de renda; e IV - o prazo de arquivamento dos documentos apresentados pelos estudantes, que será no mínimo de cinco anos (BRASIL, 2012).

A definição das vagas será definida no Edital de cada seleção, obedecendo à reserva do percentual de 50% (cinquenta por cento) do total das vagas, por curso e turno, para os estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental ou médio, conforme o caso, em escolas públicas (Art. 10, II). Dentro do percentual mencionado, deverá ser reservado o



percentual de 50% (cinquenta por cento) do total de vagas, por curso e turno, para os (as) estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo *per capita* (Art.10, III).

Em relação aos critérios de raça e de deficiência, o percentual de vagas correspondente deverá ser proporcional à soma de pretos, pardos, indígenas e deficientes na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, incluindo-se nos percentuais acima mencionados. (Art. 10, II e III)

Com a inclusão de pessoas com deficiência no rol de favorecidos pelas cotas, houve alteração na legislação para inclusão desses candidatos. Segundo o novo texto, disposto na Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017<sup>79</sup>, para garantir uma das vagas destinadas a candidatos com deficiência, deve-se comprovar a deficiência por meio da apresentação de laudo médico atestando a espécie e o grau da deficiência, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doença – CID (Portaria Normativa nº 9/2017).

Quanto à classificação, a Portaria Normativa nº 9/2017 define que as vagas reservadas deverão ser preenchidas obedecendo a seguinte ordem:

Art. 14. As vagas reservadas serão preenchidas segundo a ordem de classificação, de acordo com as notas obtidas pelos estudantes, 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 e meio) salário-mínimo per capita:**

**a) que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas:**

1. que sejam pessoas com deficiência;
2. que não sejam pessoas com deficiência.

**b) que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas:**

1. que sejam pessoas com deficiência;
2. que não sejam pessoas com deficiência.

**II - estudantes egressos de escolas públicas, com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita:**

**a) que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas:**

1. que sejam pessoas com deficiência;
2. que não sejam pessoas com deficiência.

**b) que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas;**

1. que sejam pessoas com deficiência;
2. que não sejam pessoas com deficiência.

**III - demais estudantes.**

---

<sup>79</sup> Altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, incluindo as pessoas com deficiência no rol de beneficiados na Política de cotas, obedecendo aos preceitos de igualdade de oportunidades da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LEI Nº 13.146/2015).

O acompanhamento da política, segundo informações presentes no site do Ministério da Educação (MEC), deverá ser realizado por um comitê composto por representantes do Ministério da Educação, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e da Fundação Nacional do Índio (Funai), bem como com a participação de representantes de outros órgãos (não especificados) e entidades e da sociedade civil.

Quanto à vigência da Política de Cotas, o texto legal dispõe que deverá ser promovida a **revisão do programa no prazo de dez anos**, após sua publicação, o que deverá acontecer no ano de 2026, tendo em vista sua renovação em 2016, com a inclusão de pessoas com deficiência (Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016).

As palavras do Ministro da Educação da época, Aloizio Mercadante, durante evento no MEC, que apresentou os documentos da política à imprensa, justificam a temporalidade da referida ação afirmativa, segundo ele, “a política de ações afirmativas é sempre feita de forma temporária. O objetivo dela é corrigir uma desigualdade, uma distorção” (MEC, 2012).

A Política de Cotas teve sua regulamentação durante o primeiro governo de Dilma Rousseff (2011–2014), no entanto, conforme exposto anteriormente, o debate a respeito da disposição de vagas em instituições públicas de ensino superior já estava presente no governo anterior.

Importante destacar que, ainda que o Projeto de Lei 73/1999 tenha sido o propulsor do texto legal regulamentado hoje, tal projeto não contemplava o critério de raça ou de renda para a distribuição de vagas nas IFES, limitava-se, apenas, a propor um sistema de seleção alternativo ao vestibular tradicional. **Os critérios raciais e de origem escolar só foram incluídos no dispositivo legal a partir da proposta presente no Projeto de Lei nº 3.627/2004**, encaminhado para apreciação durante o período presidencial de Lula (2003-2010).

Há que se destacar o pioneirismo de diversas universidades no tocante à adoção de reserva de vagas para inserção de grupos considerados minoria no acesso ao ensino superior, muito antes da exigência legal, posta pela Lei nº 12.711/2012. É o caso das instituições estaduais Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), que, em 2003, implementaram em seus cursos de graduação reserva de vagas para estudantes oriundos do sistema público de ensino, bem como de candidatos negros e pardos.<sup>80</sup> A partir dessas experiências, outras universidades passaram a utilizar ações de caráter

---

<sup>80</sup>Atualmente, a reserva de vagas nas universidades públicas estaduais do Rio de Janeiro está disciplinada pela Lei nº 5.346, de 11 de dezembro de 2008 (prorrogada pela Lei nº 8.121, de 27 de setembro de 2018) a qual estabelece cotas para negros, indígenas; estudantes da rede pública de ensino; pessoas portadoras de deficiência, nos termos da legislação em vigor; filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

afirmativo para o preenchimento de suas vagas.

A luta do Movimento Negro nesse contexto de adoção de ações afirmativas foi significativa para o fortalecimento da noção compensatória e de igualdade presente no estabelecimento de reserva de vagas nas instituições públicas de ensino superior. (ESPÍRITO SANTO, 2013)

A postura favorável das universidades na implementação das referidas ações afirmativas, antes mesmo da obrigatoriedade prevista na lei de cotas (ao todo 180 instituições públicas de ensino superior ofereciam algum tipo de programa de reserva de vagas), representou uma significativa resposta às suposições levantadas pela parte da população que considerava tal medida inconstitucional e discriminatória, à medida que trouxe resultados reais aos questionamentos trazidos acerca da utilização das cotas, principalmente no que diz respeito às cotas raciais.

### **3.3.2 *Debate acerca das cotas nas universidades: prós e contras***

Tendo em vista sua relevância e perspectiva de grande mudança no contexto da educação superior no país, há que se destacar a intensa discussão proveniente da apresentação do Projeto de Lei, entregue ao Congresso Nacional, que deu origem à lei de reserva de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior. As discussões apresentavam tanto posições favoráveis, bem como posições contrárias à aprovação do mencionado projeto (NASCIMENTO, 2016).

Devido à complexidade e polêmica em torno do tema, a inclusão das cotas sociais no sistema normativo brasileiro não aconteceu de forma pacífica, provocando um “desmembramento nos segmentos societário”, principalmente, ao tratar sobre o recorte racial (NASCIMENTO, 2016).

O debate referente às cotas também trouxe a participação da sociedade civil. Movimentos favoráveis e contrários às medidas afirmativas expuseram seus pontos de vista sobre o tema, destacando-se, entre essas apresentações, os Manifestos, documentos produzidos por representantes da sociedade (professores, artistas, sindicalistas), encaminhados ao Congresso Nacional antes da aprovação da lei de cotas.

Fundamentando-se no princípio da igualdade política e jurídica dos cidadãos, a *Carta pública ao Congresso Nacional: Todos têm direitos iguais na República Democrática*, documento em forma de manifesto encaminhado, em 2006, ao Congresso Nacional brasileiro, expressava argumentos em recusa à Política de Cotas (em tramitação na época no Congresso

Nacional), refutando, essencialmente, a adoção de “políticas dirigidas a grupos “raciais” em nome da justiça social”. Para os assinantes do Manifesto, em sua grande maioria professores universitários (NASCIMENTO, 2016), as cotas “não eliminam o racismo e podem até mesmo produzir o efeito contrário, dando respaldo legal ao conceito de raça, e possibilitando o acirramento do conflito e da intolerância”. (MANIFESTO, 2006a, p. 1)

Como forma de combater a exclusão social, os autores do Manifesto propõem a construção de serviços públicos de qualidade na educação, saúde e previdência e a criação de empregos, por meio do “esforço comum de cidadãos de todos os tons de pele contra privilégios odiosos que limitam o alcance do princípio republicano da igualdade política e jurídica. ” (MANIFESTO, 2006a, p. 1)

Ainda no ano de 2006, em resposta à *Carta pública ao Congresso Nacional: Todos têm direitos iguais na República Democrática*, foi encaminhado o manifesto intitulado *Em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial*, contendo a assinatura de 582 manifestantes, com composição semelhante ao Manifesto anterior, grande parte professores universitários. (NASCIMENTO, 2016). Nesses documentos, os assinantes posicionavam-se em defesa da Política de Cotas, expondo argumentos em torno da desigualdade racial brasileira e afirmando que a Lei de Cotas representava “uma resposta coerente e responsável do Estado brasileiro aos vários instrumentos jurídicos internacionais<sup>81</sup> a que aderiu” (MANIFESTO, 2006b, p. 1).

A fim de contestar o argumento daqueles contrários às cotas de que o ensino superior tenderia a diminuir sua qualidade com a implementação das cotas, o texto apresentou dados de pesquisas realizadas nas instituições que já se utilizavam desse mecanismo inclusivo, referentes aos rendimentos dos estudantes beneficiados por cotas, as quais concluíram que o “rendimento acadêmico dos cotistas é, em geral, igual ou superior ao rendimento dos estudantes que entraram pelo sistema universal. ” (MANIFESTO, 2006b, p. 2)

No tocante ao rendimento dos estudantes ingressantes pelas cotas, um relatório elaborado em 2017, pela Comissão de Avaliação da Lei de Cotas, criada pela Procuradoria Geral do Estado (PGE-RJ), que buscou medir a efetividade da Lei Estadual nº 5.346/2008, adotada em 2008 nas universidades públicas estaduais do Rio de Janeiro, concluiu que o desempenho acadêmico dos estudantes “cotistas” é semelhante ao dos demais estudantes, o que “permite

---

<sup>81</sup>Dentre esses instrumentos podemos citar a Convenção da ONU para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (CERD), de 1969 e o Plano de Ação de Durban, elaborado após a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, na África do Sul, em 2001. (NASCIMENTO, 2016)

desmistificar a ideia de que a cota provocaria um decréscimo de qualidade do ensino em instituições públicas de ensino superior do Estado do Rio de Janeiro” (PGE/RJ, 2017)

Quanto ao argumento de que tal política acirraría o conflito racial, os manifestantes pró-cotas defendem que a prática das cotas tem contribuído no combate à discriminação racial no meio universitário, ao passo que os casos de racismos têm sido enfrentados e resolvidos dentro do próprio ambiente acadêmico. O Manifesto encerra requerendo o apoio dos congressistas para a aprovação do PL das Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial:

Diante dos dados oficiais recentes do IBGE e do IPEA que expressam, sem nenhuma dúvida, a nossa dívida histórica com os negros e os índios, ou adotamos cotas e implementamos o Estatuto, ou seremos coniventes com a perpetuação da nossa desigualdade étnica e racial.

Acreditamos que a igualdade universal dentro da República não é um princípio vazio e sim uma meta a ser alcançada. As ações afirmativas, baseadas na discriminação positiva daqueles lesados por processos históricos, são a figura jurídica criada pelas Nações Unidas para alcançar essa meta. (MANIFESTO, 2016b, p. 4)

O grupo contrário às cotas voltou a se manifestar em 2008, por meio do manifesto intitulado *Carta de Cento e Treze Cidadãos antirracistas contra as leis raciais*, conforme apresentado no próprio texto, assinado por “intelectuais da sociedade civil, sindicalistas, empresários e ativistas dos movimentos negros e outros movimentos sociais”. (MANIFESTO, 2008a, p. 1)

Nesse manifesto, os autores argumentam que o princípio aristotélico de igualdade, o qual se baseia no tratamento desigual aos desiguais, não pode ser aplicado no sentido que a Política de Cotas pretende dar. Para eles, a invocação de tal princípio “para sustentar leis raciais não é mais que um sofisma.” O texto segue fazendo críticas à intenção de reserva de vagas no ensino superior, afirmando que:

As leis de cotas raciais não alteram em nada esse quadro e não proporcionam inclusão social. Elas apenas selecionam “vencedores” e “perdedores”, com base num critério altamente subjetivo e intrinsecamente injusto, abrindo cicatrizes profundas na personalidade dos jovens, naquele momento de extrema fragilidade que significa a disputa, ainda imaturos, por uma vaga que lhes garanta o futuro. (MANIFESTO, 2008a, p. 4)

Logo em seguida, o grupo favorável às cotas encaminha um novo manifesto, *Manifesto em defesa da justiça e constitucionalidade das cotas*, em resposta ao último, expondo, num documento contendo 740 assinaturas, argumentos históricos, sociais, políticos e jurídicos para esclarecer a constitucionalidade das cotas no país.

O texto traz, ainda, um “Mapa das Instituições Estaduais e Municipais de Ensino

Superior com ações afirmativas” (MANIFESTO, 2008b, p. 10), no qual apresenta as sessenta e nove instituições de ensino superior público que já adotavam algum tipo de ação afirmativa em seus processos seletivos. Quanto a isso, os manifestantes esclarecem que a adoção dessas ações nessas instituições superiores de ensino corresponde à importante mobilização e debates ocorridos nos ambientes universitários em todas as regiões do país. (MANIFESTO, 2018b)

O Manifesto contesta, ainda, o princípio do *mérito*, defendido pelo grupo contra as cotas, afirmando que tal princípio está desvinculado de qualquer causalidade social, a “flutuar num vácuo histórico”(MANIFESTO, 2008b, p. 10), ressaltando a necessidade de considerar a história dos atores envolvidos, visto que nem todos têm o mesmo ponto de partida. Dessa forma, defendem que “uma sociedade democrática sabe que o mérito deve ser um ponto de chegada e não um ponto de partida e é exatamente nessa medida que a democracia será sempre mais estável e mais próspera”. (MANIFESTO, 2018b, p.13)

Em relação ao posicionamento de alguns membros do grupo que se intitula “113 cidadãos antirracistas” (MANIFESTO, 2018b), o Manifesto questiona:

Que professores universitários, majoritariamente de instituições públicas de ensino superior, sindicalistas e ativistas do movimento negro partilhem exatamente esse mesmo projeto de aumento da desigualdade, é algo difícil de se justificar à opinião pública. No caso específico desses acadêmicos, há uma dimensão ético-política grave na sua postura. Por um lado, recebem verbas importantes para pesquisa das instituições públicas de fomento; e por outro, aliam-se as instituições privadas que nem sequer participam do esforço pela expansão e democratização do acesso ao ensino superior brasileiro. (MANIFESTO, 2018b, p.14)

Como percebido nos manifestos mencionados, as cotas raciais, sem dúvida, representaram o critério de maior divergência e discussão, resultando em diversos protestos e ações judiciais, que culminaram em posicionamentos favoráveis do STF, conforme apresenta o ADPF 186, o qual confirmou, em 2012, a constitucionalidade do sistema de cotas adotado pela Universidade de Brasília (UnB):

Ementa:  
 ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL. ATOS QUE INSTITUÍRAM SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS COM BASE EM CRITÉRIO ÉTNICO-RACIAL (COTAS) NO PROCESSO DE SELEÇÃO PARA INGRESSO EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR. ALEGADA OFENSA AOS ARTS. 1º, CAPUT, III, 3º, IV, 4º, VIII, 5º, I, II XXXIII, XLI, LIV, 37, CAPUT, 205, 206, CAPUT, I, 207, CAPUT, E 208, V, TODOS DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL. AÇÃO JULGADA IMPROCEDENTE. I – Não contraria - ao contrário, prestigia – o princípio da igualdade material, previsto no caput do art. 5º da Carta da República, a possibilidade de o Estado lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminados de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de

situações históricas particulares. II – O modelo constitucional brasileiro incorporou diversos mecanismos institucionais para corrigir as distorções resultantes de uma aplicação puramente formal do princípio da igualdade. (ADPF 186. Relator (a): Min. RICARDO LEWANDOWSKI. Julgamento: 26/04/2012)

Santos (2010, p.53) expõe que esse debate, envolvendo os poderes legislativo e judiciário, demonstram um “confronto de cunho político”, ao passo que tais medidas de reserva de vagas acarretam “forçosamente a redistribuição de vagas” nas universidades públicas “para grupos que historicamente são marginalizados da e na universidade”. Assim, tenta-se “camuflar” (SANTOS, 2010, p.53), por meio de diversos argumentados, a disputa pela manutenção das vagas nas universidades antes reservada aos mais ricos do país. (SANTOS, 2010).

Atualmente, tramitam projetos na Câmara dos Deputados que objetivam a exclusão do critério racial nas vagas reservadas para estudantes de escola pública. Um deles é o Projeto de Lei nº 1.531/2019<sup>82</sup>, que apresenta os seguintes argumentos para a retirada da Lei nº 12.711/2012 do que ela denomina de *subcotas raciais*:

Se os brasileiros devem ser tratados com igualdade jurídica, pretos, pardos e indígenas não deveriam ser destinatários de políticas públicas que criam, artificialmente, divisões entre brasileiros, com potencialidade de criar indevidamente conflitos sociais desnecessários. Se o disposto na Carta Magna se aplica a todos os âmbitos, não se deve dar tratamento legal diferenciado para a questão racial para o ingresso na educação pública federal de nível médio e superior.

Como ressaltado anteriormente, está determinado um prazo para a revisão da Política de Cotas e que, por isso, ela poderá ser modificada ou, até mesmo, chegar ao fim. No entanto, o Projeto de lei mencionado acima requer o fim precoce da política, antes mesmo do período proposto para sua revisão.

Salienta-se a necessidade de apreensão da trajetória institucional da Política de Cotas na Universidade Federal do Ceará (UFC), *locus* no qual se realizou a presente pesquisa avaliativa, conforme se busca explicitar na seção seguinte.

---

<sup>82</sup> Proposto pela Deputada Federal Dayane Pimentel, professora, eleita pelo Partido Social Liberal, o PL pretende alterar os arts. 3º, 5º e 7º da Lei nº 12.711, a fim de retirar o mecanismo de subcotas raciais para ingresso nas instituições federais de ensino superior e de ensino técnico de nível médio. Inicialmente, a deputada propôs, por meio do PL 1443/2019, a revogação de toda a Lei nº 12.711/2012. Dias depois, solicitou a retirada de proposição, reforçando o objetivo de retirada somente do critério racial da referida lei. Apenso ao Projeto de Lei nº 1531/2019 está o PL nº 5.303/2019, proposto pelo Deputado Federal (eleito pelo Ceará), do Partido Liberal, trazendo matéria similar, sugerindo, igualmente, a retirada das cotas raciais do texto da Lei nº 12.711/2012. O projeto ainda está em tramitação na Câmara dos Deputados e até chegar ao Plenário, deve passar pela análise de diversas comissões.

## 4 TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DE COTAS: CAMINHOS E PARTICULARIDADES DA UFC

(...) a política/programa não tem um sentido único e estão circunscritas a re-significações, segundo seus distintos posicionamentos nos vários espaços institucionais (ou fora deles) que percorre, ou seja, de acordo com seus deslocamentos na instituição ou na comunidade destinatária desta política ou programa. (GUSSI, 2019, p. 5)

### 4.1 A produção científica acerca das cotas na UFC: o que as pesquisas dizem.

Ao longo da existência da Política de Cotas na UFC, até mesmo antes dela, houve ampla discussão de autores e textos científicos acerca da temática de ingresso no ensino superior. Esta seção tem como objetivo fazer um levantamento dos principais documentos produzidos e investigações realizadas no âmbito da UFC.

Realizando pesquisa<sup>83</sup> no Repositório da UFC, sítio eletrônico da UFC Universidade que armazena a produção científica e intelectual da comunidade universitária da Instituição, por meio da ferramenta de busca pelo termo “cotas”, localizei 123 (cento e vinte e dois) resultados, dos quais, 33 (trinta e dois) relacionam-se às *cotas* provenientes da política de reserva de vagas nas universidades. Nos demais, o termo “cota” estava relacionado a outro sentido/significado.

Pesquisei ainda estudos sobre a temática, buscando pelos termos “reserva de vagas” e “ação afirmativa”. Em relação ao assunto pretendido, encontrei outros seis estudos.

Assim, ao todo, identifiquei 39 (trinta e oito) pesquisas<sup>84</sup> acerca da Política de Cotas de ingresso em instituições públicas de ensino. Tais publicações científicas trazem a discussão sobre o sistema de cotas sob diferentes abordagens, levantando-se questões distintas sobre a temática, tais quais: a constitucionalidade da política, o sentido de equidade dessa ação afirmativa, o rendimento/desempenho acadêmico dos estudantes *cotistas*, além de discussões acerca da Política de Cotas como ação afirmativa direcionada a diferentes grupos (indígenas, negros, deficientes), bem como o acesso e permanência desses estudantes nas instituições de ensino.

Considerando o contexto dessa pesquisa, a Universidade Federal do Ceará, foram

<sup>83</sup> Os resultados encontrados no Repositório da UFC referem-se a pesquisas publicadas desde 2007 até o ano de 2020.

<sup>84</sup> Compostas por monografias (oito), dissertações de mestrado (dezoito), tese de doutorado (uma), capítulos de livro (dois) e artigos científicos/resumos (dez).



realizadas 13 (treze)<sup>85</sup> investigações que abordaram a UFC como campo de análise.

Trago, assim, um breve resumo das discussões contidas nesses textos referentes à realidade da UFC em relação à política de reserva de vagas, possibilitando perceber que contribuições a presente pesquisa pode oferecer neste campo de estudos.

Apenas duas dessas pesquisas propuseram-se a realizar uma avaliação da política no contexto da Universidade. A dissertação intitulada *Avaliação das políticas de inclusão na Universidade Federal do Ceará: políticas de ingresso e permanência para estudantes “cotistas”*, de autoria de Menezes Neto (2020), apresenta uma análise avaliativa acerca da referida política, discutindo o papel da Assistência Estudantil na inserção dos jovens beneficiados pela Política de Cotas, considerando a visão de estudantes de dois cursos da UFC: Arquitetura e Urbanismo e Pedagogia, beneficiados pelas cotas L2 e L6, destinadas a estudantes de escolas públicas autodeclarados pretos, pardos ou indígenas.

Na pesquisa avaliativa de Barbosa (2020) - *Avaliação da Política de Cotas da UFC: desvelando os desafios da educação superior inclusiva*-, a autora se propôs a compreender os sentidos e significados referentes à ampliação do acesso e permanência no ensino superior para Pessoas com Deficiência (PcD), *beneficiadas* pela Política de Cotas. Para o alcance do objetivo pretendido, foram consideradas, nessa avaliação, as percepções de gestores, docentes e discentes *cotistas* com deficiência, visando identificar avanços e desafios enfrentados pela Universidade e pelos estudantes na implementação da política.

Acerca do processo de implementação da Política de Cotas na UFC, Nascimento (2016) e Freire (2016) trouxeram, em suas pesquisas, relatos relevantes do processo de implementação das ações afirmativas na UFC. Por meio de entrevistas com os gestores, professores e alguns estudantes (um estudante do Curso de Gestão de Políticas Públicas, um do Curso de Direito e outro do Curso de Medicina), Freire (2016) constrói em seu estudo intitulado *Entre a inclusão e a diversidade: um estudo sobre a implementação da política de cotas na UFC* uma análise da percepção dos diferentes sujeitos acerca da Política de Cotas.

Assim como em Freire (2016), Nascimento (2016) relembra em sua pesquisa *A política de cotas na Universidade Federal do Ceará: processo de implementação e cotistas* as disputas e debates existentes na UFC acerca das propostas de medidas afirmativas antes da lei ser regulamentada. Além disso, Nascimento (2016) apresenta um delineamento dos processos decisórios de diferentes instituições de ensino quanto à adoção de políticas afirmativas em seus processos seletivos.

---

<sup>85</sup>Doze dissertações de mestrado e um artigo de evento.

A investigação proposta por Nascimento (2011), *Cotas raciais na universidade federal do Ceará: para quem?*, contempla uma análise acerca da discussão iniciada em 2005, na UFC, para a adoção de ações afirmativas que possibilitassem o “o acesso diferenciado aos cursos de graduação” (NASCIMENTO, 2011, p. 54) de alguns grupos da sociedade. Nascimento (2011) considerou, em seus resultados, que o insucesso da aprovação de medidas afirmativas naquele momento pela UFC se deu pela inconsistência dos argumentos e dos dados apresentados pelo Grupo de Trabalho de Políticas de Ações Afirmativas - GTPAA em seu relatório e proposta final, resultado da falta de um estudo profundo da realidade de cada segmento a ser beneficiado.

No estudo de Abreu (2013), sob o título *Assimetrias socioeconômicas e acesso ao ensino superior – um estudo da (des)elitização discente na Universidade Federal do Ceará (UFC)*, tem-se a problemática das configurações dos novos métodos seletivos e sua influência com as configurações de elitização da UFC, colocando o sistema de cotas como um fator que deselitizou os cursos pesquisados (Direito, Medicina, Engenharias e Licenciaturas) quase que na íntegra. Numa abordagem quantitativa, apresenta a Política de Cotas como reflexo do “abrandamento da *autoexclusão*” (ABREU, 2013, p. 119) dos jovens das camadas populares.

A dissertação de Palácio (2012), intitulada *Políticas de acesso e permanência do estudante da Universidade Federal do Ceará (UFC)*, destaca as políticas de acesso e permanência adotadas na UFC antes da adoção das cotas. Apesar de tratar-se de um estudo anterior à aplicação da Lei de Cotas no contexto da UFC, Palácio (2012) argumenta a importância de “institucionalização de uma política de cotas” (PALÁCIO, 2012, p. 84) que levasse em consideração a origem escolar dos estudantes, visto que, pelos dados verificados, o ingresso de estudantes “provenientes de escolas públicas” (PALÁCIO, 2012, p. 84) era muito menor do que de estudantes vindos de escolas particulares.

Ainda sobre a questão da permanência, só que considerando a atuação da Política de Cotas, Abreu (2019), em sua tese *Implicações psicossociais da pobreza na permanência de estudantes de universidades públicas do Ceará*, analisou as implicações psicossociais da pobreza e sua relação na permanência dos estudantes em duas universidades cearenses: a Universidade Federal do Ceará e a Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade estadual situada na região do Cariri cearense, que, em 2018 ainda não havia recebido estudantes *cotistas*.

Também, foram encontrados, no Repositório da UFC, estudos de verificação do desempenho acadêmico dos estudantes oriundos pelo sistema de cotas, considerando o Índice

de Rendimento Acadêmico- IRA<sup>86</sup> desses estudantes. Nesse sentido, Martins Filho (2018) em seu texto dissertativo, sob o título *Efeito distributivo da implantação de cotas no desempenho dos alunos do Centro de Tecnologia da Universidade Federal do Ceará*, apresenta em um estudo quantitativo uma investigação acerca do desempenho de estudantes *cotistas* e *não cotistas*, especificamente pertencentes ao Centro de Tecnologia da UFC, realizando uma comparação com os índices anteriores à adoção das cotas na instituição.

Teixeira (2016) trouxe, em seu artigo *Relação entre rendimento acadêmico, políticas de cotas e assistência estudantil em Campi do interior da Universidade Federal do Ceará*, um estudo sobre o rendimento de estudantes universitários da UFC, apresentando, também, mediante métodos estatísticos, dados referentes aos estudantes beneficiados pelas políticas de assistência estudantil e dados de estudantes que ingressaram pela ampla concorrência, visando uma “uma análise comparativa de desempenho entre os grupos de interesse citado”. (TEIXEIRA, 2016, p. 01). A amostra analisada no estudo foi composta por estudantes dos cursos de graduação da área de informática nos Campi de Crateús, Quixadá e Russas, nos semestres 2014.1, 2014.2 e 2015.1.

No mesmo raciocínio, Souza Júnior (2018) elabora seu texto dissertativo- *Diferencial de desempenho entre alunos cotistas e não cotistas nos cursos do Centro de Tecnologia da UFC*- no intuito de verificar, assim como em Martins Filho (2018), as diferenças existentes no desempenho de estudantes *cotistas* e de estudantes *não cotistas* nos cursos do Centro de Tecnologia da UFC, levando em consideração o período de 2014 a 2017.

Em outra perspectiva, Valente (2018) realiza, em sua dissertação de mestrado intitulada *Análise da justiça, constitucionalidade e efetividade da política de cotas no ENEM: O estudo de caso da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará*, um estudo com foco na Faculdade de Direito da UFC, debatendo sobre a constitucionalidade da referida lei, ao mesmo tempo, traçando o perfil socioeconômico e acadêmico, por meio de questionário, dos estudantes ingressantes pela ação afirmativa no Curso de Direito.

A dissertação de Silveira (2019), intitulada *Acessibilidade em espaços universitários: um estudo do Campus do Pici - UFC em Fortaleza*, traz a discussão acerca dos espaços universitários da Universidade Federal do Ceará e o “acolhimento de estudantes com deficiência” (SILVEIRA, 2019). Realiza uma análise das características espaciais da Instituição e a condições de acesso dos estudantes beneficiados pelas cotas destinadas a estudantes com

---

<sup>86</sup>O IRA corresponde ao cálculo realizado ao final de cada período letivo, que considera a nota final de cada disciplina cursada pelo aluno, a sua carga horária, o período em que foi cursada e a ocorrência, ou não, de interrupções (trancamentos parciais). (MARTINS FILHO, 2018)

deficiência.

Como pode-se verificar, a produção científica acerca da temática é extensa, o que corrobora a ideia de complexidade envolvida na questão, dos diferentes posicionamentos tanto em relação à questão social relacionada, quanto ao aspecto jurídico da norma. O estudo aqui proposto diferencia-se dos demais, sobretudo, em virtude de se tratar de uma proposta avaliativa contra-hegemônica que dá visibilidade aos sentidos da política a partir das narrativas dos (as) estudantes beneficiados (as) com a Política de Cotas na UFC.

#### **4.2 A trajetória institucional: a Política de Cotas na UFC**

Compreender a política dentro de seu contexto institucional de materialização faz-se necessária para perceber a complexidade de situações que envolvem o processo de formulação e implementação de uma política e/ou de um programa. Inspirado na noção de trajetória de Bourdieu, Gussi (2008, p. 34) entende que determinado programa “não tem um sentido único e está circunscrito a ressignificações, segundo seus distintos posicionamentos nos vários espaços institucionais que percorre, ou seja, de acordo com seus deslocamentos na instituição”.

Nesse sentido, é primordial entender o percurso da Política de Cotas dentro do contexto institucional da UFC para conhecer as fases de operacionalização do programa, desde sua concepção, formulação até sua implementação final na instituição de ensino.

A Lei de Cotas estabelece a obrigatoriedade às IFES de oferta de um percentual de vagas destinadas a candidatos oriundos do ensino público, dentre eles negros, indígenas e pessoas com deficiência. Nesse sentido, o controle nacional da política compete ao Ministério da Educação (MEC), responsável também pela regulamentação, por meio de atos normativos com diretrizes e procedimentos de implementação da política.

À UFC cabe, dessa forma, a operacionalização da política, de modo que sejam obedecidos os critérios e normas estabelecidos na Lei, bem como, nos demais dispositivos legais de âmbito nacional. Além disso, é competência das IFES a adoção de normas e procedimentos de regulamentação interna, entre eles o edital de seleção, que definam documentação além das exigidas na Lei nº 12.711/2012, assim como também a definição de prazos e o acompanhamento do processo seletivo.

A Universidade Federal no Ceará (UFC) foi uma das instituições federais que não aderiu a nenhum tipo de reserva de vaga para seleção de estudantes, enquanto não havia a determinação legal para sua realização. Desse modo, a aplicação da lei na instituição só teve

início no primeiro semestre de 2013.

Logo no dia seguinte à aprovação da Lei nº 12.711/2012, a comunidade estudantil, formada principalmente de estudantes de escolas públicas da região, manifestou-se em busca da efetivação da lei na UFC, com a reserva de vagas em sua totalidade.

Para definir o percentual de cotas destinadas ao ano de 2013, os representantes do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) reuniram-se e deliberaram a reserva de 12,5% (doze e meio por cento) das vagas ofertadas para os cursos de graduação da universidade para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, 50% dessas vagas, destinadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salários mínimo per capita, conforme estabelecido na Resolução nº 18/CONSUNI, de 30 de outubro de 2012:

**O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, aprova, ad referendum do Conselho Universitário, na forma do que dispõe a letra q do art. 25, do Estatuto em vigor;

- a) considerando que a reunião ordinária do Conselho Universitário do dia 30 de outubro de 2012 foi cancelada por causa da invasão e depredação do prédio da Reitoria executada por manifestantes que impediram a votação da matéria em pauta, referente à regulamentação da aplicação na UFC da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012;
- b) considerando que a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, foi sancionada a dois meses da realização do ENEM 2012 e a menos de cinco meses da abertura do SISU 1º/2013;
- c) considerando que o orçamento da UFC, referente às despesas de custeio, especialmente aquelas destinadas à assistência estudantil, não previu a aplicação da Lei de Cotas Sociais e Raciais em 2013;
- d) considerando que a UFC precisa aprimorar os procedimentos operacionais para a aplicação da Lei, especialmente no que se refere ao critério renda e o ingresso de 2013 será fundamental para isso;

**RESOLVE:**

Art. 1º Fica reservado, para o ano de 2013, o percentual de 12,5% (doze e meio por cento) das vagas ofertadas para os cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em conformidade com a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e com o Decreto presidencial nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.

Art. 2º Fica adotado para o ano de 2013 o percentual de 50% (cinquenta por cento) da reserva das vagas definidas no Art. 1º desta Resolução, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e que tenham renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário mínimo per capita.

Conforme se verifica no texto da própria resolução, a definição do percentual para 2013 gerou intensa manifestação estudantil<sup>87</sup>, com “invasão e depredação do prédio da

---

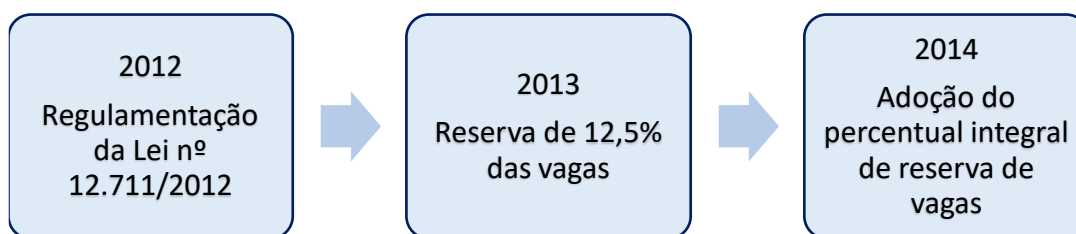
<sup>87</sup>Nem toda a comunidade estudantil foi favorável a adoção de cotas na UFC. Após a aprovação da Lei pelo Senado Federal, estudantes universitários manifestaram-se, em uma praça de um bairro nobre de Fortaleza, para que não houvesse a sanção presidencial à Lei. (G1, 2012).

Reitoria” (UFC, 2012), motivada pela definição do quantitativo mínimo de cotas adotado pela UFC.

Para os manifestantes, a instituição tinha condições estruturais, no momento, para receber uma maior quantidade de estudantes de escola pública (DIÁRIO DO NORDESTE, 2012). O reitor da UFC, à época, justificou que a adoção do percentual mínimo seria necessária, visto que o recebimento de estudantes em consonância com os critérios postos na legislação provocaria despesas adicionais, como acréscimo no número de bolsas, aumento de vagas nas Residências Universitárias ou ampliação do Auxílio-Moradia, além de ampliação da oferta de refeições. (UFC, 2012).

Para o ano de 2014, ficou decidida, segundo a Resolução nº 31/CONSUNI, de 4 de outubro de 2013, a adoção do percentual integral de reserva de vagas previstas na Lei nº 12.711/2012.

Figura 7 – Implementação da Política de Cotas na UFC:



Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar da adesão às cotas por parte da UFC dar-se após a aprovação da lei, o debate acerca do tema estava presente na universidade desde 2005, suscitado a partir de uma recomendação do Ministério Público Federal do Ceará (MPF/CE), que propunha à UFC a adoção de políticas afirmativas de inclusão social, reservando vagas de seu processo seletivo para “grupos étnicos minoritários desfavorecidos” (RECOMENDAÇÃO nº 15 de 2005, MPF/CE), conforme trecho abaixo:

Ministério Público Federal do Ceará  
Procuradoria da República no Estado do Ceará  
RECOMENDAÇÃO 15, de 30 de março de 2005

Resolve:

Recomendar ao Magnífico Reitor da Universidade Federal do Ceará que empreenda todos os procedimentos administrativos necessários, no âmbito da UFC, para o estabelecimento, no exercício de sua autonomia universitária, de um programa de ações afirmativas de inclusão social e, notadamente, que estabeleça sistema de cotas, com percentuais de vagas reservadas ou de pontuação diferenciada, para o ingresso de candidatos oriundos de instituições públicas, assim como para negros, pardos, deficientes, indígenas, dentre outros grupos étnicos minoritários desfavorecidos, tudo isto em seu próximo Concurso Vestibular e que, para os candidatos portadores de deficiências físicas, além do sistema especial de ingresso, fundado nas políticas afirmativas elaboradas, sejam adotadas metodologias apropriadas de seleção destes candidatos (inclusive nas provas), em conformidade com a deficiência apresentada.

(RECOMENDAÇÃO 15 de 2005, MPF/CE)

A recomendação do MPF/CE motivou a criação de um grupo, o Grupo de Trabalho Política de Ações Afirmativas (GTPAA)<sup>88</sup>, composto por representantes docentes dos centros e faculdades, e ainda, contava com a atuação das Pró-Reitorias, no intuito de debater a viabilidade da adoção de cotas na UFC. (NASCIMENTO, 2016; NASCIMENTO, 2011)

Em sessão extraordinária, realizada no dia 17 de junho de 2005, com os integrantes do Grupo de Trabalho, Pró-Reitores e o Reitor da Universidade, houve intenso debate acerca da recomendação do MPF/CE, devendo definir-se, a partir daí, se a UFC adotaria ou não ao que foi sugerido pelo Procurador da República, autor da referida recomendação. Após colocações favoráveis e contrárias a adesão das cotas da UFC no momento, o CEPE indeferiu a Recomendação do MPF/CE.

O Magnífico Reitor fez algumas considerações, lembrando ser evidente que do ponto de vista do perfil sócio-econômico, as universidades federais são realmente excludentes, haja vista que apenas 22% (vinte e dois por cento) dos aprovados no último vestibular da UFC são egressos da escola pública (...) afirmou que a exclusão antes de tudo era um fato, pois a oferta de ensino superior era mínima, mesmo considerando a expansão do ensino superior privado no país, nos últimos anos. (...) o Magnífico Reitor colocou a questão em votação, tendo este Conselho decidido, por unanimidade, que no próximo vestibular não deveria ser incluído nenhum percentual de cota, reconhecendo, porém, a importância das ações afirmativas, como estratégias de inclusão social, de democratização do acesso, assumindo o compromisso de dar continuidade a todas as discussões, bem como o fortalecimento e divulgação dentro e fora da Universidade dessas ações. (Ata da 11ª Sessão Extraordinária do CEPE, 2005)

Em 2006, o GTPAA elaborou um relatório para verificar a viabilidade da adoção de cotas na Instituição, o qual concluiu que não haveria prejuízo para a qualidade acadêmica e deveriam ser contemplados estudantes oriundos de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência motora, auditiva ou visual (FREIRE; NASCIMENTO, 2016). Ao traçar o perfil dos estudantes da UFC, o Grupo constatou que havia um baixíssimo índice de estudantes vindos de condições econômicas desfavoráveis em cursos como Direito, Psicologia, Farmácia e Odontologia (NASCIMENTO, 2016). Quanto aos cursos da área da saúde, entre eles o curso de Medicina, o grupo verificou a inexistência de estudantes pobres na composição do corpo discente (NASCIMENTO, 2016). Propondo a criação de um programa de Ações Afirmativas na UFC, o grupo defendeu:

O programa de Ações Afirmativas da UFC, cumprindo uma política nacional de inclusão social recomendada pelo próprio MEC, deve atuar conjuntamente com o apoio deste Ministério para reparar as discrepâncias da exclusão, sejam elas reconhecidas como —erros históricos‖ cometidos contra negros e indígenas em função

<sup>88</sup> Instituído pela Portaria nº 706 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFC.

de uma política social e econômica, sejam eles por omissão de uma política de saúde destinada a pessoas com deficiência e que reconheça seus direitos sociais. Para tanto, estas ações devem propor tratamentos diferenciados para estas categorias e, assim, eliminar desigualdades raciais e sociais, corrigir desvantagens e marginalizações criadas por uma estrutura social excludente e discriminatória. (Relatório Final do GTPAA, 2006, p. 18)

Freire (2016) ressalta que os professores integrantes do grupo, favoráveis a adoção de ações afirmativas, entendiam que a aplicabilidade de reserva de vagas no ingresso da universidade não seria suficiente para garantir a democratização no ensino superior, seriam necessárias melhoras as políticas de assistência estudantil, criando, assim, condições para garantir a permanência desses estudantes.

A respeito do tratamento que a universidade deveria direcionar a esses estudantes, a Professora Ana Íoro, participante do GTPAA, afirmou:

(...) uma vez que a universidade o aceita ela também tem que criar condições pra que ele permaneça né, então não é somente condições de acesso bem sucedido, mas de permanência bem sucedida e de conclusão do curso bem sucedido. Então, as bibliotecas dos cursos têm que ser melhor equipadas né porque se o estudante não tem dinheiro pra comprar um livro de Odontologia ou de Medicina que é muito caro a biblioteca tem que ter esse livro né, então se ela não tinha porque a maioria dos estudantes compravam, ela agora vai ter que ter né. Então, a universidade, o programa de bolsas de estímulo não só de extensão, mas de monitoria também esses alunos também têm que ter acesso né e não só a bolsa de trabalho, mas bolsas de monitoria, de pesquisa né da mesma forma que outros, então, eles não podiam ser segregados dentro da universidade. Então, a principal resistência era essa né, porque não adianta só concordar com o ingresso, mas como a universidade vai se comportar né com esses alunos dentro da universidade'. (ÍORO, Ana. Entrevista concedida a Freire, 2016, p. 37)

Para o dirigente da Faculdade de Medicina da época, a adesão ao sistema de cotas era um avanço necessário, no entanto, chamou atenção ao fato de que muitos estudantes não teriam “condições sócio-econômicas capazes de lhe permitir realizar um bom curso, comprar livros, realizar cursos no exterior” (Ata da 11ª Sessão Extraordinária do CEPE, 2005, p. 12), sendo fundamental o apoio institucional, a fim de evitar que fossem “discriminados dentro de uma outra discriminação da qual já são vítimas” (Ata da 11ª Sessão Extraordinária do CEPE, 2005, p. 13)

O próprio reitor reconheceu que “não há democratização de acesso sem a democratização da permanência, haja vista que nas universidades federais há estudantes extremamente carentes” (Ata da 11ª Sessão Extraordinária do CEPE, 2005, p.3), reforçando a necessidade de garantir condições que permitam a permanência desses estudantes em seus cursos, com qualidade.

Apesar da existência de um parecer favorável do referido Grupo quanto à viabilidade de implementação de um sistema de cotas na UFC para os grupos mencionados na



recomendação do MPF, afirmando tratar-se de uma medida “importante no atual contexto para que esses segmentos tenham a chance de construir referenciais de poder e sucesso, a partir de pessoas semelhantes a elas” (GTPAA, 2006, p. 17), o Conselho Universitário (CEPE) manteve o posicionamento contrário. Alegou que a instituição já possuía programas de caráter inclusivo<sup>89</sup>, além de que, tal medida demandaria uma reestruturação da Universidade, necessitando de recursos para tanto (11ª ATA do CEPE, UFC, 2005; FREIRE; NASCIMENTO, 2016).

Mesmo ressaltando o papel das universidades federais frente à ausência de políticas públicas destinadas às reduções das desigualdades sociais, o Conselho argumentou que a adoção de cotas necessitaria da elaboração de um planejamento que apresentasse detalhadamente o “perfil socioeconômico do estudante da UFC, o percentual, mais detalhado, da trajetória dos alunos vindos de escolas públicas e o detalhamento de como seria o apoio financeiro concedido pela universidade para esses alunos” (FREIRE, 2016).

Conforme argumenta Nascimento (2016), o argumento da gestão da universidade da época considerava a adoção de cotas como mais um programa de assistência estudantil, as quais se fossem adotadas, exigiriam uma maior reestruturação da Universidade e ampliação das políticas já existentes, o que poderia representaria um aumento de recursos significativos. Além disso, a não adoção das cotas naquele momento traduziu o “conservadorismo que reside nas instituições” universitárias (NASCIMENTO, 2016, p. 65). A autora acrescenta:

(...) a opção na UFC foi pelo comodismo e conveniência com o status quo vigente, sob a justificativa de que na universidade os estudantes pobres e pretos já existiam em certa proporção, sem levar em consideração os cursos que esses estudantes estavam inseridos. Em contrapartida, quando se refletiu sobre a possibilidade do estudante de menor renda ingressar em cursos “elitizados”, de alta seletividade decorrente da taxa de concorrência nos processos seletivos e também do prestígio social da carreira, foi a preocupação com os altos custos com materiais nesses cursos que obteve maior relevância.

Embora os conselheiros entendessem o papel inclusivo da universidade, a proposta da UFC foi apenas de continuar a discussão, entendendo como “premature” (UFC, 2005) qualquer adoção de ações afirmativas naquele momento. Tal posicionamento revela o caráter “elitista” (NASCIMENTO, 2016, p. 67) presente na Universidade, reforçado no discurso da classe dominante (professores e estudantes da classe média) para manutenção das condições vigentes, satisfatórias para aqueles com acesso a um ensino de melhor qualidade, com tempo e

---

<sup>89</sup> O reitor à época afirmou que a UFC já vinha adotando medidas inclusivas, entre elas, os cursos pré-vestibulares populares oferecidos na UFC, voltados para jovens oriundos de escolas públicas, bem como a isenção da taxa inscrição no vestibular que beneficiava estudantes pobres (FREIRE, 2016).

meios necessários a aprovação na universidade, conforme expõe Nascimento (2016):

(...) se lá estão os filhos da classe média e alta, dos quais muitos são filhos de professores e outros provêm das melhores escolas particulares, cuja mensalidade custa uma fortuna, poder-se-ia perguntar se esses estudantes poderiam expressar pontos de vistas diferentes da sua condição de origem, se a reprodução do discurso de classe dominante é vital para assegurar a posição de dominante em qualquer que seja o espaço da esfera social?

Essa polarização presente nos debates da época, a exemplo do contexto nacional, reflete o conflito gerado ao se pensar em políticas que objetivam a quebra de padrões já naturalizados socialmente (NASCIMENTO, 2016), revelando a estrutura de poderes e privilégios que asseguram “a perpetuação do privilégio social” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 45).

Apesar do intenso esforço do GTPAA na elaboração de um programa que tornasse viável a adoção de medidas afirmativas na Instituição, os posicionamentos mais conservadores prevaleceram. Com isso, somente após a aprovação da Lei nº 12.711/2012, sete anos após o início de debates local (2005), a UFC passou a utilizar o critério de cotas em seu processo seletivo.

Não há, no contexto da UFC, um órgão instituído especialmente para gerir a Política de Cotas na Universidade. A responsabilidade pelo cumprimento das normas dispostas no texto legal está sob a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a qual, articulada com setores de sua composição orgânica, desempenha as atividades de matrícula dos candidatos selecionados por meio das cotas.

Não há na Instituição uma unidade específica destinada aos procedimentos de matrícula dos *cotistas*, visto que as atividades de matrículas estão inseridas nas políticas de ingresso como um todo dentro da Instituição.

Na estrutura orgânica da Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD, a Coordenadoria de Planejamento, Informação e Comunicação (COPIC) é responsável pela coordenação de todos os processos seletivos de ingresso nos cursos de graduação presenciais na UFC, que através da Divisão de Seleção e Matrícula (DSM) - divisão integrante da COPIC – promove a gestão operacional do processo seletivo Sistema de Seleção Unificada - SISU.

À Coordenadoria de Concursos (CCV) compete a análise dos documentos comprobatórios entregues pelos candidatos cotistas, segundo as exigências do edital e a cota pleiteada, estabelecendo prazos para a entrega da documentação necessária e regularização de pendências.

Além disso, foi criada uma Comissão Multiprofissional, que compreende a atuação

de órgãos da Universidade como a Coordenadoria de Perícia e Assistência ao Servidor e Estudante – CPASE, o Hospital Universitário Walter Cantídio, visando a comprovação da deficiência declarada, realizando entrevistas com os candidatos que pleiteiam as vagas para pessoas com deficiência, conforme estabelecido no Art. 8º-B da Portaria Normativa nº 09, de 5 de maio de 2017.

No ano de 2020, por meio do Edital nº 002/2020-PROGRAD/UFC<sup>90</sup>, após constantes denúncias realizadas ao Ministério Público do Ceará, a Universidade passou a adotar o procedimento de heteroidentificação, complementar à autodeclaração de estudantes pretos, pardos e indígenas. Para tanto, utilizam o critério fenotípico como forma de aferição da condição declarada pelo candidato, em consonância com a norma estabelecida para a seleção de candidatos negros em concursos públicos (Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018). A referida comissão tem atuado, no momento, apenas para verificação das denúncias de fraudes apresentadas.

Assim como explicando acima, a PROGRAD informou que o procedimento de heteroidentificação funciona de forma complementar à autodeclaração. Acerca da Comissão de heteroidentificação, a PROGRAD esclareceu<sup>91</sup>:

Todo esse procedimento busca dar segurança, transparência, celeridade e legitimidade às decisões tomadas pela Comissão de Heteroidentificação e a Comissão Revisional, nomeadas por ato do Reitor da UFC, que podem ou não confirmar a condição de cotista do aluno/candidato denunciado.

Em respeito aos princípios da ampla defesa e do contraditório, o aluno/candidato que se insurgir contra as decisões das comissões de heteroidentificação podem interpor recurso administrativo, respectivamente, à Pró-Reitora de Graduação e ao Reitor.

À falta de normatização específica da Universidade, tem-se adotado de forma análoga e provisória alguns dispositivos da Portaria Normativa nº 04/MPDG, de 06 de abril de 2018, aplicável para concursos públicos federais, que estabelece, dentre outras coisas, o critério fenotípico e a formação de uma Comissão de Heteroidentificação. (UFC, 2020)

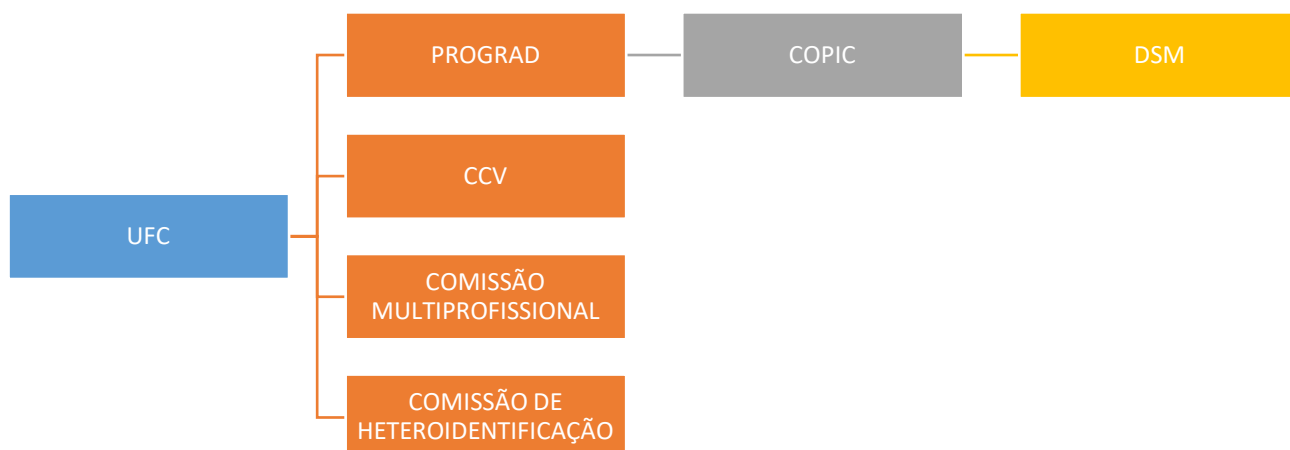
A figura seguinte ilustra a composição institucional para a operacionalização da Política de Cotas dentro da UFC:

---

<sup>90</sup> PROCESSO SELETIVO SISU 1º/2020. Disponível em: <https://sisu.ufc.br/wp-content/uploads/2020/01/edital-002-2020-ufc-prograd-sisu-2020.pdf>. Acesso em 19 jun. 2020.

<sup>91</sup> Dados fornecidos por meio de solicitação realizada no Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC), registrada sob o protocolo de nº 23480.013833/2020-32.

Figura 8 – Operacionalização interna da Política de Cotas na UFC.

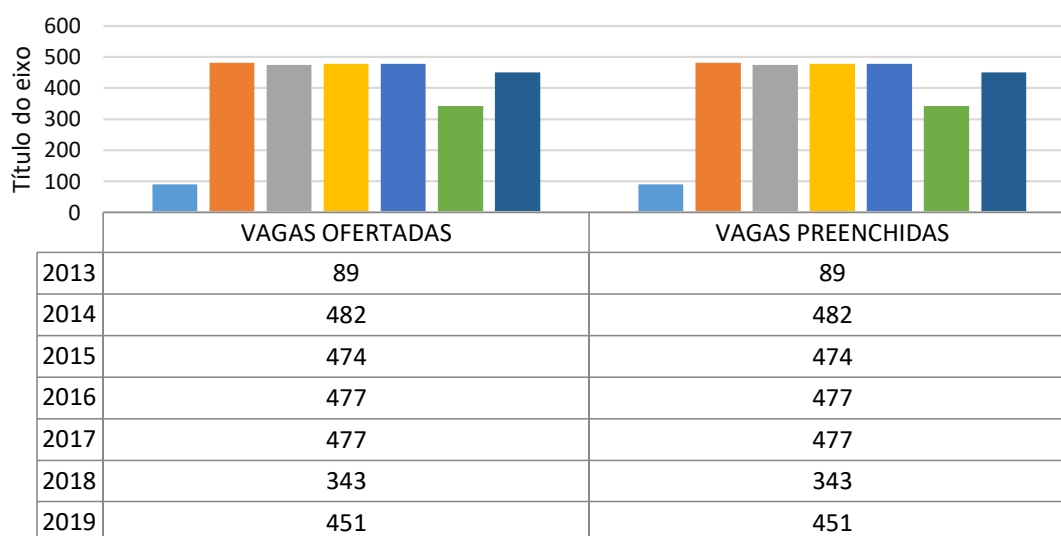


Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme esclarecido antes, a UFC só adotou ao percentual integral de vagas, correspondente a 50% do total ofertado, a partir de 2014. Com isso, foram reservadas, em 2013, 834 de vagas aos candidatos ingressos pelas cotas, em um total de 6.308 vagas correspondentes aos cursos de graduação.

A fim de visualizar melhor a quantidade de candidatos ingressantes pelo sistema de cotas, e consequente mudança no panorama estudantil, segue abaixo gráfico contendo dados<sup>92</sup> acerca do ingresso desses, desde a adesão da UFC em 2013 até o ano de 2019:

Gráfico 1 – Ingressantes na UFC pelo sistema de cotas.

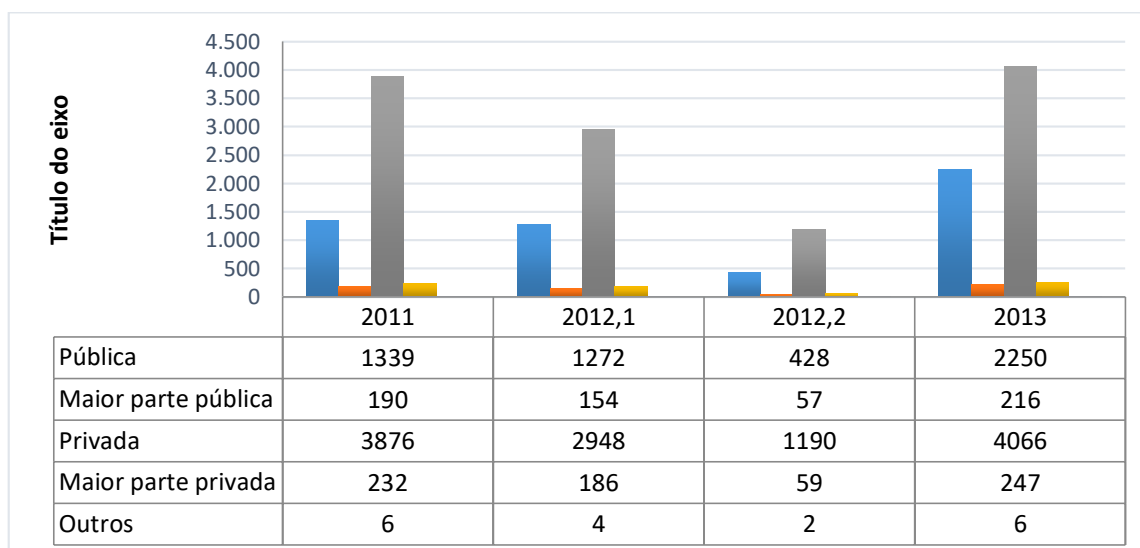


Fonte: Dados fornecidos pela PROGRAD/UFC (2020).

<sup>92</sup>Dados fornecidos por meio de solicitação realizada no Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC), registrada sob o protocolo de nº 23480.007856/2020-16.

A alteração na composição estudantil da UFC fica mais evidente quando analisamos o quantitativo de estudantes oriundos do sistema público de ensino, que conseguiam ingressar na Instituição antes da existência da ação afirmativa de reserva de vagas, em comparação com aqueles advindos de escolas particulares, conforme revela o gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Tipo de escola do ensino médio dos candidatos ingressantes do SISU-UFC (2011 a 2013)



Fonte: Dados do Anuário da UFC (2013).

O resultado do ENEM nos últimos anos comprova o predomínio das escolas particulares com as melhores notas na seleção no Ceará. Em 2014, dentre as 50 escolas com melhor média no Estado do Ceará<sup>93</sup>, 47 eram particulares, três delas públicas - duas escolas estaduais (O Colégio Militar do Corpo de Bombeiros e o Colégio da Polícia Militar do Ceará), uma federal (Colégio Militar do Ceará). O resultado em 2015<sup>94</sup> foi similar, apresentando entre 50 escolas, apenas uma escola considerada pública, o Colégio Militar do Ceará.

A inclusão das escolas militares no rol de escolas públicas beneficiadas pela Lei nº 12.711/2012 gerou discussões, visto que tais escolas possuem a cobrança de “contribuição obrigatória” (DIÁRIO DO NORDESTE, 2018) para execução de suas atividades, o que a diferenciaria das demais escolas públicas. O próprio Ministério da Educação precisou esclarecer essa inclusão, sustentando tal adoção no conceito de escola pública previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, art. 19, inciso I:

<sup>93</sup> Fonte: <https://blogdoenem.com.br/fortaleza-no-resultado-enem-2014/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

<sup>94</sup> Fonte: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2016/10/veja-100-escolas-do-ceara-com-maiores-medias-no-enem-2015.html>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público. (BRASIL, 1996).

Persistem, contudo, divergências quanto à caracterização dessas escolas como instituições de ensino público. Para muitos, os estudantes dessas escolas estariam sendo privilegiados, uma vez que as escolas militares estariam equiparadas às escolas particulares em níveis de ensino, além de seus discentes possuírem “condição financeira familiar confortável” (BACELLAR E SILVA; SILVA, 2012) em comparação àqueles que estudam em escolas públicas regulares.

Essa percepção é revelada em muitos discursos dos (as) interlocutores (as) desta pesquisa, os quais reforçam essa distinção entre as escolas públicas regulares e as escolas militares, revelando um “abismo gigantesco” existente entre elas, em termo de qualidade de ensino e nível de renda. Criticam o fato de estudantes pobres de escola pública estarem concorrendo igualmente com outros estudantes que possuem “condições financeiras” melhores e que, pela concepção de determinado interlocutor, não seria *cotista* “do ponto de vista prático”.

Em 2018, a Procuradoria-Geral da República (PGR) ajuizou ação para o fim da cobrança de contribuição obrigatória dos (as) discentes matriculados nos colégios militares. No entanto, o STF julgou improcedente a ação, afirmando que tais instituições têm uma natureza própria e não estão sujeitos à gratuidade. (DIÁRIO DO NORDESTE, 2018)

Por meio dos dados acima apresentados, pode-se notar a enorme diferença de ingresso na UFC entre os (as) estudantes oriundos do ensino privado e do ensino público. Essa realidade só reforça a importância de uma política afirmativa no contexto universitário, oportunizando a inserção de grupos desfavorecidos, há tempos, dando possibilidades a estes, antes reconhecidas como pertencentes aos detentores de poder econômico e social.

Após a adoção do sistema de reserva de vagas na UFC tem-se registrado o aumento na quantidade de estudantes oriundo da rede pública de ensino. Segundo, o Anuário Estatístico da UFC do ano de 2019, tendo como base os ***dados de 2018***, a Universidade recebeu ***3.149 estudantes de escola pública***, incluídos em categoria diferentes de cotas (L1, L2, L5, L6, L9, L10, L13, L14). No ano de 2011, o número correspondente ao total de estudantes egressos de escola pública, mais especificamente, aqueles que estudaram durante todo o período escolar em escola pública, foi de 1.339 estudantes (conforme gráfico 2). A seguir, apresento o quantitativo de estudantes ingressantes nos cursos de Direito e Medicina da UFC, por meio do sistema de cotas:

Tabela 4 - Quantitativos da Cota L1 no Curso de Direito (Integral)

<b>QUANTITATIVOS DA COTA L1 - DIREITO INTEGRAL</b>							
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<b>VAGAS OFERTADAS</b>	2	8	8	8	8	6	7
<b>VAGAS PREENCHIDAS</b>	2	8	8	8	8	6	7
<b>QUANTITATIVOS DA COTA L1 NO CURSO DIREITO NOTURNO</b>							
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<b>VAGAS OFERTADAS</b>	2	8	8	8	8	6	7
<b>VAGAS PREENCHIDAS</b>	2	8	8	8	8	6	7
<b>QUANTITATIVOS DA COTA L1 NO CURSO MEDICINA FORTALEZA</b>							
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<b>VAGAS OFERTADAS</b>	3	13	13	13	13	9	12
<b>VAGAS PREENCHIDAS</b>	3	13	13	13	13	9	12

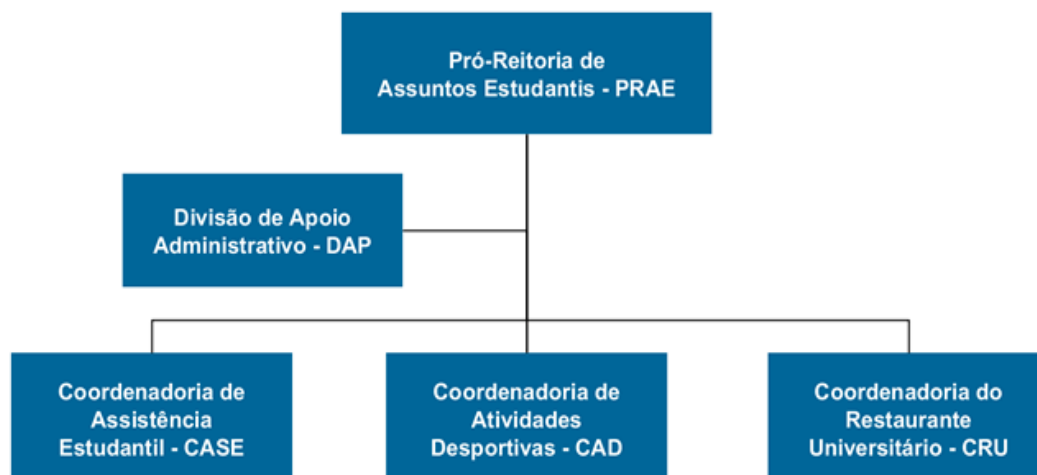
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela PROGRAD/UFC (2020).

A presença de estudantes de escola pública deve aumentar, garantindo, assim, o acesso daqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica (KOWARICK, 2010) a cursos de alto prestígio, que possuem maior concorrência, possibilitando uma “fuga” desses jovens de uma “condição social pré-determinada”, de mudarem sua história e a de sua família.

#### 4.3 Ações de permanência no contexto da UFC

A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) é a unidade responsável pela gestão de políticas de apoio para o (a) estudante dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC), promovendo ações nas áreas social, técnico-científica, cultural, política e esportiva. O gráfico a seguir demonstra a composição orgânica da PRAE:

Figura 9 - Organograma da PRAE



Fonte: PRAE, 2020.

A PRAE não possui ação específica direcionada a estudantes ingressantes pelo sistema de cotas. Contudo, o estudante *cotista* pode requerer sua participação nas ações ofertadas, atendendo as exigências presentes nos editais de seleção.

Quanto as suas ações, a PRAE estabelece como metas principais dos programas desenvolvidos:

- Ampliar as condições de permanência dos estudantes em situação de **vulnerabilidade socioeconômica**, na UFC;
- Viabilizar a **igualdade de oportunidades** entre os estudantes;
- Contribuir para a **melhoria do desempenho acadêmico individual**;
- Agir, **preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras** (PRAE, 2020, grifo nosso).

A definição da situação de vulnerabilidade socioeconômica adotada nos programas de assistência estudantil da PRAE está fundamentada nos parâmetros estabelecidos no Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES<sup>95</sup> (PRAE, 2020), o qual se destina a estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com **renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio**. Assim, os critérios de classificação e interpretação da pobreza ou da vulnerabilidade social do estudante são estabelecidos segundo o nível de renda e por sua origem escolar. A regulamentação interna para a concessão de bolsas e auxílios financeiros (para estudantes e servidores docentes e técnico-administrativos da Universidade Federal do Ceará) é realizada por meio da Resolução nº 08/CEPE, de 26 de abril de 2013<sup>96</sup>.

<sup>95</sup> Instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.

<sup>96</sup> UFC, 2013. Disponível em: [http://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/cepe/resolucao\\_2013/resolucao08\\_2013.pdf](http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/cepe/resolucao_2013/resolucao08_2013.pdf). Acesso em: 12 ago. 2020.



Em relação às ações relativas à permanência dos estudantes da Instituição, a PRAE oferece as seguintes: Auxílio-Creche, Auxílio Emergencial, Auxílio Moradia, Bolsa de Iniciação Acadêmica, Residência Universitária e o Restaurante Universitário.

O *Auxílio-Creche* destina-se a estudantes que apresentem situação de vulnerabilidade socioeconômica, baseado nos parâmetros estabelecidos no Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, e que tenham filho (a) com idade entre 6 meses e 4 anos incompletos, que esteja sob sua guarda, que resida com o (a) estudante. O recebimento de tal benefício é cumulativo com quaisquer outras bolsas, estágios ou trabalhos formais remunerados dos discentes.

O *Auxílio Emergencial* também é destinado a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que ingressaram na UFC após a divulgação dos processos seletivos de assistência estudantil e que, por isso, não puderem usufruir de outro auxílio, podendo ajudar em situações como:

- Despesas relativas a transportes intermunicipais para estudantes que residem em Região Metropolitana de Fortaleza;
- Custeio de gastos relacionados a problemas de saúde dos (as) discentes que venham a dificultar a frequência regular às aulas;
- Compra de instrumentais para o desenvolvimento de disciplinas, tais como materiais requisitados para os cursos de Odontologia, Gastronomia, Arquitetura, dentre outros;
- Atender também a estudantes que apresentam situação de vulnerabilidade ou risco social, avaliada por meio de estudo social (PRAE, 2020).

Para a obtenção do Auxílio Emergencial, no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais), o estudante não pode ser beneficiado por outras bolsas, estágios ou outras formas de rendas formais, com exceção dos residentes e beneficiários (as) do auxílio-moradia. O benefício pode ser concedido de 1 (um) a 6 (seis) meses, dependendo de avaliação da equipe técnica e não poderá ser pago no período de férias acadêmicas (julho e dezembro).

O *Auxílio Moradia* busca possibilitar a permanência de estudantes matriculados na UFC, que estejam em ***comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica***, garantindo-lhes auxílio institucional para complementação de despesas com moradia e alimentação durante todo o período do curso ou enquanto persistir a mesma situação. Um dos requisitos para a obtenção desse auxílio é o de possuir família, ou parentes de 1º grau, que residam fora da sede do curso, em lugares cujo acesso ao campus seja dificultado pela ausência de transporte regular, pela distância ou por outros fatores que sejam possam ser apresentados como justificativa. O valor mensal do citado auxílio é de R\$ 400 (quatrocentos reais), acrescidos de R\$ 4,17 (quatro reais e dezessete centavos), referentes a uma quarta refeição (ceia) para cada dia do mês. Seu

recebimento possibilita, ainda, que o estudante esteja isento do pagamento das taxas do Restaurante Universitário em todas as refeições oferecidas, além de ser cumulativo com qualquer uma das bolsas dos diversos programas da UFC, de agências de fomento ou de empresas.

A *Bolsa de Iniciação Acadêmica (BIA)* é oferecida a estudantes, também, com ***comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica***, preferencialmente àqueles de semestres iniciais na Universidade, para a execução de atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou administrativas desde que contribuam para sua formação acadêmica, profissional e pessoal. Para o cumprimento das atividades designadas, o (a) bolsista deve dispor de 12 (doze) horas semanais, distribuídas de segunda-feira a sexta-feira.

Os estudantes oriundos do interior do Estado, ou de outros estados, podem requerer sua permanência em uma das *Residências Universitárias* da UFC. Para recorrer a esse benefício, o estudante deve ***comprovar situação de vulnerabilidade socioeconômica***. A UFC possui, hoje, 11 Residências Universitárias em Fortaleza – 10 localizadas no entorno do Campus do Benfica e 01 no Campus do Pici, quantidade existente desde 2014. Conforme apresentado no site da PRAE<sup>97</sup>, duas residências no bairro Benfica estão em fase de construção.

O estudante residente tem direito às três refeições diárias no Restaurante Universitário: café da manhã, almoço e jantar, além do recebimento de um valor financeiro para complementar a alimentação durante a semana e para os dias em que o Restaurante Universitário não funcionar.

Outra importante ação oferecida pela PRAE refere-se ao *Restaurante Universitário*, o qual oferece refeição, por um pequeno valor, a estudantes, docentes, servidores técnico-administrativos da UFC e pessoal a serviço da UFC de empresas terceirizadas contratadas. Aqueles que ***comprovarem situação de vulnerabilidade socioeconômica*** podem realizar a solicitação da *Isenção da taxa do Restaurante Universitário* que garante o acesso ao restaurante Universitário sem o pagamento da taxa. Para solicitar esse auxílio, deve ***ser comprovado pelo estudante que possui renda per capita de até ½ (meio) salário mínimo ou renda bruta familiar de até 3 (três) salários***. Tal auxílio pode acumulado com qualquer outro auxílio ou bolsa oferecido pela Instituição.

Visando garantir a permanência do estudante beneficiado, a PRAE estabelece o cumprimento de critérios, gerais e específicos a cada benefício concedido, estabelecidos em editais, que devem ser atendidos durante seu período letivo, caso contrário, o estudante terá o

---

<sup>97</sup> <https://prae.ufc.br/residencia-universitaria/informacoes-sobre-o-programa-de-residencia-universitaria/>.

benefício cancelado. Dentre esses critérios, estão:

I - Semestralmente, o estudante deverá matricular-se na carga horária específica exigida pela grade curricular do respectivo curso e obter aprovação, de forma a concluir o curso no tempo padrão posto pela Pró-Reitoria de Graduação.

II - Nos casos em que houver reprovação superior a 30% das disciplinas matriculadas (baixo rendimento) por semestre, o estudante será **encaminhado para acompanhamento multiprofissional e terá sua permanência no benefício vinculada a este acompanhamento.**

III - Em caso de recorrência por dois semestres de baixo rendimento, sem justificativa fundamentada, consecutivos ou não, o estudante poderá ser desligado do benefício.

IV - Durante o tempo de permanência no benefício, o estudante poderá, durante um semestre, cursar uma carga horária menor que a exigida pelo curso, desde que não seja inferior a 256 horas/aulas (salvo, se a grade curricular não permitir). Podendo ser realizado excepcionalmente, e com justificativa fundamentada, por mais um semestre.

V - Em caso de rendimento nulo, trancamento total ou reprovação por falta, o/a estudante poderá ser desligado do benefício. VI - O aproveitamento de disciplinas não será considerado como créditos válidos para contagem de carga horária integralizada no semestre.

VII - Disciplinas de férias não serão incluídas no cálculo semestral referente ao rendimento do aluno, apenas serão computadas para a integralização da matrícula para o semestre posterior. (EDITAL Nº 02/2020–PRAE/UFC, Auxílio Emergencial/PRAE, 2020)

As demais ações, como *Ajuda de Custo* (para apresentação de trabalhos em eventos de naturezas acadêmicas e desportivas) e o *Acompanhamento ao estudante* (acompanhamento psicopedagogo, psicológico e psicanalítico), são direcionadas a todos os estudantes, independentemente de sua situação financeira.

A seção seguinte apresentará a visão dos (as) discentes acerca dessas ações, suas percepções quanto à atuação da Universidade na sua permanência, além de conhecer sua compreensão acerca da Política de Cotas.

## 5 A VOZ DOS (AS) SUJEITOS (AS): TRAJETÓRIAS DOS (AS) ESTUDANTES INCLUÍDOS (AS)

“Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida”. (Chimamanda Adchie, 2009)

Entender a política pública como permanentemente submetida a “incessantes transformações advindas de forças e intencionalidades internas e externas” (GUSSI, 2017, p. 1717) possibilita compreendê-la em seus deslocamentos nos espaços sociais, tornando relevantes as percepções e sentidos que os sujeitos envolvidos lhe atribuem.

Nessa perspectiva, apresento, na presente seção, as experiências e narrativas dos (as) sujeitos (as) da Política de Cotas no contexto local, os (as) estudantes beneficiados (as) pela política na UFC. Cabe ressaltar que a narrativa desses sujeitos acerca da Política de Cotas, apesar de representarem *narrativas individuais* não escapam às “concretudes socioculturais” (KOFES, 2001, p.13) do meio em que estão inseridos, consistindo, sobretudo, em um “processo de configuração de uma experiência social singular” (KOFES, 2001, p. 27).

Portanto, objetiva-se, assim, a construção de um diálogo entre o *coletivo e social e a vivência singular e individual* (GUSSI, 2019), por meio de experiências e observações de jovens em situação de pobreza/ vulnerabilidade socioeconômica (KOWARICK, 2010), oriundos do sistema público de ensino, que conquistaram acesso em cursos de maior prestígio social na UFC ao adentrarem via política de cotas sociais.

As narrativas aqui apresentadas privilegiam o caminho de cada estudante entrevistado (a), considerando os deslocamentos e sentidos subjetivos em torno de suas percepções quanto à Política de Cotas, apoiando-se na visão de tais discentes como sujeitos sociais, os quais são em si mesmos, segundo Kofes (2001, p. 25), “entrecruzamentos de relações às quais estão ligados, quer pelos significados já dados a estas relações e que constituem os sujeitos enquanto pessoas sociais, quer pelos significados que eles agenciam e narram”.

No intuito de utilizar as narrativas individuais como cortinas para a observação do processo que se revela no contexto social (GUSSI; OLIVEIRA, 2015) que as trajetórias aqui expostas funcionam como instrumento metodológico de compreensão da história coletiva e social dos (as) estudantes em situação de pobreza na UFC.

Nesse sentido que a Avaliação em Profundidade, como uma descrição densa, à medida que privilegia a compreensão, contribui para *a percepção temporal e territorial* do

percurso da Política de Cotas, e com isso, observar, a partir do olhar dos estudantes, que ingressaram na UFC por meio dessa política, o confronto entre proposta e objetivos da política segundo as especificidades da Instituição e dos discentes beneficiados, considerando o contexto e particularidades da política estudada (RODRIGUES, 2008; LEJANO, 2012).

Lejano (2012) apresenta a noção de experiência como recurso à compreensão do funcionamento de políticas públicas e das instituições, visto que tal noção permite penetrar no que são realmente tais entidades, indo além da percepção formal de sua constituição. A compreensão da Política de Cotas, é nesse sentido, uma análise que possibilita a apreensão da diversidade e da riqueza das experiências dos (as) estudantes, conectando-as ao processo político envolvido desde a implementação da política na instituição.

Com base no exposto, apresento a seguir as interpretações da situação da política de Cotas, com foco na *compreensão* e na *experiência* concreta dos atores envolvidos na política, no caso, estudantes de escolas públicas ingressantes pela Política de Cotas.

## **5.1 Reconstruindo trajetórias de interlocutores (as) de pesquisa: famílias, vivências escolares e situação de pobreza em foco**

### **5.1.1 Vivências familiares**

Bourdieu compreende a família e a escola como *mercados simbólicos*, os quais constituem espaços instituidores das competências necessárias para a atuação de seus agentes nos diferentes campos (BOURDIEU, 2008). Diante disso, é fundamental conhecer *a herança familiar*<sup>98</sup>(BOURDIEU, 2014) de cada estudante interlocutor desta pesquisa, a fim de perceber sua influência na trajetória de cada sujeito.

Na concepção de Losacco (2003) a família é compreendida como:

(...) a célula do organismo social que fundamenta uma sociedade. *Locus nascendi* das histórias pessoais, é a instância predominantemente responsável pela sobrevivência de seus componentes; lugar de pertencimento, de questionamentos; instituição responsável pela socialização, pela introjeção de valores e pela formação de identidade; espaço privado que se relaciona com o espaço. (LOSACCO, 2003, p.64)

No contexto desta pesquisa, os indivíduos fazem parte de famílias que apresentam

---

<sup>98</sup>Na percepção de Bourdieu e Passeron (2014), essa herança familiar corresponde ao conjunto de bens materiais e/ou culturais de uma família que pode ser herdado pelos filhos, na maioria das vezes, no convívio familiar.

limitado *capital econômico*, mas que, ao longo de suas histórias escolares, receberam apoio e incentivo, seja pela mobilização financeira de recursos a este fim, seja pela participação ativa dos pais no processo educativo de seus filhos.

O apoio familiar, tanto nos anos iniciais da vida escolar, como, também, após a entrada na Universidade é apresentado de forma recorrente nas falas de todos (as) os (as) interlocutores (as), como nas narrativas abaixo:

(...) minha mãe (...) ela sempre apoiou, sabe. Desde criança, ela sempre tentou me ensinar, desde a tabuada, alguma coisinha, mesmo sem saber. Muitas vezes, ela tentava estabelecer um horário de estudo, dentre as várias tarefas que a gente tinha “Não, agora é hora de estudar”, mesmo sem ela saber ensinar, especificamente, mas ela sempre apoiou e ela ficou muito feliz, né, quando eu entrei na universidade. (Denis, Direito)

Todo mundo me incentiva, assim, acho que isso é bom. Às vezes, até eu brinco, dizendo assim: “não, eu não fui rica, nem estudei em escolas boas, mas olha o incentivo que a minha família me dá! ”, tem gente que quer e não consegue. (Laura, Direito)

(...) se hoje eu estou aqui é porque tive uma família que me apoiou muito (...) Por mais que eu não tenha tido as melhores aulas possíveis, eu já era muito cobrado por eles nesse sentido, sabe? “Não, eu quero que você estude, o seu trabalho como adolescente (e como é até hoje) é estudar e é isso que a gente está te apoiando sempre”. E é isso que eu acho, também, que eles me dão total apoio hoje né? Porque foi sempre assim. (Cristiano, Medicina)

Para um dos estudantes entrevistados, esse apoio em relação aos estudos, mesmo existindo, era exercido de forma menos constante, tendo em vista a rotina de trabalho marcada por situações de precarização, informalização e desproteção das relações trabalhistas recorrentes nas classes trabalhadoras brasileiras. Conforme Guilherme relatou:

(...) influenciava muito na minha vida escolar pelo fato de que ela não se fazia presente, ela trabalhava muito, mas ela não era bem remunerada, ela não tinha salário, ela não tinha carteira assinada, lá ganhava R\$ 500, 00 que ela tinha que ir atrás, não era uma coisa fixa, entende?

(...) Era uma coisa bastante... eu não via a presença da minha mãe. Meu padrasto também não, o atual, o Edilson. Eu não via, eu não vejo a presença dele porque ele trabalha o dia todo e ele trabalha de 8 da manhã até 8 da noite, até as 6 da noite então eu ficava o tempo todo em casa, no Liceu de Caucaia, no Danilo, naquele outro colégio lá... (Guilherme, Direito)

O que se pode inferir pela narrativa de muitos dos entrevistados é o desejo dos pais de que seus filhos consigam alcançar espaços que eles mesmos não conseguiram, assim como também, de que eles obtenham segurança financeira diante uma ascensão social idealizada e buscada pela via da educação. Neste sentido, importa destacar os relatos abaixo:

Eu lembro dela sempre bater na minha cabeça, quando eu não queria ir pro colégio, sabe aquelas coisas de criança, “ah, eu fui no médico hoje”, nem foi nada, “mas eu fui

no médico, tenho atestado médico, não vou”, aí ela ficava falando “olha, olha pro filho de fulano, hoje não faz nada... não sei o quê... não estudou...”, “olha pra mim, tu quer ser igual a mim?” (Laura, Direito)

Eles têm expectativa como eles tem uma vontade de ajudar. Acho que um pouco por mito, por achar que medicina é como se salvar, a si, aos outros, é ficar rico, como se fosse assim o auge da carreira profissional de qualquer pessoa. (Sérgio, Medicina)

Mesmo recebendo todo o incentivo familiar, os (as) estudantes ressaltaram, em sua grande maioria, a inexistência de referências familiares no que diz respeito à obtenção do ensino superior. Oriundos de famílias em situação de pobreza/ situação de vulnerabilidade socioeconômica (KOWARICK, 2010), não tiveram esse “patrimônio de disposições” (SOUZA, 2017b) que condiciona e, por vezes, “naturaliza” a busca do ensino superior, diferentemente daqueles que o percebem como “condição racional da vida” (SOUZA, 2017b, p. 98).

Bourdieu e Passeron (2014) defendem que, a depender do meio social em que os (as) jovens estão inseridos, o ensino superior pode ser visto como um destino natural ou não. Para aqueles que têm em seu contexto familiar o contato cotidiano com esses exemplos, o *habitus* desses jovens é condicionado para o ingresso no ensino superior (BOURDIEU; PASSERON, 2014), uma realidade incorporada de forma “pré-reflexiva e inconsciente” (SOUZA, 2017b, p. 89).

Para aqueles com o histórico familiar de pais menos escolarizados e mais afastados da cultura socialmente dominante, “a aquisição da cultura escolar é aculturação” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 40), ou seja, supõe o afastamento do indivíduo de sua cultura original e um esforço no sentido da incorporação de uma nova cultura.

Ao considerar os (as) interlocutores (as) desta pesquisa, apenas quatro deles (as) expuseram sobre essa “transmissão familiar” (SOUZA, 2017b, p. 90) dos pais em relação à formação superior, sendo um deles de nível técnico de ensino. O restante possui pais que concluíram o Ensino Médio e outros que não chegaram a finalizar o Ensino Fundamental. Em relação à parca escolarização e/ou ausência de referência familiar com ensino superior, eles (as) expressavam:

(...) na minha família ninguém fez faculdade (...) na minha casa realmente nunca teve esse espelho de ir pro Ensino Superior, essas coisas... (Juliana, Medicina)

Porque na minha família, a gente não tem muita perspectiva de estudo. Assim, ninguém tem uma graduação, ninguém é formado. Fui o primeiro, considerando meus familiares, primos, tios. Não tem essa cultura. Então, a gente tem outras ocupações na minha família. A gente começa a trabalhar desde cedo. (Denis, Direito)

(...) a minha família, como eu já te disse, ela é pouco escolarizada né, então eles não têm muita ideia do que é o Direito. Quando eu falei que ia fazer Direito, eles pensaram logo assim, coisa de filme... (Jaqueline, Direito)

A minha vó, ela não é alfabetizada, assim, acho que ela se sente... (...) é assim triste, porque eu gosto muito de ler, eu fico imaginando a pessoa que não pode pegar um livro e aí, triste, triste, triste...

A minha mãe não estudou muito, acho que é porque ela me teve muito nova, com 17 anos, e teve assim que trabalhar. (Laura, Direito)

Para os (as) estudantes do Curso de Medicina essa “conquista” possui um símbolo de prestígio social maior, devido ao fato de poucos alcançarem tal objetivo, não havendo referências familiares de alguém que se aventurou “fora do seu meio de origem” (ZAGO, 2006, p. 232):

(...) não tem ninguém na minha família que tenha feito nada parecido. Na verdade, eu vou ser o primeiro médico que se formou do meu município. (Sérgio, Medicina)

(...) na minha família não tem pessoas formadas na área da saúde. (Danilo, Medicina)

(...) eu nunca tive um exemplo, de médico pra seguir né, nunca tive... (Cristiano, Medicina)

Esse destaque dado aos estudantes que ultrapassam as barreiras do ingresso em cursos *elitizados* atribui-se ao fato de suas histórias configurarem-se em trajetórias “estatisticamente improváveis” (PORTES, 2006, p.01), à medida que desafiaram as previsões acerca das reais possibilidades de chegarem aonde chegaram (PORTES, 2006). Quanto a isso, Bourdieu e Passeron (2014) destacam:

(...) a experiência do futuro escolar não pode ser a mesma para o filho de um executivo de nível superior que, tendo tido mais de uma chance sobre duas de ir para a faculdade, encontra necessariamente em seu entorno social, e mesmo em sua família, os estudos superiores como um destino banal e cotidiano, e para os filhos de um operário que, tendo menos de duas chances sobre cem de ascender, só conhece os estudos e os estudantes através de outras pessoas e por meios indiretos. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 12)

Cabe ressaltar que, ao passo que ingressam no curso superior, em uma universidade pública e, além disso, em um curso de grande prestígio social, esses (as) estudantes passam a simbolizar a possibilidade de ingresso aos que compõem sua realidade familiar-social de origem. Os depoimentos a seguir enunciam como repercutiu, em suas famílias, as suas inserções no ensino superior em universidade pública federal:

(...) as minhas primas que estão saindo do Ensino Médio agora falam que, tipo, se espelham em mim, tal, porque se eu consegui elas também conseguem. Essas coisas né, então é meio que uma vitória. (Juliana, Medicina)

**Pesquisadora:** Conta para mim como foi seu ingresso no ensino superior público? Contando *pra* família todinha, postei no WhatsApp da família do pai e da mãe! Todo mundo deu os parabéns! Ah é o primeiro sobrinho a entrar na Federal! “é menino tá pensando o quê?!” As tias dizendo, porque tinha um primo, um ano de



diferença que ia fazer ENEM no ano seguinte, “olhe *pro* seu primo como exemplo! ”. (Vicente, Direito)

Eu percebo também que causou um reflexo, porque alguns primos meus, mais jovens, já tão começando a se interessar um pouco mais, vendo que pode trazer algumas consequências boas, né, se dedicar aos estudos(...)A família não consegue entender direito, mensurar isso, mas de certa forma, eu já tô colhendo reflexos pra minha mãe, meus primos... eu acho que tem algum impacto.(...)a gente vira uma testemunha *pros* outros. Eu, como professor, passo pra eles “olha pessoal, é possível também pra você”. Claro que existem algumas dificuldades a mais, mas é possível. (Denis, Direito)

Para tais estudantes, oriundos de famílias em situação de pobreza, o fato de terem conseguido ingressar no ensino superior contém um significado simbólico de exemplo e representatividade para as próximas gerações, na perspectiva de ruptura do ciclo de pobreza. É importante para os jovens “pobres” verem representantes de seus grupos bem-sucedidos como profissionais nas áreas de prestígio social e com grande possibilidade de ascensão social e sucesso econômico. O ingresso é, assim, não só significativo para o estudante, o é também, para sua família, que percebe sua entrada na Universidade como uma possibilidade de ascensão social e quebra de barreiras, sociais e educacionais (SANTOS, 2009).

### 5.1.2 *Trajetória escolar*

As experiências escolares dos (as) interlocutores (as) desta pesquisa apontam para a existência de intercorrências e dificuldades, sobretudo socioeconômicas vivenciadas em suas famílias, durante seus trajetos no ensino básico (fundamental e médio), com interferências significativas em suas perspectivas de acesso e permanência no ensino superior em universidade pública.

Dos (as) 11 estudantes entrevistados (as), apenas dois, Renata e Vicente, cursaram parte do ensino fundamental em escola particular. Ambos relataram algumas dificuldades em se manter na escola durante o período, pois, apesar de serem escolas de bairro, com valores de mensalidade diferente das escolas de grande porte, em muitos momentos a situação financeira tornava maior o esforço dos pais em arcar com essa despesa. Para os dois estudantes, a preocupação dos pais em fornecer um ensino de qualidade nos anos iniciais foi o principal motivo de se esforçarem para pagar uma escola particular.

Renata contou que a escola particular, na qual estudou, contribuiu muito para sua disciplina escolar, a constituir um ambiente de estímulo. Ressalta que, pelo fato de perceber o esforço dos pais em manter as despesas da escola, sua dedicação foi maior, pois, conforme disse tinha “alguém pagando” a escola. E acrescentou:

Eu sei que foi com muito esforço que eles conseguiram pagar a escola pra mim, né. Teve até um tempo que quem pagou foi os meus avós, porque eles não podiam mais.

Apesar da contribuição da escola, Renata chamou atenção para algumas situações, nesse percurso, que lhe causaram constrangimentos:

Tinham muitas coisas da escola que cobravam dinheiro, isso, às vezes, agora eu lembrando, era um problema pra mim, porque eu me sentia muito mal porque não podia ir, né. Enfim... chorava, fazia escândalo em casa, mas assim, tipo feira cultural, aí a gente sempre tinha que pagar um valor, comprar blusa, roupa de apresentação, essas coisas assim. (Renata, Medicina)

No mesmo sentido, Vicente relatou:

Teve uns aperreios na minha infância, e chegou um momento, principalmente quando papai sofreu o acidente, que teve acho que foi quando eu ia pra quarta série, que aí mamãe ficou só ela, tendo que sustentar a casa e aí pensaram em colocar a gente na Escola Pública.

(...)

Eu lembro que eu passei por uns perrengues no ensino fundamental porque, por exemplo, é tipo, a gente recebeu uma agenda, aí no final da agenda tinha lá os meses e assinava o mês e carimbava quando pagava a mensalidade, e assim tinha de pagar... pagava em janeiro a matrícula e aí carimbava. E aí o aluno pegava aquela agenda e ia levar, você anotava o dever de casa e os professores colocavam observação. Só que a gente não tinha muita grana assim, e apesar do colégio não ser lá muito caro, tipo esses ataques que a gente já referiu, eu lembro que a mamãe ela pagava assim, ela pagava a matrícula, aí ficava sem paga, sem pagar, sem pagar, quando recebia o décimo na metade do ano aí ela pagava as prestações. E aí quando recebia o décimo no final do ano ela conseguia pagar tudo e matricular a gente de novo. E eu lembro de um episódio, uma vez a gente tava com a agenda em sala né, e os meninos, aí já numa parte avançada d ano letivo, o pessoal pegou e abriu a agenda e assim (...) “Só tem janeiro carimbado e assinado. Que é que significa, a agenda do moleque está em branco! O que é que significa isso? Ah ele não pagou a mensalidade né! Não tá pagando.” Aí eu, ‘ei devolve, devolve!’”

Vicente contou que, em alguns momentos, quando criança, desejava ir para a escola pública, a fim de evitar passar por situações de constrangimentos como a relatada acima.

Apreende-se, a partir as experiências supracitadas, que as restrições de capital, nesses casos, de capital econômico (BOURDIEU, 1989), o qual sustenta o privilégio de acesso e de permanência em instituições de ensino particulares, colaboram para a sensação de *não-pertencimento*, a partir de uma visão da pobreza como “marca de inferioridade, estigma e desqualificação social” (BEZERRA, 2015).

No ensino médio, Renata e Vicente iniciaram seus estudos na escola pública. Para Vicente, essa mudança foi positiva pois, naquele lugar, pode se “concentrar mais estudos”, visto que antes do divórcio de seus pais, o ambiente familiar dificultava sua concentração, devido às constantes discussões. Além disso, nessa escola, percebeu que haviam muitos colegas dedicados que o motivaram a se dedicar aos estudos, afirmando que, naquele momento, os estudos passaram a “fazer mais sentido”.

A experiência de Renata deu-se diferente na escola pública do ensino médio. Sua percepção foi de ter “muita gente desinteressada”, além de lembrar um momento de greve dos professores da escola durante seu Ensino Médio. Para ela, esse período foi “muito complicado”, pois tiveram que “se virar” como podiam durante os quatro meses que durou a greve. Esse momento trouxe o medo de fracassar, de não conseguir alcançar seu objetivo de ingressar no ensino superior:

Eu lembro que no tempo da greve era muito assim, a gente ia pra outras escolas, tinha uma escola profissionalizante lá, que não parava né, as escolas profissionalizantes não paravam porque, geralmente, os professores são temporários e não podem parar. E aí, existia muito isso, “aí, vocês não vão passar no Enem, porque vocês vão, num sei o quê”. E a gente, tipo assim, ia lá, falar com os outros alunos. a gente mesmo tinha medo de não passar(...)O que foi ruim, né, foi essa dificuldade de faltar professor, de faltar, às vezes, material pra aula, faltar livro. A gente ter que pegar livro emprestado ou ler livro de dupla, enfim, essas coisas foram... acho que foram as maiores dificuldades

Renata acrescenta sobre essa falta de confiança que sentia em si mesma, lembrando até comentários que a deixavam “muito triste”:

Eu lembro que eu não tinha muita confiança em mim, né. Acho que achava que eu não ia conseguir, eu não assumia para as pessoas isso. E eu lembro de um dia que uma professora falou isso. Ela tava passando um sermão e tal, e aí ela ficou dizendo isso, que “ah, ninguém dessa escola passa em Medicina”, “ninguém consegue passar direto, quem quiser passar tem que fazer cursinho, quem não quiser vai trabalhar em mercantil, não sei o quê, não sei o quê”... E eu me senti muito ofendida. Fiquei muito triste nesse dia. E aí, eu até, tipo, chorei e tal, mas, aí hoje em dia, eu me dou super bem com ela, acho que ela já se redimiou, assim, porque foi uma coisa impulsiva. Assim porque ela *tava* muito irritada, mas é porque querendo ou não, essa é a cultura(...) Outra vez, também, as minhas amigas falaram assim *pra* o diretor, né, soltaram, aí ele ficou meio assim, “ah, mas tem que estudar, né”, tipo assim, não deu muita credibilidade. (Renata, Medicina)

A afirmação de ser essa “a cultura” ou um suposto “destino” apresentado e/ou (*im*)posto ao estudante de origem pobre é legitimado na “ordem competitiva”, levando o jovem em situação de pobreza a acreditar que não possui as aptidões individuais necessárias ou afinidades com “hábitos culturais de uma classe e as exigências do sistema de ensino ou os critérios que para ele definem” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p.39).

O sentimento de medo é comum aos (às) demais interlocutores (as). Alguns mencionaram acreditar “ser algo muito distante” ingressar nos cursos que pretendiam, mesmo percebendo suas afinidades com a área. A “previsão de fracasso” (ZAGO, 2006, p. 231), com pensamentos tais quais, isso “não é *pra* mim” ou “não vou passar” estavam presentes durante o momento de escolha do curso a seguir.

Segundo Dubet (2001), para a manutenção da nova ordem capitalista, os indivíduos devem acreditar na existência de uma igualdade entre os indivíduos, que os sucessos e insucessos dependem essencialmente de seu desempenho na ordem competitiva. À medida que os indivíduos percebem seus fracassos, percebem que não alcançam o mesmo que os demais “iguais” a ele alcançam, surge a culpa pelo seu fracasso, levando-o à perda de auto-estima e ao sentimento de inferioridade. Para o autor, a meritocracia é um princípio libertador para essa nova ordem, pois legitima as desigualdades, atribuindo a responsabilidade dos fracassos, exclusivamente, às próprias vítimas. Assim, no intuito de preservar sua auto-estima, os indivíduos recusam-se “a participar de um jogo no qual acham que vão perder sempre”. (DUBET, 2001, p. 17)

Os (as) estudantes ressaltaram outros desafios enfrentados durante seus períodos escolares, além de greves de profissionais por melhoria de condições de trabalho, que resultava no cancelamento de aulas, mencionaram a falta de professores, a deficiência de recursos didáticos, como livros, salas de aulas lotadas e conteúdo atrasado. Assim, os (as) estudantes expuseram as experiências nas escolas públicas que frequentaram:

(...) muitas vezes, você passa muitas greves... (...) às vezes falta um professor, tá de licença e tudo mais... às vezes demora pra chegar professores novos, então tudo isso vai atrasando. Além de também ter o atraso... próprio da escola. (Cátia, Direito)

(...) a escola não tinha muito estrutura, tinha uma biblioteca que tinha alguns livros, mas muitos livros que eu precisava não tinha lá na biblioteca. Na minha época não tinha acesso a internet na escola, então tive algumas dificuldades lá, estudando. (Edson, Medicina)

Na minha escola do ensino fundamental no meu município só tem uma e todo mundo estudou lá, meus pais, meus amigos, meus primos, era uma escola muito boa, mas eu lembro que faltava merenda, faltava livro, tinha uma biblioteca, mas era algo bem precário, primordial, só tinha um computador na escola inteira na época. (Sérgio, Medicina)

Até a quarta série, eu estudava numa escola bem pequenininha do bairro que a gente morava, assim, eu e minha mãe e minhas irmãs, só que era péssimo

(...)

Eu acho que se eu tivesse continuado naquela escola do ensino da fundamental, eu não teria uma expectativa muito grande, não, tipo assim, eu não lembro, assim... suporte, eu não lembro de ter uma biblioteca, quando eu cheguei na outra escola, eu vi que um monte de gente sabia, na mesma série que eu, na mesma idade que eu tava, sabia muito mais do que eu tinha aprendido, entendeu. Assim, eu não lembro de ler nenhum livro até a quarta série, sabe?

(...) eu cheguei na quinta série, eu não sabia o que era uma raiz quadrada de nada, e todo mundo já sabia, sabe? Todo mundo sabia e eu não. Inglês, por exemplo, também, que era pra ter começado na quarta série e nada, entendeu? Então, assim, essas pequenas coisas que aí, você percebe a diferença e ainda bem que eu mudei. (Laura, Direito)

Porque a sala era muito lotada. A questão do bullying, também, por eu querer estudar

e aí os outros que só querem brincar, não têm muito foco. Aí você... eu nem tinha muitos amigos porque era tipo um CDF, e eu nem achava, que escola pública por mais que os professores se esforcem, ele não vai dar uma matéria como é dada no Farias Brito, no Ari de Sá. (...) Era muita gente, lotada a sala. (Pâmela, Direito)

Se o Ensino Público não é bom, no interior é muito menos e nas Escolas Rurais tipo é impossível! Até a quinta série eu estudava numa sala com alunos de todas as idades, de alfabetização até a quinta série, uma sala só, um professor só, então não tinha estrutura de nada, não tinha nada! Tinha uma lousa e um giz e um professor, que por sorte esse professor era muito bom! (Jaqueline, Direito)

Como pode-se perceber nas narrativas apresentadas, muitas dificuldades ultrapassaram as trajetórias dos (as) discentes oriundos do ensino público. Além dos desafios postos, o fato de ter que estudar, muitas vezes, sozinho, buscando “compensar” o conteúdo que a escola não oferecia, representou outra adversidade, visto que o ensino deficitário na educação básica aumenta a distância em adquirir o capital educacional necessário para o propalado sucesso escolar:

Mas foi sempre muito difícil! Eu sempre tive muita sorte porque eu sempre gostei muito de estudar. Então, eu sempre estudei sozinha. Mas eu acho que fui a única dessa realidade toda que consegui vir *pro* Ensino Superior sabe?! Porque é realmente impossível! (...) no Ensino Médio eu consegui compensar muita coisa que eu não tinha aprendido no Ensino fundamental, e também eu consegui ler muito, muito! Então acabou melhorando um pouco a situação né, mas ainda assim foi bem deficiente o Ensino Médio, eu considero. Em termos de aprendizado mesmo, de conteúdo, *pro* ENEM... (Jaqueline, Direito)

(...) quando eu cheguei no Ensino Médio eu tive um choque em relação a isso, tinha muita coisa que eu deveria saber e que não sabia! E que tive de ir atrás de saber e saí em desvantagem, então assim, eu não estava lá no mesmo lugar saindo junto com as pessoas, eu estava muito atrás, porque eu perdi muito tempo entendeu? (Cristiano, Medicina)

(...) você sente dificuldade, assim, principalmente as matérias de matemática, química, física. Foi nessas matérias que senti mais dificuldade. Mas, acho que já vinha deficiência desde o fundamental. (Diana, Direito)

Acho que a dificuldade de me adaptar mesmo, de saber as coisas, ter que sempre *tá* voltando porque eu não tinha aprendido. (Laura, Direito)

(...) os professores tinham que controlar o calendário escolar pelos alunos com mais dificuldade, digamos assim, porque se ele acelerasse muito o conteúdo os alunos que tinham mais dificuldade não conseguiam acompanhar. Aomesmo tempo eles não podiam fazer retardar muito o conteúdo senão os alunos que, digamos, se interessavam mais iam ficar um pouco *pra* trás. Sóque acabava que sempre que terminava o ano sobrava um monte de conteúdo que a gente não via e esse conteúdo não era descartável no ENEM ou no vestibular. Esse conteúdo era cobrado. Então, eu tive que estudar muita coisa sozinho, muita coisa que não foi vista lá na escola e eu tive que estudar sozinho isso me atrapalhou muito porque professor ajuda bastante na aquisição do conteúdo, esse foi um fator negativo. (Edson, Medicina)

(...) tem professor também que não consegue chegar até o final da matéria e fica cortando a matéria, então você tem todos esses percalços e desse jeito né... aí têm escolas que são melhores, têm escolas que são piores, mas eu acho que, no geral,

precisou esforço, bastante esforço... (Cátia, Direito)

Para preencher a lacuna do ensino básico, alguns ingressaram em cursinhos pré-vestibulares, alguns deles de caráter popular, voltados para estudantes de escola pública:

(...) quando eu tava no terceiro ano, eu fiz um cursinho, esse cursinho da faculdade que eu trabalho hoje.

(...) quando eu entrei no cursinho, né, aqui na faculdade tem um cursinho pré-vestibular que é o XII de Maio que é promovido pelos alunos de Medicina, que são professores do cursinho e tal. E aí... é um cursinho popular, a mensalidade é bem baixa. e aí, eu vim fazer esse cursinho e foi aqui que eu senti mais isso, assim, acho que porque os professores são alunos e eles meio que entendem esse sentimento, né, acabaram de passar por isso, então, foi quando eu me senti mais confiante.

Eu atribuo muito do que eu aprendi no XII, né. Aprendi demais, fiz excelentes amizades, principalmente, esse ambiente assim de apoio e incentivo, de ver os outros colegas como colegas mesmo, não como concorrentes. (Renata, Medicina)

O primeiro SISU que eu pude concorrer eu já tentei Medicina. É... e não deu certo, aí eu fiz um ano de cursinho e passei na segunda tentativa. Primeiro ano de cursinho, segunda tentativa. (Cristiano, Medicina)

Como eu não tinha condições de pagar um cursinho pré-vestibular presencial eu falei, vou fazer um cursinho pré-vestibular pela internet mesmo e era um desafio todos os dias era um desafio. Eu fiz pelo descomplica, eles têm aulas todos os dias de segunda a sexta e eu também queria fazer Academia ENEM, não sei se você conhece?

(...) foi outra guerra porque foi difícil de conseguir (...) no início eu não fazia a menor ideia do que eu queria fazer, nos sábados e domingos eu ia pro Academia ENEM. (...) era realmente pra revisar o que eu tinha estudado durante a semana e é ótimo porque foi ali que eu comecei a descobrir vários gostos que eu tenho, como por exemplo, eu gosto de matemática, eu não fazia a menor ideia disso, mas eu gosto muito mais porque é um desafio como muita gente. (Guilherme, Direito)

Para dois dos (as) estudantes entrevistados (as), ambos do Curso de Medicina, a entrada, por meio da obtenção de bolsa de estudo, em cursinhos pré-vestibulares de grande prestígio na cidade de Fortaleza, com alto índice de aprovação, frequentados, basicamente, por jovens de famílias ricas, refletiu em uma falta de identificação com o meio que estavam inseridos, seja pela percepção da diferença de *dons naturels* dos indivíduos do meio, ou pela maior compreensão da distância de realidades entre esses *mundos*.

Meu último ano de cursinho, que foi no Ari de Sá, foi bem difícil, porque lá era um público totalmente diferente. Escola particular e tal, aí foi bem difícil, bem difícil mesmo! Eu não fiz amizade com quase ninguém. Fiquei praticamente isolada. Mas por mais que aquele ambiente não seja tão bom, os professores eram muito bons! O suporte físico mesmo era muito bom.

Só que como a estrutura era boa tinha de ficar lá mesmo né?! E deu certo! (Juliana, Medicina)

Eu também entrei em contato pela primeira vez com a elite a qual eu nunca havia a não ser a elite do meu município que era algo parecido com o que eu mesmo vivia. Mas quando eu vi a primeira criança de motorista com BMW eu achei aquilo... inicialmente surreal e depois como normal. Alguns meses depois eu achei que o errado

era eu, que o feio era eu, que o problema não eram essas pessoas terem esses privilégios, era eu não ter, eu não fazer parte, na minha cabeça eu tinha que fazer parte daquilo ali, a faculdade chegou e eu não consegui entrar nessa pira louca e acabei foi despertando para as injustiças sociais. (Sérgio, Medicina)

Como salienta Zago (2006), essa necessidade de formação suplementar reflete a desigualdade existente entre os candidatos dos processos seletivos das universidades, aqueles que possuem maior capital econômico permanecem em instituições privadas, com os melhores recursos e suportes necessários. Os demais, desprovidos de suporte financeiro, quando podem realizar um cursinho pré-vestibular, recorrem a bolsas de estudo, que os inferioriza em relação aos outros; ou usufrui de alternativas populares, cursinhos oferecidos pelo poder público ou outros com valores mais baixos de mensalidade, que, apesar disso, representam gastos a mais para suas famílias.

A relação entre escola e trabalho foi outro ponto abordado nas narrativas dos (as) estudantes quanto ao seu período no ensino básico. Diferentemente dos jovens de classe média e/ou com maior poder aquisitivo, os quais possuem tempo livre de dedicação aos estudos, sem preocupação de possíveis dificuldades socioeconômicas que a família possa passar, a maioria dos jovens em situação de pobreza possui essa insegurança quanto ao seu destino/futuro, sendo, por vezes, inevitável o ingresso no mercado de trabalho antes mesmo da conclusão do nível básico de ensino. Esse contraste é enfatizado por Souza (2017, p. 96, 97):

“É um privilégio muito visível que a classe média possui capital econômico suficiente para comprar o tempo livre de seus filhos só para o estudo. Os filhos das classes populares precisam conciliar estudo e trabalho desde a primeira adolescência, geralmente a partir de 11 ou 12 anos (...)A criança de classe média, afinal, chega na escola conseguindo se concentrar nos estudos, porque já havia recebido estímulos para direcionar sua atenção ao estudo e à leitura, antes, por estímulo familiar. Como a família também compra seu tempo livre para que possa se dedicar integralmente à escola, a pré-história do vencedor predestinado ao sucesso se completa. Todas as vantagens culturais e econômicas se juntam, mais tarde, para a produção, desde o berço, de um campeão na competição social.

O relato de Denis demonstra essa dificuldade, à medida que ele expõe seu desafio após o abandono paterno, somado à debilidade de saúde da sua mãe, que o obrigou a ser o provedor da família, tendo outras “ocupações” e responsabilidades, além das atividades escolares:

Sempre foi eu e a minha mãe. Meu pai abandonou a gente muito cedo, então, desde cedo, eu tive que trabalhar, assim, pra gente... ela também é um pouco doente. Então, não pude me empenhar muito nos estudos, né. Apesar de eu ter uma facilidade grande, assim, na aprendizagem, mas por muitas faltas, eu acabei reprovando esses anos. (Denis, Direito)

Tais adversidades durante o período escolar contribuiu para sua insatisfação com seu rendimento na escola, individualizando seu fracasso, responsabilizando-se pela situação econômica e adversa (GUARESHI, 2001) da família, culpabilizando-se por não possuir as condições necessárias à aprovação na escola:

Eu nunca fui um aluno, assim, excepcional, tanto que, eu reprovei algumas vezes. Tanto no ensino fundamental lá, como também no ensino médio. (Denis, Direito)

Para Jaqueline, a inserção no mercado de trabalho tornou-se necessária logo após a conclusão do Ensino Médio, apesar de obter aprovação no curso de Matemática na UFC. Segundo ela, não havia possibilidades financeiras de manter-se em Fortaleza, por isso, optou por aceitar uma oferta de emprego oferecida, adiando os planos de ingresso na Universidade:

Eu acabei sendo contratada pelo lugar onde eu estagiei, né, aí eu passei mais um ano trabalhando lá, e aí as coisas ficaram um pouco mais fáceis, porque eu pude ajudar financeiramente na casa que eu morava e tal... mas também não consegui estudar nesse último ano né, porque trabalhando, eu tava trabalhando seis horas seguidas, se não me engano. Só que eu era bem explorada, às vezes eu ficava oito horas, então... e depois eu voltava pra casa e minha tia tinha uma criança pequena, e eu tinha que ajudar a cuidar e tudo, então acabou que eu não estudei nesse último ano.

De acordo com Losacco (2003) essa é a realidade de muitos (as) da classe trabalhadora em situação de pobreza, aos quais não é permitida a permanência nos *bancos escolares*, posto que precisa entrar precocemente no mercado de trabalho. A autora acrescenta:

Sem a possibilidade da preparação necessária (escolaridade formal, cultural e técnica) para o desempenho de um papel profissional especializado, vemos cada vez mais dificultada a conquista de emprego e ampliada a exploração de sua mão-de-obra, exploração esta concretizada pelos baixos salários e o acúmulo de jornadas de trabalhos para garantia de sua manutenção. (LOSACCO, 2003, p. 72)

Edson expôs sua inquietação de não seguir o caminho da maioria dos jovens de sua realidade local, de inserção imediata no mercado de trabalho, marcado, via de regra, pela informalização e precarização, a reafirmar a importância do apoio familiar para manter-se na busca pelo acesso ao ensino superior, conforme enunciou a seguir:

No interior tem muito essa ideia, alguns adolescentes tem uma situação complicada, situação financeira complicada. Família não dá aquilo que ele deseja, que ele almeja e tem um pouco de imediatismo, de querer ganhar seu próprio dinheiro, de ter independência. Às vezes, os pais não tratam bem e aí tem algumas oportunidades lá principalmente na minha cidade, oportunidades não tão boas, como trabalhar em olaria, que é uma profissão um pouco degradante. Mas, na minha época, se obrigaram a passar por essa situação pra ter uma renda própria, pra ter “independência” entre aspas. Não vou negar que na minha época eu também tinha esses desejos, né, de ter meu dinheiro, trabalhar, sair de casa, ter independência. Só que aí teve um apoio familiar, conselhos e eu consegui me manter firme no caminho. (Edson, Medicina)



A mesma preocupação esteve presente na trajetória de Cátia, visto que a família não possuía “essa renda toda. Então, o negócio é trabalhar”. Contou-me que essa foi a realidade vivida por seu irmão, que ajuda financeiramente na casa, que, desde o ensino médio até hoje, no ensino superior, tem que conciliar a vida escolar e o trabalho em um supermercado do bairro onde moram:

(...), mas no ensino médio meu pai conseguiu... ele *tava* trabalhando, meu irmão também, acabaram... que eu consegui *pegar* o ensino médio estudando, sem trabalhar. Então, acho que isso me ajudou bastante, também. (Cátia, Direito)

Da mesma forma, Renata se alegra de ter fugido da realidade de seu local de origem, pois, com a ajuda da família, conseguiu concluir os estudos sem ingressar no mercado de trabalho, pois isso poderia desviá-la do caminho que queria seguir:

Onde eu moro, assim... as pessoas ao meu redor, geralmente, não ingressam. Elas terminam... tipo, antes de terminar, elas já fazem um estágio, entram num emprego e tal. E era uma coisa que eu não queria assim... Eu sempre falava, até hoje eu falo em relação ao meu irmão, que eu só queria trabalhar quando fosse uma necessidade, que não tivesse jeito, porque eu sabia que se eu entrasse no mercado de trabalho, eu ia descansar, assim, né, em relação a estudar e tal. (Renata, Medicina)

As narrativas parecem indicar a intenção de desvencilhar-se *destino social evidente* (BOURDIEU, 2008) ao qual estes estudantes estavam supostamente *condenados*, vislumbrando a “via escolar como saída da pobreza” (SOUZA, 2017b, p. 97). Todavia, em seus percursos de acesso ao ensino superior em universidade pública, a situação de pobreza na qual se encontram lançam outros novos-velhos desafios à permanência universitária e à conclusão de seus cursos de graduação dotados de prestígio social que, por vezes, lhes desafiam e escapam. Cabe indagar, desta feita, quais os sentidos do acesso ao ensino superior na UFC, via política de cotas, sob os pontos de vista destes (as) estudantes inseridos (as)? E, igualmente, questiona-se acerca das condições de permanência universitária, a considerar a vulnerabilidade socioeconômica vigente em seus cotidianos familiares e que atravessam suas trajetórias acadêmicas na universidade pública em tela. Afinal, como esta tríade pobreza, acesso e permanência universitária são percebidos e significados por jovens universitários (as) ora inscritos em cursos de graduação na UFC, cuja via de inserção se deu pela política de cotas sociais?

No item subsequente, buscou-se deslindar as respostas a tais indagações, a partir das narrativas dos (as) interlocutores (as) desta pesquisa.

## 5.2 Acesso, permanência e pobreza na Universidade Federal do Ceará: Política de Cotas em (des)construção

### 5.2.1 O Acesso ao ensino Superior em Universidade Pública: tempo de conquistas e desafios

O ingresso em uma conceituada universidade pública, como é o caso da UFC, representa um momento de grande importância na vida de qualquer jovem. Para aqueles (as) oriundos (as) de um meio desigual essa “conquista” possui significado ainda maior, à medida que essa nova fase pode simbolizar a possibilidade de mudança de suas trajetórias e dos que estão ao seu redor.

Para os (as) interlocutores (as) desta pesquisa, esse outro caminho possível representa “expectativa de futuro”, de ascensão social ou, ao menos, como uma possibilidade de mudar a realidade deles e de seus familiares, segundo enunciado na fala abaixo:

Eu acho que é expectativa de futuro sabe, tipo de mudar, como era lá em casa, porque nunca faltou nada, não, mas sempre era muito limitado, aí eu acho que é isso, a expectativa de mudar. (Adriana, Direito)

Para Edson, morador do Interior do Ceará, o momento de descoberta da sua aprovação foi carregado de muita emoção, desafiado a vir para Fortaleza, pelo fato da UFC possuir um Curso de Medicina de “longa data”, com “muitos médicos formados e uma universidade de renome”. Ele contou:

(...) eu me lembro que, quando eu recebi o resultado, eu tinha acabado de acordar, eu olhei no celular mesmo o resultado do SISU e estava lá que eu tinha sido aprovado no curso. E eu saí correndo *pra* contar pra minha mãe, passei correndo de frente do quarto da minha irmã, ela ficou desesperada, não sabia o que tinha acontecido. E aí, eu corri, falei *pra* minha mãe, ela começou a chorar, me abraçou. Foi um dos momentos mais felizes da minha vida. Aí, comecei a calcular se realmente era possível realizar esse sonho de vir aqui pra Fortaleza; e aí consegui alugar um *quitinete* inicialmente aqui em Fortaleza. (Edson, Medicina)

Esse sentimento de felicidade e de possibilidade de mudança mediante a aprovação no ensino superior foi experimentado por outros (as) estudantes participantes dessa pesquisa, segundo é possível apreender em seus depoimentos:

(...) quando saiu o resultado eu fiquei meio em choque, eu nem consegui ficar, assim eu fiquei meio sem emoção sabe, e em estado de choque até eu realmente crer. Quando eu me matriculei foi que eu realmente acreditei que tinha dado certo. Mas assim, minha mãe chorou muito! Aí foi aquela coisa toda, lá no interior todo mundo ficou

sabendo, aí vinha falar comigo e dava parabéns, e isso alimentou muito a minha vontade de estar aqui. Quando tem mais gente que sonha com você e que vai *tá* te motivando, então aumentou a minha vontade de *tá* aqui, de realmente cursar direitinho enfim! É... mas foi um momento único, eu acho que nunca vou passar por isso de novo! Assim um momento raro de felicidade minha e de pessoas que estão próximas a mim. É... foi bem mágico mesmo, eu achava que era besteira, mas não é não. Realmente é algo que muda a sua vida assim, é um dia que faz você perceber as pessoas que realmente se importam com você, e que torceram por você, ou aquelas que não acreditavam, que você nota que acabaram se surpreendendo! Então foi um divisor de águas na minha vida. Acho que tudo que eu fui antes, não representa mais, sabe, quem eu sou agora. Desde que eu entrei na faculdade, por N motivos. (Cristiano, Medicina)

Foi uma alegria... começando pela nota de redação. (...) E quando foi no dia que passei, aí eu “poxa, pronto, passei!”, sossego (...) eu acho que o ingresso na UFC foi maravilhoso. Até hoje a gente fica lembrando. (Cátia, Direito)

Eu nem acreditei, quando você para *pra* pensar até mesmo na universidade pública é uma coisa tão esplendorosa você ter a oportunidade de estudar com professores de referência, entende? Esse tipo de coisa só cai a ficha depois de um tempo. Está caindo um pouco a ficha agora. (...) Foi um choque no início. Como eu estava muito isolado eu não tinha muito contato com ninguém, então quando eu cheguei aqui, eu estava parecendo um mendigo num banquete, pessoas, meu Deus! (Guilherme, Direito)

(...) quando saiu a primeira lista de suplência, não é nem suplência, é aquela primeira lista de espera, aí eu passei aqui, graças a Deus! Aí, deu certo aqui. Eu fiquei muito feliz, nossa! Minha família toda festejou demais! E foi isso, foi só alegria né?! (Juliana, Medicina)

Gritando lá dentro de casa: “mãe eu fui chamado pra UFC, mãe! ”. E aí, quando foi *pra* receber, a gente ir lá na faculdade, a mãe emocionada e tal. “Você pode ir fazer a matrícula sozinho.” Não a senhora vai também, *pra* senhora curtir também. Aí ela foi ver a faculdade, entrou na biblioteca. “Filho que legal! *Num sei quê* e tal” morta de feliz! (Vicente, Direito)

(...) quando eu vi, não acreditei, chorei muito e tal. E aí, pareceu muito assim, tipo, não caiu a ficha, mas eu *tô* indo, né. (...) quando eu entrei, assim, eu fiquei “meu Deus, eu não acredito que eu realmente *tô* aqui. (...) eu acho que foi meio como que se eu tivesse sonhando mesmo, quando eu comecei. E foi muito enriquecedor, também, ver muita gente que teve trajetória difícil assim conseguir(...) eu acho que foi uma conquista muito grande, como eu estava dizendo, porque não é uma coisa comum, né, quase ninguém consegue. É realmente muito difícil. Eu via muitas pessoas que ao meu redor queriam, que estavam tentando há muito tempo, e enfim... e aí, eu percebo, também, que é um grande significado, assim, *pra* minha família (Renata, Medicina)

Durante a escuta das narrativas, foi comum ouvir dos (as) interlocutores (as) essa emoção misturada com um sentimento de insegurança, pela pouca confiança que tinham em alcançar esse objetivo. Conscientes da competitividade existente nos cursos pretendidos, apesar de preparo e esforço que dedicavam, dada a evidente disparidade de aprovações de estudantes de escolas particulares.

As desigualdades de oportunidades no ponto de partida assustam os jovens de escola pública que se veem disputando vagas com outros (as) que possuem uma apropriação diferenciada do capital escolar e cultural, sentindo-se, por vezes, “inadequado à competição social” (SOUZA, 2017b, p. 99). Mesmo após a aprovação, o sentimento de surpresa permanece,

alguns duvidando de sua capacidade, ao passo, que atribuíam o êxito na seleção, por vezes, à sorte (ZAGO, 2006)

A insegurança foi algo ainda presente nas trajetórias dos (as) estudantes, mesmo após a entrada na Universidade. A comparação com os demais colegas de sala, na sua maioria, vindos de instituições de grande prestígio em Fortaleza, intimidaram alguns interlocutores (as), devido à distância de realidade em eles ou, mesmo, a identificação de relações hierarquizadas entre eles (as):

Quando você chega no ambiente ou todo mundo é igual, muita gente é igual ou muita gente está num grau mais alto que você... quando você escuta sobre um ensino numa escola particular, é totalmente diferente, sabe? É, tipo assim, é soldadinho... na filhinha, estudando bastante horas por dia, no fim de semana, fazendo simulado, e é gente totalmente bem preparada. Eu acho que isso me assustou um pouco, e me inibiu até, sabe? Porque quantas vezes eu estava na sala e alguém dizia “alguém sabe a resposta de tal coisa?” Ninguém respondia. Aí eu pensava, pensava, ficava incentivada a responder, “vou responder, eu sei... ninguém vai responder, mesmo”, “vou responder”. Mas agora, no ensino superior, que aí o professor perguntava, e eram 10 mãos e quem chegasse e levantasse primeiro respondia, acho que me inibiu. Isso foi muito ruim, *pra* mim, eu acho. Sabe, me inibir pelo grau que muita gente chegou. Acho que no decorrer do curso, a pessoa vai nivelando mais, mas quando chega... que era metade de gente, que eu acho que meu ano foi o primeiro que foi 50% de cotas. Ai, assim, 50% de uma turma; 50% não (...)então, eu senti muito isso, assim. Um embate mesmo de chegar no local que tinha muita gente mais preparada do que eu. Acho que inibe você, me inibiu demais. (Laura, Direito)

(...) você se compara muito aqui dentro. (...) foi um choque porque aqui também existe muita polarização e polarização por besteira, as vezes você fica mano, onde eu me enfio nessa história toda? Foram essas as minhas primeiras impressões de que aqui é um lugar muito hostil, que as pessoas vêm *pra* cá visitar, aqui é um colégio, as pessoas vem estudar de manhã e depois vão embora de carro *pras* suas casas e isso é uma coisa que ela fazia no colégio. (Guilherme, Direito)

Para os (as) jovens oriundos (as) do interior do Estado, esse sentimento de *estrangeirismo* foi ainda maior, tendo em vista os diferentes modos de vida adotados nos centros urbanos (ABREU, 2019), somados ao fato da mudança de vida, da saída de seu local de origem, em alguns casos, a saída do *seio familiar*. Assim, deu-se o início da história acadêmica de Edson, “um garoto do interior, sem experiência”, tendo que sair de sua cidade para iniciar seu curso de Medicina em Fortaleza, na UFC. Após saber de sua aprovação, veio o planejamento com a família para verificar a possibilidade de manter-se em Fortaleza e materializar o sonho pessoal e familiar de cursar o ensino superior. Observe-se sua narrativa:

No começo, eu achei que seria um pouco impossível meu pai conseguir me manter aqui. Só que foi o momento em que ele me deu mais apoio. Como eu disse, a renda do meu pai é bastante variável, só que a gente sempre conversou, sempre foi uma coisa bem aberta e minha família sempre foi muito de fazer as coisas na ponta da caneta, calcular, ver se realmente é possível fazer tudo bem direitinho pra dar certo. E como a renda do meu pai é muito variável, tem mês que ele ganha um dinheiro bom e tem mês que ele não ganha praticamente nada, ficou um pouco complicado assim realmente decidir se eu tinha a possibilidade de vir pra cá pra Fortaleza e conseguir

me manter. E a gente chegou a elencar várias possibilidades, de fazer, inclusive, empréstimo no banco pra pagar a universidade. Graças a Deus, não foi preciso. (...) comecei a calcular se realmente era possível realizar esse sonho de vir aqui pra Fortaleza e aí consegui alugar uma quitinete, inicialmente, aqui em Fortaleza. Meu pai veio aqui pra alugar. Então, vim morar sozinho inicialmente. Primeiro ano da faculdade, eu morei sozinho aqui em Fortaleza e foi um período muito ruim. Passei por experiências muito ruins porque eu era um cara de 18 anos que tinha vindo a Fortaleza poucas vezes com meu pai e que se viu morando numa cidade grande sem nenhum apoio (...) e assim, totalmente perdido na universidade. (Edson, Medicina)

Edson descreveu alguns momentos desde sua vinda para iniciar o Curso de Medicina, que o deixaram inseguro se deveria seguir ou não na graduação:

Acredito que se eu não amasse realmente o que eu estou fazendo, se não fosse realmente o que eu queria *pra* minha vida eu já tinha abandonado o barco, já tinha pegado minha mala e voltado pra casa, ficado do lado da minha família, porque realmente tem situações bem complicadas que a gente passa aqui sozinho em Fortaleza. (Edson, Medicina)

A sensação de *não pertencimento* e de estar “deslocado” também foi lembrado por Edson em sua fala. O fato de estar em uma cidade nova, com colegas vindos de uma outra realidade social, a maioria filhos de classe média, vindos das melhores escolas da cidade, foi um momento muito marcante:

Eu me lembro que no primeiro dia de aula eram 80 alunos na turma e eles começaram a perguntar seu nome, qual era a escola de onde você tinha vindo e sua cidade e aí todo mundo foi falando (...): “vim do Christus, (...) eu vim do Ari de Sá, vim do Christus”. No máximo, os alunos cotistas diziam que vinham de escola profissional ou até mesmo de escola militar. Eu era o único aluno de escola regular na minha turma e aí quando chegou a minha vez eu disse, “ah, meu nome é Danilo, eu vim de Russas, eu estudei na escola Maria de Lourdes Oliveira, que ninguém conhece”. Ninguém realmente conhecia a minha escola. Todos os outros vieram de escola particular de ensino integral ou de escola militar. Eu era realmente o único aluno de escola regular. Caramba, me senti muito deslocado, inicialmente eu pensei assim: “aqui não é o meu lugar, eu não devia estar aqui”! Está entendendo? (...) o aluno que estuda numa escola militar ou que estuda numa escola profissional também tem um nível completamente diferente do aluno que vem de escola pública regular. Então, realmente foi um baque muito grande. Eu me senti muito deslocado. Até os alunos que entraram em cotas, muitos eram ricos. Eu diria que eram realmente ricos ou, no mínimo, faziam parte da classe média alta. Assim, eu me senti um cara fora do ninho. (Edson, Medicina)

Similarmente, Diana e Jaqueline, também vindas do interior, relembrando as primeiras impressões na Universidade, revelaram seus estranhamentos iniciais de contato com a dinâmica universitária e as distintas posições de classe, identificáveis em seus cursos de graduação, caracterizando aquele momento como “assustador”:

Logo de cara é um pouco surreal, porque todo mundo era tão absurdamente

inteligente, por exemplo, todo mundo tinha inglês fluente, e não sei... eu fiquei, meio, me sentindo assim, um pouco... foi estranho no começo, demorei *pra* me adaptar. Mas foi só no começo. Depois eu fui fazendo amizade e tal, mas logo de cara, eu tive esse estranhamento, “ai, meu Deus do céu, tão inteligentes, já leram todos os livros”. E ... foi complicado, foi um pouco assustador. (Diana, Direito)

(...) nos dois primeiros anos, foi muito difícil porque eu ainda não tinha, parece que pisado no chão, sabe. Não tinha ainda entendido o que é que eu estava fazendo aqui assim, o que que eu estava fazendo, enfim! Foi bem complicado. Eu não conseguia me dedicar muito, não conseguia ter interesse nas aulas, nos livros, nas coisas do Direito né, não estava entendendo muito bem o que é que eu estava fazendo. Foi bem complicado nesse tempo. Desenvolvi insônia, na verdade, já tinha insônia, mas aí ficou pior. (Jaqueline, Direito)

Diana não precisou estar só em Fortaleza, pois teve a oportunidade de morar com uma tia, a qual lhe forneceu os meios básicos de sua subsistência na cidade. Contudo, mesmo com essa garantia de poder estar com um familiar na cidade, Diana revelou dificuldades de adaptação à nova realidade, em uma cidade nova, na universidade pública e, ainda, inserida em outra vivência familiar:

(...) que eu realmente senti que pesou mesmo, quando eu vim *pra* cá, foi essa minha mudança de cidade, que eu acho que é complicado... pegar um ônibus... Eu nunca tinha precisado pegar ônibus, aí... eu não sabia andar pela cidade. Até hoje eu tenho um pouco de dificuldade, e por exemplo, *pra* sair... pra chegar na faculdade... que demora horrores. Se bem que eu moro perto. (...) aí, o que eu senti de maior dificuldade, realmente, foi essa questão de ter que mudar de cidade e tal. (...) aqui, eu moro com a minha tia, e foi difícil, também, né. Porque você tem... assim, ela é maravilhosa, eu tenho contato desde pequena, eu já passava férias na casa dela, só que é sempre difícil, você sair de casa, a dinâmica diferente, a família diferente. Por exemplo, *tu* falou da relação da família, a minha família sempre foi muito tranquila, muito calma. E lá já não é assim. Eles têm uma relação mais complicada, aí eu estranhei, também, né, você *tá* num ambiente mais... eles são mais... eles brigam mais, tudo isso... eu não era acostumada, né, mas, hoje já me acostumei. (Diana, Direito)

Sobre a relação com os demais colegas de turma, a estudante acrescentou:

(...) o pessoal conversando sobre coisas que... eu nunca tinha saído de Canindé, então, só tinha vindo pra cá pra Fortaleza, até hoje. Então, são conversas diferentes e tal, de viagens e de lugares... e por exemplo, todo mundo assistia coisas que eu não... séries, essas coisas. A gente não tinha... a gente foi ter computador um dia desses, aí tudo isso... essa questão do ambiente mesmo. Você tem que ir se acostumando e tal. Eu acho que hoje ainda é mais fácil, porque você tem acesso à internet e tal, vai se familiarizando com o que o pessoal faz, que o pessoal vê e tal, e isso facilita, mas no começo, foi a parte mais difícil, assim, de você chegar e você “meu Deus, que lugar é esse?”

O conceito de *habitus* é central para a compreensão das práticas culturais associadas à origem social do indivíduo. Segundo Bourdieu (2008, p. 164), o *habitus* corresponde a uma “estrutura estruturante que organiza as práticas e as percepções das práticas”. Sobre essa estrutura, o autor acrescenta:

Sistema de esquemas geradores de práticas que, de maneira sistemática, exprime a necessidade e as liberdades inerentes a condição de classe e a *diferença* constitutiva da posição, o *habitus* apreende as diferenças de condição captadas por ele sob a forma de diferenças entre práticas classificadas e classificantes – enquanto produtos do *habitus* – segundo princípios de diferenciação que, por serem eles próprios o produto de tais diferenças, estão objetivamente ajustados a elas e, portanto, tendem a percebê-las como naturais. (BOURDIEU, 2008, p. 164)

O *habitus* exprime, dessa forma, estilos de vida, julgamentos políticos, morais, estéticos, influenciando no pensar e no agir da sociedade, porquanto os indivíduos incluem um modelo de sociedade, muitas vezes de forma involuntária, sustentando-o e imitando-o como legítima.

Tendo em vista que as preferências e os gostos estão associados ao *habitus* do indivíduo, podemos perceber as diferenças de sentidos e significados postos nas práticas de estudantes de diferentes origens sociais. As disposições entre *habitus* e campo social permitem pensar as relações entre os agentes e o sistema de sinais socialmente qualificados que determinam o *gosto*, “operador prático da transmutação das coisas em sinais distintos e distintivos” (BOURDIEU, 2008, p. 166)

Essa mesma percepção da distinção social, verificada através de comportamentos, preferências e gostos, que classificam e distinguem (BOURDIEU, 2018) os estudantes, foi retratada por outros (as) interlocutores (as), a expressar as distinções sociais possivelmente identificáveis entre “*cotistas*” e “*não cotistas*” – nomenclaturas adotadas no cotidiano acadêmico – na dinâmica universitária na UFC. Observem-se as falas seguintes:

Eu acho que é... essa coisa mesmo que eu disse, quando você chega e *percebe o nível social diferente do seu*. Às vezes, você quer criar amizades, mas sempre tem aquela ressalva de que “ah, mas eu não vou poder ir no mesmo lugar que aquela pessoa quiser ir”. Às vezes, até mesmo em conversas, eu sentia, às vezes, por exemplo, como eu te disse que eu sou analfabeta musical, e tava todo mundo no clima, falando sobre música tal, todo mundo conhecia... e aquele artista... e você ficava “ai, meu Deus, eu nunca nem ouvi falar”. Talvez eu tenha ouvido essa música, essa música lá longe, em algum bar que eu passei perto, mas eu não... tem aquela coisa mesmo minha, cultural mesmo. Eu sentia isso... (Laura, Direito)

(...) *querendo ou não há uma diferença, até no jeito de se vestir sabe, no jeito de você ser, todo mundo sabe quem é cotista*, eu acho. Porque as pessoas que não são cotistas elas se vestem com roupas de grife, elas usam maquiagem, elas chegam de manhã muito bem vestidas entendeu? *Quem é cotista não faz isso! E há essa diferença, eu acho que é perceptível*. (Jaqueline, Direito)

Baseado no conceito de capital de Bourdieu, Souza (2017) avalia que o mundo moderno criou uma nova hierarquia social, impessoal e opaca, na qual a ausência ou a posse de capitais (econômico, cultural e social) irão indicar a posição do indivíduo na competição social

pelos recursos escassos.

Como podemos identificar pelas narrativas dos (as) estudantes entrevistados (as), essa luta para a aquisição de capitais não acontece de modo justo, visto que há alguns que possuem vantagens na conquista desses capitais, estabelecendo sua dominação nas estruturas e dinâmicas sociais. Essa dominação acontece, por vezes, de forma oculta, importando a imposição de padrões de comportamento/gostos advindos de contextos e experiências distintas daquelas dos (as) estudantes em situação de pobreza inseridos na UFC via Política de Cotas. As narrativas abaixo são expressivas dessa perspectiva, a saber:

O principal, a cobrança. Tanto a sua quanto a do seu colega, você vai ser cobrado pela forma como você se veste aqui, pela forma como você fala, como você vem para a faculdade, você vai ser cobrado por ter um perfil padrão de um médico que é branco, elitista e hétero. *Se você sair um pouco disso você será, com certeza, excluído. No mínimo, você vai sofrer algum tipo de preconceito* seja ele explícito ou implícito porquê... pode parecer que é ladainha de um aluno, só que não. (...) *Existe um poder que emana de certas pessoas que obriga você a se comportar de certa maneira.* (Sérgio, Medicina)

E outra coisa que me chateia é que alguns professores têm a mente fechada e eles não percebem que as coisas têm mudado aqui. Então, às vezes, eles falam tipo, ah, sei lá, dá um exemplo de viagem ao exterior e de enfim... coisas que não é do nosso convívio. (Renata, Medicina)

Essa dominação de certos grupos na Universidade pode ser percebida também pela condução da disciplina pelos (as) professores (as), pois, como se queixaram os (as) estudantes entrevistados (as), o conteúdo era repassado sempre tomando como referência a escola particular e, portanto, prediziam uma mesma posição de classe de todos (as) os (as) estudantes. Aspectos percebidos e, por vezes, até questionados pelos (as) entrevistados (as), segundo explicitado abaixo:

No primeiro semestre, eles falaram que os alunos deviam saber determinado assunto, porque em determinada escola particular, ela tinha visto que os alunos já tinham visto aquele conteúdo e já sabiam decorado, já sabiam de tudo. Coisas que eu nunca tinha tido contato com aquilo na minha vida, inclusive, cheguei a falar com a professora depois da aula e pedi para ela ir mais devagar, para ela explicar com mais calma, porque tinham alunos cotistas na turma e tinham algumas escolas públicas que nunca tinham visto aquilo na vida deles. Então, tinha que ter um pouco de paciência para eles absorverem o conteúdo. (Edson, Medicina)

Outros, também, não percebem que nem todo mundo veio do mesmo local, então, isso eu sentia muito no começo. A gente tinha aula de embriologia, histologia, as professoras ficaram “ah, gente isso aqui, vocês já viram no ensino médio”, aí tipo, pulava... “professora, não vi”... entendeu? (Renata, Medicina)

Os (as) interlocutores (as), estudantes do Curso de Medicina, afirmaram que o conteúdo dos semestres iniciais, referentes ao Ciclo Básico, foram os mais desafiadores, o que



atribuem à deficiência do ensino básico cursado em escolas públicas, a construir estratégias individuais para superar as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem e buscar adaptar-se às novas exigências/demandas. Tal percepção foi recorrente em seus depoimentos:

É mais difícil no ciclo básico, que você precisa ter uma base de química, de bioquímica, de biologia que você precisa muitas vezes retomar aquele conteúdo que você não viu no ensino médio, *pra* tentar estudar aquele conteúdo que tá sendo dado na universidade. E eu acho que aí, quando eu cheguei no ciclo clínico, aí a diferença se esvaiu, acabou e todos os alunos estavam tabelados, ombro com ombro. Porque no ciclo clínico você começa a ver uma coisa que você nunca viu na vida, que não tem em nenhum outro lugar. (Edson, Medicina)

Nos primeiros semestres, tem muito conhecimento que é... que requer coisas de ensino médio, né, e eu tive um ensino médio complicado. Então, eu tinha muita dificuldade de entender muita, muita dificuldade. Achava que nunca ia passar nas provas, nunca ia me formar e isso me angustiava muito, ficava muito triste com isso. E isso, também, demandava que tivesse que estudar por muito tempo, mas eu também não tinha muito tempo. Então, era muito exaustivo, porque eu tinha que estudar à noite, todo dia, fim de semana, feriado e ainda tinha dificuldade de aprender. Em alguns momentos, eu precisei pedir ajuda de colegas, né. ***Uma amiga minha que estudou em escola particular***, uma vez foi me explicar logaritmo, que era uma coisa que a gente precisava para uma disciplina, que eu nunca tinha aprendido, não sabia o que era e algumas coisas de Química, Biologia, essas coisas, né. Com o tempo, a gente vai se adaptando, vai conseguindo aprender. (Renata, Medicina)

Quando eu entrei aqui eu também percebi que as pessoas sabiam de muito mais coisa do que eu sabia, como eu já te falei antes, né, e aqui na faculdade não foi diferente! Tinha muita coisa: “ah, isso aqui vocês viram no Ensino Médio!” Humm! ... vi? Sei não se eu vi! Então, assim, eu também tive esse choque, também ainda *tô* passando por esse processo de me adaptar. Entendeu, que você não sabe direito, de rever um pouquinho, ah resolve aqui rapidinho, *pra* eu conseguir entender essa matéria da faculdade e tal, eu ainda *tô* nesse processo de adaptação. (Cristiano, Medicina)

Os dois primeiros anos, eles são ciclo básico que a gente chama, aí a gente tem coisas assim bem básicas (...). E aí eu me lembro que no primeiro e segundo semestre foi bem difícil! Muito difícil mesmo! Porque a gente só estudava coisas básicas e eu tinha muitos professores ruins, e aí eu tive muita queda de nota, eu tive, foi muito ruim *pra* eu me adaptar entendeu? Eu lembro que no primeiro semestre teve uma matéria que foi Bioquímica, e ela, tipo assim é Química aplicada a Fisiologia né, ela é mais uma Química voltada à Fisiologia, só que ela se aplica muito pouco a coisas práticas, e aí ele mostra a contração muscular, essas coisas e ele mostra muito, muito, muito, Bioquímica. E aí muita Química mesmo, básica, e foi muito difícil *pra* mim, eu lembro que eu fiquei, não sei se eu fiquei da AF, não, não fiquei da Avaliação Final (AF). Mas eu lembro que, no começo, eu comecei a estudar isso, eu lia, lia, lia e não entendia nada! Aí eu comecei tipo a ir *pras* vídeo aulas, ir, no *Youtube* mesmo, vídeo aula básica mesmo de contração e mudança de potencial. Aí eu, valha, isso aqui é totalmente do Ensino Médio, aí eu entendi, e consegui entender a matéria entendeu? E aí mais ou menos esse mesmo modelo se repetiu no segundo semestre, que a gente começou a estudar os sistemas e estudava muito essa coisa básica mesmo, da Química, da biologia e da física, e aí eu tinha muita dificuldade. E os professores não ajudavam muito porque eles pensam que todo mundo é do mesmo nível. (Juliana, Medicina)

O resultado dessas lacunas e/ou disparidades identificadas em relação aos conhecimentos do ensino básico é que os estudantes de escola pública, ao se confrontarem com esse conteúdo na Universidade, precisam dedicar-se em dobro, tendo em vista a necessidade de

estudar o conteúdo atual e, ainda, acompanhar os demais colegas, vendo conteúdos que deveriam ter sido ensinados-aprendidos anteriormente. Conforme aponta Zago (2006, p. 233 e234):

Os efeitos dessa exclusão do conhecimento aparecem com toda a força na escolha do curso, e faz-se sentir igualmente quando o estudante ingressa no ensino superior, sobretudo nas primeiras fases do curso. As lacunas deixadas na formação precedente marcam implacavelmente a vida acadêmica.

Pressupõe-se, a partir das experiências relatadas, a relevância dos conteúdos ministrados ou não no ensino básico, principalmente o conteúdo do Ensino Médio, que oferecem boa parte de conhecimentos fundamentais no ensino superior. Esse conteúdo, se deficiente, pode gerar ainda mais sensação de fracasso e de culpabilização do (a) estudante, fazendo-o relacionar tal deficiência a questões pessoais, deixando de considerar os aspectos sociais e históricos envolvidos nessa análise (ABREU, 2019). De fato, atentar para as condições de desigualdade social e pobreza multidimensional, que se entrecruzam e alicerçam as trajetórias destes (as) jovens universitários (as) ao adentrarem a UFC pelo sistema de cotas sociais, impõe ainda um olhar criterioso para as garantias efetivas da permanência universitária, para além do indispensável acesso.

### ***5.2.2 Permanência Universitária: enfrentamentos e estratégias***

Ao mesmo tempo em que a Universidade passa a viabilizar o ingresso de estudantes pobres, a partir da Política de Cotas, faz-se necessário a criação e ampliação de políticas que ofereçam o suporte adequado a esses estudantes, considerando sua origem social na reformulação de práticas pedagógicas, curriculares e avaliativas (ABREU, 2019; VALENTIM, 2012; ZAGO, 2006). Muitas são as dificuldades enfrentadas por estudantes de origem pobre para sua permanência no ensino superior, tais quais: despesas com transporte, alimentação, material escolar, livros, fotocópias, entre outras (VALENTIM, 2012).

Com referência a problemática da permanência estudantil, os relatos dos (as) interlocutores (as) desta pesquisa expõem as dificuldades e as formas de enfrentamento a essas adversidades, a grande maioria, vinculadas à condição de vulnerabilidade socioeconômica que lhes é recorrente.

Após a conquista de sua vaga na Universidade, o estudante “pobre” necessita desenvolver estratégias para superar os impasses da sua condição de pobreza e, assim, possibilitar continuidade e a conclusão de seu curso, a garantir também a qualidade em sua

formação profissional. Para os (as) estudantes vindos de outras cidades, em especial do interior cearense, o desafio de permanência universitária passa a ser ainda maior, pois, soma-se aos outros fatores a necessidade de alojamento e de iniciar uma outra vida, alguns deles longe da família, destituídos de suas redes próximas de apoio e proteção.

Das ações descritas na subseção 4.3 desta dissertação, apenas o auxílio-creche não foi citado e/ou utilizado pelos (as) estudantes entrevistados, quanto as outras, quais sejam, auxílio emergencial, auxílio moradia, bolsa de iniciação acadêmica, residência universitária e o restaurante universitário, todas foram mencionadas nas narrativas dos discentes, na sua maioria, como ações que possibilitam sua continuidade em seus cursos.

Conforme relatado na subseção anterior, alguns (as) estudantes tiveram que se deslocar de seus locais de origem para cursar a graduação na cidade de Fortaleza. Edson foi um dos que teve essa mudança após sua aprovação. Contou-me que precisou “fazer as coisas na ponta da caneta, calcular, ver se realmente é possível fazer tudo bem direitinho *pra* dar certo”, visto que a única renda da família vinha do trabalho do pai, renda que, segundo ele “é muito variável, tem mês que ele ganha um dinheiro bom e tem mês que ele não ganha praticamente nada”. Afirmou, ainda, ter buscado vaga na residência universitária da UFC, porém não obteve êxito, “porque era muito concorrido”. Inicialmente teve que alugar uma *quitinete*, escolhendo um local próximo à Universidade para evitar gastos extras com transporte e alimentação. Após um período, decidiu dividir as despesas de moradia com outros dois amigos da faculdade, para ficar “mais leve” financeiramente.

Jaqueline, assim como Edson, precisou alterar seu lugar de morada para concretizar seu sonho de ingressar no ensino superior. Porém, para ela, essa mudança só seria possível se fosse contemplada com alguma assistência da Universidade, caso contrário, não teria condições de arcar com as despesas de estar em outra cidade, vivendo sozinha. Assim, relatou:

(...) porque eu sabia que eu não poderia ficar no Ensino Superior se não houvesse *política de permanência*, entendeu?

(...) antes de vir eu tive que pesquisar que tipo de bolsa podia ganhar, *como é que eu poderia me sustentar na universidade, porque essa era a única chance entendeu?*  
(Jaqueline, Direito)

Sobre as adversidades em relação à moradia que passou (e ainda tem passado) durante sua trajetória na UFC, Jaqueline expõe:

No primeiro ano eu só recebia o auxílio moradia, que era por volta de R\$500 né, e era tudo que eu recebia assim, pra pagar o aluguel e pra viver. E o meu pai sempre me apoiou, quando faltou dinheiro no fim do mês, ele não podia ajudar muito né, mas sei lá, chegava no fim do mês, eu não tinha dinheiro nenhum, ele mandava R\$50, R\$100

pra eu poder, entendeu?(...) o aluguel era mais barato porque eu dividia com outras duas meninas. Então, conseguia um preço melhor né, mas ia quase todo o meu dinheiro. Então, eu ficava com duzentos reais pra viver. Então, eu andava sempre a pé, eu ia pra faculdade a pé, eu não comia muito no R.U. Eu... Enfim foi um pouco difícil nesse sentido, mas aí depois eu consegui a, a BIA, eu acho e aí ficou bem melhor, tipo, além do auxílio tinha a BIA e tudo, então e conseguia me virar super bem! Só que chegou um momento que eu tive que me mudar, porque surgiram problemas de convivência.(...) E aí eu me mudei pra um lugar que agora vai todo o dinheiro do auxílio, todo mesmo! Porque eu tô sozinha né, e aí foi muito, muito complicado, porque eu não tinha nada!(...) fiquei sem água em casa por cerca de um ano sabe, eu não tinha dinheiro pra comprar água e também, aí nem se fala né, fogão, geladeira, essas coisas, fiquei dois anos ou mais! Hoje eu tenho já, um fogão e uma geladeira, mas passei muito tempo sem ter nada mesmo. Só comendo no R.U, tomando água só na UFC e enfim, foi bem complicado!

Vale ressaltar as vantagens do auxílio-moradia oportunizado pelas universidades, pois possibilitam ao (à) estudante a escolha do local para viver e as pessoas com quem irá residir. Além disso, o recebimento desse auxílio não impede que o (a) estudante participe de outro programa de assistência, como no caso de Jaqueline que recebia o auxílio-moradia, ao mesmo tempo em que atuava como bolsista, através da Bolsa de Iniciação Acadêmica - BIA. (ABREU, 2019).

Sobre as ações de permanência da UFC, Jaqueline opinou:

Ah, eu acho elas incríveis, são maravilhosas! Eu amo a UFC, assim, e isso a PRAE sempre foi incrível, assim comigo, tipo, eu acho tudo muito certinho sabe. O processo é feito todo muito certinho assim, se você entrega a documentação sempre dá certo, não há jeito de indeferirem o seu benefício, assim, desde que você demonstre que precisa mesmo.

Então a PRAE é muito acessível, sempre foi...

(...) no primeiro ano eu não tinha bolsa nenhuma, no segundo ano foi que eu fiquei sabendo da BIA, e aí eu consegui. Eu consegui a BIA e depois a monitoria. (Jaqueline, Direito)

Outros (as) estudantes, também, mostraram-se satisfeitos (as) com as iniciativas de permanência ofertadas pela Universidade. Para eles (as), a oportunidade de usufruir de algum programa de assistência estudantil da UFC trouxe mais tranquilidade para prosseguir no curso:

Logo no comezinho da faculdade, eu fui bolsista pela BIA<sup>99</sup>, que me ajudou bastante, também. Aí eu ganhava R\$400 e me sentia rica, né. Nossa só para mim, nunca na vida. Eu passei dois anos, aí... eu achava muito dinheiro, só que você vai no supermercado, aí, você compra... achava um absurdo porque eu comprava tipo absorvente, sabonete, shampoo, itens de higiene, já custava muito caro e tal (...) quando eu consegui a minha bolsa, ficou bem mais tranquilo... (Diana, Direito)

Logo no começo, eu passei pra... eu consegui o auxílio moradia e consegui uma bolsa, logo no primeiro semestre, consegui uma bolsa de iniciação acadêmica, ou seja, 1000 e pouco na minha conta, todo mês, e eu “meu Deus”, felicidade na vida da pessoa. Mas, assim, foi... meu Deus, um suporte bom. Eu comecei assim, a conhecer melhor faculdade porque a minha bolsa era lá, no departamento. Foi bom, muito bom. (...)

<sup>99</sup>Bolsa de Iniciação Acadêmica, oferecida pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.

Auxílio moradia, o RU, que eu era isenta... perfeito, perfeito! A respeito disso, a faculdade... meu Deus, apoio total, 100 por cento. Não tenho nada a reclamar dessa parte. Com a bolsa, eu me sentisse despreocupada, sabe. Despreocupada, mesmo. Porque eu tinha dinheiro pra pagar meu aluguel, eu tinha dinheiro pra pagar minha comida, eu tinha comida no RU, eu podia comer de manhã, almoçar e até no jantar, então, assim, acho que me trouxe despreocupação pra tá, assim, só focada nos estudos. É realmente, assim, aquela mão na sua cabeça, dizendo “vai estudar, que, tá tudo certo”, acho que eu senti isso. (Laura, Direito)

Bolsa, desde que eu entrei na UFC, eu sempre tive bolsa, eu deixei de ter bolsa quando eu comecei a estagiar. (Adriana, Direito)

(...) a BIA foi perfeito eu conheci novas pessoas, fiz lá na Letras Espanhol, conheci, foi a minha primeira experiência com pesquisa (...) quando eu fui fazer a BIA eu me lembro que eu juntei todos os documentos ali perfeitinhos, cheguei lá e demorou, viu. Demorou quase um mês e meio, senão mais e pra quem não tem dinheiro, pra quem precisa ir pra faculdade e pagar passagem isso é tempo. Então, quando eu consegui a BIA eu já tinha conseguido auxílio emergencial na realidade em 2018.2, 2019.1 foi quando eu consegui a BIA mas demorou fiquei um mês na BIA e foi tudo muito novo pra mim (...) Pago minhas passagens com o dinheiro da BIA e outra, como ser humano, como estudante, como adolescente você não tem só a responsabilidade de vir pra cá, você também tem que ter vida social, você vai sair com seus amigos você tem que ter o mínimo de dinheiro e é muito positivo, você tá com medo de andar na rua? Pega o celular e pede um Uber que é o que eu faço as vezes. (Guilherme, Direito)

Então eu senti essa dificuldade primeira vez, tipo assim, meu pai deu R\$20,00 e aí só de passagem da semana foi R\$13,00, aí eu “como é que eu vou me aguentar, tenho que começar a trabalhar”. Aí foi ao mesmo tempo que a UFC lançou as bolsas, a bolsa de iniciação acadêmica, aí eu consegui entrar, aí... poxa, aliviou mais (...) várias xerox que a gente tem que tirar, mas aí com a bolsa já deu pra ir levando, dar uma aliviada (...) Então, no começo foi difícil sobre transporte, mas aí depois em meados de março, abril, quando saiu a bolsa, esse mês que saiu a bolsa da BIA, né, de iniciação acadêmica, aí começou a me ajudar. Então, essas despesas do transporte... ficou mais leve, a gente sabe que é pouco a bolsa, mas é um pouco que ajuda bastante, não tem nem comparação. (Cátia, Direito)

No entanto, há que se destacar, pela fala dos (as) interlocutores (as), a falta de reajuste desses benefícios, que prejudicam a garantia da escolha de um lugar adequado para o estudante, bem como, conforme exposto pelos (as) estudantes, requer sacrifícios no dia-a-dia para evitar a preocupação constante com as despesas diárias:

(...) muito medo do futuro assim, eu sempre ficava pensando, será que eu vou poder pagar o aluguel no próximo mês? E ainda hoje eu tenho isso sabe, porque sei lá, eu fico pensando: “quando acabar o estágio, será que eu vou conseguir um emprego logo em seguida?” enfim! (Jaqueline, Direito)

na época de colégio você não tem dinheiro mas você não sente falta, aí você entra na faculdade, porque eu recebi bolsa quando eu entrei na faculdade, aí parece que o dinheiro já não dá... tipo eu ia, lá (na escola) tinha alimentação, eu sempre tive o café da manhã, café não, o lanche da manhã, quando eu estudei integral eu tinha almoço. À tarde tinha lanche, essas coisas, eu nunca precisei... (Adriana, Direito)

A relação da assistência estudantil para alguns estudantes do Curso de Medicina é descrita de forma diferente da percebida pelos (as) estudantes de Direito. Para boa parte dos

estudantes de Medicina, as ações não chegam a eles como deveriam. Quanto à questão da contribuição da UFC para a permanência universitária, Sérgio afirma:

Pelo que eu sei, ela não tem atuado. Tem umas residências universitárias, tem as bolsas, mas sempre soube de que são insuficientes, portanto, se é insuficiente não estão resolvendo o problema (Sérgio, Medicina)

A principal dificuldade apontada pelos (as) estudantes do curso de Medicina diz respeito à burocracia para obtenção/acesso aos benefícios de permanência universitária. Por terem seu tempo preenchido pela rotina de aulas, devido ao fato de estar em um curso de tempo integral, a dificuldade de pleitear uma vaga em algum programa aumenta:

(...) eu digo isso por experiência própria, nós não temos estruturas *pra estar em cima pedindo*, não tem como a gente ir pro Pici todo dia, não tem como a gente ir pra Reitoria todo dia. (Sérgio, Medicina)

A UFC como um todo não estava preparada, por exemplo, uma universidade gigantesca como a UFC ela não faz parte do programa federal de auxílio a permanência, então alunos que fazem parte do IF recebem uma bolsa de 400 reais pra permanecer na faculdade e os alunos do curso de Medicina da Universidade Federal do Ceará não têm suporte na bolsa de auxílio permanência desses alunos, simplesmente porque a universidade federal não tem esse vínculo, pelo menos na época que eu procurei não tinha vínculo com o programa de auxílio a permanência desses alunos e a gente não conseguia ter acesso a esse auxílio. E aí depois da política de cotas, foi que começou a mudar muita coisa, começou a surgir, as residências universitárias, que já existiam, mas cresceram bastante. Inclusive a demanda pela residência universitária cresceu bastante depois das cotas e aí começou a surgir algumas bolsas pra ajudar esses alunos a permanecer na faculdade, mas acho que ainda tem muita dificuldade pra esses alunos. Eu consegui dois anos de bolsa através da iniciação científica, consegui 6 meses de bolsa de auxílio emergencial na faculdade também por 6 meses. Só é muita burocracia pra você receber uma bolsa dessa, você só recebe por 6 meses, sendo que se tivesse a bolsa de auxílio permanência, você recebia até o final do curso sem precisar de mais burocracia nenhuma e em vez disso você tem um projeto que dá bolsa pra você por 6 meses e a cada 6 meses você precisa ir lá passar pela mesmo burocracia pra poder receber 400 reais durante 6 meses, as vezes até menos, 4 meses quando eles julgavam que você precisava só daquilo. (Edson, Medicina)

(...) às vezes esse processo é muito burocrático, e a *pessoa precisa de uma coisa mais urgente, e aí o que é que ela faz?* Então se eu estou com problema financeiro agora, não consigo pagar meu aluguel, não consigo me sustentar! A UFC vai demorar, sei lá, vai abrir um edital, vai abrir um processo seletivo, vou entregar meu documento, uma banca vai avaliar, vai me dar um resultado, sabe, isso é quanto tempo? É dois meses no mínimo. Então assim, existe, acho que ela faz o que pode, *mas não contempla a todos, nessas emergências*, enfim, algo mais assim. (Cristiano, Medicina)

Ainda acerca das dificuldades e/ou postergação para conseguir auxílio por parte da instituição, Edson acrescentou:

Se você quiser algum auxílio da faculdade você tem que ter uma busca ativa, ficar buscando o site da UFC constantemente porque eles lançam edital lá e às vezes o período de inscrição é muito curto e você acaba perdendo. Perdi diversas vezes o período de inscrição nessas bolsas, nesses auxílios. E assim... Eu tentei a vaga na

residência universitária e não consegui porque eu acho que o contingente de alunos que precisa é até realmente, que tem alunos que precisam muito mais na residência universitária do que eu. E isso acaba dificultando, um pouco, a situação desses alunos aqui na universidade. Então acho que *ainda tem muito a melhorar em relação ao apoio do aluno cotista, do aluno pobre com a universidade*. (Edson, Medicina)

Cabe ressaltar que a maioria dos estudantes de Direito (apenas dois foram exceção, que já possuíam atividade remunerada antes de ingressar na UFC), receberam algum tipo de auxílio ou participaram de algum programa de bolsa remunerada, oferecida pela PRAE. Dentre os estudantes de Medicina, apenas o auxílio emergencial foi obtido por dois estudantes, em um único período do curso.

O fato de terem disponibilidade durante um período do dia para executarem atividades remuneradas é uma vantagem do (a) estudante de Direito que o (a) estudante de Medicina não possui, o que gera maior insegurança para estes quanto à continuidade do curso, tendo em vista que não possuem perspectiva de renda próxima. Os relatos abaixo foram recorrentes nesta perspectiva, a enfocarem as demandas por auxílio de permanência universitária de estudantes de medicina em condições de vulnerabilidade socioeconômica, a considerar as particularidades de seu curso que, por ser integral (diurno), inviabiliza o desempenho de outras atividades remuneradas e pode, mesmo, inviabilizar a sua conclusão. Nesse horizonte, assim enunciaram acerca das ações de permanência universitária ofertadas pela UFC, a saber:

É mais uma coisa que eu acho que tira muita gente pobre da faculdade né?! e nós não temos aquele negócio de estágio remunerado, né? A gente tem programa de bolsas, mas é bem pouco, bem pouco mesmo, não dá pra todo mundo, eu não vou conseguir uma bolsa! E não dá pra fazer um estágio, tipo procurar um estágio por si só, fazer e ganhar dinheiro, não dá! Porque você não tem tempo e eles não oferecem. Até os internos, que é quase uma escravidão não recebem dinheiro. Então é bem difícil isso. (Juliana, Direito)

Eu percebo o esforço deles. O que eu sinto assim, que, às vezes, eles não entendem muito bem é a questão do trabalho, porque como o curso é integral, né, não tenho como trabalhar e não existe uma perspectiva de trabalho até eu me formar e é um curso longo, né, são seis anos sendo sustentada e o máximo que eu posso conseguir é isso, uma bolsa, tem algumas pessoas no meu curso que trabalham, mas, assim, que já tem outra profissão.

(...) Não tem como, ninguém emprega você antes de se formar, nenhum estágio da Medicina é remunerado, nem o internado você recebe bolsa. Não tem outra opção, é só quando você realmente se formar. eu acho que essa é a única coisa que eles não, principalmente minha mãe e meu pai, não entendem tanto assim, mas em outras coisas...

(...) Por ser uma carga horária muito exaustiva, ser integral e tal, não tem muito como trabalhar (Renata, Medicina)

Alguns conseguem se sustentar tranquilamente, mas num curso por exemplo, num curso como medicina que é um curso integral... De manhã e de tarde que eu fico na universidade, não tenho como trabalhar pra complementar minha renda. Então fica muito complicado. (Edson, Medicina)

Um curso integral sem você ter um auxílio permanência quando você é socialmente vulnerável... é brincar com fogo porque você não tem como se manter aqui sem dinheiro. É público é, mas gasta e muito! Você é muitas vezes chamado de vagabundo porque você só estuda. (Sérgio, Medicina)

Essa impossibilidade de possuir renda gera uma cobrança pessoal por não estarem dando “nenhum retorno” à família que se esforça em ajudá-los como podem:

(...) mas é aquela questão mais da consciência particular mesmo de que: “poxa vida, eu tô aqui gastando dinheiro deles, sem dá nem um retorno agora né?!”  
É meio difícil, mas é mais uma cobrança pessoal do que uma cobrança de meus familiares, eles me ajudam muito e entendem que esse processo é de esforço mesmo e de...é difícil né, mais vai passar! (Juliana, Medicina)

Mas eu sinto que eles queriam que eu conseguisse pra ajudar de alguma forma. Na verdade, seria mais pra... não assim, pra eu dar meu dinheiro para ajudar em casa, mas pra eu aliviar o peso das costas de quem me sustenta, né. Então, assim, pra eu não ficar pedindo o dinheiro da passagem, o dinheiro do meu lanche e tal, eu sinto isso. (Renata, Medicina)

Quantas vezes já não quiseram arrumar empregos pra mim de madrugada, por exemplo, trabalhar em lanchonete que fica 24 horas, trabalhar de vigia de condomínio, como que se concebe uma coisa dessas? Como é que a faculdade disponibiliza 50% das vagas pra cotistas, não consegue perceber que nos cursos integrais ou mesmo os alunos que são de fora eles precisam de um pouco mais de atenção. (Sérgio, Medicina)

Revela-se, a partir das narrativas apresentadas, que para alguns desses (as) estudantes, a permanência na universidade retrata uma espécie de sobrevivência (ZAGO, 2006), tendo em vista as incertezas e falta de apoio dentro da Universidade.

Nesse sentido, a atuação de políticas públicas, como a Política de Cotas, que visa garantir a inserção de estudantes em situação de pobreza na universidade, deve agir como recusa às contradições impostas pelo modelo capitalista vigente, no qual as políticas são concebidas, não como políticas de exclusão e, sim, como políticas de inclusão precária e marginal, que incluem os indivíduos, porém não permitem que estes se reintegrem numa “sociabilidade ‘normal’” (MARTINS, 1997, p, 33), ou seja, permanecem à margem. Como alternativa a esse modelo vigente de produção de uma *nova desigualdade*, Martins (1997) destaca a necessidade de ajustar a realidade segundo as necessidades do homem, e não conforme as exigências e conveniências do capital.

Para aqueles (as) estudantes que conseguem e precisam conciliar estudo e trabalho, a realidade também é desafiadora. Dentre os (as) estudantes do curso de Medicina, apenas uma relatou exercer atividade com renda, uma bolsa de extensão, como corretora de redação do cursinho XII de Maio, coordenado por estudantes da Faculdade de Medicina da UFC:



Eu sou corretora de redação de um cursinho pré-vestibular, que é da UFC, que é o XII de Maio, que é um projeto... ele é um projeto de extensão, (...) a gente vai pra lá à noite, uma vez por semana e dois fins de semana por mês, no sábado, à tarde. Então, eu tenho esse trabalho assim, de certa forma. É um trabalho, né, porque eu recebo dinheiro, e aí, é isso, é uma vez por semana à noite, dois fins de semana por mês, a gente traz algumas redações pra casa, e é isso.

Participo só desse projeto. Eu participo à noite, uma vez por semana e dois fins de semana por mês. No sábado durante manhã e tarde, às vezes só à tarde, às vezes, manhã e tarde.

(...) O máximo que eu posso conseguir é isso, uma bolsa... (Renata, Medicina)

Já no curso de Direito, no momento em que as entrevistas foram realizadas, todos (as) estavam exercendo alguma atividade remunerada, seja por meio de bolsa de assistência estudantil ofertada pela PRAE, seja por meio de estágios remunerados, e ainda, emprego formal.

Uma das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes-trabalhadores corresponde à organização do tempo para estudo. Para Pamela, a concomitância entre trabalho e estudo foi muito sacrificante, tanto que teve que optar em deixar o emprego, pois, “não estava conseguindo estudar”. Para isso, pode contar com a ajuda de seu companheiro. Porém, revelou que não foi uma decisão fácil, pois teria que depender financeiramente de alguém, algo que não estava acostumada, visto que sempre trabalhou:

Eu entrei eu estava trabalhando, aí quando eu estava no quarto semestre da faculdade eu tive que optar por que eu não estava conseguindo estudar, aí eu saí do trabalho. Passei num estágio. Muita coragem na hora, passei uns três meses me remoendo, pensando ponderando, porque eu sempre trabalhei, desde muito nova, desde os 15 anos eu sempre estava fazendo reforço, bico, sempre trabalhei. Aí fiquei lá muito tempo na PGM, inclusive, só que não era no direito era sendo secretária. E eu tive que sair. Moro em Maranguape aí só pra chegar na PGM, que é lá ali no São Mateus, são mais de duas horas, por causa do trânsito, engarrafamento. Aí 2h00 *pra* ir, 2h00 *pra* chegar em casa, aí eu vinha pra faculdade só o corpo presente.

Aí eu comecei a sentir que a faculdade estava me exigindo conhecimentos que eu sabia que era pra ter estudado, e não estava. Mas não porque eu não queria, até estava me frustrando isso. Aí eu tive que optar. Conversei com meu esposo, ele disse que segurava as pontas, mas foi difícil, porque por mais que a gente tenha planos de ter filho no futuro, eu sempre ganhei meu dinheirinho, né, aí agora tô só estagiando, mas mesmo assim um pouco insegura, porque eu tô me formando agora e naquela coisa né, vou terminar, vou ficar desempregada, em tese. (Pâmela, Direito)

Segundo ela, exercer alguma atividade remunerada sempre foi algo necessário, não era algo opcional, por isso, sua saída do trabalho só foi possível com a colaboração de seu atual marido:

Eu precisava trabalhar. Pra mim, eu não conseguia me ver, naquele momento, saindo do trabalho pra fazer a faculdade de Direito, do começo. Eu ainda tava no começo de namoro, a gente era noivo, ainda não tinha essa coisa de “vamos casar, vamos juntar”, ia final de semana pra lá, mas tava com meus pais. Naquela hora eu não tinha como dizer assim “vou largar tudo pra ficar com ele”, não, não dava. Tava insegura, não dava não.

(...) quando chegou no quinto semestre, que eu comecei a ver as cadeiras que começavam a me exigir matérias que eu não tinha aprendido, aí já me deu desespero. Eu pensei em trancar sim. Pensei em trancar, ou em sair do emprego ou trancar a faculdade porque eu ia ficar reprovando? Eu acho que nem pode...

Pâmela contou, ainda, que essa divisão de seu tempo diário entre trabalho e faculdade a impossibilitou de participação em diversas atividades acadêmicas, inclusive de estreitar os laços com os demais colegas de turma, porque, segundo ela, “só vinha *pra aula*”. Após sua saída de seu emprego formal, iniciou um estágio, também remunerado, porém, com horário mais flexível. O que representou melhoria nos estudos e na sua relação com a Universidade:

Eu sempre falei com todo mundo, mas nunca tive uma interação com um certo grupo X porque eu trabalhava. Só vinha pra aula. Aí já foi no finalzinho, sexto semestre, quinto, sexto semestre, que eu deixei de trabalhar, fui só estagiar. Passei a conviver mais com as pessoas, né, a fazer parte mais de grupos. Porque aqui, você tem, fora as aulas, se você se engajar em vários projetos têm. O ponto que eu fico triste é isso, que eu não consegui. Mas, fora isso, as amizades... melhorou, querendo ou não, você participa mais (da aula), estuda mais, troca mais ideias, você conversa mais com os colegas, quando você tá mais dedicado à faculdade, né.  
(...) eu sinto muito por não ter participado, porque aqui tem, tem várias áreas que você pode ir. (Pâmela, Direito)

Tal experiência corresponde ao pensamento de Zago (2006), o qual aponta que o tempo que o estudante dedica ao trabalho como forma de sobrevivência no curso superior resulta em limitações acadêmicas, como a participação em encontros no interior ou fora da universidade, bem como em trabalhos coletivos com os colegas, festas e demais situações que requeiram maior presença na instituição.

Da mesma forma, outros tentam se organizar em suas atividades acadêmicas e laborais, relatando a correria dessa dupla função de estudante-trabalhador e, por vezes, a frustração de não poder ter maior envolvimento com as atividades da faculdade:

(...) eu tô sempre correndo (...) eu não consegui me envolver muito em outras atividades acadêmicas, entendeu? Para além do estudo, assim, eu até acho que eu estudo muita coisa porque assim, eu faço o curso, eu faço cultura francesa e cultura britânica, então eu acho que em termos de ensino eu faço muita coisa, só que eu não consegui me envolver em nenhuma outra coisa, em grupo de extensão, em projetos eu nunca fiz nada entendeu? Eu até tentei no começo, fazer parte de um projeto de assessoria jurídica lá da faculdade, mas eu não consegui me encaixar de forma nenhuma, o pessoal fazia reuniões semanais, e pra mim, mesmo essas reuniões, estavam sendo pesadas porque a minha vida sempre foi muito complicada, eu sempre tive muita dificuldade pra dar conta assim, do básico. Então mesmo essas reuniões semanais estavam sendo muito pesadas pra mim, e além disso tinham outras atividades externas que essas é que eu não conseguia mesmo, eu não tinha carro, eu não tinha dinheiro pra pegar o ônibus! E o pessoal era bem classe média alta. Então havia uma diferença de circunstâncias assim muito grande. Então eu nunca consegui acompanhar (...) É é uma coisa realmente muito ruim, é uma coisa que me frustra muito. Eu gostaria de ter feito muito mais pesquisas, assim, ter escrito durante a

faculdade, mas eu não fiz isso. (Jaqueline, Direito)

Eu parei pra fazer um cronograma, minha semana ela não dava pra eu fazer tudo, mas eu fazia! Aí o que é que eu fazia, por exemplo, tinha horário no PACCE<sup>100</sup>, aí comecei a estudar a noite, a gambiarra, eu ia pra faculdade a noite, eu ia pro PACCE de manhã, o meu estágio era a tarde e os meus alunos eram nas brechas. Tinha dia que eu ia pro estágio, aí vinha dar aula, minhas aulas a noite maioria era no segundo horário, pra eu conseguir da aula, tipo, eu tinha muito aluno no fim de semana, tinha semana que eu tinha coisa de sete da manhã até dez horas da noite, rodando, então fazendo as contas eu tenho certeza que naquele mês eu ia receber mais que os meus pais, sabe, porque eu realmente corria atrás (...) porque não dá pra contar com o pessoal em casa. (...) têm as dificuldades financeiras né, tem gente que entra, por exemplo, eu... se eu não tivesse corrido atrás; até correndo atrás fica aquele mês apertado! (Adriana, Direito)

Apesar de que eu tive uma rotina mais louca, assim, por causa que... consegui entrar na bolsa de iniciação acadêmica, aí a minha bolsa era a noite. Aí, tinha que fazer algumas cadeiras pela manhã, então, aí tipo assim, me acordava 5h00 da manhã e pegava o ônibus umas 5h30, pra chegar aqui 7h00, porque a professora começava a aula 7h00 em ponto. Aí, chegava aqui pronto, umas 7h00, aí às vezes eu tinha cadeira à tarde, aí pronto, ficava até à tarde, ficava aqui, almoçava e tudo mais. E tinha cadeira até 10h00 da noite, então ficava super pesado. Aí, eu chegava em casa 11h00 da noite, então, é uma rotina pesada, mas eu achei que o segundo semestre até que foi melhor, apesar de tudo isso. (Cátia, Direito)

Ao falar sobre sua rotina, preenchida pelas disciplinas da faculdade e o estágio que atua, na área do Direito, Adriana compara a sua realidade com a de outros estudantes, que vieram de famílias cujos pais sempre puderam “comprar o tempo livre de seus filhos só para o estudo” (SOUZA, 2017b, p. 96):

(...) eu entro na faculdade eu vou atrás de bolsa, que outras pessoas não precisam, é só faculdade e estudo. Eu não, eu tinha que ir atrás! O meu estudo era resumido à sala de aula. Por exemplo, tava em casa, chegava em casa, por exemplo, minha roupa lavar, eu faço comida em casa, também. São coisas que essas pessoas não têm, chegam é roupa lavada, comida feita, tipo, além da faculdade “só estuda!” aí assim a gente usa o termo ‘só estuda!’. Aí, às vezes, alguém chega: “só estuda”, gente é diferente de uma pessoa que realmente está lá estudando, porque não faz... não tô também criticando... não, não estou. É, eu tô comparando com uma pessoa que ‘o estudar’, ela se esforça muito pra estudar! Então realmente eu fui fazer bolsa, e tal coisa, eu falei né, então o horário que eu tava em casa eu tinha que descansar, tinha que fazer outras coisas. Então meu tempo de estudo comparado com o de outras pessoas era reduzido! Aí eu estudava mais, eu estudo mais em véspera de prova, aí, é mais isso. Então, eu queria muito ter mais tempo pra estudar, porque eu gosto! Pronto meu tempo de estudo é limitado por causa de outras coisas. Até por isso que eu pensei, a OAB foi domingo passado, graças a Deus que eu passei porque eu pensava que não ia nem passar porque eu não tinha tempo pra estudar, não tinha! Trabalhando 8hs, aí eu ainda dava aula, mesmo de férias, trabalhando 8hs e ainda dá aula. Não dá! Enquanto outras pessoas

<sup>100</sup> O Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis – PACCE é um programa de monitoria em Aprendizagem Cooperativa da Escola Integrada e Inovação Acadêmica da UFC. Iniciado em 2009, seu objetivo principal é colaborar com o aumento da taxa de conclusão nos cursos de graduação da UFC, por meio da difusão de Células Estudantis – grupos de estudo que utilizam a metodologia de Aprendizagem Cooperativa. Os estudantes participantes do Programa, recebem formação em Aprendizagem Cooperativa, apoio na formação de suas células de estudo, e ainda, têm a oportunidade de conviver com estudantes de outros cursos ao longo do ano através de encontros de História de Vida e atividades lúdicas (Fonte: <http://www.pacce.ufc.br/pacce/>. Acesso em: 17 de jun. 2020).

estão de férias, é de férias 100%, e eu não posso ter férias. Porque eu ter férias me priva de outras coisas. Aí meu tempo de estudo é limitado. (Adriana, Direito)

Cabe ressaltar, todavia, que alguns estudantes do Curso de Direito comentaram o benefício de atuar nos programas da Universidade como forma de envolvimento com a própria Instituição e com outros alunos, na maior parte, colegas com realidades próximas:

(...) **foi a primeira bolsa que eu tive, a BIA** foi perfeito eu conheci novas pessoas, fiz lá na Letras Espanhol, conheci, foi **a minha primeira experiência com pesquisa**, eu escrevi um texto, vou até conversar com a professora amanhã que ela quer publicar então são coisas que aconteceram realmente naturalmente, eu não me pressionei a ir nesse grupo pra pesquisar, entendeu? (Guilherme, Direito)

(...) **na bolsa de iniciação acadêmica, achei que abriu bastante... que foi uma participação num projeto de pesquisa, né, que fala muito sobre juventude, juventude periférica...** eu acho que era uma coisa que eu sempre tava me questionando desde que entrei aqui, porque muita gente não passava; o que que eram as políticas públicas, também, tinha isso... uma parte da pesquisa era sobre isso, políticas públicas para jovens, o que eles achavam e tudo mais, e aí, nessa pesquisa, eu acho que também abriu bastante meus olhos.

Essa pesquisa, eu achei também que abriu bastante meus olhos, achei super interessante e até agora tá sendo uma experiência muito boa. (Cátia, Direito)

(...) **o PACCE me proporcionou ótimas experiências, também de poder conhecer aqui o pessoal da UFC**, sabe, porque a Faculdade de Direito ela é um ponto isolado né, você tem um Centro de Humanidades, os vários cursos de Humanidades; você vai pro Pici tem o pessoal da Exatas, da Tecnologia, vai pro Porangabussu, uma ruma de cursos da Saúde. A Faculdade de Direito é um ponto isolado, que inclusive fica de costas pro Centro de Humanidades, então até a frente dela é como se quisesse afastar os alunos. Então tem muita gente que começa a estudar na Faculdade de Direito e nunca tem contato com a UFC sabe, e aquela palavra universidade não faz sentido pra ela, porque ela tá isolada lá. Então **foi no PACCE que eu tive contato com o restante da universidade, com o Pici, com o Benfica, com a galera dos outros cursos**, que pude, tive experiências boas, tive dissabores também, mas que pude compreender apesar de tudo, com essas experiências né, uma visão geral do perfil do aluno da UFC. **O PACCE, principalmente por ser um dos programas de onde você relata muitas experiências pessoais, pode ter uma noção do aluno da UFC sabe**, tem histórias chocantes, **de pessoas que são realmente pobres**, e estão aqui. (Vicente, Direito)

(...) passei um ano na BIA, que era no NPJ, no outro ano acabou a bolsa e eu pensei em renovar, só que nisso eu conheci **o PACCE, e eu acho que o PACCE foi um divisor de águas na minha vida acadêmica, um divisor de águas mesmo! Os meus melhores amigos são do PACCE**, as minhas amigas da FD ainda brincam, brincam assim, FD é a faculdade. Minha mãe não gosta do PACCE, porque ela disse que eu saí do PACCE, mas eu não deixo o pessoal do PACCE, mas eu nem vou deixar, porque realmente é um pessoal que eu gosto muito! Quando eu entrei no PACCE eu era articuladora de células, tinha que fazer as células, e eu comecei a fazer amizade com o pessoal de outros cursos, e assim, meu leque era muito pequeno, que era colégio, e aí faculdade e agora abriu pra todos os cursos, engenharia civil, engenharia química, engenharia mecânica, engenharia de todo tipo... aí foram pessoas que, por exemplo, me ensinaram que o que a gente tem são coisas pequenas, por exemplo, lá todo mundo era bolsista, então assim, tinha aquele ciclo, na FD assim, tem algumas pessoas né que são melhores de vida e no PACCE não, por ser uma bolsa, na maioria das pessoas todo mundo é do mesmo nível socioeconômico, aí às vezes, eu estudava de manhã no começo, ia pro PACCE a tarde e à noite a gente ia comer esfiha. Então assim, foi aí que eu comecei a ter uma rotina de amizade, eu não tinha uma rotina de amizade, de

tá com os amigos sempre sabe! Aí só pra falar mais vão ser eles, são meus amigos, são pessoas que eu vou ter na minha vida pra vida toda, são pessoas que eu amo. Tipo uma pessoa não tinha dinheiro não, sabe quando vai e a gente compra esfiha, e tem uma amiga nossa, ela não é daqui. Ela é de Rondônia, mas ela mora aqui porque ela passou aqui. Ela morava bem pertinho ali do PICI, vamos comer na casa dela. Aí foi lá que eu comecei a ciar uma rotina de amizade, de ter aqueles amigos, e eu da FD; (...) se tem uma coisa que marcou muito desde que eu entrei foi entrar no PACCE e fazer aquele grupo de amigos. (Adriana, Direito)

Importante destacar, ademais, que as bolsas de assistência estudantil representam uma vantagem ao estudante pobre que necessita de renda, pois permite que ele dedique algumas horas de seu dia a uma atividade extracurricular com benefício de flexibilização de horário e contato permanente com a instituição, possibilitando um maior apropriação da cultura da Universidade (ZAGO, 2006), se comparados àqueles que trabalham em emprego formal.

A rede de amizades cultivada por muitos estudantes resulta em um dos mecanismos de enfrentamento para a permanência na Universidade, fortalecendo sua auto-estima e seu sentimento de *pertencimento* ao meio (ZAGO, 2006). Os (as) interlocutores (as) manifestaram que esses laços de amizade e solidariedade acontecem com aqueles (as) com realidades e “histórias parecidas”, a possibilitar a tessitura de redes de apoio e proteção significativas:

(...) eu consegui fazer um grupo de amizades muito forte aqui, vínculos fortes na Universidade, pessoas com história parecida com a minha, que me apoiaram bastante e eu consegui entender como funcionava o fluxo da universidade e eu acho que me saí bem.

(...) Acho que nós criamos um núcleo muito forte aqui na faculdade, né, tem um grupo de uns cinco amigos que são mais próximos que tem uma situação parecida com a dele que a gente acabou, é... Servindo de apoio de base pra uns pros outros e compartilhando problemas, desafios, estudando juntos. (Edson, Medicina)

Para tais estudantes, a formação de vínculos dentro da faculdade, principalmente, para aqueles que estão longe dos seus familiares, configura-se uma estratégia de “fortalecimento”, que, por conseguinte, contribui para sua permanência:

A melhor estratégia é criar sua própria família aqui. Criar laços, criar vínculos fortes aqui com pessoas que possam te ajudar e possam tá presente nos momentos que você mais precisa. Acho que essa é a melhor estratégia que você pode fazer aqui na faculdade. De fortalecimento. (Edson, Medicina)

eu acho que é meio que automático sabe, as pessoas elas, meio que se identificam e se juntam; ***os meus amigos a maioria são cotistas, tipo, a maioria, a maioria mesmo! São cotistas ou então são de Escola Particular, mas que não são ricos entendeu?*** É involuntário, ou voluntário, não sei! (Juliana, Medicina)

Há dessa forma, a percepção da proximidade, nas relações existentes no meio acadêmico, estabelecidas entre aqueles em posições sociais homólogas. Os grupos tendem a se

constituir com aqueles considerados seus pares. Geralmente, os estudantes pobres pouco se relacionam com aqueles de “universo totalmente diferente” do seu, prevalecendo *laços* com aqueles que “estão nas mesmas circunstâncias” e/ou vivências sociais aproximadas, segundo pode-se apreender nos seguintes relatos:

Minha relação com aqueles outros alunos que tem um universo totalmente diferente do meu, que eu acho que tem uma realidade totalmente diferente foi sempre meio que... só contato visual, um oi, tudo bem, nunca uma aproximação mais profunda porque é uma realidade totalmente diferente e eu consegui me aproximar mais dos alunos que tem uma história de vida parecida com a minha e esses caras não estivessem aqui eu ia estar totalmente deslocado. ***Eu acredito que antes das cotas deve ter algum cara que deve ter simplesmente desistido do curso porque não se encaixava naquele status social da faculdade de medicina então realmente ainda dá pra fazer uma divisão nítida, infelizmente o grupo dos cotistas sai perdendo porque tem muitos alunos da alta sociedade, da classe média alta que entram através das cotas, então tem muitos alunos que fazem parte dessa outra metade, nós ainda somos uma minoria aqui e as dificuldades são essas.*** (Edson, Medicina)

Eu sou uma pessoa muito reservada, muito calada, muito quieta, então é muito difícil pra mim fazer amizade, por exemplo, só que ***eu consegui fazer algumas amizades no curso, só com pessoas que estão nas mesmas circunstâncias que eu***, por incrível que pareça as outras pessoas, e não é proposital sabe, não é porque eu queira, mas as outras pessoas, que estão em outras circunstâncias, porque assim, na faculdade de Direito a maioria das pessoas é classe média, classe média alta, entendeu, e isso é uma distância gritante assim das minhas circunstâncias, eu nunca consegui estabelecer nenhum tipo de amizade com essas pessoas, a gente tem uma relação cordial e tal, sei lá, fazer um trabalho junto, dá certo. A comunicação, dá certo, entendeu, mas agora, ***amizade eu não tenho com ninguém que estejam em circunstâncias diferentes das minhas***, as únicas pessoas que eu consegui estabelecer amizade mesmo, diálogos e tudo e nem uma coisa tão próxima assim, a gente vive falando, por exemplo, no WhatsApp, ***num grupo que eu tenho com amigos cotistas e pessoas pobres também***, que a gente nunca consegue sair pra lugar nenhum entendeu? (Jaqueline, Direito)

Eu tenho alguns amigos que não são cotistas, que são, os riquinhos da minha sala, mas ***a gente percebe que tem um distanciamento disso, entendeu, eu acho que tem um distanciamento em relação também a, tipo, o que faz no dia-a-dia, é, como se porta;*** tipo, eu tenho amigos né que, são bem ricos e a gente tava conversando um dia sobre brinquedos de infância, e eles tavam falando lá que tinha tipo sei lá Polly e viajavam pra Europa. Aí eu “gente!” tipo assim, totalmente, uma vida assim totalmente diferente entendeu? Então não tem muito o que conversar, eu sou uma pessoa bem aberta, eu consigo ter amizade com todo mundo, ***mas eu no meu dia-a-dia mesmo, aquelas pessoas bem próximas a mim são realmente... são mais iguais a mim mesmo***, entendeu? (Juliana, Medicina)

Na experiência de Cristiano, ingressante no curso de Medicina no ano de 2019, apesar do medo anterior de ser *excluído* da turma, foi surpreendido pela criação de laços de amizade, que não “esperava acontecer”, sem *precisar se esforçar*. Na sua visão, a Universidade tem se transformado ao longo do tempo, melhorando a relação dos estudantes ingressantes pelas cotas com os demais:

Que eu não esperava acontecer, é que eu sinto, talvez até tu pergunte sobre isso, as eu não me sinto em momento algum diferente, assim, ou excluído do meu grupo de amigos, entendeu? Eu me sinto... independente de onde cada um veio, eu acho que

todo mundo se ajuda, todo mundo está disposto a ajudar. Isso em relação a minha turma, né, que eu estou falando. Então assim, me deixa muito satisfeito por isso (...) É... uma das coisas que eu senti mais, como eu te falei foi que eu não sentia que ia fazer muitas amizades e tudo; e no começo eu também me senti muito acanhado e uma das coisas que me surpreendeu, que foi me surpreendendo no decorrer dos dias na faculdade, foi que as próprias pessoas chegavam pra mim conversando, “ah mais e aí, quem é você? De onde você é?” então, nem precisou partir de mim sabe, nem precisou eu me esforçar tanto. Já tinha gente lá, com seus grupos, com seus conhecidos, que já chegavam pra mim e me incluíam. E conversavam comigo e que tornavam a faculdade um ambiente menos pesado, porque por mais que eu tenha esse tempo, por mais que eu não precise fazer outras coisas além de estudar, não deixa de ser estressante, não deixa de ser muita coisa sabe, e eu acho que se você não tiver alguém pra conversar, pra desestressar. (Cristiano, Medicina)

Quanto à relação com os professores, os (as) estudantes comentaram sobre a dificuldade de adaptação dos docentes à nova realidade estudantil:

Acho que os professores poderiam, assim, pensar um pouco na realidade do aluno que tá entrando na faculdade e escolher... não, tudo bem, não vai escolher um esquematizado, porque é uma graduação, mas ele tem que ler, pra saber um autor que não é o mesmo autor que ele se graduou, não. Naquela época, tudo bem, não tinha autores novos, mas eu acho que falta isso, é... renovação mesmo. Tentar se adaptar a uma realidade de gente nova, que é o professor tem que facilitar, ele vai dificultar? Já tá difícil... (Laura, Direito)(...) é muito aquela questão do tradicionalismo sabe, o professor vai lá e expõe a aula então a gente acaba não tendo uma relação muito próxima com o professor. Então eu nunca... tem professores que são arrogantes, são autoritários, mas tipo, nunca chegou a me afetar na esfera pessoal. (Adriana, Direito)

Bem, na Faculdade de Direito, os professores, eles... eu sinto que a maioria ainda tem essa relação de hierarquia, assim, sabe, em dar aula, uma coisa assim de hierarquia. E é difícil, eu pelo menos, também nunca... eu tenho uma limitação sabe, em relação a isso, negócio de inter-relação, mas eu acho que eles são um pouco mais inacessíveis, do que, por exemplo, os professores daqui, da História, que meu namorado é da História, e eu vejo que os professores são muito mais acessíveis, por exemplo, ele me contando assim, a relação que ele tem com os professores, me parece de muito maior sensibilidade. Mas... eu acho o ensino no Direito extremamente deficiente, os professores eles têm uma cabeça de advogados, assim, eles não são professores, eles não precisam estudar pedagogia entendeu? Eles não precisam estudar Letras, eles não precisam estudar Licenciatura, eles estudam bacharelado, fazem mestrado em qualquer coisa, não precisa ser na área da Educação e eles são professores entendeu? Então eu acho que eles não são muito bons não; muitas vezes eles não tem didática, enfim, não são professores! Eles são juizes, eles são Procuradores, eles são desembargadores, mas eles não são professores. (Jaqueline, Direito)

(...) os professores não ajudavam muito porque eles pensam que todo mundo é do mesmo nível. (...) E aí, foi bem difícil pra mim e eu até culpo muito os professores porque a gente não tem que chegar lá preparado, né? E às vezes a didática dos professores não ajudava, mas foi isso foi bem difícil pra mim me adaptar e aquela questão de você ficar em AF em alguma, aí você fica pra baixo, poxa não consigo mais fazer nada e tal...enfim... (Juliana, Medicina)

Conforme aponta Santos (2014), a universidade necessita ressignificar seu currículo e suas ações pedagógicas, ampliando a ideia de inclusão e de democratização em seus espaços, tendo em vista a diversidade social agora presente em seu contexto, o que representa “outras demandas, outras afetividades, outras lógicas de mundo e concepções de sociedade” (SANTOS,

2014, p. 11, 12).

É importante ressaltar que tais práticas devem considerar a concretude do cotidiano dos estudantes, sem, contudo, negligenciar a qualidade de formação de seus discentes. Essa mudança associada a suportes pedagógicos, tais como, programas de monitoria, auxiliam os (as) estudantes na superação das dificuldades que possam surgir, bem como, atuam na diminuição da sensação de *estrangeirismo*, fortalecendo o sentimento de pertencimento acadêmico e comunitário (ABREU, 2019)

A dificuldade de obtenção de material didático, principalmente por conta de não poderem investir na compra de livros, foi outro fator mencionado pela maioria dos interlocutores. Somada à questão de acesso a livros novos, os estudantes também relataram a dificuldade de obter os livros necessários na biblioteca da Instituição<sup>101</sup>, principalmente pela falta de atualização do acervo bibliográfico:

Mas tem toda aquela questão de, por exemplo, eu terminei a faculdade, eu não comprei nenhum livro. Eu sinto um pouco mais... eu acho que eu comprei um livro de Direito Eleitoral porque estava de R\$10 no sebo, né, que chama? E tem essa coisa de o meu material sempre foi PDF, eu ainda tenho essa mochila, eu uso desde o ensino médio, mas eu acho estilosa... (Diana, Direito)

E em relação as formas de estudo, ao acesso a livros e tudo, tem, tem livro. Não tem pra todo mundo! Eu não cheguei a pegar nenhum livro na biblioteca, não cheguei a alugar nenhum, porque, ah acabou, tem três quatro, 80 pessoas na turma é impossível! Então assim não cheguei a pegar nenhum livro lá, mas eu sei que tem, e tem uns que ficam lá a disposição, é só pesquisa, você pode ir estudar, o livro vai estar à disposição, você só não pode levar é pra casa né, porque os que são pra alugar já estão esgotados e tal, aí o que salva! (...) comprar um livro eu nunca comprei, eu só ganhei um livro de uma pessoa da família, muito querida minha. Que foi um Atlas de Anatomia, que é um dos mais caros! Mas fora isso eu não comprei nenhum porque é sem condições, é muito caro, acho que fica muito difícil o acesso, e infelizmente a gente tem que recorrer a recursos não legais pra poder conseguir estudar. Mas não tem outro jeito assim, ainda mais pra gente, sabe que não tanta condição financeira assim, então é mais por isso mesmo, é PDF. É essas coisas, é internet... (Cristiano, Medicina)

Todos os semestres, dificuldade de acesso a material, livro, qualquer coisa. (...) não que eu tenha que comprar um livro toda disciplina, mas um livro de medicina clínica, por exemplo, vai te ajudar bastante, quando você não tem como comprar isso você tem que recorrer a PDF, e quando você não tem computador que é por exemplo o meu caso, um *tablet*, você tem que recorrer a biblioteca, só que a biblioteca só funciona dentro do período de manhã e tarde. Horário comercial, que é justamente o horário da aula. (Sérgio, Medicina)

No começo a biblioteca dá um suporte muito bom pro aluno, mas no Curso de Medicina você precisa estar atualizado então tem muitos livros que precisava comprar, via meus companheiros de turma comprando os livros e eu simplesmente não tinha condições de dar 200 reais num livro de medicina então eu realmente me sentia muito

<sup>101</sup> O Sistema de Bibliotecas da UFC é composto por 19 (dezenove) bibliotecas, distribuídas em diversos campus, na capital e no Interior. A Faculdade de Direito possui sua própria biblioteca, a Biblioteca da Faculdade de Direito (BFD). Os estudantes de Medicina recorrem, por sua vez, ao acervo da Biblioteca de Ciências da Saúde Professor Jurandir Moraes Picanço (BCS), localizada no campus do Porangabuçu.



deslocado, eu ia atrás na internet, tentava baixar os livros, assim, no começo a adaptação foi bem complicada.

(...) A biblioteca é estruturada, mas tem poucos exemplares ainda dos livros que a gente precisa. Se têm 80 alunos em uma turma e só tem cinco exemplares do livro na biblioteca pra você pegar, então é simplesmente inacessível. (Edson, Medicina)

Os livros da biblioteca eles não são muito atualizados e quando são, o número é limitado então você não consegue livro na maioria das vezes entendeu? Livros adequados pras cadeiras, e ainda tem essa coisa do Direito de mudar de lei o tempo todo, de alguns eles estarem sempre atualizando, então um livro do ano passado não serve mais pra esse ano. E eu nunca pude comprar livro, no Direito eu acho que eu tenho um livro que eu comprei no sebo, usado, porque eu precisei mesmo, porque não tinha outra possibilidade, gastei 30 reais assim, eu lembro que na época eu dei assim, E um VadeMecum, que eu tive que comprar também uma vez, foi uns R\$100 na época que também foi “meu Deus do céu!” Mas eu acho que esses são os únicos dois livros que eu tenho, que eu comprei no Direito sabe, porque eu realmente nunca pude comprar livro, os livros do Direito são R\$100, R\$80, os baratos né, porque os mais caros são R\$250! Eu realmente nunca pude e na biblioteca realmente tem essa deficiência de atualização... (Jaqueline, Direito)

Essa questão de livros, a rotatividade de livros no Direito é muito grande. São muitos livros, caros. E o direito é muito dinâmico, desatualiza muito rápido, então, a gente recorre pras cópias, geralmente, as vezes, doações. Alguns colegas fazem doações dos semestres adiantados. (Denis, Direito)

Como estratégias para vencer os desafios de acesso a livros e outros recursos didáticos, os estudantes recorrem a cópia de livros/textos necessários, bem como utilizam-se de exemplares disponibilizados em PDF, ou quando podem, realizam a compra do livro usado, sendo, por vezes, desatualizado:

Primeiro, eu acho que uma coisa que todo mundo sentiu foi porque a biblioteca de lá não tinha suporte pra todo mundo. Porque eu acho que antes, não... como não tinha 50% de alunos cotistas, todo mundo podia ter seu livro, atual. Então, os livros não eram muito atualizados. Acho que quando eu tava saindo que eles tavam conseguindo atualizar o acervo de livros, mas não tinha livro pra todo mundo, assim, nem 50 livros, por exemplo, sobre um assunto, que era o mesmo que fosse daquele livro que o professor recomendava. Não tinha pra todo mundo. Isso era péssimo, né, o livro que o professor quer cobrar na prova dele é aquele que ele indicou. Então, a gente tinha que correr na biblioteca no primeiro semestre, era aquela luta. Foi péssimo, isso. (Laura, Direito)

(...) eu tive que comprar um livro assim que eu entrei, que era um atlas de anatomia, que realmente todo mundo precisa ter o seu. E aí, eu comprei de segunda mão, foi R\$ 200,00 (duzentos reais), e eu lembro que eu comprei com o dinheiro que eu tinha ganhado dando aula de reforço. Eu paguei uma parcela, meu pai pagou a outra. (Renata, Medicina)

(...) ou era xerox, e mesmo assim, xerox nem é tão baratinha. Porque livro de R\$150 R\$200, dessa largura, bem grossão; a xerox saía R\$30, R\$35... pra quem não tem dinheiro... são muitas disciplinas, às vezes não é só um autor, às vezes, professor que você tenha três autores pra comparar pensamentos e entendimentos. E o material de Direito é difícil, porque é caro. Você bate xerox, querendo ou não, se eu pudesse ter o livro, eu teria o livro, mas erma muito caros.

E livros de Direito desatualizam muito rápido, tem esse detalhe, também. Mas fora isso, hoje em dia, tem muito PDF, também, né. Aí, facilita um pouco também porque você lê, mudou, isso aí é um ponto positivo. (Pâmela, Direito)

(...) ou eu peço emprestado o computador de alguém ou eu uso o celular que é algo que é mais fácil, baixo o PDFzinho e leio no celular aqui e estudo por aqui. Apostila de *medcursos* e essas coisas que não era o que eu queria estudar porque não são bons livros didáticos, livro didático passa por exame, por muita coisa, mas é como eu tenho conseguido e acho que tem dado certo. (Sérgio, Medicina)

Muitas vezes eu tive que estudar por PDF da internet, a minha sorte é que na maioria das vezes teve o PDF entendeu? Que deu pra estudar, ou pra xerocar, mas teve algumas vezes que não teve nem o PDF entendeu, por exemplo, teve uma cadeira lá no quinto semestre que eu fiquei com uma nota abaixo da média foi a única cadeira que eu fiquei com a nota abaixo da média, eu passei na AF, porque foi bem quando o código de processo civil tinha atualizado, então não tinha livro em lugar nenhum, não tinha PDF em lugar nenhum, e eu não conseguia imprimir porque uma xerox era R\$40 então eu não tinha esses R\$40 (...) Então aconteceram sabe essas coisas por conta da dificuldade de material, que é realmente grande, mas foi excepcional, na maioria das vezes eu conseguia acompanhar mesmo, porque sempre tinha os PDF pela internet, então é isso, eu tô aqui praticando crime o tempo todo, né, eu xeroco mesmo, eu pego PDF. (Jaqueline, Direito)

(...) depois a gente vai conhecendo o PDF, né, e vai podendo tirar... tinha uma xerox lá na faculdade que eles tinham uma...vários livros atualizados, que os alunos conseguiu na internet, às vezes, compravam online, faziam...pra baixar e eles deixavam lá disponibilizados, isso era bom. Mas a respeito de livro foi uma dificuldade inicial. (Laura, Direito)

Os discentes do Curso de Medicina, cientes da dificuldade de alguns no acesso a tais materiais, pois carecem de recursos financeiros que os (as) estudantes pobres não podem arcar, criaram um sistema de apadrinhamento, por meio do qual, estudantes de semestres anteriores, que já concluíram determinada disciplina, possam fazer doações de seus livros aos novos discentes. Tal projeto tem sido importante suporte para aqueles (as) que não possuem condições financeiras de comprar o material didático e, tampouco, conseguem acesso às obras do acervo da biblioteca, devido à grande procura pelos exemplares existentes. Sobre esta estratégia de ajuda mútua, nomeada de “sistema/mecanismo de apadrinhamento”, estes (as) estudantes enunciaram:

O sistema de apadrinhamento, eu não sei se tu sabe, mas existe um sistema de apadrinhamento aqui na FAMED, então assim, alunos dos semestres superiores ao seu, que já passaram pelo seu semestre te apadrinham e te dão materiais, te dão coisas impressas, sei lá, um livro que eu não uso mais. Isso me ajudou muito né, ter pessoas que me deram esse apoio e o PDF. Né, não tem como! (Cristiano, Medicina)

A gente tem aquele mecanismo de apadrinhamento né; então eu consegui um padrinho, ele me deu os materiais dele, ele me deu alguns livros e tal (...) É pelo C.A.(Centro Acadêmico). A gente faz tipo uma listinha de veteranos que querem apadrinhar calouros. Aí, faz tipo um sorteio, aí cada um pega um e o veterano ajuda o calouro entendeu? É bem legal! Mas tipo assim, como eu entrei no segundo semestre, no primeiro semestre eu fui atrás de alguns livros doados, já, aí eu lembro que eu fui pegar uns dois livros lá na Aldeota, no Papicu, de tipo, estudante que eu não conhecia, mas eles, eu vi pela internet, eles doavam, aí eu comprei um Net, bem abaixo do preço porque era usado. Enfim eu consegui alguns meus desse jeito né, e também tem a facilidade por causa da biblioteca, só que eu sinto que tem muita dificuldade porque

eu queria, eu gosto muito de livro; e aí esse último semestre, terceiro semestre eu consegui com muita dificuldade comprar um livro novo, que foi o de patologia que a gente vai usar por muito tempo! Nossa e é muito bom, tipo, ter um livro novo e seu é ótimo! E eu tenho um amigo que consegue ter livros novos todos os semestres, todos os módulos...enfim! Eu acho que uma coisa muito, muito boa seria que todo mundo pudesse ter um livro físico mesmo né! Mas eu acho que é facilitado, tem a biblioteca, tem padrinhos, tem PDF, também, não é e mesma coisa, mas tem PDF. Enfim, é facilitado mas tem essa dificuldade. (Juliana, Medicina)

A ajuda mútua somada ao esforço individualizado de cada discente são alternativas e mecanismos de enfrentamento dos (as) estudantes em situação de pobreza às necessidades materiais que persistem ao longo de suas trajetórias, tendo em vista sua condição de pobreza e face às, ainda, frágeis políticas de permanência universitária garantidas na UFC.

Pelas narrativas dos estudantes, pode-se apreender que as turmas mais recentes têm sentido menos essa dificuldade de acesso ao acervo bibliográfico da UFC, a refletir o processo de adaptação que a Universidade tem passado durante esses anos, percebendo as demandas dos estudantes que estão ingressando. Um exemplo disso é a proposta da Universidade em firmar parceria com bibliotecas virtuais para garantir acesso a livros em formato eletrônico aos seus estudantes.

Quanto às ações de apoio à permanência dos (as) estudantes, apesar de todos (as) terem conhecimento sobre tais ações, nem todos usufruíram delas. Em relação ao curso de Direito, a maioria participa/ou da Bolsa de Iniciação Acadêmica-BIA, garantindo a renda ofertada por essa bolsa. Além da Bolsa de Iniciação Acadêmica-BIA, o auxílio-moradia, também, foi um dos recursos utilizados por alguns estudantes do curso de Direito.

Já no curso de Medicina a realidade de acesso a essas ações é vista de forma diferente, como mencionado nas experiências dos (as) discentes desse curso, o apoio à permanência do (a) estudante não é percebido para grande parte dos interlocutores. Alguns obtiveram o auxílio-emergencial em algum período, porém, como esse recurso pode ser concedido de 1 (um) a 6 (seis) meses, os (as) estudantes precisam renovar a solicitação, que nos casos mencionados nas narrativas, tal renovação foi indeferida. Aqueles que já recorreram a tais ações revelaram a dificuldade de obtê-las, seja pelo pouco tempo disponível que possuem, que não permite acompanhar os prazos estabelecidos pela PRAE, seja pela quantidade de vagas disponíveis em tais ações, as quais não conseguem contemplar todos aqueles em situação de vulnerabilidade social.

As questões envolvendo a permanência dos (as) estudantes “*cotistas*” no universo acadêmico refletem, por consequência, a necessidade de redimensionar a operacionalização das ações desenvolvidas no intuito de dar assistência aos discentes em situação de pobreza da UFC.

No item seguinte, importa compreender como estes estudantes ditos “cotistas”, inseridos em cursos de prestígio social da UFC, percebem e significam a política de cotas, a considerar sua materialização em âmbito institucional.

### 5.3 Política de Cotas Sociais na Universidade Federal do Ceará: olhares de estudantes universitários (as) em situação de pobreza

O estudo de políticas de democratização, como é a proposta da Política de Cotas, nos instiga a refletir sobre discursos construídos ao longo dos anos, como a visão acerca do mérito, da igualdade formal e material, bem como sobre as condições de pobreza a que muitos estão expostos.

Nesse contexto, intentamos perceber como os (as) estudantes pobres da UFC compreendem a Política de Cotas, e na visão deles (as) , perceber quais as potencialidades e fragilidades dessa política.

Ao serem indagados (as) sobre o significado da política supracitada, em aspectos gerais, os (as) estudantes expressaram seu caráter democrático e “revolucionário” da política, ao passo que esta procura promover a igualdade de acesso para estudantes com disparidade de realidades. Para esses (as) estudantes, a Política de Cotas trouxe a possibilidade de fugir da “dimensão naturalizada e destino inevitável” de pobreza (BEZERRA, 2015, p. 362).

Os (as) interlocutores (as) trouxeram, em suas narrativas, a ideia de fortalecimento da *igualdade material* e de *justiça social* como principais contribuições do sistema de cotas implementado nas universidades brasileiras:

*Representa justiça, justiça social* e... acho que acima de tudo o que eu já havia comentado, *um ato revolucionário*. (Sérgio, Medicina)

Eu acho que foi criado pra isso, pra trazer *essa igualdade mais formal, mais material mesmo, da vida*. Tem... que precisa, né. Infelizmente, nem todo mundo teve a mesma realidade e a mesma oportunidade, tem que ter. Eu concordo super com todos... assim, a maioria dos mecanismos jurídicos que existem pra *tentar nivelar essa desigualdade*, eu acho que são ótimos e necessários. Acho que cota é pra isso, pra tentar, enquanto a realidade social não muda, né, tem que ter algum mecanismo. (...) *elas foram criadas, realmente, pras pessoas que tem menor renda, pra pessoa que sofre preconceito por ser negro, pra pessoa que estuda em escola pública*, que, geralmente, tem um nível de ensino pior do que a escola particular, e quando você pensa em escola pública, já meio que *considera a realidade econômica da pessoa inteira*, né, que ela não pode pagar uma privada. Então, eu acho *que foi criada pra essas pessoas que precisam mesmo*. (Laura, Direito)

Eu entendo que era algo necessário e extremamente importante, eu acho que realmente fez muita diferença, tanto na vida das pessoas, de muita gente como no âmbito coletivo mesmo, por exemplo, hoje você sente a diferença na universidade, eu não conhecia a

universidade antes disso, né, porque eu morava longe da universidade, eu não tinha conhecimento sobre a universidade, mas pelo que eu sei hoje, assim, de antigamente, fez muita diferença! ***Não existiam pessoas pobres, e do interior e pessoas negras na universidade***, então é uma coisa realmente, extremamente importante. (Jaqueline, Direito)

***(...) foi criado para democratizar o acesso ao ensino superior da população mais vulnerável, tanto economicamente, como a população negra que sofre mais preconceito, que está mais marginalizada, tem menos acesso e tal e da população que tem uma educação de pior qualidade***, é inegável, né. Então, acredito que foi criado *pra* haver essa ***democratização e direcionado para essas pessoas de vulnerabilidade social***. (Renata, Medicina)

Agente vê tem um abismo gigantesco ***entre os alunos de escola pública e os de escola particular e eu acho que é uma oportunidade incrível para os alunos de escola pública conseguirem mudar sua história, sua trajetória, sua história de vida através das cotas como eu fiz***, como vários outros amigos meus fizeram, como muitos outros vão fazer. (Edson, Medicina)

Como visto, a compreensão dos (as) estudantes acerca da Política de Cotas apresenta-se como uma alternativa à inserção de camadas *estigmatizadas e classificadas* socialmente, segundo sua raça e sua condição de pobreza, em setores de destaque no meio social, como é o caso da universidade. Além disso, nota-se o reconhecimento da necessidade de concretização do conceito constitucional de igualdade, em sem sentido material, à medida que entendem a necessidade de possibilitar a disputa *mais justa* pelos capitais de poder, considerando os privilégios a que determinados grupos tem acesso.

Quanto ao significado pessoal da Política de Cotas para a vida de cada estudante, eles reforçam:

Eu teria de estudar mais um pouquinho pra entrar pro Direito sem cotas, e naquele momento eu não estava podendo estudar, então realmente ajudou muito e, e assim, porque querendo ou não, ***as cotas elas são bem, bem importantes pra suprir essa deficiência toda que tem na Educação Básica***. (Jaqueline, Direito)

(...) eu acho que eu não conseguiria ter passado na faculdade pública se eu não fosse... se não tivesse as cotas, sinceramente, sinceramente, assim... ***eu me encaixava na renda, e... foi... significa muito, sinceramente, a oportunidade da minha vida***, eu acho. Eu mudei de cidade, tive vivências diferentes, conheci pessoas diferentes, e, às vezes, até culturas diferentes, mesmo, você conhece, né. Acho que foi um divisor de águas mesmo, foi muito importante. Eu defendo cotas, sabe? Não é o ideal, mas, por enquanto, é melhor do que nada, sinceramente. (Laura, Direito)

(...) eu devo a minha entrada aqui, eu tenho certeza. Não que eu nunca entraria, talvez eu até entrasse, depois de muitos, muitos anos tentando, mas eu não estaria aqui hoje, na metade do curso como eu estou, se não fosse a política de cotas, não estaria. (Renata, Medicina)

Assim como outros (as) estudantes, Edson ressalta a oportunidade de ascensão social que a entrada na Universidade, por meio do sistema de cotas, poderá proporcionar. Significando a saída do *lugar social* que foi criado, sair das “correntes” do caminho determinado, “predestinado através de gerações e gerações”. O sentimento comum a esses (as)

estudantes é de “mudança de vida”, mudança que vai além do individual, compreende, ademais, o núcleo familiar e o local de origem, simbolizando a *quebra* de tradições e heranças de uma classe (invisível) que predestinou os seus indivíduos (SOUZA, 2017b) à pobreza e ao esquecimento social.

Assim, como salientou Adriana, do curso de Direito, a política representa uma mudança, não apenas na vida do (a) beneficiado (a), e sim, na “família toda”, gerando “consequências *pras* próximas gerações”:

Eu tomo minha família como exemplo, eram dois, meus pais, nenhum tinha estudo, segundo grau nem nada! Autônomos. E assim, eu e minhas irmãs tivemos a oportunidade de ser diferentes, e por conta disso nossos filhos vão ter oportunidades diferentes, nossos netos vão ter oportunidades diferentes, então querendo ou não é algo que vai gerar resultados. (...) por isso, *que eu acredito no caráter de fundamentalidade da cota, aquilo ali é uma necessidade* a gente precisa disso, porque a gente pensa que se isso não existisse, desde a época em que ela foi criada como é eu estaria hoje? Que todas essas pessoas que entraram na universidade, vivem hoje por meio da cota e realmente mudaram realmente a geração.

Apesar de compreenderem a relevância da política para a redução das desigualdades de oportunidades no meio acadêmico, os (as) entrevistados (as) salientaram a necessidade do poder público atuar na melhoria do ensino básico, para que, a partir de um ensino de qualidade no sistema público, os (as) jovens possam concorrer de forma igualitária com aqueles da rede privada. Na fala dos discentes, fica explícito o entendimento do sistema de reserva de vagas como uma medida “paliativa” para a democratização do ensino superior.

Eu entendo as cotas como uma política muito paliativa mesmo, né, porque, ela faz o mínimo perto do que faria uma Educação Básica bem estruturada. (Jaqueline, Direito)

Eu acho que é um paliativo. Sempre tive essa crítica, assim, porque ajuda muito, mas eu acho que não é o suficiente. Às vezes, é justificada... eu não entendo muito de política, assim, mas eu tenho essa impressão de que é uma justificativa pra que fique do jeito que tá. Então, não adianta só implementar cota, se a educação nunca for boa. Porque mesmo entre os alunos de escola pública, não é todo mundo... não basta você ser bom, né. Você tem que ser absurdamente bom. (Renata, Medicina)

Eu acho que é um sistema, é uma proposta boa que eu acredito que seja uma ideia provisória que o ideal mesmo é que você tivesse uma educação pública que possibilitasse todos terem o mesmo acesso à universidade e estudarem com o mesmo padrão o mesmo currículo e conseguissem a vaga que almejassem na universidade. (Edson, Medicina)

Conforme apresentado na seção 4 deste texto dissertativo, a inclusão de estudantes de escolas militares como beneficiados pelas cotas não é algo pacífico. Essa discussão esteve presente na maioria das falas dos (as) interlocutores (as), a considerar haver uma distribuição

injusta das cotas, ao passo que favorecem estudantes que, para a maioria, “não são pobres” ou “não são tão cotistas assim”:

As cotas, às vezes, são mal divididas, por exemplo, esse caso que eu falei do pessoal do Colégio Militar e tal. Porque a cota tem muito isso de escola pública, mas na verdade não é só escola pública, é qualidade de ensino. Até mesmo entre escolas públicas, que não são militar e tal, a gente percebe diferença. Por exemplo, lá no Maracanaú, no meu tempo, o Liceu era nitidamente melhor do que a outra escola regular, sem contar com os profissionalizantes. Então, quando entra na conta, tá todo mundo no mesmo saco.

(...) aluno do Colégio Militar é cotista, e muito aluno do Colégio Militar tem muito dinheiro, porque eu sei de muitos alunos da minha turma são do Colégio Militar (...) tava concorrendo com as pessoas que tinham condições financeiras, que estudavam numa excelente escola, porque o Colégio Militar é uma escola muito boa, e que à tarde fazia um cursinho no Ari, no Farias Brito, então, é incomparável. (Renata, Medicina)

50% de uma turma; 50% não, porque tinha gente que era de uma escola, como por exemplo, o Colégio Militar. A maioria do pessoal que é de escola pública é Colégio Militar e é um nível diferente já, de uma escola no interior, que era melhor da cidade, pra você ver. (Laura, Direito)

Mesmo entre as outras escolas públicas, percebe-se, nos discursos dos (as) interlocutores (as), a referência a certa diferenciação, seja em relação ao fato de ser profissionalizante ou de tempo integral comparada às regulares, que possuem apenas um período de aula, seja escolas da zona urbana comparadas às da zona rural:

(...) quando você vai pra vida real você vê uma estratificação do nível educacional dentro das escolas públicas do Brasil, do estado, você comparar um aluno que estuda numa escola militar, numa escola profissional com o nível desse aluno que estuda numa escola pública regular é simplesmente absurdo e se você for comparar com os alunos de escola particular aí o abismo fica gigantesco, então assim, apesar das cotas, as dificuldades pros alunos de escola regular ainda são gigantescas, mas assim, eu acredito que o fato de ter estudado em escola pública do interior acabou ajudando um pouco porque depois que eu vim pra cá que eu vi a condição das escolas públicas regulares aqui, as escolas estaduais aqui de Fortaleza eu vi que era melhor estudar numa escola pública lá do interior, pelo menos a que eu estudei porque também tem escolas públicas ruins lá no interior, mas aqui em Fortaleza tem um nível educacional um pouco mais complicado, acredito que o aluno daqui de Fortaleza que estuda numa escola pública regular ele deve enfrentar muitas dificuldades pra conseguir ser aprovado num processo seletivo. (Edson, Medicina)

Outra crítica presente nas narrativas dos (as) discentes diz respeito à fragilidade da política em relação às fraudes ao sistema. Os (as) estudantes mencionaram exemplos de pessoas beneficiadas com a política que não se encaixavam nos critérios da cota pretendida, em alguns casos, racial, em outros, nos critérios de renda:

Infelizmente, *o pessoal burla*, infelizmente, a faculdade não cria mecanismos pra avaliar se, realmente, a pessoa tá mostrando a vida dela mesmo. Não pede documentação, não pede pra ver a pessoa. Eu lembro, assim... pra classificar como

cotistas de pardo, é só a autodeclaração, entendeu? Não tá... não serve... foi criado pra gente... pras pessoas certas, mas o pessoal que consegue burlar, que consegue a nota mais alta e tá mais na frente, consegue. Porque não tem um mecanismo que consiga dizer se aquela pessoa realmente se encaixa nos beneficiários da cota, mas foi criado pras pessoas que realmente têm necessidade. (Laura, Direito)

E outra coisa que eu também tenho a criticar é a questão da... isso nem sei se entra muito, porque não é da minha cota, mas que eu percebo que é... às vezes a UFC falhanisso, que é a confirmação de cota de raça, né. Sempre tem problema, agora, ultimamente, tem tido mais, assim, sabe, de aluno ser expulso do curso e tal, mas não existe essa comprovação, então, fica meio *baldeado*.

E, também, tem muita gente aqui, que a gente ouve falar, assim, de, sei lá, que tem muito dinheiro, a pessoa, aí ela burla o sistema de comprovação de renda lá, os documentos. Sei lá, *bota* que mora só com uma pessoa, quando na verdade moram várias, e aí ela tá aqui até agora, ela vai se formar, enfim. (...) eu acho que era uma coisa que não era nem pra ser necessário, mas como é deveria ser melhor administrado, melhor gerido e não é. Então, acaba que sendo um paliativo e um paliativo que não tá sendo como deveria ser. (Renata, Medicina)

É simplesmente absurdo você criar um sistema, criar oportunidade para essas pessoas entrarem e eles não conseguirem entrar mesmo assim porque outras pessoas estão burlando esse sistema por conta da autodeclaração, basta você se autodeclarar negro, pardo ou indígena e você conseguir entrar na universidade, você tem casos realmente absurdos, acho que aos poucos vai conseguir aprimorar a política e dar oportunidade a quem precisa dessas vagas. (Edson, Medicina)

A questão da autodeclaração, mencionada pelos (as) estudantes como forma de “burlar” o sistema de cotas, é uma medida respaldada pela Lei de Cotas, a qual estabelece a reserva de vagas a estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, respeitado o último censo do IBGE, conforme explicitado na seção 4 desse texto dissertativo. No entanto, visando garantir maior confiabilidade ao processo de seleção por meio do sistema de cotas, a UFC passou a adotar a heteroidentificação como forma complementar à autodeclaração dos candidatos.

Somente nos últimos 18 meses, a UFC recebeu mais de duzentas denúncias por fraudes ao sistema de cotas, o que acarretou no desligamento de mais de 30 matrículas, após a confirmação das fraudes. Para evitar essa prática, a UFC passou a adotar a verificação fenotípica, realizada por uma Comissão de heteroidentificação (abordado no item 4.2), por recomendação do Ministério Público Federal, após o recebimento de diversas denúncias pelo órgão fiscalizador (DIÁRIO DO NORDESTE, 2020).

Quanto ao termo “*cotista*”, os (as) entrevistados (as) revelaram que, nos seus cursos, o debate sobre a Política de Cotas não existe e, que, por isso, não se ouve no cotidiano tal referência. Ainda comentaram que não há a interrogação *de quem são ou não os estudantes cotistas*, porém essa percepção é possível visualmente, seja pelo modo de se vestir ou por comentários de sua vida pessoal, que revelam diferenciação quanto ao seu meio social ou até mesmo pela cor da pele:



(...) *cotista não é só porque você entrou, é meio que quem você é aqui*. Então, eu me identifico como cotista, e isso não significa só que eu entrei por essa determinada coisa de vaga.é porque é diferente, existe... às vezes, até ouvia pessoas que não são cotistas, né, falando assim “ah, a nota pra Medicina tava muito baixa na cota”. Então, pra eles é realmente muito baixo, porque enquanto eu passo com 600,com 760, eles precisam de 820, mas pra mim 760 é inalcançável, né. (Renata, Medicina)

Como se observa a marca “*cotista*”, mesmo não sendo exposta verbalmente no cotidiano dos (as) estudantes de Direito e Medicina que ingressaram pelas cotas, está presente no dia-a-dia dos destes, seja pelo reconhecimento da política como oportunidade de ingresso, seja pelas dificuldades enfrentadas ao longo dos semestres que os diferencia dos demais. E, por vezes, pode contribuir com a reprodução das marcas de desqualificação e de hierarquização sociais atribuídas àqueles em situação de pobreza, no caso das cotas sociais, ou de discriminação racial e/ou de racismo implicadas aos reconhecidos negros (pardos e pretos) nesse país. Assim como aponta Assis (2014, p. 15), a “marca cotista” pode ou não se desvincular do sujeito nas suas relações cotidianas, diferentemente de qualquer outra marca social.

Quanto à condição de pobreza, alguns (as) interlocutores (as) procuraram “dissipar-se de figurações negativas da pobreza contemporânea” (BEZERRA, 2015, p. 35), nas quais *ser pobre* representa o símbolo de fracasso social contemporâneo nas dinâmicas do capitalismo brasileiro neste século XXI (BEZERRA, 2015). Alguns tentaram negar essa referência, seja utilizando classificações hierarquizadas da pobreza, em consonância com a análise de Bezerra (2015), a proferir estas nomeações como “pobreza extrema”, “pobreza muito pobre”, ou afirmavam não se considerar pobre “porque pelo menos não passo fome” (Juliana, Medicina)

Os (as) demais que se percebiam nessa condição, expressaram as limitações provenientes da falta de recursos econômicos/materiais, tendo que “priorizar sobrevivência”, privando-se de outras atividades comuns à classe média, representando o privilégio do pertencimento à determinada classe, que se traduz na desigualdade típica da apropriação diferenciada dos capitais (SOUZA, 2017b). Neste sentido, cabe destacar as falas seguintes:

Eu acho que às vezes, quando você pensa... eu quando penso em pobreza, eu não sinto falta de alimentação, por exemplo, ou de tá vestida ou de frio, mas eu sinto falta de, por exemplo, arte, cultura, sabe? Mas eu acho que a minha mãe ela soube priorizar. se fosse hoje, no lugar dela, eu teria priorizado subsistência, eu acho que, pronto, pobreza é isso, é só você ter que priorizar sobrevivência e outras coisas que também são boas pra vida, como lazer, música, dança, teatro... ficarem... eu fico imaginando quando era pequena, eu queria dançar ballet, mas, assim, não era uma realidade nossa, e minha mãe tava certíssima em não me colocar numa aula de balé, que ia gastar todo dinheiro, não ia dar pra alimentação, entendeu? Então, eu penso nisso, em privação de coisas importantes, mas não essenciais pra vida, sobrevivência. (Laura, Direito)

Poxa eu quero estudar e trabalhar e o meu lazer é ficar em casa e curtir o descanso, ou

curtir uma coisinha mais simples e tal. E você vê que mesmo pra isso você tem uma dificuldade grande.

É um sacrifício, aí isso já é, claro que tem gente que, aquela coisa “ se você tem uma cama e um teto você é mais rico que muita gente. Aí já é...mas quando você nota essa dificuldade, acho que já são resquícios de pobreza. (Vicente, Direito)

(...)mas também eu acho que pobreza é, também, dizer que você não vai sair dali, de ter essa expectativa pouca, eu acho que isso também é pobreza. Não ter perspectiva né. (Cátia, Direito)

Na concepção dos (as) entrevistados (as) , a condição de pobreza assume uma compreensão múltipla. Além da questão econômica, da falta de recursos financeiros, as falas dos (as) estudantes trouxeram o entendimento de pobreza como “reflexo da desigualdade social”, “não ter acesso à plenitude dos seus direitos”, além de associá-la a estar “preso em um contexto que você não consegue escapar”.

A percepção dos (as) estudantes “cotistas” entrevistados frente a sua condição de pobreza assume-se como *micro-tática* individualizada de deslocamento ou busca de distanciamento do lugar de discriminação e desqualificação social, associados à condição de cotista e, conseqüentemente, à condição de pobreza e vulnerabilidade social (BEZERRA, 2015).

Indagados sobre a vivência de alguma situação discriminatória relativa à sua inserção universitária via Política de Cotas, grande parte dos (as) discentes mencionaram alguma situação vivida por terceiros (também *cotistas*) ou discurso hostil relacionados à Política de Cotas.

Alguns dos comentários foram proferidos por professores (as), criticando a política pelo fato de acreditarem que, com a chegada de estudantes pelo sistema de cotas, a Universidade perderia sua “excelência” e que tinha “caído de nível por conta de alunos cotistas”:

Sim, já encontrei algumas situações, inclusive ano passado, picharam, desenharam em um dos muros dos banheiros da FAMED que a **“FAMED não era o lugar para negro”**, situações assim bem pesadas que a gente presencia. Inclusive, **nos primeiros anos a gente conseguia sentir nos olhares das pessoas como se dissesse que aqui não era o nosso lugar, que não queriam que a gente estivesse aqui, os próprios colegas de turma que olhavam diferentes como se a gente tivesse roubado a vaga de alguém pra entrar na universidade**, sendo que aqui é o nosso lugar de origem, aqui é nosso lugar verdadeiro. Então, realmente, algumas situações são bem complicadas, explicitamente a única situação que eu vi foi uma professora que eu não estava no momento que ela disse isso, mas uma professora que é muito amiga minha disse que **alguns professores tinham comentado que a faculdade tinha perdido a sua excelência e tinha caído de nível por conta dos alunos cotistas que tinham entrado na faculdade** e daí eu fiquei meio decepcionado porque eu achava que os professores eram pra ser apoiadores desses alunos, eram para conseguir entender a situação desses alunos aqui na universidade, mas tem coisas bem sutis que a gente percebe. (Edson, Medicina)

Já vi professores criticando alunos por não chegarem na aula no horário sendo que essas pessoas moravam em outros municípios, por exemplo, Caucaia e não tinha dinheiro, o professor achava ruim. **Já vi aluno sendo chacotado por não ter roupa boa o suficiente, já vi professor fazer piadinha com cotas, já vi aluno ser repreendido por não ter o desempenho que o professor esperava e aí o professor acabar justificando isso por conta das cotas.** Acho que... todo semestre sempre tem. *Às vezes professores, tu veio de que? O que é que teu pai faz? Só pra diminuir a pessoa, sabe? Às vezes tem 3 alunos aqui e ele faz questão de perguntar aos 3 porque sabe que um é cotista e o outro é filho de médico pra que aconteça essa situação delicada, essa situação chata. Qual seu carro? A pergunta é essa.*

**Pesquisadora:** Já ouviu essa pergunta?

Já! Demais! [Ri] “tu vem de ônibus?! É sério?!” “E tua mãe faz o que davida?” “Ah, a minha mãe é faxineira.” Ah. Ou “no meu tempo, por exemplo, no meu tempo as coisas eram melhores quando não tinha esse tipo de gente ou medicina já foi melhor ou agora a nota cai”. A nota da faculdade, enfim... (Sérgio, Medicina)

(...) nunca aconteceu comigo, nem com ninguém que eu tenha visto, mas, ***já ouvi falar de histórias, especificamente, uma história em que um professor em uma turma menor de alunos, fez uma situação de constrangimento, né, de comparar os alunos com a filha dele e de dizer que, de certa forma, o nível da faculdade tava baixando desde que os cotistas tinham entrado.*** O nível da faculdade tinha baixado por que antes não era assim, antes pessoas... cotistas não entravam, entrava quem ganhava um carro e blábláblá. (Renata, Medicina)

Sawaia (2001) aponta que a noção de identidade se apresenta como categoria política e estratégica nas relações de poder, “disciplinadora das relações entre pessoas, grupo ou sociedade, usada para transformar o outro em estranho igual, inimigo ou exótico” (SAWAIA, 2001, p. 123). Portanto, indagações e comentários em torno da origem e das condições dos (as) estudantes ingressantes pelas cotas ressaltam os processos de diferenciação e hierarquização de tais diferenças presentes no contexto universitário, “configuram-se como estratégia sutil de regulações das relações de poder”. Sawaia (2001) acrescenta que esse processo de definição de identidade do outro está relacionado ao processo de inserção do indivíduo na sociedade:

O clamor pela identidade, quer para negá-la, reforçá-la ou construí-la, é ***parte do confronto de poder na dialética da inclusão/exclusão e sua construção ocorre pela negação dos direitos e pela afirmação de privilégios.*** Ela exclui e inclui parcelas da população dos direitos de cidadania, sem prejuízo à ordem e harmonia social. (SAWAIA, 2001, p. 124, grifo nosso).

Outra situação considerada vexatória e constrangedora para alguns interlocutores diz respeito a comentários referentes à situação econômica dos estudantes ou seu modo de vestir:

***A maioria das pessoas que são cotistas não tem dinheiro e obviamente eu já vi algumas coisas por você não ter dinheiro, por você não ter tanta oportunidade,*** por exemplo, tem um colega meu que pelo fato dele não poder lavar as roupas dele todos os dias e a madrastra dele é muito carrasca, ela fica culpando ele por isso, ele tem que ficar repetindo a roupa dele e nossa, já ouvi alguns comentários sobre isso, tipo, assim, não querendo humilhar, mas você percebe como isso é assunto. Mano, aqui é só um curso, é como se fosse o interior de uma cidade, todo mundo se conhece, entendeu, todo mundo fala mal de todo mundo. Isso é péssimo, uma vez perguntaram pra ele, “macho, tu só tem essa camisa mesmo ou tu tem várias iguais?” Tipo assim, na frente de um monte de gente. Constrangedor! Ele nem respondeu, ele só... ele ficou meio

travado. (Guilherme, Direito)

Não foi comigo, foi com outras pessoas, *mas não era muito sobre cotas, era mais sobre a questão financeira, uma foi tipo assim, rindo da pessoa, mas falando diretamente*. Às vezes parece que a pessoa que não vivenciou essas dificuldades financeiras, ela não tem tato, empatia de falar... eu vou contar pra tu entender melhor. Eu...tem, uma menina da minha sala que ela é muito bem de vida e parece que ela recebe tipo uma mesada, que eu não sei bem o valor, mas digamos que seja R\$1.200,00. E parece que o pai dela tirou, sei lá, R\$800 porque estava faltando num sei o quê, aí ela comentou assim com um amigo meu; esse meu amigo ele vive só com uma bolsa de R\$400. E aí ela falou com esse amigo meu: “é impossível uma pessoa conseguir viver com R\$400!” Porque ele realmente só ganha R\$400, ele mora sozinho, paga aluguel, comida, água com R\$400. E esse tipo de coisa é um absurdo né! Eu acho um absurdo! (Juliana, Medicina)

Outra estratégia de relação de poder, além da noção de identidade, (SAWAIA, 2001) percebida nos discursos dos (as) estudantes pobres, diz respeito à noção de meritocracia, que oculta os privilégios da classe média, todas as vantagens e culturais e econômicas percebidas por essa classe, colocando-os em disputa por capitais com aqueles que não tiveram o mesmo ponto de partida e não receberam os mesmos estímulos (SOUZA, 2017b).

Essa “falácia da meritocracia” (SOUZA, 2017b, p. 95) é incorporada e percebida até mesmo no discurso dos (as) estudantes pobres, posto que tais privilégios são percebidos como “algo natural e automático” (SOUZA, 2017b, p. 99), fazendo com que seu sucesso sobre os demais (que não receberam os mesmos privilégios) seja percebido como merecido e justo.

Nessa visão, aqueles (as) ingressantes pela Política de Cotas costumam ser desvalorizados, sentindo-se até mesmo diminuídos (as) em comparação com aqueles (as) ingressantes pela *ampla concorrência*:

Acho que sempre fica aquele sentimentozinho de... ah... não sei, não é totalmente confortável, sabe? Eu preferia que a realidade social que eu tivesse vivido a vida inteira, fosse igual a de todo mundo. Sabe aquela vontade de você viver no mérito? Você sabe que não dá pra existir meritocracia, na minha cabeça, eu tenho consciência disso, que eu fui beneficiada, porque eu precisava, nem era benefício porque era uma necessidade de igualar, *só que o sonho da pessoa era ter ido por mérito, sabe? Pra que não pudesse ser questionado de nenhuma forma*. (Laura, Direito)

Olha, eu me sinto um pouco diminuído. Sinto. Isso quando lanço pra você o que vem na mente primeiro, aquela separação de sistema 1, sistema 2, não sei se tu já ouviu falar disso, a ideia que vem é que me sinto diminuído, mas quando eu começo a trabalhar essa ideia eu percebo que isso é falso, que não, eu sou completamente equiparado aos outros. Mas a sensação que causa talvez seja essa. Se eu digo pra uma pessoa, eu passei em medicina a pessoa vai comemorar, por cotas, aí já não é a mesma coisa, entende? Por mais que eu e a outra pessoa tenhamos ambientes diferentes, portanto trajetórias diferentes, mas chegamos ao mesmo objetivo... a visão é que não, que não é o mesmo merecimento. Tem que ter passado na ampla concorrência pra ser realmente (...). A palavra status.(...) percebo muito... muito... rancor acho. Acho que a palavra é essa talvez, um certo rancor porque a gente é subordinado a uma classe médica, os professores, por exemplos e os filhos deles que tiveram uma boa educação em tese diminuíram as chances de entrar na universidade pública então eles não são favoráveis a isso, pelo menos alguns não são e aí você é *como se fosse o parasita da vida dele, você tá tomando a vaga do filho dele então sempre que alguém te chama*

*de cotista vai ser uma ofensa.* (Sérgio, Medicina)

Acho que apesar de a gente querer que fosse por mérito... ah, eu gostaria bastante que fosse por mérito, que a escola pública tivesse uma educação de qualidade, que a gente não tivesse faltando professor, que a gente não passasse por greves, que a gente não passasse por limitação, mesmo, da renda familiar, e a gente vê muito isso, mas como não é possível, *é mesmo tratar os desiguais com desigualdade, digamos assim, com pouco mais de desigualdade, que vai trazer igualdade, que é a igualdade social.* (Cátia, Direito)

Munanga (2004) aponta que os princípios do mérito e da excelência das universidades são os mais presentes nos discursos críticos à política de reserva de vagas. Tomando o princípio da excelência, Munanga (2004) defende o papel das universidades na redução das lacunas existentes no ensino dos estudantes oriundos de escolas públicas, apoiando, para tanto, a “vontade política de mudança” (MUNANGA, 2004, p. 16) para seguir nesse processo. Quanto à questão do mérito, Munanga (2004, p. 16) indaga:

Por que sancionar aqueles que por razões socioeconômicas e raciais não tiveram acesso a um ensino fundamental e médio de boa qualidade para competir em pé de igualdade com os outros? O que é afinal a bendita meritocracia medida pelos testes do vestibular? As potencialidades intelectuais naturais dos alunos ou a classe social à qual pertencem?

Questionam-se, a partir disso, os processos seletivos injustos, que colocam diferentes estudantes, com diferentes oportunidades de acesso à educação, submetendo-os a uma disputa “equitativa” (MUNANGA, 2004), restando àquele que não alcança o sucesso nesse processo, o sentimento de culpa e fracasso (SOUZA, 2017b).

A reconstrução das trajetórias dos (as) estudantes em situação de pobreza, ingressantes pela Política de Cotas na UFC, permitiu apreender os sentidos presentes em seus discursos acerca da atuação da política no contexto da Universidade Federal do Ceará, considerando, entre outros, suas ações de assistência estudantil para permanência do (a) estudante de origem popular. Ressalto, ainda, os sentidos e significações, presentes em seus relatos, associados ao conceito de “cotista”, o qual está vinculado ao conceito de pobreza no sentido material, bem a negação da pobreza como autorreferência, tendo em vista a percepção de *não-existência* e de *descredenciamento do ser pobre* (BEZERRA, 2015).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, inserido no campo da avaliação de políticas públicas, foi construído a partir da intenção de conhecer o ponto de vista dos beneficiários da Política de Cotas no âmbito da Universidade Federal do Ceará, especificamente, daqueles (as) estudantes considerados (as) em situação de pobreza, ingressantes pela Cota L1.

A articulação dos eixos da Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008) permitiu atentar-se às multiplicidades dos fenômenos que constituem o processo de implementação de uma política pública. Considerando as múltiplas dimensões da *experiência* e do *entendimento* (LEJANO, 2012), esta pesquisa qualitativa, fundamentada no modelo contra-hegemônico de avaliação, apresentou os significados e interpretações da política em questão sob a perspectiva daqueles que a vivenciam, no caso, os (as) estudantes de escola pública, em situação de vulnerabilidade social, que ingressaram em cursos considerados de grande prestígio, via política de cotas.

Nesse sentido, a partir dessa proposta principal de olhar para a Política de Cotas a partir dos (as) sujeitos (as) beneficiados (as), sem contudo esquecer dos aspectos fundantes para a compreensão detalhada da política (contexto, bases legais e trajetória institucional), conforme a propõe o modelo de Avaliação em Profundidade (RODRIGUES, 2008), apresento os principais achados desta pesquisa que antes de oferecerem respostas, surgem como reflexões necessárias para pensar a política em estudo, assim como também, como contribuição para a continuidade de estudos sobre a temática em tela.

Diante de um cenário de desigualdade e exclusão históricas presentes no contexto da educação no Brasil, o ambiente universitário representa um espaço importante para a superação das condições que impõem a reprodução dessas assimetrias sociais, que distanciam determinados grupos do acesso ao ensino superior.

Nesse sentido que o ingresso da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) como norma jurídica, simboliza uma tentativa de reduzir a falta de representatividade desses segmentos da sociedade nos espaços universitários, historicamente marcados como ambientes destinados às elites.

O pioneirismo de algumas universidades na adoção de reservas de vagas em seus processos seletivos foi significativo para o debate das cotas nas universidades, reforçando os benefícios dirigidos aos estudantes pertencentes aos segmentos marginalizados e sub-representados da sociedade brasileira, além de rebater, por meio da prática, questionamentos de visões contrárias a adoção de reserva de vagas. Como mencionado, apesar do conflito existente em torno da adoção de cotas nas universidades, desde 2013 as instituições federais de ensino superior ficaram obrigadas

a adotar o sistema, reservando vagas a estudantes de escolas públicas em seus processos seletivos, seguindo os critérios estabelecidos em Lei.

A Universidade Federal do Ceará foi uma das instituições que adiaram a inclusão de políticas afirmativas em seu sistema seletivo, afirmando a existência de outras ações na Instituição caracterizadas como inclusivas.

Ao adentrar no universo da trajetória individual de cada estudante, pude compreender, a partir de experiências particulares, configurações de experiências sociais, apreendidas a partir de um diálogo entre o *coletivo e social* (KOFES, 2001; GUSSI, 2019).

Assim, atentando à complexidade dos fenômenos que envolvem a avaliação de determinada política pública e as múltiplas dimensões da experiência e do entendimento que a circunscrevem (RODRIGUES, 2016), apresento de forma sintética alguns pontos observados a partir da análise da Política de Cotas, considerando os eixos propostos pela Avaliação em Profundidade.

A *análise do conteúdo da política* permitiu perceber a visão pobreza presente normativos da política, como na Portaria Normativa nº 18/2012, na qual percebe a situação de pobreza numa perspectiva *unidimensional*, ou seja, delimita a pobreza à falta de recursos financeiros, desconsiderando as *múltiplas configurações* da pobreza presentes no contexto social brasileiro, resultante do capitalismo moderno. Na mesma vertente está o entendimento acerca do conceito de família, a qual se caracteriza *unidade econômica*.

Na *análise de contexto e formulação da política*, a política é percebida em seus diversos deslocamentos, por diferentes momentos políticos e econômicos. Seu projeto inicial (PL 73/1999) foi proposto numa perspectiva totalmente diferente da que foi concebida no texto atual. Como apresentado na seção 3, o referido Projeto de lei propunha-se a uma mudança no sistema de seleção das universidades, não fazendo qualquer referência à inclusão por renda ou raça. A inserção de beneficiados pelas cotas nas universidades por critérios de renda e raça aconteceu no ano de 2014, através da Lei nº 3.627/2004, num momento político de inclusão de políticas afirmativas e visibilidade de pautas em defesa de grupos considerados *minorias*.

A *trajetória institucional* permitiu ainda percorrer os debates que aconteciam no contexto local, da Universidade Federal do Ceará, anos antes da implementação da política federal. Tais debates acompanhavam a discussão em âmbito nacional, envolvendo apoiadores às cotas, como também pessoas contrárias a sua adoção. Nesse cenário, a UFC, mesmo com pressão estudantil e pressão do poder público (Ministério Público Federal) manter-se entre as universidades que não aderiram a qualquer iniciativa de cunho afirmativo.

Esse percurso na trajetória da política na UFC possibilitou perceber as mudanças no cenário da institucional, a postura local na concretização da política, bem como a ampliação de políticas internas da Instituição, visando atender as demandas de jovens em situação de pobreza.

Vinculada a essa análise está a percepção *do espectro temporal e territorial* da política, na qual, pela fala dos (as) estudantes entrevistados (as) foi possível compreender que, por mais que na UFC existam iniciativas para a permanência dos (as) estudantes, tais ações não conseguem chegar a muitos deles, isso se mostrou mais nítido na realidade dos estudantes do curso de Medicina que possuem jornada letiva em tempo integral, dificultando a possibilidade deste de alcançarem bolsa/serviços da Instituição por falta de tempo disponíveis.

Nas narrativas dos estudantes do curso de Direito percebe-se uma maior *participação* destes nas ações promovidas pela UFC, além da possibilidade maior que eles possuem quanto à obtenção de estágios e bolsas, por possuírem turnos disponíveis.

Não obstante, apesar de perceberem mudanças na realidade da Universidade, a sensação de *estrangeirismo* e de *não pertencimento* ainda se faz presente no ingresso desses estudantes na universidade pública, principalmente, para aqueles oriundos de outras cidades, vindo do interior do Estado, os quais revelaram maior dificuldade de adaptação, tendo que lidar com uma realidade adversa e, em alguns casos, longe dos seus familiares.

A *identidade coletiva* constituída a partir das narrativas dos (as) interlocutores dessa pesquisa permitiu identificar, num primeiro momento, alguns indicadores qualitativos, construídos a partir das subjetividades dos (as) interlocutores que possibilitaram uma visão diferenciada da política aqui discutida, compreendendo suas significações no ambiente de atuação, seus obstáculos e potencialidades.

Importante frisar que os indicadores apontados neste texto procuram traçar aspectos “não universais” acerca Política de Cotas. Trata-se de instrumentos que não operam por si mesmos (MINAYO, 2009), que não pretendem, de forma alguma, limitar a reflexão acerca do tema, tampouco traduzir/espalhar a realidade. Assim, temos:

- A origem familiar dos (as) estudantes revela que estes, em grande parte, são os primeiros a ingressarem no ensino superior, representando uma mudança na história de vida não apenas do estudante, como, também, na família toda;
- O conteúdo atrasado das escolas públicas, comparado ao das escolas privadas, representou um dos principais obstáculos dos (as) interlocutores;
- Os (as) estudantes *cotistas* ingressantes nos primeiros anos da implementação da Lei demonstraram perceber maior discriminação. Isso revela que o ingresso de



grupos marginalizados nos ambientes de *distinção social*, apesar de, inicialmente, gerar conflitos por manutenção de poder de outros grupos, poderá, a longo prazo, encarar com normalidade a presença de tais grupos como detentores de direitos, reconhecendo-se a desigualdade e multiplicidade da realidade brasileira;

- O discurso do mérito apresentado pelos setores contrários às cotas possui força, ainda, nos discursos de integrantes do universo acadêmico, como foi percebido na fala de alguns estudantes, os quais, mesmo compreendendo as adversidades de sua origem, revelaram o descontentamento por se sentirem *inferiores* por não possuírem os mesmos capitais que possibilitaram o ingresso dos (as) estudantes da ampla concorrência.
- Quanto às ações de permanência, muitos demonstraram sua satisfação pela possibilidade de estarem no curso de graduação que almejavam, podendo garantir alguma renda, seja por meio de bolsas ou estágios. Para os (as) estudantes do Curso de Medicina, tais ações deveriam compreender melhor a realidade do estudante *cotista*, principalmente, aquele que não tem como participar de ações pela sua falta de tempo;
- Não há ações da Instituição voltadas para os (as) estudantes oriundos do sistema de cotas, questão, também, mencionada pelos (as) interlocutores, que se queixaram da falta de acompanhamento dos (as) estudantes após seu ingresso;
- Insatisfação dos (as) estudantes com as irregularidades do sistema que possibilita o ingresso de estudantes de forma fraudulenta.

Saliento que tais indicadores se contrapõem à tentativa de provar ou mensurar a realidade abordada. Buscam, antes disso, uma produção reflexiva (MINAYO, 2009) acerca de um tema tão relevante, que possui abrangência para muitos estudos e avaliações.

Em suma, as falas dos (as) sujeitos (as) demonstram que a política de cotas representa uma conquista, uma oportunidade de mudança de realidade, além de significar uma mudança na estrutura da própria universidade que passa a simbolizar a diversidade e representatividade de grupos antes distantes do ambiente universitário.

Apesar da inserção destes segmentos no espaço universitário, as assimetrias sociais continuam acompanhando-os ao longo do curso. Assim, tal inserção proveniente da Política de Cotas, se não acompanhada de estratégias e outras políticas locais que favoreçam a permanência dos estudantes, ocasionará uma inclusão excludente, que não revela claramente os inúmeros desafios enfrentados por estes estudantes para a permanência em seus cursos.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Kelma de Alencar. **Implicações psicossociais da pobreza na permanência de estudantes de universidades públicas do Ceará**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2019. Disponível em:

[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49108/3/2019\\_tese\\_mkaabreu.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49108/3/2019_tese_mkaabreu.pdf). Acesso em: 18 abr. 2020.

ABREU, Raimundo Luidi Santos de. **Assimetrias socioeconômicas e acesso ao ensino superior: um estudo da (des) elitização discente na Universidade Federal do Ceará (UFC)**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2013.

ALMEIDA, Denise Ribeiro de; ALMEIDA, Leonardo Ribeiro de; TEIXEIRA FILHO, Antônio Raimundo Cardoso. Massificação do ensino superior brasileiro: um modelo de privatização a partir dos programas FIES e PROUNI. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA. ARGENTINA, 17., 2017, Mar Del Plata. Anais [...]. [S.l.]*, 2017. p. 1-16. Disponível em:

[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181131/101\\_00066.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181131/101_00066.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 18 abr. 2020.

ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 185-213, abr. 2019. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010133002019000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010133002019000100010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 abr. 2020.

ALUNO da rede pública foge do vestibular. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 18 ago. 2002.

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u10298.shtml>. Acesso em 2 ago. 2019.

ALUNO da rede pública nem tenta vestibular da USP. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 21 nov. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1835998-aluno-da-rede-publica-nem-tenta-vestibular-da-usp.shtml>. Acesso em: 24 abr. 2019.

ALVINO-BORBA, Andreilcy; MATA-LIMA, Herlander. Exclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia. **Serv. Soc.**, São Paulo, n.106, p.219-240, 2011. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-66282011000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282011000200003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 5 ago. 2019

ARAÚJO, Maria Paula Nascimento. **Memórias estudantis: da fundação da UNE aos nossos dias**. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 2007.

ARREGUI, C. C.; WANDERLEY, M. B. A vulnerabilidade social é atributo da pobreza? **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 97, p. 143-166, 2009.

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. *In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (org.). Tendências e*

**perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais.** São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 44-55.

ASSIS, Yérsia Souza de. **A experiência das ações afirmativas na Universidade Federal de Sergipe:** os cursos de Direito e Medicina. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

ATOS contra Bolsonaro levam milhares às ruas pelo Brasil. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 ago. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/08/atos-contrabolsonaro-levam-milhares-as-ruas-no-rio-e-em-sp.shtml>. Acesso em: 18 abr. 2020.

AZEVEDO, Vanessa et al. Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. **Rev. Enf. Ref.**, Coimbra, v. 4, n. 14, p. 159-168, set. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-02832017000300016&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-02832017000300016&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 4 abr. 2020.

BACELLAR E SILVA, Patrícia; SILVA, Patrícia da. Representações sociais de estudantes universitários sobre cotas na universidade. **Fractal, Rev. Psicol.**, Niterói, v. 24, n. 3, p. 525-542, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/fractal/v24n3/07.pdf>. Acesso em: 17 de jun.2020.

BARBOSA, Milena Teixeira. **Avaliação da Política de Cotas da UFC:** desvelando os desafios da educação superior inclusiva. 2020. 141f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2020.

BEZERRA, Leila Maria Passos de Souza. **Pobreza e lugar (es) nas margens urbanas:** lutas de classificação em territórios estigmatizados do Grande Bom Jardim. 2015. (Tese de Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/16654>. Acesso em: 6 mar. 2019.

BOLSONARO impõe regras para eleger reitores de universidades e institucionaliza veto a mais votado. **El País**, São Paulo, 26 dez. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/politica/2019-12-26/bolsonaro-impoe-regras-para-eleger-reitores-de-universidades-e-institucionaliza-veto-a-mais-votado.html>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o poder simbólico.** In: BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p.7-16.

BOURDIEU, Pierre. **Compreender.** A miséria do mundo. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 693-713.

BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica.** In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Ed. FGV. 1996. p.183-192.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: Escritos de Educação. 14. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Trad. Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: Ed. UFSC, 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 73/1999**: Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências. 1999. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15013>. Acesso em: 1 set. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 13 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.824**: Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012. Brasília, DF: Casa Civil, 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: 1 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Brasília, DF: Casa Civil, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Casa Civil, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm). Acesso em: 1 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (org.). **Lei de Cotas é regulamentada e portaria esclarece a aplicação**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/18150-lei-de-cotas-e-regulamentada-e-portaria-esclarece-a-aplicacao>. Acesso em: 15 out. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. LDB -. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.096**. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 13 jan. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm). Acesso em: 13 mai. 2019.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 09, de 05 de maio de 2017**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portariaN9.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <https://sisu.furg.br/images/portaria21mec.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 18**, de 11 de outubro de 2012. Brasília, DF: MEC, Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria\\_18.pdf](http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf). Acesso em: 25 ago. 2018.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186**. Acórdão. Brasília, DF: STF, 26 abr. 2012. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>. Acesso em: 1 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996**. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 3627/2004**: Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2004. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=254614>. Acesso em: 1 set. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 7180/2014**: Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 13 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Declaração e o Programa da Ação de Durban - Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cândido Albuquerque toma posse como reitor e defende implementação do Future-se**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 22 ago. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35539>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luís Carlos. A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de controle. **Lua Nova** [online], São Paulo, n.45, p.49-95, 1998.

BRESSER-PEREIRA, Luís Carlos. O modelo estrutural de gerência pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, p. 391-410, 2008.

CAPES bloqueia mais 2,7 mil bolsas de pós-graduação. **O Globo**, Brasília, DF, 4 jun. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/capes-bloqueia-mais-27-mil-bolsas-de-pos-graduacao-23717447>. Acesso em 18 abr. 2020.

CARDOSO, Claudete Batista. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

CARVALHO, Alba Maria Pinho. **Linhas epistemológicas do conhecimento.** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM ENFERMAGEM - DIÁLOGO ENTRE REFERENCIAIS TEÓRICOS E AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS, 13., 2005, São Luís. **Anais [...].** Local: ABEn-MA, 2005.

CARVALHO, Alba Maria Pinho; GUERRA, Eliana Costa. O Brasil no século XXI nos circuitos da crise do capital: o modelo brasileiro de ajuste no foco da crítica. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 19, n. 1, 2015, p. 41-60, 2015.

CARVALHO, Alba Maria Pinho; GUSSI, Alcides Fernando. Perspectivas contemporâneas em Avaliação de Políticas Públicas. In: SEMINÁRIO “AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM TEMPOS CONTEMPORÂNEOS”, 2011, Fortaleza. **Anais [...].** Fortaleza: UFC, 2011.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: SILVA JUNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. de; MANCIBO, D. (org.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas.** Campinas: Alínea, 2006. Cap. 8, p. 125-139.

CASTEL, Robert. **A Discriminação Negativa: cidadãos ou Autóctones?** Petrópolis: Vozes, 2008.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. As políticas de educação superior no Plano Nacional de Educação (PNE)-2001. **Pro-Posições**, Campinas, v. 4, n. 40, p. 143-148, 2003.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. O PROUNI na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 55-68, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193520514005.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo. Ática, 1994, p. 277.

CISLAGHI, Juliana Fiuza et al. Não é uma crise, é um projeto: a política de educação do governo Bolsonaro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 16., 2019. Brasília, DF. **Anais [...].** Brasília, DF: CBAS, 2019. Disponível em: <http://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/764/744>. Acesso em: 18 abr. 2020.

CONFIRA lista dos cursos da UFC com maior número de inscritos. 2015. **O Povo**, Fortaleza, 27 jan. 2015. Disponível em: <https://www20.opovo.com.br/app/fortaleza/2015/01/27/noticiafortaleza,3383694/confira-a-lista-dos-cursos-da-ufc-com-maior-numero-de-inscritos.shtml>. Acesso em: 6 abr. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Plano Nacional de Educação:** proposta da sociedade brasileira. Brasília, DF: CNE, 1997. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/files/PNE/pnebra.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2019.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 13 maio 2019.

CRUZ, Andreia Gomes da, PAULA, Maria de Fátima Costa de. **Políticas de Inclusão na Educação Superior no Brasil:** fatos e contradições. **Educação em Foco**, Rio de Janeiro, ano 19, n. 29, 2018. p. 13-34.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade crítica:** o ensino superior na república populista. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2007.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino superior no octênio FHC**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2019

CURSO de medicina da Universidade Federal do Ceará é o mais disputado no Sisu. **Portal EBC**, Brasília, DF, 8 jan. 2013. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2013/01/curso-de-medicina-da-universidade-federal-do-ceara-e-o-mais-disputado-no-sisu>. Acesso em: 6 abr. 2020.

DANTAS, Alexis; JABBOUR, Elias. **Economia, dinâmica de classes e Golpe de Estado no Brasil** (anatomia da crise brasileira). Plataforma Política Social. Texto para Discussão, 03, 2016. Disponível em: <https://plataformapoliticasocial.com.br/economia-dinamica-de-classes-e-golpe-de-estado-no-brasil-anatomia-da-crise-brasileira/>. Acesso em: 17. abr.2020.

DELBEM, Henrique Yung. LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. **Análise Reflexiva Sobre as Influências dos Organismos Multilaterais nas Políticas de Avaliação da Educação Superior no Brasil**. 2º Simpósio Avaliação da Educação Superior - AVALIES, 2016. (Seminário).

DIÁRIO DO NORDESTE. **Alunos depredam Reitoria da UFC**. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 31 out. 2012. Cidade. Disponível em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/alunos-depredam-reitoria-da-ufc-1.670922>. Acesso em: 1 set. 2018.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 nov. 2020.

DIBAI, Priscilla Cabral. **A Direita radical no Brasil pós-redemocratização: o caso de Jair Bolsonaro**. Salvador, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/28473/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Priscilla\\_Dibai\\_final.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/28473/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Priscilla_Dibai_final.pdf). Acesso em: 3 mai. 2019.

DIREITO da UFC é o 10º curso mais concorrido da área no Brasil. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 7 jan. 2014. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/metro/online/direito-da-ufc-e-o-10-curso-mais-concorrido-da-area-no-brasil-1.851263>. Acesso em: 6 abr. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e Gestão da Educação Superior: múltiplas regulações e reforma universitária no Brasil**. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 7. 2008, Buenos Aires. Anais [...]. Buenos Aires, 2008. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1096.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 23, n. 80, p. 234-252, 2002.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 13 mai. 2019.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, Dec. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602004000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 13 mai. 2019.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-18, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782001000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 maio 2020.

EM DIÁLOGOS gravados, Jucá fala em pacto para deter avanço da Lava Jato. **Folha de S. Paulo**, Brasília, DF, 23 maio 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/05/1774018-em-dialogos-gravados-juca-fala-em-pacto-para-deter-avanco-da-lava-jato.shtml>. Acesso em: 10 ago. 2019.

ESPÍRITO SANTO, Ana Cristina do. **A trajetória acadêmica e o perfil dos estudantes da Universidade Federal da Bahia, nos cursos de alta demanda, pós-sistema de cotas**. Salvador, 2013. Dissertação (Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14364/1/AninhaVersaoCompletaFinalrepositorio.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

ESTUDANTES bloqueiam acessos da Reitoria da UFC em protesto contra reitor nomeado por Bolsonaro. **G1**, Fortaleza, 23 ago. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2019/08/23/estudantes-bloqueiam-entrada-da-reitoria-da-ufc-em-protesto-contr-reitor-nomeado-por-bolsonaro.ghtml>. Acesso em 17 abr. 2020.



FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968.** *Educ. Rev.* [online], Curitiba, n.2 8, pp.17-36, 2006.

FERREIRA, Suely. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n. 36, p. 455-472, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3962/3633>. Acesso em: 6 ago. 2019.

FERREIRA, Suely. **Reformas na educação superior: novas regulações e a reconfiguração da universidade.** *Educação Unisinos*, Sinop, v. 19, n. 1, 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2015.191.11/4578>. Acesso em: 6 ago. 2019.

FREIRE, João Victor de Farias Furtado. **Entre a inclusão e a diversidade: um estudo sobre a implementação da política de cotas na UFC.** 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Declaração e programa de ação: Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.** 2001. Disponível em: [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao\\_durban.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf). Acesso em 1 ago. 2019.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão educativa? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n.1, jan./jun. 1995.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. **Revista de Direitos Difusos**, São Paulo, v. 2, n. 9, p. 1133–1163, 2001. Disponível em: <http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/21672-21673-1-PB.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2019.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. **Revista de informação legislativa**, Brasília, v. 38, n. 151, p. 129-152, jul. /set. 2001. Disponível em: <http://adami.adv.br/artigos/19.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2019.

GUARESCHI, Pedrinho A. Pressupostos psicossociais da exclusão: Competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, B. B. (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 141-156.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna. **Avaliação de quarta geração.** Campinas: Editora Unicamp, 2011.

GUERRA, Agercicleiton Coelho. **A implementação do reuni na Universidade Federal do Ceará no contexto da contrarreforma da educação superior.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

GUILHERME, Cássio Augusto S. A. **De Dilma a Temer: da crise do lulismo ao golpe do pemedebismo.** *In: XXIX Simpósio Nacional de História - ANPUH, 2017, Brasília. Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia, 2017.*

GUSSI, Alcides Fernando. **Pedagogias da experiência no mundo do trabalho: narrativas biográficas no contexto de mudanças de um Banco Público Estadual.** Campinas: [s. n.], 2004.

GUSSI, Alcides Fernando. Apontamentos teóricos e metodológicos para a avaliação de programas de microcrédito. **AVAL – Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 1, n.1, p. 29-37, jan./jun. 2008. Disponível em: [http://www.mapp.ufc.br/images/revista\\_aval/edi%C3%A7%C3%B5es/9d/alcides\\_1.pdf](http://www.mapp.ufc.br/images/revista_aval/edi%C3%A7%C3%B5es/9d/alcides_1.pdf). Acesso em: 1 set. 2018.

GUSSI, Alcides Fernando.; OLIVEIRA, Breynner Ricardo de. **Discutindo paradigmas contra-hegemônicos de avaliação de políticas públicas.** *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA DO CAMPO DE PÚBLICAS*, 1, 2015, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília: Associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas, 2015.

GUSSI, Alcides Fernando. **A dimensão cultural na avaliação de políticas públicas.** 9º Congresso Latino-americano de Ciência Política. 2017.

HAAS, Celia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v.93, n.235, p.836-863, 2012.

II CONED: Proposta de Plano Nacional de Educação (Versão Preliminar). Belo Horizonte: ADUSP, nov. 1997. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/PNE/pnebra.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2019.

JANNUZZI, P. M. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 36, n. 1, p. 51- 72 2002.

KOFES, Suely. **Uma trajetória, em narrativas.** Campinas: Autores Associados, 2001.

KOWARICK, L. **Viver em risco: sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil.** São Paulo: Ed. 34, 2009.

KRAINSKI, Luiza Bittencourt. **A política de cotas na UEPG: em busca da democratização da educação superior.** 2013. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9762/1/Luiza%20Bittencourt%20Krainski.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2019.

LACLAU, Ernesto. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. *In: AMARAL JR, Aécio; BURITY, Joanildo (org.). Inclusão social, identidade e diferença: perspectiva pós-estruturalista de análise social.* São Paulo: Annablume, 2006. p. 21-37.

LEJANO, Raul. **Parâmetros para a análise de políticas: a fusão de texto e contexto.** Campinas: Ed. Arte Escrita, 2012.

LIBANEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 13 maio 2019.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 87, p. 77-95, 2010. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002010000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000200005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 9 mai. 2019.

LOPES, José Rogério. “Exclusão social” e controle social: estratégias contemporâneas de redução da sujeitidade. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 13-24, 2006.

LOSACCO, S. O jovem e o contexto familiar. In: ACOSTA, A.R.; VITALE, M.A.F. (org.). **Família: redes, laços e políticas públicas.** São Paulo: Cortez: PUC/SP, 2003. p. 63-76.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (org.). **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2012.

MANCEBO, Deise. Crise Político-Econômica no Brasil: Breve análise da Educação Superior. **Educação & Sociedade (Impresso)**, Campinas, vol. 38, p. 1-25, 2017.

MANCEBO, Deise; ASSIS, Lúcia Maria; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Expansão da educação superior: balanço, perspectivas e desafios. *RBPAAE*, Brasília, v. 32, n. 3, p. 645-652, 2016.

MANIFESTAÇÕES a favor da educação levam 1,5 milhão de pessoas às ruas. **Veja**, São Paulo, 13 ago. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/protestos-a-favor-da-educacao-fecham-eixo-monumental-em-brasilia/>. Acesso em: 17 abr. de 2020.

MANIFESTANTES fazem protestos no país contra a PEC dos gastos. **G1**, Rio de Janeiro, 13 dez. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/manifestantes-fazem-protestos-no-pais-contr-a-pec-dos-gastos.ghtml>. Acesso em: 17 abr. 2020.

MANIFESTO. Carta pública ao Congresso Nacional: Todos têm direitos iguais na República Democrática. **Nação Mestiça**, Rio de Janeiro, 30 maio 2006a. Disponível em: [https://www.nacaomestica.org/abaixo\\_assinado\\_contra\\_cotas.htm](https://www.nacaomestica.org/abaixo_assinado_contra_cotas.htm). Acesso em: 13 maio 2019.

MANIFESTO em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF, 29 jun. 2006. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/e-psico/etica/temas\\_atuais/questoes-etnicas-cotas.html](http://www.ufrgs.br/e-psico/etica/temas_atuais/questoes-etnicas-cotas.html). Acesso em: 13 maio 2019.

MANIFESTO: Cento e treze cidadãos anti-racistas contra as leis raciais. **Revista Época**, Rio de Janeiro, 30 abr. 2008. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR83466-6014,00.html>. Acesso em: 13 maio 2019.

MANIFESTO em defesa da justiça e constitucionalidade das cotas. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 14 maio 2008. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1405200808.htm>. Acesso em: 13 mai. 2019.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. **Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)**, São Carlos, 2008. Material utilizado para obtenção do título de Livre-docência em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Disponível em: [http://www.oneesp.ufscar.br/texto\\_orientacao\\_transcricao\\_entrevista](http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista). Acesso em: 1 abr. 2020.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1480-1511 out./dez. 2014.

MARTINS. Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir. Bras.**, São Paulo, v. 17, suppl. 3, p. 4-6, 2002.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura ao ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, abr. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 ago 2019.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MEC acaba com Ciência sem Fronteiras para graduação no exterior. **Valor Econômico**, Brasília, 2 abr. 2017. Disponível em: <https://www.valor.com.br/brasil/4923926/mec-acaba-com-ciencia-sem-fronteiras-para-graduacao-no-exterior>. Acesso em: 12 ago. 2019.

MEC cortará verba de universidade por 'balbúrdia' e já enquadra UnB, UFF e UFBA. **O Estadão**, São Paulo, 30 abr. 2019. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>. Acesso em: 18 abr. 2020.

MEC vai priorizar educação básica, resultados e reconhecimento por mérito, diz ministro no Senado. **G1**, Local, 7 maio 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/07/nao-ha-corte-ha-contingenciamento-diz-ministro-da-educacao-sobre-orcamento-das-universidades-federais.ghtml>. Acesso em: 18 abr. 2020.

MENEZES NETO, José Alty de. **Avaliação das políticas de inclusão na Universidade Federal do Ceará**: políticas de ingresso e permanência para estudantes “cotistas”. 2020. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2020.

MIGUEL, Luis Felipe; COUTINHO, Aline de Almeida. A crise e suas fronteiras: oito meses de "mensalão" nos editoriais dos jornais. **Opin. Publica**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 97-123,

2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-62762007000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762007000100004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 abr. 2020.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**, Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MILTON Ribeiro toma posse como quarto ministro da Educação no governo Bolsonaro. **G1**, Brasília, 16 jul. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/07/16/milton-ribeiro-toma-posse-como-quarto-ministro-da-educacao-no-governo-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 22 set. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-30.

MINAYO, Maria Cecília de Souza.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2002. 108 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. **Rev. Bras. Educ. Med.**, Rio de Janeiro, v. 33, supl. 1, p. 83-91, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022009000500009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022009000500009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 nov. 2020.

MINTO, Lalo Watanabe. **O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro: do golpe de 1964 aos anos 90**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas: [s. n.] 2004.

MOEHLECKE, Sabrina. **Propostas de Ações Afirmativas no Brasil: o acesso da população negra ao ensino superior**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 117, p. 197-227, 2002

MP muda forma de nomeação de reitores de universidades e IFs. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 26 dez. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-12/mp-muda-forma-de-nomeacao-de-reitores-de-universidades-e-ifs>. Acesso em: 17 abr. 2020.

MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. *In*: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da. **O Negro na universidade: o direito à inclusão**. Brasília, Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 7-19

NACIF, Paulo Gabriel Soledade; SILVA FILHO, Penildon. A educação brasileira na mira do obscurantismo e Estado mínimo. *In*: AZEVEDO, José Sergio Gabrielli; POCHMANN, Marcio. (org.). **Brasil: Incertezas e submissão?** 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 2019. v. 1, p. 231-249.

NASCIMENTO, Antônio Joamir Brito do. **Cotas na Universidade Federal do Ceará: para quem?** 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.

NASCIMENTO, Aparecida do Ó do. **A política de cotas na Universidade Federal do Ceará: processo de implementação e “cotistas”.** 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

NEVES, José Luís. **Pesquisa Qualitativa- características, usos e possibilidade.** Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

NOBRE, Marcos. **Imobilismo em movimento: da abertura democrática ao governo Dilma.** São Paulo, Companhia das Letras, 2013. 204 p.

NO DISCURSO de posse, Bolsonaro pede apoio para reconstruir o país. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 1 jan. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-01/no-discurso-de-posse-bolsonaro-pede-apoio-para-reconstruir-o-pais>. Acesso em: 18 abr. 2020.

NOVOS critérios da Capes vão cortar bolsas até de cursos de excelência. **Folha de São Paulo**, Brasília, DF, 23 mar. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2020/03/novos-criterios-da-capes-vaio-cortar-bolsas-ate-de-cursos-de-excelencia.shtml>. Acesso em: 18 abr. 2020.

OITO polêmicas das políticas de Bolsonaro para a educação, alvo de protestos nesta quarta. **Época Negócios**, Rio de Janeiro, 14 maio 2019. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2019/05/oito-polemicas-das-politicas-de-bolsonaro-para-educacao-alvo-de-protestos-nesta-quarta.html>. Acesso em: 18 de abr. 2020.

OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. **Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil.** In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (org.). Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB. Brasília: INEP, 2008. p. 71-88

ORIGEM, causas e impacto da crise. **Valor Econômico**, Brasília, 13 set. 2011. Disponível em: <https://www.valor.com.br/opiniaio/1004628/origem-causas-e-impacto-da-crise>. Acesso em: 2 ago. 2019.

PALÁCIO, Paula da Paz. **Políticas de acesso e permanência do estudante da Universidade Federal do Ceará (UFC).** 2012. 124f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2012.

PEC 241: com quase 1.000 escolas ocupadas no país, ato de estudantes chega a SP. **El País**, São Paulo, 27 out. 2016. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658\\_698523.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658_698523.html). Acesso em: 17 abr. 2020.

PINO, Ivany Rodrigues *et al.* A educação no atual cenário político econômico mundial: a disputa eleitoral e os retrocessos na educação. **Educ. Soc.** Campinas, v. 39, n. 144, p. 515-521, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302018000300515&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000300515&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 abr. 2020.

PINHEIRO, Camila Mendes. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o princípio de gestão democrática na Constituição Federal de 1988**. 2015. 234 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124369>. Acesso em: 9 mai. 2019.

PINHEIRO, Juliene Saraiva Sena Peres. **Desempenho acadêmico e sistema de cotas: um estudo sobre o rendimento dos alunos cotistas e não cotistas da Universidade Federal do Espírito Santo**, 2014.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

PLANO de governo: Jair Bolsonaro. Brasil acima de tudo, Deus acima de todos. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-2018/propostas-de-candidatos>. Acesso em: 9 maio 2019.

PROJETO NOVO VESTIBULAR. **O Projeto**. Fortaleza, 9 mai. 2019. Disponível em: [http://www.pnv.ufc.br/index.php?option=com\\_content&view=section&layout=blog&id=9&Itemid=55](http://www.pnv.ufc.br/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=9&Itemid=55). Acesso em: 2 mar 2020.

PORTES, Écio Antônio. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, DF, v. 87, n. 216, p. 220-235, maio/ago. 2006.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **O negro na universidade**. Salvador: UFBA, 2002.

RELATÓRIO do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, criado pelo Decreto nº 62.937/6. Rio de Janeiro: MEC/MPCG/MF, ago. 1968.

RAMALHO *et al.* Uma análise crítica acerca do future-se como proposta de Privatização da educação superior pública. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO EM CIÊNCIAS, 4., 2019. Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: CONAPESC, 2019.

RETROSPECTIVA: relembre as grandes vitórias da Primavera Secundarista. **Ubes**, São Paulo, 22 dez. 2016. Disponível em: <http://ubes.org.br/2016/retrospectiva-relembre-as-grandes-vitorias-da-primavera-secundarista/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei Ordinária nº 4151, de 4 de setembro de 2003**. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro, 4 set. 2003. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/e9589b9aabd9cac8032564fe0065abb4/e50b5bf653e6040983256d9c00606969?OpenDocument>. Acesso em: 1 set. 2018.

RIO DE JANEIRO. Procuradoria Geral do Estado. **Comissão de Avaliação da Lei de Cotas conclui relatório sobre sua efetividade e propõe a renovação do sistema**. Rio de Janeiro: PGE-RJ, 2017. Disponível em: [www.pge.rj.gov.br/imprensa/noticias/2017/10/comissao-de-avaliacao-da-lei-de-cotas-conclui-relatorio-sobre-sua-efetividade-e-propoe-a-renovacao-do-sistema](http://www.pge.rj.gov.br/imprensa/noticias/2017/10/comissao-de-avaliacao-da-lei-de-cotas-conclui-relatorio-sobre-sua-efetividade-e-propoe-a-renovacao-do-sistema). Acesso em: 13 maio 2019.

RISTOFF, Dilvo. **Educação superior no Brasil 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização**. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília. Educação superior no Brasil: 10 anos pós LDB. Brasília, DF: INEP, 2008.

ROCHA, Tatiana e. Silva; SOUSA, Lucilene Maria; COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Educação Superior no Brasil: da criação das Universidades até o Governo Dilma Rousseff. In: CONEDU, 5., 2018, Campina Grande, **Anais [...]**. Campina Grande: CONEDU, 2018, v. 1. ISSN 2358-8829. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA3\\_ID5048\\_17092018221051.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA3_ID5048_17092018221051.pdf). Acesso em: 1 ago. 2019.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Aval: revista de Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, n. 1, p. 7-15, 2008.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Desenvolvimento em Debate**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p.103-115, 2016. Disponível em: [http://desenvolvimentoemdebate.ie.ufrj.br/edicoes\\_v\\_4\\_n\\_1.html](http://desenvolvimentoemdebate.ie.ufrj.br/edicoes_v_4_n_1.html). Acesso em: 1 set. 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930/1973**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença. **OFICINA DO CES**. Nº 135 - 1999: Publicação seriada do Centro de Estudos Sociais. Praça D. Dinis. Colégio São Jerónimo, Coimbra. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Adilson Pereira; CERQUEIRA, Estauquio Amazonas. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 2009, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009. p. 1-17. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/35836/Ensino%20Superior%20trajetoria%20historica%20e%20politicas%20recentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 jan. 2019.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.



SANTOS, Jordana de Souza. **A repressão ao movimento estudantil na ditadura militar.** *Revista Aurora*. Marília, 2009 3, n. 5, p. 101-108, dez. 2009. Disponível em: <http://200.145.171.5/revistas/index.php/aurora/article/view/1224>. Acesso em: 6 ago. 2019.

SANTOS, Sales Augusto. Universidades públicas, sistema de cotas para os estudantes negros e disputas acadêmico-políticas no Brasil contemporâneo. *Revista de Ciências Sociais*, João Pessoa, n. 33, p. 49-73, 2010.

SANTOS, Sérgio Pereira dos. **Os 'intrusos' e os 'outros' quebrando o aquário e mudando os horizontes:** as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da UFES -2006-2012. 2014. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Póiesis Pedagógica*, Goiânia, v. 8, n.2, p.4-17, ago./dez. 2010.

SAWAIA, B. (org.) **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, Jacques Henrique Gomes da. **O acesso à educação pública superior como expressão da igualdade substantiva constitucional:** cabimento de ações afirmativas de cotas nas universidades públicas brasileiras. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SILVA, M. O. S. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. *In:* SILVA, M. O. S. **Pesquisa avaliativa:** aspectos teórico-metodológicos. São Paulo: Cortez, 2008. p. 89-178.

SILVA, Marta Leandro da. A avaliação na educação superior pós LDB 9.394/96: questões normativas. *Vértices*, Campos dos Goytacazes, v. 18, n.1, p. 65-78, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia.** *In:* GENTIL, P.; SILVA, T.T da (org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

SILVEIRA, P. R.G. da. **Acessibilidade em espaços universitários:** um estudo do Campus do Pici - UFC em Fortaleza. 2019. 331 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo e Design) – Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SILVÉRIO, Roberto Valter. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Carlos, n. 117, p. 219-246, 2002.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo:** reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOARES, Raí Vieira; NOBRE, Maria Cristina de Queiroz. O golpe de estado no Brasil em 2016 e inflexões na política de educação superior. *Revista de Políticas Públicas*, São Luís, v. 22, n. 2 p.799-822, 2018. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/10565/6178>. Acesso em: 17 abr. 2020.

SOUZA JÚNIOR, Francisco José de. **Diferencial de desempenho entre alunos cotistas e não cotistas nos cursos do Centro de Tecnologia da UFC**. 2018. 69 f. Dissertação (Mestrado em Economia do Setor Público) - Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Programa de Economia Profissional, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SOUZA, Andreliza Cristina de; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Democratização, justiça social e igualdade na avaliação de uma política afirmativa: com a palavra, os estudantes. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s. l.], v. 23, n. 86, p.181-212, 2015. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362015000100007>. Acesso em: 13 mai. 2019.

SOUZA, Andreliza Cristina de; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Política de cotas e democratização do ensino superior: a visão dos implementadores. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 3, p. 515-538, 2017a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650621/16834>. Acesso em: 13 mai. 2019.

SOUZA, Jessé. **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Editora FMG, 2006.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite**. Rio de Janeiro: LeYa, 2018a.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: LeYa, 2017b.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: LeYa, 2018b.

SUPREMO autoriza cobrança de mensalidades nos 13 colégios militares. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 24 out. 2018. Disponível: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/pais/supremo-autoriza-cobranca-de-mensalidades-nos-13-colegios-militares-1.2017429>. Acesso em: 17 jun. 2020.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; NEVES, Márcia Luzia Cardoso. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Estudos IAT**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 310-329, set. 2019. Disponível em: <http://estudiosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudiosiat/article/viewFile/153/201>. Acesso em: 18 abr. 2020.

TORRES, C. V.; PÉREZ-NEBRA, A. R. Diversidade cultural no contexto organizacional. *In*: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 443-463.

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

UFC concentra 86% das denúncias de fraudes às cotas no ensino superior no Ceará. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 7 ago. 2018. Disponível em:

<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/ufc-concentra-86-das-denuncias-de-fraudes-as-cotas-no-ensino-superior-no-ceara-1.2974538>. Acesso em: 22 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Anuário Estatístico da UFC 2012 - Base 2011.**

Fortaleza: UFC, 2012. Disponível em:

[http://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/anuario\\_estatistico/anuario\\_estatistico\\_ufc\\_2012\\_base\\_2011.pdf](http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/anuario_estatistico/anuario_estatistico_ufc_2012_base_2011.pdf). Acesso em: 13 mai. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Anuário Estatístico da UFC 2013 - Base 2012.**

Fortaleza: UFC, 2013. Disponível em:

[http://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/anuario\\_estatistico/anuario\\_estatistico\\_ufc\\_2013\\_base\\_2012.pdf](http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/anuario_estatistico/anuario_estatistico_ufc_2013_base_2012.pdf). Acesso em: 13 mai. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Anuário Estatístico da UFC 2014 - Base 2013.**

Fortaleza: UFC, 2014. Disponível em:

[http://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/anuario\\_estatistico/anuario\\_estatistico\\_ufc\\_2014\\_base\\_2013.pdf](http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/anuario_estatistico/anuario_estatistico_ufc_2014_base_2013.pdf). Acesso em: 13 mai. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Anuário Estatístico da UFC 2019 - Base 2018.**

Fortaleza: UFC, 2019. Disponível em:

[http://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/anuario\\_estatistico/anuario\\_estatistico\\_ufc\\_2019\\_base\\_2018.pdf](http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/anuario_estatistico/anuario_estatistico_ufc_2019_base_2018.pdf). Acesso em: 13 mai. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Ata da 11ª sessão extraordinária do conselho de ensino, pesquisa e extensão, realizada no dia 17 de junho de 2005.** Ata do Conselho Universitário (CONSUNI). Fortaleza: UFC, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Biblioteca Universitária. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará.** Universidade Federal do Ceará, Biblioteca Universitária, Comissão de Normalização. Fortaleza: UFC, 2019.

Disponível em: <http://www.biblioteca.ufc.br/wp-content/uploads/2015/08/guia-normalizacao-trabalhos-ufc-2013.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Coordenadoria de Comunicação Social e Marketing Institucional da UFC. **UFC reservará 12,5% das vagas para ingresso via Lei de Cotas em 2013.** Fortaleza: UFC, 2012. Disponível em: <http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2012/2454-ufc-reservara-12-5-das-vagas-para-ingresso-via-lei-de-cotas-em-2013>. Acesso em: 1 set. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **O que é o SiSU.** Fortaleza: UFC, 2018.

Disponível em: <http://www.sisu.ufc.br/o-que-e-o-sisu/>. Acesso em: 1 set. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **PRAE.** Fortaleza: UFC, 2019. Disponível:

<https://prae.ufc.br/pt/auxilio-creche/>. Acesso em: 13 maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução nº 18/CONSUNI**, de 30 de outubro de 2012. Fortaleza, 2012. Aprova, ad referendum do Conselho Universitário, a adoção de reserva de vagas previstas na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Fortaleza: UFC, 2012. Disponível em:

[http://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/consuni/resolucao\\_consuni\\_2012/resolucao18\\_consuni\\_2012.pdf](http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/consuni/resolucao_consuni_2012/resolucao18_consuni_2012.pdf). Acesso em: 13 maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução N° 31/CONSUNI**, de 04 de outubro de 2013. Fortaleza, 2013. Aprova a adoção do percentual integral de reserva de vagas previstas na Lei n° 12.711. Fortaleza: UFC, 2013. Disponível em: [http://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/consuni/resolucao\\_consuni\\_2013/resolucao31\\_consuni\\_2013.pdf](http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/consuni/resolucao_consuni_2013/resolucao31_consuni_2013.pdf). Acesso em: 13 maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **UFC adotará 50% de cotas já a partir de 2014**, decide Conselho Universitário. Fortaleza, 04 out. 2013. Fortaleza: UFC, 2014. Disponível em: <http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2013/4207-ufc-adotara-50-de-cotas-ja-a-partir-de-2014-decide-conselho-universitario>. Acesso em: 13 maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **UFC está entre as 20 melhores universidades da América Latina**: segundo ranking. Fortaleza: UFC, 2020. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/2019/06/18/ufc-esta-entre-as-20-melhores-universidades-da-america-latina--segundo-ranking.html>. Acesso em: 17 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Comissão Eleitoral divulga resultado da consulta para escolha do novo reitor da UFC**. Fortaleza: UFC, 2019. Disponível em: <http://www.ufc.br/noticias/12909-comissao-eleitoral-divulga-resultado-da-consulta-para-escolha-do-novo-reitor-da-ufc>. Acesso em: 17 abr. 2020.

UNIVERSITÁRIOS de Fortaleza fazem manifestação contra a lei de cotas. **G1**, Fortaleza, 17 ago. 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2012/08/universitarios-de-fortaleza-fazem-manifestacao-contralei-de-cotas.html>. Acesso em: 22 jun. 2020.

VALENTE, Demitrius Bruno Farias. **Análise da justiça, constitucionalidade e efetividade da Política de Cotas no Enem**: o estudo de caso da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará. 2018. 213 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ**: os desacreditados e o sucesso acadêmico. Rio de Janeiro: PUC-RIO. 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=19501@1#>. Acesso em: 9 mai. 2019.

VALVERDE, Danielle Oliveira. **Para além do ensino médio**: a política de cotas da Universidade de Brasília e o lugar do/a jovem negro/a na educação. 2008. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/1722>. Acesso em: 9 mai. 2019.

VASCONCELOS MEDEIROS, H. A., MELLO NETO, R. D. e MACEDO GOMES, A. (2016). Limites da lei de cotas nas universidades públicas federais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 24, n. 6, p. 1-24. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/291812650\\_Limites\\_da\\_lei\\_de\\_cotas\\_nas\\_universidades\\_publicas\\_federais](https://www.researchgate.net/publication/291812650_Limites_da_lei_de_cotas_nas_universidades_publicas_federais). Acesso em: 24 abr. 2019.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. *In*: NUNES, E. de O. (org.). **A aventura sociológica**. Objetividade, paixão, imprevisto e método de pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 1-13.

VIEIRA, SILVA. Gustavo Bianchi. A educação superior no regime militar: rupturas ou continuidades? **Cadernos de História**, Minas Gerais, v. 17, n. 27, p. 455-474, out. 2016.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de percursos de estudantes universitários de camadas populares camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Florianópolis, v. 11, n. 32, p.226-370, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2019.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### I - IDENTIFICAÇÃO E PERFIL SOCIOECONÔMICO

1. Curso de Graduação:
2. Ano de ingresso na UFC:
3. Turno do curso:
4. Sexo: Masculino Feminino
5. Idade:
6. Cor:
7. Naturalidade:
8. Com quem você reside atualmente:
9. Bairro/Município de residência:
10. Renda Familiar:
  - a) ( ) Nenhuma renda
  - b) ( ) Até um salário mínimo – até R\$ 788,00
  - c) ( ) De 1 a 3 salários mínimos – de R\$ 788,00 até R\$ 2.364,00
  - d) ( ) De 3 a 6 salários mínimos – de R\$ 2.364,00 até R\$ 4.728,00
  - e) ( ) De 6 a 9 salários mínimos – de R\$ 4.728,00 até R\$ 7.092,00
  - f) ( ) De 9 a 12 salários mínimos – de R\$ 7.092,00 até R\$ 9.456,00
  - g) ( ) De 12 a 15 salários mínimos – de R\$ 9.456,00 até R\$ 11.820,00
  - h) ( ) Mais de 15 salários mínimos – mais de R\$ 11.820,00
11. Trabalha ou já trabalhou: Não
12. Estado Civil:
13. Filhos: sim ( ) não ( )
14. Grau de escolaridade dos pais ou outros (Ex. esposo, irmão, tia ...):
15. Quem exerce atividade remunerada na sua residência?
16. Ocupação dos pais/ responsáveis/outras (marido/esposa, companheiro/a):
17. Quem é o responsável pelas despesas da sua residência/família?
18. Integrantes do grupo familiar (incluído você):
19. Integrantes do grupo familiar com nível superior:

### II - TRAJETÓRIA ESCOLAR

1. Onde você concluiu o ensino fundamental? Escola Pública ( ) Escola Particular ( )

2. Onde concluiu o ensino médio? Escola Pública ( ) Escola Particular ( )
3. Conta para mim como foram tuas vivências nas escolas que frequentou. (Fatos/situações relevantes/ sentimentos)
4. Que contribuições e/ou dificuldades você destaca de sua vida escolar (ensino fundamental e ensino médio)?

### **III – VIVÊNCIA FAMILIAR**

1. Como é sua relação com seus familiares?
2. Qual a postura de sua família sobre a escolarização e, em especial, sobre o ensino superior?
3. Que motivos o/a levaram a querer ingressar no ensino superior?
4. Houve influência de algum familiar, amigo/a ou outros/as na escolha do seu curso?
5. E neste período de ingresso e permanência no ensino superior público, como sua família tem se posicionado com relação a você? (apoio/indiferença)

### **IV – TRAJETÓRIA DE ACESSO E INGRESSO NA UNIVERSIDADE**

1. Conta para mim como foi seu ingresso no ensino superior público? (Rememorar o processo de ingresso)
2. A que você atribui seu ingresso no ensino superior/ na UFC?
3. Quais as principais dificuldades/desafios enfrentados para ingressar na Universidade?
4. Houve tentativas anteriores?
5. Para você, qual o significado de ingressar no ensino superior público, especificamente, na UFC?
6. Como se sente em relação à escolha de seu curso?
7. Que motivo (s) deixa (m) você satisfeito ou insatisfeito com o seu curso?
8. Conta pra mim como tem sido tua trajetória pessoal acadêmica desde o ingresso no curso de graduação na UFC até o momento atual.

### **V – ACESSO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE**

1. Como percebe a política de cotas sociais? Fale um pouco sobre esta política.
2. Em sua opinião, por quais motivos e para quem foram criadas as políticas de cotas sociais para ingresso no ensino superior/nas universidades?

3. Qual o significado da política de cotas na sua vida?
4. Como se dá a convivência entre estudantes que adentraram pela política de cotas sociais e os/as professores/as, coordenação e demais estudantes não ingressos pela política de cotas?
5. Em que aspecto você considera positivo e/ou negativo ser um estudante que ingressou pela política de cotas sociais?
6. Após seu ingresso como estudante que ingressou via política de cotas sociais, quais seus projetos de futuro, seus projetos profissionais ou familiares?
7. Fala para mim como tem sido as tuas experiências no ensino superior em relação a: compreensão dos conteúdos das disciplinas; acesso a livros e à internet; tempo para estudos; horários das aulas; locomoção; despesas com transporte;; relação com professores; dinâmica das aulas; relacionamento com colegas e professores; compra de material.
8. Além do curso, participa de alguma atividade na UFC? Especificar.
9. Em algum momento já pensou em desistir do curso? Se sim, por quais razões?
10. Como se sente na condição de estudante que ingressou na universidade pública/UFC pela política de cotas sociais?
11. Já presenciou ou vivenciou alguma situação vexatória, de discriminação ou exclusão na universidade /UFC relacionada à condição de estudante ingresso pela política de cotas sociais? Conta pra mim como foi.
12. Já ouviu ou foi nomeado pela expressão “cotista” no cotidiano universitário? Se sim, o que esta expressão significa para você? Ou a que sentimentos tem em relação a esta expressão?
13. Que estratégias /práticas (individuais e/ou grupais/ coletivas) tem construído, por estudantes ingressos via política de cotas sociais, para garantir sua permanência universitária de forma a conseguir concluir seu curso de graduação?
14. E quanto às ações de permanência universitária destinada aos estudantes da UFC e, em particular, àqueles/as ingressos nesta universidade via políticas de cotas sociais, como você as avalia? Fale um pouco sobre o que conhece sobre estas ações.
15. O que significa pobreza para você?
16. Você conhece algum/a estudante universitário em situação de pobreza na UFC? Por quais motivos o/a considera nesta situação?



17. Em sua opinião, quais os principais desafios de estudantes em situação de pobreza para terem garantidos, além do acesso, a permanência no ensino superior, em especial na UFC, de forma a conseguirem concluir seus cursos superiores?
18. E de que forma a UFC tem atuado para garantir a permanência universitária de estudantes nesta situação de pobreza? Fale de suas experiências com relação a estas iniciativas desenvolvidas pela UFC.
19. O que você acredita que a Universidade pode proporcionar para garantir a permanência de estudantes ingressos na UFC via cotas sociais?
20. Para finalizar, tem algo que você gostaria de acrescentar e/ou falar que não tenha sido perguntado, mas que considere relevante expressar? Sinta-se à vontade para falar.