

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO**

ANDRELIZA CRISTINA DE SOUZA

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS DA UEPG: DESVELANDO O DIREITO À  
IGUALDADE E À DIFERENÇA**

PONTA GROSSA  
2012

ANDRELIZA CRISTINA DE SOUZA

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS DA UEPG: DESVELANDO O DIREITO À  
IGUALDADE E À DIFERENÇA**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linha de pesquisa: História e Políticas Educacionais

Orientadora: Prof. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise

PONTA GROSSA  
2012

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

S729a Souza, Andreliza Cristina de  
Avaliação da política de cotas da UEPG : desvelando o direito à  
igualdade e à diferença / Andreliza Cristina de Souza. Ponta Grossa,  
2012.  
251f.  
Dissertação ( Mestrado em Educação- Linha de pesquisa : História  
e Políticas Educacionais ) Universidade Estadual de Ponta Grossa.  
Orientadora: Profª Drª Mary Ângela Teixeira Brandalise

1. Política de cotas. 2. Avaliação da política pública.  
3. Ampliação do acesso. 4. Discurso do sujeito coletivo.  
I. Brandalise, Mary Ângela Teixeira. II. T.

CDD: 379.209.81

## TERMO DE APROVAÇÃO

ANDRELIZA CRISTINA DE SOUZA

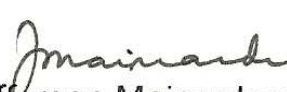
### AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS DA UEPG: DESVELANDO O DIREITO À IGUALDADE E À DIFERENÇA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador

  
Prof<sup>a</sup> Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise  
UEPG

  
Prof<sup>a</sup> Dr. Fernando Lefèvre  
USP

  
Prof. Dr. Jefferson Mainardes  
UEPG

Ponta Grossa, 29 de fevereiro de 2012

*Para minha família:  
luz, amor, força e presença!*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar ao Pai Maior, que dá a oportunidade a todos para cumprirem suas tarefas e não se esquece de nossas fraquezas. E nos auxilia sempre! Obrigada por todos os anjos que colocou em meu caminho.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mary Ângela Teixeira Brandalise, por toda sua compreensão, seus ensinamentos, sua paciência e seu apoio na construção deste trabalho. Obrigada por acreditar em mim e me acompanhar nesta trajetória. Muito de você tem em meu crescimento.

Aos Professores, Dr. Fernando Lefèvre, Dr. Luis Fernando Cerri e Dr. Jefferson Mainardes, pela valiosa contribuição no exame de qualificação deste trabalho.

Aos sujeitos que participaram desta pesquisa, Gestores e Estudantes, que tão prontamente contribuíram com suas opiniões e relatos de sua vivência.

Aos Diretores de Setor e Coordenadores de Colegiado, pela atenção destinada à realização da pesquisa.

À Comissão Própria de Avaliação, que forneceu os documentos e relatórios.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelos ensinamentos e incentivo.

Aos Professores, Dr. Luis Fernando Cerri e Dr. Claudio Suasnábar, responsáveis pelo Convênio dos Centros Associados de Fortalecimento da Pós-Graduação Brasil-Argentina/UEPG-UNLP, pela possibilidade do intercâmbio que trouxe imenso crescimento acadêmico e pessoal.

À Giane Correa Silva, Nicolly Hrycyna Belo e Adriano Augusto Pantaleão, por prestarem seu auxílio.

À Josecler da Conceição Kapp Lepinski, pelo apoio na resolução de difíceis problemas.

À CAPES, pela possibilidade da bolsa que propiciou dedicação integral à pesquisa.

Aos colegas do Mestrado, que compartilharam as angústias e as alegrias da pós-graduação.

Às amigas queridas, Ana Keli, Daiana e Graciele, que foram enviadas para participar e alegrar com sua luz e carinho os momentos que fizeram parte desta caminhada.

À minha família. Não tenho palavras para expressar a gratidão que sinto por tudo. Vocês são os responsáveis por tudo o que sou e acredito. Esta vitória também é de vocês!

À todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

*O meu ideal político é a democracia,  
para que todo o homem seja respeitado como  
indivíduo e nenhum venerado.  
(Albert Einstein)*



SOUZA, Andreliza Cristina de. **Avaliação da política de cotas da UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença.** 2012. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

### **RESUMO**

A sociedade hodierna aponta caminhos diferentes para a resolução de problemas históricos, sendo as políticas afirmativas alvo de discussões sob diferentes enfoques e perspectivas no contexto atual. Esta pesquisa realiza uma avaliação da política de cotas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) referente ao período de 2007 a 2010. Objetivou-se realizar uma avaliação da efetividade da política quanto ao favorecimento da ampliação do acesso ao ensino superior para estudantes negros oriundos de escolas públicas e estudantes oriundos de escolas públicas. O primeiro capítulo contemplou a fundamentação teórica do trabalho, com as contribuições de Bourdieu (2004; 2009; 2010a; 2010b; 2010c; 2010d) e Bourdieu e Passeron (2008) sobre a teoria da violência simbólica e a reprodução das desigualdades dentro do sistema social e educacional. Foram ainda tratados os conceitos de democracia, igualdade e justiça social como elementos fundamentais para o estudo da política de cotas, com base nos estudos de Bobbio (2000), Bobbio, Matteucci e Pasquino (2008) e Crahay (2002). Para aprofundar o entendimento sobre avaliação e avaliação de políticas públicas, o segundo capítulo traz contribuições de Dias Sobrinho (2003; 2004), Arretche (2001; 2007) e Belloni, Magalhães e Souza (2001). Este capítulo trata ainda sobre o enfoque sociológico da avaliação, proposta por Afonso (2007; 2009). A pesquisa foi qualitativa, do tipo estudo de caso (ANDRÉ, 2005; YIN, 2005), e a abordagem crítica foi adotada como opção metodológica para realização da pesquisa. Os instrumentos escolhidos para a coleta dos dados empíricos foram a entrevista e o questionário. Para análise dos dados empíricos utilizou-se a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo, de Lefèvre e Lefèvre (2005a; 2005b; 2010), que possibilitou a construção dos discursos- síntese, resultado dos depoimentos dos sujeitos participantes da pesquisa. À luz do referencial teórico, os documentos institucionais e os dados empíricos foram analisados no terceiro capítulo e permitiram conhecer como foi o processo de implantação da política. Embora a tentativa de reprodução das desigualdades seja percebida e confirmada dentro da instituição, há a existência do movimento de superação das desigualdades sociais e educacionais pelo viés da educação, como afirma Cury (1995; 2002). A pesquisa permite afirmar que a política de cotas da UEPG, em alguns aspectos, é efetiva, podendo destacar: a) democratização do acesso para uma parcela de estudantes antes excluídos do ensino superior; b) elevação dos índices de ingresso e diminuição da evasão de estudantes cotistas durante os quatro anos de duração da política; c) comprovação de que o ingresso através das cotas não acarreta baixo rendimento acadêmico. Já em outros aspectos, a política merece atenção por parte de seus implementadores, devido a fatores como: a) discriminação com estudantes cotistas negros; b) inexistência de um sistema de acompanhamento diferenciado para o estudante cotista; c) falta de condições satisfatórias à permanência destes estudantes. A política de cotas da UEPG tem vigência de oitos anos e esta avaliação, realizada durante o seu período de vigência, confirma a importância do acompanhamento da implementação de políticas públicas como instrumento necessário para o exercício da democracia.

Palavras-chave: Política de cotas. Avaliação de política pública. Ampliação do acesso. Discurso do sujeito Coletivo.

SOUZA, Andreliza Cristina de. **Evaluation of the policy quotas of UEPG: unveiling the right to equality and difference.** 2012. 251 leaves. Dissertation (Master in Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa - Brazil, 2012.

### ABSTRACT

Today's society has different ways to solve historical problems, and, in the current on text, the discussions of affirmative action policies are targeted by different approaches and perspectives. This research conducts an evaluation of the quota policy of the State University of Ponta Grossa (UEPG) for the period 2007 to 2010. The objective was to verify of the effectiveness of the quota policy regarding favoring the expansion of access to university for black students from public schools and students from public schools. The first chapter included the theoretical foundation of this work, with contributions from Bourdieu (2004, 2009, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d) and Bourdieu and Passeron (2008) on the theory of symbolic violence and the reproduction of inequalities within the social and education system. Based on studies of Bobbio (2000), Bobbio, Matteucci and Pasquino (2008) and Crahay (2002), the concepts of democracy, equality and social justice were also treated as fundamental elements for the study of the quota policy. To further the understanding of evaluation and evaluation of public policies, the second chapter brings contributions from Dias Sobrinho (2003; 2004), Arretche (2001; 2007), and Belloni, Magalhães and Souza (2001). This chapter also deals with the sociological focus on the evaluation, proposed by Afonso (2007, 2009). The research was a qualitative case study (ANDRE, 2005; YIN, 2005), and the critical approach was adopted as a methodological option for the research. The instruments chosen for the collection of empirical data were interviews and questionnaires. For empirical data, the methodology of the Collective Subject Discourse of Lefèvre and Lefèvre (2005a, 2005b, 2010) was used, which enabled the construction of summary-discourses, resulted from the reports of subjects in the research. Institutional documents and the empirical data were analyzed in the third chapter and elucidated how the process of implementing the policy was performed. Although the attempted reproduction of inequalities is perceived and confirmed within the institution, the movement to overcome the social and educational inequalities by the views of education exists, as stated by Cury (1995; 2002). The research allows us to affirm that the policy of quota in UEPG is effective in some aspects and can highlight: a) democratization of access to a portion of previously excluded students in university; b) increase the rates of admission and decreased dropout of quota students during the four year duration of the quota policy; c) proof that the admission through the quota policy does not result in low academic performance. In other aspects, the policy deserves attention from its implementers, due to factors such as: a) discrimination on black quota students; b) absence of a monitoring system for the student from different quota types; c) unsatisfactory conditions for the permanence of quota students. The quota policy of UEPG is valid for eight years and this evaluation, performed during its lifetime, confirms the importance of monitoring the implementation of public policies as a necessary instrument for the exercise of democracy.

Keywords: Quota policy. Public policies evaluation. Increase of access. Collective subject discourse.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Variabilidade estatística das vagas distribuídas nas cotas nos vestibulares da UEPG – 2007-2010. ....	105
Quadro 2 – Síntese das médias anuais no período 2007-2009 conforme a Cota de Ingresso.	110
Quadro 3 – Série histórica das médias anuais dos acadêmicos ingressantes pelo sistema de cotas da UEPG 2007-2010. ....	110
Quadro 4 – Síntese da Situação Acadêmica por Cota/Ocorrência. ....	114
Quadro 5 – Subcategorias identificadas na IC <i>adaptação dos estudantes ingressantes pela política de cotas no ensino superior</i> . ....	119
Quadro 6 – Descrição das IC's identificadas no questionário de pesquisa. ....	120

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação candidato/vaga nos exames vestibulares da UEPG – 2007-2010.....	105
Tabela 2 – Participação discente na avaliação da política de cotas da UEPG – 2010.....	109
Tabela 3 – Ocorrências das ECH's na IC2– Paraná – 2011.....	123
Tabela 4 – Ocorrências das ECH's na IC3– Paraná – 2011.....	134
Tabela 5 – Ocorrência de ECH's na subcategoria D referentes à IC3 – Paraná – 2011.....	136
Tabela 6 – Ocorrências das ECH's na IC4– Paraná – 2011.....	146
Tabela 7 – Ocorrências das ECH's na IC5– Paraná – 2011.....	154
Tabela 8 – Ocorrências das ECH's na IC6– Paraná – 2011.....	162
Tabela 9 – Ocorrências das ECH's na IC7– Paraná – 2011.....	172
Tabela 10 – Ocorrências das ECH's na IC8– Paraná – 2011.....	181
Tabela 11 – Ocorrências das ECH's na IC9– Paraná – 2011.....	188

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ocorrências (%) totais das alternativas assinaladas pelos estudantes cotistas referentes IC2– Paraná – 2011.....	121
Gráfico 2 – Ocorrências das ECH's contidas na IC2 – Paraná – 2011. ....	124
Gráfico 3 – Ocorrências (%) totais das ECH's contidas na IC2 – Paraná – 2011.....	124
Gráfico 4 – Ocorrências (%) totais das alternativas assinaladas referentes à IC3 – Paraná – 2011. ....	132
Gráfico 5 – Ocorrências das ECH's contidas na IC3 – Paraná – 2011. ....	135
Gráfico 6 – Ocorrências (%) totais ECH's contidas na IC3 – Paraná – 2011. ....	135
Gráfico 7 – Ocorrência (%) de ECH's na subcategoria IC3 <sub>D</sub> referentes à IC3 – Paraná – 2011. ....	136
Gráfico 8 – Ocorrências (%) totais das ECH's contidas na IC4 – Paraná – 2011.....	146
Gráfico 9 – Ocorrências (%) totais das ECH's contidas na IC5 – Paraná – 2011.....	155
Gráfico 10 – Ocorrências (%) totais das alternativas assinaladas pelos estudantes cotistas quanto à IC6 – Paraná – 2011.....	160
Gráfico 11 – Ocorrências das ECH's contidas na IC6 – Paraná – 2011. ....	163
Gráfico 12 – Ocorrências (%) totais das ECH's contidas na IC6 – Paraná – 2011.....	164
Gráfico 13 – Ocorrências (%) totais das alternativas assinaladas quanto à IC7 – Paraná – 2011. ....	170
Gráfico 14 – Ocorrências das ECH's contidas na IC7 – Paraná – 2011. ....	172
Gráfico 15 – Ocorrências (%) totais das ECH's contidas na IC7 – Paraná – 2011.....	173
Gráfico 16 – Ocorrências (%) totais das alternativas assinaladas quanto à IC8 – Paraná – 2011. ....	179
Gráfico 17 – Ocorrências das ECH's contidas na IC8– Paraná – 2011. ....	181
Gráfico 18 – Ocorrências (%) totais das ECH's contidas na IC8– Paraná – 2011.....	182
Gráfico 19 – Ocorrências (%) totais das ECH's contidas na IC9 – Paraná – 2011.....	189

## LISTA DE SIGLAS

AC	Ancoragem
ACIPG	Associação Comercial, Industrial e Cultural de Ponta Grossa
CAOE	Coordenadoria de Auxílio e Orientação ao Estudante
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONINT	Conselho de Integração Universidade – Sociedade
CPA	Comissão Própria de Avaliação Instituição
CPD	Centro de Processamento de Dados
CPS	Comissão Permanente de Seleção
DCE	Diretório Central de Estudantes
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
ECH	Expressão-Chave
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FA	Fundação Araucária
IC	Ideia Central
IES	Instituição de Ensino Superior
ONU	Organização das Nações Unidas
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROGRAD/CPA	Sistema de Informática para a Avaliação e Análise da Movimentação Estudantes Ingressantes pela Política de Cotas
PROJUR	Procuradoria Jurídica
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
PSS	Processo Seletivo Seriado
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SCATE	Setor de Ciências Agrárias e de Tecnologia
SEBISA	Setor de Ciências Biológicas e da Saúde
SECIHLA	Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
SECIJUR	Setor de Ciências Jurídicas
SECISA	Setor de Ciências Sociais Aplicadas
SETI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SEXATAS	Setor de Ciências Exatas e Naturais

SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: A RELEVÂNCIA DA POLÍTICA DE COTAS PARA REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES.....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 Desigualdades sociais e educacionais e a (auto) exclusão do sistema educacional.....</b>	<b>20</b>
<b>1.2 Políticas públicas e políticas educacionais.....</b>	<b>29</b>
<b>1.3 Definições e interfaces entre política e Estado.....</b>	<b>37</b>
<b>1.4 Fundamentos para o estudo da política de cotas.....</b>	<b>40</b>
1.4.1 Aspectos históricos e conceituais de democracia e igualdade para exercício da cidadania.....	40
1.4.2 A questão da justiça social.....	46
1.4.3 Discriminação nacional: a vez da diferença.....	49
<b>1.5 Influências internacionais e o caso do Brasil na implantação de políticas afirmativas.....</b>	<b>51</b>
<b>CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>59</b>
<b>2.1 Avaliação de políticas públicas.....</b>	<b>59</b>
2.1.1 Pressupostos filosóficos e epistemológicos.....	60
2.1.2 Aspectos históricos em avaliação: evoluções e tendências.....	67
2.1.3 Avaliação de políticas públicas: aspectos e conceitos.....	72
<b>2.2 Fundamentos metodológicos da pesquisa.....</b>	<b>80</b>
2.2.1 Procedimentos metodológicos.....	81
2.2.2 A abordagem qualitativa.....	83
2.2.3 O estudo de caso.....	85
2.2.4 A análise dos documentos.....	87
2.2.5 As entrevistas.....	88
2.2.6 Os questionários.....	90
2.2.7 O discurso do sujeito coletivo.....	92
<b>CAPÍTULO 3 – AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS DA UEPG.....</b>	<b>95</b>
<b>3.1 O processo de implantação da política de cotas na UEPG.....</b>	<b>95</b>
<b>3.2 O processo de implementação da política de cotas no período 2007-2010.....</b>	<b>102</b>



3.2.1	O relatório referente a 2007.....	102
3.2.2	O relatório referente a 2008-2010.....	107
<b>3.3</b>	<b>Avaliação da política de cotas na perspectiva dos envolvidos: discentes e gestores institucionais.....</b>	<b>115</b>
3.3.1	A política de cotas na perspectiva discente.....	116
3.3.1.1	<i>Adaptação dos estudantes ingressantes pela política de cotas no ensino superior...</i>	120
3.3.1.2	<i>Posicionamento dos estudantes cotistas quanto à política de cotas para o ensino superior.....</i>	132
3.3.1.3	<i>Ações internas que favorecem a permanência do estudante cotista no ensino superior.....</i>	144
3.3.1.4	<i>Sugestões de ações internas para favorecer a permanência do estudante cotista no ensino superior.....</i>	152
3.3.1.5	<i>Democratização do acesso ao ensino superior através da política de cotas.....</i>	160
3.3.1.6	<i>Promoção da justiça social e/ou correção das injustiças sociais e étnicas através da política de cotas.....</i>	170
3.3.1.7	<i>Promoção da igualdade através da política de cotas.....</i>	179
3.3.1.8	<i>Ingresso no ensino superior: com ou sem a política de cotas?.....</i>	187
3.3.2	A política de cotas na perspectiva dos gestores institucionais.....	193
	<b>CONCLUSÕES – Desvelando o direito à igualdade e à diferença.....</b>	<b>204</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>215</b>
	<b>APÊNDICE A – Ofícios enviados aos Setores de Conhecimento e Colegiados dos cursos de graduação participantes da pesquisa sobre avaliação da política de cotas da UEPG.....</b>	<b>224</b>
	<b>APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas realizadas com gestores participantes da pesquisa sobre avaliação da política de cotas da UEPG.....</b>	<b>227</b>
	<b>APÊNDICE C – Questionário aplicado aos estudantes cotistas dos cursos de graduação participantes da pesquisa sobre avaliação da política de cotas da UEPG...</b>	<b>229</b>
	<b>APÊNDICE D – Modelo de análise dos dados conforme a metodologia do DSC.....</b>	<b>232</b>
	<b>ANEXO A – Legislação universitária da UEPG sobre a política de cotas.....</b>	<b>235</b>
	<b>ANEXO B – Quadros com as médias anuais dos acadêmicos ingressantes em 2007, 2008 e 2009.....</b>	<b>245</b>
	<b>ANEXO C – Situação acadêmica atual dos ingressantes cotistas conforme o tipo de cota/ocorrência nos Setores de Conhecimento.....</b>	<b>249</b>

## INTRODUÇÃO

O sistema de educação pública nacional é historicamente marcado pela precariedade. O aluno que usufrui do ensino público brasileiro, via de regra, faz parte da classe social menos privilegiada da sociedade e acaba sofrendo as consequências de um ensino deficitário. Assim, este aluno que dispõe de menos recursos para adquirir uma educação privada (que conta com professores com carga horária adequada, estrutura física e pedagógica de qualidade, equipamentos, ambiente e condições de aprendizagem favoráveis) sente-se excluído, e, muitas vezes, um aluno com um sentimento de exclusão devido à sua classe social, acaba optando por uma desistência antecipada, antes que o próprio sistema educacional, condicionado pelos aspectos sociais, econômicos, políticos entre outros o elimine.

Ao longo dos últimos anos o acesso à educação superior no Brasil vem sendo marcado pela grande concorrência nos concursos vestibulares, uma vez que os candidatos mais bem preparados conquistam as melhores oportunidades de ingresso em instituições públicas. A esse fato podem-se atribuir duas razões. A primeira é que os alunos que possuem maiores recursos financeiros para se preparar para os exames vestibulares acabam por dominar os cursos mais concorridos das universidades públicas. A segunda pode ser atribuída ao fato de que os alunos mais pobres, e que precisam trabalhar, muitas vezes sequer tentam uma vaga no ensino superior, perpetuando a tradição de que a universidade é somente para os ricos.

Desde a década de 1990 vem ocorrendo um leve crescimento no ingresso de estudantes negros<sup>1</sup> e da classe trabalhadora nas universidades. Esse crescimento deve-se, em parte, à institucionalização por parte do Estado de ações afirmativas na área educacional. Muitas discussões têm sido travadas atualmente sobre políticas públicas para a educação, e as ações afirmativas para acesso ao ensino superior estão no alvo de estudos com os mais diferentes enfoques. Muitos estudantes que não tinham condições de concorrer a uma vaga no ensino superior, por razões ligadas à etnia e/ou à classe social estão tendo a oportunidade de ingressar em universidades públicas, em inúmeros casos, graças às políticas afirmativas.

Considera-se altamente positivo o aumento de estudantes provenientes de classes historicamente excluídas, no entanto, é necessário levar em consideração as possibilidades de esse mesmo estudante conseguir finalizar o curso superior, garantido a conclusão do curso de graduação.

---

<sup>1</sup> No trabalho é utilizada a referência *negro* para manter a conformidade com a Resolução UNIV nº9 de 26 de abril de 2006, que atende a autodenominação utilizada pelo Movimento da Consciência Negra.

A política de cotas é um exemplo de ação afirmativa proposta pelo Estado, e tem o objetivo de elevar o número de alunos, oriundos de classes historicamente excluídas, no ensino superior. Nesse contexto, faz-se necessária uma democratização do ensino, possibilitando o fortalecimento do acesso e, principalmente, a permanência do aluno cotista nesse nível de ensino. Tais condições que são, muitas vezes, negadas pela realidade social dos estudantes, por necessidades como alimentação, transporte, moradia e aproveitamento educacional, tornam-se questões que inviabilizam a permanência de estudantes beneficiados por políticas públicas de acesso ao ensino superior.

Muitas universidades brasileiras, que instituíram a política de cotas, vêm realizando ações de acompanhamento para os estudantes cotistas, o que evidencia o interesse das instituições em propiciar-lhes condições para conclusão do curso de graduação. No entanto, ainda são necessários estudos e pesquisas com intuito de analisar a eficácia de tais ações, considerar suas potencialidades e fragilidades e fomentar discussões e produções científicas, para que se possa compreender o impacto das políticas afirmativas e o papel do Estado na democratização do ensino superior.

Nesse contexto surge a presente investigação que tem por objetivo principal avaliar a efetividade da política de cotas quanto ao favorecimento da ampliação do acesso ao ensino superior para estudantes negros oriundos de escolas de escolas públicas e estudantes oriundos de escolas públicas, implantada na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG<sup>2</sup> em 2006. O trabalho desenvolvido contribui para maiores reflexões acerca do papel do Estado na democratização do acesso e permanência no ensino superior no Brasil, possibilitando também a expansão das pesquisas relacionadas às políticas públicas afirmativas para a educação. Este é um campo que, embora venha sendo amplamente discutido, ainda necessita de que sejam realizados estudos que venham a comprovar seu caráter inclusivo, em se tratando de tema tão polêmico.

No primeiro capítulo será discutida a reprodução das desigualdades existentes no sistema educacional, com base na teoria da violência simbólica de Bourdieu (2004; 2010a; 2010b; 2010c; 2010d; Bourdieu e Passeron 2008). As discussões deste capítulo também contemplam as definições sobre política pública; a interface do Estado com as políticas públicas; são apresentados conceitos considerados importantes para justificar a implementação da política de cotas; a discriminação social e racial no Brasil; e aspectos

---

<sup>2</sup> A Universidade Estadual de Ponta Grossa faz parte da rede de estadual de ensino superior do Estado do Paraná, formado por 8 universidades estaduais. Está localizada na cidade de Ponta Grossa – Paraná, oferecendo atualmente 36 cursos de graduação.

históricos das ações afirmativas. Para compreender a adoção de política de cotas nas instituições de ensino superior, são levantados aspectos das ações afirmativas no contexto internacional. Vale ressaltar que os aspectos discutidos neste capítulo contribuem para a compreensão da política de cotas como um instrumento para superação das desigualdades sociais/educacionais.

No segundo capítulo são apresentados os pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos da pesquisa. Inicialmente as discussões predominam no campo da avaliação e avaliação de políticas públicas, que são permeadas pelos estudos de Dias Sobrinho (2003) e de Arretche (2001; 2003; 2007). A avaliação da política de cotas nesta investigação é abordada sociologicamente, segundo as proposições de Afonso (2009). Posteriormente apresenta-se a fundamentação metodológica utilizada para a realização da pesquisa.

O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados obtidos na pesquisa. Primeiramente são apresentados e analisados os documentos sobre a adoção da política de cotas no contexto institucional e os relatórios elaborados sobre a política de cotas na instituição. A segunda parte da análise trata dos dados empíricos.

Este trabalho surge para esclarecer como acontece a reprodução das desigualdades, ao passo que mostra como o movimento de superação, através da política de cotas, vem obtendo êxito ao longo dos anos.

## **CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: A RELEVÂNCIA DA POLÍTICA DE COTAS PARA REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES**

A presente pesquisa é realizada em um momento histórico marcado pelo conflito e pela polêmica que as políticas de ação afirmativa, e o sistema de cotas em especial, tem gerado na sociedade, e, mais especificamente, no acesso ao ensino superior. As muitas discussões travadas no campo político e educacional têm tomado corpo sob novas perspectivas diante do tema em questão.

Esta investigação pretende contribuir com essas construções, possibilitando a compreensão do sistema de cotas por outro viés, decorrente da vivência dos sujeitos envolvidos e da realidade da política de cotas implementada numa instituição de ensino superior.

O presente tema se mostra de elevada importância quando se fala em *igualdade de oportunidades* e *igualdade de resultados*<sup>3</sup> no ensino superior, questão muito presente na atualidade. Este trabalho também contribui com as muitas discussões travadas atualmente sobre como a ausência de direitos reais para determinadas classes sociais contribui para a perpetuação das desigualdades sociais.

Fundamental ressaltar a importância do reconhecimento do direito à igualdade que todos os cidadãos têm, no entanto, no contexto da sociedade atual, é necessário também garantir o direito à diferença. Nessa perspectiva, surge a política de cotas nas instituições de ensino superior. Elas garantem oportunidades diferenciadas àqueles que têm necessidades diferenciadas.

Esse olhar mais acurado deve ser dispensado para a política de cotas e também pela necessidade de acompanhar a prática das políticas adotadas nas instituições de ensino superior, pois os resultados obtidos por meio dessas ações podem evidenciar necessidade de ajustes mais imediatos da política.

Este primeiro capítulo oferece elementos para que as políticas de ações afirmativas sejam compreendidas dentro de uma perspectiva de democracia, igualdade, cidadania e justiça

---

<sup>3</sup> “Em definitivo, parece que a exigência de justiça em matéria de Educação pode, então, traduzir-se sob três formas principais: a igualdade de oportunidades, a igualdade de tratamento e a igualdade de conhecimentos. [...]. Quer se trate de igualdade de oportunidades, de tratamento ou de conhecimentos, certos dispositivos pedagógicos e ou decisões políticas são suscetíveis de amplificar as desigualdades ou, ao contrário, de reduzi-las. Para identificá-las, importa dispor de indicadores apropriados para os tipos de igualdade ou desigualdade sobre os quais se quer agir. Ora, os indicadores julgados pertinentes variam consoante à concepção da justiça que os adota”. (CRAHAY, 2002, p. 53).

social, e busca ainda desvelar a necessidade da política de cotas para diminuição da reprodução das desigualdades educacionais e sociais.

Serão realizadas, neste capítulo, discussões sobre o campo onde as políticas de cotas estão inseridas e a origem de tais políticas. A discussão sobre o tema pretende contribuir para o melhor entendimento do assunto na sociedade atual, marcada pela concorrência acirrada e pelas desigualdades sociais e educacionais.

### **1.1 As desigualdades sociais e educacionais e a (auto) exclusão do sistema educacional**

Para melhor compreender o papel que a reprodução das desigualdades adquire frente ao sistema social e educacional, recorre-se à teoria da violência simbólica.

Bourdieu pensou o sistema social como reprodução das desigualdades existentes, dentro do *loco* das concepções de campo, capital e poder simbólico. Com o objetivo de elucidar o campo específico de realização deste trabalho, faz-se necessário esclarecer os conceitos propostos pelo autor. Ele explica como os diversos campos: científico, o político, o econômico, o acadêmico, o artístico, estão inseridos na sociedade. Bourdieu explica que estes campos distintos podem ser definidos como um “[...] microcosmo dotado de suas leis próprias” (BOURDIEU, 2004, p. 20), sendo que individualmente todos os campos têm as suas lutas, seus embates e seus envolvidos em particular. Os campos sofrem interferência uns dos outros, mesmo tendo certo grau de autonomia com relação à sociedade em geral. “[...] é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc, que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve” (BOURDIEU, 2004, p. 21).

A educação, por sua vez, pode ser tomada como um campo próprio, no qual existem lutas e embates específicos, sendo que está inserida na sociedade e sofre as implicações de grupos sociais determinados. A questão do acesso à educação superior é um dos embates que ocorrem dentro do campo da educação, sendo a democratização do acesso e a permanência discussões com grande relevância no momento atual.

Bourdieu (2004, p. 22-23) fala que “todo campo [...] é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”. O autor ainda coloca que um dado campo não é passível de mudanças facilmente, uma vez que as determinadas características estão nele cristalizadas, “[...] nada é mais difícil e até mesmo impossível de ‘manipular’ do que um campo” (BOURDIEU, 2004, p. 25). Para o autor este é o local de lutas entre os próprios agentes, pois “qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta, tanto em sua

representação quanto em sua realidade” (BOURDIEU, 2004, p. 29). Note-se que o autor, embora afirme a dificuldade de mudanças nos campos, não refuta tal possibilidade por completo. Este é um importante fator a ser considerado ao se discutir a política de cotas, que pode trazer mudanças nos campos, mesmo que pequenas e lentas<sup>4</sup>.

Bourdieu afirma que ao longo da história a população tem acreditado no poder da educação para a mobilidade social, esperando que a ascensão do indivíduo (social e economicamente) se dê através da elevação do grau de estudo, ou seja,

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social. (BOURDIEU, 2010a, p. 41).

Para Bourdieu, o sistema de ensino age para a perpetuação das diferenças entre classes, mostrando que os estudantes que obtêm os melhores resultados fazem parte das classes que ocupam os mais altos lugares na pirâmide social e econômica.

Muitos outros autores compartilham da concepção de Bourdieu, pois o sistema educacional favorece a conservação social, oferecendo melhores condições de ascensão a níveis mais elevados da sociedade àqueles que já são favorecidos economicamente, “[...], pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2010a, p. 41).

Em geral, são poucos os alunos pobres que almejam o ingresso no ensino superior, pois historicamente os estudos universitários fazem parte da vida daqueles que não têm a necessidade de trabalhar para garantir seu sustento e de sua família. Em uma sociedade em que a educação superior é tida como um privilégio de poucos, a grande maioria dos estudantes abre mão do ‘sonho’ do ingresso em uma instituição de ensino superior em virtude da tradição histórica de exclusão.

Como corolário da exclusão produzida pela sociedade e pelo Estado, sobrevém a autoexclusão: os jovens excluídos dos bens comuns, muitas vezes, acabam internalizando, ao longo de suas trajetórias estudantis, a ideologia de que a exclusão é natural e de que é natural que eles se incluam entre os excluídos sociais. (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 129).

---

<sup>4</sup> A discussão realizada neste trabalho está localizada dentro do campo acadêmico. No entanto, dentro desse mesmo campo a investigação sofre interferências de outros campos, como o econômico e o político, e é passível de discordâncias e complementações, sendo que tais embates contribuem para o maior entendimento e ampliação da discussão dos temas tratados.

Embora no Brasil existam políticas públicas que buscam ampliar o acesso e permanência de estudantes de classes desfavorecidas, é fato que os maiores beneficiados pelas políticas públicas educacionais no ensino superior são os dominantes em sua classe, contudo, sem a possibilidade dessas políticas, muitos destes sujeitos também não teriam chance no ensino superior público brasileiro.

No Brasil a maior parte das vagas em instituições públicas, principalmente as de cursos com concorrência mais elevada, são privilégio de estudantes provenientes de minorias abastadas, que dispõe de tempo para preparação, bem como tempo para dedicação durante a realização do curso. Mesmo quando a necessidade de melhores salários incita a realização de um curso superior, a rede privada de ensino superior é escolhida pelas maiorias, pois não representa grande concorrência em concursos vestibulares.

De modo geral, observa-se a existência de processos de seleção excludentes que conseguem alijar das Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente das públicas, os alunos originários das classes populares, o ideário das capacidades individuais, da igualdade de oportunidades e da livre concorrência permeia os processos seletivos, em que pesem os condicionantes socioeconômicos e as iniquidades do processo de escolarização no país. (CATANI; OLIVEIRA, 2003, p. 113).

Fica clara, assim, a ideia de que as classes com maior capital econômico são as que possuem um grau também mais alto de capital cultural, e, logo, maior possibilidade para o acesso ao ensino superior. O sucesso destas, muitas vezes, não é atribuído aos fatores fundamentais como o de maior facilidade de acesso a bens culturais e ensino de qualidade, mas tido como ‘natural’ e, ousa-se dizer, lógico, pois filhos de pais ricos têm maior probabilidade de chegar a realizar um curso superior, ao passo que um aluno vindo de classes inferiores, muitas vezes, sequer consegue obter sucesso no ensino médio.

O sistema de ensino só consegue se desincumbir tão perfeitamente de sua função ideológica de legitimação da ordem estabelecida porque essa obra-prima do mecanismo social consegue dissimular, como por um encaixe de caixas de duplo fundo, as funções que, numa sociedade dividida em classes, unem a função de inculcação, isto é, a função de integração intelectual e moral, à função de conservação da estrutura das relações de classe característica dessa sociedade. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 236).

Embora a escola seja um instrumento de manutenção social, ela transmite uma noção diferenciada, dissimulando seu papel, de forma que sua função de *transmissora de cultura* e de *agente fundamental para o desenvolvimento social e humano* é assimilada pela sociedade em geral. Esta afirmação demonstra a ideologia embutida por detrás do sistema educacional,



que, segundo Bourdieu (2010d, p. 10) “[...] servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais”, que é o papel da ideologia capitalista e neoliberal.

O sistema de ensino serve como sistema de reprodução das desigualdades existentes e as legitima, garantindo às classes superiores a perpetuação de seus privilégios. As classes superiores mantêm seus privilégios culturais sem precisar intervir diretamente no sistema, afirmando que o ideal democrático (neoliberal) está sendo mantido, pois todos têm acesso à educação, todos têm as mesmas oportunidades. Essa é a premissa da liberdade neoliberal, em que a livre concorrência (e a igualdade formal) favorece a manutenção da sociedade.

A habilidade que a escola possui de manter a ordem social lhe foi dada pelo poder simbólico que a educação possui. Bourdieu (2010d, p. 8) define o poder simbólico como “[...] esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. O poder simbólico é “[...] uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder” (BOURDIEU, 2010d, p. 15). O autor diz isso garante uma verdadeira transformação das relações de força e poder, de forma que a sociedade menos favorecida acaba por ignorar o reconhecimento desta violência. Assim, é possível manter as classes sociais divididas de acordo com os interesses dominantes sem que os sujeitos necessitem se envolver diretamente nos embates.

O sistema de ensino assume a tarefa de transmitir os valores herdados de classes através de seu poder simbólico. Estes sistemas simbólicos, dentro dos quais as instituições de ensino se enquadram, exercem um poder estruturante na sociedade. Não obstante elas agem de forma a estruturar a sociedade dentro do sistema de classes. Mas esse poder estruturante só é possível porque estes sistemas simbólicos são, por sua vez, estruturados pela sociedade.

Dessa forma a educação exerce um poder estruturante porque é também estruturado. O sistema educacional só consegue influenciar o sistema de classes de forma a favorecer a sua manutenção, porque ele mesmo é fruto dessas diferenças de classe.

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os ‘sistemas simbólicos’ cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica), dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e, contribuindo assim, [...] para a ‘domesticação dos dominados’. (BOURDIEU, 2010d, p. 11).

E através dessa violência simbólica os dominados continuam acreditando em sua situação como *natural*, não refletindo sobre os mecanismos que permeiam tal manutenção

social e aceitando as diferenças de classes impostas como herança, algo que foi herdado por ele e que será deixada por ele.

Esse status de *herança* se atribui também ao capital cultural que cada família possui. O capital cultural pode ser definido como o conjunto *habitus* que um grupo social possui, como, por exemplo, a valorização da leitura, familiarização com a arte etc. O capital cultural está diretamente ligado ao capital social<sup>5</sup> que cada família possui.

O autor coloca que o capital cultural é, muitas vezes, o responsável pelo sucesso ou a exclusão que ocorrerá na vida escolar. As influências educativo-culturais que um indivíduo recebe ainda na infância interferem diretamente na vida educacional. Quando uma criança está familiarizada com objetos comuns à vida escolar e que favorecem o desenvolvimento intelectual, as atividades escolares se tornam naturais. Cada família é responsável por transmitir os valores embutidos nessa cultura, sendo que cada família transmite esses valores aos seus filhos, de maneira indireta.

O capital cultural “[...] é um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir entre coisas as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (BOURDIEU, 2010a, p. 41-42). A instituição escolar também é instrumento que propicia a aquisição do capital cultural, sendo que as famílias com maior capital econômico e cultural procuram as melhores escolas, de forma a manter a tradição e a posse do capital cultural e social.

Bourdieu esclarece que o capital cultural existe sob três aspectos diferenciados e de que forma este capital pode ser adquirido e/ou mantido pelos indivíduos. O primeiro deles é o capital incorporado, que é adquirido pela pessoa. Este depende diretamente do tempo despendido pelo indivíduo para sua aquisição e passa a fazer parte dele. Bourdieu coloca que quanto maior o capital econômico, maior o tempo que cada indivíduo pode destinar para a incorporação do capital cultural,

Além disso, e correlativamente, o tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que é a condição da acumulação inicial (tempo que pode ser avaliado como tempo em que se deixa de ganhar). (BOURDIEU, 2010c, p. 76).

---

<sup>5</sup> O capital social é o conjunto de relações possuídas, o prestígio e o reconhecimento social (BOURDIEU, 2010c).

Olhando sob essa perspectiva, as classes com maior poder aquisitivo, detentoras do capital cultural, podem manter seu capital, pois não têm a necessidade de dedicação ao trabalho, o que é comum aos estudantes oriundos de classes mais baixas.

O capital cultural ainda pode existir sob a forma de capital objetivado, que são os bens materiais, representados como apropriação, aquisição. Para adquirir o capital objetivado basta ter condições financeiras (capital econômico), mas para fazer uso dele deve-se apropriar do capital incorporado. Deste modo, para usufruir dos bens materiais adquiridos (capital objetivado) é necessário ter condições intelectuais. Essa é uma dificuldade que o capital objetivado impõe, pois somente o capital econômico não é suficiente para garantir que um indivíduo terá sucesso intelectual.

Para possuir máquinas, basta ter capital econômico; para se apropriar delas e utilizá-las de acordo com sua destinação específica (definida pelo capital científico e tecnológico que se encontra incorporado nelas), é preciso dispor, pessoalmente ou por procuração, de capital incorporado. (BOURDIEU, 2010c, p. 77).

E a terceira forma de capital é o institucionalizado. Este capital é representado pelos diplomas e certificados escolares. Traduz-se como uma ‘propriedade’ ou ‘garantia’ do capital cultural,

A objetivação do capital cultural sob a forma do diploma é um dos modos de neutralizar certas propriedades devidas ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos limites biológicos de seu suporte, com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico. (BOURDIEU, 2010c, p. 78).

Este capital cultural institucionalizado atribui aos seus detentores a autoridade da posse dos certificados e diplomas, e é esse argumento utilizado por críticos à política de cotas, conotando “[...] a ideia de que cotas fornecerão diplomas, mas não educação” (CERRI, 2008, p. 84). Estudos comprovam que esse palpite já foi derrubado, pois estudantes ingressantes pela política de cotas não tem rendimento aquém dos demais estudantes, pelo fato de terem utilizado uma política afirmativa para galgar uma vaga no ensino superior (CERRI, 2008).

Nesse panorama, pode-se perceber que o capital econômico age diretamente e pode ser o grande diferencial para a aquisição do capital cultural. Isso se explica pelo fato de que quanto maior o poder aquisitivo maior o acesso aos bens culturais, quanto maior for o grau de

influências monetárias, mais o indivíduo se encontra próximo a fazer parte do sistema de ensino.

Assim, o que se percebe é que filhos de pais que têm profissões tradicionais e valorizadas socialmente tendem, em geral, a permanecer no mesmo espaço ocupacional dos pais. [...] desse modo, a influência exercida pela família sobre a decisão do estudante pode nem sempre ser percebida por ele como uma conduta explícita, porém sua ‘escolha’ sinaliza para a ação dessa influência. (QUEIROZ, 2004, p. 106-107).

Os estudos de Bourdieu contribuem para a compreensão da grande dificuldade que os alunos vindos das camadas mais baixas da sociedade têm para entrar em uma universidade. Quanto mais pobre, mais excluído é o indivíduo e menores as chances que ele tem no mundo educacional.

Comparando, no tempo, os perfis de renda dos estudantes em carreiras de alto prestígio e baixo prestígio, concluem que, por ocasião da inscrição no vestibular, há uma pré-seleção na escolha da carreira, fazendo com que as carreiras de elevado prestígio não sejam procuradas por estudantes de baixo desempenho escolar, enquanto que carreiras como Letras e Educação atraem, sobretudo, esses grupos e tendem a afastar grupos de maior renda, que são justamente os academicamente mais aptos. (QUEIROZ, 2004, p. 109).

Forachi (1964, apud QUEIROZ, 2004, p. 103) ainda faz uma importante colocação “[...] não é o jovem quem escolhe uma profissão, mas, pelo contrário, é esta quem o escolhe”.

Como se pode encaixar e legitimar o acesso de todos em um sistema segregacionista, onde quem detém o capital social e econômico está à frente dos sistemas simbólicos? Onde a universidade se insere? Nesse sentido vêm os exames de seleção, que, ao contrário do ideal, legitimam a entrada de poucos no sistema de ensino superior, em que somente ‘os melhores’ são aceitos, o *homo hierarchicus* (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Compreende-se que para desempenhar-se completamente dessa função de conservação social o sistema escolar deva apresentar a ‘hora da verdade’ do exame como sua verdade: a eliminação submissa apenas às normas da equidade escolar, portanto formalmente irrepreensível, que o exame opera e assume, dissimula a realização da função do sistema escolar, *obnubilando* pela oposição entre os aceitos e os recusados a relação entre os candidatos e todos os que o sistema excluiu *de facto* do número dos candidatos, e dissimulando assim os laços entre o sistema escolar e a estrutura das relações de classe. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 195).

Bourdieu tece comentários quanto às diferenças de classe e as desigualdades de acesso: “vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção

direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 2010a, p. 41). Para Bourdieu a seleção pode ser direta, quando se trata de exames, ou indireta, quando o indivíduo se exclui antes mesmo do exame.

Para o autor, fica claro na observação do sistema de ensino que muitos alunos se eliminam antes mesmo de serem eliminados. E quanto mais baixa for a classe na qual o estudante se insere, mais cedo ocorrerá esta exclusão.

Para alguns, já cientes de sua situação de desvantagem frente à elite social e econômica, é mais fácil permanecer na situação onde se encontram, pois não há sentido em buscar possibilidades em um campo que ele não faz parte, e em seu ver, jamais fará. Essa concepção é muitas vezes passada aos indivíduos na escola, onde ele recebe a discriminação como subjetiva, natural, corriqueira e permanente.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 2010a, p. 53).

Essa forma de tratamento dada pelas escolas fortalece as desigualdades em todos os níveis da educação. Um aluno que é levado a acreditar que, em virtude de sua classe, não tem chances no sistema educacional, dificilmente terá condições de transpor barreiras que são mais difíceis quando se eleva o nível educacional. E, as raras exceções, ou seja, os poucos indivíduos que conseguem transpor os obstáculos impostos a ele servem como legitimação da seleção escolar.

Quando alguns poucos alunos conseguem transpor as barreiras de classe e obtêm sucesso no sistema de ensino, acabam por dar crédito ao sistema excludente. Isso legitima o discurso de que ‘quem se esforça obtém os melhores resultados’ e de que o sucesso é uma questão de trabalho e dedicação (BOURDIEU, 2010a). O indivíduo que sofre com as discriminações e que consegue ascender seu capital cultural incorporado, objetivado e institucionalizado acaba sendo a legitimação que o sistema de ensino precisa para manter as diferenças entre classes.

Nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos *veredictos* escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um ‘dom’ que em qualquer hipótese

levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 199).

Esta pode ser uma justificativa para a negação de grande parcela da sociedade em aceitar a utilização das políticas de cotas para o ingresso nas universidades, pois o sistema coloca a seu favor todos os fatos que permeiam o sistema de classes. Os detentores do capital econômico e cultural defendem veladamente a perpetuação das desigualdades, para que a chance de continuar a serem os únicos com acesso livre ao capital cultural continue sendo deles.

Defende-se aqui a utilização das cotas nas universidades como uma forma de abrir o espaço acadêmico para os excluídos do sistema educacional. Aqueles que têm esclarecimento acerca da globalização e defendem a igualdade para o acesso ao sistema de ensino, com vistas a uma igualdade no sistema educacional e social. Segundo Dias Sobrinho (2011, p. 121) “o direito social à educação de qualidade é um aspecto essencial e prioritário da construção da sociedade, de consolidação da identidade nacional, e um instrumento de inclusão socioeconômica. Por isso, assegurá-lo adequadamente é dever indeclinável do Estado”.

Cury (1995, p. 28) mostra que essas modificações na estrutura da sociedade são possíveis, mesmo frente às análises sociológicas feitas por Bourdieu, pois “se o capitalismo busca sua sistematização em termos de coerência e coesão, isso não quer dizer que exista como sistema acabado e fechado”. O autor explica que a reprodução das desigualdades busca sua coesão nas relações de produção, no entanto, o contrário também acontece, ou seja, as relações podem ser superadas, pois “[...] se as relações de produção se reproduzem e se ampliam, também as contradições se ampliam e se aprofundam, porque as relações de classe são contraditórias”.

É nesse movimento que surgem as lutas de classe e a implementação de políticas públicas como a de cotas. Para Cury (1995, p. 42) “a reprodução é uma categoria que se dá no interior de um movimento contraditório cujo sentido, ainda que busque confirmar antagonismos existentes, também os empurra para sua superação. Essa reprodução, pois não se dá de modo mecânico ou meramente reflexo”.

Para Cury (1995, p. 13) “a educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social”. Entende-se, assim, que a educação acontece como um processo, que contempla as necessidades do homem como ser histórico social, na dinâmica da dialética com a totalidade dos fatos.

Movimentos sociais de classe que lutam pela superação dessas relações vêm obtendo êxito em sua caminhada. A implantação de políticas afirmativas para inclusão de cidadãos

antes excluídos do sistema de ensino mostra que a sociedade não sofre a violência simbólica passivamente. Para Cury (1995) ao mesmo tempo em que as relações são reafirmadas, as lutas de classe são acentuadas. Nesse sentido, é possível perceber que a violência simbólica sofrida pelas classes historicamente excluídas pode ser, e vem sendo, superada.

As análises sociais realizadas por Bourdieu é muito válida para explicar as relações de produção e reprodução, pois torna possível a compreensão de que o sistema educacional, com sua tradição meritocrática, exclui grande parcela de estudantes provindos de classes sociais mais baixas. Contudo, é necessário ir além para se que seja possível compreender a totalidade da dinâmica das relações sociais.

O próprio autor dizia que, ele, vindo de uma família humilde do interior, era uma afirmação e uma negação de sua teoria, uma vez que não ousou concorrer a cursos universitários de maior prestígio social, no entanto, obteve sucesso e visibilidade graças à educação de qualidade que recebeu.

A política de cotas se caracteriza como uma possibilidade de superação das desigualdades. O sistema social tenta limitar essa superação, reproduzindo desigualdades de outras formas, no entanto, a política de cotas, mesmo fazendo parte de um sistema que sofre violência simbólica, contribui para a promoção de modificações na estrutura da pirâmide social e educacional, pois uma vez que proporciona a elevação dos níveis sociais, tais políticas abrem possibilidade para que aquelas pessoas que vivem em condições socioeconômicas menos favoráveis também sejam elevadas socialmente.

A ascensão das classes sociais mais baixas mostra a importância que as políticas públicas têm para estudantes antes excluídos do cenário educacional brasileiro, e, nesse contexto, a política de cotas em especial.

## **1.2 Políticas públicas e políticas educacionais**

Atualmente surge uma reação à reprodução das desigualdades e à exclusão sofrida pelos estudantes oriundos de escola pública no sistema de ensino superior: as políticas públicas voltadas à redução das desigualdades, as políticas afirmativas.

A política de cotas é um tema que vem sendo bastante estudado nos últimos anos, nos âmbitos nacional e internacional. Souza C. (2006) diz que para melhor compreender uma área de conhecimento, sua origem e ontologia, é necessário entender sua trajetória, e não é diferente com as políticas públicas.

Pretende-se realizar uma breve explanação sobre os aspectos e conceitos principais que permeiam as políticas públicas e políticas educacionais, com intuito de possibilitar uma breve compreensão do campo onde a política de cotas está inserida, enquanto política afirmativa para acesso ao ensino superior.

A política pública, como área de conhecimento, teve seu surgimento nos Estados Unidos, concentrando seus estudos na ação dos governos. Na Europa esta área surge como um desdobramento dos estudos baseados em teorias sobre o papel do Estado, e, por consequência, do governo, produtor de políticas públicas por excelência.

Souza C. (2006) explica que a área de políticas públicas teve influência de quatro importantes estudiosos: Laswell, Simon, Lindblom e Easton.

Segundo Souza C. (2006), Laswell procurou associar o conhecimento acadêmico com a produção dos governos, introduzindo a expressão *policy analysis*. Simon introduz o conceito de *policy makers*, afirmando que a racionalidade dos decisores públicos pode ser maximizada pelo conhecimento racional, que pode modelar as decisões rumo ao resultado desejado. Lindblom propõe a incorporação de outras variáveis no processo de formulação e análise de políticas públicas, como as relações de poder e a integração das diferentes fases do processo decisório, afirmando que esse processo é contínuo e interligado. Easton contribui definindo a política pública como uma área que é influenciada por atores externos, como partidos, mídia e grupos de interesse.

Para melhor compreender o conceito de política é necessário recorrer à literatura inglesa, na qual há o emprego de três conceitos das funções da política. São elas: *polity* que faz referência às instituições políticas (partidos políticos), *politics* designam os processos políticos (política no sentido de governabilidade) e, *policy* para os conteúdos da política (programas e políticas públicas). Frey (2000, p. 217) oferece uma clara explanação dos termos,

- a dimensão institucional 'polity' se refere à ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo;
- no quadro da dimensão processual 'politics' tem-se em vista o processo político, frequentemente de caráter conflituoso, no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição;
- a dimensão material 'policy' refere-se aos conteúdos concretos, isto é, à configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas.



O autor deixa claro que para fins didáticos essa diferenciação teórica é proveitosa, no entanto, é fundamental considerar que na realidade política essas dimensões são entrelaçadas e se influenciam mutuamente.

Importante ressaltar que é possível encontrar em trabalhos e bibliografias os termos ‘políticas públicas’ e ‘políticas sociais’, sendo que tais termos trazem diferenciações, que soam complementares, contudo é importante clarificar tais conceitos.

Os estudos sobre políticas públicas buscam explicar a *natureza* das políticas e seus *processos* e não o conteúdo, sendo que as respostas se dão no sentido de *por que* e *como*. Já os estudos sobre as políticas sociais discutem o Estado do Bem-estar Social, tendo o processo como pano de fundo, focando nas *consequências* da política, o que a política *faz* ou *fez*, procura analisar as questões que a política busca resolver<sup>6</sup>.

Segundo Höfling (2001, p. 31) “[...] políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado”. Tais ações devem estar voltadas para a diminuição das desigualdades produzidas pelo sistema capitalista. Azevedo (2004, p. 5) explica que “[...] o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental”.

Para Dunn (apud ESPINOZA, 2009) as políticas públicas configuram um conjunto de ações coletivas, interdependentes, associadas a decisões governamentais e de seus representantes e que são formuladas em diversas áreas, tais como defesa, saúde, educação, previdência social etc.

En cualquiera de las áreas mencionadas existen distintas posibilidades de acciones de política que se vinculan a iniciativas gubernamentales en curso o potencialmente implementables y que involucran conflictos entre los distintos actores de la comunidad. (DUNN, 1994, p. 70, apud ESPINOZA, 2009, p. 3).

Para Souza L. (2006) a política pública é uma estratégia cujo objetivo é desenvolver um determinado modelo econômico e social em todos os seus aspectos. A autora entende política pública como “[...] um fenômeno social e histórico que expressa os interesses de diversos sujeitos sociais, através do exercício do poder, baseado nos valores presentes da sociedade”. (SOUZA L., 2006, p. 9).

---

<sup>6</sup> Este trabalho busca realizar uma análise dialogando com as duas perspectivas, uma vez que seu objetivo é avaliar a efetividade de uma política. No entanto será utilizado o termo *políticas públicas* com vistas aos dois focos.

Na concepção gerencialista do Estado, Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) explicam que as políticas públicas, em especial as políticas de caráter social, como é caso da política de cotas, são caracterizadas pelas lutas, pressões e conflitos que acontecem no interior dos grupos sociais. Isso mostra que as políticas não são estáticas, ao contrário, são empregadas de maneira estratégica na trajetória dos conflitos sociais expressando a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo.

No caso brasileiro, a política de cotas não foi imposta pelo governo, ao contrário, as Instituições de Ensino Superior (IES), assumindo as lutas de grupos e movimentos sociais em favor dos direitos de classe e etnia, buscaram a implantação de tais políticas considerando a realidade social da localidade onde estão inseridas, com vistas a proporcionar a igualdade real aos menos favorecidos.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 8) afirmam que as políticas públicas têm importância estratégica no Estado capitalista, sistema econômico vigente, pois “[...] revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital” ao mesmo tempo em que asseguram a cooperação e o controle social.

Para autores como Peroni (2003) e Azevedo (2004), as políticas públicas são partes constituintes das mudanças no papel do Estado, sendo que essas mudanças não são determinadas pelas políticas, mas agem dando visibilidade e materialidade a elas e ao próprio Estado.

Bucci (2006, p. 14, grifo no original) define política pública como “[...] um programa ou quadro *de ação* governamental, porque consiste num conjunto de medidas articuladas (coordenadas), cujo escopo é dar impulso, isto é, movimentar a máquina do governo”.

A autora explica que as políticas públicas emanam do Estado e podem ser colocadas, não só na forma de lei, mas de documentos legais diversos,

As políticas públicas têm distintos suportes legais. Podem ser expressas em disposições constitucionais, ou em leis, ou ainda em normas infra-legais, como decretos e portarias e até mesmo em instrumentos jurídicos de outra natureza, como contratos de concessão de serviço público, por exemplo. (BUCCI, 2006, p. 11).

Decretos, resoluções e portarias, embora não se caracterizando como uma lei, têm as mesmas prerrogativas desta para implantação e implementação das políticas e programas. O envolvido é que farão com que a política pública se desenvolva, aconteça efetivamente na sociedade. Daí a importância de considerar-se que as políticas públicas têm *vida*, pois se

constituem num processo dinâmico, com negociações, pressões, mobilizações, alianças ou coalizões de interesses. (MAINARDES, 2006).

É possível detectar modificações em uma política implementada, fruto de discussões, interesses e até mesmo amadurecimento dos implementadores, dos sujeitos e da própria realidade onde a política foi implementada. São estas forças que atribuem *vida*, melhorias e ajustes que podem ser benéficos (ou não) para a população alvo da política foi implementada.

As políticas públicas estão em constante movimento dialético, devido à negociação de seus implementadores e executores. “As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, mas têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados” (HÖFLING, 2001, p. 35). Isso acontece pelo fato de as políticas públicas estarem voltadas especialmente a grupos diferentes, sendo que o impacto sofre o interesse expresso nas diferentes classes e nas relações de poder.

Santi e Lima (2006) corroboram nessa perspectiva quando falam sobre a implementação das políticas públicas pelos sujeitos envolvidos no processo, pessoas que, positiva ou negativamente, envolvem-se e deixam envolver, delineando os caminhos. As autoras entendem que o Estado implanta as políticas, mas que são os sujeitos que, em última instância, implementam-nas no dia a dia mediante as práticas cotidianas e que por questões de ordem objetiva e subjetiva “[...] não correspondem com exatidão aos encaminhamentos traçados pelas políticas emanadas do Estado” (SANTI e LIMA, 2006, p. 263).

Nessa perspectiva, é possível que surjam certos impasses para aqueles que são diretamente influenciados pelas políticas, pois divergências partidárias, por exemplo, de diferentes governos, podem acarretar mudanças no desenrolar de uma política pública ao longo dos anos, modificando seu traçado no espaço público.

A política de cotas avaliada nesta pesquisa sofreu intervenções e modificações em sua estrutura original ao longo de seus quatro anos de existência. Tais mudanças se fizeram necessárias, pois conforme visto e apontado pelos autores, é na prática que os detalhes se definem<sup>7</sup>.

É fundamental ressaltar que para a elaboração e implantação de uma política pública é necessário se considerar a natureza do regime político, o grau de organização da sociedade civil e a cultura política vigente.

Para ampliar a compreensão do complexo campo em discussão, Höfling (2001) faz uma distinção entre *Estado* e *Governo*, sendo que define o primeiro como um conjunto de

---

<sup>7</sup> As modificações ocorridas na política de cotas em estudo serão discutidas no capítulo 3.

instituições permanentes, órgãos legislativos, executivos e judiciários. Estes órgãos agem de forma a possibilitar a ação do *Governo*, que a autora define como o conjunto de programas e projetos, que assume e desempenha o papel de Estado por um determinado período de tempo.

A autora compreende as políticas públicas como o Estado em ação, ou seja, “[...] é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. (HÖFLING, 2001, p. 31).

Nessa perspectiva as políticas públicas são diretrizes traçadas por um governo, visando o desenvolvimento de um determinado setor da sociedade. Também podem ser designadas como um conjunto de ações desencadeadas pelo Estado e que determina como serão utilizados os recursos públicos.

Nesse contexto há também uma distinção entre políticas de Estado e políticas de governo. Bucci (2006, p. 19) explica que “[...] há políticas cujo horizonte temporal é medido em décadas – são as chamadas ‘políticas de Estado’ –, e há outras que se realizam como partes de um programa maior, que são as ditas ‘políticas de governo’”. Souza L. (2006, p. 9) contribui com a discussão, caracterizando políticas governamentais como “[...] conjunto de programas elaborados no espaço restrito das instituições governamentais, configurada na interpretação feita pelos gestores públicos dos interesses e necessidades da população”. Palmeira (1996, apud SOUZA L., 2006) afirma que as políticas de governo quase nunca estão relacionadas com pressões da sociedade, mas com interesses de ordem econômica.

Quando analisadas as políticas públicas, é possível detectar que estas têm por objetivos uma referência valorativa, de forma a exprimir as diferentes opções e visões de mundo daqueles que estão no poder. Dessa forma, para legitimação das políticas há a necessidade de contemplar os interesses dos diversos segmentos sociais envolvidos.

É importante entender esses conceitos, para então compreender que a política de cotas é uma política de Estado, pois tem objetivos claros, de médio e longo prazo, e não foram impostas por governos. Ao contrário, a política de cotas é uma decisão de caráter institucional implantada democraticamente para diminuição das desigualdades, como uma possibilidade para evitar que estudantes de classes desfavorecidas continuem a se render ao sistema de (auto) exclusão social e educacional.

Já os defensores do Estado neoliberal consideram as políticas públicas como as principais responsáveis pela crise da sociedade, pois incham a máquina estatal, investindo recursos públicos e aumentando os tributos do contribuinte.

Com relação às políticas educacionais, o neoliberalismo não as atinge da mesma forma que as demais políticas sociais, pois a educação é uma das funções permitidas pelo Estado,

“[...] a ampliação das oportunidades educacionais é considerada um dos fatores mais importantes para a redução das desigualdades” (AZEVEDO, 2004, p. 15).

Para a autora, assim como na abordagem liberal, o neoliberalismo defende a responsabilidade estatal em garantir o acesso de todos à educação básica. No entanto, defende que esta tarefa deve ser compartilhada com os segmentos privados, com o objetivo de estimular a competição do mercado, como forma de manter a qualidade na oferta dos serviços<sup>8</sup>.

É imprescindível considerar que uma política educacional envolve outros diversos campos, pois sua implementação influencia e/ou acarreta resultados que irão influenciar os diversos campos da sociedade.

Para se pensar as políticas educacionais antes é necessário refazer o contexto histórico de influência e implementação das referidas políticas, pois o momento e o movimento histórico interferem diretamente. Pode-se dizer que a elaboração/implementação de uma política educacional implica pelo menos três elementos básicos,

[...] una justificación para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado por el sistema educacional; y una ‘teoría de la educación’ o conjunto de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado. El propósito puede estar asociado con los fines de la educación y puede ser trazado a partir de la teoría económica, la religión, la ética, la tradición, la ley, u otras fuentes normativas que prescriban cómo una sociedad o el grupo dominante desea conducir sus organizaciones. (ESPINOZA, 2009, p. 4).

Höfling (2001, p. 31) entende política educacional “[...] como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos”. E complementa dizendo que ao pensar as políticas públicas, ações pontuais são insuficientes para concretizar uma alteração de porte qualitativo no sistema educacional. É necessário, no momento do planejamento, discutir os resultados esperados pela efetivação da política pública. Daí a importância da avaliação da política, e não somente a avaliação dos resultados da política pública.

A política educacional, tal como as relações estabelecidas nesse campo, pode ser tomada como um exemplo acerca do papel do Estado. As relações educacionais representam a concretização de uma série de relações estabelecidas, com o intuito de efetivar uma política enquanto programa de ação (*policy*). Para entender o papel das políticas públicas, Lowi (apud

---

<sup>8</sup> Importante ressaltar que as *ações públicas voltadas à educação* são definidas como *políticas públicas educacionais*, por interferirem no campo educacional e visando assegurar o direito de todos os cidadãos à educação.

SOUZA C., 2006) desenvolveu uma tipologia sobre políticas, sendo que esta pode assumir quatro formatos, sendo: distributivas, regulatórias, redistributivas e constitutivas.

O autor define as políticas distributivas como decisões governamentais que buscam privilegiar determinados grupos sociais em detrimento de outros. O segundo tipo são as políticas regulatórias, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia e grupos de interesse. Quanto ao terceiro tipo, as políticas redistributivas, o autor afirma que estas atingem um número maior de pessoas, contudo estas políticas impõem perdas para determinados grupos em detrimento de ganhos futuros para outros grupos sociais, são, por exemplo, as políticas sociais e de ação afirmativa, e são de mais difícil encaminhamento. O quarto e último tipo de política é o constitutivo, que lidam com os procedimentos.

Segundo esta tipologia, as políticas públicas afirmativas, em especial as políticas de cotas, se enquadram como políticas redistributivas. Estas políticas oferecem oportunidades a alunos de classes sociais desfavorecidas, dando igualdade de oportunidades de acesso ao nível superior de ensino em instituições públicas.

Elas não são ideais, pois o ideal seria que todos tivessem oportunidades iguais, mesmo em diferentes contextos. Contudo, as cotas são necessárias, pois o capitalismo desenfreado agravou expressivamente a situação do grande número de pessoas que vivem à margem da sociedade (MORAES, 2009). “Em um mundo onde impera a lógica de que apenas alguns serão vitoriosos prevalece a ideia de que os que estão excluídos são culpados pelo seu fracasso” (MENDES, 2006, p. 174).

A autora explica que os defensores do atual sistema econômico justificam sua posição pelo fato de que todos têm acesso à escola e que todos têm a oportunidade de estudar. Essa lógica do mercado acredita que “os pobres são levados a arcar com a culpa de sua pobreza, pois não se esforçam para ter uma vida melhor” (MENDES, 2006, p. 174). No entanto isso não se confirma na realidade, pois como Bourdieu e Passeron (2008) mostram, as desigualdades sociais forçam o aluno a se autoexcluir do sistema de ensino.

Mendes (2006, p. 177) defende que “[...] na medida em que uma política educacional constitui ação de um Estado comprometido com um setor da sociedade, pressupõe-se que essa ação acaba por fortalecer esse setor”. Mészáros (2008, p. 27) aponta a importância de resguardar que uma mudança educacional não se limite aos interesses do capital, pois isso significaria abandonar o objetivo da transformação social. Segundo o autor “É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

As políticas afirmativas têm o objetivo de oferecer as oportunidades antes negadas a diversos setores da sociedade, diminuindo o abismo existente entre as classes sociais, pois em educação “as soluções não podem ser apenas *formais*: elas devem ser *essenciais*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

### 1.3 Definições e interfaces entre política e Estado

Nas pesquisas em educação e em políticas educacionais não se pode desvincular a interface existente entre a política e o Estado. É essencial compreender as relações entre o sistema governamental, suas implicações nos processos educacionais e os resultados que serão gerados na vida das pessoas. Esta é uma forma de desvelar o sentido das políticas educacionais adotadas sob uma perspectiva de superação das desigualdades e de transformação da sociedade.

As análises sobre a política e o Estado têm suas origens na idade antiga, nas civilizações grega e romana. É na Grécia que os estudos sobre as relações entre Estado, governo e povo tomam corpo e assumem sua importância. Platão, na obra *A República*, dá início aos debates sobre o governo e suas diversas formas, entretanto, é seu discípulo Aristóteles quem realiza as primeiras discussões sobre a “[...] natureza, funções e divisão do Estado e sobre as formas de governo” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2010, p. 954).

Com o passar dos tempos houve um descolamento no significado do termo política. O vocábulo passou, então, a representar o conjunto de relações qualificadas pelo adjetivo *político*, que culminou para a construção de uma ciência sobre esse conjunto de relações. Nesse caso, “política passa, então, a designar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articulada às coisas do Estado” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 7).

Estado e política são conceitos inseparáveis, diante disso, a discussão sobre política implica em discussões sobre o Estado e as formas de governo nele imbricadas. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 7) “o pensamento político moderno tende a definir Estado como o momento supremo da vida coletiva dos seres humanos”. O Estado contemporâneo em suas diferentes concepções tem diferenças marcantes no tocante ao sistema político, que pode assumir conceitos sob diferentes perspectivas.

Dentre as teorias do Estado surgidas nos últimos anos, “[...] frequentemente em polêmica entre si” (BOBBIO, 1987, p. 58), pode-se destacar duas delas: a funcionalista ou liberal, que originou o neoliberalismo e a marxista. O autor afirma que existem diferenças

entre estas duas vertentes na concepção de ciência e quanto ao método, “mas a diferença essencial refere-se à colocação do Estado no sistema social considerado em seu conjunto” (BOBBIO, 1987, p. 58).

A perspectiva liberal concebe o Estado com maior neutralidade com relação à vida social, defendendo o livre mercado como viés para o bom funcionamento da sociedade. Esta teoria surgiu devido à mudança do sistema econômico, e foi adaptado para melhor atender as necessidades da classe que se destacou nesse processo: a burguesia.

O sistema liberal sofreu mudanças para superar as crises existentes, exaltando o livre mercado e a livre concorrência como forma de promover a igualdade entre os cidadãos. O neoliberalismo, considerado como um avanço do liberalismo compartilha do ideal da liberdade individual, questionando a intervenção do Estado na sociedade, como, por exemplo, através de políticas públicas que possam favorecer as classes mais baixas.

O sistema vivenciado atualmente, o neoliberalismo, amplia as desigualdades existentes, pois as classes diferentes não podem concorrer igualmente, exatamente por não serem iguais. Neste contexto, estudantes oriundos de classes historicamente desfavorecidas não podem concorrer com estudantes que tiveram melhores oportunidades educacionais e sociais, devido à violência simbólica e a reprodução das desigualdades vivida por sua classe. Daí a importância de que políticas de caráter afirmativo, como a política de cotas, seja adotada, numa perspectiva de superação das desigualdades sociais e educacionais, para diminuir o fosso existente entre pobres e ricos, brancos e negros, homens e mulheres.

No entanto, o neoliberalismo defende que oferecer oportunidades diferenciadas a grupos diferenciados fere o princípio da igualdade e da liberdade, mesmo quando os grupos beneficiados são grupos com oportunidades minoradas em virtude de sua posição social. “[...] a maximização da liberdade está em proteger-se o sistema de mercado, necessário e suficiente para a existência da liberdade individual” (PERONI, 2003, p. 27). Dessa forma é essencial que o mercado seja protegido do Estado e da opressão que as classes mais baixas podem oferecer ao desfrutarem de políticas públicas voltadas para superação das desigualdades.

Ao seguir estes princípios, a classe dominante oprime os sujeitos pertencentes às classes mais discriminadas social e historicamente, de forma que estes sujeitos permanecerão na posição social de origem e não representarão risco aos dominantes.

Estas são razões para que a política de cotas seja rechaçada pela parcela mais abastada da sociedade, que faz por conhecimento dos interesses do Estado. Ou, ao contrário, pelas próprias classes desfavorecidas que são contra as políticas afirmativas, nesse caso, quando há o desconhecimento das relações sociais, sendo que as próprias classes de baixa renda



legitimam o discurso da igualdade pela força da ideologia do mérito, para todos os cidadãos, independentemente da classe à qual pertencem.

Defensores do Estado mínimo (mínimo para as políticas públicas e máximo para o mercado) afirmam que as políticas públicas são as maiores responsáveis pela crise que assola o Estado hoje. Para isso apoiam-se na afirmação de que as políticas públicas promovem o inchamento da máquina governamental, levando ao aumento dos impostos e encargos sociais. Assim, no neoliberalismo surgem estratégias para reforma do Estado, como a privatização e a publicização<sup>9</sup>, ou terceiro setor<sup>10</sup>.

Por sua vez, a vertente marxista se opõe ao liberalismo, e tem em sua essência o questionamento da propriedade privada, criticando as divergências e interesses sociais que prejudicam a classe trabalhadora. Bobbio (1987) defende que existe uma diferença essencial entre os dois sistemas. O autor destaca que dentro desta concepção é necessário compreender que a estrutura, ou seja, a base econômica exerce uma função determinante sobre a superestrutura política (Estado). Essa relação é recíproca, ambas são influenciadas e influenciam mutuamente, contudo, a base econômica (estrutura) exerce o papel determinante em última instância.

Para o marxismo o Estado exerce uma função de organização às classes econômicas dominantes. O Estado serve à classe dominante e não representa o bem comum, mas media os conflitos sociais surgidos em função da divisão da sociedade em classes sociais distintas. “[...] o Estado não existe como obra da classe dominante, mas, ao surgir como o resultado do modo material de vida dos indivíduos, assume a forma da vontade dominante”. (MARX; ENGELS, 1974, p. 388 apud PERONI, 2003, p. 21).

Portanto, como explica Peroni (2003, p. 22), “[...] o Estado não pode ser entendido por si mesmo, mas nas relações materiais de existência”. Isso acontece porque do ponto de vista material, o Estado determina os processos que permeiam a sociedade. Contudo, para compreender o papel das políticas afirmativas no modelo de Estado atual é importante

---

<sup>9</sup> Peroni (2003, p. 61) explica que terceirização, [...], é o processo de transferir, para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio. A publicização consiste ‘na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta’.

<sup>10</sup> Montañó (2008) diz que o conceito de terceiro setor tem origem norte-americana e prega o associativismo e o voluntariado, que fazem parte da política do Estado e está baseada nos ideais liberais. O termo é construído partindo de um recorte das esferas sociais, onde o Estado é o “primeiro setor”, o mercado é o “segundo setor” e a sociedade civil é o “terceiro setor”. O terceiro setor é o público não estatal, que veio com o intuito de responder às demandas sociais. É mantido com recursos públicos, mas não está submetido diretamente ao Estado. “Nossa abordagem sobre o ‘terceiro setor’ não parte do conceito de um fenômeno isolado, mas por ter como ponto de partida o movimento e as tendências das transformações do capital como um todo, chega ao ‘terceiro setor’ como um fenômeno partícipe dessas transformações gerais, como produto delas” (MONTAÑO, 2008, p. 52). O autor mostra que dentro desta perspectiva, ocorre a diminuição do Estado em virtude da sociedade civil, com o intuito de suprir as demandas sociais.

compreender os processos determinados por este mesmo Estado, considerando as variáveis existentes no contexto social.

#### **1.4 Fundamentos para o estudo da política de cotas**

Compreendidos os aspectos teóricos das políticas públicas, seu papel frente à realidade social e sua interface com o Estado, julga-se importante aprofundar as discussões no âmbito da política de cotas.

A política de cotas é uma política que se baseia no argumento de que a sub-representação de minorias em instituições e posições de maior prestígio e poder na sociedade é um reflexo da discriminação social (OLIVEN, 2009; 2007). Visa, em caráter provisório, a criação de incentivos a grupos desfavorecidos para beneficiar os alunos que provêm de camadas populares, com baixo poder econômico, geralmente oriundos de escolas públicas, ou minorias étnicas, destacando o fato de que, muitas vezes, estes alunos têm necessidades específicas para sua integração e permanência nos espaços universitários (ALMEIDA, 2003). Nesse sentido, considera-se essencial vislumbrar conceitos básicos que permeiam as políticas afirmativas, uma vez que, para alguns estudantes esta política está garantindo a igualdade real no tocante ao acesso ao ensino superior.

##### **1.4.1 Aspectos históricos e conceituais de democracia e igualdade para exercício da cidadania**

A política de cotas está ampliando o acesso de estudantes de classes desfavorecidas ao ensino superior. Assim sendo, para falar de uma política pública de caráter afirmativo, é necessário esclarecer os elementos que embasam histórica e teoricamente tal política.

Para Bobbio, Matteucci e Pasquino (2010) democracia converge em três tradições do pensamento político. A teoria clássica é divulgada como teoria aristotélica, na qual Aristóteles diz que a democracia, como governo de todo o povo, diverge das diferentes formas de governo (monarquia e aristocracia). Na teoria medieval, originada na sociedade romana da antiguidade, o poder deriva do povo e se transmite por delegação do superior para o inferior. Quanto à teoria moderna, originada em Maquiavel, concebe-se que existem somente duas formas de governo, a monarquia e a república, sendo a democracia mais uma forma de república (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2010).

Importante ressaltar que as discussões travadas sobre democracia política ao longo dos séculos envolveu, principalmente, um paralelo entre as duas doutrinas políticas dominantes: o liberalismo e o socialismo.

Considerando, de um lado, o modo como doutrinas opostas a respeito dos valores fundamentais, doutrinas liberais e doutrinas socialistas consideraram a Democracia não incompatível com os próprios princípios e até como uma parte integrante do próprio credo, é perfeitamente correto falar de liberalismo democrático e de socialismo democrático, e é crível que um liberalismo sem Democracia não seria considerado hoje um “verdadeiro” liberalismo e um socialismo sem Democracia, um “verdadeiro” socialismo. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2010, p. 326).

Dessa forma, pode-se afirmar que a democracia se acomoda a doutrinas com conteúdos ideológicos diversos, pois “certamente nenhum regime histórico jamais observou inteiramente o ditado de todas estas regras; e por isso é lícito falar de regimes mais ou menos democráticos”. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2010, p. 327).

Duriguetto (2007, p. 33) afirma que existe um limite da democracia no liberalismo,

[...] a sua existência só é compatível com ordenamentos políticos democráticos restritos cuja restritividade impede a transformação da igualdade formal em igualdade real (ou seja, igualdade em face da propriedade, posse e gestão dos meios de produção e da participação sócio-política nas decisões societárias).

Bobbio, Matteucci e Pasquino (2010) explicam que a democracia no Estado socialista representa um elemento integrante e necessário, mas não constitutivo. Integrante por ser esta uma das metas propostas pelos teóricos do socialismo, necessário porque sem a democracia a profunda transformação da sociedade, tão desejada pelos teóricos, não seria alcançada, e não constitutivo porque a essência do socialismo sempre foi revolução de classes, a modificação das relações econômicas e não apenas das relações políticas, da emancipação social no plano formal.

No liberalismo a democracia é tida como censitária, elitista, uma extensão do mercado e este sistema reage com relação à democracia. Para Bobbio, (1988, apud PANSARDI, 2010, p. 81) “a democracia moderna, assim, não foi fruto do movimento liberal”. Segundo o autor, o Estado liberal clássico não pode ser considerado democrático quando se observam os ideais da participação popular nas decisões que influenciam a sociedade, sendo que, para os liberais, a sociedade entrou em crise justamente pela ampliação do Estado e das políticas públicas.

O surgimento do neoliberalismo é uma reação contra o advento da democracia das massas (e da ampliação das políticas sociais). Os neoliberais que se declaram democráticos não hesitam em apontar que as decisões do mercado estão acima das decisões políticas.

“Restringir a democracia não significa restringir a liberdade, ao contrário, muitas vezes as decisões majoritárias limitam as liberdades, principalmente as das minorias” (PANSARDI, 2010, p. 84).

Contudo, essa limitação não é percebida pelas minorias. A democracia é camuflada pelos neoliberais com preceitos de igualdade, de forma que as massas acabam abrindo mão da verdadeira liberdade. “[...] o neoliberalismo aceita o governo da maioria como método para a tomada de decisões, mas não como autoridade para determinar que decisão deva ser adotada” (PANSARDI, 2010, p. 84).

Para os críticos liberais conservadores o Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) é uma contradição à democracia, pois privilegia grupos isolados com interesses particulares em detrimento de toda a sociedade. O Estado de Bem-estar social é visto pelo neoliberalismo como um retrocesso, no qual a liberdade está sendo substituída pelo autoritarismo e mesmo pelo totalitarismo.

Para o neoliberalismo o processo de substituição das decisões individuais por decisões coletivas e de redução da diversidade pela uniformidade, incita a limitação da democracia e elimina-se a liberdade. Essas vantagens ‘legítimas ou ilegítimas’ são frutos “[...] da ação de grupos de pressão que se multiplicam a medida mesmo que a eficácia do Estado diminui” (PANSARDI, 2010, p. 86).

Cury (2002) diz que, de qualquer forma, o Estado é invocado como provedor do direito à educação escolar, sendo que a democracia, neste contexto, tem a legislação como suporte. Esse direito deve garantir a igualdade de oportunidades, bem como intervir nas desigualdades oriundas pelos conflitos capitalistas de distribuição de renda.

A política de cotas pode ser considerada uma política democrática, já que facilita a socialização de um bem (o ensino superior) para quem não tem chances iguais para concorrer a esse nível de ensino. No entanto, a democratização do acesso ao ensino superior é apenas um instrumento para se atingir a democracia plena, pois conforme afirma Duriguetto (2007, p. 50) “[...] as conquistas democráticas formais não devem ser a meta final das lutas dos trabalhadores”, pois a democracia é apenas um dos instrumentos necessários para a verdadeira socialização.

É necessário mais que democratização do acesso. É necessário igualdade. Em se tratando de política de cotas é fundamental garantir o direito a igualdade e direito à

diferença<sup>11</sup>. Para Hobbes não tem sentido afirmar que duas pessoas são iguais, pois a única característica igual é o fato da natureza humana.

Bobbio (2000, p. 10) diz que quando se afirma que todos são iguais é necessário especificar outras questões, como “[...] com que entes estamos tratando e com relação a que são iguais, ou seja, é preciso responder a duas perguntas: a) igualdade entre quem?; e b) igualdade em quê?”.

Bobbio (1996, p.128 apud CRAHAY, 2002, p. 39) afirma:

Quem acredita na igualdade está convencido de que a maior parte das desigualdades que provocam a sua indignação e gostaria de ver desaparecer são de origem social e, por isso, elimináveis; pelo contrário, aquele que acredita na desigualdade pensa que é natural, portanto inevitável.

Para Winch e Gingell (2007) o conceito de igualdade está intimamente associado ao conceito de justiça, e uma vez que uma das preocupações da educação é a justiça, igualdade e educação estão intimamente ligadas. No entanto, ainda na visão dos autores, igualdade tem diferentes significados.

A igualdade pode existir *enquanto justiça processual*, “assim, todos os acusados têm direito de receber um julgamento justo, todos os cidadãos em uma democracia têm direito ao voto, todos os estudantes têm direito a uma avaliação adequada” (WINCH; GINGELL, 2007, p. 133). Mas isso não quer dizer que todos devem receber o mesmo tratamento.

Os autores destacam ainda que para a *igualdade de tratamento* os membros de um mesmo grupo devem ser tratados da mesma forma, sem segregação. Eles ressaltam que “[...] nem sempre são claros os propósitos da promoção da igualdade de tratamento na educação” (WINCH; GINGELL, 2007, p. 133), pois muitos de seus defensores compreendem a igualdade como uma forma de favorecer a promoção do valor de grupos desfavorecidos, bem como um meio de proporcionar a igualdade de resultados. Para os autores, mesmo que seja comum afirmar que a igualdade de tratamento acarrete em uma igualdade de resultados, essa afirmação só é verdadeira quando parte-se do princípio de que todos os membros do grupo sejam iguais nos aspectos mais relevantes.

---

<sup>11</sup> Para Cury (2002, p. 255) “A dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença”.

Existe ainda o conceito de *igualdade de oportunidade*, que para o princípio liberal é semelhante à justiça processual. Defensores dessa linha dizem que “[...] para que ele seja significativo, os recursos devem ser equalizados entre os indivíduos, se houver resultados desejáveis” (WINCH; GINGELL, 2007, p. 134).

Crahay (2002, p. 53) explica que o conceito de igualdade de oportunidades

[...] surge apenas a partir do momento em que a obrigatoriedade escolar produz o essencial dos seus efeitos e que todas ou quase todas as crianças são escolarizadas entre os 06 e os 12 anos. Parece então legítimo reclamar para todos o direito de adquirir a formação da sua escolha, com a condição de que tenham as capacidades para tal, a origem social do indivíduo, o sexo, a nacionalidade, a sua origem étnica o regional, os rendimentos dos pais não podem constituir obstáculos.

Outra vertente, mais crítica, sustenta que a igualdade de resultados apresenta um terreno onde se pode presumir que as oportunidades não são iguais para todos os cidadãos. “Nessa interpretação do princípio, os resultados iguais deveriam ser projetados e construídos por meio da provisão de tratamentos desiguais” (WINCH; GINGELL, 2007, p. 134).

Para Crahay (2002) a ideologia da igualdade de oportunidades é elitista, no entanto, quando vem acompanhada pela preocupação com a igualdade dos resultados, conduz a medidas de democratização do ensino.

Dentro da discussão sobre igualdade surge o conceito da equidade, conceito este no qual as políticas de ações afirmativas encontram respaldo liberal. Moraes (2003, p. 158) diz que houve uma “[...] pragmática retórica de ressignificação de conceitos”. Segundo a autora alguns conceitos têm sido absorvidos pela pragmática retórica, outros foram ressignificados por outros mais convenientes. “O termo ‘igualdade’, entre outros tantos exemplos, cedeu lugar à ‘equidade’, o conceito de ‘classe social’ foi substituído pelo de ‘status socioeconômico’, os de ‘pobreza’ e ‘riqueza’ pela peculiar denominação de ‘baixo’ e ‘alto’ ingressos sociais”. Miranda (2009, p. 29-30) também fala nessa perspectiva,

[...] registrou-se, na última quadra do século XX, uma tendência à redefinição ou mesmo à supressão do princípio de igualdade, o que se expressa predominantemente pela proposição de um “liberalismo igualitário”, que tende a substituir igualdade por equidade, e pela defesa de um princípio da diversidade como crítica ao preceito da igualdade.

As políticas afirmativas têm incorporado o conceito de equidade e a busca desta é uma perspicaz justificativa para a política de cotas.

Ampliando o debate sobre equidade, Santiago (2008, apud FELICETTI; MOROSINI, 2009) destaca que segundo o princípio da equidade, características pessoais não podem ser

fatores proporcionantes de obstáculos para o acesso no ensino superior. “Equidade de acesso é o fator inicial de discussão quando se fala em Educação Superior” (FELICETTI; MOROSINI, 2009, p. 11). Para McCowan (2007, p. 581, apud PEIXOTO 2011, p. 233) equidade “está mais próximo à concepção de justiça do que de igualdade, e uma justa distribuição de bens não é necessariamente igual para todos”.

No entanto, os autores alertam para o fato de que a equidade só ocorre de fato quando todos têm condições iguais de competir, ou seja, quando a educação recebida anteriormente por todos os alunos ingressantes no ensino superior é a mesma, o que proporciona uma competição justa. Para que haja a equidade os gastos em educação devem girar em torno de compensar as características iniciais<sup>12</sup> dos alunos, para que os resultados educativos possam depender somente do esforço pessoal individual (ROEMER, 2008, apud FELICETTI; MOROSINI, 2009).

A equidade é um princípio ético, ou valor, cuja aplicação deve gerar a igualdade social ou, ao menos, diminuir o quanto possível as desigualdades. Do ponto de vista da equidade, o primordial esforço do Estado e da sociedade haveria de ser interromper o círculo vicioso da desigualdade socioeducativa, mediante políticas públicas e ações de diversos tipos que produzam o círculo virtuoso que assegure amplas oportunidades de escolarização qualificada. Dada a impossibilidade de em curto espaço de tempo universalizar a educação superior numa sociedade historicamente tão injusta e desigual, como a brasileira, o princípio da equidade recomenda ações específicas em prol do atendimento das camadas mais pobres (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 128).

Felicetti e Morosini (2009, p. 13) ainda entendem que as políticas afirmativas para acesso ao ensino superior podem ser positivas, e consideram que “[...] políticas afirmativas para grupos específicos, também é uma forma que pode oportunizar a equidade de acesso ao Ensino Superior”. Contudo as autoras alegam que também é necessário garantir o sucesso desses alunos, sugerindo maior atenção a esses alunos através de acompanhamento “[...] objetivando ajudar os alunos com risco de fracasso” (FELICETTI; MOROSINI, 2009, p. 13). A política de cotas por si só, sem outras medidas substanciais anteriores como equivalência de renda, e posteriores como o acompanhamento, por exemplo, são insuficientes para proporcionar o princípio da equidade.

Nesse contexto considera-se que os sujeitos, alvo das políticas afirmativas, terão melhores condições para exercer a cidadania. Jacobi (2008) explica que mesmo que pareça

---

<sup>12</sup> As autoras definem como *características iniciais* questões como “raça, sexo, idade, deficiências, família ou situação socioeconômica” (FELICETTI; MOROSINI, 2009, p. 12).

óbvio afirmar que a participação dos cidadãos é fundamental em um sistema democrático, existem aspectos que necessitam ser considerados. Para o autor

O processo de construção da cidadania é marcado por paradoxos na medida em que se explicitam três dinâmicas concomitantes: o reconhecimento e a construção das identidades dos distintos sujeitos sociais envolvidos; o contexto da inclusão das necessidades expressas pelos distintos sujeitos sociais; e a definição de novas agendas de gestão. Estes aspectos se referem, notadamente, quanto à extensão dos bens a amplos setores da população (universalidade e equidade). (JACOBI, 2008, p. 115).

Este é um dos papéis das políticas afirmativas, democratizar as oportunidades de acesso ao ensino superior e promover a igualdade entre os cidadãos.

#### 1.4.2 A questão da justiça social

Em educação são muitas as áreas em que a questão da justiça social se torna relevante, e, em diferentes contextos, atuam diferentes concepções de justiça (WINCH; GINGELL, 2007). Uma das grandes questões que permeiam as políticas afirmativas, e neste caso específico a adoção da política de cotas, é de como justificar tais políticas perante uma sociedade que, não raro, busca justificativas para a manutenção das desigualdades sociais.

Mesmo a política de cotas sendo uma medida pontual para buscar erradicar as desigualdades da sociedade (o que exigiria uma reforma muito mais profunda no atual sistema econômico) é uma saída possível neste contexto capitalista. É possível encontrar justificativas para a política de cotas quando se busca uma compreensão dentro dos preceitos que todos os cidadãos merecem oportunidades adequadas, com relação às chances que lhe foram dadas ou negadas pela sociedade.

Na perspectiva da justiça social e considerando as desigualdades econômicas e sociais existentes, deve-se considerar que os benefícios proporcionados por essa educação não podem permanecer restritos a apenas alguns grupos sociais que puderam frequentar boas escolas na educação básica e estão mais bem preparados para concorrer em exames de ingresso e para ter bom desempenho durante os cursos. (PEIXOTO, 2011, p. 219).

Assim como os princípios da igualdade, liberdade ou democracia, a justiça é um fim social (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2010; BOBBIO, 2000). No entanto há uma diferença: estes outros conceitos, embora abstratos, podem ser verificáveis empiricamente. Já a justiça é um conceito normativo e não descritivo. “Deveríamos evitar o substantivo e usar o



adjetivo, para sermos mais claros” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2010, p. 661). Embora os autores afirmem que a justiça é um termo normativo, é necessária sua elucidação no campo descritivo.

Ao longo dos tempos o termo justiça foi comparado à legalidade, imparcialidade, igualitarismo etc. Bobbio, Matteucci e Pasquino (2010, p. 661) mostram que se tais afirmações fossem aceitáveis, seria possível, baseados em fatos, chegar a conclusões normativas, “por exemplo, se ‘justo’ tiver o mesmo significado de ‘igual’ e, portanto, se uma determinada norma for igualitária, concluiremos logicamente que ela também é justa”. Sob esse argumento os autores dizem que “a melhor coisa é considerar a Justiça como noção ética fundamental e não determinada”. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2010, p. 661).

Os autores recorrem a Hart (1961), e explicam que quando se fala em justo ou injusto, no tocante ao tratamento de classes de indivíduos, trata-se mais do que é moralmente bom ou moralmente mau, mas ressaltam ainda que algumas práticas possam ser consideradas moralmente erradas, mas dificilmente são injustas. Daí o conceito de justiça estar diretamente ligado aos conceitos de direito e de moral (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2010).

Um comportamento justo e injusto pode consistir na promulgação de normas que estabelecem benefícios (cargos, promessas, salários) ou ônus (taxas, multas) a classes de indivíduos; pode consistir também na aplicação de tais normas em casos particulares, assim como na observância destas normas. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2010, p. 662).

Bobbio, Matteucci e Pasquino (2010) explicam que a distinção do conceito de justiça vindo de Aristóteles (justiça distributiva e justiça reparadora) é hoje muito utilizada, sendo que este conceito foi adotado e reelaborado atualmente. Justiça distributiva é considerada aquela que trata da distribuição de bens materiais ou honorárias entre os que participam do sistema político. Já a justiça reparadora é aquela que trata de situações nas quais aquele que se sente ofendido pede a consequente reparação.

Segundo Aristóteles, justiça distributiva é a que preside a divisão dos recursos e bens comuns, devendo essa divisão ser feita segundo a contribuição de cada um para a produção desses bens [...]. Esse tipo de justiça é, portanto, semelhante a uma proporção geométrica de pelo menos quatro termos, na qual as recompensas dadas a duas pessoas estejam entre si como os méritos respectivos. (ABBAGNANO, 2007, p. 342).

A justiça reparadora pode ser ainda subdividida em justiça compensativa e corretiva, “as primeiras referem-se a negócios privados e voluntários e tem como escopo reabilitar o

equilíbrio abalado mediante compensação para com a parte ofendida”. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2010, p. 662).

Quanto à justiça corretiva, os autores dizem que se trata da punição dos culpados. Já a justiça compensativa, ou compensatória, é o princípio da política de cotas, que busca compensar aqueles sujeitos que foram historicamente excluídos (como os pobres, os negros, as mulheres, os homossexuais etc.) das oportunidades de educação e emprego, assegurando-lhes direitos antes negados.

Bobbio, Matteucci e Pasquino (2010) são categóricos ao expressar sua posição, quando dizem que os princípios da justiça em termos normativos são vazios, pois a nível lógico do termo, é justo dar a cada um o que eles merecem. Para os autores o valor da justiça pode ser medido, muitas vezes, por questões monetárias, no entanto, não o é possível quando se refere ao valor das pessoas, pois esta é uma questão de avaliação normativa. “É precisamente pelo fato de o conceito de Justiça ser normativo que os princípios de Justiça devem ser expressos em termos descritivos” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2010, p. 662).

Em termos descritivos existem a justiça formal e a justiça substancial. Para a justiça formal, “[...] as ações legítimas são ações justas no sentido restrito” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2010, p. 662), ou seja, uma ação é justa quando é permitida pelas leis, e injusta quando desobedecem as leis. Assim, é correto para um juiz tratar casos iguais de forma igual e os diferentes de formas diferentes. Tavarnaro (2009, p. 46-47) explica que “[...] a justiça formal caracteriza-se como um princípio de ação sob o qual os indivíduos de uma mesma classe, esta essencial, têm de receber um tratamento igual”.

Bobbio, Matteucci e Pasquino (2008) lembram que estes princípios são compreendidos no conceito de norma, e que as leis podem ser justas ou injustas. “Para se chegar à enunciação de princípios substanciais da Justiça, é necessário especificar quais as semelhanças e quais as diferenças de características pessoais que deveriam ser tomadas, como base de um tratamento semelhante ou diferenciado” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2010, p. 663). Os autores explicam que as normas de distribuição, nesse sentido, devem ser dadas ou impostas àqueles que, conforme as particularidades de cada caso, possuam (ou não) determinadas especificidades.

Este princípio é o que embasa a política de cotas (e as ações afirmativas como um todo), pois aqueles que *não* possuíram as condições necessárias (no caso da política de cotas a educação básica de qualidade e igualdade entre sujeitos de etnias distintas) para concorrer de forma justa com relação aos demais candidatos às vagas das instituições públicas de ensino

superior recebem uma vantagem, que possibilita seu ingresso em um nível de ensino que antes lhes era negado.

Por outra perspectiva, diversas bibliografias atestam que as políticas afirmativas estão em sintonia com a teoria da justiça proposta por John Rawls, reconhecido autor defensor da democracia liberal da área do direito. Em sua obra, Rawls (2000; 2002; 2003) defende que deve haver a igualdade das oportunidades entre os cidadãos, e que a desigualdade das políticas públicas só é justificada quando tem por fim promover a igualdade entre os sujeitos, maximizando as condições daqueles que estão em desvantagem. “[...] chega-se à igualdade democrática por meio da combinação do princípio da igualdade equitativa de oportunidades com o princípio da diferença” (RAWLS, 2002, p. 79). A política de cotas tem essa justificativa, uma vez que busca promover a igualdade entre pessoas que possuem oportunidades diferentes em virtude de sua classe e/ou etnia.

Para Rawls é importante assegurar que a ordem social não obedeça aos preceitos impostos por aqueles que estão em melhores condições, favorecendo somente esta classe, “de acordo com o princípio da diferença, a desigualdade é justificável apenas se a diferença de expectativas for vantajosa para o homem representativo que está em piores condições” (RAWLS, 2002, p. 82).

Para autores como Duriguetto (2007) e Neves e Lima (2007) a justiça social se concretiza na participação popular efetiva na política, ou seja, a justiça social é antes uma questão política.

A discussão sobre o justo e o injusto deve, pois, no âmbito das ciências humanas, sair da disputa pelos critérios atemporais de justiça para analisar quais os valores que estão subentendidos nas concepções desta e que prevalecem em uma sociedade em determinadas épocas. A definição do justo e do injusto em uma sociedade é, pois, uma questão política, que tem a ver com relações de forças e com representações sociais hegemônicas na sociedade. (NEVES; LIMA, 2007, p. 22).

Fica clara a necessidade do esclarecimento sobre a questão de a justiça ser antes uma aplicação política, e, por consequência, econômica. Isso leva a percepção de que a política de cotas é antes um fato político e econômico e de que a justiça é um meio de justificação para sua adoção, tendo como uma possível consequência o empoderamento de classes historicamente excluídas e a diminuição das desigualdades educacionais e sociais.

#### 1.4.3 Discriminação nacional: a vez da diferença

Embora não tenha ocorrido no Brasil uma discriminação nos moldes da que existiu nos Estados Unidos e na África do Sul, com relação aos negros, a exclusão brasileira ainda é muito grande. É uma espécie de, nas palavras de Oliven (2009), *racismo cordial* que oculta uma forte e permanente discriminação social. A autora explica que estas discriminações acarretam em privações de oportunidades e desigualdades sociais e educacionais, o que reforça cada vez mais a exclusão de grupos historicamente desfavorecidos.

Oliven (2009) destaca ainda que no Brasil as diferenças de renda entre classes sociais distintas são extremas, mas que existe um grupo da população que sofre uma dupla discriminação: a pobreza e a cor da pele. “Embora nem todos os pobres sejam negros e nem todos os negros sejam pobres, dados de estatísticas oficiais nos mostram como é grande o fosso que separa a população negra da branca na sociedade brasileira” (OLIVEN, 2009, p. 68). Peixoto (2011, p.219) afirma que embora a renda varie de acordo com o grau de escolaridade dos indivíduos, esse não é o único fator a ser considerado, “mais educação também não elimina preconceitos sociais contra favelados ou negros”.

São muitas as pesquisas que comprovam a luta das classes étnicas e sociais na busca por igualdade na sociedade brasileira. Estas lutas encontram respaldo na *Declaração dos Direitos Humanos* de 1948, que segundo Piovesan (2005), marca a universalidade e indivisibilidade desses direitos. A autora explica que a universalidade é marcada pela extensão dos direitos humanos, na crença de que a condição de pessoa é requisito único para a legitimidade dos direitos, dotado de dignidade. E indivisibilidade porque “[...] ineditamente, o catálogo dos direitos civis e políticos é conjugado ao catálogo dos direitos econômicos, sociais e culturais” (PIOVESAN, 2005, p. 45).

Nesse cenário, é importante assegurar os direitos de minorias, que podem ser violentamente excluídas do processo social. Torna-se importante assegurar que as peculiaridades de cada grupo social serão consideradas, assegurando a ampliação da participação de todas as classes na esfera social.

Piovesan (2005, p. 47) afirma que “ao lado do direito à igualdade, surge também, como direito fundamental, o direito à diferença”. Para a autora é fundamental que o respeito à diferença e à diversidade, assegurem um tratamento especial às classes desfavorecidas, como por exemplo, os alunos beneficiários da política cotas nas universidades públicas. A autora afirma ser insuficiente o tratamento destinado hoje a essas classes, de forma genérica e abstrata e enfatiza a necessidade de que estes sujeitos sejam vistos em sua particularidade.

Nessa ótica determinados sujeitos de direito ou determinadas violações de direitos exigem uma resposta específica e diferenciada. [...]. Isso significa que a diferença não mais seria utilizada para a aniquilação de direitos, mas, ao revés, para sua promoção. (PIOVESAN, 2005, p. 46).

O propósito de assegurar a igualdade entre os cidadãos torna necessário priorizar o direito à diferença, objetivo da *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*, proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1965, ratificada por 167 países, dentre eles o Brasil a partir de 1968.

Piovesan (2005) lembra que para a ONU discriminação resulta sempre em desigualdade. Para que a desigualdade seja erradicada é necessário garantir o pleno exercício dos direitos civis, políticos, sociais, culturais e econômicos. As ações afirmativas buscam garantir que esses direitos serão respeitados, assim é fundamental que a política de cotas seja compreendida em todos os campos da sociedade.

Após mais de um século de abolição da escravatura é possível afirmar que a cidadania no Brasil caminha em duas velocidades distintas, que dependem da cor da pele e/ou da posição social na qual o sujeito está inserido (NEVES; LIMA, 2007). “Somente a partir das décadas de 1980 e 1990 os grupos antirraciais e movimentos negros ganharam mais força no Brasil e passaram a lutar pelos direitos antes negados e pela valorização identitária” (SANTOS, 2009, p. 75).

Nesse contexto, os movimentos e intelectuais em favor do negro puderam mostrar a necessidade de se refletir sobre os acontecimentos históricos, tirando os óculos da *democracia racial* ainda existente e de provar que as diferenças entre negros e brancos existem de fato, pois “[...] várias pesquisas feitas em sociedades nacionais distintas, demonstraram que o preconceito e a discriminação raciais dificultam a ascensão social de minorias étnicas ou raciais” (FERNANDES, 1972, p. 45).

### **1.5 Influências internacionais e o caso do Brasil na implantação de políticas afirmativas**

A implantação da política de cotas, nas sociedades atuais, em âmbito mundial, está ligada aos processos de mudanças impostas pela globalização econômica e vêm provocando transformações nacionais e internacionais. “Essas transformações exigiram um novo perfil para as instituições de ensino superior, passando a requerer, portanto, amplas reformas nesse campo para atender às novas demandas sociais e do mundo do trabalho” (CASTRO, 2011, p. 20).

As políticas públicas de ação afirmativa têm caráter universal, com o objetivo de diminuir as desigualdades existentes entre as classes sociais, e a política de cotas é uma consequência da adoção, pelo Estado, de políticas afirmativas (BRANDÃO, 2005). As ações afirmativas podem se efetivar como ações voluntárias, programas governamentais, leis, orientações, provindas de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação (MOEHLECKE, 2002).

O termo *affirmative action* foi criado pelo presidente americano John Kennedy, cujo intuito principal era buscar resultados concretos que possibilitassem a melhoria das condições de vida das minorias (BRANDÃO, 2005). Faz referência ao conjunto de políticas públicas adotadas por uma sociedade com o intuito de diminuir as desigualdades existentes, protegendo os grupos sociais com maior histórico de discriminação<sup>13</sup> étnica e/ou social. “A política afirmativa pressupõe um conjunto de medidas, do Estado ou da sociedade civil, que visam a reparar um determinado grupo social, que, segundo sua história e pesquisas, sofreu e sofre preconceitos, discriminações, violências” (NERY, 2008, p. 19).

Para Jensen (2010) a conceituação do termo é controversa, pois no Brasil houve apenas uma tradução do termo em inglês (*affirmative action*). Para a autora os termos *ação afirmativa* ou *discriminação positiva* revelam-se equivalentes, afirmando se tratar de “[...] um princípio que institui desigualdades para promover a igualdade” (JENSEN, 2010, p. 133).

As políticas afirmativas foram, inicialmente, propostas por movimentos sociais que lutavam pela inclusão de determinados segmentos da sociedade, aos quais foram, historicamente, negados seus direitos. Tais movimentos consideram que a proposta de uma democracia baseada na universalidade dos direitos civis, políticos e sociais não vem se cumprindo. Para eles, os direitos, mais notadamente os direitos sociais, não atendem igualitariamente a todos. Esta realidade se mantém e se reproduz com a conservação dos direitos na mão de um grupo privilegiado e a negação de direitos para a maior parte da população. (SALVADOR, 2008, p. 38-39).

Para Jensen (2010, p. 138) ação afirmativa é “[...] a instauração de uma seletividade com vistas a compensar ou corrigir uma situação de vulnerabilidade de origem discriminatória ou de desigualdade, socioeconômica ou de outra natureza”. Para Piovesan (2005), as políticas de ação afirmativa simbolizam medidas compensatórias que visam aliviar o peso do passado discriminatório, significam uma alternativa para enfrentar a persistência da desigualdade, permitem a concretização da justiça através da redistribuição e do reconhecimento. Para

---

<sup>13</sup> Piovesan (2005, p. 48) lembra que discriminação significa toda e qualquer “[...] distinção, exclusão, restrição ou preferência que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo.”

Bergmann (1996) a ação afirmativa pode ser descrita como planejamento da promoção de um grupo específico de pessoas, particularmente para aqueles grupos que se encontram à margem da sociedade, excluídos de determinados campos sociais, como emprego e educação.

Segundo as colocações de Sabbagh (2004) e Weiner (1983) (apud FERES JUNIOR; ZONINSEIN, 2006, p. 21) ação afirmativa é

Qualquer medida que aloca bens – tais como o ingresso em universidades, empregos, promoções, contratos públicos, empréstimos comerciais e o direito de comprar e vender terra – com base no pertencimento a um grupo específico, com o propósito de aumentar a proporção de membros desse grupo na força de trabalho, na classe empresarial, na população estudantil universitária e nos demais setores nos quais esses grupos estejam atualmente sub-representados em razão de discriminações passadas ou recentes.

As políticas afirmativas vêm ganhando espaço nos últimos anos, pois a sociedade não pode apregoar a democracia se o sistema vigente não possibilita o acesso de todos os cidadãos a direitos básicos como educação e emprego. Para Nery (2008, p. 23) “os pressupostos filosóficos e sociológicos das políticas afirmativas caminham desde visões otimistas de suas eficácias para a transformação da sociedade até visões críticas do sistema neoliberal”.

Estas visões críticas merecem destaque, pois muitos intelectuais afirmam que as políticas afirmativas surgem como um recurso para estancar as tensões advindas da luta de classes, oferecendo um ‘mínimo’ para as maiorias, sendo que as políticas afirmativas diminuem “[...] o alcance de seus objetivos de mudanças estruturais na sociedade” (NERY, 2008, p. 23).

A política afirmativa é, geralmente, reconhecida como um instrumento político voltado para inclusão de grupos subordinados ou subalternizados, muito embora seu campo de intervenção seja muito maior. Mais que um meio de inclusão, a ação afirmativa também atua em outras frentes. (SALVADOR, 2008, p. 39).

Historicamente, a Índia foi o primeiro país a instituir as políticas afirmativas, sendo a nação com a mais longa experiência no assunto (OLIVEN, 2009). Weisskopf (2004, apud FERES JUNIOR; ZONINSEIN, 2006) desenvolveu um modelo qualitativo para analisar a eficácia das políticas afirmativas em dois países: Índia e Estados Unidos. Para o autor “uma sociedade nacional funciona com mais eficiência e igualdade, de maneira mais democrática e harmoniosa, se suas elites profissionais, administrativas e intelectuais são étnica e racialmente bem integradas” (WEISSKOPF, 2004, apud FERES JUNIOR; ZONINSEIN, 2006).

As principais conclusões do autor, após aplicar seu modelo analítico às experiências afirmativas nesses países foram: i) as políticas afirmativas variam nos países onde são

implantadas, principalmente com relação a fatores como: a magnitude das preferências dadas no concernente às ações para grupos desprivilegiados; grau de sensibilização da população com relação a ações afirmativas; e no volume de recursos destinados para apoiar os beneficiários; ii) o sucesso das ações depende da habilidade dos beneficiários em demonstrar bom desempenho quando contemplados pela ação; iii) maior disponibilidade de recursos e maior número de empregos tem uma influência positiva para as ações afirmativas.

Baseado em suas considerações qualitativas e empíricas, esse autor conclui que a ação afirmativa foi bem sucedida no que diz respeito à criação de um grau mais elevado de inclusão étnica nas elites de ambos os países, apesar de ela também ter contribuído para exacerbar a consciência das diferenças étnicas nessas sociedades de modo geral. (FERES JUNIOR; ZONINSEIN, 2006, p. 23).

Tem-se ainda outro caso de avaliação de ações afirmativas, esse realizado por Sowell (2004, apud FERES JUNIOR; ZONINSEIN, 2006), comparando casos da Índia, Malásia, Sri Lanka, Nigéria e Estados Unidos. O autor produz um relatório cético, indicando que “[...] defensores da ação afirmativa exprimem excessiva confiança em resultados que de fato não se confirmam” (SOWELL, 2004, apud FERES JUNIOR; ZONINSEIN, 2006, p. 23). Ele justifica sua posição dizendo que as desigualdades de determinados grupos com relação a acesso às ocupações e distribuição de renda são universais, portanto as políticas afirmativas, que deveriam ser temporárias, são de fato ilusórias no concernente à diminuição das desigualdades que, a priori, são, baseando-se cultural e historicamente, permanentes.

Para Sowell a redistribuição postulada pelas ações afirmativas são, na melhor das hipóteses, uma soma igual a zero, “a extensão dos benefícios que, de fato, alcançam os supostos beneficiários é superestimada” (FERES JUNIOR; ZONINSEIN, 2006, p. 23). Sowell diz que em muitos casos a existência de ações afirmativas pioram a situação dos beneficiários, pois acaba aumentando as tensões e conflitos existentes, e afirma ainda que o máximo das positivities das ações afirmativas é a reprodução das desigualdades sociais. “Trata-se do efeito *creamy layer* (camada de creme), por meio do qual somente os membros mais privilegiados e economicamente favorecidos de grupos sub-representados têm a probabilidade de se beneficiar da iniciativa”. (FERES JUNIOR; ZONINSEIN, 2006, p. 24).

Ainda Sabbagh (2004) realizou estudo comparativo entre países que adotam ações afirmativas. O autor comparou experiências da Malásia, África do Sul, Índia e Estados Unidos e sua maior preocupação foi a de que “[...] caso o objetivo de redistribuição domine a agenda da ação afirmativa, o objetivo ulterior de facilitar a integração de grupos minoritários à sociedade seja prejudicado” (FERES JUNIOR; ZONINSEIN, 2006, p. 24). Para Sabbagh os



ganhos redistributivos são inegáveis nesses casos, mas ainda está longe de não se pensar em cálculos percentuais quando se fala em ações afirmativas.

Já no Brasil a implantação de políticas de ação afirmativas é recente. A discussão sobre a utilização de cotas para o ingresso nas universidades públicas brasileiras teve início na década de 1990. Brandão (2005) diz que outras ações afirmativas, para ampliar o acesso a universidades públicas, também foram implementadas para outras minorias juntamente com a política de cotas, como por exemplo, a política de ingresso para índios no ensino superior.

Feres e Zoninsein (2006) explicam que após a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 2001 em Durban, os debates sobre ações afirmativas no Brasil se intensificaram. Os autores explicam sobre a importância da mobilização que ocorreu no Brasil para a preparação da comitiva que representaria o Brasil no evento, que atingiu de forma significativa os meios de comunicação, e no bojo de todo esse processo, a adoção de cotas para o ingresso de classes historicamente excluídas do ensino superior.

Importante compreender o processo de democratização do ensino superior no Brasil de maneira geral para então entender a problemática das ações afirmativas neste início de século. Oliveira (1994) estabelece quatro fases do processo de democratização e universalização do acesso ao ensino superior no Brasil, utilizando para essa classificação critérios políticos e econômicos. O autor chama de *Fase da democratização restrita*, até a década de 1930, início da era Vargas, na qual o ensino superior era um privilégio de uma pequena elite e não ameaçava a hierarquia do sistema de classes.

O segundo momento é caracterizado como *a fase da democratização populista: nacionalismo e desenvolvimentismo*, ocorrido entre as décadas de 1930 a 1964. Nesse período, principalmente a partir do final da era Vargas ocorreu um aumento no número de instituições públicas de ensino superior e a educação passou a ser vista como um direito de todos os cidadãos.

Na terceira fase, tida como *fase da democratização autoritária: segurança e desenvolvimento*, ocorridos durante a ditadura militar (1964-1984), destacou-se pela ampliação da regulação das instituições de ensino superior. Isso ocorreu principalmente devido à tentativa do governo em conter a expansão do ensino superior. Houve também a institucionalização da pós-graduação no país, com intuito de manter a verticalidade do ensino.

Finalmente, o autor expõe que *a fase da democratização relativa: a construção da democracia política*, ocorrida após a segunda metade da década de 1980, promulgou um novo contexto para o ensino superior. Esse período promoveu maior autonomia às instituições em

seus processos seletivos e reafirmou a questão da democracia neoliberal (liberdade e igualdade), na qual *todos têm acesso ao ensino, segundo as suas capacidades*.

Ressalta-se a importância da igualdade das condições de acesso e de permanência com qualidade no ensino superior, pois “se a democracia confunde-se com a igualdade, a implementação do direito à igualdade, por sua vez, impõe tanto o desafio de eliminar toda e qualquer forma de discriminação como o desafio de promover a igualdade” (PIOVESAN, 2005, p. 52).

Apoiando-se nos estudos realizados por Zago (2006) é possível perceber que a preocupação com a permanência dos estudantes beneficiados pela política de cotas vem sendo uma constante nos estudos em educação e em ciências sociais no Brasil ao longo a implantação das ações afirmativas para acesso no ensino superior. Essa afirmação justifica a iniciativa de muitas universidades em avaliar a política de cotas implementada, com vistas a oportunizar ajustes e melhorias da política.

Estas avaliações devem priorizar a igualdade das condições de permanência desses estudantes no ensino superior, pois “uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino” (ZAGO, 2006, p. 228).

Política de ação afirmativa é um tipo de política social que estaria apta a atingir uma série de objetivos, os quais não seriam alcançados sem elas, e estão respaldadas tanto na Constituição Brasileira quanto em tratados internacionais ratificados pelo Brasil.

A Constituição reconhece já nos seus primeiros artigos as desigualdades e a marginalidade, problemas da sociedade brasileira, e convoca a República para enfrentá-los. Maliska (2009) explica que uma Constituição que reconhece que há discriminação e desigualdades não pode legitimar leis e políticas públicas que tratam todos os cidadãos de forma igual, mantendo e reproduzindo a situação de desigualdade real. Isso porque no momento que a Constituição reconhece as desigualdades e a discriminação existente na sociedade ela deve procurar servir de instrumento para corrigir as distorções sociais.

Maliska (2009) ainda diz que a política de cotas se justifica se ela estiver alcançando a finalidade esperada, ou seja, reduzindo as desigualdades e proporcionando ao grupo beneficiado melhores condições de vida. O Estado deve assegurar a oportunidade, sendo que “as ações afirmativas constituem um mecanismo específico para o investimento da sociedade em seu capital humano” (ZONINSEIN, 2006, p. 70).

No Brasil um dos principais programas de ação afirmativa existentes para facilitar o acesso de classes historicamente excluídas à educação são as políticas de cotas, que geram ampla discussão. Santos (2009, p. 82) defende que as ações afirmativas são um grande avanço da sociedade para a inserção de classes socialmente excluídas, especialmente do negro, no ensino superior.

As universidades federais foram as primeiras instituições de ensino superior a aderirem ao sistema de cotas para o ingresso de negros e alunos egressos de escolas públicas. Este foi um importante passo para a democratização do ensino superior entre as classes desfavorecidas. “Educação e mobilidade social sempre foram um binômio importante para o fim da estratificação social. [...] espera-se que a educação propicie a integração do negro na sociedade brasileira” (SANTOS, 2009, p. 81).

Os críticos das ações afirmativas argumentam que se trata de uma discriminação ao contrário, uma vez que agora os brancos estão sendo vítimas dessa discriminação, ignorando que esta é uma luta pela busca da implementação efetiva do princípio da igualdade. Outro argumento utilizado é que essas ações beneficiam somente as elites das classes beneficiadas. Mesmo criticadas, as políticas afirmativas são um importante viés para a inserção de sujeitos pertencentes a classes oprimidas na sociedade de forma igualitária.

Cerri (2008, p. 83) faz um importante debate sobre esta questão:

[...] se há uma parcela afortunada na minoria negra brasileira, por que, afinal, ela permanecia praticamente ausente dos bancos universitários? Beneficiados pelos estudos posteriores (p. ex. BRANDÃO, 2007), podemos afirmar que a minoria da minoria está acessando a universidade (ou seja, aqueles negros filhos de pais de classe média baixa e classe baixa que conseguem sair do mercado de trabalho e receber algum apoio financeiro da família). Além dessa ‘elite’, outros alunos que não poderiam permanecer na universidade sem apoio financeiro do Estado ou das universidades têm se agarrado às franjas dos combalidos serviços de apoio aos estudantes e têm-se mantido na graduação. Outros tantos entre esses, por sua vez, não resistem e são obrigados à evasão. No fim das contas, as cotas têm a) permitido à ‘minoria da minoria’ acessar a universidade, que antes não o fazia; b) permitido a uma parcela da maioria da minoria o mesmo acesso e permanência e c) falhado em garantir a permanência de outros cotistas da maioria da minoria. Inegavelmente estamos um passo adiante do que estávamos antes das cotas no quesito da inclusão.

Depreende-se do pensamento do autor que a política de cotas vem propiciando maior inclusão no ensino superior de estudantes pertencentes às minorias menos favorecidas. Pode-se observar que através das cotas brancos e negros passam a ter oportunidades educacionais mais igualitárias podendo inclusive levá-los a galgar posições mais altas na escala social. O sucesso das ações afirmativas está diretamente ligado à mobilização do público beneficiário, sendo que há a necessidade de se movimentar aqueles mais atingidos pela discriminação para

que estes percebam a importância que as políticas de ações afirmativas têm na luta contra o preconceito e a discriminação racial e social.

Fica claro assim que as políticas afirmativas visam reparar a exclusão socioeconômica. Reparação, justiça distributiva e diversidade são argumentos básicos para a justificação das políticas de ação afirmativa. Elas devem propiciar a diversificação de culturas e proporcionar uma maior representatividade aos grupos minoritários.

Esse tipo de política, apesar de estar longe de acabar com a discriminação racial e social, diminui o fosso existente entre brancos e negros, ricos e pobres. É necessário entender as políticas de ação afirmativa como políticas de inclusão e não de exclusão social, e em defesa do multiculturalismo. As ações afirmativas podem ou não contribuir para a diminuição da discriminação, mas o mais importante é que com elas são reconhecidas as diferenças raciais e desigualdades de classe e a necessidade de sua superação.

## **CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

### **2.1 Avaliação de políticas públicas**

Conforme discutido no capítulo 1, o Brasil vem adotando políticas afirmativas a fim de favorecer o acesso ao ensino superior de estudantes pertencentes a uma parcela da população menos favorecida socialmente. Estas políticas requerem avaliação e acompanhamento contínuo, tanto das políticas quanto dos estudantes que por meio delas ingressaram.

Zoninsein (2006) atenta para a importância de existirem programas de avaliação e acompanhamento das políticas de cotas para propiciar a permanência com qualidade dos estudantes cotistas no ensino superior. Cabe, portanto, às instituições implantarem processos avaliativos e de acompanhamento da política no meio universitário, a fim de garantir a efetividade da política.

Para Maliska (2009) a política de cotas se legitima se ela estiver alcançando a finalidade esperada, ou seja, reduzindo as desigualdades e proporcionando ao grupo beneficiado melhores condições de vida.

Autores como Brandão (2005), Queiroz (2004), Feres e Zoninsen (2006), Jensen (2010), Duarte e Bertúlio (2009) comprovam em seus estudos que tais políticas, mesmo que ainda sejam incipientes, têm favorecido a elevação dos índices de ingresso de classes historicamente desfavorecidas nas universidades. Contudo, este é um campo que carece de estudos que comprovem seu caráter inclusivo, em se tratando de tema tão polêmico, afinal, ainda hoje, mesmo com políticas afirmativas para ingresso no ensino superior, apenas uma minoria da sociedade tem acesso à educação superior.

As condições de acesso e permanência são, muitas vezes, negadas pela realidade social dos estudantes, por necessidades financeiras e outras como alimentação, transporte, moradia e aproveitamento educacional. Estas questões acabam inviabilizando a conclusão do curso de graduação para aqueles que pertencem a classes com menor poder aquisitivo.

Algumas universidades brasileiras, que instituíram a política de cotas, vêm acompanhando os estudantes cotistas durante sua vida acadêmica, o que evidencia a preocupação das instituições para que estes estudantes superem, na medida do possível, estas questões iniciais e concluam o curso de graduação. Daí a importância de este estudo em avaliar a política de cotas.

Os resultados dessa avaliação poderão fomentar as discussões no campo científico, a fim de que se possa compreender o impacto das políticas públicas e, especificamente as políticas educacionais, quanto ao papel do Estado na democratização do ensino superior. Nessa perspectiva, esta investigação realiza uma avaliação da política de cotas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, considerando o período 2007 a 2010, quanto à sua efetividade.

### 2.1.1 Pressupostos filosóficos e epistemológicos

As pesquisas e estudos contemporâneos em avaliação vêm possibilitando a construção de novos saberes e a consolidação de um campo fundamental para o desenvolvimento da educação. Para compreender um processo avaliativo, no entanto, é primordial entender seus fundamentos enquanto ciência (aspectos filosóficos) e enquanto campo de produção de conhecimento (aspectos epistemológicos).

Avaliar é conhecer um objeto, uma realidade ou um sujeito. Para se realizar uma avaliação é necessário investigar, diagnosticar o objeto ou o sujeito avaliado, observar suas características principais, e reconhecer os sentidos e significados oriundos dos processos avaliativos (BRANDALISE, 2010).

Grande parte da literatura sobre a avaliação está voltada para a aprendizagem do aluno e boa parte trata sobre técnicas avaliativas. No entanto, a avaliação não trata somente do ensino e não se reduz somente às técnicas. A avaliação

É uma forma de olhar o passado e o presente sempre com vistas ao futuro. [...], um processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento. (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2001, p. 15).

Quando realizada de forma consciente a avaliação traz benefícios, tais como a compreensão sobre o objeto avaliado, aspectos que possibilitam o autorreconhecimento como superior aos demais objetos de sua natureza. A avaliação possibilita ainda o reconhecimento das fragilidades existentes, permitindo uma retomada dos objetivos iniciais e novas definições no processo de gestão, pois “avaliar pode ser a ação que dará impulso às mudanças” (LEITE, 2005, p. 29).

Para que o ato avaliativo produza resultados satisfatórios dentro de uma perspectiva de superação é preciso participação por parte do avaliador, “convivência é o mínimo que se exige” (DEMO, 1995, p. 244).

A avaliação deve ser um processo contínuo e permanente, que envolva os sujeitos que participam da atividade em questão, o que permite descrever cada etapa da ação, bem como os resultados obtidos, indicando os obstáculos encontrados e apontando possíveis alternativas para a realização dos objetivos previstos e para o avanço das ações com a qualidade social necessária. (MAUÉS, 2008, p. 90).

Leite (2005) explica que é impossível realizar um ato avaliativo sem considerar pressupostos de ordem filosófica e as concepções de homem, de mundo e de sociedade que acompanham este ato. Para Brandalise (2007, p. 25) “questões epistemológicas, éticas, ideológicas, sociais, políticas, culturais, técnicas e de outras naturezas imprimem complexidade ao fenômeno avaliativo. Não há como compreender avaliação e educação sem entender os fenômenos históricos e sociais”. A autora explica que a avaliação constitui-se como um termo histórico e social, desde sua origem até suas diversas aplicações, pois toda postura avaliativa adotada, cada enfoque, representa o tipo de sociedade que ela quer servir.

Dias Sobrinho (2003) mostra que a avaliação se assume como uma política, possuidora de sentido ético, com interesse público e que “[...] se desenvolve no interior das dinâmicas contraditórias da vida social. A ética, sendo a fundadora do sujeito, assegura também a subjetividade do outro; reconhece a alteridade; realiza-se, portanto, num meio social e intersubjetivo” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 27).

O autor argumenta que com o crescimento do campo da avaliação, principalmente no que tange à sua complexidade e inserção nos campos político e social, ficam claras as contradições existentes, principalmente quando essas contradições não são meramente epistemológicas, mas que resultam de distintas concepções de mundo. Neste sentido, a avaliação passa a requerer postura mais democrática e instrumentos inovadores, com metodologias adequadas para sua realização.

Para Gadotti (2005) a avaliação é por natureza uma *questão política*, pois seria ingênuo acreditar na avaliação somente enquanto processo técnico. “Avaliar pode constituir um exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode constituir um processo e um projeto em que avaliador e avaliado buscam e sofrem uma mudança qualitativa” (GADOTTI, 2005, p. ix). É nesta segunda postura que a avaliação pode se tornar uma avaliação emancipadora, ou na expressão do próprio autor *concepção dialética da avaliação*.

Para Dias Sobrinho (2004) a avaliação tem o importante papel de *instrumento político*, e deve ser compreendido em todas as suas dimensões. Nas palavras do autor: “tão importante é o papel da avaliação do ponto de vista político e tão eficiente é ela para modelar sistemas e garantir determinadas práticas e ideologias que nenhum Estado moderno deixa de praticá-la de modo amplo, consistente e organizado. Isto é, como política pública <sup>14</sup>” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 706).

A avaliação, por ser considerada como um aspecto fundamental na educação, está presente na Educação Básica e na Educação Superior. Mas, geralmente, é entendida apenas como instrumento que julga a qualidade dos serviços prestados e fornece *rankings*, para comparar as instituições escolares<sup>15</sup>.

Gadotti (2005) defende que a avaliação faz parte da reflexão humana e constitui um processo intencional, sendo auxiliado por outras ciências, uma vez que “refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc.” (GADOTTI, 2005, p. ix). Isto mostra a necessidade de que sejam estabelecidos critérios claros para o ato avaliativo, pois estes condicionam os resultados e devem sempre estar condicionados aos objetivos iniciais da avaliação, seja ela voltada para a aprendizagem, para a instituição, para a política, ou para outros objetos avaliados.

Fernandes (2010) alerta que a avaliação não é um ato neutro, uma vez que sendo prática social carrega consigo questões éticas, políticas e sociais. Belloni, Magalhães e Sousa (2001, p. 26) corroboram nessa perspectiva, dizendo que “avaliar significa compreender *todas as dimensões e implicações* do objeto ou política avaliada”.

Dias Sobrinho (2003) contribui, destacando que uma vez que ela produz efeitos, não é inocente e não promove resultados absolutos e inquestionáveis, que não se pode escolher

---

<sup>14</sup> A avaliação vem, ao longo das duas últimas décadas do século XX, constituindo-se como um campo muito expressivo nas políticas e reformas educacionais, o que pode ser atribuído ao fato de a avaliação ter adquirido grande visibilidade frente aos organismos internacionais “[...] para utilização de provas e testes estandarizados e padronizados com fins comparativos, visando à uniformização de currículos e livros didáticos, além de mudanças na avaliação dos alunos.” (BRANDALISE, 2010, p. 30). São exemplos de políticas públicas de avaliação o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Sobre o SINAES ver: DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. Sobre o SAEB ver: COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: avaliação em políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

<sup>15</sup> Não raro encontra-se nas universidades critérios de avaliação em pleno acordo com a ideia de, nas palavras de Boaventura Sousa Santos (2005), *nova universidade*, uma universidade que está vinculada ao mercado e que busca o atendimento das necessidades do capital. “E mesmo a universidade no interior vê seus professores a divagarem sobre esse modelo, como se fossem parte do modelo, não estando conscientes de que realmente eles vão ser triturados por esse modelo. Vão ser proletarizados.” (SANTOS, 2005, p. 13).



qualquer avaliação afirmando ser indiferente fazê-la ou não. “Se a avaliação fosse isenta de valores, fosse mero instrumento técnico, não produziria contradições e, portanto, não se transformaria em campo de disputas acirradas – o que, aliás, ocorre com qualquer ação ou fato social”. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 92).

Para o autor a avaliação é parte fundamental dos contextos humanos e sociais, mergulhados em ideologias, valores, jogos de interesses e disputas de poder. “A avaliação é fundamentalmente política porque pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para as sociedades” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 93). O autor afirma que a avaliação tem enorme relevância social, seja pelos efeitos que produz ou pelo papel fundamental que exerce, servindo de base para decisões que influenciam a vida das pessoas.

A avaliação é uma prática social que pode contribuir para caracterizar, compreender, divulgar e ajudar a resolver uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas tais como o pleno acesso à educação, a prestação de cuidados de saúde, a distribuição de recursos a pobreza. Trata-se de um domínio científico que tem vindo a consolidar-se e a afirmar-se de forma inquestionável e que interessa aos mais variados setores da sociedade (e.g., académicos, políticos, decisores e utilizadores dos serviços públicos). (FERNANDES, 2010, p. 15).

Popkewitz (1992) é categórico ao afirmar que a avaliação é uma estratégia do Estado, agindo como parte da produção das ideias de um determinado campo social. Para ele estudar as estratégias avaliativas exige a compreensão dos complexos processos de produção e relações de poder. “La evaluación es el sentido más productivo del término, considera las tensiones, conflictos y ambigüedades como prácticas sociales relacionadas con fines sociales” (POPKEWITZ, 1992, p. 96).

Os efeitos políticos da avaliação ultrapassam as dimensões individuais e estão alicerçadas a metas sociais e econômicas. Demandam do Estado, do mercado e outros setores da sociedade, “trata-se, no fundo, da ideia de sociedade que os diversos grupos em contradição querem consolidar ou construir” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 95).

Vale ressaltar que a avaliação muitas vezes pode ser utilizada como um mecanismo, ligada a outros mais, com fim de obter, manter ou ampliar a hegemonia. “Os usos e efeitos políticos da avaliação se vinculam, pois, à formação e aos destinos da sociedade e da nação” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 95).

Segundo Brandalise (2010, p. 30) o Estado ampliou a fiscalização das instituições escolares, sob o discurso de controlar os gastos do dinheiro público, “[...] a fim de assegurar mais eficiência e manter o controle daquilo que consideram ser qualidade”. Isto impõe

controle sobre a educação e seus profissionais, subordinando a educação à lógica do mercado e da competitividade econômica.

Assim, aliado a uma filosofia de mercado educacional, o Estado avaliador<sup>16</sup> impõe à educação e às escolas uma política avaliativa baseada no controle de resultados e de prestação de contas à sociedade, de tal forma que os dados da avaliação venham subsidiar decisões políticas e governamentais necessárias às reformas educativas, porque a avaliação é um processo profundamente político e pode ser utilizada para legitimar a autoridade que a realiza, no caso o Estado. (BRANDALISE, 2010, p. 31-32).

Para Dias Sobrinho (2003) a avaliação não é um processo autolimitado, mas visa tornar mais compreensível o cotidiano, ultrapassando as esferas mais restritas do objeto, emanando seus efeitos para a construção da sociedade. “Em outras palavras, a avaliação está no centro das reformas, no foco das competições que se travam no campo da educação e se referem a disputas mais amplas pela construção de tipos distintos de sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 95).

Desafios teórico-metodológicos da avaliação de políticas educacionais evidenciam as permanentes transformações neste campo, que também sofre influências de acontecimentos nos níveis global, nacional e local<sup>17</sup>, da redefinição dos quadros identitários (culturais, étnicos etc.) existente nos contextos políticos e sociais. (ESTEBAN; AFONSO, 2010).

As políticas de redistribuição e de reconhecimento tornam-se ainda mais urgentes num contexto socioeconômico adverso, agravado mais recentemente pela crise financeira e pela precarização acelerada do emprego e dos direitos, levando à ampliação dos sentimentos de insegurança, de incerteza e de instabilidade. Amplificam-se as demandas sociais por educação e intensificam-se as tensões projetadas pelo confronto entre a promessa de universalização do direito à educação e a realização de processos excludentes que impedem o acesso de muitos aos conhecimentos socialmente valorizados. (ESTEBAN; AFONSO, 2010, p. 9).

Considerando a relação direta da avaliação com os processos sociais e de mudança social, Afonso (2009) sugere que, essa relação, pode ser objeto de estudo da sociologia da avaliação, inserida na sociologia da educação. A problematização dessa relação deve considerar a avaliação “[...] como suporte a processos de legitimação política e de regulação/desregulação, verificáveis em diferentes níveis *societais* e institucionais” (BRANDALISE, 2010, p. 29).

<sup>16</sup> Afonso (2009, p. 49) explica que a expressão *Estado avaliador* significa “[...] que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos”.

<sup>17</sup> Munhoz (2006) discute a importância em se considerar o universal, o particular e o singular nas pesquisas científicas e a necessidade do diálogo entre tais categorias.

Lüdke (1994) explica que até recentemente a avaliação não havia recebido um tratamento dentro de uma perspectiva sociológica, o que, segundo a autora, pode permitir a produção de um conhecimento mais adequado sobre os mecanismos delicados que a avaliação envolve. A autora afirma que, finalmente, nos últimos anos, os sociólogos começaram a perceber a necessidade em conhecer melhor o fenômeno da avaliação, o que permite conhecer os processos educativos e suas possibilidades.

Afonso (2009, p. 15) explica que no campo da sociologia da educação existem duas formas para abordar a questão da avaliação. A primeira refere-se a um “[...] conjunto de referências e análises sobre avaliação, dispersas e fragmentadas em trabalhos cujo objeto genérico é a educação escolar [...]” que o autor designa de sociologia implícita da avaliação; a segunda, chamada pelo autor de sociologia explícita da avaliação, “[...] o resultado de diversos esforços teóricos e empíricos, intencionalmente estruturados em torno da avaliação enquanto objeto (exclusivo ou central) de investigação”.

Afonso (2009) lembra que a constituição de um campo específico para se pensar a avaliação não implica na constituição de outra sociologia, separada da sociologia da educação, mas que este novo espaço surge com o objetivo de dar visibilidade à avaliação no interior da sociologia da educação. O autor admite que esta não seja uma tarefa de fácil realização,

[...] se, por um lado, a avaliação (tal como a entendemos) não é uma disciplina mas sim um objeto de investigação aberto a diferentes abordagens disciplinares e interdisciplinares, por outro lado, há que esboçar, dentro dos limites já explicitados, uma focalização específica (ou relativamente distinta daquela que é produzida por outras disciplinas, nomeadamente das ciências da educação) que permita falar de uma sociologia da avaliação. (AFONSO, 2009, p. 16).

Patrícia Broadfoot (apud AFONSO, 2009), considerada uma das pioneiras na análise sociológica da avaliação, diz que avaliação evidencia a relação existente entre a educação e a sociedade, pois é a avaliação que realiza a comunicação entre as duas. A autora defende que a avaliação não inclui somente as práticas avaliativas escolares, mas outros modelos de avaliação, como por exemplo, a avaliação de políticas públicas.

Na análise realizada por Broadfoot fica claro que as práticas avaliativas giram em torno da manutenção dos poderes vigentes. Afonso (2009) explica, então, que não são apenas as práticas avaliativas escolares e suas consequências (sociais, educacionais, éticas, políticas etc.) que compõem o interesse da sociologia da avaliação, mas também modelos de

responsabilização mais amplos, que podem envolver outras instâncias como agências privadas e o Estado.

Nessa perspectiva, caberá, então, à sociologia da avaliação discutir “[...] a relação da avaliação com os processos de mudança social (mas também organizacional), bem como discutir a sua utilização enquanto suporte a processos de legitimação política e de regulação/desregulação, verificáveis em diferentes níveis sociais e institucionais” (AFONSO, 2009, p. 17). A sociologia da avaliação pode contemplar então as discussões aos níveis micro, meso e macro do sistema educativo.

[...] o estudo da avaliação [...] não pode deixar de considerar as eventuais mudanças nas formas de regulação social (essencialmente em nível do Estado, do mercado e também da comunidade) que se vão verificando, no âmbito de cada país, como resultado da interação de fatores interno e externos, e que atualizam as funções atribuídas a essa mesma avaliação. (AFONSO, 2009, p. 17).

Fernandes (2010) explica que a avaliação enquanto prática social “[...] pode contribuir para caracterizar, compreender, divulgar e ajudar a resolver uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas tais como o pleno acesso à educação [...]”. O autor defende que a prática social da avaliação não pode desconsiderar as questões sociais (políticas e éticas) e isto significa que a avaliação deve ser orientada pelo rigor, pela sua utilidade e pelo significado e relevância social.

Ao contemplar a avaliação enquanto construção social e compreendendo-a numa perspectiva sociológica torna-se importante considerar sua prática social ao longo da história. É fundamental, para o estudo sociológico da avaliação, compreender sua trajetória e evolução, como requisitos essenciais nas pesquisas em avaliação e para a avaliação de políticas públicas de maneira consciente e fundamentada.

Para Cappelletti (2002, p. 32-33)

A avaliação constitui-se em uma investigação crítica de uma dada situação que permite de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teóricos/práticos, as diferentes representações dos envolvidos, e as implicações na reconstrução do objeto em questão. Esse processo desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, re-leituras gerando ações/decisões num movimento de problematização e ressignificação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social.

Gatti (2009, p. 8) aponta que a avaliação “é um campo de estudos com teorias, processos e métodos específicos”, mas que fazem parte deste campo sub-áreas, como por exemplo a avaliação institucional e a avaliação de programas. A autora esclarece que o campo

da avaliação como um todo, em especial o de políticas públicas, é um campo relativamente novo no Brasil, e qualifica o campo como sujeito a críticas ideológicas, mostrando que a massa intelectual envolvida, embora ainda pequena, vem crescendo em função de programas avaliativos.

Frente aos processos de avaliação existentes, a avaliação educacional ou da aprendizagem e a avaliação institucional e de políticas públicas, todas trazem a educação como ponto primordial, mas tem diferenças em seus formatos (LEITE, 2005).

A avaliação educacional tem seu foco na aprendizagem de sujeitos que estão submetidos a situações que contemplem a aquisição de novos conhecimentos e refere-se à análise do desempenho desses sujeitos em momentos diversos, sejam eles durante, após o processo ou regularmente (BELLONI, 2000, apud LEITE, 2005). A autora ainda lembra que as avaliações referentes a currículos, ensino, curso, também se encontram no rol da avaliação da aprendizagem.

A avaliação institucional e de políticas públicas dedica-se a avaliar as instituições integralmente ou as políticas públicas, considerando a totalidade dos fatos, em seu caráter universal. Belloni (2000, apud LEITE, 2005) lembra que o termo avaliação institucional se emprega também quando se trata de avaliação de instituições prestadoras de serviços ou avaliação de planos e projetos implementados por Organizações não Governamentais (ONGs)<sup>18</sup>.

A avaliação se associa ainda aos complexos pressupostos de democracia, enquanto referência e processo, pois em sua prática transformadora busca a melhoria dos objetos avaliados através da superação dos instrumentos historicamente impostos (LEITE, 2005).

A avaliação, enquanto instrumento, possui a possibilidade do qualitativo e do quantitativo. Segundo Demo (2005, p. 2), mesmo que seja aceito que a realidade possui dimensões qualitativas, o quantitativo possui a vantagem de ser palpável, “apesar disso, não se nega a vigência da qualidade na realidade histórica e social”.

### 2.1.2 Aspectos históricos em avaliação: evoluções e tendências

---

<sup>18</sup> “A avaliação institucional refere-se a um projeto que permite o balanço dos rumos da instituição em busca de qualidade. Como processo, a avaliação institucional constitui um serviço prestado à sociedade à medida que os participantes da instituição possam repensar seus compromissos e metas, modos de atuação e finalidades de suas práticas e de sua missão.” (LEITE et. al., 2000, apud LEITE, 2005, p. 33).

Ao longo dos anos as concepções sobre avaliação evoluíram, ficaram mais complexas e sofisticadas. Isso porque enquanto prática social não é possível dissociar a avaliação dos contextos históricos e sociais na qual ela está inserida.

A evolução do conceito e das práticas de avaliação para Guba e Lincoln (1989 apud BRANDALISE, 2007) pode ser expressa em quatro etapas que os autores denominam de *gerações em avaliação*.

Na primeira geração a avaliação era tida como medida, onde avaliar e medir são sinônimos. Neste período, a preocupação da avaliação era medir, quantificar, classificar, certificar, selecionar. No campo da educação a preocupação era a elaboração de instrumentos capazes de medir rigorosamente as aprendizagens.

Essa concepção foi influenciada pela necessidade das ciências sociais em medir as aptidões humanas, e a economia em tornar a produção o mais eficaz possível, através de métodos de gestão, o que levou a educação a ser comparada com organizações empresariais. Tais características ainda têm forte influência nas políticas públicas de avaliação e nas avaliações educacionais, porque instituições e estudantes são submetidos a testes classificatórios e certificados segundo seu resultado quantitativo.

Na segunda geração percebeu-se a limitação da avaliação somente enquanto medida. Passou-se a considerar outros fatores do processo, não eliminando a medida como parte do processo avaliativo. Este período foi marcado por Ralph Tyler, considerado pai da *avaliação educacional*. Este teórico referia-se à necessidade da formulação de objetivos para a avaliação. Nesse contexto, os testes e medidas são utilizados como um instrumento para a avaliação, sendo que esta deve centrar-se nos objetivos, nos pontos fortes e fracos do que está sendo avaliado. “Apesar da função do avaliador ainda ser bastante técnica, ele estava muito mais voltado a descrever padrões e critérios, sendo caracterizado como um narrador” (BRANDALISE, 2007, p. 56).

As limitações desse modelo avaliativo são apontadas na terceira geração da avaliação. Os objetivos, importantes elementos propostos por Tyler, não eram apresentados *a priori*, o que dificultava os resultados, pois avaliadores não sabiam exatamente qual resultado esperar. Dessa forma, os avaliadores passaram a desempenhar o papel de juízes, “daí que tal geração passa a integrar o julgamento no ato de avaliar” (BRANDALISE, 2007, p. 57). Dessa forma, percebe-se uma ampliação na concepção de avaliação, pois ela considera aspectos não contemplados nas concepções anteriores de avaliação.

Rompendo com as concepções anteriores, Guba e Lincoln propõem uma quarta geração, na qual a avaliação é tomada como construção social. “Emerge, assim, um novo

conceito de avaliação cuja finalidade é conduzir discursos consensuais sobre o objeto de avaliação, originando a geração da avaliação como negociação e construção, na qual os avaliados são co-autores de sua avaliação” (BRANDALISE, 2007, p. 60).

Segundo a classificação proposta por Guba e Lincoln é possível perceber que a avaliação não pode ser dissociada do contexto social na qual está inserida e pela qual é influenciada e exerce influências. O que remete a refletir sobre a avaliação considerando as concepções subjacentes ao fenômeno avaliativo. Assim como o contexto histórico a identificação epistemológica da avaliação atribui sentido às práticas avaliativas.

As abordagens de avaliação estão ancoradas em pressupostos distintos, tais diferenças de concepção dos autores influenciaram as práticas avaliativas e o desenvolvimento teórico da avaliação.

Fernandes (2010) aponta que a evolução das abordagens avaliativas tem acompanhado a evolução das ciências sociais e educacionais, especialmente no tocante às bases epistemológicas, ontológicas e metodológicas, o que outorga à avaliação abordagens inspiradas em pressupostos racionalistas/técnicos ou empírico-racionalistas e ainda perspectivas críticas ou sociocríticas.

O enfoque *positivista, racionalista ou tradicional* é um paradigma que afirma que o conhecimento se baseia nos fenômenos naturais e em suas propriedades e relações tal como verificados pelas ciências empíricas. Em termos simples, o positivismo afirma também que a realidade existe independentemente daqueles que a percebem (BRANDALISE, 2007).

Para Dias Sobrinho (2003) o enfoque empirista-objetivista oferece sustentação para avaliações voltadas para o controle fiscal e hierarquização de sistemas, priorizando a economia. Isso acontece porque o arsenal técnico legitima esse enfoque avaliativo. Os exames, testes, escalas de atitude e questionários estão ancorados nesse enfoque e seus agentes, geralmente com influência política, estão vinculados a instâncias governamentais, principais interessadas nos resultados das avaliações realizadas.

Segundo o autor, durante muitos anos esta abordagem tinha seus objetivos *a priori*, mas nas últimas décadas houve um deslocamento da atenção, dos objetivos para os instrumentos, o que não significa que os objetivos foram deixados de lado, ao contrário, estes receberam nova nomenclatura (competências, habilidades, parâmetros etc.) e são hoje muito aceitos pelo Estado.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) enfatizam que parte expressiva das pessoas que assumiram a função de avaliadores nos últimos cinquenta anos foram treinada para a função, o que culminou na aceitação da tradição experimental para a avaliação. Embora alguns

autores tenham alertado sobre a não viabilidade desse modelo para avaliação, a elegância e precisão experimental do modelo levou a maioria dos avaliadores a utilizá-lo, considerando-o ideal.

Contudo, a insatisfação com as limitações do quantitativo nos processos avaliativos levou alguns avaliadores em busca de alternativas. “Os avaliadores passaram a adotar cada vez mais as formas subjetivas do saber, os valores pluralistas e os métodos qualitativos antes considerados ‘anticientíficos’ por muitos” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 116).

Na busca por novas formas de avaliação surge o enfoque *naturalista, dialético-crítico ou qualitativo* que expressa a valorização dos processos, visando a melhoria do desempenho da organização, numa perspectiva formativa. É um paradigma que afirma que o saber é construído pelas pessoas e que as realidades não existem objetivamente, pois não existe realidade alguma exceto aquela criada pelas pessoas. Afirma que a realidade é socialmente construída pelo indivíduo e pela definição coletiva da situação percebida (BRANDALISE, 2007).

Dias Sobrinho (2003, p. 34) explica que os avaliadores precisam expressar sensibilidade e capacidade de resposta ao que interessa aos destinatários. “Trata-se de uma abordagem voltada para atender os propósitos, julgamentos e inquietações dos participantes, procurando responder à multiplicidade de indagações que surgem ao longo do processo”, o que reclama procedimentos metodológicos adaptados às necessidades de cada caso.

O autor lembra que este enfoque é defendido também por MacDonald, que o chama de *avaliação democrática*, pois reconhece o pluralismo de valores e que representa um conjunto de interesses. Este enfoque parte do princípio de que a participação de todos os envolvidos é fundamental, pois “não se trata de um processo tranquilo e sem contradições” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 35).

Na perspectiva da avaliação democrática a avaliação não está centrada nos instrumentos, mas sim nas experiências e na socialização. Está ligada ao contexto maior e seus resultados são interpretados dentro desse mesmo contexto. A principal preocupação é com a validade interna dos resultados e não com sua apresentação à comunidade externa.

Esse modelo de avaliação acontece no meio natural de forma a valorizar as experiências trazidas pelas pessoas envolvidas e utilizando sua linguagem e categorias cotidianas “[...] como entrevistas, observações informais, estudos de casos, a investigação histórica, a análise de contextos, a intervenção em situações concretas, a interação entre as pessoas etc.”. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 124).



Isso garante maior ênfase nos aspectos qualitativos do que nos quantitativos. “Avaliação qualitativa é política, é participativa, porque fazemos qualidade coincidir com participação, em seu núcleo mais central”. (DEMO, 1995, p. 244).

Para a melhoria e aperfeiçoamento de políticas, programas, projetos ou serviços é fundamental a participação ativa dos envolvidos, valorizando os processos de autoavaliação combinados com as avaliações externas. As avaliações, nessa perspectiva, requerem a relação entre os sujeitos, baseadas em princípios de responsabilidade, na experiência desses sujeitos concretos e nos processos de socialização. (DIAS SOBRINHO, 2003).

Para o autor, nesse contexto, a negociação assume seu valor, pois a avaliação democrática deve identificar os distintos interesses, criando vínculo moral e comprometimento com os procedimentos e aceitação dos efeitos que a avaliação realizada trará. A avaliação democrática, ao levar em consideração as peculiaridades próprias de cada indivíduo, “[...] constitui o seu universo de referência, que basicamente são todos os membros de uma instituição educacional ou os afetados pelos programas que estão sendo avaliados” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 126).

A discussão atual sobre as duas abordagens avaliativas é apontada por alguns estudiosos como complementares e compatíveis. “A integração inteligente de ambos os métodos, o qualitativo e o quantitativo, num único estudo avaliatório tem agora uma aceitação tão grande que parece que o debate perdeu o sentido”. (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 118).

A crítica ao positivismo e ao caráter genérico das abordagens quantitativas aplicadas à educação provocou uma mudança substancial no campo das estratégias metodológicas no campo da avaliação. “Tudo indica que a ligação dos níveis macro e micros social tem se tornado um horizonte cada vez mais atraente para aqueles que tomam consciência da inextrincável complexidade do mundo social e, nele, da educação” (BRANDÃO, 2001, p. 162).

Não é uma tarefa simples conceituar avaliação. É necessário considerar múltiplos fatores para que se possa compreender a amplitude de sua abrangência. Dias Sobrinho (2003, p. 136) defende que a avaliação é uma construção histórica e social, o que a outorga dinamismo e a impute contradições, pois “a avaliação é multidimensional, pela complexidade de formas e conteúdos, e multifuncional, pela pluralidade de funções e fins que lhe são atribuídos historicamente”.

A avaliação não é um patrimônio exclusivo da educação. Ela vem crescente e progressivamente interessando a vários outros campos, o que infere ao estudo da avaliação

múltiplas abordagens e diversas angulações. “A complexidade da avaliação se refere, [...] à complexidade mesma do fenômeno e, então, do objeto, à pluralidade de funções que lhe são atribuídas, dos processos, dos grupos implicados e à multiplicidade de efeitos que produz” (DIAS SOBRINHO, 2003).

A avaliação está inserida na problemática das relações sociais e é a complexidade do todo que faz com que a avaliação seja influenciada e influencie a sociedade. Um fenômeno que abre caminhos para perspectivas ainda não pensadas, ou confirma intuições, rumo a excelência. Um processo eminentemente político e social.

### 2.1.3 Avaliação de políticas públicas: aspectos e conceitos

A avaliação de políticas públicas é um campo emergente nas pesquisas científicas, em áreas como educação e ciências sociais. A literatura começa a ser ampliada e as experiências avaliativas vêm crescendo ao longo dos anos “[...] com vistas à construção de instrumentos úteis e substantivos para a consolidação da área” (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2001, p. 14).

A avaliação é uma ação diária e espontânea que pode ser realizada por qualquer indivíduo sobre qualquer atividade. “[...] é, assim, um instrumento fundamental para conhecer, compreender, aperfeiçoar e orientar as ações de indivíduos ou grupos” (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2001, p. 9). No entanto, a avaliação realizada de maneira informal não é suficiente quando se trata de instituições ou de políticas que produzem impacto na vida das pessoas. É necessária uma avaliação formal, que compreenda todas as dimensões e implicações no objeto avaliado.

Nesse sentido, destaca-se a importância da avaliação enquanto instrumento político consciente voltado à melhoria das condições de vida de uma população. “A avaliação de políticas públicas é um dos instrumentos de aperfeiçoamento da gestão do Estado que visam ao desenvolvimento de ações eficientes e eficazes em face das necessidades da população” (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2001, p. 14).

Belloni, Magalhães e Sousa (2001, p. 44-45) justificam a importância da avaliação de políticas públicas dizendo que

Política pública é a ação intencional do Estado junto à sociedade. Assim, por estar voltada para a sociedade e envolver recursos sociais, toda política pública deve ser sistematicamente avaliada do ponto de vista de sua relevância e adequação às necessidades sociais, além de abordar os aspectos de eficiência, eficácia e efetividade das ações empreendidas.

A avaliação de políticas públicas ocorre fortemente ancorada em um conjunto de valores, ideologia e concepções políticas partilhadas pelos avaliadores, o que caracteriza um processo avaliativo dentro de um sistema político. “Dissensos e contradições são inerentes aos fenômenos sociais, e não seria diferente nos processos avaliativos, uma vez que a avaliação carrega consigo a problemática sempre plural de valores, escolhas e significados” (BRANDALISE, 2010, p. 19).

Avaliar é atribuir valor a algo, apontar suas características positivas e negativas, de forma a sugerir correções necessárias com vistas à sua melhoria (ARRETICHE, 2007; FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986; TREVISAN; VAN BELLEN, 2008; FAGUNDES; MOURA, 2009).

Draibe (2001, p. 18) defende que as pesquisas em avaliação propiciam novas direções e correções de políticas públicas, pois, “objetivos mais imediatos podem ainda impor-se à avaliação, tais como os de detectar dificuldades e obstáculos e produzir recomendações, as quais possibilitem, por exemplo, corrigir os rumos do programa ou disseminar lições e aprendizagens”. Para que este fim se efetive, Arretche (2007) explica que os instrumentos de análise e avaliação devem ser adequados, pois os resultados da avaliação de uma política ou de um programa não devem ser confundidos com as opções pessoais do pesquisador.

Na avaliação de políticas e programas é fundamental considerar o ciclo completo de sua existência, ou seja, da formulação, da implementação até a análise dos seus resultados, efeitos e impactos nos sujeitos neles envolvidos.

Figueiredo e Figueiredo (1986) consideram fundamental para uma prática avaliativa consciente uma avaliação política, ou seja, contemplar os aspectos essenciais a uma etapa preliminar e preparatória para a avaliação de políticas. Os autores chamam a atenção para a avaliação política com o objetivo de esclarecer que este é o critério específico que deve permear a avaliação de uma política, ou seja, o critério que fundamenta porque uma política é preferível à outra.

[...] é necessário estabelecer critérios de avaliação que nos permitam dizer se e porque uma política é preferível a outra. Na medida em que envolve princípios políticos, cuja relevância é dada por sua conexão com alguma concepção de Bem-Estar humano, e as prioridades a serem observadas entre eles, a análise de avaliação terá sempre um caráter complexo e controverso. (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 108, grifo no original).

Arretche (2007) explica que a avaliação política pode destacar o caráter político do processo que influenciou as decisões de adoção de uma política ou os valores e critérios inidentificáveis desta mesma política.

Uma avaliação política pode permitir, por exemplo, esclarecer os motivos reais que levaram universidades brasileiras a adotar a política de cotas, além dos discursos políticos. “A avaliação adquire importância na medida em que permite aos indivíduos envolvidos conhecerem as limitações com as quais trabalham, bem como sugere um marco de identificação com os ideais buscados na construção da Universidade e sociedade utópicas” (BELLONI, 1988a, apud BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2001, p. 22).

Fagundes e Moura (2009) destacam que a avaliação de políticas públicas implica considerar que a avaliação é produto do conhecimento humano, por isso sua utilização deve ser coerente na busca de transformações na implantação e implementação de políticas públicas. “É ainda importante perceber que a avaliação de políticas envolve princípios políticos fundamentais sobre alguma concepção referente ao bem-estar humano, destacando-se entre esses os princípios de igualdade e de democracia, bem como a concepção de cidadania” (FAGUNDES; MOURA, 2009, p. 91).

Fagundes e Moura (2009) recordam que as primeiras avaliações de políticas e programas foram realizadas no setor da administração pública. A avaliação, segundo as autoras, como ferramenta para identificar e tratar os problemas sociais juntamente com o aprimoramento dos métodos científicos e no presente século tem relação direta com a evolução política, econômica e social.

A avaliação no campo social ganha maior incremento na produção de conhecimentos sobre políticas públicas e necessidades sociais, talvez isso explique a busca de rigor científico e credibilidade mais denso e, ao mesmo tempo, mais especializado, no âmbito do planejamento de intervenções sociais públicas. (FAGUNDES e MOURA, 2009, p. 93).

Draibe (2001) descreve a tipologia e natureza das avaliações de políticas públicas. A relação temporal entre a política pública avaliada e da avaliação permite distinguir dois tipos: *ex ante* e *ex post*. As avaliações *ex ante* são também designadas como avaliações-diagnóstico, pois são realizadas antes do início do programa, apoiam as decisões finais da formulação, podendo orientar e melhorar o desenho da política, estratégias e metodologias de implementação, e estabelecer um ponto de partida, que permitirá futuras comparações. Já as avaliações *ex post* são realizadas durante ou após a realização da política, com a finalidade de

verificar a eficiência e a eficácia com que a política está atingindo seus objetivos e, também, avaliar sua efetividade.

Quanto à natureza da avaliação de políticas públicas, a autora distingue entre avaliação de resultados e avaliação de processo, sendo que a avaliação de resultados busca descobrir o *quanto* e a *qualidade* com que determinada política está atingindo seus objetivos. As avaliações de processo, por sua vez, têm como foco o desenvolvimento de uma determinada política, buscando identificar os fatores que potencializam ou inviabilizam o alcance dos objetivos inicialmente propostos.

Draibe (2001) explica que na avaliação de resultados ainda é possível fazer uma distinção mais apropriada para aferir os níveis de realização, que denomina de *resultados propriamente ditos, impactos e efeitos*.

Os resultados de uma política ou programa são estimados ou medidos por indicadores que medem a qualidade com que as metas foram cumpridas. “A proporção das metas realizadas e de cumprimento do planejado ou os índices de cobertura da população-alvo são típicos indicadores de resultados. O nível de focalização do programa sobre os públicos-alvo pretendidos também constitui um bom indicador de resultados” (DRAIBE, 2001, p. 22).

Os indicadores de impacto ou as avaliações de impacto, segundo a autora, medem as mudanças que a política objetiva. “[...] os indicadores de impactos devem ser capazes de medir os efeitos líquidos do programa – e somente do programa – sobre a população alvo” (DRAIBE, 2001, p. 22). Uma possibilidade para isso é fazer comparação do tipo ‘antes e depois’, o que exigirá uma avaliação *ex ante* da política ou programa. A autora destaca que avaliações desse tipo são difíceis de execução principalmente com políticas contínuas e universais, como é o caso da educação.

Belloni (2001, p. 9) explica que “a avaliação institucional e políticas públicas torna-se mais relevante quando pode oferecer informações não apenas sobre *impacto*, mas sobre *resultados* ou consequências mais amplas e difusas das ações desenvolvidas”. Para a autora, a avaliação deve contemplar todas as fases da política, ou seja, a formulação, implementação e resultados. Dessa forma a avaliação torna-se um “[...] instrumento fundamental para a tomada de decisão e para o aperfeiçoamento ou reformulação das ações desenvolvidas” (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2001, p. 9).

Os efeitos referem-se a alterações, esperadas ou não, provocadas pela política ou programa e que afetam, além dos grupos alvo, instituições, outras organizações e o meio social que participam da implementação, direta e indiretamente.

A avaliação de processos, assim como a avaliação de resultados, também abarca características próprias.

As políticas ou os programas têm vida. Nascerem, crescem, transformam-se, reformam-se. Eventualmente estagnam, às vezes morrem. Percorre, então, um ciclo vital, um processo de desenvolvimento, de maturação e, alguns deles, de envelhecimento ou decrepitude. É este ciclo (ou alguns de seus momentos) que constitui o objeto das avaliações de processos. (DRAIBE, 2001, p. 26).

A autora defende que as políticas têm ‘corpo e alma’, porque são elaboradas, destinadas, gerenciadas, implementadas e avaliadas por pessoas e são essas mesmas pessoas que, nesses processos, impõe seus valores e interesses, nem sempre consensuais, “ao contrário, o campo onde florescem as políticas e programas pode ser pensado com um campo de força, de embates, de conflitos que se sucedem e se ‘resolvem’ ao longo do tempo” (DRAIBE, 2001, p. 26). Dessa forma, as avaliações de processo serão mais completas ao considerar a utilização de modelos de análise que captem os interesses e conflitos que movem as políticas.

Para a realização da avaliação de processos, Draibe (2001) explica que existe o que chama de indicadores agregados e autores como Arretche (2007) e Figueiredo e Figueiredo (1986) explicam porque no campo da avaliação de políticas públicas é comum fazer a distinção entre avaliação da eficácia, eficiência e efetividade.

Por avaliação da *eficácia* Figueiredo e Figueiredo (1986) compreendem aquela em que se avalia se os objetivos são atingidos ou não, se são superiores ou inferiores às metas estabelecidas. “O modelo analítico empregado para a aferição do sucesso ou fracasso do programa consiste em medir se a diferença entre a meta atingida e a proposta está dentro de limites toleráveis. Estes limites ditam a faixa do sucesso/fracasso da política” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 112). Arretche (2007) explica que este é o modelo mais aplicado nas avaliações de políticas públicas e lembra que a grande dificuldade desta avaliação consiste na fiabilidade das informações obtidas. Para Draibe (2001, p. 35) “a avaliação da eficácia é, por natureza, uma avaliação de processo”.

Para Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 113) a avaliação da *eficiência* busca estabelecer a relação ótima entre os custos da implantação e os benefícios gerados por uma política, melhor dizendo, “[...] custo mínimo possível para o máximo de benefício possível [...]”. Draibe (2001) explica que as medidas de custo/benefício são os melhores indicadores da eficiência de uma política. Figueiredo e Figueiredo (1986) dizem que este modelo é o menos

utilizado na avaliação de políticas sociais, já Arretche (2007) pensa que esta é a avaliação mais necessária e urgente para os dias de hoje.

[...] avaliação de eficiências, embora bastante negligenciadas, impõe-se porque a eficiência é um objetivo democrático. Na verdade, ao dispor de recursos públicos e ao implementar políticas públicas, o governo está gastando um dinheiro que não é seu; ao fazê-lo, o governo está gastando o dinheiro do contribuinte. (ARRETCHÉ, 2007, p. 35-36).

A avaliação da *efetividade* busca identificar as políticas com propósitos de mudança. Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 114) explicam que esta avaliação “[...] toma por objetivo essencial de análise as mudanças pretendidas nas condições sociais”. Draibe (2001) diz que a avaliação da eficiência combina os objetivos/metras atingidos com os impactos /efeitos gerados pela política. Arretche (2007) destaca que a grande dificuldade metodológica desta avaliação consiste em demonstrar se os resultados encontrados estão relacionados aos produtos da política em análise.

Faria (2007) faz uma importante ressalva quando aponta que muitas vezes, na literatura, os termos eficácia e eficiência são tomados como sinônimos cujo significado é “[...] as metas foram alcançadas porque foram feitas as coisas certas” (FARIA, 2007, p. 45), no entanto, como já visto anteriormente, os dois termos tem significados diferentes.

Segundo Figueiredo e Figueiredo (1986), uma mesma política pode gerar *impactos objetivos* (mudanças quantitativas nas condições de vida da população), *impactos subjetivos* (transformação no ‘estado de espírito’ da população) e *impactos substantivos* (mudanças qualitativas nas condições de vida da população). “[...] as pesquisas de avaliação de impactos de políticas ou programas podem ou não contemplar essas três dimensões de mudança” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 116), o que depende dos objetivos da política em questão.

Draibe (2001) assinala que os efeitos gerados por uma política podem ser agrupados em duas dimensões: social e institucional. Por efetividade social a autora entende “[...] a capacidade do programa em afetar o capital social do meio em que se realiza [...]. O conceito remete também aos níveis de adesão e satisfação dos agentes implementadores e da população alvo” (DRAIBE, 2001, p. 37). A autora remete o conceito de efetividade institucional ao grau em que uma política pode afetar as instituições e organizações envolvidas na sua implementação.

Arretche (2001) lembra que os manuais ensinam a realizar uma avaliação da eficácia, da eficiência e da efetividade considerando sempre os objetivos estabelecidos pelo próprio

programa e por seus formuladores, pois uma avaliação que não contempla objetivos traçados inicialmente não pode gerar resultados verdadeiros. “Avaliar segundo critérios alheios aos estabelecidos pelos formuladores implica necessariamente uma avaliação negativa, pois não é plausível esperar que um programa realize o que não estava em seu próprio horizonte de implementação” (ARRETCHE, 2001, p. 45).

Contudo, supor que uma política implementada irá gerar os resultados esperados, segundo os objetivos propostos, também implicará uma conclusão negativa, “[...] porque é praticamente impossível que isso ocorra” (ARRETCHE, 2001, p. 45). Isso acontece porque há uma distância entre o desenho e a intervenção pública de uma política. Arretche (2001) explica que essa distância se deve às decisões políticas, econômicas e institucionais que devem ser tomadas ao longo do processo de implementação, o que não pode ser atribuído a interesses particulares dos implementadores.

Para superar uma concepção ingênua da avaliação de políticas públicas, que conduziria necessariamente o avaliador a concluir pelo fracasso do programa sob análise, é prudente, sábio e necessário, então, admitir que a implementação modifica as políticas públicas. (ARRETCHE, 2001, p. 46).

Para a autora, toda política tem dois aspectos que podem ser separados para fins de avaliação, sendo eles os objetivos e as estratégias que serão utilizadas para que estes objetivos sejam atingidos. A autora afirma também que a escolha de uma estratégia para se atingir os objetivos de uma dada política pública é apenas uma entre muitas existentes. “Os objetivos e estratégias de um programa expressam, portanto, as decisões e as preferências de uma autoridade central [...]” (ARRETCHE, 2001, p. 46).

Após o processo decisório, Arretche (2001, p. 47) explica que as políticas são implementadas, o que corresponde por uma nova fase. É neste momento que são “[...] desenvolvidas as atividades pelas quais se pretende que os objetivos, tidos como desejáveis, sejam alcançados”. Mesmo programas e políticas relativamente simples evidenciam que um agente formulador tomou as decisões e que um executor irá implementá-las, da mesma forma que programas e políticas de desenho mais complexo serão, implementados por executores que não participaram da formulação.

A autora define a implementação de uma política como um campo de incertezas, pois os interesses e as concepções ideológicas dos diversos sujeitos envolvidos não coincidem inteiramente e quanto mais complexa for uma política maior será a variedade de interesses e concepções dos envolvidos.



Este cenário – perfeitamente factível, dada a multiplicidade de programas descentralizados existentes – não pode ser encarado como um problema. É simplesmente um dado da realidade, que impõe um razoável grau de incerteza quanto à convergência de ações dos implementadores e, por extensão, da perfeita adequação entre formulação original e implementação efetiva. (ARRETCHE, 2001, p. 48, grifo no original).

Outros fatores podem influenciar no processo de implementação da uma política pública, como por exemplo, a destinação de recursos financeiros, e também os objetivos, que podem receber ênfases diferentes durante o ciclo de vida da política.

Por estes motivos Arretche (2001) defende que uma avaliação não deve decidir pelo sucesso ou fracasso de uma política pública. Ao contrário, uma avaliação adequada deve investigar os pontos frágeis que levaram uma política a não atingir os objetivos previstos, além disso, “[...] uma adequada metodologia de avaliação deveria concentrar-se no exame das razões pelas quais a distância entre os objetivos e a metodologia de um programa [...], bem como sua implementação efetiva, *ocorre por decisão dos próprios agentes implementadores*” (ARRETCHE, 2001, p. 52).

Com intuito de destacar a relevância do processo avaliativo, Faria (2007) ressalta algumas especificidades da avaliação em políticas públicas, quanto à metodologia, finalidade e papel. Do ponto de vista metodológico a avaliação coleta, combina e compara os dados obtidos com os objetivos propostos pela política. Quanto à finalidade, a avaliação revela a eficácia/efetividade da política, sendo que a principal tarefa da avaliação é julgar e informar. Por fim, o papel da avaliação é aferir os méritos e deméritos da política avaliada, “[...] sua tarefa é *formativa*, permitindo a correção ou confirmação de rumos” (FARIA, 2007, p. 42).

Faria (2007, p. 44) descreve a avaliação formativa como

No referente ao seu papel, a avaliação busca o aprimoramento do programa durante o processo de sua elaboração e pode ser usada para testar, rever e redefinir o programa global ou vários de seus componentes: conteúdos, metodologias, treinamento e desempenho das equipes, caracterização do público-alvo, configuração dos materiais adotados e o tempo ideal para sua implementação. É o que se conhece como avaliação formativa.

Faria (2007) considera a avaliação formativa como uma tendência na avaliação de políticas públicas e esclarece que esse tipo de avaliação pode colaborar na busca do aperfeiçoamento das políticas públicas com fins de atingir os objetivos e metas propostos.

O objetivo da avaliação de políticas públicas é conhecer os fatores positivos e apontar as fragilidades da política em questão, visando o aperfeiçoamento dos pontos negativos, contribuindo para sua reformulação. Belloni (2001) considera a avaliação como parte

integrante do processo de desenvolvimento da política e aponta que a avaliação de políticas públicas tem dois objetivos primordiais, o autoconhecimento e a formulação de subsídios para a tomada de decisões para aprimorar a política implementada.

O autoconhecimento faz referência à melhoria da informação a respeito dos processos e resultados que a política tem alcançado por parte dos formuladores e implementadores. O segundo objetivo, que é formulação de subsídios para a tomada de decisão refere-se tanto à tomada de decisões sobre a continuidade da política quanto a sua reformulação e ajustes necessários detectados.

O estudo e avaliação de políticas públicas permitem observar a importância deste campo teórico acadêmico. Percebe-se, a necessidade em se compreender o papel do Estado e da avaliação de políticas para melhoria das condições sociais e educacionais dos cidadãos, com vistas a sua participação em suas relações e vivências.

O interesse em contribuir para a compreensão da implementação e dos caminhos traçados durante a *vida* de uma política é fundamental para se desvelar os resultados e impactos da política junto aos sujeitos envolvidos e por ela afetados. Neste trabalho busca-se analisar a efetividade da política de cotas da UEPG, mas, como uma avaliação de política pública, tem sua tônica na melhoria da política para todos os envolvidos neste processo.

## **2.2 Fundamentos metodológicos da pesquisa**

O desenvolvimento de um trabalho científico implica sempre na escolha de um método e de uma metodologia que venha ao encontro das necessidades do pesquisador e da pesquisa a ser realizada. Isso pressupõe escolhas políticas, epistemológicas e metodológicas de forma coerente e articulada.

A fundamentação epistemológica no processo de produção de conhecimento precisa estar alicerçada em concepções (filosóficas, políticas e metodológicas) pertencentes a uma mesma teoria científica. Para Larousse (apud OLIVEIRA, 2007) o método em ciência não está restrito *somente* à descrição dos procedimentos e dos percursos que serão traçados pelo pesquisador para a obtenção de resultados. Este entendimento acerca da epistemologia implica que haja mais do que apenas uma apresentação dos métodos que serão utilizados na realização da pesquisa, mas uma descrição dos motivos que definem determinada forma de produzir um conhecimento (CARVALHO *et al.*, 2000). Para o autor, é esta descrição que justifica *porque* o pesquisador escolheu determinados caminhos e não outros.

Nesse sentido, a abordagem epistemológica num processo de pesquisa precisa estar intimamente articulada às escolhas metodológicas do pesquisador na produção de novos conhecimentos (PÁDUA, 2000).

### 2.2.1 Procedimentos metodológicos

Num processo de investigação científica, o pesquisador tem sempre uma intencionalidade que é a de produzir conhecimentos que permitam compreender e contribuir para transformar a realidade (PÁDUA, 2000). Assim, a presente investigação pode ser entendida como um modo de pensar as relações sociais e suas contradições, contribuindo na compreensão de como os alunos ingressantes cotistas vêm se integrando ao contexto do ensino superior (universitário).

Demo (1995, p. 90, grifo no original) acredita que “toda formação histórica **está sempre em transição**”, o que pressupõe a necessidade de uma visão intrinsecamente dinâmica da realidade e da sociedade. Dessa forma, compreende-se que o conhecimento é produzido durante o processo de interação entre sujeito e realidade, e que os produtos da ciência são os resultados destas inter-relações, partindo, principalmente, das práticas sociais dos sujeitos (CARVALHO *et al.*, 2000).

Nesse contexto, o conhecimento é percebido como historicamente elaborado, por meio da reflexão, sobre o que se conseguiu atingir através dos tempos, considerando os resultados a que se chegou e das ações desencadeadas (PÁDUA, 2000). Esta concepção considera que, tanto o sujeito como o objeto do conhecimento, são construções sociais e históricas,

O homem se faz historicamente, [...]. Ao fazer sua história, em condições determinadas, passa a ser determinado e determinante da/pela natureza e por outros homens, à medida que transforma a natureza para satisfazer suas necessidades básicas e, nesse processo, cria novas necessidades que se transformam também. (CARVALHO *et al.*, 2000, p. 47).

Importante ressaltar que a maneira como este sujeito percebe a realidade está intrinsecamente ligada ao momento histórico em que vive, uma vez que este mesmo sujeito é determinado pelas condições de sua existência. Este argumento se confirma na fala de Carvalho *et al.* (2000, p. 59) “se a realidade é um processo histórico, então o conhecimento produzido a seu respeito é fruto de uma construção na qual o objeto a ser estudado é elaborado tendo em vista as múltiplas determinações que, historicamente, o constituem” .

Ao conceber esse modo de interação na produção de conhecimento, a ciência, aqui se coloca, de modo a valorizar a realidade a ser pesquisada, considerando a pesquisa como um momento de descoberta que impulsiona o crescimento do conhecimento científico, como uma ocasião privilegiada, de forma a elaborar novas soluções para os problemas investigados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O movimento do ser humano constitui-se de historicidade e a busca da verdade se dá em constante movimento. Parte-se, então, do pressuposto de que o pesquisador é levado a conhecer como a realidade acontece cotidianamente.

Ao explicitar e questionar convenções, o pesquisador está estudando o humano tal como ele se faz, nas suas relações sociais e históricas (PÁDUA, 2000). A implicação ética dessa tendência é evidente. As verdades da ciência, sobretudo das ciências humanas, não existem como verdades tomadas em si mesmas ou como universais e absolutas. Carvalho *et al.* (2000) as colocam como convenções que podem e devem ser discutidas em função do próprio homem, em função de suas relações.

Nessa perspectiva, é possível conceber a ciência como “[...] uma ferramenta de compreensão e de transformação da sociedade humana” (CARVALHO *et al.*, 2000, p. 47), o que alude à ausência da neutralidade da ciência, por se considerar que a análise da formação histórica sempre ocorre partindo de um ponto de vista determinado.

Ressalta-se que a ciência é aqui concebida como “[...] um fenômeno em contínua evolução, inserido no movimento das formações sociais” (BRANDALISE, 2010, p. 105). Para Borba (2001, p. 72) esta concepção de pesquisa possibilita ao pesquisador a compreensão e a interpretação da dinâmica e da contradição existente na produção do real, bem como suas possibilidades de superação. Ainda segundo a autora, nesta abordagem não há uma linearidade na construção da realidade, mas uma história carregada de tensões que se entende pelo movimento superador das contradições.

Oliveira (2007) define duas características principais da abordagem crítica para construção do conhecimento, sendo o primeiro o *princípio da conexão universal dos objetos e fenômenos*, no qual a autora afirma que os objetos não existem isoladamente e que o homem não se basta a si mesmo. Tudo está conectado, uma vez que os fenômenos da natureza estão intimamente ligados e se determinam mutuamente.

Os fenômenos, seu surgimento, desenvolvimento e mudança, somente são possíveis por meio de interações e conexões com outros fatos e fenômenos. A segunda característica descrita é o *princípio de movimento permanente e do desenvolvimento*, uma vez que todo o universo está em constante movimento, sendo as contradições internas dos objetos e dos

fenômenos que determinam o referido movimento. Nesse cenário, o desenvolvimento se dá na luta dos opostos, desencadeando como resultados mudanças, tanto qualitativas como quantitativas.

Considerando tais pressupostos teóricos, esta pesquisa, que pretende avaliar a política de cotas na UEPG, está alicerçada na concepção crítica. Tal perspectiva se mostra adequada para analisar o objeto de estudo desta pesquisa, porque as políticas afirmativas surgiram no Brasil em meio a muitas lutas e reivindicações sociais e vêm sofrendo modificações, alterações e adequações ao longo do tempo. Ao avaliar políticas e programas é imprescindível o entendimento da dinâmica das relações universais na singularidade dos fatos, e no caso da política de cotas é necessário considerar diferentes variáveis intervenientes e a historicidade nela imbricada.

Considerando os conceitos abordados a temática das políticas afirmativas no Brasil, a história de sua constituição e o contexto em que foi implantada a política de cotas nas universidades públicas brasileiras, a realização deste trabalho, assentada no campo da teoria crítica do conhecimento, configura-se como movimento de superação à reprodução das desigualdades.

Kincheloe e McLaren (2006) defendem que a preocupação de uma teoria crítica deve firmar-se, particularmente, com questões ligadas principalmente à justiça e ao poder e às variadas formas que a economia, os assuntos que envolvem classe, raça e gênero, bem como as ideologias, os discursos, a educação e outras instituições sociais e como os processos de dinâmicas culturais interagem na construção de um sistema social.

Discutir aqui sobre as políticas de cotas no contexto do ensino superior, sob uma perspectiva crítica da sociedade e, conseqüentemente da educação, contribuirá para produção de novos conhecimentos sobre essa temática.

Cabe lembrar aqui que muitos dos alunos que são beneficiados pela política de cotas, de maneira geral, pertencem a uma classe desfavorecida, e que muitos são excluídos antes mesmo da seleção, ou seja, se autoexcluem frente à perversidade do sistema social. Esta abordagem vem ao encontro dos anseios de transformação das relações de poder, com o intuito de entender e intervir nessas relações pré-estabelecidas e na violência simbólica sofrida por estes cidadãos nos diversos campos da sociedade.

### 2.2.2 A abordagem qualitativa

A realização deste trabalho orienta-se pelos princípios da pesquisa qualitativa, que se destaca pela relevância que atribui aos significados dos fenômenos e processos sociais. Esta abordagem ainda considera “[...] as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais” (PÁDUA, 2000, p. 34), pois se acredita que durante seu processo de realização, a investigação oportuniza ao investigador revelar a relação entre o meio social, os sujeitos e as variáveis que permearam o trabalho.

Destaca-se nessa abordagem ainda que a dinâmica contínua entre os sujeitos e as suas experiências, considerando o objeto a ser investigado, tornam possíveis a compreensão e interpretação do real pelo pesquisador. De fato,

[...] as abordagens qualitativas facilitam descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo das mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos. (OLIVEIRA, 2007, p. 59).

Ainda para a autora, a escolha desta abordagem tem como principal fundamento o fato da dinamicidade das relações entre o objeto e os sujeitos, entre a realidade e o homem, entre a subjetividade e a objetividade.

Na pesquisa qualitativa, um olhar atento e sensível do pesquisador possibilita extrair os significados atribuídos pelos sujeitos pesquisados, porque ela está calcada em uma densa partilha entre pessoas, fatos e locais que constituem o objeto da pesquisa.

Importante ressaltar que as pesquisas de cunho qualitativo admitem uma realidade não linear, fluente e contraditória, uma vez que estão imbricadas também no processo investigativo as concepções do pesquisador, seus valores e seus objetivos (CHIZZOTTI, 2006). “A avaliação de programas é um dos principais terrenos da pesquisa qualitativa, e os pesquisadores qualitativos podem influenciar as políticas sociais em importantes aspectos. [...]. O avaliador transforma-se no canal através do qual essas vozes podem ser escutadas” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 37).

Na mesma linha de raciocínio Bourdieu fala dessa congruência, explicando tal relação a partir dos conceitos de campo e *habitus*. Ele considera o fato de que as relações se dão sempre em um determinado campo, que tem suas características próprias, podendo ainda sofrer/causar interferências em outros campos. E o segundo de que os sujeitos detêm *habitus* próprios de cada campo, e que também devem ser respeitados e compreendidos durante o processo de investigação.

Portanto, a opção por esta abordagem metodológica baseia-se no fato de que pesquisas qualitativas são capazes de incorporar questões fundamentais como o significado e a intencionalidade do objeto e dos sujeitos estudados como próprios “[...] **aos atos, às relações e às estruturas sociais**” (LEFÈVRE; LEFÈVRE; TEIXEIRA, 2000, p. 15, grifo no original). Segundo os autores, as estruturas sociais são entendidas no seu surgimento e em sua transformação como construções humanas significativas, portanto, é necessário entender a complexidade e a relação dialética entre os sujeitos e a realidade, a fim de que a pesquisa seja fiel ao espaço onde se dão os acontecimentos.

### 2.2.3 O estudo de caso

Nesse horizonte teórico esta pesquisa qualitativa se caracteriza como estudo de caso. Esta escolha se dá porque o estudo de caso é a uma das formas mais apropriadas para se examinar acontecimentos contemporâneos (YIN, 2005). Para o autor o estudo de caso tenta esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões e o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados. Esta pesquisa realiza a análise do caso específico da UEPG no contexto da política de cotas, abarcando as peculiaridades, potencialidades e fragilidades das ações que esta universidade proporciona para o aluno cotista.

Stake (apud ANDRÉ, 2005, p. 29) defende que “[...] a decisão de realizar um estudo de caso é muito mais epistemológica do que metodológica”. Ele explica que a opção pelo estudo de caso permite ao pesquisador entender um caso em particular, considerando seu contexto e complexidade.

Um estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente *quando*, e os limites entre o fenômeno e o contexto, sendo que estes não estão claramente definidos (YIN, 2005). O método de estudo de caso permite uma investigação que preserva as características universais e significativas dos acontecimentos da vida real.

Merriam (1988, apud ANDRÉ, 2005) explica porque o conhecimento produzido através do estudo de caso é diferente de outros métodos de pesquisa. A autora coloca quatro razões para sua afirmação. A primeira delas é o fato de o conhecimento produzido pelo estudo de caso ser mais concreto, uma vez que encontra eco na experiência dos pesquisadores, pois é menos abstrato e mais vivo concreto e sensório. Na segunda razão diz ser mais contextualizado, pois as experiências estão arraigadas num contexto, e afirma que o estudo de

caso propicia um conhecimento menos formal, derivado tipicamente de outros tipos de pesquisa. A terceira razão a autora atribui pelo conhecimento ser mais voltado para a interpretação do leitor, ela afirma que os leitores trazem para os estudos de caso experiências e compreensões próprias e particulares. Por fim, atribui razão ao fato de que esse conhecimento é baseado em populações de referência determinadas pelo leitor. Explicitando, no processo de leitura os leitores fazem uma generalização do tema, trazendo o tema para seu contexto, uma vez que eles sempre têm certa população em mente. Isso propicia a participação do leitor que, diferentemente da pesquisa tradicional, pode estender a generalização para populações de referência.

Stenhouse (apud ANDRÉ, 2005) define que os estudos de caso podem ser classificados como etnográfico, avaliativo, educacional e ação. No estudo de caso etnográfico um único caso é estudado em profundidade, e se utiliza de métodos como a observação participante. Pode-se dizer que chama atenção para a compreensão dos atores envolvidos no caso e oferece explicações sobre padrões causais ou estruturais aos participantes.

No estudo de caso avaliativo um único caso ou um conjunto de casos é estudado em profundidade com o propósito de fornecer aos atores informações que os auxiliem a julgar o mérito de políticas ou programas. O propósito deste tipo de estudo é fornecer aos atores envolvidos no processo avaliado (administradores, professores, pais, alunos etc.) as informações necessárias e/ou que o pesquisador julgue necessário que possam auxiliar no processo de implantação/recontextualização das políticas e programas.

O estudo de caso educacional é utilizado quando os pesquisadores estão preocupados com a compreensão da ação educativa. Este ainda visa contribuir para a construção de teorias e reflexões para a melhoria das práticas educacionais. O estudo de caso-ação procura contribuir para o desenvolvimento do caso em estudo, por meio da informação que possa guiar a revisão ou o aperfeiçoamento da ação.

Segundo esta concepção, a presente pesquisa se caracteriza como um estudo de caso avaliativo, uma vez que buscará compreender como uma política vem se implementando cotidianamente, visando produzir resultados que ofereçam a possibilidade de adaptação de tal política.

É considerando essa perspectiva que “[...] os estudos de caso têm um lugar de destaque na pesquisa de avaliação” (YIN, 2005, p. 34), sendo que existem pelo menos cinco aplicações diferentes do estudo de caso neste contexto de avaliação. Para Yin (2005) a aplicação mais importante é explicar os vínculos e suas causas nas intervenções da vida real, considerando que tem elevada complexidade para as estratégias experimentais ou as que são



comumente utilizadas em levantamentos. “Na linguagem da avaliação, as explicações uniriam a implementação do programa com efeitos do programa” (YIN, 2005, p. 34). A segunda aplicação que o autor traz é a descrição de uma interferência e o contexto na vida real em que ela ocorre. Em terceiro lugar, os estudos de caso têm a possibilidade de ilustrar certos tópicos dentro de uma avaliação, mas atendo-se ao modo descritivo. Em sua quarta aplicação, pode ser empregada de forma a *explorar* aquelas situações nas quais a intervenção avaliada não apresenta um conjunto de resultados simples e claro, exigindo mais do processo de pesquisa. Por fim, Yin diz que o estudo de caso pode ser uma ‘*meta-avaliação*’, ou seja, o estudo de um caso de avaliação.

Qualquer que seja a aplicação, o pesquisador ocupa um papel com elevada importância, uma vez que é ele que define as questões que serão avaliadas. Nesta investigação será utilizada a primeira aplicação de avaliação proposta pelo autor, considerando que a partir deste trabalho espera-se realizar uma discussão que ofereça subsídios teóricos para a reflexão sobre uma política pública.

#### 2.2.4 A análise dos documentos

Para analisar como foi o processo de implantação da política de cotas na UEPG, neste trabalho realizou-se uma análise de documentos. Para tanto se buscou um rigor metodológico neste processo, com o intuito de manter a fidelidade e ao mesmo tempo uma postura crítica frente aos documentos.

Muitos autores atentam para a existência de semelhança entre pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. Portanto, define-se aqui a análise documental como “[...] busca de informações em documentos que não receberam *nenhum tratamento científico*, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotográficas, entre outras matérias de divulgação” (OLIVEIRA, 2007, p. 69, grifo no original). A autora observa que neste tipo de pesquisa o pesquisador precisa seguir uma postura ética, priorizando a análise cuidadosa.

Cabe salientar a importância de que o pesquisador entenda que as fontes primárias são os dados originais, e que estes devem ter uma relação direta com os fatos a serem analisados (OLIVEIRA, 2007). Ludke e André (1986) consideram documentos: leis, regulamentos, normas, pareceres, memorandos, estatísticas e arquivos escolares, dentre outros. As autoras caracterizam a pesquisa documental como uma rica fonte de coleta de dados, que complementa os demais dados, que são obtidos através de outras fontes e que apontam outros

aspectos da realidade pesquisada. “O valor da análise documental é incontestável nas pesquisas educacionais, em especial quando combinadas com outros procedimentos de investigação. Além do mais, os dados obtidos através de um determinado método podem ser utilizados para o seu aprofundamento/contraste/matização” (BRANDALISE, 2010, p. 111).

Yin (2005) chama atenção para o cuidado com que os dados obtidos através dos documentos devem ser manipulados, pois não se deve utilizá-los como registros literais dos eventos ocorridos, “para os estudos de caso, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (YIN, 2005, p. 112). O autor ainda diz que quando os dados documentais são contraditórios ao invés de corroborante, e é imprescindível perseguir o problema mais profundamente. No entanto, os documentos podem constituir uma fonte de dados profícua, dos quais podem ser retiradas evidências que fundamentam os fatos.

Yin (2005) afirma que, devido ao seu valor de caráter global, os documentos desempenham um papel explícito no processo de coleta de dados nos estudos de caso. Os documentos representam ainda uma fonte natural de informação, não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas “[...] surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Importante lembrar que todos os documentos analisados são escritos com um objetivo específico e para um público específico, que não o mesmo objetivo e público do qual o estudo está sendo realizado (YIN, 2005). Dessa forma o investigador tem a atribuição de analisar as evidências documentais estabelecendo sempre uma relação com as outras formas de coleta de dados, o que propiciará dados analisados com maior criteriosidade.

A análise dos documentos oficiais acerca da política de cotas na UEPG mostra a possibilidade em conhecer os caminhos percorridos pela instituição, a dinâmica da realidade e a organização desta ação afirmativa em particular.

Com base nestas afirmações, neste trabalho serão analisados os processos e relatórios que envolvem a política de cotas da UEPG ao longo dos anos de implementação. Esses documentos contêm dados fundamentais para se entender a dinâmica existente no contexto da prática institucional sobre a política de cotas.

### 2.2.5 As entrevistas

Numa pesquisa que se utiliza do estudo de caso para a apreciação de uma situação específica, a entrevista se mostra um instrumento de coleta de dados bastante rico e

significativo, uma vez que possibilita conhecer a situação pesquisada pela ótica de seus partícipes. Traz consigo a vantagem da riqueza do discurso proferido pelo sujeito pesquisado. Para Marconi e Lakatos (2009, p. 197) entrevista é “[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

A entrevista pode estar organizada em três tipos diferentes que podem trazer resultados que variam de acordo com o propósito do entrevistador. O primeiro tipo de entrevista é a entrevista padronizada ou estruturada, que se caracteriza pelas questões fechadas, com opções de respostas determinadas, neste tipo “o pesquisador não é livre para adaptar suas perguntas a determinada situação, de alterar a ordem dos tópicos ou de fazer outras perguntas” (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 199). Moreira e Caleffe (2008), dizem que a entrevista estruturada é similar ao questionário, uma vez que tanto perguntas quanto respostas seguem um padrão.

A entrevista semi-estruturada é organizada em uma série de perguntas abertas, realizadas pelo entrevistador em ordem prevista, sendo que este pode acrescentar questões de esclarecimento como ‘por quê?’ ‘como?’ etc. (LAVILLE; DIONNE, 1999).

O terceiro tipo de entrevista é a entrevista parcialmente estruturada, “entrevistas cujos temas são particularizados e as questões (abertas) preparadas antecipadamente. Mas com plena liberdade quanto à retirada eventual de algumas perguntas à ordem em que essas perguntas estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188).

A entrevista semi-estruturada é a utilizada para a realização deste trabalho. Esta forma de realizar a entrevista favorece um contato mais íntimo com o entrevistado e possibilita que o entrevistador possa explorar sua forma de pensar, seus saberes, representações, crenças e valores “[...] em suma, tudo o que reconhecemos, desde o início, como o objeto das investigações baseadas no testemunho” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 189). Este tipo de entrevista atende as necessidades da pesquisa, pois o depoimento de todos os sujeitos entrevistados está ligado à mesma ideia, o que facilita a análise dos dados.

Marconi e Lakatos (2009) falam sobre a fase de preparação da entrevista, um momento importante que requer tempo e exige dedicação do pesquisador. As autoras separam as fases de preparação da pesquisa em: a) Planejamento da pesquisa: fase em que são elencados os objetivos; b) Conhecimento prévio do entrevistado: onde o entrevistador precisa buscar conhecer a familiaridade do entrevistado com o tema; c) Oportunidade de entrevista: destacando que se deve manter a organização de seu tempo e do tempo do organizado,

marcando horário e local com antecedência; d) Condições favoráveis: garantir ao entrevistado o sigilo de sua identidade e depoimento; e) Contato com líderes: que objetiva um maior entrosamento com o entrevistado; f) Conhecimento prévio do campo: busca evitar desencontros e perda de tempo de ambos; g) Preparação específica: organização de um roteiro com as questões que serão utilizadas durante a entrevista.

Moreira e Caleffe (2008) destacam a importância de haver um protocolo de entrevistas, que consiste no conjunto de perguntas a serem realizadas pelo entrevistador. O intuito é de guiar a entrevista para que não existam desvios e abordagem de assuntos não pertinentes à pesquisa. Os autores explicam também que o roteiro não deve, preferencialmente, ser enviado antecipadamente aos entrevistados, para evitar a elaboração prévia das respostas.

Oliveira (2007) lembra que é preciso de que o entrevistador não interfira nas respostas do entrevistado, limitando-se a ouvir e a gravar as falas e que jamais deve direcionar ou induzir o entrevistado a responder as questões. A autora também destaca a importância em se utilizar o mesmo roteiro de entrevistas para todos os participantes.

Foram realizadas sete entrevistas com funcionários da UEPG e que acompanharam a implementação da política de cotas na instituição em seus quatro anos de duração. O roteiro de entrevistas foi elaborado segundo os objetivos da pesquisa e dos conceitos utilizados em sua elaboração. Cada uma teve duração média de vinte minutos, sendo que os entrevistados falaram livremente sobre todas as questões.

#### 2.2.6 Os questionários

Quando se deseja descobrir a opinião de uma determinada população sobre programas sociais é necessário interrogá-la. Evidentemente realizar esse procedimento com todos os envolvimento é, muitas vezes, impossível. Nesses casos a estratégia adequada é realizar uma pesquisa de opinião com uma amostra representativa desses sujeitos (LAVILLE; DIONNE, 1999). Para realizar tal consulta, a abordagem mais apropriada são os questionários.

Os questionários têm sido um dos instrumentos mais populares para coleta de dados. Oliveira (2007, p. 83) define o questionário como “[...] uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas [...]. Em geral os questionários têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais”. Moreira e Caleffe (2008, p. 95) entendem o questionário como

“[...] documentos que contêm um número de perguntas às quais os respondentes terão que responder”.

A utilização de questionário traz inúmeras vantagens. Uma delas é a questão do tempo, pois a aplicação dos questionários pode ser realizada ao mesmo tempo com um grande número de respondentes de uma só vez (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Outro fator é que os respondentes têm liberdade para responder no anonimato, o que pode lhes inspirar maior sinceridade nas respostas dadas (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Oliveira (2007) fala que a elaboração dos questionários implica que o pesquisador tenha clareza dos objetivos formulados, para que os dados obtidos possam oferecer subsídios para uma resposta final à pergunta de pesquisa. Em geral, os itens do questionário aplicado são padronizados, o que exige muito cuidado no momento do planejamento do questionário por parte do pesquisador.

A vantagem dos itens padronizados é que o pesquisador está controlando o estímulo apresentado a todos os respondentes. É claro que o pesquisador não pode controlar a maneira com que os respondentes irão interpretar os itens. Contudo, o pesquisador realmente sabe que todos os respondentes receberam os mesmos itens e na mesma ordem (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 99).

Outro fator importante a ser considerado na utilização dos questionários é o grupo selecionado. Mormente a amostra que irá responder os questionários é selecionada aleatoriamente, que é o caso da presente pesquisa. Moreira e Caleffe (2008) comentam que a palavra *aleatória* incomoda algumas pessoas que acreditam que o pesquisador não deve fazer a seleção de sujeitos pela casualidade.

No entanto, os autores defendem que se o pesquisador pretende realizar uma pesquisa de forma não-tendenciosa, a escolha aleatória pode ajudar. “Ao selecionar a amostra aleatoriamente, o pesquisador espera que todas as variações naturais dentro da população escolhida tenderão a se igualar, de forma que a amostra reflita a população da qual foi extraída” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 121). Quanto ao tamanho da amostra, não há uma regra fixa. “Na prática o tamanho da amostra será determinado em grande parte pela quantidade de dados com o pesquisador pode lidar [...]” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 123).

As questões contidas no questionário utilizado nesta pesquisa foram abertas. Sobre esse tipo de questão Oliveira (2007, p. 85) diz que “conforme o enunciado desses diferentes tipos de questões existe a possibilidade de se obter uma maior precisão dos dados”. Laville e Dionne (1999) explicam que este instrumento é particularmente precioso quando as respostas

possíveis são imprevisíveis e desconhecidas. Os sujeitos pesquisados “tem assim a ocasião para exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referência” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 186).

### 2.2.7 O discurso do sujeito coletivo

Quando, em uma pesquisa, se busca compreender o pensamento ou a opinião uma coletividade de indivíduos, percebe-se que isso só é possível através do discurso, que aqui se entende como a manifestação linguística acerca de um determinado tema.

Se o pensamento de um indivíduo considerado isoladamente é um discurso, então o pensamento da coletividade desses indivíduos também deveria ser considerado um discurso (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005). Dessa forma, a presente investigação utilizar-se-á, para análise dos dados, da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposta por Fernando Lefèvre e Ana Maria Cavalcanti Lefèvre.

Denzin e Lincoln (2006, p. 37) ilustram, dizendo que na pesquisa qualitativa que a tarefa do pesquisador é muito mais ampla que obter pilhas de materiais empíricos, já que as interpretações são construídas, pois “a pesquisa qualitativa é infinitamente criativa e interpretativa”.

Nesse horizonte, é possível compreender porque as abordagens de corte qualitativo permitem a compreensão mais aprofundada dos campos sociais e dos sentidos neles presentes, através do espaço relevante que atribuem aos discursos, na medida em que remetem a uma ‘teia de significados’ (LEFÈVRE; LEFÈVRE; TEIXEIRA, 2000).

Essa proposta metodológica sinaliza a presença de um sujeito individual do discurso, mas também expressa uma referência coletiva, na medida em que esse ‘eu’ individual representa uma coletividade. Segundo Lefèvre e Lefèvre (2005, p. 16, grifo no original) “o Discurso do Sujeito Coletivo é, [...], uma forma ou um expediente destinado a fazer a coletividade *falar* diretamente”.

O DSC consiste na análise do material verbal coletado na pesquisa, extraindo-se dos depoimentos pessoais as ideias-centrais e suas correspondentes expressões-chave, para posterior composição de um ou vários discursos-síntese. Através dessa metodologia, os vários discursos individuais obtidos são organizados na forma de um único pensamento sistematizado, que é emitido pela primeira pessoa coletiva do singular. Trata-se de um *eu* que é utilizado somente para a construção do texto, que ao mesmo tempo em que sinaliza a

presença de um sujeito individual, representa uma coletividade (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

Esta nova proposta de análise de dados em pesquisa qualitativa se utiliza de três figuras metodológicas, elaboradas pelos autores com a finalidade de organizar e tabular os depoimentos e demais discursos. Esta é uma condição indispensável para a análise e interpretação dos depoimentos. A primeira dessas figuras metodológicas que será definida é a ancoragem (AC). Os autores afirmam que quase todos os discursos proferidos têm uma ancoragem e que este está alicerçado em teorias, pressupostos, conceitos e hipóteses (LEFÈVRE; LEFÈVRE; TEIXEIRA, 2000). A ancoragem manifesta uma expressão linguística que o autor do discurso professa, baseada em teorias ou ideologias pessoais.

[...] inspirado na teoria da Representação Social, [...] um discurso está **ancorado** quando é possível encontrar nele traços linguísticos [...] existentes na sociedade e na cultura e que estes estejam internalizados no indivíduo. (LEFÈVRE; LEFÈVRE; TEIXEIRA, 2000, p. 17, grifo no original).

A segunda figura de linguagem é a ideia central (IC), que pode ser entendida como a afirmação que permite exprimir o sentido essencial do conteúdo discursivo mencionado pelo indivíduo em seu depoimento, e também nos depoimentos dos diferentes indivíduos, que apresentem sentido semelhante ou complementar (LEFÈVRE; LEFÈVRE; TEIXEIRA, 2000). “A ideia central é um nome ou expressão linguística que revela e descreve, da maneira mais sintética, precisa e fidedigna possível, o sentido de cada um dos discursos analisados” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 17). Os autores fazem ainda uma importante ressalva, dizendo que a ideia-central não é “[...] *uma interpretação, mas uma descrição* do sentido de um depoimento ou de um conjunto de depoimentos” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 17, grifo no original).

Os autores afirmam de maneira geral, que os DSC são construídos com a essência da terceira figura de linguagem, as expressões-chave (ECH). Estas são “[...] constituídas por transcrições literais de parte dos depoimentos” e permitem que o pesquisador, durante o processo de construção do DSC, resgate a essência do conteúdo discursivo que, em geral, representa as respostas às questões de pesquisa (LEFÈVRE; LEFÈVRE; TEIXEIRA, 2000, p. 18).

Entendidos os conceitos das figuras metodológicas, cabe ao pesquisador analisar os discursos em sua forma bruta. Os discursos são submetidos individualmente a uma análise inicial, ou seja, são decompostos em suas ancoragens e ideias-centrais e posteriormente são

todos reunidos, onde o pesquisador deve reconstituir sua forma discursiva (LEFÈVRE; LEFÈVRE; TEIXEIRA, 2000).

Esta proposta metodológica se caracteriza em uma “[...] estratégia metodológica com vistas a tornar mais clara uma dada representação social e o conjunto das representações que conforma um dado imaginário” (LEFÈVRE; LEFÈVRE; TEIXEIRA, 2000, p. 19). Ao analisar os dados empregando os recursos desta metodologia a coletividade dos indivíduos é considerada.

Acredita-se que com a sua utilização, o processo de análise dos dados possibilite a realização de novas reflexões acerca do objeto pesquisado, proporcionando o diálogo entre o dito e o vivido, o descrito e a realidade efetiva.



### **CAPÍTULO 3 – AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS DA UEPG**

Como visto no capítulo 1 e 2, o contexto que envolve uma sociedade interfere política e diretamente para a formulação e implementação de uma política pública. Nos âmbitos, internacional e nacional é possível perceber a existência de movimentos e discussões que giram em torno das ações afirmativas, o que influenciou a implantação da política de cotas em diversas IES brasileiras.

Neste capítulo será possível compreender os processos que influenciaram a formulação, implantação e que contemplam a implementação da política de cotas na UEPG, bem como compreender como acontecem as ações internas sobre a política. O capítulo traz também a análise documental da pesquisa, que irá contemplar os documentos institucionais que tratam sobre a política de cotas na UEPG. Finalmente serão apresentados os dados empíricos coletados, compostos pelas entrevistas com os gestores institucionais e questionários aplicados para estudantes ingressantes na instituição pela política de cotas. Estes dados são analisados segundo a metodologia do discurso do sujeito Coletivo, proposto por Lefèvre e Lefèvre (2005a); (2005b).

As discussões e análises aqui realizadas permitirão compreender a política de cotas da UEPG no contexto institucional, bem como avaliar se esta política está alcançando seu propósito de ampliação do acesso ao ensino superior para estudantes negros oriundos de escolas de escolas públicas e estudantes oriundos de escolas públicas.

#### **3.1 O processo de implantação da política de cotas na UEPG**

As ações afirmativas passaram a ter grande repercussão no cenário nacional, particularmente no tocante às universidades desde o início dos anos 2000 no Brasil. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira universidade brasileira, juntamente com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e com a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) a implantar a política de cotas, com ingresso de estudantes em 2003 (SANTOS, 2006). Neste momento histórico toda a sociedade brasileira estava imersa em discussões sobre o tema, amadurecendo concepções e buscando a legitimidade da política de cotas. Da mesma forma as Instituições de Ensino Superior (IES) estavam discutindo a possibilidade de implantação das cotas nos processos de ingresso dos cursos de graduação.

No Estado do Paraná, as IES que primeiramente decidiram implantar a política de cotas foram a Universidade Estadual de Londrina<sup>19</sup> (UEL) em 2004 e a Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2005.

Neste contexto, as discussões oficiais foram iniciadas na UEPG no ano de 2005. Foi apresentado ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) pela então Pró-Reitora da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) o Processo nº 00421 em 17 de fevereiro de 2005, que trazia uma proposta de reserva de vagas nos Processos Seletivos da UEPG para candidatos oriundos de escolas públicas e para aqueles que se autodeclarassem negros. O processo 00421/2005 foi enviado via ofício (nº 32/2005) para o então Reitor, presidente do Conselho Universitário. Após análise do processo pela Procuradoria Jurídica (PROJUR) da UEPG, o documento foi encaminhado novamente ao CEPE para análise, no dia 28 de fevereiro de 2005.

O documento inicialmente apresentado pela PROGRAD trazia uma proposta de reserva de vagas nos processos seletivos da UEPG e propunha reserva de até 40% das vagas de cada curso de graduação para estudantes oriundos de instituições públicas de ensino, sendo que até 10% dessas vagas estariam destinadas a candidatos que autodeclarassem negros.

Em sessão plenária, do dia 19 de abril de 2005, o CEPE deliberou retirar de pauta o processo, em virtude do pedido de vistas feito por um de seus conselheiros. O processo retornou com parecer do referido conselheiro, que propôs a suspensão das discussões, em virtude da definição de um amplo cronograma de discussões, sobre a política de cotas no âmbito institucional, envolvendo também a sociedade civil.

O CEPE, então, a partir do parecer do conselheiro, determinou a ampliação da discussão sobre políticas afirmativas, e a partir disso foi constituído um grupo de trabalho, com intuito de oferecer maior esclarecimento para a comunidade universitária sobre a política de cotas.

O grupo autodenominado *Grupo de Trabalho sobre Democratização do Acesso à Universidade Pública*, teve como membros os conselheiros que à época faziam parte dos seguintes órgãos institucionais: um membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA); um membro da Pró-Reitora de Graduação; dois Conselheiros do CEPE; um membro do Centro de Auxílio e Orientação ao Estudante – CAOÉ. Houve a tentativa de incluir nesse grupo de trabalho também a representação discente, mas após vários contatos não houve retorno por parte dos alunos.

---

<sup>19</sup> A UEL enfrentou ação civil pública do Ministério Público Federal, que apontou inconstitucionalidade no tratamento do tema pela instituição. A ação civil foi julgada, sendo que a sentença foi dada a favor da instituição.

Foram propostos três momentos para discussão sobre a política de cotas pelo grupo de trabalho, sendo eles:

- 1) mesa redonda;
- 2) discussão nos Setores de Conhecimento<sup>20</sup>;
- 3) consulta pública via meio eletrônico.

Também foram oferecidos meios para subsidiar a comunidade interna e externa com informações, sendo eles:

- elaboração de uma ‘cartilha’ com opiniões diferentes sobre os principais pontos da discussão sobre a democratização do acesso à universidade pública e distribuída a entidades da sociedade civil;
- envio de um texto elaborado por um representante da PROJUR, que constitui uma análise sobre sua participação no *Workshop com os Procuradores Jurídicos das Universidades Públicas Brasileiras*, organizado pela UERJ e de uma artigo publicado intitulado “*Sobre a implementação de cotas e outras ações afirmativas para os afro-brasileiros*”;
- elaboração e confecção de cartazes de divulgação sobre a discussão e seus momentos, distribuídos a todos os *campi* da UEPG;
- elaboração de filipetas com informações sobre as ações a serem desenvolvidas;
- fixação de faixas de divulgação sobre os diferentes momentos da discussão no Campus Central e Campus de Uvaranas da UEPG;
- publicação de matérias em jornais locais e no *site* da UEPG.

Para o momento 1 da mesa redonda, foram convidados expositores com experiência sobre o tema da política de cotas. Solicitou-se aos diretores dos Setores de Conhecimento da UEPG que convocassem as chefias departamentais, coordenações de curso e um representante discente por turma. A participação da comunidade neste momento da discussão foi significativa. Os participantes da mesa redonda foram: Pró-Reitor de Graduação da UEL, que falou sobre o tema *Políticas Afirmativas: a experiência da UEL*; Professor da UFPR, com o

---

<sup>20</sup> Na UEPG existem seis Setores de Conhecimento: Setor de Ciências Exatas e Naturais – SEXATAS; Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes – SECIHLA; Setor de Ciências Jurídicas – SECIJUR; Setor de Ciências Biológicas e da Saúde – SEBISA; Setor de Ciências Sociais e Aplicadas – SECISA; Setor de Ciências Agrárias e Tecnológicas – SCATE

tema *Políticas Afirmativas: aspectos políticos e jurídicos*; e Coordenador do Ensino Superior – Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), sendo o tema *Políticas Afirmativas: proposta do Governo Estadual para o Ensino Superior*<sup>21</sup>.

No momento 2 foram realizadas discussões nos Setores de Conhecimento e *campi* avançados da UEPG nos meses de agosto e setembro de 2005, sendo que os Diretores dos Setores de Conhecimento ficaram responsáveis por distribuir o material elaborado junto aos segmentos da sua área de abrangência e convidar/convocar todos à participação atividades propostas. A intenção neste momento era de ampliar as discussões iniciadas com a mesa redonda, de forma que esta fosse multiplicada nas demais instâncias institucionais chegando até a sala de aula.

O número de participantes do Setor de Conhecimento Ciências Humanas, Letras e Artes e dos *campi* avançados foi expressivo, nos demais Setores de Conhecimento a participação foi pequena. Realizaram-se também contatos com entidades da sociedade civil, para que estas participassem dos momentos de discussão com envio do material elaborado e com pedidos para que enviassem suas opiniões, sugestões e posicionamentos.

Para a consulta pública eletrônica definida como momento 3 foi realizado pela PROGRAD e pelo Centro de Processamento de Dados (CPD), que desenvolveu um instrumento de coleta de dados específico, sendo definida a data de 21 de setembro de 2005 para a participação dos membros da comunidade universitária. Para que os membros externos pudessem opinar o instrumento ficou disponível *online* de 21 de setembro a 13 de outubro no *site* da UEPG, no entanto, a participação externa foi pequena.

Além dos momentos previstos pelo grupo de trabalho responsável, outros momentos foram operacionalizados para ampliar a discussão e o número de participantes:

- reunião da PROGRAD com Coordenações de Curso;
- reunião com a Associação Comercial, Industrial e Cultural de Ponta Grossa (ACIPG);
- discussão com alunos do curso Sequencial em Gestão Imobiliária;
- encontro com os alunos do curso de Pedagogia;
- reunião plenária do Conselho Municipal de Educação;
- seminário promovido pelo curso de Direito;
- participação de um dos conselheiros do CEPE no Programa Intermédio – TV Imagem.

---

<sup>21</sup> O detalhamento sobre estas ações podem ser encontradas no processo 00421/2005 da UEPG.

Como conclusões de processo de discussões e amadurecimento sobre a implantação da política de cotas pela UEPG, o grupo de trabalho destacou: baixo percentual de participação interna a opinar sobre o tema, entre docente, discente e de funcionários técnico-administrativos; pouco envolvimento de alguns Setores de Conhecimento e Departamentos, o que provocou uma carência de informações que prejudicou a participação na consulta; pouco retorno da comunidade externa (entidades representativas de classe, instituições educacionais e organizações não-governamentais), sendo que de 17 correspondências enviadas apenas 04 retornaram.

Como resultado do instrumento de consulta realizado com a comunidade universitária e disponibilizada para a comunidade externa através do *site* da UEPG, obteve-se que os votantes aceitavam a tese de haver cotas para alunos oriundos de escola pública, mas não para alunos negros. O grupo de trabalho responsável realizou uma análise sobre os momentos de discussões e constatou que a comunidade considerava plausível o fato de haver cotas para alunos que estudaram em escola pública, por considerarem justo que candidatos ao vestibular concorressem somente com pessoas que tiveram as mesmas desvantagens no processo de ensino, neste caso o ensino básico público.

Entretanto, o grupo de trabalho destaca que “[...] quando se trata de observar que a desvantagem é constituída por ser negro (numa sociedade em que o negro tem que carregar a herança da escravidão e do racismo em sua vida pessoal e escolar), percebe-se uma clara recusa da ideia de cotas” (UEPG, 2005, p. 33). Ainda no relatório da análise realizada o grupo de trabalho aponta que esse resultado decorre de duas possíveis causas, “[...] ou da falta de informação sobre a realidade do racismo brasileiro [...] ou [...] de posicionamentos efetivamente preconceituosos” (UEPG, 2005, p. 33).

A rejeição da comunidade frente às cotas para estudantes negros fez com que o grupo de trabalho apresentasse uma proposta alternativa: *vagas adicionais* para alunos autodeclarados negros. A justificativa para a proposição foi o fato de os candidatos pertencentes a esse grupo representarem menos de 5% dos inscritos no último vestibular de 2005. Alegaram que a criação de 5% a mais de vagas não chegaria a inviabilizar os cursos e não geraria à comunidade branca sentimento de usurpação quando aos ‘seus’ direitos.

Nesse sentido, a proposta encaminhada pelo grupo de trabalho foi:

- Cotas de até 50% das vagas do vestibular e 50% das vagas do Processo Seletivo Seriado (PSS) em todos os cursos para alunos de escolas públicas, entendendo que é elegível para essa cota o aluno que tenha feito o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental

(5ª a 8ª series) e o ensino médio em escola pública, havendo tolerância para até dois anos cursados em outra escola não pública, exceto no ensino médio. Duração: 8 (oito) anos, de modo a garantir que essa política seja vigente para os alunos que estejam ingressando no 2º ciclo do ensino fundamental no ano de 2006.

- Vagas adicionais para negros – 5% – acesso pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – linha de corte a ser definida.
- Curso pré-vestibular para alunos de escola pública oferecido pela Universidade – envolvendo professores e alunos; bolsa para alunos participantes (projeto de extensão); espaço físico; vale transporte para a clientela.
- Criação de um fundo para assistência estudantil com recursos oriundo da UEPG, por exemplo, 5% da arrecadação do vestibular, sociedade civil através de doações (abatimento Imposto de Renda), verbas municipais, estaduais e federais.

O grupo de trabalho encerrou suas análises, colocando-se à disposição da comunidade interna e externa, para que os resultados obtidos pudessem contribuir para as decisões dos Conselhos Superiores da UEPG. O relatório foi assinado no dia 25 de outubro de 2005 por todos os membros do *Grupo de Trabalho sobre Democratização do Acesso à Universidade Pública*.

Em 16 de novembro de 2005, o CEPE deliberou pela permanência ‘*in examen*’ da proposta de reserva de vagas e pela definição de novas propostas a serem elaboradas em conjunto com a PROGRAD em forma de minutas, com prazo de entrega até a data de 06 de dezembro de 2005. Em 07 de março de 2006, o CEPE deliberou pela retirada de pauta o assunto, devendo o processo retornar instruído de minuta alternativa, que foi apresentada por um de seus conselheiros em 20 de março de 2006.

Em 04 de abril de 2006 o CEPE ratificou a aprovação da matéria e submeteu à consideração do Conselho de Administração e posteriormente ao Conselho Universitário. Em 17 de abril de 2006, o Conselho de Administração *aprovou* por maioria a proposta de reserva de vagas e encaminhou o processo ao Conselho Universitário.

Finalmente, a resolução universitária nº 9 de 26 de abril de 2006<sup>22</sup> que “aprova a reserva de vagas nos processos seletivos da Universidade Estadual de Ponta Grossa para candidatos oriundos de instituições públicas e para aqueles que autodeclararem negros” (UEPG, 2005, p. 74) foi sancionada, com as seguintes definições:

---

<sup>22</sup> Anexo A.

- reserva de 10% das vagas de cada curso de graduação para candidatos oriundos de instituições públicas de ensino;
- reserva de 5% das vagas de cada curso de graduação para candidatos oriundos de instituições públicas de ensino que se autodeclararem negros<sup>23</sup>;

O prazo fixado pela resolução para reserva de vagas foi definido em 8 anos, sendo que a cada ano os limites mínimos de vagas serão aumentados para cada cota, em:

- 5% a cada ano para estudantes oriundos de escolas públicas;
- 1% a cada ano para estudantes negros oriundos de escolas públicas;

A análise do processo de implantação da política de cotas na UEPG mostra um longo e árduo trabalho para superação da resistência à implantação da política. Essa resistência se apresentou tanto por gestores institucionais, como o caso do primeiro conselheiro do CEPE a analisar o processo, quanto da comunidade universitária e da comunidade externa.

Neste processo, percebe-se a tentativa da reprodução discutida no capítulo 1 (p.25) se comprova. Bourdieu (2010a; 2010d) diz que há a reprodução da ordem do sistema social no sistema educacional quando se defende a igualdade dos sujeitos e das oportunidades, mas de uma igualdade neoliberal, com bases no ideal meritocrático, cuja validade é dada pelos conceitos de justiça nela imbricados. Especialmente com relação às cotas raciais, que foi recusada por muitos envolvidos, e que demonstra como as discussões sobre racismo e preconceito, quando existem, são rasas na sociedade em geral (MOEHLECKE, 2002; FELICETTI; MOROSINI, 2009; BERGMANN, 1996; CERRI, 2008).

Contudo, neste quadro a dialética da realidade se apresenta em seu um movimento constante. Percebe-se claramente a contradição, através da tentativa de superação da reprodução social quando é observada a luta de muitos sujeitos a favor da implantação da política de cotas e a implantação efetiva desta. Ao passo que uma parte dos envolvidos luta pela manutenção social, outra parte luta pela superação das desigualdades (CRAHAY, 2002; CURY, 2002; CURY, 1995).

Frente a esse quadro, considera-se que as relações sociais interferem/contribuem no processo de implantação de uma política pública. Tal análise permite observar como o ir e vir de uma política se dá na realidade, uma vez que o contexto em que a política é implantada

---

<sup>23</sup> Segundo Plá (2009, p. 69) “O sistema de cotas da UEPG é inovador por estabelecer índices mínimos e máximos para as cotas, isto é, não estabelecer uma porcentagem fixa. A quantidade de cotas é estabelecida, a cada concurso, conforme a demanda da população pela cota”.

interfere diretamente em seu planejamento e produz novos significados (BRANDALISE, 2010; BRANDÃO, 2001; DRAIBE, 2001). Isso é notado quando as propostas foram ajustadas, de forma que atendessem às necessidades mais imediatas da *polity*, para que fosse sancionada, pois, conforme visto no capítulo 2, é necessário que uma política pública atenda aos interesses dos envolvidos para que seja aprovada (DIAS SOBRINHO, 2003).

Assim sendo, a história dos sujeitos envolvidos, da comunidade afetada e da instituição em questão são elementos fundamentais que subsidiam as lutas e embates travados no campo. Estes são fatores que interferem diretamente não só na implantação de uma política, mas principalmente na implementação desta.

## **3.2 O processo de implementação da política de cotas no período 2007-2010**

### **3.2.1 O relatório referente a 2007**

De forma concomitante com a implantação da política de cotas na UEPG, foi criada a *Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Implementação da Política de Cota da UEPG*<sup>24</sup>. Esta Comissão, até a data de hoje, teve duas formações, sempre por representantes de órgãos internos e da comunidade civil ponta-grossense, a saber: representante da CPA; representante do CAOE; representante da PROGRAD; representante do CEPE; representante do Conselho de Integração Universidade – Sociedade – CONINT; representante do Diretório Central dos Estudantes (DCE); representante do Movimento de Conscientização da Raça Negra (Comunidade Negra dos Campos Gerais, Instituto Sorriso Negro dos Campos Gerais); representante do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa.

Esta Comissão apresentou até a presente data dois relatórios da avaliação da política de cotas na instituição: um referente ao ano letivo de 2007 e outro referente aos anos de 2008, 2009 e parte de 2010<sup>25</sup>. Ambos foram aprovados pelos Conselhos Superiores da UEPG e divulgados junto à imprensa e à comunidade acadêmica, interna e externa.

---

<sup>24</sup> Doravante chamada apenas de Comissão neste trabalho.

<sup>25</sup> O Relatório 2008-2010 elaborado pela Comissão foi organizado em quatro Volumes, sendo que o primeiro Volume constitui o *Relatório Síntese*, construído a partir dos volumes 2, 3 e 4. O Volume 2, denominado *Parte 1*, constitui o relatório dos dados quantitativos obtidos através dos relatórios PROGRAD/CPA, relativos ao desempenho e situação acadêmica dos estudantes cotistas. O Volume 3, denominado *Parte 2* refere-se aos dados qualitativos obtidos por meio do questionário proposto aos discentes, através da avaliação *online*. Por fim, o Volume 4, que corresponde à *Parte 3*, referente aos dados qualitativos docentes.



Nos relatórios da Comissão há aspectos do processo de implementação da política, que sob o olhar do pesquisador adquirem novos sentidos e significados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; OLIVEIRA, 2007).

Um primeiro aspecto observado é que as cotas estabelecidas se inserem nos exames vestibulares, realizados em duas etapas, assim denominados 1º Concurso Vestibular de (ano) e 2º Concurso Vestibular de (ano). As vagas estabelecidas para os cursos ofertados dividem-se em três partes, estas definidas como: cota para estudantes negros oriundos de escola pública, cota para estudantes oriundos de escola pública e cota universal (para estudantes que não optaram pelas duas opções anteriores).

Os dados apresentados nos relatórios revelam como a política de cotas vem propiciando a elevação dos índices de ingresso de estudantes de escola pública no ensino superior da UEPG; demonstram como os estudantes cotistas vêm se desempenhando academicamente e possibilitam afirmar que quando a igualdade de oportunidades efetivamente ocorre, a possibilidade da igualdade de resultados também existir se eleva, o que favorece a redução das desigualdades educacionais e sociais, mesmo que para um público quantitativamente pequeno.

No primeiro relatório da Comissão estão as conclusões relativas à avaliação do primeiro ano de desenvolvimento da política de cotas, ou seja, 2007. O relatório permite observar que, apesar da política de cotas instituída permitir uma participação maior dos candidatos cotistas (pela definição das vagas conforme estabelece a resolução univ. n°9/2006) essa alternativa foi procurada por um número relativamente pequeno de egressos do ensino público e/ou negros.

No primeiro concurso vestibular para ingresso em 2007, sete cursos de graduação não tiveram candidatos negros e no segundo vestibular em dois cursos não houve candidatos. Nas duas edições do vestibular foi possível perceber que a cota para estudantes oriundos de escola pública teve uma concorrência candidato/vaga maior que as demais cotas.

Segundo o relatório referente ao primeiro ano de implementação da política, no primeiro concurso vestibular para ingresso em 2007, houve 7.118 inscritos concorrendo as 690 vagas ofertadas, Dos 7.118 candidatos, 2.024 eram candidatos oriundos de escolas públicas e apenas 167 candidatos negros oriundos de escolas públicas; apenas 242 candidatos ingressaram pelo sistema de cotas, sendo 47 (6,8%) candidatos negros oriundos das escolas públicas e 195 (28,3%) candidatos oriundos das escolas públicas.

Sobre a pontuação obtida pelos candidatos aprovados em 1ª chamada nas provas do 1º e 2º vestibulares para ingresso em 2007, constatou-se ser pequena a diferença entre as médias

dos candidatos das cotas para estudantes negros de escola pública, estudantes de escola pública e cota universal. É possível observar que do 1º e para o 2º vestibular para ingresso em 2007, as médias dos estudantes de escola pública aumentaram, diminuindo a diferença entre as médias das cotas para estudantes de escola pública e cota universal. No primeiro vestibular, em três cursos a média da cota para escola pública é maior que a média da cota universal.

É importante destacar que durante o período em que a política de cotas vem se efetivando na UEPG ocorreram mudanças e adaptações. Duas dessas mudanças merecem destaque, visto sua importância:

- mudanças quanto aos critérios da Comissão de Constatação de estudantes negros para o concurso vestibular<sup>26</sup>;
  - mudanças quanto à nota de corte no concurso vestibular;
- Sobre a Comissão de Constatação,

Nos anos de 2007 e 2008 a constatação do candidato cotista negro era realizada no dia da matrícula para aqueles candidatos já aprovados no vestibular. Em muitos casos a banca acabava desautorizando a matrícula para aqueles que já haviam conquistado por direito, porém não se enquadravam na condição de negros, por não terem as características fenotípicas da etnia negra.

A partir de 2009 o período de constatação da condição do candidato negro ao sistema de cotas vem sendo feito antes da realização do exame vestibular, [...] proporcionando àqueles que não possuem traços físicos característicos do grupo étnico-racial negro a concorrer à reserva de vagas para estudantes da escola pública. (UEPG, 2011, p. 20).

Este pode ser um dos motivos pelo qual a procura pela cota para estudantes negros oriundos de escola pública tenha diminuído nos anos de 2009 e 2010, pois muitos candidatos que não compareceram à entrevista com a banca de constatação e foram automaticamente transferidos para a cota de estudantes oriundos de escola pública.

Na tabela 1, apresentada abaixo, é possível visualizar a relação das vagas ofertadas nos concurso vestibulares da UEPG de 2007-2010, o número de candidatos inscritos e a proporção candidato/vaga na instituição. Vale ressaltar que nesse cálculo foram consideradas as vagas de todos os cursos ofertados pela instituição e todos os candidatos inscritos.

---

<sup>26</sup> A legislação institucional sobre este tema encontra-se no Anexo A.

Tabela 1 – Relação candidato/vaga nos exames vestibulares da UEPG – 2007-2010.

CONCURSO VESTIBULAR	VAGAS				CANDIDATOS				PROPORÇÃO			
	COTA			Total	COTA			Total	COTA			Total
	Negros	Escola Pública	Universal		Negros	Escola Pública	Universal		Negros	Escola Pública	Universal	
1º Concurso Vestibular de 2010	38	236	432	706	49	2704	5752	8505	1,29	11,458	13,315	12,047
2º Concurso Vestibular de 2010	42	294	472	808	62	2997	5611	8670	1,48	10,194	11,888	10,730
1º Concurso Vestibular de 2009	60	196	439	695	136	2216	5595	7947	2,27	11,306	12,745	11,435
2º Concurso Vestibular de 2009	69	230	420	719	241	3082	7634	10957	3,49	13,400	18,176	15,239
1º Concurso Vestibular de 2008	51	191	463	705	163	2102	5278	7543	3,2	11,005	11,400	10,699
2º Concurso Vestibular de 2008	52	221	477	750	161	2207	4385	6753	3,1	9,986	9,193	9,004
1º Concurso Vestibular de 2007	47	195	448	690	167	2024	4927	7118	3,55	10,379	10,998	10,316
2º Concurso Vestibular de 2007	54	256	449	759	246	2585	4379	7210	4,56	10,098	9,753	9,499

Fonte: CPA/PROPLAN – 2010.

Sintetizando-se os dados, na tabela 1 é possível observar que há uma pequena variabilidade nas vagas dos vestibulares no período 2007 a 2010. Para a cota de estudantes negros oriundos de escola pública a média foi de 103 vagas ofertadas, o que representou uma maior variabilidade em relação às demais, ficando em torno de 16,5%. Já a variação em torno da média de 455 vagas ofertadas para estudantes oriundos de escolas públicas foi de 10,1% e da cota universal a variabilidade foi de 3,2% em torno da média de 900 vagas ofertadas. Em termos estatísticos, a variabilidade apresentada permite inferir pouca dispersão da oferta de vagas no período analisado, e que começa a delinear-se uma tendência na constituição das vagas distribuídas nas cotas dos concursos vestibulares.

Quadro 1 – Variabilidade estatística das vagas distribuídas nas cotas nos vestibulares da UEPG – 2007-2010.

	Vagas (Qt)			
	COTA			Total
	Negros	E. Pública	Universal	
Vestibular 2010	80	530	904	1514
Vestibular 2009	129	426	859	1414
Vestibular 2008	103	412	940	1455
Vestibular 2007	101	451	897	1449
<b>Média de vagas</b>	<b>103</b>	<b>455</b>	<b>900</b>	<b>1458</b>
Desvio padrão	17	46	29	36
<b>Coefficiente de Variação (%)</b>	<b>16,5</b>	<b>10,1</b>	<b>3,2</b>	<b>2,5</b>

Fonte: A autora.

Com relação à pontuação mínima, cabe ressaltar que em cada concurso vestibular é publicado, pela Comissão Permanente de Avaliação – CPS, um edital específico, após a realização do vestibular (1º ou 2º concurso vestibular referente ao ano de ingresso) referente à pontuação mínima de cada curso que deve ser obtida pelos candidatos na prova de conhecimentos específicos<sup>27</sup> para efeitos de classificação. Este edital é publicado em conformidade com o item 12 do manual do candidato do concurso vestibular, especificamente para cumprimento da sua alínea "b".

A mudança na nota de corte dos concursos vestibulares influenciou diretamente a concorrência candidato/vaga para os cursos de graduação em todas as cotas, embora não tenha afetado todos igualmente. A média dos candidatos aprovados nos vestibulares teve um acréscimo na cota para estudantes oriundos de escola pública, chegando, em alguns casos, a concorrência nessa cota ser maior que na cota universal<sup>28</sup>.

No segundo vestibular para ingresso em 2007 os dados surpreendem,

[...] Em trinta e sete cursos, as médias dos candidatos à cota universal foram maiores, sendo que em trinta e três são seguidas pelas médias dos candidatos à escola pública, e em terceiro lugar pelas médias dos candidatos à cota de negros oriundos de escolas públicas. Nos quatro cursos restantes são seguidas pelas médias dos candidatos cotistas negros e, em terceiro, as médias dos candidatos das escolas públicas. Em quatro cursos, as médias dos candidatos nas cotas de escola pública foram maiores, seguidas das médias dos candidatos à cota universal, e depois, das médias dos cotistas negros. Em cinco cursos, a ordem de médias é: cotistas negros, cotistas da cota universal e cotistas de escola pública (UEPG, 2009, p. 2).

Durante o período de implementação da política de cotas na UEPG, a mesma sofreu alterações. Isso confirma o exposto no capítulo 2, quando os autores afirmam que as políticas têm vida, uma vez que estão em constante movimento dialético (MAINARDES, 2006; HÖFLING, 2001). Assim como Belloni, Magalhães e Sousa (2001) afirmam, a avaliação enquanto instrumento de aperfeiçoamento de uma política é uma necessidade eminente, para que esta possa atender às exigências mais imediatas da população.

Em 2009 foi realizado, o *I Encontro sobre a Avaliação da Política de Cotas implantada na UEPG*, evento de extensão promovido pela Comissão que trouxe significativas contribuições à avaliação e acompanhamento da política de cotas instituída. Este evento teve como objetivos a socialização dos resultados da avaliação e acompanhamento da política de cotas referente ao ano de 2007. O encontro foi dividido em duas etapas: a primeira consistiu

---

<sup>27</sup> Até o 1º Concurso Vestibular do ano de 2012 (para ingresso dos estudantes em 2013) este era composto por 3 etapas: prova de conhecimentos gerais, prova de conhecimentos específicos e redação.

<sup>28</sup> A pontuação mínima, ou nota de corte, é obtida através da média aritmética simples das notas obtidas pelos candidatos aos cursos, em cada cota separadamente.

em reunião com os Coordenadores de Cursos da UEPG e a segunda etapa desdobrou-se em duas reuniões com acadêmicos cotistas e com as comunidades interna e externa. O encontro alcançou seus propósitos, pois possibilitou aos participantes o conhecimento das ações desenvolvidas pela Comissão tanto quanto a política de cotas implantada na instituição quanto a sua efetivação prática.

O relatório referente ao ano de 2007 permite observar que o desempenho dos acadêmicos que ingressaram pela política de cotas apresenta poucas diferenças com relação ao desempenho dos acadêmicos que ingressaram pela cota universal. Este é um ponto muito relevante, principalmente quando se remete à questão da igualdade, discutida nos capítulos anteriores.

Considerando que uma das justificativas para a recusa para reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública era que estes estudantes não teriam condições de acompanhar o curso de graduação, no que tange aos conteúdos disciplinares, uma vez que sua bagagem estudantil não era suficiente, este argumento foi derrubado, pois, conforme os dados apresentados no relatório, as diferenças de aprendizagem e domínio de conteúdos fazem diferença somente no momento do concurso vestibular, já no decorrer do curso os estudantes cotistas se mostram muito capazes, alcançando as médias e obtendo bons resultados. Este resultado é um importante argumento para afirmar que o movimento dialético da superação das desigualdades está tendo resultados positivos, de acordo com os objetivos propostos.

### 3.2.2 O relatório referente a 2008-2010

Uma das metas traçadas pela Comissão no ano de 2009 foi a criação de um sistema informatizado para a avaliação e análise do desempenho e da movimentação acadêmica dos estudantes ingressantes pela política de cotas da UEPG, integrado à CPA, denominado PROGRAD/CPA. Nesse sentido, houve a necessidade de um profissional da área de informática para atuar junto à Comissão, devido à quantidade de dados a serem tratados.

Os relatórios desenvolvidos no sistema online foram criados com base na avaliação da política de cotas realizada em 2008 de forma manual, referente aos ingressantes 2007. Considerando-se que a cada ano letivo há um novo ingresso por cotas, é evidente a necessidade de acompanhar a vida acadêmica dos estudantes, tanto quanto ao desempenho acadêmico quanto à movimentação acadêmica, ano a ano de sua permanência na Universidade. Diante das questões citadas é possível perceber que o sistema foi sendo construído passo a passo ao longo de meses, mas a Comissão acredita que a sua criação e desenvolvimento extrapolou a intenção inicial, que era apenas coleta de dados dos acadêmicos ingressantes cotistas, estendendo-se a coleta de informações para todas as formas de ingresso nos cursos

de graduação da UEPG. [...]. Os dados gerados no Sistema de Avaliação da Política de Cotas são atualizados automaticamente, ou seja, em tempo real [...] (UEPG, 2011, p. 16).

A criação do sistema online para acompanhamento da vida acadêmica foi de grande valia para a UEPG como um todo, pois estendeu-se a todas as formas de ingresso nos cursos de graduação, possibilitando não somente aos membros da Comissão o acesso às informações sobre os acadêmicos, mas também aos gestores institucionais e agentes administrativos.

Paralelamente, à criação do sistema de informações, a Comissão organizou em 2010 um processo de avaliação qualitativo em parceria com a CPA, para diagnosticar a opinião dos discentes e docentes sobre a política de cotas da instituição. Elaborou-se um questionário que foi disponibilizado de forma *online* na página virtual da UEPG aos estudantes, em virtude de dificuldades encontradas para reunir os estudantes cotistas presencialmente. Os questionamentos buscaram diagnosticar a percepção dos estudantes cotistas<sup>29</sup> quanto aos seguintes itens:

- desempenho acadêmico;
- adaptação acadêmica;
- integração;
- conhecimento de bolsas de iniciação científica e de extensão;
- participação em programas de incentivo à pesquisa e à extensão.

O instrumento avaliativo ficou disponível para todos os estudantes de graduação da UEPG no período de 01 de julho a 15 de agosto de 2010 e contou com a participação de 46 cotistas negros oriundos de escola pública, de 357 cotistas oriundos de escola pública e 626 estudantes da cota universal, conforme apresentado na tabela 2:

---

<sup>29</sup> É importante destacar que a análise dos dados obtidos por meio desta avaliação, embora os estudantes de todas as cotas pudessem participar, destinou-se exclusivamente às respostas dos estudantes negros oriundos de escola pública e estudantes oriundos de escola pública. Segundo a Comissão “Os dados coletados dos ingressantes da cota universal na pesquisa avaliativa realizada serão objeto de outro relatório, considerando que ainda não foi possível fazer a análise devido ao volume de respostas e ao tempo de disponibilização dos membros da Comissão, que também exercem outras funções, os quais optaram por priorizar as respostas consideradas com objeto principal da Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Implementação da Política de Cotas da UEPG, neste período de trabalho.” (UEPG, 2011, p. 18).

Tabela 2 – Participação discente na avaliação da política de cotas da UEPG – 2010.

<b>Tipo de Cota de Ingresso</b>	<b>Acadêmicos Matriculados</b>	<b>Acadêmicos Participantes</b>	<b>(%) Participação da cota na avaliação</b>
Negros	151	46	30%
Escola Pública	1.064	357	34%
Universal	2.517	626	25%
Total	3.732	1.029	28%

Fonte: CPA/PROPLAN – 2010, apud UEPG, 2011, p. 32.

Os dados oriundos da avaliação *online* realizada pelos estudantes cotistas foram analisados no segundo semestre de 2010 por alguns membros da Comissão, utilizando a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC de Lefèvre e Lefèvre (2005b), pois a mesma também é indicada para resultados de pesquisas em avaliação, acrescida de informações quantitativas para complementação e melhor interpretação dos dados coletados.

Para coleta de dados junto aos docentes sobre a política de cotas a Comissão enviou uma carta via *e-mail* para todos os professores da instituição, convidando-os a expressar sua opinião sobre os seguintes aspectos:

- desempenho acadêmico;
- relacionamento/adaptação;
- integração como acadêmico;
- interesse em participação em projetos de pesquisa e extensão, direcionado aos cotistas.

A data limite para os docentes encaminharem, via *e-mail* das avaliações foi até 20 de setembro de 2010. Infelizmente, somente oito cartas foram enviadas como respostas à Comissão pelos docentes da instituição.

A Comissão realizou a análise dos dados obtidos e concluiu que no tocante às médias obtidas pelos estudantes cotistas durante os cursos de graduação há uma diferença muito pequena entre cada tipo de cota. Como mostra o quadro 2, independente do tipo de cota, a maioria dos estudantes obtém o desempenho médio esperado para o curso no qual ingressaram.

Quadro 2 – Síntese das médias anuais no período 2007-2009 conforme a Cota de Ingresso.

ANO DE INGRESSO	NEGROS			E. PÚBLICA			UNIVERSAL		
	Médias Anuais			Médias Anuais			Médias Anuais		
	2007	2008	2009	2007	2008	2009	2007	2008	2009
<b>2007</b>	5,21	5,67	5,24	6,59	6,49	6,19	6,34	5,99	5,91
<b>2008</b>		6,07	5,62		6,33	6,05		6,05	5,65
<b>2009</b>			5,27			6,15			6,32

Fonte: CPA/PROPLAN – 2010, apud UEPG, 2011, p. 25.

O quadro 2 permite observar que tanto estudantes que ingressaram pela cota para negros, quanto estudantes ingressantes pela cota de escola pública e estudantes ingressantes pela cota universal têm mantido sua média, tendo variações pouco significativas em termos estatísticos. Dessa forma, pode-se concluir que os estudantes vêm mantendo um padrão no tocante ao desempenho acadêmico no seu curso de graduação. O quadro 3 apresenta o detalhamento da análise estatística contida no relatório analisado.

Quadro 3 – Série histórica das médias anuais dos acadêmicos ingressantes pelo sistema de cotas da UEPG 2007-2010.

COTA NEGROS	Ano de Ingresso	Média Aritmética $\bar{X}$	Desvio Padrão $\sigma$	Coefficiente de Variação $cv$
	<b>2007</b>	5,4	<b>0,21</b>	<b>3,9%</b>
	<b>2008</b>	5,9	<b>0,22</b>	<b>3,8%</b>
	<b>2009</b>	5,7	-	-
	<b>Média Final UEPG</b>	5,7		
COTA ESCOLA PÚBLICA	Ano de Ingresso	Média Aritmética $\bar{X}$	Desvio Padrão $\sigma$	Coefficiente de Variação $cv$
	<b>2007</b>	6,4	<b>0,17</b>	<b>2,7%</b>
	<b>2008</b>	6,2	<b>0,14</b>	<b>2,3%</b>
	<b>2009</b>	6,2	-	-
	<b>Média Final UEPG</b>	6,3		
COTA UNIVERSAL	Ano de Ingresso	Média Aritmética $\bar{X}$	Desvio Padrão $\sigma$	Coefficiente de Variação $cv$
	<b>2007</b>	6,1	<b>0,19</b>	<b>3,1%</b>
	<b>2008</b>	5,9	<b>0,2</b>	<b>3,4%</b>
	<b>2009</b>	6,3	-	-
	<b>Média Final UEPG</b>	6,1		

Fonte: CPA/PROPLAN – 2010, apud UEPG, 2011 p. 27.



Fazendo a análise das médias anuais, é possível perceber que estas permanecem dentro da normalidade.

O resultado obtido nos possibilita concluir que a diferença nas médias do desempenho acadêmico não é significativa, diferença esta considerada uma variabilidade normal em termos estatísticos. O afastamento de 0,3 pontos (para mais ou para menos) em torno da média indica que as médias entre 5,7 e 6,3 situam-se na região de normalidade da distribuição das notas, e também que aproximadamente 70% dos acadêmicos/cursos da UEPG têm média incluída nesse intervalo numérico (UEPG, 2011, p. 28).

Embora alguns estudantes relatem na pesquisa *online* que tiveram dificuldades no início do curso de graduação, vêm tendo um bom desempenho estudantil e justificam suas dificuldades de aproveitamento devido a fatores como:

- falta de empenho acadêmico;
- fraca formação no ensino médio (com ênfase para os conteúdos de matemática, física e química);
- excesso de atividades;
- falta de professores;
- formação didático-pedagógica dos professores;

O relatório traz informações que revelam que parte dos estudantes cotistas participantes da pesquisa *on line* consideram as dificuldades encontradas irrelevantes, pois é uma questão de afinação e ajustamento com o ensino superior. Por sua vez, houve estudantes que afirmaram ter embasamento suficiente no ensino médio, “alguns consideram seu desempenho muito bom, inclusive melhor até das pessoas que estudaram em escolas particulares” (UEPG, 2011, p.34). O relatório traz inclusive que alguns estudantes não tiveram dificuldades para obter boas notas, os estudantes destacaram que a teoria e a prática se complementam em seu curso, o que facilita o processo de aprendizagem. Os estudantes cotistas relatam também que a necessidade de ingressar no mercado de trabalho paralelamente a realização do curso de graduação resultou em uma grande dificuldade para melhorar seu rendimento. estes fatos comprovam que a violência simbólica sofrida por estudantes oriundos de classes menos abastadas tem de ser superada cotidianamente, para que o objetivo de conclusão do curso superior seja atingido.

O documento analisado (relatório da comissão) revela ainda que em todos os Setores de Conhecimento há um percentual bastante elevado de estudantes que consideram sua

adaptação acadêmica ótima. Estes estudantes relatam que desde o início de sua vida acadêmica tiveram um bom relacionamento com toda a comunidade universitária e não sentem diferença por serem cotistas. Também houve estudantes que consideraram a sua adaptação boa. Estes estudantes, por sua vez, relatam que no início do curso sentiram dificuldades, devido ao preconceito com estudantes cotistas e às dúvidas por parte dos colegas sobre o seu desempenho futuro, no entanto eles relatam que tais dificuldades foram superadas com o tempo. O relatório mostra ainda que os estudantes que consideram sua adaptação regular atribuíram as dificuldades às deficiências trazidas do ensino médio e pelo fato de não residirem em Ponta Grossa antes da aprovação no vestibular, o que implicou na adaptação na nova cidade concomitante à adaptação à vida universitária.

Quanto à integração à vida acadêmica, questão contemplada pela avaliação *online* realizada pela Comissão, os estudantes apontaram que professores e funcionários ajudam na integração dos estudantes e que os órgãos internos da instituição são de fácil acesso. O relatório aponta ainda que há estudantes cotistas que tiveram problemas de integração, devido ao preconceito e não aceitação da política de cotas por colegas não cotistas. Outro fator levantado pelos estudantes cotistas participantes da pesquisa que ressaltou a dificuldade de adaptação à vida acadêmica foi a rivalidade entre docentes no âmbito do curso, o que acaba por prejudicar a integração professor-aluno. Também houve relatos de dificuldades de integração devido às deficiências no ensino dos conteúdos do ensino médio e a falta de informação sobre assuntos acadêmicos importantes.

Com relação ao conhecimento de bolsas de iniciação científica e de extensão, o relatório mostra que mais da metade dos estudantes respondentes da pesquisa *online* não têm conhecimento sobre as bolsas ou conhecem parcialmente os programas, o que dificulta sua participação.

A pesquisa *online* solicitava ainda outras informações ou sugestões a respeito da política de cotas. A Comissão realizou a análise dos depoimentos e estes foram alocados nas seguintes categorias: *sugestões gerais*, *posicionamento sobre a política de cotas*, *fragilidades apontadas*, e *satisfação*. As sugestões gerais apontadas pelos estudantes participantes da pesquisa giraram em torno de:

- maior divulgação de programas ofertados pela instituição;
- maior número de projetos com bolsas;
- maior realização de eventos acadêmicos;

- melhora no acervo da biblioteca;
- cursos extracurriculares e/ou aulas de reforço para estudantes ingressantes;
- melhor divulgação da política de cotas;

O relatório revela ainda dados quanto ao posicionamento dos estudantes com relação às cotas. Os estudantes se dividem em dois grupos: um grupo a favor das cotas para estudantes negros oriundos de escola pública e para estudantes oriundos de escola pública; outro grupo favorável somente às cotas para estudantes oriundos de escola pública. Os estudantes deste último grupo justificam sua posição afirmando que esta política gera mais discriminação e reafirma o preconceito. Muitos defendem o aumento de vagas para escola pública, devido ao grande número de estudantes egressos da rede pública de ensino. Os estudantes defendem ainda que há a necessidade de existir momentos para discussão sobre a política de cotas na comunidade acadêmica. Os participantes da pesquisa ainda relatam que, embora a política de cotas possa parecer injusta, ela é necessária para que haja uma redução das desigualdades sociais e raciais.

O relatório mostra que as fragilidades apontadas pelos estudantes, quanto à estrutura física e pedagógica, foram significativas e contemplam questões como: contratação docente, valor de bolsas, adaptação curricular, investimentos em estrutura física, segurança e moradia estudantil. É possível observar que há satisfação dos estudantes cotistas, que é expressa por elogios aos programas de iniciação científica e de extensão; pelo respeito e seriedade da instituição; e pelo orgulho em fazer parte da instituição.

Com relação à movimentação acadêmica os relatórios foram organizados quanto aos seguintes itens: abandono, desistente, matriculado, trancado e outros<sup>30</sup>. A síntese da movimentação acadêmica por ano/cota da UEPG está representada no quadro abaixo

---

<sup>30</sup> “Abandono: quando o acadêmico não confirma a matrícula ou não solicita trancamento oficialmente, ultrapassando o período legal para permanecer com a matrícula trancada; Desistente: quando o acadêmico comunica oficialmente sua desistência no curso no protocolo geral da UEPG; Matriculado: quando o acadêmico encontra-se em situação regular no curso, frequentando-o; Trancado: quando o acadêmico solicita o trancamento do curso oficialmente no protocolo geral da UEPG; Outros: quando o acadêmico solicita transferência para outra instituição (transferência expedida), ou quando o acadêmico ingressa por transferência na UEPG, ou quando jubilado por ultrapassar o tempo máximo permitido para o curso, ou em caso de acadêmico ingressante ou excluído devido a liminares, recursos jurídicos, ou quando falecido.” (RELATÓRIO SÍNTESE 2008-2010, p. 29)

Quadro 4 – Síntese da Situação Acadêmica por Cota/Ocorrência.

<b>2007</b>	<b>Abandono</b>	<b>Desistente</b>	<b>Matriculado</b>	<b>Trancado</b>	<b>Outros</b>
<i>Negros</i>	10	3	63	5	1
<i>E. Pública</i>	33	25	315	34	4
<i>Universal</i>	135	24	803	103	25
<b>Total</b>	<b>178</b>	<b>52</b>	<b>1181</b>	<b>142</b>	<b>30</b>
<b>2008</b>	<b>Abandono</b>	<b>Desistente</b>	<b>Matriculado</b>	<b>Trancado</b>	<b>Outros</b>
<i>Negros</i>	0	2	41	2	1
<i>E. Pública</i>	18	7	337	35	11
<i>Universal</i>	66	34	811	90	23
<b>Total</b>	<b>84</b>	<b>43</b>	<b>1189</b>	<b>127</b>	<b>35</b>
<b>2009</b>	<b>Abandono</b>	<b>Desistente</b>	<b>Matriculado</b>	<b>Trancado</b>	<b>Outros</b>
<i>Negros</i>	2	1	47	2	1
<i>E. Pública</i>	10	5	412	23	0
<i>Universal</i>	39	25	903	66	1
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>31</b>	<b>1362</b>	<b>91</b>	<b>2</b>

Fonte: CPA/PROPLAN – 2010, apud UEPG, 2011, p. 29.

Com base nos dados apresentados é possível perceber que o número de matriculados vem aumentando, ao passo que o abandono, a desistência e o trancamento vêm diminuindo. No anexo C é possível observar o detalhamento da movimentação acadêmica por cota e Setor de Conhecimento do curso.

No tocante a avaliação docente sobre a política de cotas, o relatório destaca que, apesar do número de docentes participantes da pesquisa ter sido extremamente baixo, os depoimentos expressam a realidade vivida nas atividades de docência, pesquisa e extensão. A percepção dos docentes participantes da pesquisa foi de que a maioria dos estudantes cotistas apresenta bom desempenho, em alguns casos com esforço para superar as dificuldades, quando há. Com relação à integração acadêmica, destacam que os estudantes têm facilidade para se inserir no meio universitário e possuem um bom relacionamento com os colegas de curso. Vale ressaltar que os docentes expressam que é difícil identificar os estudantes cotistas em sala de aula. Os docentes ainda relatam que há a participação de estudantes cotistas em projetos de pesquisa e/ou extensão, vinculados à bolsas auxílio e também voluntários e que, com relação à iniciação científica, o desempenho destes estudantes é muito bom, além de mostrarem muito comprometimento com as atividades propostas.

Este documento mostra a importância da política de cotas para o ingresso do estudante oriundo de classes mais baixas e/ou negros no ensino superior, uma vez que o grande obstáculo encontrado por estes estudantes é ingresso, já que seu desempenho acadêmico se iguala aos demais estudantes, o que confirma o exposto por Sousa Junior (2011, p. 49),

As avaliações que vêm sendo realizadas pelas instituições de ensino superior que adotaram algum tipo de ação afirmativa demonstram que não se percebem diferenças significativas entre os alunos aprovados pelo sistema de cotas e os aprovados pelo sistema universal e que as ações afirmativas não eliminam o mérito e não comprometem a qualidade do ensino.

A política de cotas representa uma porta de entrada para estes estudantes, uma possibilidade para galgar novas possibilidades de crescimento e superar a concepção há muito arraigada de que as capacidades individuais e a livre concorrência são pontos que devem ser mantidos para todos os indivíduos nos processos seletivos, independentemente de classe e etnia, que Catani e Oliveira (2003) afirmam. O relatório afirma ainda que apesar de existirem relatos sobre o preconceito com cotistas, a principal questão é que a igualdade de resultados está sendo promovida, ou seja, se justifica como Zoninsein (2006) declara.

Bourdieu (2010a; 2010b; 2010d) e Catani e Oliveira (2003) apontam que muitos estudantes, mesmo pertencentes às classes excluídas historicamente concordam com o ideal capitalista de igualdade e de justiça. Conforme o relatório analisado é possível concluir que alguns dos estudantes cotistas, mesmo tendo utilizado a política de cotas para o ingresso no ensino superior são contra as cotas. Sendo assim, afirma-se que estes estudantes, influenciados pela violência simbólica sofrida historicamente, confirmam que a tentativa de reprodução vem acontecendo.

Esta tentativa de reprodução também percebida no processo de implementação da política de cotas na UEPG demonstra como a ideologia das classes dominantes está arraigada na sociedade. Contudo, como afirma Bourdieu, mesmo a educação sendo um instrumento que reproduz as desigualdades, é somente por este viés que os discursos podem ser modificados, os ideais podem ser revistos e a sociedade pode articular um movimento de superação das desigualdades.

Os resultados apresentados pelo relatório são de fundamental importância para a comunidade acadêmica e podem auxiliar no processo de implementação da política de cotas da UEPG. É através de instrumentos como este que se faz possível a melhoria das condições de vida, efetivamente na dinâmica do real.

### **3.3 Avaliação da política de cotas na perspectiva dos envolvidos: discentes e gestores institucionais**

Numa avaliação de política pública é necessário contemplar todos os âmbitos que permeiam a efetivação desta política e ir além dos documentos oficiais que amparam e registram a sua implantação. É necessário contemplar os sujeitos que, de uma forma ou de

outra, fazem parte da efetivação desta política, envolvendo-os, pois como diretamente beneficiados ou interessados nos resultados, estes tem como emitir seu julgamento de acordo com a realidade vivida (PÁDUA, 2000).

Neste caso, em que o objetivo foi avaliar a política de cotas da UEPG, é fundamental desvelar o real, ou seja, como a política vem se efetivando e os impactos que estão sendo por ela gerados na comunidade universitária e na sociedade envolvida como um todo, como instrumento para superação das desigualdades sociais/educacionais.

Estas são características que inerentes ao estudo de caso, pois ao mesmo que se caracteriza como escolha epistemológica, permite confrontar posições e desvendar as raízes do objeto estudado (YIN, 2005; MERRIAN, 1988, apud ANDRÉ, 2005).

Com o intuito de realizar uma avaliação baseada na vivência dos sujeitos com a política de cotas, optou-se por envolver, primeiramente, os estudantes ingressantes pelo sistema de cotas na instituição, com objetivo de coletar informações sobre a política, sua abrangência e efetividade com a aplicação de questionários. Num segundo momento foram realizadas entrevistas com os gestores universitários que presenciaram e estiveram envolvidos diretamente com o processo de implantação da política de cotas na UEPG.

Tanto os depoimentos obtidos por meio dos questionários como os dados das entrevistas foram analisados à luz da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005), o que permitiu conhecer a percepção dos envolvidos sobre a política de cotas da UEPG. A análise dos dados traz informações relevantes sobre a política avaliada e ao mesmo tempo possibilita que ela seja repensada e ajustada. Na sequência estão apresentados os resultados das análises.

### 3.3.1 A política de cotas na perspectiva discente

Os estudantes cotistas tiveram importante papel nesta pesquisa. Eles avaliaram a política de cotas, contribuíram com opiniões nos depoimentos sobre sua realidade enquanto ingressante cotista e estudante de ensino superior da UEPG.

O instrumento utilizado para coleta de dados junto aos estudantes foi o questionário<sup>31</sup> com questões abertas. Os questionários foram aplicados para turmas de terceira e quarta séries de onze cursos de graduação da instituição. O número de estudantes de cada curso/série altera de acordo com as características próprias de cada curso. Foram escolhidos dois cursos de cada

---

<sup>31</sup> Apêndice C.

Setor de Conhecimento<sup>32</sup> mais o curso de Direito, que na UEPG compõe o Setor de Ciências Jurídicas (SECIJUR). A escolha dos cursos de graduação para aplicação dos questionários também considerou as particulares dos Setores de Conhecimento. Como se buscou obter os depoimentos dos estudantes cotistas, foi fundamental selecionar os cursos que, além de possuírem grande número de estudantes ingressantes pela política de cotas, possuísssem outras características peculiares, tais como: cursos com condições específicas, como cursos integrais, historicamente elitistas, com maior concorrência nos concursos vestibulares e, em contrapartida, cursos noturnos com a maioria de alunos trabalhadores<sup>33</sup>.

Foi realizada uma *pré-testagem* para aplicação dos questionários na qual se constatou que os estudantes levariam em média vinte minutos para responder as questões. Os questionários foram aplicados em horários de aulas, gentilmente cedidos pelos professores, a todos os estudantes das turmas para que não houvesse desconforto por parte dos estudantes cotistas. No processo de coleta de dados foram obtidos cento e sessenta e seis questionários respondidos por estudantes cotistas.

Optou-se por aplicar os questionários nas turmas sem expor a temática da pesquisa diretamente pelo fato de que na *pré-testagem* os estudantes cotistas sentiram-se desconfortáveis e de certa forma reprimidos quando alguns colegas não-cotistas expunham em voz alta sua reprovação quanto à política. No momento da apresentação da pesquisadora e da pesquisa, apenas era colocado o tema como *avaliação das políticas de ingresso no ensino superior*.

Durante a coleta de dados junto aos estudantes, observou-se uma polêmica muito grande quanto ao tema *política de cotas*. Muitos estudantes não-cotistas e/ou contrários à política de cotas expunham sua opinião na turma em conversa com colegas e isso permitiu observar que, apesar de muitos estudantes terem utilizado a política de cotas para ingresso na UEPG acabavam por não tornar pública essa escolha e não tomavam partido nas discussões que se seguiam após o término do questionário<sup>34</sup>. Em alguns cursos observou-se que alguns estudantes não se pronunciavam sobre o questionário e não preenchiam a questão número um, quando esta solicitava a cota de ingresso. Em alguns cursos houve inclusive chacota com os

---

<sup>32</sup> Foram selecionados os seguintes cursos: Agronomia e Engenharia Civil do Setor de Ciências Agrárias e de Tecnologia – SCATE; Enfermagem e Farmácia do Setor de Ciências Biológicas e da Saúde – SEBISA; Pedagogia e História (Lic. e Bach.) do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes – SECIHLA; Direito do Setor de Ciências Jurídicas – SECIJUR; Administração e Ciências Contábeis do Setor de Ciências Sociais e Aplicadas – SECISA; Geografia (Lic.) e Matemática do Setor de Ciências Exatas e Naturais – SEXATAS.

<sup>33</sup> Esta escolha deu-se para que alunos de diferentes classes sociais e com diferentes histórias de vida pudessem participar do trabalho, favorecendo a diversidade.

<sup>34</sup> As discussões aconteciam de forma espontânea entre os estudantes, sem a interferência da pesquisadora.

estudantes que preencheram a questão número dez do questionário, destinada exclusivamente aos estudantes cotistas.

É importante destacar aqui que inicialmente o procedimento que seria utilizado para obter os depoimentos dos estudantes era o *grupo focal*, sendo que seriam realizados seis grupos focais, com grupos de acadêmicos de cada setor de conhecimento. No planejamento dos grupos focais buscou-se uma relação de todos os estudantes cotistas junto à CPA e ao CPD, e destes foram selecionados quatro estudantes de cada curso da UEPG, sendo um estudante de cada série. Foram enviados *e-mails* para os estudantes selecionados e realizadas ligações telefônicas para confirmação da presença. Foram marcados dois grupos focais iniciais, sendo que no grupo *A* apenas um estudante compareceu e no grupo *B* não compareceu nenhum estudante. Daí a necessidade de mudança do instrumento de coleta de dados junto aos discentes.

Admite-se como hipótese que os estudantes não tenham comparecido aos grupos focais pelo fato de que o ingresso no ensino superior pela política de cotas seja ainda um assunto polêmico e constrangedor que gera muita resistência, fazendo com que os estudantes cotistas se sintam desconfortáveis em debater o assunto em grupo, enquanto participantes diretos da política. Da mesma forma que muitos estudantes no questionário aplicado não assinalaram a cota que haviam ingressado, eles não quiseram participar de uma discussão coletiva no grupo focal.

Dessa forma, justificou-se a alteração do instrumento de coleta de dados para o questionário, o qual foi composto por 10 (dez) questões. Foram encaminhados ofícios para os diretores dos Setores de Conhecimento e para os coordenadores de todos os cursos selecionados solicitando autorização para realização da pesquisa. Muitos ofícios foram respondidos positivamente, colocando os cursos a disposição para realização da pesquisa. Para marcar as datas de aplicação dos questionários a pesquisadora entrou em contato com os coordenadores de curso, que prontamente entraram em contato com os professores, solicitando autorização para aplicar os questionários no horário de suas aulas. As datas foram marcadas em diversos dias e horários e os questionários aplicados.

Um total de 596 estudantes participou da pesquisa, sendo 166 (cento e sessenta e seis) estudantes cotistas e 430 (quatrocentos e trinta) não cotistas.

As respostas das questões 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 10 foram analisadas segundo a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo, conforme já mencionado no capítulo 2. A análise dessas questões foi realizada segundo as etapas dos procedimentos metodológicos



propostas por Lefèvre e Lefèvre (2005a; 2005b): tabulação dos dados, construção dos discursos e apresentação dos resultados<sup>35</sup>.

Inicialmente as respostas das questões foram analisadas isoladamente, a partir do depoimento integral dos acadêmicos; o segundo passo constituiu-se de identificar e sublinhar em cada uma das respostas das questões as expressões-chave (ECH) que originaram as Ideias-Centrais (IC). Identificadas as IC's, estas foram agrupadas e codificadas para cada questão, da seguinte forma:

- IC2: onde “**IC**” representa a Ideia-Central oriunda da questão proposta; “**2**” representa o número da questão.
- IC2<sub>A</sub>: onde “**IC**” representa a Ideia-Central da questão; “**2**” representa o número da questão analisada; e “**A**” representa a subcategoria contida na Ideia-Central.

Por exemplo: na segunda questão a IC (ou categoria) identificada é “*adaptação dos estudantes ingressantes pela política de cotas no ensino superior*”, a qual se subdividiu em 12 subcategorias, como mostra o quadro 5:

Quadro 5 – Subcategorias identificadas na IC *adaptação dos estudantes ingressantes pela política de cotas no ensino superior*.

<b>Ideia-Central (IC) ou categoria</b>	<b><i>Adaptação dos estudantes ingressantes pela política de cotas no ensino superior</i></b>	<b>IC2</b>
<b>Subcategorias</b>	<i>Adaptação gradativa devido há muitos anos sem estudar</i>	IC2 <sub>A</sub>
	<i>Dificuldades de adaptação pela organização curricular</i>	IC2 <sub>B</sub>
	<i>Dificuldades iniciais de adaptação superadas gradativamente</i>	IC2 <sub>C</sub>
	<i>Fácil adaptação devido à organização acadêmica</i>	IC2 <sub>D</sub>
	<i>Fácil adaptação devido a trabalhar na área</i>	IC2 <sub>E</sub>
	<i>Foi fácil a adaptação por estar satisfeito com a escolha do curso</i>	IC2 <sub>F</sub>
	<i>Não percepção de discriminação com estudantes cotistas</i>	IC2 <sub>G</sub>
	<i>Percepção da diferença entre a organização curricular do ensino médio para o ensino superior</i>	IC2 <sub>H</sub>
	<i>Percepção de discriminação com estudantes cotistas</i>	IC2 <sub>I</sub>
	<i>Sem dificuldades de adaptação</i>	IC2 <sub>J</sub>
	<i>Não Comentou.</i>	IC2 <sub>K</sub>
	<i>Lixo discursivo</i>	IC2 <sub>L</sub>

Fonte: Questionários de pesquisa.

<sup>35</sup> A questão de número 1 e 9 não foram analisadas segundo a metodologia do DSC. A questão de número um solicitava ao estudante a forma de ingresso no ensino superior, e sua tabulação foi quantitativa, permitindo a identificação dos estudantes negros oriundos de escola pública e estudantes oriundos de escola pública. Na questão de número nove “*Há outros aspectos que você deseja comentar sobre a sua forma de ingresso na UEPG?*” apenas 44 dos 166 estudantes participantes realizaram comentários, razão pela qual ela não foi analisada.

No apêndice D é demonstrado o passo a passo do procedimento metodológico para o DSC deste trabalho. No quadro 6 é possível visualizar as IC's originárias dos depoimentos dos acadêmicos cotistas às questões do questionário.

Quadro 6 – Descrição das IC's identificadas no questionário de pesquisa.

<b>Ideia-Central (IC)</b>	<b>Codificação</b>
<i>Adaptação dos estudantes ingressantes pela política de cotas no ensino superior</i>	IC2
<i>Posicionamento dos estudantes cotistas quanto à política de cotas para o ensino superior</i>	IC3
<i>Ações que favorecem a permanência do estudante cotista no ensino superior</i>	IC4
<i>Sugestões de ações que favoreçam a permanência do estudante cotista no ensino superior</i>	IC5
<i>Democratização do acesso ao Ensino Superior através da política de cotas</i>	IC6
<i>Promoção da justiça social através da política de cotas</i>	IC7
<i>Promoção da igualdade através da política de cotas</i>	IC8
<i>Ingresso no ensino superior: com ou sem a política de cotas</i>	IC9

Fonte: Questionário de pesquisa.

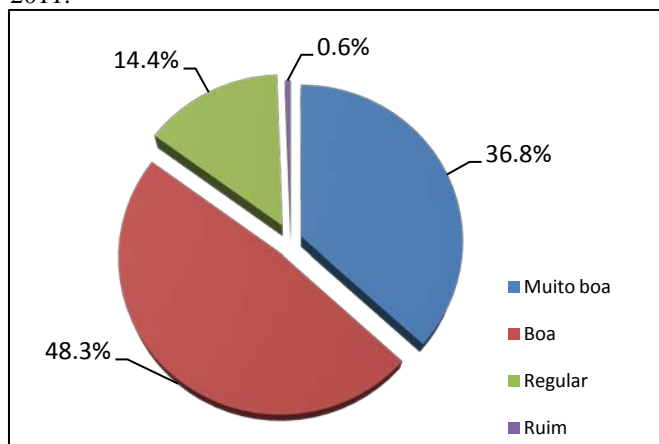
Na sequência está apresentada a análise dos dados oriundos de cada uma das IC's descritas no quadro 6.

### 3.3.1.1 Adaptação dos estudantes ingressantes pela política de cotas no ensino superior

Para diagnosticar como foi a adaptação dos estudantes ingressantes pela política de cotas no ensino superior, foi proposta a seguinte questão: “*Como foi a sua adaptação no curso de graduação que você frequenta atualmente?*”. O estudante participante da pesquisa poderia assinalar uma das alternativas:  *muito boa, boa, regular, ruim* e ainda comentar aspectos relevantes ou que justificassem sua opção.

Das cento e sessenta e seis respostas obtidas através dos questionários, foi possível perceber que a maioria dos estudantes, 85%, não teve grandes dificuldades para adaptar-se no ensino superior, pois 36,8% deles assinalaram a opção  *muito boa*, seguida de 48,3% das respostas que consideraram sua adaptação *boa*. Os estudantes que consideraram sua adaptação *regular* somaram 14,4% das respostas e 0,6% das respostas considerou sua adaptação *ruim*, como mostra o gráfico 1.

Gráfico 1 – Ocorrências (%) totais das alternativas assinaladas pelos estudantes cotistas referentes IC2– Paraná – 2011.



Fonte: Questionários de Pesquisa.

Aliada a esta tabulação e organização dos dados, os respectivos comentários foram agrupados conforme a opção assinalada e, a partir dessa estruturação, a análise das respostas foi feita conforme a metodologia do DSC.

A IC2, “*adaptação dos estudantes ingressantes pela política de cotas no ensino superior*”, permitiu a identificação das seguintes subcategorias:

- A. *Adaptação gradativa devido há muitos anos sem estudar*: as EHC’s que originaram a subcategoria IC2<sub>A</sub> falam da dificuldade de o estudante em se adaptar no ensino superior por estar a muitos anos fora de sala de aula.
- B. *Dificuldades de adaptação pela organização curricular*: as EHC’s que originaram a subcategoria IC2<sub>B</sub> expressam que as dificuldades dos estudantes em se adaptar foram relacionadas à assistência estudantil, ensino, materiais didáticos e questões docentes.
- C. *Dificuldades iniciais de adaptação superadas gradativamente*: as EHC’s que originaram a subcategoria IC2<sub>C</sub> mostram a presença de dificuldades iniciais no processo de adaptação à vida acadêmica, mas que com o passar do tempo estas dificuldades foram superadas pelo estudante.
- D. *Fácil adaptação à vida acadêmica*: as EHC’s que originaram a subcategoria IC2<sub>D</sub> estão relacionados à fácil adaptação dos estudantes no ensino superior devido à organização acadêmica.

- E. *Fácil adaptação devido a trabalhar na área*: as EHC's que originaram a subcategoria IC2<sub>E</sub> estão relacionados à fácil adaptação no ensino superior pelo fato de o estudante estar atuando profissionalmente na área.
- F. *Fácil adaptação pela afinidade com o curso*: as EHC's que originaram a subcategoria IC2<sub>F</sub> representam a satisfação do estudante com a escolha do curso de graduação.
- G. *Não percepção de discriminação com estudantes cotistas*: as EHC's que originaram a subcategoria IC2<sub>G</sub> revelam que não houve dificuldades e que a adaptação não foi prejudicada pelo fato do estudante ter ingressado pela política de cotas, sendo que estes não perceberam nenhuma discriminação.
- H. *Percepção da diferença entre a organização curricular do ensino médio para o ensino superior*: as EHC's que originaram a subcategoria IC2<sub>H</sub> revelam o impacto inicial sentido pelo estudante devido a diferenças entre o ensino médio e o ensino superior, à organização curricular e à conteúdos que não foram vistos adequadamente durante o ensino médio.
- I. *Percepção de discriminação com estudantes cotistas*: as EHC's que originaram a subcategoria IC2<sub>I</sub> expressam a dificuldade de adaptação pela existência de preconceito de colegas e professores com estudantes ingressantes pela política de cotas.
- J. *Sem dificuldades de adaptação*: as EHC's que originaram a subcategoria IC2<sub>J</sub> representam a adaptação dos estudantes sem dificuldades.
- NC. *Não Comentou*: representa os estudantes que não comentaram a questão.
- LD. *Lixo Discursivo*: representa os depoimentos que não estão em consonância com a questão, pois são particularismos ou expressões que não se repetem e/ou não compõem uma subcategoria (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005b; LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010).

Analisando os depoimentos dos estudantes relativos à IC2, foi possível identificar 174 ECH's. Na tabela 3 está apresentada a distribuição das ECH's nas alternativas e também a descrição das subcategorias que emergiram.

Tabela 3 – Ocorrências das ECH's na IC2– Paraná – 2011.

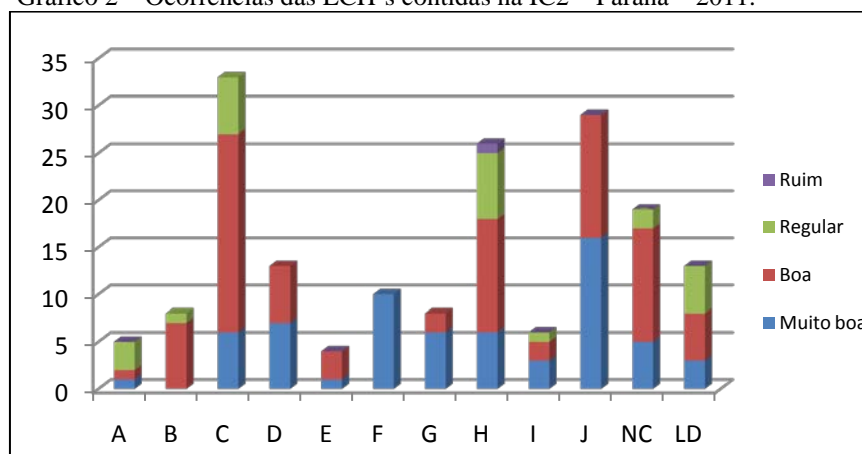
Subcategorias/Alternativas	Muito boa	Boa	Regular	Ruim	Total de IC	IC (%)
<i>A. Adaptação gradativa devido há muitos anos sem estudar</i>	1	1	3	0	5	2,9%
<i>B. Dificuldades de adaptação pela organização curricular</i>	0	7	1	0	8	4,6%
<i>C. Dificuldades iniciais de adaptação superadas gradativamente</i>	6	21	6	0	33	19,0%
<i>D. Fácil adaptação á vida acadêmica</i>	7	6	0	0	13	7,5%
<i>E. Fácil adaptação devido a trabalhar na área</i>	1	3	0	0	4	2,3%
<i>F. Fácil adaptação pela afinidade com o curso</i>	10	0	0	0	10	5,7%
<i>G. Não percepção de discriminação com estudantes cotistas</i>	6	2	0	0	8	4,6%
<i>H. Percepção da diferença entre a organização curricular do ensino médio para o ensino superior</i>	6	12	7	1	26	14,9%
<i>I. Percepção de discriminação com estudantes cotistas</i>	3	2	1	0	6	3,4%
<i>J. Sem dificuldades de adaptação</i>	16	13	0	0	29	16,7%
<i>NC.Não comentou</i>	5	12	2	0	19	10,9%
<i>LD.Lixo discursivo</i>	3	5	5	0	13	7,5%
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>84</b>	<b>25</b>	<b>1</b>	<b>174</b>	<b>100%</b>
<b>(%)</b>	<b>36,8%</b>	<b>48,3%</b>	<b>14,4%</b>	<b>0,6%</b>	<b>100%</b>	

Fonte: Questionários de pesquisa.

Importante observar que 19 estudantes que responderam o questionário não teceram comentários sobre sua adaptação no curso de graduação e que 13 comentários, após analisados foram considerados *lixo discursivo*.

Nos Gráficos 2 e 3 é possível observar a distribuição das ECH's nas subcategorias da IC2.

Gráfico 2 – Ocorrências das ECH's contidas na IC2 – Paraná – 2011.

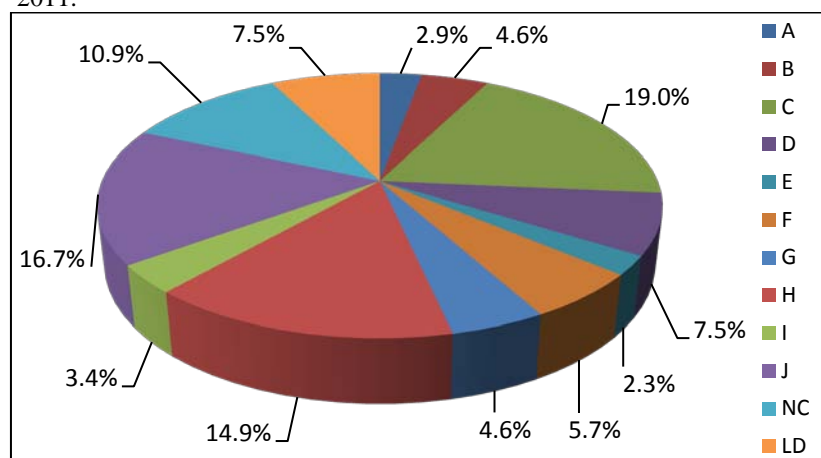


Fonte: Questionários de pesquisa.

Importante observar que no gráfico 2 a subcategoria IC2<sub>C</sub> tem maior ocorrência, representando 19% das ECH's, o que revela que as dificuldades de adaptação foram superadas gradativamente com o passar do tempo. Na categoria IC2<sub>J</sub>, 16,7% das ECH's revelam que os acadêmicos não tiveram dificuldades de adaptação no ensino superior. Já a diferença entre a organização do ensino médio e o ensino superior, categoria IC2<sub>H</sub>, apresentou um percentual de 14,9%, como motivo para que a adaptação tenha sido em sua maioria *boa* ou *regular*.

Estes dados confirmam os relatórios elaborados pela Comissão, pois naquela pesquisa realizada muitos estudantes afirmaram que as dificuldades foram superadas com o tempo.

Gráfico 3 – Ocorrências (%) totais das ECH's contidas na IC2 – Paraná – 2011.



Fonte: Questionários de pesquisa.

Abaixo seguem os DSC relativos ao processo de adaptação de estudantes ingressantes pela política de cotas no ensino superior. Para cada subcategoria da IC2 foram construídos os

discursos, considerando-se também em quais alternativas o respondente assinalou *muito boa*, *boa*, *regular* ou *ruim*. Portanto, quando não há registro no discurso, significa que a subcategoria não continha depoimentos referentes a ela. Ou seja, a quantidade de ECH's foi zero, conforme já apresentado anteriormente na tabela 3.

**IC2<sub>A</sub> – Discurso de que a adaptação gradativa devido há muitos anos sem estudar;**

**Muito boa:** *Já fazia oito anos que eu não estudava e consegui me adaptar bem.*

**Boa:** *Como fazia anos que havia parado de estudar para mim o começo foi difícil, inclusive pela minha idade ser maior em relação aos meus colegas.*

**Regular:** *Muito tempo sem estudar, assim fiquei durante muito tempo distante de matérias básicas. Minha adaptação foi difícil, evolução gradativa.*

A análise destes discursos revela que, embora os estudantes tenham assinalado diferentes opções quanto à adaptação, há semelhanças essenciais. Isso porque, considerando as características pessoais que promoveram ou não uma melhor adaptação, o fator diferencial é que os estudantes ficaram um período afastado das salas de aula e isso foi determinante no início da vida acadêmica. Uma informação importante que não surgiu nos discursos e que poderia trazer subsídios para novas discussões é o motivo pelo qual os estudantes ficaram sem estudar. A necessidade do trabalho para sustento pessoal e/ou familiar e a grande concorrência nos vestibulares podem ser as hipóteses com maior incidência.

**IC2<sub>B</sub> – Discurso de que houve dificuldades de adaptação pela organização curricular;**

**Boa:** *A adaptação em relação ao curso foi boa, mas teve algumas poucas disciplinas que no começo trouxe dificuldades. Quando optei para fazer o vestibular tinha a ideia de que nesse curso eu iria aprender muito sobre muitas coisas. Poderia ter sido melhor, aplicar melhor o conhecimento, interagir a teoria com a prática. O ensino não foi o que eu esperava em minha opinião o curso deixa a desejar no ensino, material didático e os professores precisam melhorar. Seria melhor se os professores fossem mais empenhados. Não é porque são concursados que agora é só jogar um trabalho em sala de aula. E professores colaboradores deixaram muito a desejar. Infelizmente a maioria não dá aula. Falta "apoio" da instituição.*

**Regular:** *Tinha uma ideia totalmente diferente da universidade, eu não gostei muito do método de ensino.*

Neste caso é notável que nenhum estudante assinalou a opção muito boa. O fato de ter havido dificuldades de adaptação para estes estudantes e por eles revelarem que isto aconteceu em virtude da organização curricular (metodologia, corpo docente, diálogo teoria-prática) mostra que os órgãos internos responsáveis por estas questões devem estar mais

atentos às necessidades dos acadêmicos, com intuito de favorecer a integração destes à vida acadêmica e, conseqüentemente, reduzir o índice de abandono e desistência.

**IC2<sub>C</sub> – Discurso de que houve dificuldades iniciais de adaptação superadas gradativamente;**

**Muito boa:** *No início foi muito complicado, me senti um pouco sem rumo devido ser tudo novo e diferente, tanto na questão de relacionamento com os acadêmicos, professores, bem como com a adaptação ao novo sistema de estudos. Sempre tem um tempo de adaptação, devido à diferença de ritmo e atividades e também por não ter tido algumas matérias no colégio. Tive dificuldade no conteúdo, porém com o passar do tempo as coisas ficaram mais claras e o método de ensino da universidade passou a ser melhor assimilado, hoje não tenho qualquer dificuldade nas disciplinas. Com o tempo a adaptação foi ficando mais fácil, fui me acostumando com a vida universitária.*

**Boa:** *A adaptação foi relativamente fácil, estava ciente das dificuldades que encontraria aqui. Foi complicado me adaptar ao ritmo de um curso tão puxado, um pouco mais acelerado, mesmo eu sendo uma excelente aluna no tempo de colégio. Não conhecia ninguém, não conhecia a fundo sobre o curso, por isso tudo para mim era novidade. Mas com o decorrer do tempo tenho me adaptado.*

**Boa:** *No começo foi um pouco difícil, principalmente por algumas dúvidas que eu tinha em relação ao curso que escolhi. Me senti um pouco perdida por ser tudo uma novidade. Pensei em desistir, pois achei difícil, muita teoria e pouca prática, o que deixou o curso cansativo. No primeiro ano eu ainda não sabia se estava no curso certo e também não conseguia me relacionar com os colegas, além das exigências das matérias do curso terem sido muito maiores do que as que eu estava habituado. Por não ter certeza sobre a escolha, no início não levei muito a sério e não me dediquei totalmente à minha graduação, demorei um pouco para me integrar nas aulas. Com o passar do ano fui vendo que tinha afinidade, comecei a gostar me identifiquei e tive certeza que havia escolhido o curso certo para mim. Apesar das dificuldades, por não trabalhar na área e não ter experiência alguma, em seguir o ritmo imposto pela academia e também por ter pouco tempo para estudar, com o passar do tempo as coisas melhoraram. Atualmente não sinto mais dificuldade de adaptação.*

**Regular:** *Minha adaptação foi um pouco difícil. Tinha dúvidas em qual curso ingressar e conseqüentemente em qual carreira seguir. No começo não gostava, o curso é bem puxado, as matérias específicas tomam vinte e quatro horas de nossa vida. O começo na graduação foi dificultoso por não saber o que esperar e por você chegar num lugar sem conhecer ninguém. Mas na medida do possível estamos levando em frente. Adaptar-se a essa vida é uma questão de opção. Creio que estou ainda em processo de adaptação, pois a aprendizagem é contínua, evolução gradativa. Com o passar do tempo a adaptação acontece.*

Nestes discursos percebe-se que fatores como a dúvida sobre a escolha correta do curso e dificuldades devido à falta de conteúdos básicos contribuíram para a não integração do estudante à vida acadêmica já no início do curso. Contudo, diferentemente da subcategoria IC2<sub>B</sub>, estas dificuldades foram superadas durante o ano e atualmente não interferem no



processo de integração do estudante, uma vez que as dificuldades iniciais estando superadas, a adaptação ocorreu satisfatoriamente.

Vale ressaltar que, embora as dificuldades do estudante tenham sido superadas, houve dificuldades devido à falta de conhecimentos básicos. Isto chama à atenção, pois a igualdade não tem sido promovida em todos os níveis de ensino. Embora a política de cotas venha como uma tentativa de corrigir determinadas injustiças, fatores como este contribuem para que a desigualdade continue existindo na vida escolar dos indivíduos.

### **IC2<sub>D</sub> – Discurso de fácil adaptação à vida acadêmica;**

**Muito boa:** *Fui muito bem recebida por amigos, professores e funcionários e me adaptei com bastante facilidade, mesmo vindo de outra cidade, a comunidade do curso é muito calorosa. A turma ao qual o estudante se encontra é muito importante no seu desenvolvimento e adaptação, colegas que compartilham as mesmas ideias, professores bons e bem capacitados, materiais bem informativos, estrutura boa para receber os alunos. Tive um bom relacionamento com os professores e colegas de classe e achei a acolhida dos professores e dos funcionários bastante satisfatória de todas as formas.*

**Boa:** *A adaptação foi boa, favorável, fiz amizades com colegas e professores facilmente. Fui muito bem orientado. A turma se mostrou bastante unida ao longo do curso, todos sempre foram bem legais e as matérias também são interessantes, novos conhecimentos que contribuíram e muito para minha formação pessoal e despertaram uma visão bastante abrangente do curso. Considero a minha adaptação com as disciplinas e professores, bem como todo o grupo da classe, de muito bom proveito.*

É importante observar que esta subcategoria não apresenta discurso afetos à opção regular ou ruim. Isso mostra que a adaptação foi fácil apenas para alguns indivíduos, neste caso somente 2,3% dos respondentes.

O ideal seria que mais estudantes fizessem parte desta subcategoria, no entanto indica caminhos para o aprimoramento de ações que favoreçam a adaptação do estudante no ensino superior.

### **IC2<sub>E</sub> – Discurso de fácil adaptação devido a trabalhar na área;**

**Muito boa:** *Devido a já trabalhar na área ficou mais fácil entender e transportar os conhecimentos da graduação para o dia a dia do trabalho e vice-versa.*

**Boa:** *Tive facilidade em me adaptar ao curso, pois logo no primeiro ano consegui trabalhar na área. Pelo fato de estar adequado à minha função e por atribuir conceitos que contribuem para minha carreira profissional, ficou tudo mais fácil. O curso faz parte do meu dia a dia.*

Estes discursos comprovam que o conhecimento da área específica e a possibilidade do diálogo entre teoria e prática permitem maior satisfação para o acadêmico e favorecem a

adaptação no ensino superior. Esta relação entre teoria e prática é muito importante, e falta dela traz resultados negativos para a vida acadêmica do estudante.

Defende-se que essa relação entre teoria e prática deve acontecer no curso de graduação, através de estágios e de currículos mais dinâmicos. A teoria esvaziada em si mesma não forma bons profissionais, é necessário também aproximar o acadêmico da realidade profissional. Esta é uma atribuição institucional, que terá como resultado a formação de bons profissionais.

**IC2<sub>F</sub> – Discurso de fácil adaptação pela afinidade com o curso;**

**Muito boa:** *A adaptação foi muito boa. O curso de graduação que eu escolhi é um curso que chega mais próximo da realidade em que vivo. Me identifiquei muito com o curso, pois sempre tive muito apreço durante os níveis médio e fundamental, é interessante e eu tenho facilidade nas disciplinas, muita afinidade com o conteúdo. Eu já conhecia o curso e a universidade, foi aquilo que eu queria, a adaptação foi espontânea, percebi que estava onde queria fazendo o que me interessava. Em suma, não tive problemas.*

É muito importante observar que nesta subcategoria somente os comentários de estudantes que assinalaram a opção muito boa compõem os discursos. Isso comprova a importância de o estudante conhecer as áreas de maior afinidade e ter a possibilidade de optar pelo curso superior que mais se aproxima de seus interesses. Além de este ser um fator que contribui para a permanência dos estudantes no ensino superior, diminuindo a evasão, as IES também pode exercer este papel de aproximar o aluno de ensino médio da universidade e possibilitar o diálogo entre comunidade e instituição.

**IC2<sub>G</sub> – Discurso de não percepção de discriminação com estudantes cotistas;**

**Muito boa:** *A minha adaptação à UEPG foi absolutamente normal, não houve discriminação. No primeiro ano ninguém sabia quem havia entrado por qual cota. Tenho contato com muitas pessoas dentro do curso, dentre elas cotistas, alunos transferidos de outras instituições etc. Embora eu tenha ingressado pelo sistema de cotas destinado a estudantes oriundos de escola pública durante a graduação de qualquer forma me senti menos preparado para exercer a profissão escolhida. Não me sinto discriminado ou vejo discriminação por parte dos outros acadêmicos, o tratamento entre os estudantes é o mesmo para todos. A opção pelo sistema de cotas foi pelo motivo de sentimento de desigualdade durante o processo seletivo, afinal as escolas públicas não costumam ter (a minha não tinha ao menos) ensino voltado à aprovação em vestibulares. Assim, concluo que a desigualdade que existia deveu-se ao ensino anterior à faculdade, apenas este, pois no momento somos cotistas ou não, estudantes em "pé de igualdade". Acredito que até facilita a conseguir mais bolsas de iniciação científica e assim a interação dentro do próprio curso.*

**Boa:** *Apesar de ter ingressado na universidade por cota, percebi que a minha adaptação foi boa, não foi prejudicada pelo fato de meu ensino médio ter sido realizado em escola*

*pública. Não houve classificação ou qualquer tipo de preconceito, superando assim as dificuldades gradativamente.*

Nesta subcategoria encontram-se ECH's que demonstram que alguns estudantes não percebem em seu cotidiano acadêmico discriminação com estudantes cotistas. Contudo, na subcategoria IC2<sub>i</sub>, há o relato oposto, de estudantes que observam o preconceito e a discriminação presentes na universidade, vindos de colegas aprovados pela cota universal e até mesmo de professores. Isso demonstra, como discutido no capítulo 1, que o preconceito e a discriminação estão presentes na sociedade, mas não são sentidos por todos os sujeitos da mesma maneira.

**IC2<sub>H</sub> – Discurso de que houve percepção da diferença entre a organização curricular do ensino médio para o ensino superior;**

**Muito boa:** *Apesar do impacto da mudança do ensino médio para o ensino superior e a desconstrução da imagem que o curso passava, a adaptação foi muito boa, foi rápida, me acostumei com o ritmo acadêmico. Sofri alguma dificuldade relacionada a embasamento do ensino médio, que por se tratar de um colégio público não ministrou todos os assuntos e alguns foram vistos muito superficialmente, o ritmo era bem diferente. Nós, enquanto alunos, não éramos incentivados a estudar e a ingressar na universidade, então ao entrar na universidade tive que me dedicar ainda mais, precisa estudar bem mais. Mas após o período de adaptação posso dizer que meu rendimento é superior ou igual à grande maioria da turma. Mas confesso que tive que me esforçar bastante para acompanhar os demais colegas. À medida que o tempo passa nos habituamos à vida acadêmica e nos desprendemos dos costumes do ensino médio. No restante tudo foi tranquilo para se adaptar.*

**Boa:** *Encontrei algumas dificuldades no começo. Houve o estranhamento natural de quem acabou de sair do ensino médio e teve contato com outra realidade. A dificuldade encontrada em um curso superior é muito superior a enfrentada no ensino médio, principalmente na rede pública, pois é tudo diferente, você torna-se responsável por si mesmo. Houve um pouco de dificuldade pelo excessivo número de textos que devem ser lidos, pois quando fiz ensino médio não eram cobradas muitas leituras. Mesmo com o interesse que demonstro pelas disciplinas e pelo esforço em aprender o conteúdo, a princípio a metodologia de ensino foi um pouco "pesada", mais pela questão de que em colégio público não havia uma cobrança tão grande para com nossas responsabilidades. Acredito que o fato de estudar em uma escola pública no ensino médio dificultou muito meu desempenho de início, sinto dificuldades devido a uma antiga falha em minha base curricular. No ensino médio estamos adaptados a estudar pouco e já na universidade precisamos estudar bastante e também não trabalhamos com muitos prazos, eles são bem flexíveis, já na graduação estes prazos tem de ser cumpridos. Porém consegui me adaptar bem com o tempo, compreendi a metodologia de ensino, pois aprendemos cada coisa em sua hora para que possamos ter o conhecimento e compreensão do todo, ou seja, construímos dia a dia o nosso conhecimento.*

**Regular:** *Tive dificuldades inicialmente. Acredito que não só para mim, mas também para a grande maioria, devido à minha base escolar ser inferior. O que para os professores era básica, eu e a maioria não havíamos visto no ensino médio. Com a base de conhecimentos*

*muito fraca é mais complicado acompanhar as matérias mais difíceis. Como nós estamos em um momento de transição a adaptação ao novo sistema pode ser um pouco complicado quanto a metodologia de ensino. O choque do ensino na escola e o ensino acadêmico é muito intenso e a distância muito grande. Há uma quebra brutal entre o ensino médio e o ensino superior, nós não somos preparados para a vida acadêmica, ainda carregamos muitos vícios do ensino médio e público. No colégio os professores traziam tudo, digamos, "mastigado". Já na universidade o aluno não tem essa regalia. Estar aqui é muito diferente de estar no ensino médio.*

**Ruim:** *A diferença entre o ensino médio e a universidade é muito grande e a maioria sofre esse impacto, levando em conta o grau de dificuldade do curso.*

Estes discursos confirmam os dados dos documentos analisados neste trabalho, uma vez que expressam a dificuldade encontrada para adaptação no ensino superior por alguns estudantes em virtude das diferenças entre a organização escolar e a organização acadêmica. É importante observar que o único discurso que faz parte da opção ruim da IC2 está nesta subcategoria.

Dois motivos podem ser indicados para explicar este fato: que o ensino médio público não está preparando os indivíduos para o ensino superior; a instituição tem limitações no tocante às ações para favorecer a adaptação desse estudante.

No caso do primeiro motivo é preocupante, pois mostra que as instituições de ensino público não consideram que seus estudantes farão parte de uma universidade futuramente. Isso pode acontecer pela falta de investimentos governamentais, o que sugere a tentativa da reprodução das desigualdades pelo Estado neoliberal, que não favorece uma formação de qualidade para seus alunos, já que estes não terão (não deverão ter) condições de ingressar no ensino superior (BOURDIEU, 2010a).

A segunda hipótese aponta que outros caminhos deverão ser tomados pela instituição em favor do estudante cotista, pois não basta que este ingresse no ensino superior, é necessário dar condições para sua permanência e conclusão do curso de graduação (PIOVESAN, 2005; ZAGO, 2006; DIAS SOBRINHO, 2011), pois a evasão dos sistemas públicos de ensino significa “[...] desperdício de dinheiro público” (BRANDÃO, 2005, p. 97).

### **IC2<sub>I</sub> – Discurso de que houve percepção de discriminação com estudantes cotistas;**

**Muito boa:** *A adaptação foi ótima, acredito que isso veio devido ao esforço pessoal, pois percebi que há preconceito dentre alunos da cota universal. No início sofri preconceito de dois professores e os alunos da cota universal não foram muito receptivos, isso é inclusive uma motivação para mostrar a nossa capacidade. Mas hoje não tenho qualquer dificuldade nos relacionamentos.*

**Boa:** *Apesar de no início as pessoas com as quais convivo atualmente terem certo preconceito com relação a cotas, alguns "boatos, comentários" dificultaram, mas hoje*

*percebo que estão mais receptivas. Com o decorrer dos semestres foi possível demonstrar meu potencial e provar para alguns que meu lugar era merecido.*

**Regular:** *Como coloquei na alternativa, foi regular, ainda estou me adaptando, sinto que ainda há preconceito com relação a alunos negros que entram por cota. Isso é ruim ainda, mas por se tratar de um curso superior, no qual muito se fala sobre a diversidade, tolerância e outras coisas lindas, só na teoria.*

Nesta subcategoria, é notável que a adaptação ocorreu devido às características pessoais dos estudantes, como esforço, dedicação e superação. Um destaque merece ser dado quando os estudantes dizem que tiveram de *mostrar seu potencial, provar sua competência*. Isso indica que, embora o *mérito* tenha de ser provado para garantir a legitimidade da aprovação, estes estudantes tiveram condições de acompanhar o desempenho dos demais colegas.

Já o discurso afeto à opção regular deve ser observado com atenção. Ele demonstra que o preconceito racial está presente na UEPG, que deveria ser um espaço para promoção da igualdade. Contudo, as instituições são compostas por pessoas, e infelizmente nas universidades, como em todas as instâncias sociais, são encontrados indivíduos com princípios deturpados.

Muitas vezes a discriminação acontece pela não aceitação das políticas afirmativas por alguns indivíduos, por considerar que estas ações ferem os princípios da igualdade e da justiça. Já em outros casos, a discriminação acontece em função de características pessoais como o caso da cor. Isso demonstra que a ‘democracia racial’ não serve mais com argumento contrário à política de cotas (CERRI, 2008), pois ele existe, é sentido e relatado por estudantes cotistas. Como afirma Piovesan (2005), se há discriminação, há desigualdade, dessa forma, somente a ausência de discriminação poderá garantir o exercício da cidadania por todos os cidadãos.

### **IC2<sub>J</sub> – Discurso de sem dificuldades de adaptação;**

**Muito boa:** *Superei minhas próprias expectativas, eu achei que não me adaptaria tão facilmente aqui. Mas pelo contrário, Minha adaptação deu-se de maneira tranquila, foi muito boa, não tive dificuldades, nenhum problema. O curso me possibilitou a adaptação logo que cheguei, não tive dificuldades com notas e fui bem nas provas e também na socialização junto com as pessoas, devido ao fato de conhecer vários acadêmicos do curso. Não tive dificuldades para entender o conteúdo apresentado, pois as disciplinas retomavam assuntos trabalhados no ensino médio, aprofundando-os. Apesar de entrar por cotas eu estava bem preparada para ingressar na universidade. Eu vim de uma escola pública, mas que contava com excelentes professores e material didático de qualidade, por isso essa transição do ensino médio para o superior foi muito boa. No âmbito de estudo houve mais um esforço, aprofundei meus conhecimentos para não haver limitações. Tudo transcorreu dentro da normalidade. A universidade é um novo horizonte que se apresenta,*

*ela nos faz ver o mundo de outra forma. Embora não seja fácil sair do senso comum, é magnífico o resultado.*

**Boa:** *Foi normal, igual aos demais alunos da turma. Como já era envolvido na área e conhecia muitas pessoas do curso, a minha adaptação foi boa, não tive problema, tendo em vista ter pesquisado antes do ingresso no ensino superior a respeito do curso ao qual desejava ingressar. Apenas achei diferente de estar em uma escola. O meu desempenho referente a notas de provas e trabalhos nem sempre foram boas, mas por falta de dedicação e empenho da minha parte. Me adaptei bem a metodologia aplicada, às exigências do curso, nas atividades, avaliações. Acredito que a seleção para ingresso na UEPG é bem sucedida, os alunos não tem muitas dificuldades para se adaptar ao ensino superior, foi muito significativo para mim.*

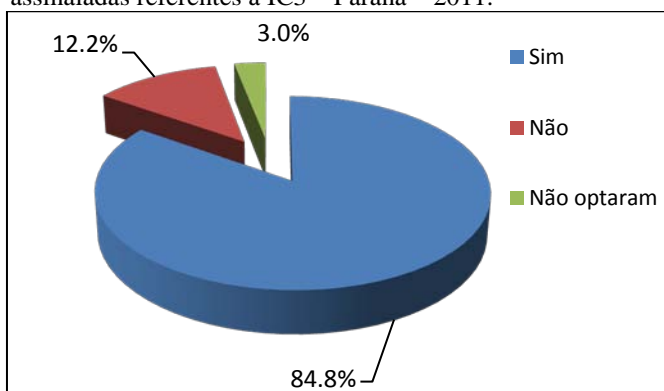
Os discursos afetos a esta subcategoria fazem parte das opções muito boa e boa, representando 16,7% das ECH's identificadas na IC2. Este é um item satisfatório, e deve ser observado que estes estudantes alegam que houve boa preparação para o ingresso no ensino superior. Isto confirma a necessidade de outras ações afirmativas integradas à política de cotas para efetiva promoção da igualdade.

### 3.3.1.2 Posicionamento dos estudantes cotistas quanto à política de cotas para o ensino superior

Para identificar o posicionamento dos estudantes cotistas com relação à política de cotas, a seguinte questão foi proposta: “*Você é favorável à política de cotas para o ingresso no ensino superior?*”. O estudante participante da pesquisa poderia assinalar uma das alternativas *sim* ou *não* e ainda comentar sua posição.

Dos cento e sessenta e seis estudantes participantes da pesquisa, foi possível perceber que 85% dos estudantes cotistas são favoráveis à política de cotas para ingresso no ensino superior, 12% são contra e 3% dos estudantes não assinalaram nenhuma das alternativas.

Gráfico 4 – Ocorrências (%) totais das alternativas assinaladas referentes à IC3 – Paraná – 2011.



Fonte: Questionários de Pesquisa.

Aliada a esta tabulação e organização dos dados, os respectivos comentários foram agrupados conforme a opção assinalada e, a partir dessa estruturação, a análise das respostas foi feita conforme a metodologia do DSC.

A IC3, “*posicionamento dos estudantes cotistas quanto à política de cotas para o ensino superior*”, presente na questão permitiu a identificação das seguintes subcategorias:

- A. *Contra a política de cotas*: as EHC’s que originaram a subcategoria IC3<sub>A</sub> expressam que, mesmo tendo ingressado pela política de cotas, os estudantes são contra as cotas, tanto para escola pública quanto para negros;
- B. *Contra a política de cotas para estudantes negros*: as EHC’s que originaram a subcategoria IC3<sub>B</sub> revelam que os estudantes são favoráveis à política de cotas para estudantes de escola pública, mas contrários às cotas para estudantes negros.
- C. *Contra a política de cotas, pois ela não resolve os problemas na educação e gera discriminação*: as EHC’s que originaram a subcategoria IC3<sub>C</sub> consideram que a política de cotas não resolve os problemas enfrentados na educação pública e acaba gerando discriminação entre os estudantes.
- D. *Favorável à política de cotas*: as EHC’s que originaram a subcategoria IC3<sub>D</sub> e que compõem os discursos representam os estudantes favoráveis à política de cotas para ingresso no ensino superior por diferentes motivos, sendo eles:
  - d1) *Ampliação do acesso ao ensino superior*: as ECH’s revelam que os estudantes são favoráveis à política de cotas por considerar que esta favorece a ampliação do acesso ao ensino superior.
  - d2) *Devido à diferença da qualidade do ensino público e privado*: as ECH’s que compõem o discurso revelam que os estudantes são favoráveis às cotas por considerar que a educação pública tem qualidade inferior ao ensino privado.
  - d3) *Promoção da igualdade de oportunidades (igualdade material)*: as ECH’s que compõem o discurso revelam que os estudantes são favoráveis à política de cotas por considerar que esta promove a igualdade material entre estudantes pertencentes a classes e/ou etnias diferentes.

E. *Favorável à política de cotas para escola pública, devido à qualidade do ensino:* as ECH's que originaram a subcategoria IC3<sub>E</sub> representam que os estudantes são favoráveis à política de cotas devido ao ensino público ter uma qualidade inferior.

NC. *Não comentou:* representa os estudantes que não comentaram a questão.

LD. *Lixo Discursivo:* representa os depoimentos que não estão em consonância com a questão, particularismos ou expressões que não se repetem, e/ou, não compõem uma subcategoria.

Analisando os depoimentos dos estudantes relativos à IC3 foi possível identificar 197 ECH's. Na tabela 4 está apresentada a distribuição das ECH's nas alternativas e também a descrição das subcategorias que emergiram.

Tabela 4 – Ocorrências das ECH's na IC3– Paraná – 2011.

Subcategorias/Alternativas	Sim	Não	Não optaram	Total	(%)
A. <i>Contra a política de cotas.</i>	0	8	0	8	4,1%
B. <i>Contra a política de cotas para estudantes negros.</i>	27	3	2	32	16,2%
C. <i>Contra a política de cotas pois ela não resolve os problemas na educação e gera discriminação.</i>	0	10	1	11	5,6%
D. <i>Favorável à política de cotas.</i>	101	0	0	101	51,3%
E. <i>Favorável à política de cotas para escola pública, devido à qualidade do ensino.</i>	25	1	1	27	13,7%
NC. <i>Não Comentaram</i>	7	1	0	8	4,1%
LD. <i>Lixo Discursivo</i>	7	1	2	10	5,1%
Total	167	24	6	197	100,0%
%	84,8%	12,2%	3,0%	100,0%	

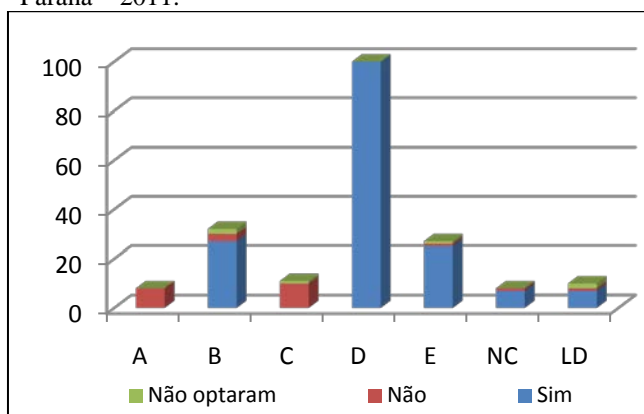
Fonte: Questionários de pesquisa.

Importante observar que 8 estudantes que responderam o questionário não teceram comentários sobre sua adaptação no curso de graduação e que 10 comentários, após analisados, foram considerados *lixo discursivo*.

Nos gráficos 5 e 6 é possível observar a distribuição das ECH's nas subcategorias da IC2.



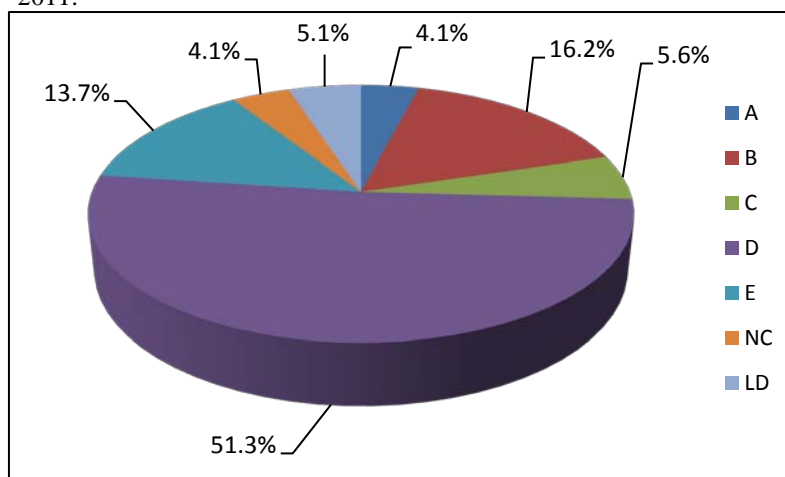
Gráfico 5 – Ocorrências das ECH's contidas na IC3 – Paraná – 2011.



Fonte: Questionários de pesquisa.

Importante observar que no gráfico 5 a subcategoria IC3<sub>D</sub> tem maior ocorrência, representando 51,3% das ECH's, o que mostra que mais da metade dos estudantes cotistas são favoráveis à política de cotas. Na categoria IC3<sub>B</sub>, 16,2% das ECH's revelam que os acadêmicos são contrários à política de cotas para estudantes negros. Já os estudantes favoráveis à política de cotas devido à diferença entre a qualidade do ensino público e privado, categoria IC3<sub>E</sub>, apresentou um percentual de 13,7%.

Gráfico 6 – Ocorrências (%) totais ECH's contidas na IC3 – Paraná – 2011.



Fonte: Questionários de pesquisa.

As ECH's da subcategoria IC3<sub>D</sub> dividiram-se em 3 grupos de ECH's. Isto devido ao fato de os estudantes se posicionarem a favor da política de cotas, as apresentarem diferentes motivos e justificativas. Estes 3 novos grupos estão descritos na tabela 5.

Tabela 5 – Ocorrência de ECH's na subcategoria D referentes à IC3 – Paraná – 2011.

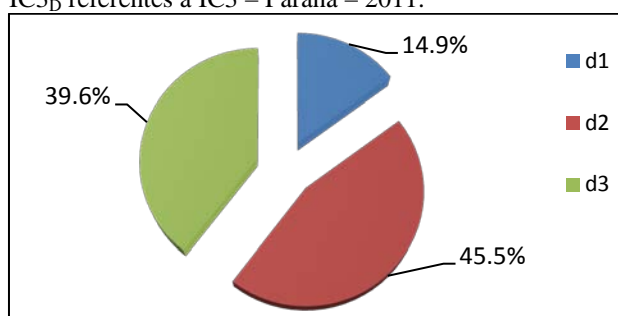
Subcategorias	Sim	Total de IC	(%)
<i>d1- Ampliação do acesso ao ensino superior</i>	15	15	14,9%
<i>d2- Devido à diferença da qualidade do ensino público e privado</i>	46	46	45,5%
<i>d3- Promoção da igualdade de oportunidades (igualdade material).</i>	40	40	39,6%
Total	101	101	100,0%
%	100,0%	100,0%	

Fonte: Questionários de pesquisa.

Segundo a tabela 5, 45,5% dos estudantes cotistas que os estudantes cotistas são favoráveis à política de cotas devido às diferenças entre o ensino público e o privado, mas é importante observar que 39,6% dos estudantes cotistas afirmam que a política de cotas promove a igualdade material entre os cidadãos e que 14,9% dos estudantes são favoráveis à política de cotas devido à ampliação do acesso.

Estes são dados muito relevantes, uma vez que mostra que, mesmo que haja uma parcela dos estudantes cotistas contra política de cotas<sup>36</sup>, muitos estão percebendo que a política de cotas contribui para a promoção da igualdade real entre os cidadãos e amplia o acesso ao ensino superior da UEPG.

O gráfico 7 permite notar que mais da metade dos estudantes são favoráveis à política de cotas devido à promoção da igualdade ou pela ampliação do acesso, importantes fatores para superação das desigualdades.

Gráfico 7 – Ocorrência (%) de ECH's na subcategoria IC3<sub>D</sub> referentes à IC3 – Paraná – 2011.

Fonte: Questionários de pesquisa.

Abaixo seguem os DSC's relativos à IC3. Para cada subcategoria foram construídos os discursos considerando também em quais alternativas o respondente assinalou (*sim* ou *não*) e

<sup>36</sup> Isto pode ser observado na subcategoria A da IC3 e nas análises realizadas dos relatórios da Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Implementação da Política de Cotas da UEPG.

dos estudantes que não optaram. Portanto, quando não há registro no discurso significa que a subcategoria não continha depoimentos referentes a ela.

**IC3<sub>A</sub> – Discurso referente aos estudantes *contra a política de cotas*;**

**Não:** *Mesmo tendo entrado por cotas, sou contra. Acredito que isso não se faz necessário. Eu preferia que fosse unificado. Todos devem se esforçar igualmente e a chance a ser dada para todos deve ser igual, pois cada indivíduo é capaz de ingressar no ensino superior. Por hoje em dia se falar tanto em igualdade para todos, em todos os sentidos, deveria não haver cotas e sim todos concorrerem na mesma condição. Indiretamente é uma forma de preconceito. Sei que entrei por cota pública, mas isso para mim não influenciou nada, pois minha nota dava para ter ingressado por cota universal também. No meu caso, que fiz vestibular para alunos de escola pública e obtive nota maior do que muitos que fizeram pela universal e ingressaram no curso logo de primeira chamada, eu tive que aguardar em lista de espera até a quarta chamada. Não é a cor, religião, classe social que faz com que uma pessoa tenha ou não mais chances de ingressar em uma universidade e sim a qualidade do ensino desde a pré-escola até o ensino médio. Seria muito melhor investir na qualidade de ensino do que conceder cotas aos estudantes, o próprio Ministério da Educação está relatando a má qualidade no ensino público.*

Este discurso reflete os argumentos utilizados contra a política de cotas na sociedade como pode ser observado nos argumentos utilizados por Sowel (apud FERES JUNIOR; ZONINSEIN, 2006). Percebe-se que o ideal meritocrático se faz presente na fala dos estudantes.

Deve-se considerar que estes estudantes, que agora se mostram contrários à política, tiveram nota igual ou maior que os candidatos que prestaram vestibular para a cota universal. Contudo, seria necessário saber se estes estudantes eram, antes do vestibular, favoráveis à política e pelo fato de não terem sido favorecidos, em alguns casos até prejudicados, fez com que sua opinião mudasse.

Esta subcategoria oferece importantes indicadores sobre a eficácia da política de cotas da UEPG, que sob o olhar dos implementadores e gestores, pode representar dados valiosos para sua legitimação/alteração/adaptação, etapas inerentes a um processo de implementação de política pública.

**IC3<sub>B</sub> - Discurso referente a estudantes *contra as cotas para estudantes negros*;**

**Sim:** *Cotas para negros sou contra. Não vejo nenhum bom argumento para elas existirem. São mais uma forma de segregação do que inclusão, acho um tipo de preconceito, na minha opinião é uma forma de racismo. Acho a iniciativa interessante para incluir por determinado tempo, mas já está na hora de incluir de forma diferente, educando os filhos desde pequenos contra o racismo, pois essa cota já pode ser considerada uma exclusão sendo que divide "raças" (pois os negros são iguais aos brancos). Está considerando que os negros não têm capacidade de competir com as demais "raças" e isso não é verdade.*

*Torna-se uma discriminação, potencializando o preconceito e o racismo. Eles não tem uma escola separada só para eles, se for de escola pública tem educação igual a de oriundos de escola pública de qualquer raça. Acredito que a divisão deveria ser entre universal e escolas públicas.*

**Sim:** *A cota de negros não deveria existir, acho que deveria ser apenas para estudantes de escola pública, somente as cotas sociais. Discordo pela sua ideia central de tentar reparar danos passados, de séculos anteriores, do modo errado, pois a entrada na universidade de forma alguma vai reparar ou amenizar tal passado. Não vejo a razão de que um negro é melhor ou pior que um branco já que a única (e apenas) diferença é a cor! É uma forma de discriminação em que subentende-se que são de raça inferior e precisam de auxílio para ingressar na faculdade, isto acaba se tornando racismo. A cor ou descendência não influencia no aprendizado. A cor da pele não pode interferir na capacidade de aprendizado e sim a educação que o aluno teve, pois estudou na mesma escola pública do branco. Acho que eles são capazes de "competir" com os demais, não é a cor que determina a inteligência. Daqui a algum tempo teremos cotas para mulatos, brancos...*

**Não:** *Para os negros não vejo nenhuma razão que as justifique, sou totalmente contra. Cor não dita inteligência, a cota para eles é uma forma de discriminá-los e dizer que são menos capazes.*

**Não optaram:** *Para negros sou contra sim, isso sim é discriminação. A sociedade está dizendo claramente ao negro que a inteligência deles é inferior ao branco. "Quem provou que cor de pele sabe menos do que um considerado branco"?*

Este discurso confirma a opinião de autores e envolvidos nas discussões sobre cotas raciais, que são favoráveis às cotas sociais, mas contrários às cotas raciais. Mesmo dentre a comunidade negra, percebe-se uma diversidade de opiniões e a vasta discussão que vem sendo travada ao longo dos anos.

Brandão (2005) explica que o principal argumento dos defensores das cotas para negros é de que a maior parte dos pobres no Brasil pertencem a etnia negra, dessa forma, as cotas estariam atingindo as classes sociais mais baixas. Contudo o autor afirma esse argumento não é socialmente justo, visto que “ o problema desse argumento é que ele faz disso de um silogismo, [...], já que a adoção desse sistema deixaria sempre de fora uma parcela dos negros, pardos e brancos mais pobres” (BRANDÃO, 2005, p.97). Nesse sentido, o autor reforça o argumento de que as cotas sociais são suficientes no processo de redução das desigualdades.

**IC3<sub>C</sub> - Discurso aos estudantes contra a política de cotas, pois ela não resolve os problemas na educação e gera discriminação;**

**Não:** *Acredito que a política de cotas não seja a solução para os problemas enfrentados na educação, tampouco que seja uma forma de amenizar preconceitos e diferenças de classes. Acho que ao invés de cotas o Governo deveria melhorar o ensino público e tratar todos os estudantes igualmente. Sou favorável a um maior investimento na base da educação, para que as pessoas tenham iguais condições de competir Essa metodologia de cotas acaba estimulando o preconceito de várias formas e aumenta ainda mais a*

*discriminação dando a entender que realmente são inferiores o que não é! Ninguém é diferente de ninguém. Considero que qualquer estudante com esforço é capaz de ingressar no ensino superior. Sabe-se que o vestibular não é melhor maneira de avaliar a capacidade do estudante de entrar em uma universidade, e o sistema de cotas vem apenas fomentar a desigualdade entre os cotistas e não cotistas. Por trás dessa "boa intenção" subentende-se que os negros são inferiores ou algo do gênero. Acho que as cotas para negros é uma maneira de discriminação, considero racismo, só porque é negro não quer dizer que seja menos inteligente. Política de cotas é discriminação indireta, é o atestado de incompetência do Estado. Acredito na igualdade, todos lutam pela igualdade, mas colocam cotas para entrar no ensino superior. Totalmente contraditório.*

**Não optaram:** *Todos sabem que cotas é uma forma de discriminação, me beneficieei dessa discriminação inclusive. Mas acredito que se a base da educação pública fosse igual ao do ensino privado poderia se eliminar as cotas.*

Este discurso confirma a subcategoria IC3<sub>A</sub> e IC3<sub>B</sub>, no entanto, adiciona à discussão a questão de que as cotas não resolvem os problemas da educação nacional. Percebe-se que estes sujeitos defendem uma educação igualitária desde os primeiros anos da educação básica, pois as cotas atingem apenas uma minoria que busca o acesso ao ensino superior, não modificando as condições de vida de uma grande parcela da sociedade que não busca este nível de ensino. Além disso, estes discursos afirmam que as cotas aumentam o preconceito contra estudantes negros.

Nesse sentido torna-se fundamental que a instituição proporcione a todos os seus estudantes momentos de discussão sobre as cotas em uma sociedade como a brasileira, historicamente marcada por profundas desigualdades e pela exclusão.

**IC3<sub>D</sub>/d1 - Discurso referente a estudantes favoráveis à política de cotas, devido à ampliação do acesso ao ensino superior;**

**Sim:** *Não poderia ser contra visto que ingressei nessas condições. Se não existisse a política de cotas eu não estaria aqui. Acredito que este é um dos meios que possibilita a todos ingressar na universidade, pois de alguma forma elas "ajudam". Ela possibilita a inclusão mais rápida de alunos oriundos de escola pública, é uma ótima forma para ingresso. Foi através desse processo que muitos alunos de escola pública e negros conseguiram ingressar numa faculdade, adentrar em uma universidade do Estado. É uma forma alternativa para entrar na universidade, que às vezes é mais fácil (menos disputada), auxilia os alunos num curso onde há muita concorrência. Eu acho que a concorrência se torna menor. Porque muitas instituições (colégio particulares) visam somente a aprovação no vestibular. Entretanto outras instituições (colégios públicos) não tem essa visão, mas apresentam boa formação. Em meu curso as pessoas que entraram pelo sistema de cotas, todos conseguiram acompanhar muito bem a evolução das matérias. Eu entrei na universidade por esse meio e me adaptei perfeitamente bem. Isso é sinal que somos competentes e merecemos uma ajuda diferente. Com a cota o ingresso é facilitado.*

Este discurso demonstra a importância das cotas, considerando que a ampliação do acesso ao ensino superior é uma necessidade eminente da sociedade atual. Estes estudantes são favoráveis às cotas por reconhecerem a importância do ensino superior para melhoria das condições de vida da população.

Nesse sentido, Peixoto (2011) afirma que é notável a manifestação de diversos setores da sociedade para elevar os índices de qualidade da educação nacional. “Também se manifestam setores ligados a movimentos sociais, reivindicando a ampliação das oportunidades na educação superior para segmentos dela tradicionalmente marginalizados” (PEIXOTO, 2011, p. 241). Dessa forma, as lutas travadas no campo político em busca da redução das desigualdades devem ser estimuladas, pois são processos contínuos no movimento de superação das desigualdades.

**IC3<sub>D</sub>/d2 – Discurso referente a estudantes favoráveis à política de cotas, devido à diferença da qualidade do ensino público e privado;**

**Sim:** *Essa política é importante, sou a favor das cotas sim, pois há um abismo muito grande entre o ensino público e o privado, pelas diferentes oportunidades que os alunos de escola pública e particular têm. Como sabemos depende de cada aluno se esforçar e se dedicar aos estudos para passar no vestibular, mas também sabemos que existem muitas diferenças no ensino. De uma maneira geral alunos de escola pública não recebem condições tão excelentes de educação, não tem seu ensino "focado" para o vestibular. Acho que as escolas públicas são bem menos privilegiadas quanto ao ensino e professores do que as escolas particulares, que preparam bem mais seus alunos. Já nas públicas esse assunto passa muitas vezes batido. Portanto alunos oriundos de escolas públicas tem uma dificuldade muito maior de ingressar na universidade do que os do ensino privado. As cotas tentam minimizar essa defasagem, é uma forma de nivelar os conhecimentos, de tentar corrigir essa má qualidade no ensino público. Perde-se um pouco a crença de que sempre a elite tem as melhores oportunidades.*

**Sim:** *Infelizmente no Brasil a escola particular tem muitas vezes um ensino de melhor qualidade que as escolas públicas, que não oferecem uma "base" bem sólida para competir com colégios particulares. Os estudantes de escola pública têm um ensino diferenciado com disciplinas que não orientam diretamente para o vestibular, a escola pública forma os alunos para serem cidadãos e não exatamente para competirem, tornando-se realmente uma concorrência desleal. Existe realmente uma diferença no ensino. O ensino médio público é defasado, não prepara para o vestibular, é horrível e o aspecto social que envolve o aluno oriundo de escola pública é lastimável se comparado com o de escola particular, o que faz com que a necessidade de esforço seja maior para a entrada na universidade. Se o governo não fortalece o ensino de base pelo menos as cotas para ajudar os alunos de escola pública têm que ter, assim os alunos concorrem de igual para igual.*

**Sim:** *Sou completamente favorável, não posso ser contra a algo que participo, pois sou cotista. Sou a favor enquanto medida provisória, devido à desigualdade de qualidade de ensino público comparado com o privado. Principalmente pela questão de que alunos da rede privada possuem um ensino de mais qualidade e contam com auxílio de cursinhos ou aulas particulares. Já os demais não tem acesso a uma preparação adequada para*

*frequentar uma universidade. É uma forma de dar oportunidades a pessoas que não tiveram um ensino particular, que hoje tem mais peso do que o público, no que diz respeito ao ensino médio. No meu caso sempre fui uma das melhores da sala no colégio público, sempre estudei por conta própria, mas ainda assim não tinha o preparo que os alunos de colégio particular receberam, e a política de cotas me ajudou muito. Sei que não sou menos inteligente que meus colegas que vieram do colégio particular. Penso que a política de cotas é o mínimo que o governo pode fazer para recompensar a defasagem na educação pública. Ela seria desnecessária se a educação pública fosse melhorada.*

**Sim:** *Sou a favor das cotas, acho ótimo, importante. No Brasil até o momento há muita diferença entre escola pública e privada no sentido de aprendizado, professores, estrutura etc. Acredito ser ainda a melhor forma de quem não pode pagar, ou não conseguiu ser de certo modo "superior" aos da rede particular de ensino. Os alunos de escola pública não tem as mesmas oportunidades que os alunos de escola particular, não tem matérias direcionadas exclusivamente para o vestibular, o que deixa os alunos públicos em uma certa desvantagem. E em razão disso, colocar todos os alunos em um mesmo critério é desigual, pois nem todos tiveram as mesmas oportunidades. Se não houver uma concorrência entre alunos com o mesmo nível de ensino, obviamente as instituições de ensino superior público serão formadas por alunos de escolas particulares. Portanto há as mesmas chances de ingresso. A cota é uma forma de diminuir essa diferença de ensino, sem cotas a concorrência é desigual. Proporciona uma melhoria no entusiasmo dos alunos da rede pública, que sabendo das cotas incentivam-se na busca de vagas. Enquanto houver diferença entre a qualidade de ensino público e privado acredito que esta política pública serve como medida para compensar a falta de atenção com o ensino público médio e fundamental, é a maneira mais fácil do governo "tapar o sol com a peneira".*

Estes discursos demonstram a percepção dos estudantes cotistas quanto à baixa qualidade de ensino oferecido na rede pública de ensino. Estes estudantes são favoráveis às cotas por considerar que o ensino público tem uma deficiência de conteúdos, falta de professores e infraestrutura prejudicada, decorrentes dos escassos investimentos destinados à educação no Brasil.

Os baixos investimentos em educação são uma realidade, e as cotas podem trazer uma oportunidade para aqueles sujeitos que tiveram acesso somente ao ensino público e que não podem ser excluídos do sistema em razão de sua formação prejudicada. A política de cotas busca dar oportunidades para estes sujeitos ingressarem no ensino superior e buscar a redução das desigualdades sociais e educacionais.

**IC3<sub>p</sub>/d3 – Discurso referente a estudantes favoráveis à política de cotas, devido à promoção da igualdade de oportunidades (igualdade material);**

**Sim:** *É necessária como forma de igualar (ou aproximar) os diferentes níveis sociais (condições de vida) devido às desigualdades de ensino que existem em nossa sociedade. Apesar de que quando entramos em um curso superior não importa a forma, a partir desse momento somos todos iguais. Enquanto tivermos diversidade na qualidade de ensino que dá acesso às universidades as cotas serão importantes para dar oportunidade a quem não teve uma boa base. Eu mesma consegui minha vaga pela política de cotas. É importante*

*ter uma porcentagem destinada a estudantes de escola pública e estudantes negros de escola pública. Quanto às cotas raciais acredito serem necessárias, pois a exclusão das minorias faz parte de um processo histórico que deve ser combatida e as cotas exercem esta função, promove a inclusão. O discurso midiático e político de igualdade social, mesmo no século XXI ainda peca muito quando se trata de sua aplicabilidade. Creio que as cotas tem contribuído para uma deselitização da universidade, que ainda existe. Há, portanto, uma necessidade de implantar sistemas que possibilitem uma igualdade de chance de ingresso para alunos de ambos os setores. Deve existir uma reparação das injustiças sociais e raciais.*

**Sim:** *As diferenças educacionais e sociais que enfrentamos ainda são muitas e as cotas tornam acessíveis às minorias um ensino de qualidade, pois o governo deixa a desejar nas bases escolares, sendo um meio para que possa gerar oportunidade a poucos, que não tiveram essas oportunidades desde o início. Pode ser uma oportunidade para aqueles que não ainda tiveram na sociedade, para aqueles que não têm condições financeiras e pela história de vida desses cidadãos. Além de possibilitar uma igualdade de oportunidades ela me parece ser um sistema de seleção mais justo pela inclusão. Ela relativiza o conhecimento que foi aprendido até o momento do vestibular para as pessoas que tiveram menos recursos e menos oportunidades de se enquadrarem a um melhor nível de conhecimento e cursarem uma boa universidade, favorecendo mais as potencialidades. A política de cotas, na minha opinião, não se trata de facilitar a entrada dos estudantes oriundos deste sistema, mas sim fazer com que a universidade tenha alunos e todas as classes e etnias. As cotas viabilizam a entrada do excluído no ensino superior, diminui as desigualdades. A maioria dos alunos que estudam em escola pública são negros, atingindo assim seu alvo. Vejo a política de cotas como reparação, porque não consigo imaginar que num país tão misturado como o nosso, temos pouquíssimos negros e alunos de escola pública cursando uma universidade, ou seja, resolve o problema do acesso. Além do vestibular não selecionar alunos com maior capacidade, pois na nossa turma os alunos com maiores notas passaram pelas cotas ou em segunda chamada. Talvez se não tivesse a política de cotas muitos alunos não teria a possibilidade de cursar um ensino superior, pois quem não teve oportunidades de frequentar as melhores escolas dificilmente poderá pagar uma universidade. Só o tempo dirá se vai ser bom ou ruim.*

**Sim:** *Totalmente favorável. Pois todos têm o direito a educação, se não existir o ensino fica muito elitizado. Trata-se de uma discriminação positiva, com intuito de compensar as desigualdades que os alunos enfrentaram até o momento do vestibular. As diferenças de classe social apresentam uma das suas maiores perversidades na educação. O sistema de cotas dá mais oportunidades às pessoas "menos favorecidas" que talvez não conseguissem entrar na faculdade e que acabam tendo um bom desempenho, compatível com os acadêmicos não cotistas. Ingressei por cotas, e mesmo com medo de não conseguir acompanhar a turma me adaptei. Hoje sou uma das melhores alunas da turma. Cheguei no último ano sem reprovar. Então acho que não importa a forma que ingressou e sim a vontade de estar no curso. Penso que seja uma medida paliativa, provisória para contornar problemas sociais. O ideal é que estes problemas sejam resolvidos a ponto de que não exista necessidade das diferentes cotas. É um sistema que vem resgatar uma dívida histórica junto a comunidade negra. A política de cotas possibilita que indivíduos que não teriam acesso a um curso superior possam ter. Qualquer iniciativa que possibilite a inclusão social é bem vinda e necessária, só contribui para o processo de formação da sociedade.*



Estes discursos vêm em contrapartida à IC3<sub>B</sub>. Para os estudantes pertencentes a esta subcategoria a política de cotas representa uma oportunidade para que as desigualdades étnicas e sociais sejam reduzidas. Queiroz (2004) justifica a necessidade das cotas raciais para o acesso ao ensino superior, pois os brancos sempre terão maiores chances de elevação na escala social que os negros. O autor defende que

O exame da articulação entre a cor e outros discriminadores confirmou a hipótese de que existe, na sociedade brasileira, um peculiar sistema de hierarquização social em que a cor se associa ao *status* social para definir o lugar das pessoas. Nesse sistema, a cor mais clara está relacionada ao *status* mais elevado e a cor mais escura ao mais baixo *status*, reforçando os argumentos de que, no Brasil, a educação, assim como o dinheiro, contribui para o processo de *embranquecimento*. (QUEIROZ, 2004, p.125).

Isso mostra que as cotas para negros são necessárias, por representar uma possibilidade, muitas vezes única, para que os estudantes negros tenham chance para elevar o status social e galgar posições de maior reconhecimento na sociedade.

**IC3<sub>E</sub> – Discurso referente aos estudantes favoráveis à política de cotas para escola pública, devido à qualidade do ensino;**

**Sim:** *Para estudantes de escola pública eu concordo, são pertinentes, devido à grande diferença entre o ensino em escolas públicas e privadas. Acho que o nível das escolas particulares é mais alto que o das escolas públicas (não em todas). Mas apenas para as cotas para alunos oriundos de escola pública. Os mais carentes, mas, não menos inteligentes, devem ser favorecidos com o ensino superior gratuito. A qualidade de ensino de um aluno que estudou a vida toda em escola pública, se comparada com o aluno de escola particular, é muito inferior, muitas vezes não são preparados para o vestibular, o ensino privado é mais preparatório. O governo tenta equilibrar essa situação com a inclusão de cotas nas universidades. A cota ajuda a amenizar um pouco essa diferença, porém em alguns cursos a concorrência é maior na cota de escola pública. Contudo, acredito que juntamente com o fato de o aluno ter estudado em instituição pública, durante toda vida escolar, deveria ser feito um estudo sócio-econômico dos cotistas, antes de seu ingresso na universidade, pois existem excelentes escolas públicas em que pessoas de alta renda fazem cursinho para passar no processo seletivo.*

**Sim:** *Sou favorável somente à cotas para alunos oriundos de escola pública, pois o ensino de escolas públicas e particulares são bem diferentes, o que faz com que o aluno de escola pública fique em desvantagem, visto a falta de foco para o vestibular. O ensino não tem se mostrado para esse objetivo e sim para a formação de vasta gama de mão de obra. Os níveis de educação entre a particular e a pública dá muita diferença, eu mesmo tendo estudado em escola pública sei como o aprendizado é diferente das instituições privadas. Depois que entra na faculdade você corre atrás e chega ao mesmo nível dos de escola particular. Na verdade as cotas deveriam ser para alunos de escolas particulares, sendo assim o maior número de vagas para alunos vindos de escola pública devido à universidade ser pública. Mas isso tem que mudar pois não acredito que as cotas sejam a solução, é apenas um corretivo e uma desculpa para a educação pública continuar sem melhorias significantes.*

**Não:** *As cotas para estudantes oriundos de escola pública são até razoáveis, visto que não se tem a mesma qualidade de ensino das escolas particulares.*

**Não optaram:** *Apenas para escola pública, pois o ensino privado e o ensino público é muito diferente, com relação ao nível.*

Esta subcategoria complementa as ECH's contempladas na subcategoria IC3<sub>D</sub>/d2. Os discursos acima defendem que a política de cotas é necessária em razão de a escola pública vir sofrendo há tantos anos com o descaso e com a baixa qualidade, pois como afirma Peixoto (2011, p. 241) “num sistema de ensino superior que tem apenas 200 anos, há, ainda, um longo caminho a percorrer [...]”.

### 3.3.1.3 Ações internas que favorecem a permanência do estudante cotista no ensino superior

A terceira questão analisada teve por objetivo desvelar se o estudante cotista da UEPG percebe ações realizadas /oferecidas na instituição que favorecem a sua permanência no ensino superior. Para tanto a seguinte questão foi proposta: “*Em sua opinião a UEPG desenvolve ações internas para favorecer a permanência do estudante (cotista e não cotista) no Ensino Superior? Qual (is)?*”. Esta questão não contava com alternativas e o estudante deveria somente descrever sua opinião.

As respostas foram analisadas e os depoimentos agrupados segundo a IC4, “*Ações que favorecem a permanência do estudante cotista no ensino superior*”. As respostas geraram um total de 180 ECH's. Deste total foi possível perceber que 3,3% dos estudantes cotistas acreditam que a permanência depende do estudante e não de ações institucionais; 8,9% consideram que após o ingresso no ensino superior todos os estudantes são tratados de forma igualitária e que isto favorece a permanência cotista no ensino superior; 34,4% dos estudantes desconhecem ou afirmam não existir ações institucionais para a permanência no ensino superior; 41,1% dos estudantes afirmam que existem ações internas para favorecer a permanência ou que estas ações existem, mas são isoladas; e 7,8% dos estudantes não responderam ou não souberam opinar a respeito. Nesta questão 4,4% das respostas, após analisadas, foi considerado *lixo discursivo*. Abaixo seguem as subcategorias identificadas nos depoimentos dos estudantes cotistas:

- A. *A permanência depende do estudante:* as EHC's que originaram a subcategoria IC4<sub>A</sub> representam os estudantes que acreditam que permanência depende somente do estudante, da sua vontade de concluir o ensino superior;

- B. *Após o ingresso no ensino superior todos são tratados de forma igualitária:* as EHC's que originaram a subcategoria IC4<sub>B</sub> representam os estudantes que consideram após o ingresso no ensino superior todos são tratados de forma igualitária, não havendo distinção em virtude das cotas;
- C. *Desconhece se existem ações para permanência no ensino superior:* as EHC's que originaram a subcategoria IC4<sub>C</sub> representam os estudantes que desconhecem se existe algum tipo de ação realizada pela UEPG para permanência do estudante no ensino superior, se existe, nunca ouviu falar;
- D. *Existem ações isoladas:* as EHC's que originaram a subcategoria IC4<sub>D</sub> representam os estudantes que sabem da existência de algumas ações, mas que afirmam ser isoladas e precisam ser aperfeiçoadas;
- E. *Existem ações para a permanência no ensino superior:* as EHC's que originaram a subcategoria IC4<sub>E</sub> representam os estudantes afirmam que existem ações, como bolsas de iniciação científica, bolsas em projetos de extensão, palestras, restaurante universitário, casa do estudante, boa receptividade, bons professores e aulas de qualidade e que estas ações favorecem a permanência do estudante no ensino superior.
- F. *Não existem ações para a permanência no ensino superior:* as EHC's que originaram a subcategoria IC4<sub>F</sub> representam os estudantes que consideram não existir ações voltadas para a permanência do aluno no ensino superior.
- NC. *Não comentou:* representa os estudantes que não comentaram.
- LD. *Lixo discursivo:* representa os depoimentos que não estão em consonância com a questão, particularismos ou expressões que não se repetem e/ou não compõem uma subcategoria.

Na tabela 6 está apresentada a distribuição das ECH's nas alternativas e também a descrição das subcategorias que emergiram.

Tabela 6 – Ocorrências das ECH's na IC4– Paraná – 2011.

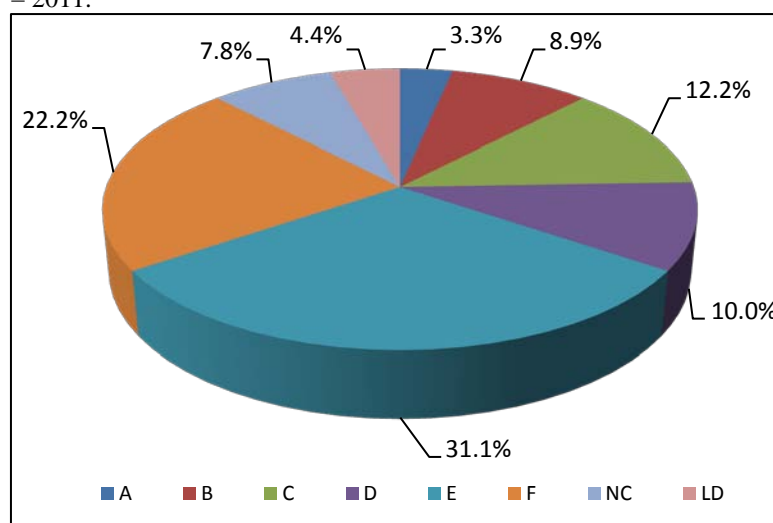
Subcategorias	Ocorrências	(%)
A. A permanência depende do estudante	6	3,3%
B. Após o ingresso no ensino superior todos são tratados de forma igualitária	16	8,9%
C. Desconhece se existem ações para permanência no ensino superior	22	12,2%
D. Existem ações isoladas	18	10,0%
E. Existem ações para a permanência no ensino superior	56	31,1%
F. Não existem ações para a permanência no ensino superior	40	22,2%
NC. Não comentou	14	7,8%
LD. Lixo Discursivo	8	4,4%
Total	180	100,0%

Fonte - Questionários de pesquisa.

Importante observar que 14 estudantes que responderam o questionário não teceram comentários sobre a permanência do estudante no ensino superior e que 8 comentários, após analisados foram considerados *lixo discursivo*.

No gráfico 8 é possível observar a distribuição das ECH's nas subcategorias da IC4.

Gráfico 8 – Ocorrências (%) totais das ECH's contidas na IC4 – Paraná – 2011.



Fonte - Questionários de pesquisa.

Observando a tabela 6 e o gráfico 8, têm-se importantes dados, que confirmam as teorias estudadas nos capítulos anteriores. A IC4<sub>A</sub>, que representa os estudantes que acreditam que permanência depende somente do estudante, confirma, mais uma vez, a teoria da reprodução.

Os dados desta pesquisa comprovam que muitos estudantes não reconhecem que as necessidades existentes, para estudantes com menor poder aquisitivo ou que sofrem com

discriminações e preconceito, são particulares e reais, e precisam ser sanadas para que o sucesso acadêmico possa ocorrer.

Em contrapartida, é importante observar que os depoimentos contidos na IC4<sub>E</sub> destacam as bolsas de iniciação científica e de extensão como um grande apoio para os estudantes cotistas, pois as necessidades financeiras muitas vezes não permitem que um estudante conclua seus estudos superiores. Com a possibilidade das bolsas, grande parte destes estudantes se mantém no ensino superior e pode vislumbrar novas possibilidades de melhoria das condições de vida de sua família.

Observando estas duas subcategorias pode-se afirmar que o movimento dialético ocorre permanentemente, pois ao mesmo tempo em que há a tentativa da reprodução no campo educacional, há o movimento contrário nesse mesmo campo, a conscientização e a tentativa da redução das desigualdades, minimizando os fatores determinantes de sucesso ou insucesso acadêmico.

Abaixo seguem os DSC's relativos à IC4. Para cada subcategoria foram construídos os discursos, que seguem:

**IC4<sub>A</sub> – Discurso de que a permanência depende do estudante;**

*A UEPG desenvolve ações que facilitam a entrada de alunos no ensino superior, no entanto a permanência do aluno não depende da sua forma de entrada, não vejo nada que identifique a forma como os alunos adentraram na universidade no decorrer do curso. Acho que essa questão vai de acordo com a força de vontade do acadêmico, quem tem interesse se esforça e fica. A permanência de um aluno no curso depende do seu esforço e dedicação. Independente se é escola pública ou particular a base teórica deve dar um embasamento para a continuação do curso. A universidade apenas auxilia os alunos com programas como o RU, casa do estudante, auxílio médico para facilitar a permanência. A opção de continuidade na universidade é algo individual, não tem participação dos professores.*

Assim como nas subcategorias anteriores, há estudantes que, mesmo sendo cotistas, são contrários aos benefícios concedidos para estudantes que ingressaram pela política de cotas. Eles afirmam que a permanência de um estudante no ensino superior não depende da instituição e que esta já oferece programas que são suficientes para favorecer a permanência no ensino superior.

Esta discussão foi realizada na subcategoria IC2<sub>H</sub>, que aponta ser necessário dar condições para a permanência dos estudantes cotistas no ensino superior. É importante garantir o acesso, no entanto, se o sujeito beneficiado pela política de cotas não for assistido e forem lhe dadas oportunidades para a conclusão dos cursos de graduação, as instituições

estarão desperdiçando esforços e dinheiro público. Considera-se necessário então, que estes fatores sejam considerados pela gestão universitária, a fim de mostrar para o corpo discente o objetivo da política de cotas e a importância de outras ações aliadas para a redução das desigualdades.

**IC4<sub>B</sub> – Discurso de que após o ingresso no ensino superior todos são tratados de forma igualitária;**

*Acho que, uma vez aprovado, para o ingresso na vida acadêmica, o tratamento torna-se nivelado, sem distinção, pela forma de ingresso e crédito que nem deveria. Todos são tratados de maneira igual sem nenhuma forma de discriminação, distinção ou bonificação individual. Isto favorece a permanência do estudante. Entrei por cota pública, o tratamento na universidade é o mesmo para os que ingressaram pela cota universal, o ensino e o tratamento é igual para todos os alunos. Nunca presenciei qualquer forma de diferenciação em relação às cotas dentro da UEPG, todavia lembro que em 2010 houve um encontro destes estudantes realizado pela universidade, no qual foram demonstrados objetivos e resultados.*

Segundo este discurso, o fato haver um tratamento igualitário entre os estudantes cotistas e não cotistas favorece a permanência no ensino superior. Contudo, é possível observar que nesta subcategoria os estudantes não citam nenhuma ação específica para permanência, justamente porque todos têm o mesmo tratamento, sem favorecimento ou observância de características pessoais específicas.

**IC4<sub>C</sub> – Discurso de que desconhece se existem ações para permanência no ensino superior;**

*Enquanto acadêmico não conheço nenhum tipo de ação, nunca ouvi falar, não visualizo nenhuma ação específica neste sentido. Para não ser injusto com a instituição, se oferece eu desconheço, não tem chegado até nós, mas seria muito interessante se tivesse. Não vejo trabalho diferenciado algum para algum eventual aluno cotista com dificuldade para acompanhar o curso. Desde que ingressei na UEPG não notei nenhuma diferença de tratamento entre cotistas e não cotistas, nem mesmo para verificar o desempenho dos cotistas e incentivá-los a continuar, caso houvesse dificuldades. Fui tratado como os outros. Não percebo nenhum tipo de política para evitar a evasão. Uma vez assisti a uma palestra que demonstrava os resultados de pesquisas realizadas, que o índice de reprovação e desistência entre os alunos cotistas era menor do que o índice dos alunos da cota universal. Talvez o panorama mude se houver uma maior integração do calouro com as atividades extra-curso ou então algum tipo de incentivo ao estudante. Até hoje não percebi nada com relação a isso.*

Este discurso oferece valiosas informações quanto às falhas na comunicação interna da instituição, pois os estudantes afirmam que se existem ações que favorecem a permanência de um estudante no ensino superior eles desconhecem. Esta subcategoria revela ainda que, na

opinião destes estudantes, a instituição não oferece ações para evitar a evasão ou acompanhar o aluno, pois, para eles, a palestra com os resultados de desempenho dos estudantes não se caracteriza como uma ação para favorecer a permanência no ensino superior, mas como uma ação de informação.

**IC4<sub>D</sub> – Discurso de que existem ações isoladas;**

*Apesar de não lembrar exatamente de uma em específico, existem medidas, mas insuficientes, deveria ser mais ampla e efetiva. A UEPG só oferece algumas palestras, no início há uma orientação para os alunos cotistas negros, onde aborda a política de reparação e depois no meio do curso. Existem alguns benefícios. O RU é um exemplo. A casa do estudante, no entanto é precária, cobra aluguel, tem poucas vagas e não há bolsa permanência. E os chamados estágios administrativos que pagam um pouco, não tem ligação com a área de formação, servindo como "tapa buracos" de servidores. Em conversas com alunos de outros cursos fui informado que existem vagas de estágio específicas para cotistas, mas não tenho muito conhecimento sobre o assunto. Estas ações não são muito divulgadas e por isso a maioria dos acadêmicos não sabe bem quais são os meios para recorrer e pedir ajuda à universidade quando necessário. Em muitos aspectos a UEPG deixa a desejar como, por exemplo, a falta de livros, mais aulas práticas, reavaliar o nível dos professores. Sei de acadêmicos que trancaram a matrícula por não poder se manter na cidade, ou mesmo por não ter dinheiro para pagar o ônibus. Cada curso apresenta uma realidade (vespertino, matutino, integral) e elas são diferentes abrangendo públicos diferentes. Setores assistencialistas como moradia estudantil, ajuda médica ou alimentar são quase inexistentes, ou quando existem são pouco divulgadas. Creio que deveriam existir mais bolsas para esses alunos, pois muitas vezes a condição financeira força a desistência, ou o trancamento do curso. (Iniciação científica principalmente, pois contribui para a sequência da carreira acadêmica). Acho que deveria ser ofertado alguns cursos que fizessem com que os alunos que tem dificuldades conseguissem alcançar os que não têm dificuldades. Está implícito que eu acho que faltam tais condições.*

Nesta subcategoria os estudantes revelam que as ações para permanência existem na UEPG, mas que são isoladas ou pouco divulgadas, o que destaca novamente a questão da comunicação com os acadêmicos. Os discursos destacam ainda que as ações não contemplam as particularidades dos acadêmicos afetos aos diferentes cursos/turnos de graduação.

Para Peixoto (2011) a questão da permanência é um importante fator a ser considerado pelas IES, nas palavras do autor “[...] ela deve ser também objeto de políticas educacionais, com a formulação de medidas destinadas a proporcionar condições adequadas para que os alunos provenientes de famílias mais pobres possam frequentar o ensino superior e ter um bom desempenho nessa etapa de formação” (PEIXOTO, 2011, p. 221).

Sendo assim, a partir desta análise a instituição deve rever a organização e a comunicação de suas ações de apoio acadêmico para os estudantes cotistas, através de estudos mais próximos aos cursos de graduação.

**IC4<sub>E</sub> – Discurso de que existem ações para a permanência no ensino superior;**

*Em uma visão geral sim, são várias. A UEPG faz o seu papel como instituição. As ações internas envolvem oportunidades de estágio remunerado, bolsa de projetos de extensão e iniciação científica com bolsa, preço da refeição acessível, serviços odontológicos, informações sobre estágios, estágios internos (todos os anos abre vagas de estágio remunerado), casa do estudante com preço razoável, reunião sobre as cotas (a todo momento é feito debate sobre este tema). Procura desenvolver o aluno, o raciocínio de cada um, estimula a estudar com cursos, palestras, seminários etc. No meu curso não falta nada para o aluno poder permanecer, há aulas regulares com ótimos professores, uma vez que a maioria dos professores são bem graduados, e uma boa estrutura de ensino. Os professores e toda a rede dão uma boa receptividade a esse público. Somos apresentados aos laboratórios, fazendo com que tenhamos um maior contato com os orientadores. A UEPG disponibiliza bolsas que com certeza favorece e facilita a permanência no curso da mesma maneira que os outros tipos de programas (universais) também servem de incentivo para os demais acadêmicos. Há oportunidades em diversas áreas de conhecimento para o desenvolvimento de projetos, monitorias e estudos que fornece incentivo financeiro que ajudam a manter os estudantes pagando algumas contas que são consequentes do estudo. Eu participei de um desses projetos. Essas ações ajudam muito, apesar de serem poucas, e "incentivam" os alunos a permanecer no curso. Desde o 1º ano eu participo de projeto de extensão onde eu ganho bolsa e sem essa ajuda financeira eu não poderia estar me formando. Essa bolsa de R\$360,00 ajuda muito para que eu possa me manter.*

Nesta subcategoria os estudantes afirmam que a UEPG vem desenvolvendo ações para a permanência do estudante no ensino superior e que estas ações são em sua maioria de cunho financeiro, o que favorece muito a conclusão do curso de graduação.

É importante observar que em muitos discursos afetos às IC's contidas neste trabalho a questão da Casa do Estudante Universitário de Ponta Grossa aparece como responsabilidade da UEPG, sendo que na realidade a casa do estudante apenas está situada próximo ao Campus Universitário e não possui vínculos legais com a instituição. Isso mostra que há a necessidade de esclarecimentos aos estudantes sobre o funcionamento e organização da casa do estudante.

Outro fator que merece destaque é a questão do oferecimento de bolsas (iniciação científica e extensão) para os estudantes. Estas bolsas são oferecidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, órgão Federal, e pela Fundação Araucária – FA, órgão do Estado do Paraná. Estas agências lançam editais para que as IES concorram a bolsas de iniciação à pesquisa e de extensão. Existem bolsas exclusivamente para estudantes cotistas e bolsas que podem ser pleiteadas por todos os estudantes, independentemente da cota de ingresso.

Embora haja a necessidade da instituição estar atenta ao lançamento dos editais, às datas e preencher os requisitos necessários, elas são custeadas do Estado, e não das IES. Caracterizam-se como ações que favorecem a permanência dos estudantes no ensino superior,



mas não são institucionais. No entanto, é fundamental lembrar que estas bolsas, em muitos casos, representam uma fonte de renda e permitem que não haja a necessidade dos estudantes entrarem no mercado de trabalho durante a graduação, garantindo assim maior dedicação aos estudos.

**IC4<sub>F</sub> – Discurso de que não existem ações para a permanência no ensino superior;**

*Na minha opinião não. Não temos apoio. A instituição facilita a entrada do aluno perante cotas, porém a permanência no ensino superior não é igualmente discutida. Não existe uma real interação entre universidade x aluno. A assistência estudantil é vergonhosa, há pouco incentivo à pesquisa, a biblioteca tem muitos livros antigos e precisa urgentemente ser melhorada. Aulas mal ministradas, professores sem capacidade para ministrar a aula (sem conhecimento técnico), além de prejudicar a média de alunos. Além das taxas internas, a questão do alojamento deixa muito a desejar, tenho colegas que moram em cidades longínquas e nunca ofereceram uma moradia estudantil, estilo casa universitária gratuita. Não existe bolsa permanência para quem mora na casa do estudante, em outras universidades que possuem casa para estudantes existe o programa de bolsa permanência. Estudantes que trabalham oito horas por dia e/ou têm filhos pequenos são cobrados e fazem parte da mesma sala de jovens que não possuem tantas responsabilidades. Aqui no curso mesmo vemos alunos cotistas que não conseguem ir pra frente e se formar, para esses alunos deve existir uma forma de ensino diferenciado. Assim reconheço os esforços destes alunos para tentar galgar uma melhoria em suas vidas. Até o presente momento nunca soube de algo que fosse feito para favorecer a permanência do estudante cotista, aqui precisamos nós mesmo insistir (não desistir) através de nossos próprios esforços, o aluno fica por vontade própria. Tirando uma palestra anual a qual participam poucas pessoas, a maioria cotistas, a instituição tem uma postura de desdém ou pouca importância. O difícil não é entrar na universidade e sim se manter ou permanecer nela.*

Este discurso mostra uma situação que merece muita atenção dos gestores: 22,2% das ECH's contidas na IC4 representam acadêmicos que afirmam que ações para o favorecimento da permanência no ensino superior não existem. Os estudantes destacam a organização da instituição, como biblioteca, formação docente e incentivo à pesquisa, como fatores que poderiam favorecer a permanência, mas que não têm a devida atenção. A moraria estudantil aparece fortemente vinculada à questão de bolsa permanência para os usuários.

Sobre a permanência, Dias Sobrinho (2011, p. 135) faz uma importante fala,

O Estado tem o dever de prover os meios para a ampla oferta de oportunidades de estudo, seja mediante recursos públicos ou privados, [...]. Cabe-lhe a responsabilidade de elaborar e executar, de modo coerente, políticas públicas e prover os adequados recursos materiais e humanos para o acesso e a permanência do estudante, em cada um dos níveis escolares.

Fazendo uma análise geral desta Ideia Central, observam-se três grupos diferentes de estudantes com relação às ações desenvolvidas na UEPG para favorecer a permanência do estudante no ensino superior: as subcategorias IC4<sub>C</sub>, IC4<sub>D</sub> e IC4<sub>F</sub>.

A primeira subcategoria representa os acadêmicos que desconhecem se existem ações internas para a permanência; a segunda subcategoria representa aqueles estudantes que alegam que as ações são isoladas e/ou insuficientes; e a terceira subcategoria representa os acadêmicos não conhecem nenhuma ação. Juntas, as subcategorias IC4<sub>D</sub>, IC4<sub>E</sub> e IC4<sub>F</sub> representam 44,4% das ECH's que fazem parte da IC4, um índice elevado de estudantes que não conhecem as ações desenvolvidas na UEPG, ou que as consideram incipientes.

As informações obtidas através dos discursos confirmam os dados dos relatórios elaborados pela Comissão. Nos relatórios os estudantes também afirmam que o desconhecimento ou o baixo número de bolsas inviabiliza a participação de um número expressivo de estudantes cotistas em tais programas.

Partindo dessa análise conclui-se que a instituição deve divulgar mais as bolsas e estágios oferecidos para os acadêmicos, a fim de oferecer condições para que os estudantes ingressantes pela política de cotas possam permanecer no ensino superior e elevar os índices de conclusão.

#### *3.3.1.4 Sugestões de ações internas para favorecer a permanência do estudante cotista no ensino superior*

A quarta questão proposta teve por objetivo identificar quais as sugestões que o estudante cotista da UEPG oferece para favorecer a permanência no ensino superior. Para tanto a seguinte questão foi proposta: “*Quais são as suas sugestões para o apoio à permanência de um estudante no Ensino Superior?*”. Esta questão não contava com alternativas e o estudante deveria somente comentar, citando sua sugestão.

As respostas foram analisadas e os depoimentos agrupados segundo a IC5, “*Sugestões de ações internas para favorecer a permanência do estudante cotista no ensino superior*”. As respostas geraram um total de 181 ECH's. Deste total foi possível perceber que 5,5% dos estudantes cotistas acreditam que a permanência depende do estudante e não de ações institucionais; 21% sugerem que a instituição ofereça um maior apoio financeiro; 3,9% dos estudantes solicitam maior atenção à moradia estudantil (casa do estudante); 8,8% afirmam ser necessária maior atenção às individualidades dos acadêmicos; 34,3% sugerem maiores investimentos na instituição; 1,1% acreditam que as ações necessárias já existem; e 21% não

comentaram. Nesta questão 4,4% das respostas, após analisadas, foram consideradas *lixo discursivo*. Abaixo seguem as subcategorias identificadas nos depoimentos dos estudantes cotistas:

- A. *A permanência depende do estudante*: as EHC's que originaram a subcategoria IC5<sub>A</sub> representam os estudantes que acreditam que a permanência depende somente do estudante, da sua vontade de concluir o ensino superior.
- B. *Apoio financeiro*: as EHC's que originaram a subcategoria IC5<sub>B</sub> representam os estudantes que sugeriram maior apoio financeiro para estudantes cotistas, como: aumentar e divulgar o número de bolsas de iniciação científica, extensão, estágios remunerados, buscar dar preferência para aqueles estudantes que realmente tem dificuldades financeiras.
- C. *Moradia estudantil*: as EHC's que originaram a subcategoria IC5<sub>C</sub> representam os estudantes que sugeriram que a instituição deve investir na casa do estudante, gratuita, pois uma das maiores dificuldades dos estudantes de baixa renda que vem de outras cidades é a moradia.
- D. *Atenção ao acadêmico*: as EHC's que originaram a subcategoria IC5<sub>D</sub> representam os estudantes que sugeriram ser fundamental a instituição e os docentes considerar a difícil realidade dos estudantes que precisam trabalhar e estudar, adequando o calendário, estágios, provas etc.
- E. *Maiores investimentos*: as EHC's que originaram a subcategoria IC5<sub>E</sub> representam os estudantes que sugeriram realizar maiores investimentos em diversos aspectos institucionais, como: formação de professores, estrutura (física e pedagógica), esportes, encontros e simpósios, maior atenção aos cursos com menor concorrência nos concursos vestibulares (licenciaturas e noturnos), adequar a proposta dos cursos para prática profissional, aumento do número de vagas, oferta de aulas para adaptação de conteúdos a estudantes ingressantes, desenvolver ações contra o preconceito e discriminação com estudantes negros, valorização do estudante cotista, oferecer programas de divulgação (para que os candidatos ao vestibular possam conhecer os cursos antes de efetivarem a matrícula), entre outras ações.

F. *Já existem ações:* as EHC's que originaram a subcategoria IC5<sub>F</sub> representam os estudantes que afirmam que as ações que podem ser realizadas já existem como refeição de qualidade com preço acessível, transporte mais barato, ensino de qualidade etc.

NC. *Não comentou:* representa os estudantes que não comentaram a questão.

LD. *Lixo discursivo:* representa os depoimentos que não estão em consonância com a questão, particularismos ou expressões que não se repetem e/ou não compõem uma subcategoria.

Na tabela 7 está apresentada a distribuição das ECH's nas alternativas e também a descrição das subcategorias que emergiram.

Tabela 7 – Ocorrências das ECH's na IC5– Paraná – 2011.

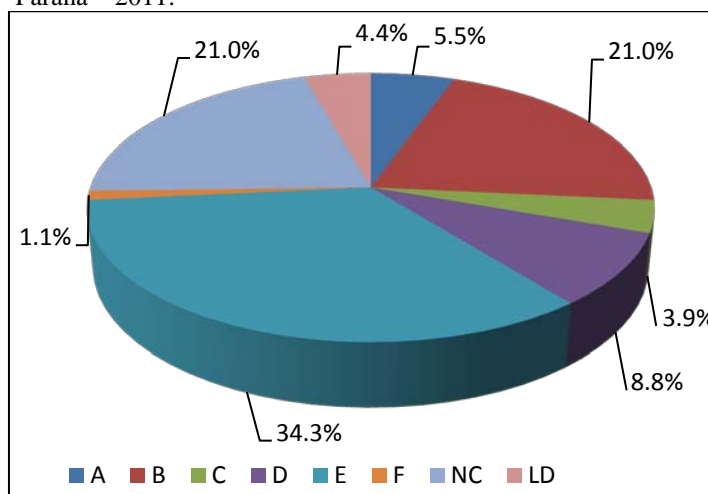
Subcategorias	Ocorrências	(%)
A. <i>A permanência depende do estudante.</i>	10	5,5%
B. <i>Apoio financeiro</i>	38	21,0%
C. <i>Moradia estudantil</i>	7	3,9%
D. <i>Atenção ao acadêmico</i>	16	8,8%
E. <i>Maiores investimentos</i>	62	34,3%
F. <i>Já existem ações</i>	2	1,1%
NC. <i>Não comentou</i>	38	21,0%
LD. <i>Lixo Discursivo</i>	8	4,4%
<i>Total</i>	181	100,0%

Fonte - Questionários de pesquisa.

Importante observar que 38 estudantes que responderam o questionário não propuseram *sugestões de ações internas para favorecer a permanência do estudante cotista no ensino superior* e que 8 comentários, após analisados foram considerados *lixo discursivo*.

No gráfico 9 é possível observar a distribuição das ECH's nas subcategorias da IC4.

Gráfico 9 – Ocorrências (%) totais das ECH's contidas na IC5 – Paraná – 2011.



Fonte: Questionários de pesquisa.

Nesta questão pode-se notar que a IC5<sub>A</sub> corrobora com a IC4<sub>A</sub>, pois nas duas questões a subcategoria “A permanência depende do estudante” emergiu dos depoimentos, sendo que na IC5<sub>A</sub> houve um aumento no número de ECH's.

As ECH's presentes na subcategoria IC5<sub>B</sub> novamente expressam a questão da necessidade de apoio financeiro para a permanência dos estudantes no ensino superior. Já as ECH's da subcategoria IC5<sub>E</sub> revelam que a estrutura da instituição se apresenta como um dos mais importantes fatores para que o estudante permaneça no ensino superior. Um item muito importante que esteve presente nos depoimentos foi sobre a estrutura pedagógica dos cursos e envolvem questões como corpo docente, currículo, investimentos em cursos menos elitistas e noturnos. Percebe-se assim que os estudantes consideram fundamental uma boa estrutura física, mas a estrutura pedagógica é um fator decisivo para a permanência do estudante no ensino superior.

Abaixo seguem os DSC's relativos à IC5. Para cada subcategoria foram construídos os seguintes discursos:

**IC5<sub>A</sub> – Discurso referente à permanência depende do estudante;**

*A partir do momento em que o aluno ingressou em uma faculdade pública ele deve ter consciência de quão grande é a oportunidade que está tendo e lutar quase que por si só para permanecer na instituição. A permanência no ensino superior depende somente do aluno, da vontade e necessidade de se formar e conseguir um diploma universitário, ter uma profissão. Isso depende da vontade do aluno. Acredito que a instituição não deve se preocupar com a permanência do aluno, pois por mais atrativos que a universidade ofereça, se o acadêmico não se empenhar de nada adiantará. Penso que há muitas formas de motivar o acadêmico, só basta querer. Quem não quer ficar, não fica*

Esta subcategoria tem forte relação com a subcategoria IC4<sub>A</sub>, pois os discursos são compostos por ECH's muito semelhantes, de que a permanência é responsabilidade do estudante e não da instituição, representando assim as mesmas concepções.

**IC5<sub>B</sub> – Discursos referentes a apoio financeiro;**

**I-** *Auxílio mais focado nas necessidades financeiras. As bolsas de estudo são um grande incentivo, bolsa de apoio para pessoas carentes, os estágios remunerados ofertados pela própria instituição que dêem preferência aos acadêmicos que buscam o primeiro emprego, pois sabemos que os acadêmicos que trabalham período integral têm menor desempenho na universidade. Desenvolver e anunciar os programas, pois geralmente são desconhecidos ou apenas estudantes de cursos integrais têm acesso, bem como uma melhor e justa distribuição de bolsas. De qualquer forma deve-se haver uma ajuda de custo, principalmente para alunos de outras cidades. Esse é o fato primordial para realização de curso no ensino superior. Independente de ser público há muitos outros gastos.*

**II-** *Aumentar o número de bolsas para os estudantes oriundos de escola pública, porque as que existem não estão sendo suficientes. E na hora de oferecer a bolsa saber se realmente o aluno necessita da bolsa tanto quanto outros. Oferecer maior incentivo aos estudos através de projetos de pesquisa, maior oferta de campos de estágio, para que o aluno permaneça sem que precise sair do curso por motivos econômicos. Mas não apenas para cotistas, também para estudantes que entraram pelo vestibular universal. Além dos projetos de extensão, que sejam ofertadas mais iniciações. Isso ajuda e estimula a permanência dos acadêmicos na universidade, pois poderíamos só estudar ao invés de trabalhar ao mesmo tempo. Além de programas que disseminem a importância da universidade na sociedade, fazer integração de estágios e do calouro através de atividades dentro do curso; envolvimento do estudante dentro de projetos e movimentos na universidade; uma melhor divulgação sobre os projetos, mostrando seus reais objetivos. Muitos dos acadêmicos têm um gasto alto para permanecer dentro da universidade, alimentação, transporte, a exemplo das universidades federais há bolsa permanência nessa situação. Deve haver programas de apoio socioeconômico para ajudar os acadêmicos, um suporte social.*

**III-** *Penso que o maior motivo de desistência dos cursos é em razão de os acadêmicos não conseguirem conciliar estudo e trabalho, assim quem precisa trabalhar não persiste no curso e sai. Normalmente o estudante se vê obrigado a trabalhar, o que é por vezes insustentável. A solução é desenvolver programas de estágio remunerado e ampliar vagas já existentes. Acredito que um maior vínculo entre universidade e empresas ajudaria a quem precisa de estágio, principalmente aos cotistas, que teoricamente teriam uma situação econômica mais frágil, necessitando contribuir com a renda familiar. Projetos de iniciação científica em maior número incentivariam muitos alunos a dedicarem-se a pesquisa. Talvez pudesse melhorar oferecendo ainda mais opções de bolsas, uma maior divulgação dos projetos voltados para esses alunos, privilegiar os alunos com menor renda na distribuição de bolsas, além de melhorar sua remuneração, seria minha sugestão.*

Nos discursos é possível observar que os estudantes enfatizam a questão financeira como principal fator que prejudica o desempenho acadêmico e pode inviabilizar a conclusão do curso. Nesse sentido, os estudantes solicitam a ampliação do número de estágios e bolsas.

Esta subcategoria representa ainda os estudantes que sugerem uma melhor divulgação dos programas já existentes, atingindo os estudantes de todos os cursos/turnos.

Esta subcategoria vem ao encontro dos dados obtidos pela Comissão nos relatórios sobre a política de cotas da UEPG. É possível observar que as sugestões oferecidas para a permanência no ensino superior giram em torno das mesmas questões, tanto nos discursos quanto nos relatórios, com destaque para maior divulgação de programas ofertados pela instituição, maior número de projetos com bolsas e melhora no acervo da biblioteca.

**IC5<sub>c</sub> – Discurso referente à moradia estudantil;**

*Eu acho que deveria ter uma casa do estudante para os que moram fora e que esta fosse adequada, melhor estruturada, e de preferência gratuita, pois a casa do estudante não é apoiada pela Instituição. A bolsa permanência seria ideal, pois uma das maiores dificuldades do estudante é a moradia.*

Esta subcategoria confirma o exposto na subcategoria IC4<sub>E</sub>, contudo demonstra que a questão da moradia estudantil merece ser avaliada pela instituição como uma possível ação a ser oferecida para favorecer a permanência do estudante cotista no ensino superior. As bolsas-permanência oferecidas em outras instituições também podem ser estudadas, como incentivo financeiro para os estudantes com maiores dificuldades.

**IC5<sub>d</sub> – Discurso referente à atenção ao acadêmico;**

*Assim como no caso das cotas, o tratamento deveria ser um pouco mais individualizado, o ensino ser adaptado às condições do acadêmico, dar a atenção ideal e buscar juntamente aos que pensarem em desistir do ensino superior uma maneira de quebrar as barreiras que os impedem de continuar. Os professores deveriam considerar a realidade de cada um, levar em consideração a realidade dos indivíduos, suas condições de realizar o que foi proposto, ser maleável com alunos que trabalham, acompanhando seu rendimento, quando possuem dificuldades procurar saber o porquê, dar apoio como a flexibilidade em suas disciplinas, textos, horários, entrega de trabalhos e não colocar aulas no contra turno, pois a maioria dos alunos são trabalhadores. Outra dificuldade é a distância da universidade de nossas casas. Isso deve ser levado em conta na hora de montar o calendário universitário. Que os professores façam o que falam, ou seja, favoreçam a subjetividade do aluno e tê-lo como centro da aprendizagem, no caso, a formação de qualidade.*

Este discurso sugere que o acompanhamento durante a trajetória estudantil do acadêmico seja intensificado. O órgão institucional responsável por este acompanhamento na UEPG é o CAO, no entanto sua estrutura reduzida não permite um acompanhamento individualizado dos estudantes. Dias Sobrinho (2011, p. 149) critica a manutenção da estrutura das instituições após a adoção de políticas afirmativas,

Após a implementação dessas práticas, as instituições de educação superior continuam a oferecer os mesmos serviços educativos, com as mesmas orientações metodológicas e concepções curriculares, com a diferença de agora contarem com a presença de alguns novos alunos de segmentos sociais de mais baixa renda e um pequeno acréscimo de afrodescendentes, em geral oriundos de escola pública.

Fica claro assim que a instituição precisa oferecer mais atenção aos estudantes cotistas, pois este público representa uma nova demanda que exige novas práticas. Quanto ao CAOE, sua ampliação se faz urgente, pois muitas dificuldades particulares que levam à evasão poderiam ser observadas e sanadas, favorecendo a permanência dos acadêmicos e elevando os índices de efetividade da política de cotas da UEPG.

Avaliações como a que está sendo realizada neste trabalho buscam o aperfeiçoamento de uma política, pois o movimento que os condicionantes sociais atribuem pode sugerir resultados diferentes dos esperados por seus implementadores (ARRETCHE, 2001). Neste sentido, os discursos oferecem dados valiosos para a adaptação da instituição às necessidades emergentes.

#### **IC5<sub>E</sub> – Discursos referentes a maiores investimentos;**

**I-** *Acho que o nível de desistência se dá pela falta de muitos não terem realmente certeza do que realmente gostariam de fazer. Talvez se houvesse um programa de divulgação dos cursos, exames vocacionais ou um apoio psicológico ajudaria a reduzir o nível de desistência, pois as vezes o aluno escolheu o curso errado, acaba desistindo e não ingressando em outro curso. Poderia se divulgar mais as qualidades do ensino, os benefícios que o ensino superior traz e também trabalhar para que o ensino seja cada vez melhor; distribuir melhor a carga horária de estágio para que o acadêmico não precise se ausentar do trabalho mais que quatro horas semanais, principalmente dos cursos noturnos. Além de existir mais empenho do aluno deve ter apoio dos professores uma vez que alguns têm dedicação exclusiva com a instituição. Sugiro oferecer aulas interativas, renovação da biblioteca, ter um colegiado e professores incentivadores, dar estrutura justa, qualidade de aulas e professores mais capacitados. No caso do meu curso os professores cobram muitas coisas que não usaremos, acho que poderia deixar o curso mais voltado para a profissão, com aulas mais práticas de acordo com cada matéria, com exemplos práticos, aumentar atividades relacionadas com a futura profissão dos alunos. Poderiam continuar com as cotas, mas igualar a quantidade com a universal, ou aumentar o número de vagas para cada curso, assim haveria um aumento no número de vagas para cotistas. Ter um RU que atenda a demanda da universidade, sete dias por semana. Deve-se também trabalhar a questão do preconceito e da discriminação com relação ao próprio cotista e aos demais alunos, pois o negro ainda é bastante discriminado dentro da universidade. Enfim, dar suporte ao aluno e o mais importante que ele seja cobrado a estudar e se formar, pois não deve ser sustentado de graça, afinal somos nós e nossos pais que pagamos impostos para garanti-los aqui.*

**II-** *Deveria ter uma disciplina de reforço, promover grupos de estudo, principalmente nos anos iniciais, para os que chegam com maiores dificuldades. O estágio deveria começar no primeiro ano, para que o acadêmico tivesse a oportunidade de viver e conviver com o campo de trabalho e decidir se é realmente isso que deseja fazer. Fornecer a ele as*



*condições ideais para um melhor aproveitamento dos estudos, incluindo os equipamentos disponíveis, inserir mais estudos práticos dentro de cada área, integração entre cursos, incentivo intensivo ao esporte, melhorar a estrutura física, investimento na qualidade de ensino, tanto na modernização de laboratórios, compra de livros, como na qualificação de professores, visando uma maior proximidade da teoria com a prática. Um exemplo seria realizar atividades aproveitando o que acontece dentro do campus. Levar em conta que é uma instituição pública e valorizar os alunos de escola pública assim como é valorizado os de escolas particulares e dar mais oportunidades em todos os setores acadêmicos, estimulando o aluno a permanecer estudando e enfrentar as dificuldades durante a vida acadêmica, independentemente de cotas ou não.*

**III-** *Precisa ser disponibilizado aos estudantes condição para que ingressem e consigam se manter na academia. Poderiam existir aulas extras nas disciplinas onde há maior reprovação, auxiliando o aluno que possui dificuldades na aprendizagem, dando um maior auxílio e amparo ao aluno que se encontra dentro da universidade. Oferecer uma educação dinâmica que atraia e prenda a atenção dos estudantes e promover ações que diminuam as diferenças como cursos para o aprimoramento do acadêmico, pois a instituição oferece inglês para todos, por exemplo, e muitas vezes não há vaga para quem realmente não tem condições de pagar um curso. Além de bolsa permanência, RU, casa do estudante, transporte, cursinhos pré-universitário de graça e outros serviços necessários e que tenham qualidade! Os professores devem dar mais motivação aos alunos, qualificar os professores, ou melhor, renovação de professores sem produção acadêmica e sem produção de pesquisa por profissionais mais atualizados, promoções de cursos de extensão e pós-graduação, incentivo à pesquisa, melhores laboratórios, aulas mais dinâmicas, que tragam a realidade do mercado de trabalho para dentro da sala de aula.*

**IV-** *Acredito que os programas de apoio são de suma importância como transporte público, carteirinha do RU, entre outros incentivos como: vale-livro, algum apoio para congressos, a instituição realiza poucos simpósios de interesse acadêmico. A permanência poderia ser estimulada por meio de palestras, projetos de estudos que incentivem os estudantes aprimorarem os conhecimentos na área que escolheu, pois a vontade do acadêmico conta muito nesse processo. Dar suporte não só ao estudante, mas ao ensino, qualificando os cursos, aumentar o efetivo e qualificar os professores, adequação de horários e grade curricular, aumentar o número de vagas, aumentar a estrutura, dando condições dignas para um bom andamento. Gostaria que houvesse outras formas de avaliação além da prova, como trabalhos, seminários etc., pois isso ajudaria tanto na parte disciplinar como no auxílio às notas exigidas, e é essencial o encaminhamento para o mercado de trabalho. Os cursos que não são considerados da elite também poderiam receber mais atenção, ofertando assim uma melhor qualidade e estimulando a permanência dos alunos. Como faço licenciatura, acredito que mais incentivo e respeito à profissão de professor, já nos faria ter mais vontade de concluir o curso superior. Desenvolvimento de políticas onde o vestibulando/calouro tenha voz e direitos assegurados pela instituição, um maior diálogo entre instituição e acadêmicos.*

Esta subcategoria confirma o exposto na subcategoria IC4<sub>F</sub>, quando os estudantes enfatizam a que a organização acadêmica pode ser melhorada e solicitam maior atenção à estrutura universitária. Estes discursos expressam de forma bastante incisiva e direta que existem muitos pontos a serem melhorados na organização da instituição para que a permanência dos estudantes seja favorecida.

Este é um importante dado a ser observado pela gestão universitária, uma vez que são depoimentos dos acadêmicos da UEPG e apontam questões que podem ser aperfeiçoadas que trarão benefícios a toda comunidade universitária.

#### **IC5<sub>F</sub> – Discurso referente a *já existem ações*;**

*Não acho que precise de muita coisa para "escorar" o aluno, o que é adequado e que já é feito é refeição barata, transporte coletivo mais barato e educação de qualidade com professores sérios e comprometidos. Acho que a UEPG já faz a parte dela.*

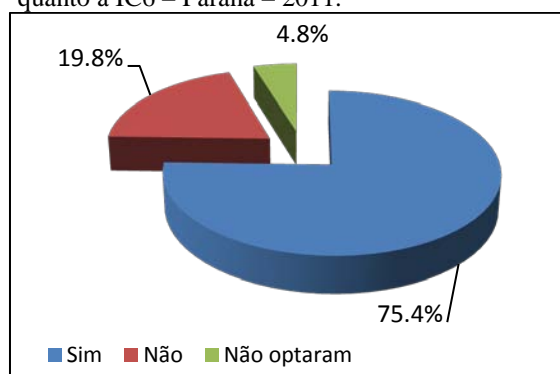
As ECH's que compõem este discurso são muito semelhantes ao discurso da subcategoria IC4<sub>A</sub>. Estes estudantes acreditam que não há necessidade auxiliar o estudante a se manter no ensino superior, pois o que a UEPG deve fazer já vem sendo realizado.

#### *3.3.1.5 Democratização do acesso ao ensino superior através da política de cotas*

Para desvelar se na opinião dos estudantes cotistas a política de cotas tem possibilitado (favorecido) a democratização do acesso ao Ensino Superior foi proposta a seguinte questão: “*Em sua opinião a política de cotas tem possibilitado (favorecido) a democratização do acesso ao Ensino Superior?*”. O estudante participante da pesquisa poderia assinalar uma das alternativas *sim* ou *não* e ainda comentar aspectos relevantes ou que justificassem sua opção.

Dos cento e sessenta e seis depoimentos obtidos através dos questionários, observou-se que 75,4% dos estudantes cotistas acreditam que a política de cotas possibilita/favorece a democratização do acesso ao ensino superior, 19,8% acreditam que não democratiza e 4,8% dos estudantes não assinalaram nenhuma das alternativas, como mostra o gráfico 10.

Gráfico 10 – Ocorrências (%) totais das alternativas assinaladas pelos estudantes cotistas quanto à IC6 – Paraná – 2011.



Fonte: Questionários de Pesquisa

Os comentários foram ainda agrupados conforme a opção assinalada e, a partir dessa estruturação, a análise das respostas foi feita conforme a metodologia do DSC.

A IC6, “*Democratização do acesso ao Ensino Superior através da política de cotas*”, permitiu a identificação das seguintes subcategorias:

- A. *Possibilita a democratização do acesso considerando as desigualdades sociais*: as EHC’s que originaram a subcategoria IC6<sub>A</sub> representam aqueles estudantes que acreditam que a política de cotas favorece a democratização do acesso ao ensino superior devido às desigualdades sociais existentes;
- B. *Possibilita a democratização do acesso considerando as desigualdades entre o ensino público e o privado*: as EHC’s que originaram a subcategoria IC6<sub>B</sub> representam aqueles estudantes que acreditam que a política de cotas favorece a democratização do acesso ao ensino superior devido às desigualdades educacionais entre o sistema público e privado de ensino, sendo que os estudantes oriundos do ensino privado têm maiores chances de chegar ao ensino superior;
- C. *Possibilita a democratização do acesso, mas é necessário investir na educação pública*: as EHC’s que originaram a subcategoria IC6<sub>C</sub> dizem que, embora a política de cotas favoreça a democratização do acesso ao ensino superior é necessário investir na educação básica para que ocorra, efetivamente, a democratização;
- D. *Possibilita a democratização*: as EHC’s que originaram a subcategoria IC6<sub>D</sub> afetos a esta categoria expressam seu posicionamento favorável à política de cotas, pois acreditam que esta política possibilita a democratização do acesso ao ensino superior, não havendo justificando especificamente sua opinião;
- E. *Democratiza parcialmente*: as EHC’s que originaram a subcategoria IC6<sub>E</sub> indicam que a política de cotas democratiza parcialmente o acesso, pois os estudantes revelam-se contrários à política de cotas para estudantes negros;
- F. *Apesar de contrários às cotas, elas democratizam o acesso*: as EHC’s que originaram a subcategoria IC6<sub>F</sub> mostram que, mesmo sendo contrários à política de cotas, é

possível perceber que esta política tem contribuído para a democratização do acesso ao ensino superior;

- G. *A política de cotas não democratiza o acesso*: as EHC's que originaram a subcategoria IC6<sub>G</sub> representam aqueles estudantes contrários à política de cotas e que afirmam que a política não favorece a democratização do acesso ao ensino superior;
- H. *Não democratiza, pois é necessário investir no ensino público*: as EHC's que originaram a subcategoria IC6<sub>H</sub> expressam que a política de cotas apenas minimiza a grande defasagem que existe no ensino público, sendo que só haverá uma verdadeira democratização quando todos tiverem acesso à educação pública de qualidade.

NC. *Não Comentou*: representa os estudantes que não comentaram a questão.

LD. *Lixo Discursivo*: representa os depoimentos que não estão em consonância com a questão, particularismos ou expressões que não se repetem e/ou não compõem uma subcategoria.

Analisando os comentários em todas as alternativas foram identificadas 167 ECH's. Na tabela 8 está apresentada a distribuição das ECH's nas alternativas e também a descrição das subcategorias que emergiram.

Tabela 8 – Ocorrências das ECH's na IC6– Paraná – 2011.

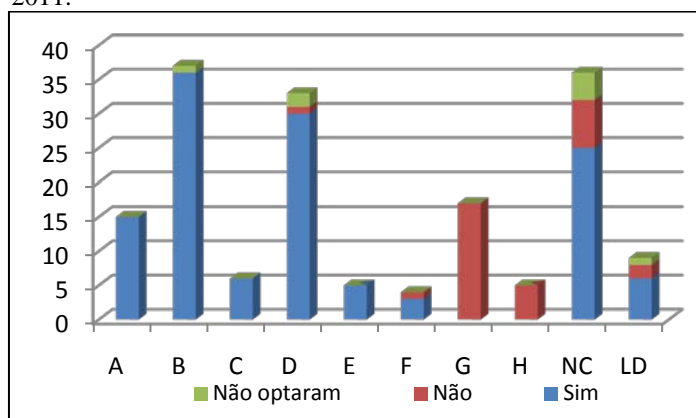
Subcategorias /Alternativas	Sim	Não	Não optaram	Total	(%)
A. <i>Possibilita a democratização do acesso considerando as desigualdades sociais</i>	15	0	0	15	9,0%
B. <i>Possibilita a democratização do acesso considerando as desigualdades entre o ensino público e o privado</i>	36	0	1	37	22,2%
C. <i>Possibilita a democratização do acesso, mas é necessário investir na educação pública</i>	6	0	0	6	3,6%
D. <i>Possibilita a democratização</i>	30	1	2	33	19,8%
E. <i>Democratiza parcialmente</i>	5	0	0	5	3,0%
F. <i>Apesar de contrários as cotas, elas democratizam o acesso</i>	3	1	0	4	2,4%
G. <i>A política de cotas não democratiza o acesso</i>	0	17	0	17	10,2%
H. <i>Não democratiza, pois é necessário investir no ensino público.</i>	0	5	0	5	3,0%
NC. <i>Não comentaram</i>	25	7	4	36	21,6%
LD. <i>Lixo Discursivo</i>	6	2	1	9	5,4%
<i>Total</i>	126	33	8	167	100,0%
<i>(%)</i>	75,4%	19,8%	4,8%	100,0%	

Fonte: Questionários de pesquisa.

Importante observar que 36 estudantes que responderam o questionário não teceram comentários sobre a democratização do acesso ao Ensino Superior através da política de cotas e que 9 comentários, após analisados foram considerados *lixo discursivo*.

Nos Gráficos 11 e 12 é possível observar a distribuição das ECH's nas subcategorias da IC6.

Gráfico 11 – Ocorrências das ECH's contidas na IC6 – Paraná – 2011.

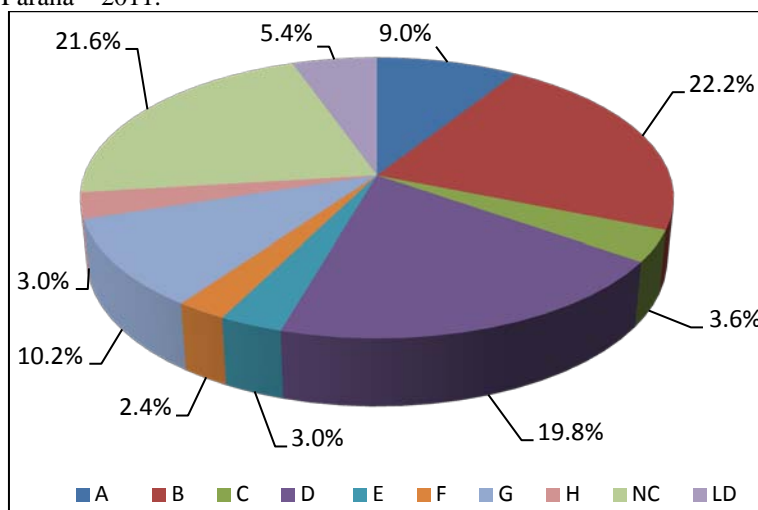


Fonte: Questionários de pesquisa.

Este gráfico revela que a subcategoria mais presente nos discursos dos estudantes cotistas foi a IC6<sub>B</sub>. Pela análise dos depoimentos dos estudantes cotistas, percebe-se que a diferença de qualidade entre o ensino público e privado se apresenta como uma das mais fortes justificativas para a política de cotas. Nesta questão, a subcategoria IC6<sub>D</sub> aparece em segundo lugar nas ocorrências de ECH's.

Com base no gráfico 11 e 12, a grande ocorrência de ECH's nesta subcategoria permite concluir que, na opinião dos estudantes cotistas, a política de cotas possibilita a democratização no acesso ao ensino superior, da mesma forma que o fato de 75% dos estudantes terem assinalado a opção *sim* da questão, merece destaque. Estes são fatores que confirmam que a política de cotas é uma política inclusiva, considerando sua relevância na esfera social.

Gráfico 12 – Ocorrências (%) totais das ECH's contidas na IC6 – Paraná – 2011.



Fonte: Questionários de pesquisa.

Abaixo seguem os DSC's relativos a IC6. Para cada subcategoria da IC6 foram construídos os discursos considerando-se também em quais alternativas o respondente assinalou, *sim*, *não* e dos estudantes que não optaram.

Portanto, quando não há registro no discurso significa que a subcategoria não continha depoimentos referentes a ela.

**IC6<sub>A</sub> – Discurso de que possibilita a democratização do acesso considerando as desigualdades sociais;**

**Sim:** *Sim, pois os estudantes que não possuem uma renda acima da média, os que não puderam frequentar cursos pré-vestibulares, encontraram acesso mais rápido ao ensino superior. Antigamente observávamos o ingresso à universidade de pessoas de classe média e alta, mesmo sendo uma universidade pública, hoje com a política de cotas possibilita uma igualdade de oportunidades. Descentraliza das classes mais elevadas, que geralmente tem uma melhor educação, o acesso aos cursos superiores, o que possibilita a democratização para todas as classes sociais e acaba dando uma maior chance de alunos mais carentes terem pelo menos vontade ou motivação para tentar cursar o ensino superior. Esta é uma importante forma de democratização, pois em um país desigual como o Brasil favorece a inclusão de grupos que historicamente guardam resíduos de exclusão. A política de cotas favorece não só a democratização, mas a inclusão social destes alunos. Sem a política de cotas o número de acadêmicos negros e de escola pública era muito menor.*

Nesta subcategoria percebe-se que os estudantes consideram a política de cotas como importante instrumento de democratização do acesso ao ensino superior. Este discurso expressa que o papel que a política de cotas vem desempenhando é reconhecido como uma possibilidade para redução das desigualdades.

Sobre a questão da democratização do acesso, Dias Sobrinho (2011) fala sobre a relevância que as políticas afirmativas têm na sociedade, principalmente para as minorias. O autor revela que as classes mais pobres têm em média cinco anos de escolaridade, contra dez das classes mais ricas, “[...] mais de 14 milhões de analfabetos adultos, com mais de 25 anos, são um símbolo persistente do tradicional descuido do Estado e da sociedade, relativamente ao cumprimento do princípio da equidade em prol da diminuição da desigualdade por meio da educação” (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 138).

Nesse sentido, a política de cotas exerce uma função de extrema importância para a redução das desigualdades.

**IC6<sub>B</sub> – Discurso de que possibilita a democratização do acesso considerando as desigualdades entre o ensino público e o privado;**

**Sim:** *Com certeza. Em se tratando de cotas para escola pública os alunos têm o ensino prejudicado, os conteúdos na sua maioria não são todos passados, deixando os alunos menos preparados. Os alunos na realidade têm menor preparação para fazer o vestibular, visto que não tem como negar a desvantagem do aluno de escola pública quando presta vestibular. Quem veio de escola particular é mais preparado. Sendo assim, fica mais "justo" alunos de escolas públicas disputarem vagas entre si e não com alunos de escolas particulares. Acredito que equilibra o ensino no Brasil, pois também não teriam condições de pagar faculdade particular. Eu estudei em escola pública, confesso que as cotas me ajudaram e muito, pois meu ensino foi menos desenvolvido, senti dificuldades no início do curso. Ainda não iguala ao acesso das redes privadas de ensino, porém oportuniza que alguns sejam beneficiados, mas repito esta não é a solução.*

**Sim:** *Sim, pois alunos de escola pública estão tendo uma maior oportunidade de entrar no ensino superior, é uma forma de todos poderem realizar um curso. As diferenças são claras para o ensino pago e o público, em nível médio e fundamental. Se não fossem as cotas, na maioria das vezes, a universidade pública seria monopólio dos estudantes de colégio privado. O aluno de escola pública muitas vezes fica em desvantagem ao aluno de escola particular no vestibular. Assim, alunos menos favorecidos financeiramente possuem a oportunidade de entrar na universidade, sem concorrer diretamente com alunos estudantes das grandes redes de ensino, onde a qualidade é com certeza melhor. Mas a partir do seu ingresso na universidade depende do aluno se esforçar e fazer o seu melhor, pois neste ponto todos estão tendo a mesma aula e a mesma educação. Vendo pela situação em que o ensino público se encontra, as cotas são a única maneira de democratizar o acesso ao ensino superior. Democratização no ingresso ao superior é fundamental.*

**Sim:** *Sim, pois a política de cotas permite o acesso igual a alunos de escola pública e privada. Seria bom se não precisasse, mas enquanto houver essa diferença, sou a favor. Não deveria ser dessa forma, mas a política de cotas tem amenizado a disparidade entre o ensino público e particular na educação básica. O mito de que "o aluno é que faz a escola" há muito foi superado. A estrutura e as condições que um professor de escola pública dispõe para exercer sua função determinam parcialmente (porém significativamente) a qualidade que este pode alcançar. O aluno de escola particular tem professores em todas as disciplinas sempre, enquanto no ensino público às vezes faltam professores das principais matérias nos anos fundamentais para o ingresso na*

*universidade. Em muitos casos passados, era comum vermos pessoas que estudaram sempre em escolas privadas "passando" no vestibular. Alunos de escola pública que conseguiam tal feito eram considerados "heróis" e os que não conseguiam tinham que batalhar para pagar por um curso superior. Muitas pessoas que não poderiam entrar em um curso superior por não ter um ensino que preparasse para o vestibular, não conseguiriam a vaga. Os estudantes de escola pública que se sentem prejudicados por um ensino de qualidade inferior têm nas cotas a oportunidade de competir democraticamente para ingresso em uma instituição de ensino superior. O processo de torna mais democrático a medida que tornamos a desigualdade de ensino entre setor público e privado menos acentuado. Isto é feito facilitando a entrada dos menos favorecidos. Na minha visão, a política de cotas tem mudado isso.*

**Não optaram:** *É uma oportunidade do aluno que não teve um bom ensino entrar na universidade e lá sim se desenvolver.*

Estes estudantes reconhecem a democratização que a política de cotas possibilita, em virtude da desigual preparação oferecida no ensino público e no privado, para que os estudantes possam concorrer a uma vaga no ensino superior. A afirmação de que a educação pública não oferece as mesmas condições de ensino e aprendizagem que as escolas particulares é o principal argumento presente.

No terceiro discurso, pode-se perceber que a teoria da violência simbólica novamente se confirma, quando a expressão 'heróis' é atribuída para os estudantes que conseguiam ingressar no ensino superior antes da política de cotas. O mérito atribuído a estes estudantes legitima a teoria da reprodução. No entanto percebe-se que estes estudantes acreditam que a política de cotas está possibilitando a superação do ideal do mérito e democratizando o ensino superior.

**IC6<sub>C</sub> – Discurso de que possibilita a democratização do acesso, mas é necessário investir na educação pública;**

**Sim:** *De uma certa forma sim, pensando no hoje melhorou. No meu ponto de vista a cota para escola pública ajuda muito, pois muitos não têm dinheiro para pagar um cursinho, mas falta mesmo investir numa educação de base de maneira mais efetiva para que os estudantes entrem com o mesmo preparo que os estudantes de escolas particulares. É um erro pensar que apenas esse sistema resolverá o problema como um todo. É preciso trabalhar para que todos os estudantes tenham as mesmas chances para ingressar na universidade. Ao invés da política de cotas deveríamos fortalecer o ensino fundamental, mas não podemos deixar a educação falha que existiu até hoje prejudicar os do presente, pois é nisso que se baseia a democracia.*

Neste discurso os estudantes deixam claro que a política de cotas democratiza o acesso ao ensino superior, mas que a política não tem o poder de mudar o excludente sistema educacional atual. Dias Sobrinho (2011, p. 134), explica que um dos principais aspectos a



serem considerados para a democratização e promoção da justiça social na educação superior é a ampliação das matrículas, no entanto o autor afirma que

[...] as importantes políticas de expansão do acesso só se efetivarão sob a condição de ter havido uma cobertura completa e com qualidade nos níveis educacionais precedentes, a começar pela pré-escola. Isso indica um obstáculo, cuja superação requer pesados investimentos públicos: é necessário empreender uma grande expansão da infraestrutura física das escolas de nível básico e, ao mesmo tempo, impulsionar vigorosamente a formação de mais bem preparados professores.

Nesse sentido, a política de cotas exerce um papel fundamental para o acesso ao ensino superior neste momento histórico, mas a elevação da qualidade do ensino básico é um pilar que necessita ser considerado para que haja uma efetiva democracia em educação.

#### **IC6<sub>D</sub> – Discurso de que possibilita a democratização;**

**Sim:** *A democratização é evidente, pois se olharmos vinte anos atrás a universidade pública era 99% branca, o que tem mudado devido à implementação do sistema de cotas. Ajuda nos cursos mais concorridos, fazendo uma concorrência mais justa. Agora a universidade pública não é mais um lugar apenas para as classes mais favorecidas, a inclusão no ensino superior aumentou as chances de grande parte da população de estudar, o que é direito de todo cidadão. As cotas abrem um enorme acesso da população de baixa renda, pessoas com o mesmo nível de conhecimento concorrem entre si. A maior parte dos estudantes pobres não faz vestibular e muitos não tem chances suficientes para entrar e se adaptar. Dentro da universidade podemos encontrar diferentes pessoas com diversas opiniões e ideais diferentes, várias experiências, sendo estes oriundos de escolas públicas ou particulares.*

**Sim:** *Acredito sim nesse favorecimento para a democratização, pois de certo modo ela oportuniza um aluno a digamos "concorrer" em igualdade. Se não houvesse a cota que ingressei a minha chance de entrar numa universidade pública seria pequena. Favorece a oportunidade de todos ao acesso ao ensino superior, pois pessoas que normalmente não teriam acesso ao ensino superior passam a ter. O que era mais restrito tem se tornado mais igualitário com as cotas. Muitas pessoas que conversei foram favorecidas pelas cotas e disseram que sem as cotas talvez não estivessem aqui, muitos alunos tem conseguido chegar até a UEPG e concluir seu curso. Mas só possibilita em alguns cursos (os de maior concorrência), já em licenciaturas não em todas. Mas foi um passo gigantesco.*

**Não:** *Possibilitou que todos os estudantes tivessem acesso ao ensino superior.*

**Não optaram:** *Eu passei no vestibular porque o fiz pelas cotas para estudantes de escola pública. Se tivesse feito por cota universal não teria sido aprovado. As cotas abrem mais uma porta para um exército de excluídos.*

Esta subcategoria complementa as subcategorias IC6<sub>A</sub>, IC6<sub>B</sub> e IC6<sub>D</sub>, pois juntas, as 3 subcategorias representam 50,9% das ECH's dos estudantes favoráveis à política de cotas e que, por diferentes motivos, acreditam que ela democratiza o acesso ao ensino superior.

Dias Sobrinho (2011) explica que ampliar o nível de escolaridade é interesse de toda a população e está nas agendas governamentais, não apenas por representar um direito social,

mas porque representa uma estratégia para o fortalecimento econômico e aumenta a competitividade mercadológica. Considerando que a sociedade atual está globalizada e segue as regras neoliberais e de mercado, estes fins não podem ser ignorados nas agendas públicas.

Nesse sentido, a política de cotas representa a possibilidade de elevação dos níveis culturais da população, mas traz consigo um meio de sobrevivência e sucesso no mundo do trabalho para sujeitos que tiveram suas oportunidades minoradas em razão de classe e/ou etnia.

**IC6<sub>E</sub> – Discurso de que *democratiza parcialmente*;**

**Sim:** *De certo modo sim, algumas cotas são justas pela possibilidade de uma pessoa sem condições de um estudo de mais qualidade poder ingressar no ensino superior. Outras não, a cota de negros não concordo, pois eles apresentam a mesma capacidade de outras pessoas de cor de pele diferente e isso menospreza a classe negra brasileira.*

Este discurso representa 3% das ECH's contidas nos depoimentos dos estudantes cotistas desta IC. Estes estudantes defendem que as cotas sociais são positivas, pois as diferenças vivenciadas no ensino básico são decisivas no momento do ingresso, contudo, defendem que as cotas raciais ampliam o preconceito e a discriminação racial.

Esta subcategoria vem complementar a subcategoria IC3<sub>B</sub>, referente aos estudantes cotistas contrários às cotas raciais.

**IC6<sub>F</sub> – Discurso de que *apesar de contrários às cotas, elas democratizam o acesso*;**

**Sim:** *Sou contra cotas porque só haverá democratização quando todos os brasileiros tiverem acesso a universidade pública gratuita e de qualidade. Mas, por mais que a meu ver seja uma forma de discriminação, tenho visto que isso favorece, pois é assim que muitos que estudam de verdade no ensino público podem concorrer com aqueles que são do ensino particular, que frequentemente prepara seus alunos para um vestibular.*

**Não:** *Tem contribuído sim, porém o favorecimento nem sempre é positivo visto que alunos são privilegiados em detrimento de outros, não por mérito, mas por consequência de uma política social assistencialista que busca remediar os sintomas e não as causas.*

Esta subcategoria mostra que estes estudantes, apesar de serem contrários às cotas, consideram que elas favorecem a democratização do acesso ao ensino superior. No entanto, assim como na IC6<sub>B</sub> os estudantes afirmam que os investimentos na educação são a única saída para que a democratização realmente ocorra para todos os cidadãos.

**IC6<sub>G</sub> – Discurso de que *a política de cotas não democratiza o acesso*;**

**Não:** *A política de cotas não democratiza nada e prejudica alguns, favorece a desigualdade. Não acredito que as cotas sejam uma forma de democratização, foi mais*

*marketing do que realidade essa democratização. Separação entre cotistas e não cotistas não favorece uma democratização efetiva, tem feito com que os alunos se sintam inferiores ou superiores uns aos outros. Isso é discriminação. Não podemos chamar de democrático a discriminação gritada que é o processo de cotas. Acredito que a verdadeira democracia só ocorre realmente quando as condições de acesso são iguais para todos e não separados pelo ensino que possuem, todos devem competir em um vestibular de igual para igual, sem que haja favorecimentos. Existe uma segregação das classes e este método pode ser facilmente burlado. Muitos se aproveitam indevidamente das condições das cotas, a grande maioria dos acadêmicos são de família de classe média alta, ou seja, alunos que tiveram mais oportunidade na formação. As vagas (número) são insuficientes para suprir a demanda, o que se entende por democratização deveria ser para todos e hoje no Brasil só 15% dos brasileiros frequentam a universidade e desses uma pequena quantidade é cotista. Além de que a disputa tem sido muito acirrada quanto às notas de cotistas e não cotistas. Minimiza a exclusão, mas não soluciona.*

Esta subcategoria representa os estudantes que acreditam que a política de cotas não favorece a democratização do acesso, uma vez que potencializa a discriminação. Este discurso é bastante enfático e demonstra que, apesar das cotas, o acesso não está ao alcance de todos os estudantes e não representa uma realidade ou uma oportunidade para os grupos sociais que mais necessitam. Esta resistência pode ser observada em Cerri (2008), quando o autor faz um importante debate aos críticos da política de cotas.

**IC6<sub>H</sub> – Discurso de que não democratiza, pois é necessário investir no ensino público;**

**Não:** *Na verdade não. O que parece muitas vezes ser bom, não é bem assim que as coisas acontecem. As cotas apenas minimizam uma grande defasagem que existe entre os candidatos ao vestibular. É uma forma de suprir a "deficiência" da escola pública, ao invés de torná-la de qualidade. O que acontece é que se tenta tapar uma falha no sistema público de ensino que é inferior ao invés de melhorar a qualidade de ensino. Além do fato de que muitos estudantes vão para colégios públicos de qualidade somente para se beneficiarem das cotas, quando, na verdade, não precisariam. A democratização ocorrerá quando o nível de ensino, independente de pública ou particular, for equivalente.*

Neste discurso os estudantes acreditam que as cotas não democratizam o acesso. Contudo assim como na subcategoria IC6<sub>B</sub> e IC6<sub>F</sub>, este discurso defende que há uma necessidade eminente de maiores investimentos na educação pública.

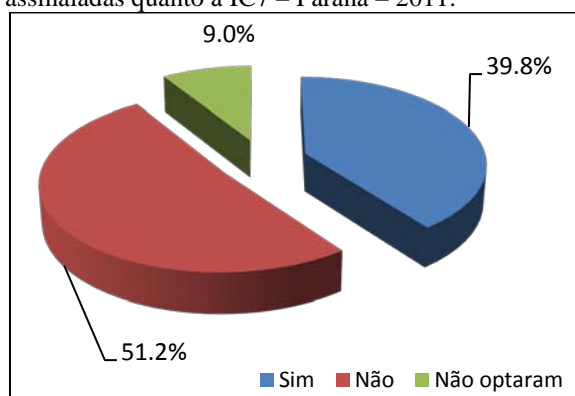
Na presente subcategoria é importante observar que os estudantes declaram que as cotas vêm beneficiando estudantes que não precisam delas. No entanto, no primeiro capítulo Cerri (2008) diz que mesmo que as cotas estejam beneficiando as elites das classes, o importante é que estas classes, sem a política de cotas também tinham suas chances minoradas, e com as cotas estão tendo acesso ao ensino superior.

### 3.3.1.6 Promoção da justiça social e/ou correção das injustiças sociais e étnicas através da política de cotas

Com o intuito de conhecer a opinião dos estudantes cotistas com relação à promoção da justiça social através da política de cotas, a seguinte questão foi proposta: “*Você considera que a política de cotas promove a justiça social e/ou corrige as injustiças sociais e étnicas?*”. Assim como na questão anterior, o estudante poderia assinalar uma das alternativas *sim* ou *não* e ainda comentar aspectos relevantes ou que justificassem sua opção.

Dos 166 estudantes participantes da pesquisa, 39,8% marcaram a alternativa *sim*, ou seja, acreditam que a política de cotas possibilita a correção das injustiças sociais e étnicas; 51,2% assinalaram a alternativa *não* e defendem que a política de cotas não possibilita a correção das injustiças; e 9% dos estudantes não assinalaram nenhuma das alternativas. Estes valores podem ser observados no gráfico 13.

Gráfico 13 – Ocorrências (%) totais das alternativas assinaladas quanto à IC7 – Paraná – 2011.



Fonte: Questionários de Pesquisa.

Os comentários foram ainda agrupados conforme a opção assinalada e, a partir dessa estruturação, a análise das respostas foi feita conforme a metodologia do DSC.

A IC7, “*promoção da justiça social através da política de cotas*”, permitiu a identificação das seguintes subcategorias:

- A. *Corrige as injustiças sociais e étnicas*: as EHC’s que originaram a subcategoria IC7<sub>A</sub> representam os estudantes que acreditam que a política de cotas corrige as injustiças sociais e étnicas, considerando o passado histórico de discriminação com a população negra e com as classes menos favorecidas.

- B. *Corrige apenas as injustiças sociais*: as EHC's que originaram a subcategoria IC7<sub>B</sub> representam os estudantes que acreditam que a política de cotas corrige as injustiças sociais, considerando a baixa qualidade do ensino público oferecido e que, via de regra, contempla as classes sociais menos favorecidas, independentemente de etnia.
- C. *Corrige parcialmente, pois é uma ação isolada*: as EHC's que originaram a subcategoria IC7<sub>C</sub> representam os estudantes que acreditam que a política de cotas corrige as injustiças sociais e étnicas parcialmente, pois esta é uma ação isolada que não resolverá todos os problemas relacionados à etnia e classe.
- D. *Não corrige as injustiças*: as EHC's que originaram a subcategoria IC7<sub>D</sub> representam os estudantes que acreditam que a política de cotas não corrige as injustiças existentes.
- E. *A política de cotas exerce a função de inclusão no ensino superior*: as EHC's que originaram a subcategoria IC7<sub>E</sub> representam os estudantes que acreditam que a política de cotas exerce a função de inclusão no ensino superior daqueles estudantes que sem elas não teriam chance, mas não corrige as injustiças.
- F. *Não corrige as injustiças devido à baixa qualidade do ensino público*: as EHC's que originaram a subcategoria IC7<sub>F</sub> representam os estudantes que acreditam que a política de cotas não corrige as injustiças sociais, pois isso só seria possível se o ensino público fosse de qualidade.

*NC. Não Comentou*: representa os estudantes que não comentaram a questão.

*LD. Lixo Discursivo*: representa os depoimentos que não estão em consonância com a questão, particularismos ou expressões que não se repetem e/ou não compõem uma subcategoria.

Analisando os depoimentos dos estudantes relativos à IC7 foi possível identificar 166 ECH's. No quadro abaixo está apresentada a distribuição das ECH's nas alternativas e também a descrição das subcategorias que emergiram.

Tabela 9 – Ocorrências das ECH's na IC7– Paraná – 2011.

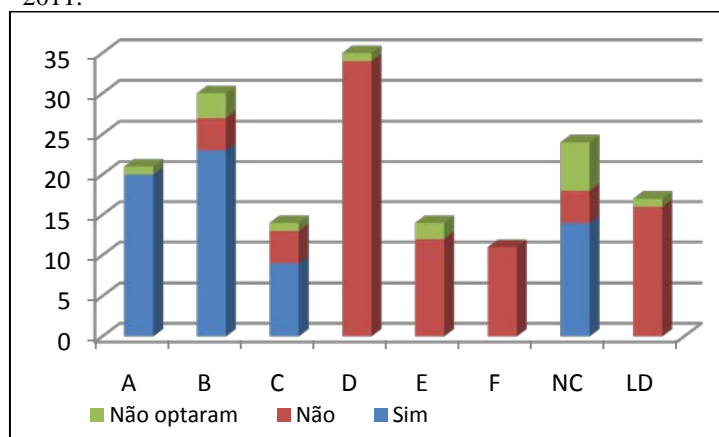
Subcategorias/Alternativas	Sim	Não	Não optaram	Total	(%)
<i>A. Corrige as injustiças sociais e étnicas</i>	20	0	1	21	12,7%
<i>B. Corrige apenas as injustiças sociais</i>	23	4	3	30	18,1%
<i>C. Corrige parcialmente, pois é uma ação isolada</i>	9	4	1	14	8,4%
<i>D. Não corrige as injustiças</i>	0	34	1	35	21,1%
<i>E. A política de cotas exerce a função de inclusão no ensino superior</i>	0	12	2	14	8,4%
<i>F. Não corrige as injustiças devido à baixa qualidade do ensino público</i>	0	11	0	11	6,6%
<i>NC. Não Comentaram</i>	14	4	6	24	14,5%
<i>LD. Lixo Discursivo</i>	0	16	1	17	10,2%
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>85</b>	<b>15</b>	<b>166</b>	<b>100%</b>
<b>(%)</b>	<b>39,8%</b>	<b>51,2%</b>	<b>9,0%</b>	<b>100%</b>	

Fonte: Questionários de pesquisa.

Importante observar que 24 estudantes que responderam o questionário não teceram comentários e que 17 comentários, após analisados foram considerados *lixo discursivo*. Este é um fator que merece destaque, pois a soma destes estudantes representa 19% dos estudantes cotistas participantes da pesquisa.

Nos Gráficos 14 e 15 é possível observar a distribuição das ECH's nas subcategorias da IC7.

Gráfico 14 – Ocorrências das ECH's contidas na IC7 – Paraná – 2011.



Fonte: Questionários de pesquisa.

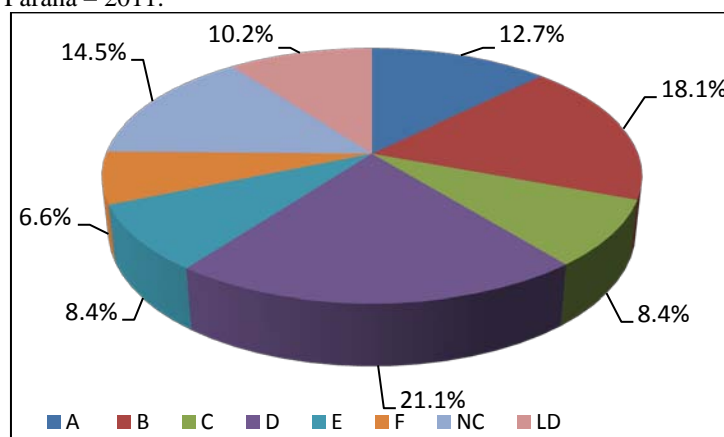
A análise dos gráficos 14 e 15 traz importantes informações. Em primeiro lugar, vale destacar que mais da metade dos estudantes cotistas não acredita que a política de cotas possibilite a correção das injustiças sociais e étnicas, e 34 ECH's que demonstram esse fato

encontram-se na subcategoria IC7<sub>D</sub>. Este é um dado importante, pois um dos principais objetivos das políticas afirmativas é a promoção da justiça social.

A segunda subcategoria com maior ocorrência é a IC7<sub>B</sub>, representando 18,1% das ECH's, o que expressa que os estudantes cotistas acreditam que a política de cotas corrige somente as injustiças sociais, mas não corrige as injustiças étnicas.

Interessante observar que as ECH's dos estudantes que assinalaram a opção *sim* se concentram nas subcategorias IC7<sub>A</sub>, IC7<sub>B</sub> e IC7<sub>C</sub>. Outro fator que merece destaque é que, conforme a tabela 9, 14 estudantes que assinalaram a opção *sim*, embora afirmem que a política de cotas promova a justiça social, não comentaram a questão.

Gráfico 15 – Ocorrências (%) totais das ECH's contidas na IC7 – Paraná – 2011.



Fonte: Questionários de pesquisa.

Abaixo seguem os DSC relativos à IC7. Para cada subcategoria foram construídos os discursos considerando-se também em quais alternativas o respondente assinalou *sim*, *não* e também dos estudantes que não optaram.

#### **IC7<sub>A</sub> – Discurso de que corrige as injustiças sociais e étnicas;**

**Sim:** *É uma forma de corrigir injustiças históricas, o grande intuito e justificativa para a política de cotas é esse. A política de cotas não significa discriminar os alunos por classe ou etnia, mas sim favorecer os alunos num curso muito concorrido, pois permite que pessoas de todas as classes sociais tenham acesso ao ensino superior. Quanto a cota racial, creio que ela é extremamente importante na tentativa de compensar os anos de escravidão e discriminação (a última, infelizmente, ainda ocorre). É uma forma de prestação de contas, mas os resultados só saberemos no futuro. Acredito que a melhoria no ensino é algo de médio a longo prazo. Dessa forma uma geração inteira continuará sem oportunidades. As cotas nessa visão terão um caráter transitório, pois quando o país alcançar um ensino de qualidade as cotas perderam seu impacto. Com a ressalva de que deve haver um mútuo investimento da educação básica.*

**Sim:** *Como vivemos em uma sociedade capitalista, onde a distribuição de renda não é homogênea, muitos adolescentes deixam a escola para trabalhar e com isso a educação fica para o futuro. Em contrapartida há aqueles que vivem para estudar e isso gera uma diferenciação que será percebida no resultado final do vestibular. A política de cotas possibilita que todos tenham acesso ao ensino superior, levando em consideração os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo. Por muito tempo a questão étnica deixou muitos em desigualdade, e as cotas tratam de uma tentativa de correção. Através dessas novas oportunidades a igualdade possa fazer parte da educação. O modo pelo qual o aluno ingressa na universidade e consegue uma melhora de vida em razão de um emprego melhor fica mais destacado quando o acadêmico vem das classes mais baixa, mas essa justiça deveria ser aplicada durante todo o percurso estudantil de ensino fundamental e médio. As cotas funcionam como instrumento de inclusão social, pois proporciona aos estudantes uma chance de ter aquilo que seus pais não tiveram a oportunidade de ter. Quando a justiça social e étnica estiver de acordo com o que é justo a todos, não serão mais necessárias as cotas.*

**Não optaram:** *Depende do ponto de vista. Muitas pessoas se sentem humilhadas, rebaixadas, outras não. Não me sinto humilhada, pois com cota ou não, conquistei minha vaga pelo meu esforço e dedicação, sem isso, de nada serviria a "cota".*

Estes discursos expressam que a política de cotas vem possibilitando a promoção da justiça social para sujeitos antes excluídos ou em vias de exclusão do sistema educacional.

Embora a maioria da população brasileira seja constituída por negros e pardos, somente 25,4% dos estudantes de cursos superiores da coorte 18-24 são afrodescendentes. Felizmente, se pode observar, ano a ano, uma paulatina diminuição dessa discrepância, possivelmente em razão de nos anos recentes se notarem resultados positivos em processos mais amplos de ascensão social e econômica dos afrodescendentes e, particularmente, de algumas ações afirmativas na educação superior (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 144).

Assim como visto no capítulo 1, uma política se justifica se estiver alcançando os resultados esperados (MALISKA, 2009), e a análise deste discurso demonstra que, na opinião destes estudantes, a política de cotas vem atingindo seus objetivos. “Em outras palavras, qualidade em educação se vincula necessariamente com a justiça social, fundamento da democracia, e se constrói integrada, contínua e sistematicamente” (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 134).

#### **IC7<sub>B</sub> – Discurso de que corrige apenas as injustiças sociais;**

**Sim:** *A justiça social sim, mas étnicas não. Alunos de escola pública têm durante a vida menos privilégios do que as que estudam em escolas particulares, pois o ensino é diferente e todos no Brasil têm o mesmo ensino público, independente de cor ou raça. A cota para negros parece desnecessária, pois eles se adéquam como cotistas de escola pública. Estudantes de escola pública dificilmente irão conseguir concorrer com alunos de escola privada, pois não recebem a atenção e o ensino necessário do governo, então acredito que*



*ele deve investir nas cotas para que todos tenham acesso ao ensino superior. Não é a cor de pele que faz o aluno estudar, as oportunidades não são diferenciadas devido à etnia.*

**Sim:** *Somente em casos de alunos de escolas públicas promove a justiça social. Mas não corrige as injustiças étnicas, não se pode separar a entrada de ninguém a lugar algum por cor de pele. A cota para negros os discrimina indiretamente, sendo que este tem a mesma capacidade intelectual que outro cotista que não seja negro, visto que ambos provêm de escola pública. Se não houvesse as cotas dificilmente alunos da escola pública teriam oportunidades de conseguir uma vaga no ensino superior, o ensino público está deixando muito a desejar. É notória essa diferença e para a realidade em que vivemos essa cota corrige as injustiças sociais, dá oportunidades a pessoas que não tiveram uma educação de qualidade. Sendo esses alunos em sua grande maioria muito esforçados na vida acadêmica, pois aproveitam muito bem a oportunidade.*

**Não:** *Pode até promover a justiça social no caso de cotas para escola pública, porém fazer a separação dos negros na minha opinião é uma forma de discriminação. A desigualdade está na qualidade do ensino e não na raça-etnia. Poderiam existir apenas cotas para estudantes de escola pública, onde o ensino é mais fraco do que o particular e dificilmente as pessoas que estudaram em escola pública poderiam pagar uma faculdade particular. Os negros também têm direito ao ensino público, então eles deveriam participar das cotas de escola pública.*

**Não optaram:** *Bem, somente no caso de estudantes oriundos de escola pública o acesso é facilitado. É uma forma de tentar corrigir uma deficiência no ensino público. Agora aos negros acredito continuar o preconceito, pois não tem diferenças com os demais, acho uma forma de se manter o preconceito ainda vivo. A cota de negros é injusta porque eles são iguais e tem os mesmos acessos (escola) que os brancos. Já a cota de escola pública possibilita quem não tem condições financeiras de frequentar cursos mais concorridos.*

Esta subcategoria representa, como já anteriormente observado nas subcategorias IC3<sub>B</sub> e IC6<sub>E</sub>, estudantes contrários às cotas raciais. Neste discurso observa-se que estes estudantes acreditam que a política de cotas promove somente a justiça social, em virtude do baixo poder aquisitivo que os estudantes de escola pública, em geral, possuem.

Brandão (2005, p. 99) tem uma opinião muito próxima das afirmações contidas nestes discursos, “[...] o sistema de cotas para o acesso ao ensino superior brasileiro só tem sentido se tomar como critério a situação econômico-social dos possíveis beneficiados por essa forma de reserva de vagas”.

O autor afirma que são necessários mais debates sobre o tema na sociedade. Sendo assim, a opinião destes estudantes se caracteriza como um posicionamento de acordo com suas vivências enquanto sujeitos envolvidos nos processos sociais.

#### **IC7<sub>C</sub> – Discurso de que corrige parcialmente, pois é uma ação isolada;**

**Sim:** *Não sei se as palavras adequadas seriam promove ou corrige. Corrigir é difícil, mas atenua bastante. Ambas são no intuito de reparação, se considerarmos um país construído com o suor escravo. A meu ver fica difícil apagar um passado de trezentos anos de escravidão. A política de cotas é um primeiro passo, que está evoluindo ao longo do tempo, pois os estudantes de escola pública têm as mesmas chances de ingressar na*

*universidade. Mas isso precisa ser acompanhado de outras iniciativas também, eu acho que o governo deveria investir na educação pública para que ela se igualasse a particular, para que não houvesse necessidade da criação dessa política. Iniciativas que devem vir do Estado e de parte da sociedade que superou estes pré-conceitos também. Contudo, muitos cidadãos ainda estão excluídos.*

**Não:** *As cotas minimizam essas diferenças, mas não as elimina. Muitas ações são apenas "pano de fundo". A política de cotas para mim é um modo do governo mostrar que se importa com os marginalizados, mas é difícil através de uma "ajudinha" romper com anos de injustiças sociais e étnicas. A única forma de corrigir seria não haver necessidade de cotas, pois apesar de entrar na faculdade o aluno continua pobre. Também acho que pelo fato dos demais estudantes estarem desinformados sobre o assunto, isto gera uma polêmica maior. Esse tema vai muito, além disso, envolve culturas e a particularidade de cada comunidade ou indivíduo, mas isso com o tempo está melhorando e os estudantes estão se conscientizando.*

**Não optaram:** *Em partes sim, pois corrige historicamente os problemas de acesso das minorias, porém não resolve, pois depende de outras políticas.*

Nestes discursos, fica clara a ideia de que as cotas minimizam as diferenças sociais e étnicas, mas não corrigem as injustiças étnicas históricas ou promovem a justiça social. É possível observar nestes discursos que os estudantes utilizam as expressões *contribuem, minimizam, atenuam*, e sempre afirmam que outras ações são necessárias para que a justiça social seja efetivamente promovida para todos os cidadãos.

Nessa mesma perspectiva, Dias Sobrinho (2011) faz uma importante contribuição dizendo que as políticas para democratização do acesso são necessárias e se caracterizam como aspectos fundamentais na diminuição das desigualdades e pela inserção social especialmente dos jovens desassistidos,

Entretanto, têm seus limites e riscos. A maior inclusão que promovem não consegue romper a estrutura verticalizada e desigual da sociedade. Melhoram as condições de vida de milhares de jovens, e isso é altamente positivo, porém não alteram radicalmente o panorama social polarizado (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 148).

Assim sendo, é possível afirmar que, para estes estudantes, a política de cotas tem um papel fundamental, mas sozinhas não tem condições que promover a justiça social historicamente negada para tantas pessoas.

#### **IC7<sub>D</sub> – Discurso de que não corrige as injustiças;**

**Não:** *Política de cotas não interfere em nada na desigualdade social enfrentada por negros, acaba até por colocar algumas pessoas expostas ao ridículo, pois todos sabem que um negro, pode muito bem ter até mais capacidade que qualquer pessoa e até pelo que entendo ele não é um ser humano à parte. Acho que nesse ponto só agrava a situação das injustiças étnicas e sociais por separar em grupos. Cotas são uma forma de aumentar mais o preconceito, já que esse tipo de cota acaba "diminuindo" a capacidade da pessoa pela*

*sua cor e não pelo ensino que foi fornecido. Em alguns casos aumenta os problemas sociais, deixa os atos sociais mais injustos, continua sendo uma discriminação com as pessoas de classes mais baixas. Injustiças não se corrigem com favores. Justiça social não é feita através de um único mecanismo de inclusão. Medidas de diferenciação não podem ser usadas como medidas corretivas, pois isso torna desleal e arbitrária para com alunos que não tenham culpa disso. Porque tratar diferentes se a ideia é de que todos somos iguais?*

**Não:** *Na visão de quem criou até deve ser para corrigir as injustiças sociais, ela pode até tentar, mas corrigir totalmente é quase impossível. Não se aplica em todos os casos, não promove a justiça social e sim deixa mais em evidência as injustiças de nosso país. O aluno de escola pública não é diferente do aluno de escola particular. O que deveria ser feito pelo governo é o aumento de emprego, assim pessoas de menor renda teriam maiores chances de estudo, de cursar uma universidade e não dar vale bolsas que estão ocorrendo atualmente. No caso dos negros é uma injustiça, o sistema está dizendo que ele é menos inteligente por isso precisa de uma "ajudinha" para ingressar no ensino superior, a meu ver estão discriminando essas pessoas, parecendo "inferiores" aos demais. Precisa-se de muito mais para se corrigir as injustiças sociais e étnicas. O que ocorreu no passado não vai mudar nunca. Promoção da justiça social, isso está longe de ser alcançado.*

**Não:** *A meu ver isso tem acarretado mais problemas do que soluções no que tange a justiça social. Na minha opinião a política de cotas é uma tentativa do governo tentar esconder a falta de investimentos no ensino básico, só serve como máscara para disfarçar o problema. Quando se tem um objetivo na vida não importa a cor da pele, se estudou em escola pública ou particular. Acredito que cada um tem o intelecto suficiente independentemente da sua ascendência. Os negros sofreram muito na época da escravidão e com o preconceito, mas isso não os torna menos capazes. O Brasil quase iguala a população negra e a branca. Os homens mais importantes do mundo são negros e não é por cotas. As cotas para negros não corrigem nada, pelo contrário, faz com que sua capacidade seja menos valorizada e o preconceito social aumente. Além do mais, apesar das cotas, os cursos mais acessados pelos cotistas são aqueles que possuem menos status.*

**Não optaram:** *Muitas vezes por ser cotista a pessoa pode ser taxada de incompetente, por não entrar no ensino superior por si próprio, por seus méritos.*

As ECH's desta subcategoria estão muito próximas das ECH's da IC6<sub>G</sub>, no entanto, o percentual de estudantes que compõem as duas subcategorias tem uma diferença considerável: 21,1% de estudantes fazem parte da IC7<sub>D</sub> contra 10,2% da IC6<sub>G</sub>. Estes valores demonstram que os estudantes cotistas acreditam que a política de cotas está mais próxima de democratizar o acesso que promover a justiça social. Nota-se ainda que a questão das cotas raciais também é muito recusada pelos estudantes, que consideram que as cotas evidenciam as diferenças e injustiças étnicas.

**IC7<sub>E</sub> – Discurso de que a política de cotas exerce a função de inclusão no ensino superior;**

**Não:** *A cota não deveria ser vista como objetivo de corrigir injustiças, mas sim com o papel de integração. Ela não corrige, mas ameniza a falha do governo no investimento ao ensino público, apenas faz uma parte na questão de inclusão social. Acho o sistema de*

*cotas uma afirmação do preconceito e uma ação corretiva para esconder a péssima educação base, mas acho temporariamente necessária para possibilitar alunos de escolas públicas a serem competitivos no vestibular. Ela oferece oportunidade aos estudantes, possibilita condições de acesso, mas não pode corrigir o que está posto como um problema na sociedade. De certa maneira torna-se um fator imprescindível para alguns casos que talvez jamais tivessem essa oportunidade. Ajuda a nivelar, mas nunca corrigir, não tem esse alcance. Tinha que começar, e começou com as cotas. Que venham mais políticas de igualdade.*

**Não optaram:** *CORRIGE é uma palavra muito forte. Não acredito que seja uma solução absoluta, mas sim de certa forma a possibilidade de ingresso ao ensino superior. Contribui para que o problema seja corrigido, uma "injustiça" social (mas não étnica).*

Nesta subcategoria os discursos demonstram a opinião de estudantes favoráveis à política de cotas, pois ela promove uma maior inclusão de estudantes que antes não tinham acesso ao ensino superior. No entanto, as cotas não corrigem as injustiças. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2011, p. 148) explica que

Os programas e as ações afirmativas têm o grande mérito de ampliar as oportunidades educativas para muitos que sempre estiveram relegados a uma educação formal precária, ou mesmo a nenhuma, e, então, cumprem parcialmente uma função de abrandamento das desigualdades.

Para o autor, os estudantes que utilizam a política de cotas não possuem outros fatores que poderiam promover a justiça social, como por exemplo, os benefícios educativos e culturais, ou seja, o capital cultural exposto no primeiro capítulo, que define, em grande parte, como serão as chances e oportunidades dos estudantes em sua vida educacional.

**IC7<sub>F</sub> – Discurso de que não corrige as injustiças devido à baixa qualidade do ensino público;**

**Não:** *A política de cotas favorece o ingresso em universidades, mas a correção de injustiças sociais vai além disso. A promoção da justiça seria feita se todos tivessem ensino de qualidade, o governo deveria investir mais na educação de base. Eu passei por cotas, mas pela minha nota também passaria na universal. Mas isso de cotas é discriminação sim. A educação deve ser corrigida na base e não tentar corrigi-la na universidade, e não o contrário como forma de remediar o problema. O aluno de escola pública já está pré-destinado a perder na qualidade de seu ensino, quando compete com os alunos da rede particular, ou seja, o aluno da rede pública tem uma margem de vagas muito limitada, enquanto que a maior parte das vagas fica com os da rede particular (isso é injustiça, quem precisa mais pode menos). Acho que as cotas são uma forma de corrigir um erro em relação à educação, mas quando se procura entrar em uma universidade, muito do que tinha para ocorrer em sua vida já ocorreu e acho que é um pouco tarde para se tentar corrigir as injustiças sociais. Deveria se igualar desde o ingresso na escola e não apenas no ensino superior.*

Esta subcategoria vem confirmar os dados obtidos nas subcategorias IC<sub>6B</sub> e IC<sub>6G</sub> e defende que a promoção da justiça social só é possível se todos os estudantes tiverem uma educação de qualidade, seja no sistema público ou privado.

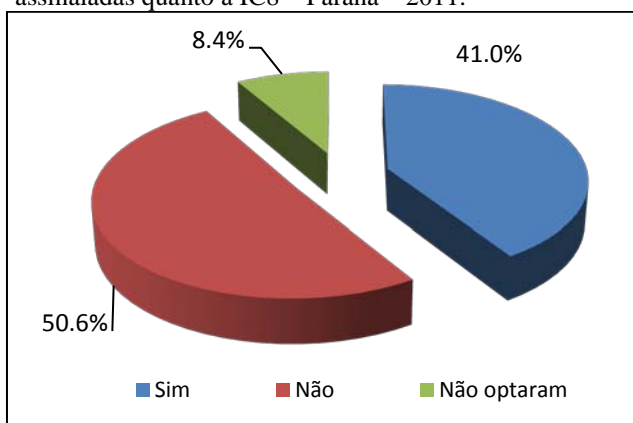
Na opinião de autores como Dias Sobrinho (2011), Brandão (2005) e outros, embora as ações afirmativas contribuam para a redução das desigualdades, promover a qualidade do ensino básico é ponto fundamental para que a justiça social efetivamente exista.

### 3.3.1.7 Promoção da igualdade através da política de cotas

Assim como houve o interesse em desvelar a opinião dos estudantes cotistas quanto à democratização do acesso e à promoção da justiça social, o questionário também buscou a opinião dos estudantes quanto a promoção da igualdade proporcionada pela política de cotas. Para tanto, foi proposta a seguinte questão: “*Em sua opinião, a política de cotas promove a igualdade entre os cidadãos?*”. O respondente poderia assinalar uma das alternativas *sim* ou *não* e ainda comentar sua opção.

Dos estudantes que ingressaram pela política de cotas, participantes da pesquisa, 41% acreditam que a política de cotas promove a igualdade, marcando a alternativa *sim*; 50,6% defendem que a política de cotas não promove a igualdade, e assinalaram a alternativa *não*; e 8,4% dos estudantes não assinalaram nenhuma das alternativas. Estes valores podem ser observados no gráfico 16.

Gráfico 16 – Ocorrências (%) totais das alternativas assinaladas quanto à IC8 – Paraná – 2011.



Fonte: Questionários de Pesquisa.

Após esta tabulação, os comentários foram agrupados conforme a opção assinalada e, a partir dessa estruturação, a análise das respostas foi feita conforme a metodologia do DSC.

A IC8, “*Promoção da justiça social através da política de cotas*”, permitiu a identificação das seguintes subcategorias:

- A. *Promove a igualdade*: as EHC’s que originaram a subcategoria IC8<sub>A</sub> representam os estudantes que acreditam que a política de cotas promove a igualdade entre os cidadãos.
  - B. *Contribui para a promoção da igualdade*: as EHC’s que originaram a subcategoria IC8<sub>B</sub> representam os estudantes que acreditam que a política de cotas contribui para a promoção da igualdade, sendo esta apenas uma medida (e que pode ser melhorada) entre tantas que precisam ser tomadas para que a igualdade entre os cidadãos ocorra.
  - C. *Promove parcialmente*: as EHC’s que originaram a subcategoria IC8<sub>C</sub> representam os estudantes que acreditam que a política de cotas promove a igualdade para estudantes de escola pública, pois estes têm uma oportunidade no ensino superior. Mas não promove igualdade étnica.
  - D. *Não promove a igualdade*: as EHC’s que originaram a subcategoria IC8<sub>D</sub> representam os estudantes que acreditam que a política de cotas não promove a igualdade.
  - E. *Não promove a igualdade, mas é necessária*: as EHC’s que originaram a subcategoria IC8<sub>E</sub> representam os estudantes que acreditam que a política de cotas não promove a igualdade entre os cidadãos, mas é necessária, considerando a realidade social.
- NC. *Não Comentou*: representa os estudantes que não comentaram a questão.
- LD. *Lixo Discursivo*: representa os depoimentos que não estão em consonância com a questão, particularismos ou expressões que não se repetem e/ou não compõem uma subcategoria.

Analisando os depoimentos dos estudantes relativos à IC8 foi possível identificar 166 ECH’s. No quadro abaixo está apresentada a distribuição das ECH’s nas alternativas e também a descrição das subcategorias que emergiram.

Tabela 10 – Ocorrências das ECH's na IC8– Paraná – 2011.

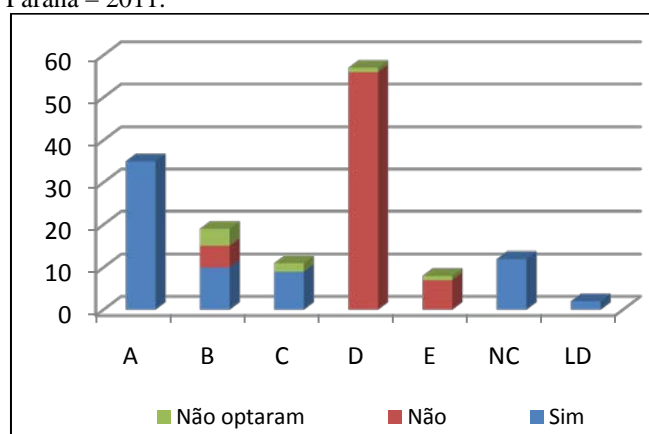
Subcategorias/Alternativas	Sim	Não	Não optaram	Total	(%)
A. Promove a igualdade	35	0	0	35	21,1%
B. Contribui para a promoção da igualdade	10	5	4	19	11,4%
C. Promove parcialmente	9	0	2	11	6,6%
D. Não promove a igualdade	0	56	1	57	34,3%
E. Não promove a igualdade, mas é necessária	0	7	1	8	4,8%
NC. Não Comentaram	12	15	6	33	19,9%
LD. Lixo Discursivo	2	1	0	3	1,8%
Total	68	84	14	166	100,0%
(%)	41,0%	50,6%	8,4%	100,0%	

Fonte: Questionários de pesquisa.

Conforme a tabela 10, na IC8, 19,9% dos estudantes não teceram comentários e 1,8% dos comentários, após analisados, foram considerados *lixo discursivo*. Este fator se mostra importante, pois 21,7% dos questionários não tiveram resposta, ou seja, não foi possível conhecer a opinião destes estudantes quanto à promoção da igualdade social pela política de cota.

Nos gráficos 17 e 18 é possível observar a distribuição das ECH's nas subcategorias da IC8.

Gráfico 17 – Ocorrências das ECH's contidas na IC8– Paraná – 2011.

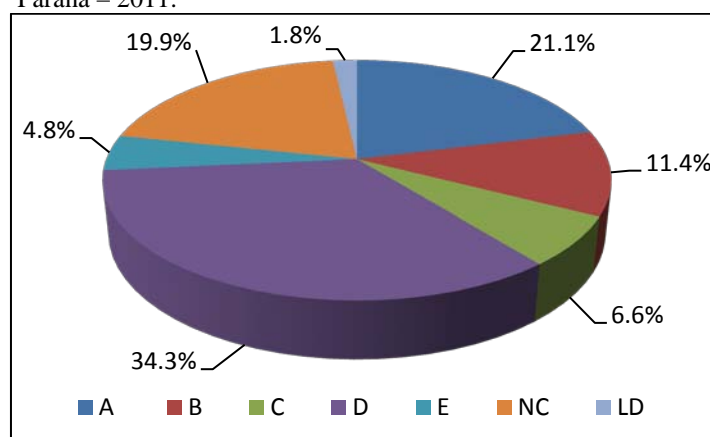


Fonte: Questionários de pesquisa.

Através da análise dos gráficos 16 e 17 e da tabela 10 é importante observar as ECH's de 12 estudantes respondentes que assinalaram a opção *não* estão inseridas nas subcategorias IC8<sub>B</sub> e IC8<sub>E</sub>. ou seja, estes estudantes acreditam que a política de cotas, como ação isolada, não é capaz de promover a igualdade, mas que esta contribui para um número maior de cidadão tenha as mesmas condições e oportunidades na sociedade.

Exceto a categoria IC8<sub>D</sub>, que representa as ECH's dos estudantes que não acreditam que a política de cotas possa promover a igualdade, as demais subcategorias (IC8<sub>A</sub>, IC8<sub>B</sub>, IC8<sub>C</sub> e IC8<sub>E</sub>) representam os estudantes que acreditam que a política de cotas pode possibilitar a elevação da promoção da igualdade. Este é um dado muito positivo para que a política de cotas seja reafirmada não só como necessária, mas também como uma ação aceita pela maioria dos estudantes beneficiários como positiva e transformadora da realidade social.

Gráfico 18 – Ocorrências (%) totais das ECH's contidas na IC8–Paraná – 2011.



Fonte: Questionários de pesquisa.

Abaixo seguem os DSC relativos à IC8. Para cada subcategoria foram construídos os discursos considerando-se também em quais alternativas o respondente assinalou *sim*, *não* e também dos estudantes que não optaram.

#### **IC8<sub>A</sub> – Discurso de que promove a igualdade;**

**Sim:** *Igualdade e oportunidade. Na realidade a igualdade deveria começar na educação infantil, mas já que isto não ocorre é uma forma de equiparar os cidadãos. Ajuda a manter juntos, numa mesma sala, diversas classes sociais, possibilitando ao estudante de escola pública a chance de ingressar na universidade. Pensando no mercado profissional as oportunidades serão as mesmas tanto para aqueles advindos por cotas públicas como pelo sistema universal. Assim alunos de escola pública e estudantes negros de escola pública têm oportunidade de estar estudando com alunos de colégios particulares, na qual o ensino é de melhor qualidade que as instituições públicas. Para promover a igualdade precisamos de ações desiguais, sendo as políticas necessárias para suprir a falta de qualidade do ensino público.*

**Sim:** *Sim, é um meio de ajudar os alunos num curso concorrido, faz uma balança, é um contrapeso a favor daqueles que tem menos recursos de procurar um estudo mais forte para preparação para o vestibular. O fato de concorrer com pessoas que tiveram o mesmo preparo que você, e não superior, trata-se de clara promoção de igualdade, pois o objetivo é que o estudante ingresse no ensino superior para então concorrer, após este, em condições realmente de igualdade no mercado de trabalho. Dentro do meu curso nunca*



*houve nada que provocasse a desigualdade decorrente de cotas ou não, ninguém chegou a me perguntar se vim de escola pública. Sou vista pela pessoa que sou e não pelo modo que ingressei, e mesmo que perguntassem ainda assim haveria igualdade. Pode ter ocorrido diferença no aprendizado da escola, mas isso pode ser corrigido na universidade. Quando todos estão no ensino superior todos são iguais, todos entraram por mérito e por esforço. O cotista também se forma. Estão tratando os iguais e os desiguais na medida de sua desigualdade.*

**Sim:** *De alguma forma a política de cotas permite uma concorrência em condições de igualdade, dá mais oportunidades, pois busca reduzir os níveis de desigualdades que o poder público tem dificuldade de resolver. Na universidade não há uma hierarquia ou preconceito de um ser melhor ou pior que o outro. Ambos se ajudam para se chegar ao objetivo almejado. Pelo menos não me considero menos que ninguém aqui, a capacidade que os estudantes que passaram pela cota universal e outros é a mesma capacidade minha. Uma vez dentro da universidade (sendo cotista ou não) as pessoas possuem a mesma chance de aprender, aumentam as relações entre as pessoas de diferentes etnias e culturas, promovendo uma igualdade. Se não houvesse as cotas existiria uma grande desigualdade, porque como vão competir de forma igual pessoas que não tiveram as mesmas oportunidades? Têm que tratar os iguais de forma igual e os desiguais de forma desigual, na medida em que há desigualdade. Porém tais políticas devem ser analisadas periodicamente, para ver se seus objetivos já foram alcançados. "Tratar de forma desigual os desiguais até que ambos de igualemente".*

Este discurso confirma os relatórios analisados, pois os dados obtidos na pesquisa *online* realizada pela Comissão em parceria com a CPA mostram que muitos acadêmicos declaram não sentir diferença entre cotistas e não cotistas no contexto universitário. Também na subcategoria IC4<sub>B</sub> os estudantes afirmam que o tratamento igualitário recebido após o ingresso favorece a permanência do estudante no ensino superior.

No capítulo 1 discutiu-se a necessidade da igualdade e justiça social como elementos necessários para o exercício pleno da democracia. No entanto, defende-se além da igualdade de oportunidades é indispensável a igualdade de resultados para que haja então uma igualdade efetiva entre os cidadãos. Nesse contexto Dias Sobrinho (2011, p. 138) afirma que a educação é um direito de todos os homens, e nesse sentido, fala sobre a equidade em educação “por equidade, todo indivíduo deveria ter adequadas oportunidades de acesso à educação de qualidade, em todos os níveis”.

Isso demonstra que para que a igualdade se efetive são necessários muitos elementos, no entanto, a política de cotas se mostra como um fator que contribui para a efetiva promoção da igualdade.

#### **IC8<sub>B</sub> – Discurso de que contribui para a promoção da igualdade;**

**Sim:** *"Igualdade" é um termo muito forte. Promover a igualdade entre os cidadãos não passa apenas pelo mero acesso das cotas. Ela dá mais chances a quem não teve um ensino melhor, de fazer universidade, de ter ensino superior, promove igualdade na concorrência,*

*ex: alunos oriundos de escola pública competem com os que tiveram o mesmo nível de escolaridade e alunos oriundos de escola particular competem com alunos de mesmo nível de escolaridade, embora as porcentagens de vagas para cada "categoria" não sejam iguais, poderia ser um nível adequado de vagas para cotistas. Acho que tem muita coisa bem mais importante que se pode ser feito. Ela possibilita uma abrangência maior de acesso ao ensino superior, mas não garante uma sociedade mais igualitária. Só a política de cotas sozinha não promove a igualdade, depende de outras políticas sociais de promoção da igualdade e principalmente o fim do preconceito. Mais fatores precisam caminhar nesse sentido. A política de cotas proporciona uma oportunidade, mas para promover efetivamente essa igualdade social, mais oportunidades em outros horizontes precisam acontecer.*

**Não:** *A igualdade possui uma amplitude que vai além da política de cotas, porém esta política favorece a inclusão, vai possibilitar oportunidades para as pessoas menos favorecidas que merecem, pois mesmo sendo por cotas ela passou por uma seleção que não é muito fácil. Quando as bases são fracas a dificuldade aumenta. As cotas promovem sim uma igualdade de condições ao ingresso no ensino superior que, se devidamente trabalhado e aproveitado, pode promover certa igualdade entre os cidadãos.*

**Não optaram:** *Igualdade eu não sei se é a palavra correta, pode ser que a política de cotas esteja "desencadeando" este processo, mas o acesso ao ensino superior por si só não promove. São necessárias políticas de permanência afinal são pelo menos quatro anos trabalhando, estudando, cuidando da casa e dos filhos. Mas futuramente poderá diminuir a desigualdade social no nosso país, isso eu não tenho dúvida. É na verdade uma forma de melhorar um pouco as chances de crescimento das pessoas. Em tese somos todos iguais, mas temos oportunidades diferentes.*

Os discursos desta subcategoria complementam o que a subcategoria IC7<sub>C</sub> expressa. Eles dizem que a política de cotas contribui para a promoção da igualdade, mas que esta é uma condição que vai além dos resultados obtidos por apenas uma ação afirmativa. No entanto é importante destacar que nos discursos a política de cotas aparece como uma importante ação que pode vir a promover a igualdade em diferentes campos da sociedade.

#### **IC8<sub>C</sub> – Discurso de que promove parcialmente;**

**Sim:** *Sim, para as cotas de escola pública, porque são pessoas que certamente não teriam chance de entrar, de ingressar no curso superior pelo universal. Acredito que o sistema universal e o sistema de cotas por escola pública são iguais, pois eles estão concorrendo com os seus mesmos. Agora a cota para negros promove a desigualdade, pois demonstra como se não tivessem a mesma capacidade dos outros. Neste caso pode ser considerado como preconceito, já que muita gente tem as mesmas oportunidades, independente de cor de pele eles são capazes como qualquer outra pessoa, isso muitas vezes acaba se tornando motivo de desigualdade.*

**Não optaram:** *Do ponto de vista da cota para escolas públicas há uma igualdade entre cidadãos, haja vista a desigualdade do ensino entre os mesmo. Em relação a cota de negros não há igualdade, pois não há desigualdade entre as etnias. Deveria haver cotas para brancos, amarelos etc.*

Assim como nas IC6 e IC7, nesta IC também surge a questão de que alguns estudantes cotistas são contrários às cotas para estudantes negros, nesse sentido esta subcategoria é composta por ECH's que representam a promoção parcial da igualdade.

Este dado deve ser observado com cautela, pois representa um aspecto importante na avaliação desta política. O processo que deu origem a política de cotas na UEPG demonstra a resistência interna com relação à política de cotas para estudantes negros, e depois de um longo processo de discussões e esclarecimentos a proposta atual foi aceita. Isso expressa o posicionamento da comunidade universitária com relação à questão racial, e indica a falta de momentos de discussão e construção de saberes relacionados à questão étnica na instituição.

**IC8<sub>D</sub> – Discurso de que não promove a igualdade;**

**Não:** *É discriminação. Só porque existe a política de cotas podemos afirmar com certeza que não existe discriminação racial? É óbvio que não, pode até diminuir, mas promover totalmente a igualdade é hipocrisia. Mesmo com as cotas ainda há um desfavorecimento na classe dos alunos da rede pública. Na minha opinião isso diz que os alunos cotistas são aqueles incapazes de adentrar numa faculdade e acaba segregando ainda mais. Ela apenas destaca essa diferença, pois se não fosse por elas os alunos competiriam de igual para igual. O aluno "cotista" é visto como beneficiário e não como promoção da igualdade, as cotas raciais são uma maneira de discriminação, uma maneira de dizer que você é diferente da maioria. Existem pessoas que entram sem muito esforço no ensino superior e muitas vezes tiram a oportunidade de quem realmente tinha direito. São as pessoas que promovem a igualdade juntamente com as políticas e não apenas uma ação.*

**Não:** *Apesar de tentar, de certa forma isso é privilegiar alguns que muitas vezes são vistos como necessitados desse benefício, por outro lado aqueles que têm mais acesso a estudos melhores também se sentem desmerecidos de tal privilégio o que demonstra que não há igualdade entre os cidadãos. Aumenta a desigualdade, gera revolta entre os que não foram favorecidos por este sistema. Na verdade ela promove a desigualdade entre brancos e negros, ricos e pobres. Se não é para ser racista então deixamos os negros "competirem" com os brancos. No fundo existe um resquício de segregação e não se pode promover a igualdade quando se começa com discriminação. O candidato a cotas já se autodenomina inferior. Os problemas de desigualdade precisam ser curados na raiz, ou seja, na educação básica. O que se deve melhorar é o ensino público no Brasil, é só corrigir os erros no sistema de ensino. As cotas não resolvem problemas sociais.*

**Não:** *Ao insistirmos que alunos da escola pública são diferentes da particular, estamos diferenciando-os e os menosprezando. Mesmo que todos os cidadãos tenham o acesso aos cursos superiores, as diferenças sociais e de poder aquisitivo ainda continuarão a existir. Independente das cotas todos os cidadãos são iguais, tem a mesma capacidade, isso só depende da força de vontade de cada um. Promover a igualdade seria oferecer aos estudantes das escolas públicas a mesma qualidade de ensino do sistema particular. Sempre quem entra por cotas sofre uma leve discriminação, os alunos que passam por sistema de cotas de negros se sentem inferiores aos outros. Seria igualdade se todos fossem habilitados da mesma forma e concorressem de forma justa e integral para o ingresso. As cotas são diferentes, tornando assim a população diferente, de um lado ou de outro alguém sempre sai prejudicado. Todos somos iguais, não será uma política de cotas que irá desagregar essa igualdade.*

**Não:** *Prova ainda mais a ideia separatista da sociedade. Igualdade é qualidade de ensino para todos. Apesar da política de cotas há cursos em que um aluno oriundo de escola pública possivelmente de classes sociais mais baixas não tem como se manter haja visto a necessidade de aquisição de materiais e equipamentos de custo elevado. Basta observar que as classes dividem-se por meio de cursos onde quem trabalha e é de uma classe baixa não pode cursar um curso integral. Neste caso as cotas não fazem muita diferença. Somos muito discriminados dentro da universidade pelos outros alunos. Todos são iguais perante a lei, o que é preciso é ensinar a buscar a igualdade dentro da sociedade através de palestras dentro das escolas da rede pública despertando nas pessoas o senso de igualdade. O erro consiste em não tratar de maneira igual a todos os cidadãos. Elas reforçam que as escolas públicas necessitam de mais atenção, para que devam aumentar o ensino, para que melhor preparem o aluno para o ensino superior. Quanto às cotas raciais, negro de escola pública tem o mesmo ensino que um branco, isso promove uma discriminação da mesma forma.*

**Não optaram:** *Nem tanto, ainda há muita desigualdade entre os cidadãos.*

Estes discursos trazem muitos elementos importantes e que merecem atenção pormenorizada. Percebe-se na composição dos discursos desta subcategoria que os estudantes partilham da concepção de que todos os indivíduos são iguais e que questões como cor não constituem elementos que devam representar condições de desigualdades.

Em alguns discursos os estudantes expressam ainda que a política de cotas não promove a igualdade pelo fato de que somente favorece o acesso ao ensino superior, já que na vida universitária os estudantes declaram haver discriminação e fatores que enfatizam a desigualdade.

#### **IC8E – Discurso de que não promove a igualdade, mas é necessária;**

**Não:** *A igualdade entre cidadãos não é promovida através das cotas. Vejo somente como uma facilidade para ingressar na universidade. Porém isso se faz necessário tendo em vista a disparidade entre ensino público e privado. Igualdade existiria se todos tivessem acesso ao mesmo tipo de ensino, assim não existiriam cotas e todos concorreriam igualmente. As cotas servem para corrigir a falha do ensino público no Brasil. Dá oportunidade aos que precisam buscar a igualdade, é um auxílio.*

**Não optaram:** *No que diz respeito ao acesso sim, mas a permanência não.*

Este discurso representa os estudantes que não acreditam que a política de cotas promove a igualdade, mas defendem que as cotas representam uma possibilidade de correção das desigualdades educacionais vividas pelos sujeitos até o momento do vestibular. Nas palavras de Dias Sobrinho (2011, p. 138) “[...]. dado o baixo poder aquisitivo da maioria da população brasileira, é indiscutível a necessidade de expandir significativamente o sistema público”. Para estes estudantes a política de cotas promove oportunidades para os menos favorecidos.

### 3.3.1.8 Ingresso no ensino superior: com ou sem a política de cotas?

Considerando fatores como as adaptações ocorridas durante o período de vigência da política de cotas da UEPG (como a inserção de uma nota de corte) e a elevação das notas nos concursos vestibulares, houve o interesse em saber se, na opinião dos estudantes que utilizaram a política de cotas para ingressar na UEPG, eles teriam ingressado no ensino superior sem a política de cotas. Portanto, a última questão contida no questionário aplicado aos estudantes destinava-se exclusivamente para os ingressantes que utilizaram a política de cotas para ingressar na UEPG.

Sendo assim, a seguinte questão foi proposta: “*Você acredita que teria ingressado no Ensino Superior se não houvesse a possibilidade da política de cotas?*”. Esta questão não contava com alternativas e o estudante deveria somente comentar.

As respostas geraram um total de 169 ECH's. As respostas foram analisadas e os depoimentos agrupados segundo a IC9, “*Ingresso no ensino superior: com ou sem a política de cotas*”, Deste total foi possível perceber que 45% dos estudantes cotistas teriam sido aprovados no concurso vestibular em que prestaram, mesmo pela cota universal, em virtude da pontuação obtida; 21,3% dos estudantes acreditam que poderiam ser aprovados em outro concurso vestibular, sendo necessária maior dedicação aos estudos e, em alguns casos, a realização de um curso preparatório; 12,4% dos estudantes acreditam que teriam sido aprovados, em virtude de características pessoais como persistência, dedicação e boa preparação; 4,1% dos estudantes afirmaram que já tinham sido aprovados em outras instituições ou no PSS da UEPG anteriormente; apenas 12,4% dos estudantes afirmaram que não teriam sido aprovados se não tivessem optado pela política de cotas.

Abaixo seguem as subcategorias identificadas nos depoimentos dos estudantes cotistas da IC9:

- A. *Sim, considerando a pontuação obtida no vestibular:* as EHC's que originaram a subcategoria IC9<sub>A</sub> representam os estudantes que teriam sido aprovados, pois com a pontuação obtida no vestibular teriam passado pela cota universal.
- B. *Sim, com mais estudo:* as EHC's que originaram a subcategoria IC9<sub>B</sub> representam os estudantes que acreditam que teriam sido aprovados, mas teriam que fazer cursinho e estudar mais.

- C. *Sim, considerando características pessoais*: as EHC's que originaram a subcategoria IC9<sub>C</sub> representam os estudantes que acreditam que teriam sido aprovados, pois houve uma boa preparação e pelas características de persistência e dedicação.
- D. *Já havia sido aprovado*: as EHC's que originaram a subcategoria IC9<sub>D</sub> representam os estudantes que já haviam sido aprovados em outras IES ou no PSS da UEPG.
- E. *Não sem a política de cotas*: as EHC's que originaram a subcategoria IC9<sub>E</sub> representam os estudantes que não teriam sido aprovados sem a política de cotas.
- NC. *Não comentou*: representa os estudantes que não comentaram a questão.
- LD. *Lixo discursivo*: representa os depoimentos que não estão em consonância com a questão, particularismos ou expressões que não se repetem e/ou não compõem uma subcategoria.

Na tabela 12 está apresentada a distribuição das ECH's nas alternativas e também a descrição das subcategorias que emergiram.

Tabela 11 – Ocorrências das ECH's na IC9– Paraná – 2011.

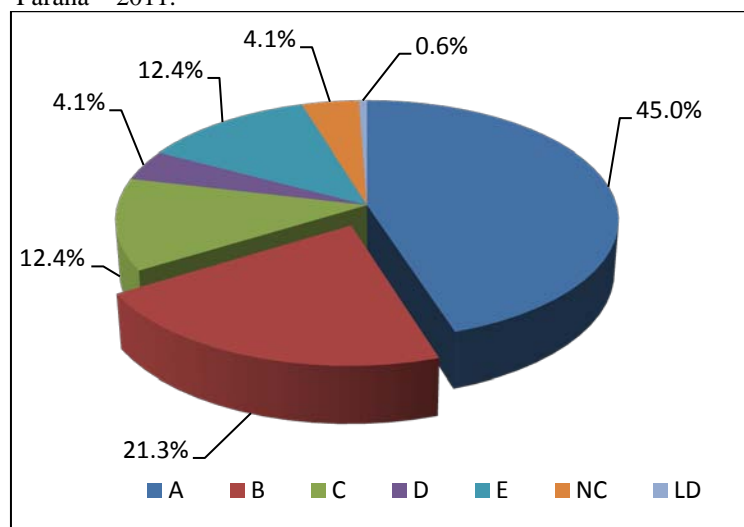
Subcategorias	Ocorrências	(%)
<i>A. Sim, considerando a pontuação obtida no vestibular</i>	76	45,0%
<i>B. Sim, com mais estudo</i>	36	21,3%
<i>C. Sim, considerando características pessoais</i>	21	12,4%
<i>D. Já havia sido aprovado</i>	7	4,1%
<i>E. Não sem a política de cotas.</i>	21	12,4%
<i>NC. Não comentou</i>	7	4,1%
<i>LD. Lixo Discursivo</i>	1	0,6%
<i>Total</i>	169	100,0%

Fonte - Questionários de pesquisa.

Nesta questão houve um ponto positivo, pois apenas 7 estudantes respondentes não comentaram a questão e apenas 1 ECH foi considerada lixo discursivo.

No gráfico 18 é possível observar a distribuição das ECH's nas subcategorias da IC9.

Gráfico 19 – Ocorrências (%) totais das ECH's contidas na IC9 – Paraná – 2011.



Fonte: Questionários de pesquisa.

Este gráfico traz importantes revelações acerca da política de cotas da UEPG. O fato que mais merece atenção é o de que 45% dos estudantes teriam sido aprovados no concurso vestibular para o curso que prestaram, caso não tivessem optado pela política de cotas. Este fato pode ser atribuído à elevação da nota de corte, que embora seja calculada de acordo com o desempenho somente dos estudantes inscritos em cada cota, promove a elevação automática das notas obtidas pelos candidatos, que buscam uma melhor preparação pré-vestibular, com o intuito de não serem eliminados pelo exame.

Outro dado que merece atenção é que a subcategoria IC9<sub>D</sub> representa 4,1% das ECH's desta questão, ou seja, estudantes que foram aprovados em outras IES ou que tinham sido aprovados no Processo Seletivo Seriado – PSS da UEPG. Para estes estudantes a política de cotas não representou uma oportunidade para o ingresso no ensino superior, pelo contrário, foi uma opção feita pelo estudante, mas que não representou possibilidade de mudança, uma vez que este estudante teve oportunidade, mesmo sem esta política afirmativa.

As ECH's contidas na categoria IC9<sub>B</sub> demonstram que a política de cotas representou uma oportunidade importante, mas não única, para estes estudantes, pois para garantir o ingresso em um curso de graduação estes teriam que dedicar mais tempo aos estudos, e quem sabe recorrer a cursos preparatórios para tentar uma aprovação no vestibular, e com a possibilidade da política de cotas este ingresso aconteceu antes. Somente as ECH's da subcategoria IC9<sub>E</sub> expressam que a política de cotas está atingindo seu objetivo, que é garantir a estudantes que não teriam condições de ingressar em um curso de graduação tenham esta oportunidade.

Embora os dados apresentados na IC9 pareçam, em um primeiro momento, insuficientes para legitimar a política de cotas, esta é uma questão que necessita de uma reflexão maior. Conforme discutido no capítulo 1, se a política de cotas atinge a elite das classes, neste caso os estudantes com condições de preparação pré-vestibular e/ou dedicação maior aos estudos, a política está também permitindo a elevação do grau de ensino nas classes mais baixas. Isto permitirá que estudantes antes excluídos das universidades tenham condições de ingressar em um curso superior. Além disso, se a política de cotas possibilitou o acesso, mesmo que de uma parcela pequena, de estudantes oriundos de escola pública e estudantes negros oriundos de escola pública que sem a política não teriam ingressado, este já é um ponto a ser comemorado. Pois mesmo que a política esteja beneficiando, efetivamente, uma pequena parcela da população, esta é uma parcela que não teria condições de estar frequentando um curso de graduação sem o benefício das cotas.

Seguem, então os DSC's relativos à IC9. Para cada subcategoria foram construídos os seguintes discursos:

**IC9<sub>A</sub> – Discurso de que *sim, considerando a pontuação obtida;***

*Acredito que para o curso que eu fiz sim, pois consegui uma boa colocação no vestibular. A pontuação que obtive foi mais que suficiente. Sem as cotas seria um dos resultados medianos, mas também poderia ter passado com o método universal. A política de cotas apenas me ajudou a ficar mais fácil a entrada na universidade, esta foi uma opção que eu fiz. A prova da UEPG não é difícil, então eu passaria com facilidade, pois o ponto de corte é o mesmo. Acredito que as cotas melhoraram muito para os alunos menos favorecidos como a mim. Reconheço que sem as cotas diminui e muito as chances de alunos de instituição pública (escola) ingressar no ensino superior. Existem muitos que só estão aqui devido a essa política, isto é real. A possibilidade de entrar com o sistema de cotas acaba ajudando muito, pois possibilita uma concorrência mais justa com relação a escolas particulares.*

As análises desta subcategoria confirmam as análises realizadas nos relatórios elaborados pela Comissão. Nos relatórios observa-se uma elevação das médias dos vestibulares desde a implantação da política de cotas na UEPG e, segundo esta subcategoria, os estudantes tiveram suas notas dos vestibulares iguais ou superiores à cota universal. Isso demonstra que a política de cotas, para estes estudantes, facilitou o acesso, mas não representou uma oportunidade única para realização de um curso superior.

Este fato confirma o exposto no capítulo 1, quando discutido sobre a elevação dos níveis sociais apenas da elite das classes, ou seja, os maiores beneficiários da política de cotas são aqueles estudantes que representam a elite de seu grupo social. Contudo, os autores



afirmam que é importante que haja a elevação, mesmo das elites dos grupos, pois isso representa a elevação dos níveis sociais como um todo.

**IC9<sub>B</sub> – Discurso de que sim, com mais estudo;**

**I:** *Não no primeiro vestibular prestado. Mesmo se não tivesse passado, teria estudado mais e passaria no próximo vestibular. Mas acredito que sem a cota se tornaria mais difícil, teria que estudar mais. Com certeza demoraria muito mais tempo, quem sabe fazer um cursinho preparatório, pois apenas o ensino que recebi não seria suficiente para concorrer com um número maior de participantes. Teria que haver um maior esforço. Precisaria de mais uns anos de cursinho preparatório para suprir a falta de conhecimento que o colégio público me proporcionou, e tendo em vista que nunca estudei em escola particular por questões financeiras, também não conseguiria pagar um cursinho. Precisaria mais tempo para dedicação aos estudos, talvez teria entrado, mas com mais tentativas.*

**II:** *Não com a mesma rapidez, seria mais difícil, pois no ensino médio os alunos provenientes de escola particular apresentam uma base muito além dos alunos da escola pública. Teria que trabalhar para pagar um cursinho pré-vestibular e talvez demorasse um pouco mais para ingressar, pois as notas do sistema de cotas universal eram mais altas. A caminhada seria mais longa e também iria depender muito do curso a ingressar. Mas garanto que entraria, através do estudo, da vontade de alcançar objetivos qualquer um pode entrar em uma universidade, é questão de dedicação. O vestibular é uma prova difícil e concorrida que dificulta o acesso das pessoas que não tiveram base. Já no já no curso as notas acabam se igualando.*

Para os estudantes que fazem parte desta subcategoria a política de cotas representou uma possibilidade de acesso mais igualitária. Apesar dos estudantes afirmarem que com mais estudo poderiam ser aprovados no vestibular, é importante destacar que eles declararam que o ensino público não ofereceu condições para que pudessem concorrer com estudantes mais preparados.

Estes discursos demonstram que a política de cotas, para estes sujeitos, atingiu seu objetivo de favorecer o ingresso no ensino superior.

**IC9<sub>C</sub> – Discurso de que sim, considerando características pessoais;**

**I:** *Acredito que sim pela minha capacidade, pois batalhei muito para alcançar este objetivo. Mas isso vai de pessoa para pessoa: a história de vida, a instituição onde estudou, além do empenho pessoal, se ele se dedicar e estudar com certeza vai poder fazer um curso superior. Eu me dediquei aos estudos, me preparei para isso. Apesar de ter estudado a vida toda em escola pública e ter vindo de família pobre sempre tive a perspectiva de fazer um curso superior, quando estava no terceiro ano do ensino médio fiz cursinho preparatório. Mas entendo quanto isso facilita outros estudantes.*

**II:** *Sim, procurei estudar de várias maneiras e tive uma ótima pontuação quando fiz vestibular. Me capacitei igual aos da cota universal. Todos têm inteligência igual. Basta ter vontade de treiná-la. Sou uma pessoa persistente e mais cedo ou mais tarde eu ingressaria. A política de cotas só veio para me garantir no ensino superior. Já fazia*

*algum tempo que estava fazendo cursinho e tinha uma rotina de estudos, pois o ensino público deste país jamais me permitiria ingressar na universidade. Mas vale lembrar que em alguns cursos da UEPG é mais fácil passar na cota universal do que de oriundos de escola pública. Embora a política de cotas seja percebida por outras pessoas como o meio mais fácil de se chegar aqui, o acadêmico passou por uma avaliação, não significando que os que passaram, foram aprovados pela política de cotas sejam desmerecedores de aqui estar. Capacidade todos temos e eu continuaria tentando até conseguir. Mas também devemos saber aproveitar as possibilidades de "grandes oportunidades" que vida nos dá.*

No capítulo 1 Bourdieu explica que quando um estudante que não tem condições de ingressar no ensino superior consegue superar esta barreira ele legitima o excludente sistema educacional, pois confirma que basta dedicação para merecer ingressar no ensino superior. Nos discursos afetos a esta subcategoria observa-se que há a tentativa de reprodução novamente, que o ideal meritocrático está presente em sua fala, pois os estudantes afirmam que com mais dedicação teriam sido aprovados, pois suas características pessoais favorecem isso.

**IC9<sub>D</sub> – Discurso de que não, pois já havia sido aprovado;**

*Acredito que sim, pois não prestei vestibular somente aqui, no mesmo ano eu passei em outras universidades públicas, onde até então não existiam política de cotas. No PSS eu tive nota suficiente para ingressar nesse curso, porém a inscrição do vestibular foi antes. Mas muitos só conseguiram entrar por cotas e acho que essa política deve continuar.*

Esta subcategoria, assim como a IC9<sub>A</sub>, demonstra que a política de cotas não representou uma oportunidade para estes estudantes, neste caso ainda mais acentuado, pois caso não houvesse a aprovação pela política de cotas estes estudantes teriam ingressado no ensino superior, devido à aprovação que já havia ocorrido anteriormente.

Somadas as subcategorias IC9<sub>A</sub> e IC9<sub>D</sub> representam 49,1% das ECH's identificadas. Este dado levanta uma importante discussão, pois embora a aprovação destes acadêmicos tenha sido legítima, já que eles atendem às exigências para concorrer a uma vaga utilizando as cotas, demonstra que eles não necessitavam desta política para ingresso no ensino superior. É importante analisar estes fatores, pois eles oferecem subsídios para se repensar os objetivos da política de cotas e o como esta deve estar delineada para que efetivamente represente uma possibilidade de ampliação do acesso.

**IC9<sub>E</sub> – Discurso de que não sem a política de cotas;**

*Não, pois meu conhecimento de ensino fundamental e médio não era o suficiente para concorrer com aqueles que tiveram uma educação melhor. Tive que me esforçar para me adaptar ao ensino superior e só entrei porque tive oportunidade de competir com*

*estudantes com o nível de conhecimento igual ao meu. As escolas públicas não têm o mesmo padrão de ensino das escolas particulares. Meu desempenho não iria ser suficiente para passar. As cotas me ajudaram bastante a conseguir uma vaga no ensino superior, possibilitou o acesso de maneira mais fácil e rápida. Quem sabe se fosse em curso menos concorrido e com pontuação mais baixa. Mas não teria ingressado no curso que estou atualmente. Fiz alguns vestibulares e não consegui ingressar, talvez nem tivesse ingressado.*

Esta subcategoria legitima a política de cotas da UEPG, por representar os estudantes que não teriam ingressado no ensino superior caso não houvesse a política de cotas. No entanto, a subcategoria representa apenas 12,4% das ECH's identificadas na subcategoria.

No capítulo 2 são discutidos aspectos importantes que devem ser considerados para uma avaliação de política pública e enfatiza a importância de tais dados para a melhoria/aperfeiçoamento da política. É necessário rever os objetivos fundamentais da política e reestruturá-la, a fim de que o acesso seja efetivamente ampliado e ofereça condições de promoção da igualdade para os sujeitos que dela usufruam.

### 3.3.2 A política de cotas na perspectiva dos gestores institucionais

Os gestores universitários têm um importante papel na avaliação realizada nesta pesquisa. Considera-se fundamental envolver aqueles para quem a política foi pensada, contudo, entende-se que não se pode esquecer o papel que os implementadores desempenham na efetivação da política, pois é necessário atender aos interesses da *politics* para que uma *policy* seja realmente benéfica para todos os cidadãos.

Para esta avaliação foram realizadas entrevistas com sete gestores envolvidos na implantação e acompanhamento da implementação política de cotas. Todos os entrevistados atenderam prontamente aos convites. O contato para marcar as entrevistas foi feito via telefone ou pessoalmente e estas aconteceram nos gabinetes de trabalho dos entrevistados, exceto um caso, em que a entrevista foi realizada no domicílio de uma das entrevistadas.

As entrevistas buscavam informações sobre:

- O processo de implantação da política de cotas na UEPG;
- Ações de acompanhamento da Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Implementação da Política de Cotas para a permanência do estudante cotista no ensino superior;
- O posicionamento dos gestores sobre a política de cotas quanto à: democratização do acesso ao ensino superior, promoção da justiça social e redução das desigualdades.

No roteiro de entrevista<sup>37</sup> elaborado, foram propostas 11 perguntas. Considerando a opção pela entrevista semi-estruturada, algumas questões foram adaptadas ao contexto de cada entrevista individual. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Os depoimentos dos entrevistados foram agrupados por questão e as respostas foram tratadas e analisadas conforme a metodologia do Discurso de Sujeito Coletivo – DSC.

A primeira pergunta realizada na entrevista foi “*Você, enquanto Gestor (a) da UEPG poderia falar sobre a recente implantação da política de cotas para estudantes negros oriundos de escola pública e estudantes oriundos de escola pública?*”. Esta questão originou a IC descrita abaixo.

- ❖ *Implantação da política de cotas:* As ECH’s que compõem este discurso representam como foi o início do processo de implantação da política de cotas na opinião dos gestores envolvidos.

### **Discurso sobre a implantação da política de cotas na UEPG**

*Então, a implantação ocorreu em 2006. Ela foi precedida por um trabalho feito pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da época, no sentido de discutir internamente a ampliação das políticas afirmativas (porque eu entendo e eu classifico como sendo uma política o nosso Processo Seletivo Seriado (PSS), pois ele já é uma forma de melhorar o acesso à universidade de forma diferente do vestibular; nós tínhamos também a política implantada de inclusão de indígenas que é também uma política afirmativa, embora estadual, mas a universidade encampou a ideia de inclusão de indígenas). E no meio daquela esteira de discussões que haviam, de modo geral nas universidades como na UFRJ, UFSM, a própria UFPR e demais universidades, nós também entramos nessa discussão. Inicialmente era uma proposta da Pró-Reitoria de Graduação para o CEPE e o parecer que tinha sido feito pelo conselheiro relator era de negação, de recusa, de desaprovação desse tema. Ele entrava com uma argumentação de caráter jurídico, que isso feria o princípio da igualdade, da isonomia, feria uma série de princípios, que ele apontava essenciais, que no fim foi uma coisa que a gente percebeu um argumento muito utilizado nos recursos jurídicos contra as cotas. Então, a gente percebeu que se não tivesse nenhuma atitude naquele momento o projeto ia morrer da casca. O que fizemos foi pedir vistas ao processo. Na verdade pedir vistas é “Não estou suficientemente informado, a minha opinião não está suficientemente embasada para eu votar essa questão. Então solicito olhar diretamente o processo”. Houve 15 dias pra ler e volteamos com um parecer alternativo. O parecer fazia muitas considerações, eu acho que tinha umas oito páginas, era um parecer atípico, normalmente um parecer tem uma página, uma e meia, ele vinha com 8 páginas, cheio de argumentações, colocando um monte de dúvidas, fazendo uma longa exposição e o parecer final era: vamos abrir uma ampla discussão sobre esse assunto na UEPG. E discutimos durante dois anos o processo, anos que antecederam a implantação da política, nós começamos a discutir em 2003, passamos o ano de 2004 todo e de 2005 discutindo. E resultaram debates com a comunidade interna e externa, houve a*

---

<sup>37</sup> Apêndice B.

*convocação para seminários nos setores, com o intuito de perceber como os membros (professores, funcionários e acadêmicos) viam a questão da implantação da política de cotas. Também foram trazidas pessoas para falar sobre o tema e a partir desses estudos é que foi feita a proposta ao Conselho Superior. À época, foi uma discussão bastante polêmica, foi feito um questionamento à comunidade externa também, de apoiar ou não a política de cotas. Não houve uma participação muito grande, nesses debates, não houve uma participação maciça. Mas, acredito que, nós pegamos uma maré boa, uma maré favorável à discussão. Se nós tivéssemos passado, acredito que não tínhamos conseguido implantar a política, principalmente em relação a negros, pois poucos meses depois ou no máximo um ano depois da nossa implantação houve uma mudança na opinião pública quanto à política afirmativa de negros. Então, foi na hora certa, se não tivéssemos feito naquele momento eu acho que a gente não faria, não teria nem ambiente interno nem respaldo para implantar essa política. Enfim, teve como resultado que a maioria apoiava a política de cotas para escola pública, mas não para cotista negro. No entanto, acho que tivemos a felicidade de contar com muitos apoios importantes, pessoas que tinham uma clareza muito grande com relação a isso, e com esse grupo de pessoas nós tivemos assim a felicidade de convencer os demais colegas do CEPE, de modo que a proposta saiu do CEPE com apoio total. Se eu não me engano não teve nenhum voto contra. Talvez abstenção, não estou lembrando com certeza, mas acho que saiu unânime do CEPE. Isso garantiu que ela ganhasse no Conselho Universitário, que é a instância maior na instituição e que deliberou a resolução, eu me lembro desse dia, também estava na reunião, foi de uma forma muito intensa, tinham vários assuntos, mas esse assunto tomou meio dia, quase um dia inteiro, foram apresentados os resultados de tudo, dos debates internos, das discussões nos setores, e posições do CEPE. Então, o Conselho decidiu por maioria e implantou-se a política. Nós entendemos em direcionar, sim, que a Universidade deveria ter a Política de Cotas, porque é mais um elemento para facilitar o ingresso do aluno à Universidade, era importante que houvesse essa oportunidade. Essa implantação, ela foi, acho que em todas as instituições, com caráter bastante polêmico. E no final das contas ela acabou sendo apoiada no Conselho com poucas mudanças da proposta inicial, que era cotas para estudantes negros de escola pública e estudantes de escola pública. A gente montou a proposta que é de conhecimento público e se montou também uma comissão de acompanhamento. Foi instituída na sequência a comissão para avaliação da implementação da política para que procurasse ao final dos 8 anos, que é prevista a duração da política, para dar subsídios para a continuidade ou não dessa política. Desde então ela vem sendo acompanhada. Olha, no começo ela foi bem difícil, porque não tinha um sistema, os dados desses alunos apenas constavam no papel. Então, tivemos que levantar os dados dos cotistas apenas pelo histórico que eles tinham. Tudo teve que ser digitado pra depois montar o relatório. Hoje já tem o banco de dados direto, já se consegue fazer uma separação dos cotistas e não-cotistas, existem vários relatórios e a gente consegue fazer várias análises. Foi feita uma avaliação que confirmava que boa parte das coisas que a gente tinha argumentado, que o fato de uma pessoa ter uma média inferior no vestibular não significava que ela tinha uma capacidade menor.*

Neste discurso tem-se a opinião dos gestores com relação ao processo de implantação da política de cotas na UEPG, que traz muitas informações complementares às análises realizadas no processo 00421/2005 e nos relatórios da Comissão.

Um fato bastante relevante é que houve resistência interna quanto à implantação das cotas, sendo que num primeiro momento a proposta havia sido recusada pelo CEPE, e

somente pela insistência de alguns conselheiros a política pôde ser implantada. Outro fator que merece destaque é a resistência para implantação das cotas para estudantes negros. No discurso há o relato de que se a política não tivesse sido implantada naquele momento histórico, dificilmente teria sido implantada. Este fato pode ser observado no processo 00421/2005 e na descrição das ações realizadas pelo Grupo de Trabalho sobre Democratização do Acesso à Universidade Pública, discussões estas realizadas anteriormente à implantação da política. Esta resistência também foi observada nos discursos dos estudantes cotistas.

Isso demonstra que a questão racial é um tema que carece de maiores momentos para discussão âmbito interno da instituição, pois a negação da possibilidade de realização de uma ação pela maioria, composta por diferentes sujeitos, indica que não há esclarecimento sobre o tema. A ampliação de debates deve acontecer, pois a diversidade de opiniões e a construção de conhecimentos representam maturidade e crescimento institucional.

Na sequência da entrevista, foi pedido aos gestores que falassem sobre as ações de acompanhamento dos estudantes que ingressaram pela política de cotas no ensino superior da UEPG. Estes comentários originaram a IC descrita abaixo.

- ❖ *Ações de acompanhamento do estudante cotista:* As ECH's que compõem este discurso falam sobre as ações da Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Implementação da Política de Cotas para o acompanhamento e permanência do estudante cotista no ensino superior.

**Discurso sobre o acompanhamento dos estudantes cotistas e sobre as ações existentes para a permanência do estudante cotista no ensino superior;**

**I:** *O processo de avaliação teve esse objetivo, a questão da permanência. Alguns dizem: “tudo bem, nós vamos deixar entrar, mas ele não vai ficar porque ele tem que trabalhar, porque a família não tem como sustentar ele aqui”. Mas o aluno que fez o vestibular com cotas, ele se agarra mais a essa oportunidade. Há um índice menor de evasão de alunos cotistas que o da cota universal. Então várias coisas foram se desmistificando. E outras mais qualitativas: como o fato de a média no curso ser igual ou superior. Hoje já dá para se dizer que é igual, e a permanência é maior dos alunos cotistas negros. Também já foi feito seminário por Setor de Conhecimento, procurando mostrar o resultado dessa avaliação, que conseguiu melhorar a compreensão do que é a política de cotas e como ela funciona. O que eu conheço também é um programa de bolsas, até por conta do trabalho da comissão, que questionou se os alunos tinham conhecimento ou não. Existem bolsas de pesquisa e bolsas de extensão. São projetos feitos para os cotistas e ligados às ações afirmativas. Na verdade a PROPESP divulga os editais, que são financiados por órgãos estaduais ou federais de fomento à pesquisa e à extensão. Eles lançam recursos*

*direcionados para pesquisa, existem programas que cotistas e não cotistas podem participar. E essas dos cotistas são voltadas para ações afirmativas, é dinheiro que vem como a gente chama, carimbado, voltado para isso. Esses programas são para ações afirmativas, são destinados para os cotistas. Tem para cotistas de escola pública e se não me engano vem também para cotistas negros. É uma política pública já, do governo federal, e também passa pelo governo estadual. Representa um incentivo para os cotistas que, por apresentarem uma probabilidade maior de ter dificuldades financeiras, permaneçam na universidade. Agora um acompanhamento, eu diria assim, mais próximo a cada estudante a gente não tem. Não é que não estamos preocupados com a permanência, a gente tá preocupado com a permanência, mas nós não queremos que tenha nenhum tipo de diferenciação no comportamento, no contexto de sala de aula, no ensino e que nas outras atividades ele cumpra da mesma forma. Mas programas institucionalizados, em sentido financeiro, ou mesmo de ensino e também de reforço eu não conheço se estão sendo desenvolvidos ou não. Os problemas desses alunos são tratados como os problemas de qualquer aluno da UEPG. Um problema psicológico, um problema financeiro, um problema de qualquer ordem, ele vai ser tratado, vai ser atendido pelo mesmo sistema da UEPG, que é o Centro de Apoio e Orientação ao Estudante – CAOÉ. Ou seja, a universidade criou, vamos dizer assim, uma abertura para um grupo de sujeitos especiais, diferentes do que ela está acostumada, mas ela não criou um sistema paralelo de apoio. A gente tem que saber que para o aluno que vem, o aluno de escola pública de periferia e muitas vezes principalmente o aluno negro, para ele pagar o passe de ônibus para vir pra cá, ainda que seja passe estudante, para ele é uma coisa que pode inviabilizar. Então é necessário, seria necessário, criar um sistema de acompanhamento. O fato é que nós universidade não conseguimos criar esse sistema que mais que um acompanhamento, é um apoio a esse aluno que precisaria de apoio para ficar na universidade.*

**II:** *É fundamental que haja o acompanhamento e que se dêem possibilidades realmente de apoio aos acadêmicos, porque nem todos vêm com condições, financeiras, apesar de a nossa instituição ser pública e gratuita, nem todo aluno vem do ensino médio com uma condição financeira para poder se manter, porque são livros, são materiais instrumentais, conforme o curso. E realmente isso pesa para a família. A questão das bolsas especificamente é fundamental. Essa foi uma coisa que surpreendeu analisando o relatório, houve muitos relatos de pessoas que disseram que, por causa de bolsa elas ficaram na UEPG. Muitos desses alunos têm uma condição financeira mais difícil, e é claro que a bolsa é um fator que contribui para a permanência. Eu acho que se a gente der esse apoio, encaminhá-los, por exemplo, a projetos de pesquisa, de extensão eles têm condição sim de se manter dentro da instituição com facilidade. O que eu acho é que tem que haver uma divulgação maior dos programas de bolsas, que chegue mais no aluno a informação. E que não basta essas ações, tem que haver mais ações, porque a permanência é um desafio. As bolsas, seja de monitoria, seja de iniciação científica, de extensão, PET, agora o PIBID, são fatores que contribuem sim para a permanência do estudante universitário. Tanto do cotista quanto do não-cotista. Mas no caso do cotista de uma forma especial, porque a maioria deles tem uma condição social de maior dificuldade em se manter na instituição. Como por exemplo um curso integral que não permite trabalhar durante um período, então isso tudo é fator que interfere. O acompanhamento também permite saber se há discriminação ou não. Pelo que eu pude perceber da avaliação tem acadêmicos que se sentem discriminados, outros não. Então acho que esse acompanhamento é importante pra ver como os professores estão tratando esses acadêmicos e também seus colegas. O acompanhamento é importante para saber qual é a deficiência do curso, como que esse acadêmico cotista é amparado. Porque através desse acompanhamento que a gente apresenta aos professores e coordenadores de curso eles*

*buscam estar melhorando. Esse acompanhamento já mostra onde que tá a fragilidade. Só que isso depende muito do professor, do coordenador, do curso.*

Os discursos dos gestores trazem valiosas contribuições às reflexões deste trabalho e complementam os dados documentais. A questão das ações de acompanhamento, abordada no questionário aplicado aos estudantes cotistas, aparece de forma muito similar ao que está posto nos discursos dos discentes.

Os gestores acreditam que o fato de o estudante ter ingressado pela política de cotas faz com que ele tenha uma dedicação maior aos estudos, fazendo o possível para valorizar o máximo possível esta oportunidade. Outra informação que merece destaque é com relação às médias obtidas pelos acadêmicos cotistas nos cursos de graduação. Como observado nos relatórios, as notas de estudantes cotistas e não cotistas tem uma variação estatística muito pequena, sendo que em alguns momentos as médias dos cotistas é maior que a dos estudantes não cotistas. Isso mostra que a desigualdade maior está no momento da realização do vestibular, pois sem as cotas estes estudantes dificilmente teriam ingressado no ensino superior. Contudo, em termos de nota, eles conseguem acompanhar as disciplinas e obter o desempenho necessário para ter sucesso no curso.

As bolsas de incentivo à pesquisa e à extensão, oferecidas na UEPG, aparecem com destaque neste discurso. Importante observar que os gestores definem as bolsas enquanto política pública do governo federal e estadual. Este dado merece destaque, pois em outras instituições que adotaram a política de cotas existem programas de auxílio financeiro para os acadêmicos cotistas. É preciso verificar a viabilidade da implantação de um programa como este, contudo, é seguro afirmar que tais programas seriam muito válidos para favorecer a permanência do estudante cotista na UEPG.

Um importante dado presente neste discurso é que os gestores afirmam que a instituição não oferece um acompanhamento individual para o acadêmico. Os estudantes afirmam na IC5<sub>D</sub> que há a necessidade de um acompanhamento mais próximo, com o objetivo de sentir as necessidades dos estudantes e traçar metas para favorecer sua permanência na instituição. É muito válido que os gestores defendam que não haja diferenciação entre os estudantes, no entanto, os problemas daqueles que são beneficiários de ação afirmativa não podem ser tratados da mesma forma que os problemas dos demais acadêmicos (DIAS SOBRINHO, 2011).

Os gestores reconhecem que os programas que existem na UEPG devem ter uma divulgação mais efetiva, para abranger um número maior de estudantes. Eles destacam a



importância dos programas existentes, mas admitem que é necessário criar outras ações mais específicas, que observem as diferenças mais imediatas dos estudantes cotistas.

Neste discurso observa-se que o acompanhamento é considerado um importante instrumento para identificação da discriminação, resta saber quais ações são realizadas institucionalmente para sua prevenção. O acompanhamento também aparece nos discursos como instrumento para adequação curricular, um fator muito presente nos discursos dos estudantes nas IC2, IC4 e IC5.

Todas as ações que estão presentes neste discurso também podem ser observadas nos discursos dos estudantes e demonstram que os gestores estão conscientes do importante papel que a política de cotas vem exercendo para a ampliação do acesso na UEPG e reconhecem as fragilidades e limitações presentes no contexto institucional. Avaliações como esta, devem ser constantes e podem favorecer a adaptação e a elaboração de metas visando o aperfeiçoamento da política.

Finalizando a entrevista, o tema foi *o posicionamento dos gestores sobre a política de cotas quanto à: democratização do acesso ao ensino superior, promoção da justiça social e redução das desigualdades*. As respostas originaram a IC descrita abaixo.

- ❖ *Democratização do acesso ao ensino superior, promoção da justiça social e redução das desigualdades*: As ECH's que compõem estes discursos representam a opinião dos gestores envolvidos quanto ao papel da política de cotas para a democratização do acesso ao ensino superior, promoção da justiça social e redução das desigualdades.

Abaixo seguem os DSC:

**Discurso sobre o posicionamento dos gestores a respeito da política de cotas quanto à democratização do acesso ao ensino superior;**

*Acho que esse é o grande objetivo da política de cotas. É a democratização do acesso. Historicamente a universidade não foi criada pensando nas massas, historicamente ela foi criada pensando na condição de formação das elites, muito focada na questão do mérito. "Só vai pra universidade se você tiver mérito", se você provar esse mérito. A política de cotas veio justamente para democratizar o acesso. Então acredito que sim, ela favorece à pessoa que talvez não poderia ingressar entrar e isso é o papel da universidade pública. É um retorno que a universidade pública dá para a sociedade. O aluno de escola pública, muitas vezes, não tem aquele apoio tão significativo como tem os demais alunos, morando no centro da cidade. Eles não têm as condições de educação completa. Muitas das vezes os dois membros condutores da família trabalham fora e eles têm menos chance de melhorar a sua condição social. Se essas pessoas antes não podiam vir, não tinham acesso, o motivo era pela dificuldade de concorrência. Na medida em que nós demos a*

*vantagem a elas em relação à concorrência elas passaram a entrar Para as camadas populares, historicamente, o ingresso no ensino superior era um fator de ascensão social, mas hoje isso é muito relativo, você pode fazer um curso superior e esse curso não te levar a uma ascensão social. Mas também é muito claro, muitos estudos existem, de que quando uma pessoa da família chega a um curso superior ela contribui para a mudança do contexto de vários outros. Então se ele faz um curso superior ele não vai admitir que o filho não faça. Ele vai buscar condições melhores de formação para que esse filho chegue a um curso superior. Então quer dizer, é uma rede de coisas que você modifica. O principal mérito da política de cotas é buscar a democratização do acesso. E pelo que a gente tem observado ela tem cumprido esse papel. Muitas pessoas, muitos acadêmicos que, tanto da escola pública quanto da cota de negros, não entrariam na universidade estão entrando. Esse o objetivo: garantir que essas pessoas numa outra condição não teriam acesso a universidade, possam ter acesso. E isso está acontecendo. Claro que não no número, no percentual do desejo que a gente tem. Por exemplo, hoje a UEPG oferta cerca de 1700 vagas/ano. É pouco. É muito pouco se você for pensar quantos estudantes nós temos na fase dos 18 aos 24 anos. O que não quer dizer que a UEPG não está tentando democratizar o ensino superior, porque em cursos como as licenciaturas, mesmo os cursos disputados, a gente faz um trabalho de criar condições para que as pessoas alcancem o título, o grau de ensino superior pela primeira vez na sua família. Mas acho que é preciso ampliar mais, o número de vagas no ensino superior.*

Quanto à democratização do acesso, os gestores afirmam neste discurso que a política de cotas atinge este objetivo e vem impulsionando a elevação dos índices de estudantes de escola pública e de estudantes negros no ensino superior da UEPG. Embora os relatórios institucionais demonstrem que o número de estudantes negros que ingressam no ensino superior seja reduzido, já é mais expressivo que antes da implantação da política. Isto permite que a UEPG tenha uma diversidade maior de cor e tira o estigma da universidade exclusiva para as classes predominantemente brancas.

**Discurso sobre o posicionamento dos gestores a respeito da política de cotas quanto à promoção da justiça social;**

*I: Eu considero que sim. A política de cotas é uma desigualdade para que? Para atingir uma igualdade, ela é uma desigualdade na aparência, mas por quê? O que é a igualdade? É tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais. Essa é a igualdade verdadeira. Então acho que essa política corrige isso sim. Ela faz com que corrija a desigualdade do momento que está existindo, e que se corrija essa distorção para que se possa caminhar, depois, todos juntos. Muitos nem acreditavam na possibilidade de um dia chegar ao ensino superior. E hoje a gente percebe que há essa oportunidade. As vagas estão prontas para o aluno menos favorecido. Mas, eu queria deixar bem claro que isso não é o mais importante. O mais importante é perceber que as escolas estão preocupadas com o ingresso desses alunos, estão fazendo avaliações muito justas, mostrando o interesse de que eles cheguem ao terceiro grau. Eu vejo isso porque a gente tem o projeto Universidade Aberta e nós fazemos visita às escolas com ensino médio e sente, muito interessante isso, sente que eles estão buscando chegar ao ensino superior. Mostrando assim a importância de ter um diploma do ensino superior. As ações afirmativas foram criadas, sempre, historicamente com esse objetivo, no mundo inteiro, para corrigir. E elas*

*efetivamente corrigiram onde elas foram implantadas e em alguns momentos elas já foram até retiradas. Então saber o momento certo para que não se tire prematuramente, mas também não se prolongue muito, para que não faça o sentido inverso, de tensão, de gerar uma tensão social, ou uma discriminação, preconceitos é muito importante. É um assunto que tem que ser tratado com muito cuidado justamente para não estimular preconceitos e discriminação. Então por enquanto eu acho que a UEPG está no caminho certo, tem que continuar nesse rumo, vendo, cuidando sempre para isso, para que esse equilíbrio seja mantido.*

**II:** *Acho que esse é um fator importante nessa promoção de justiça social. A gente só não pode imaginar, como algumas pensam, que ela deveria corrigir tudo na justiça social. Não. Ela cumpre o papel de correção dos problemas sociais, ela faz justiça social naquilo que ela pode, que é o acesso das pessoas ao ensino superior. Agora acho que ela não resolve o problema social amplo, porque para que a pessoa possa chegar a prestar um vestibular na universidade ela tem que ter terminado o ensino médio, e aí o problema é outro. É um problema que não vai ser cota que vai resolver. Porque a gente tá começando pelo telhado e não pelo alicerce. Se a escola pública se fortalece, se a qualidade da escola pública melhora, se o maior número de pessoas que chega ao ensino superior é de escola pública, pelos méritos que a escola pública tem, pelas características que a escola tem, a própria sociedade vai percebendo o valor dessa escola. Eu acho que pode contribuir, porque na medida em que você tem mais pessoas da escola pública na universidade, e também percebe que a escola pública não é tão ruim como muita gente diz, na medida em que você tem mais estudantes negros na universidade, a convivência entre a diferença ela passa a ser menos rotulada, porque ela passa a ser natural, conviver com o diferente. Eu acho que pode contribuir. Acho que pode ser a política de cotas um passo. Mas também acho que cota vai ter um papel de melhorar a situação, de criar nas comunidades pessoas que vão ser exemplo, gente com ensino superior que vão ser exemplo para que outras pessoas da periferia, das classes populares se animem, se considerem gente do mesmo nível de qualquer outra para vir fazer vestibular. Isso eu vi quando eu fui numa escola de periferia em que uma menina tinha entrado em odontologia, e o sentimento que os alunos desse colégio de periferia, que consideravam que a UEPG não era pra eles, que eles nunca iam atingir UEPG era uma coisa assim até emocionante de ver. Eles diziam “Se ela, que era uma pessoa que estava aqui com a gente, que comia merenda com a gente, que pegava o ônibus com a gente, conseguiu entrar em odontologia, nós também conseguimos. Vamos ter que estudar o que ela estudou, mas nós também vamos conseguir.”. Então acho que esse efeito é fantástico que a política de cotas promove. Ela joga lá em cima a autoestima dos alunos de colégios públicos de periferia que tem todo tipo de problema social, todo tipo de problema econômico e eles começam a perceber que eles também são gente, que eles também têm a capacidade que qualquer outro aluno tem. A gente tem que dimensionar nesse sentido, ela contribui para a superação da injustiça social e a gente tem que ter muita clareza da limitação dela. Ela é um grãozinho de areia. Ela é muito pouco. Eu particularmente acho que tem que melhorar, tem que insistir, mas tem que ter clareza que ela vai ter um resultado muito pequeno. Ainda assim, perto de zero pouca coisa já é muito. Nesse sentido vale a pena a cota mesmo.*

Estes discursos marcam a semelhança com as teorias expostas pelos autores no capítulo 1 e com as ECH's presentes nos discursos dos estudantes cotistas. Nesse sentido, percebe-se que os gestores entendem que a política de cotas se apresenta como uma possibilidade para promoção da justiça social.

São necessárias ações em diversos setores da sociedade, além da reforma do sistema de ensino básico público brasileiro, para que os cidadãos tenham condições de acesso a um ensino de qualidade e tenham condições de desencadear reflexões e lutar para solução de problemas sociais que atingem as classes mais desfavorecidas.

**Discurso sobre o posicionamento dos gestores a respeito da política de cotas quanto à redução das desigualdades;**

*Na verdade nós estamos falando que não existe igualdade, porque é hipocrisia da nossa parte dizer que “no Brasil não tem discriminação”. Claro que tem. E a política afirmativa é justamente isso, afirmar que tem, além de fazer alguma coisa para resolver. Pra mim igualdade é as pessoas serem bem tratadas, terem seus direitos respeitados independente de outras características mais específicas, seja de raça, seja de cor, seja de posição social. Eu acho que ela ajuda a preencher um vazio de cor que tem em muitos setores da sociedade. As cotas podem ajudar nesse processo de promoção da igualdade. Elas não criam uma igualdade do nada, mas elas ajudam a fazer com que a igualdade avance ao fazer com que devagarinho vá desaparecendo esse vazio de outras cores, de outras etnias dentro das elites brasileiras. Quando eu penso elite não estou falando só do termo do dinheiro, mas na elite de cargo, na elite jurídica, na elite intelectual. Nesse sentido as cotas colaboram na promoção da igualdade. É lógico, também tem aquele aspecto que tem uma comunidade pobre, se você começar a ter as primeiras pessoas dentro daquela comunidade que são engenheiro, médicos, professores etc., essas pessoas exercem um papel duplo: elas vão ter uma renda melhor e vão melhorar a vida das suas famílias. E também vão ter um papel simbólico para as crianças e adolescente que estão fazendo, escola naquela comunidade. Acho que a política de cotas pode promover mais essa discussão, quer dizer, abre a discussão sobre as razões pelas quais determinados grupos podem estar tendo menos acesso a determinados bens. Mas não sei se é a partir dela ou por conta dela que essas coisas vão se resolver. Acho que são questões um pouco mais complicadas de se resolver. Coisas que envolvem mais o próprio conceito de cidadania, o próprio conceito de justiça. Não sei se ela chega a promover a igualdade entre os cidadãos, mas possibilita a todos os cidadãos que queiram, porque o importante é querer. Não adianta você ter uma política de cotas se as pessoas não estão motivadas a usufruir desse recurso e ir pra frente. É importante querer conquistar cada vez mais a sua capacitação. Ela favorece, sem dúvida nenhuma. Ainda mais quando você percebe dentro da análise de dados que a gente fez que há depoimentos dizendo da importância da política de cotas no âmbito familiar. A diferença que aconteceu com a família quando um membro pode chegar ao ensino superior. Ele gera um incentivo para a família. Eu acho que ela modifica bastante a sociedade, com certeza.*

Assim como nos discursos dos estudantes cotistas, os gestores afirmam que a política de cotas não tem o poder de promover a igualdade entre os cidadãos, mas consegue reduzir as desigualdades existentes. Um ponto a ser observado é que os gestores afirmam que o ingresso de um estudante pertencente a uma realidade marcada pela escassez de recursos (financeiros, educacionais) permite que os demais sujeitos pertencentes à mesma realidade se percebam enquanto cidadãos, dotados de direitos e capazes de exercer sua cidadania.

Assim como no visto nos capítulos 1 e 2, esse movimento dialético que a política de cotas impulsiona marca a tentativa da superação das desigualdades, pois uma chance desigual é dada na medida da desigualdade dos sujeitos e estes respondem com maior busca de seus direitos, diminuindo a distância entre o historicamente imposto e o socialmente possível.

## CONCLUSÃO

### **Desvelando o direito à igualdade e à diferença**

Ao se tratar da educação como elemento que possibilita a transformação da realidade social das pessoas, é preciso considerar-se frente a um tema profundamente complexo, amplo e desafiador.

O fenômeno educativo envolve pessoas, contextos, necessidades, situações e exigências. Somam-se a isto as lutas e embates situados no tempo e na história, as intervenções sociais, políticas, os valores e crenças de cada sujeito, os avanços científicos e tecnológicos, as necessidades produtivas e econômicas, dentre outras tantas variáveis que intervêm direta ou indiretamente na educação.

Nesse sentido, o conhecimento científico construído no decorrer da história da humanidade serve como ponto de partida ao processo educativo, que é estruturado e permeado também pelas relações pessoais, sociais, aspirações e intenções de cada ser humano envolvido com a educação.

Sendo assim, as pesquisas em educação devem buscar o aperfeiçoamento do fenômeno educativo, suas instituições, sua estrutura, suas políticas e seus resultados, em busca de uma sociedade mais democrática, mais igualitária e mais justa.

Nesta perspectiva, o objetivo deste trabalho foi avaliar a efetividade da política de cotas implantada na UEPG quanto ao favorecimento da ampliação do acesso ao ensino superior para estudantes negros oriundos de escolas de escolas públicas e estudantes oriundos de escolas públicas. O presente trabalho resultou de reflexões sobre qual a efetividade da política de cotas em um contexto como o que a UEPG está inserida: uma cidade tradicional, fortemente ancorada por valores e princípios.

Partiu-se do pressuposto de que a avaliação de políticas públicas contribui para compreender qual o papel que o Estado exerce na democratização do acesso ao ensino superior no Brasil para os sujeitos pertencentes às classes historicamente excluídas do sistema educacional. Considerou-se fundamental na construção do referencial teórico a centralidade na discussão sobre políticas públicas educacionais, trazendo elementos sobre o papel do Estado neste processo.

As primeiras reflexões realizadas para compreensão da efetividade de políticas afirmativas numa sociedade globalizada e mercadológica foram construídas sob o marco

teórico de Pierre Bourdieu. Para este autor, a teoria da violência simbólica permite a compreensão do sistema educacional como reprodutor das desigualdades sociais.

Observa-se que, para Bourdieu, o sistema educacional segue a lógica social, ou seja, dentro do sistema educacional as características iniciais dos estudantes são consideradas como fatores decisivos para seu sucesso ou exclusão do sistema. Para o autor a escola reafirma o capital cultural e econômico, e, a partir deles, é imperativo reconhecer que o desempenho escolar não depende, tão simplesmente, dos dons individuais, mas da origem social dos alunos.

Cabe observar que do ponto de vista de Bourdieu o capital cultural constitui (sobretudo, na sua forma incorporada) o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar do indivíduo. No entanto, o capital econômico concede aos seus detentores as maiores chances de adquirir ou manter o capital cultural.

Neste sentido, entendeu-se que a realização de um processo avaliativo da política de cotas seria de fundamental importância, pois isso permitiria observar com maior clareza se as políticas afirmativas estariam beneficiando realmente os sujeitos que dela mais precisam ou estariam reproduzindo as desigualdades existentes, em maior ou menor grau.

Considerando que nos últimos anos muitos trabalhos acadêmicos vêm tratando sobre políticas públicas educacionais, as discussões deste primeiro capítulo também contemplaram as definições sobre políticas públicas educacionais, e dentro delas as políticas afirmativas, que são implementadas sob o jugo da redução das desigualdades educacionais.

Políticas públicas são diretrizes traçadas por um governo, visando o desenvolvimento de um determinado setor da sociedade. Também podem ser designadas como um conjunto de ações desencadeadas pelo Estado e que determina como serão utilizados os recursos públicos. As políticas de ação afirmativa estão contempladas dentro das políticas públicas e visam a discriminação positiva, ou seja, a discriminação ao contrário, visando à redução das desigualdades sociais. Diversas políticas afirmativas foram implantadas na última década no mundo todo, fruto de lutas e reivindicações dos movimentos sociais mais atingidos pela desigualdade.

As políticas afirmativas para ampliação do acesso ao ensino superior contemplam, dentre outras ações, programas e políticas, a política de cotas, que é uma política pública, mas não é imposta verticalmente pelo Estado. Esse é o grande diferencial da política de cotas, pois são as IES que, impulsionadas por movimentos externos e internos, implantaram as cotas de acordo com sua realidade e com a necessidade de seu contexto.

Há atualmente grande resistência à política de cotas por uma parcela significativa da sociedade, pois as ações afirmativas buscam favorecer os sujeitos menos favorecidos para que estes tenham condições de exercer sua cidadania, usufruindo de seus direitos enquanto cidadão, desestabilizando assim a classe dominante de sua zona de conforto e segurança social.

Percebeu-se que as considerações realizadas no primeiro capítulo permitiram uma grande fluidez teórica com o tema abordado no segundo capítulo, no qual justifica-se a abordagem da pesquisa, considerando os pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos adotados. É fundamental compreender que o processo de avaliação de uma política pública está naturalmente imbricado ao processo educativo e ao estudo da sociologia da avaliação, enquanto campo preferencial para as discussões sobre a avaliação.

Os debates sobre avaliação e avaliação de política pública estiveram permeados pelos estudos de José Dias Sobrinho e de Marta Arretche, e a avaliação da política de cotas nesta investigação foi abordada sociologicamente, segundo as proposições de Almerindo Janela Afonso.

A abordagem sociológica da avaliação aponta que a mudança deste campo vem sendo constantemente desafiada por transformações em âmbito global, nacional e local no contexto socioeconômico atual. Estas mudanças são agravadas pelas crises financeiras e baixos índices de emprego e de exercício de direitos por todas as camadas da população, com destaque para as maiorias marginalizadas. Nesse sentido, políticas de redistribuição e de reconhecimento, como é o caso da política de cotas, fazem-se mais urgentes.

O estudo da avaliação de políticas públicas revelou a necessidade de processos avaliativos durante a vida de uma dada política. Muitos autores enfatizam que uma avaliação deve contemplar os resultados obtidos relacionados com os resultados esperados por seus formuladores. Contudo, conforme o referencial utilizado é necessário superar essa concepção ingênua de avaliação, pois a implementação modifica as políticas públicas. Ou seja, a política nem sempre é implementada por seus formuladores, e os implementadores tem certo grau de autonomia, o que lhes permite atuar conforme seus próprios referenciais (ARRETCHÉ, 2007).

Para a autora supracitada, avaliar a efetividade de uma política pública é um processo que merece cuidado e atenção. É um campo dotado de embates, posicionamentos e busca identificar as políticas com propósitos de mudança. Nesse tipo de avaliação é considerada a relação entre a implementação e os resultados de uma política. Para Arretche (2007) a implementação corresponde a uma fase da 'vida' de uma política e é um campo de incertezas,



pois dificilmente os interesses e concepções ideológicas dos agentes envolvidos são inteiramente coincidentes.

Contudo, é de fundamental importância que avaliações desta natureza ocorram ancoradas em rigorosidade metodológica para que haja mais que o acompanhamento de uma política, é necessário que haja o exercício da democracia.

No desenvolvimento da pesquisa a articulação e o diálogo entre referencial teórico, metodologia adotada e instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados foi uma exigência. Nesse sentido, a pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa, buscando sempre uma perspectiva crítica para compreender a totalidade dos fenômenos e, numa perspectiva sociológica para averiguar como uma política pública de ação afirmativa contribui para a ampliação do acesso ao ensino superior.

Em busca do desvelamento dos resultados da avaliação da política de cotas da UEPG, inicialmente foram analisados os documentos institucionais sobre o processo de criação, implantação e implementação da política de cotas. Os relatórios institucionais da Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Política de Cotas, foram também objeto da análise documental particularmente quanto a implementação da política nos quatro primeiros anos. Estas análises permitiram o entendimento da política de cotas como um processo social, influenciado e influenciável por fatos e acontecimentos das esferas macro e mesossociais, mas que possibilita resultados e alterações na estrutura social no contexto microssocial.

Paralelamente às análises dos documentos, os sujeitos envolvidos com a implementação da política de cotas tomaram parte nesta pesquisa. Para conhecer a opinião dos acadêmicos ingressantes pela política de cotas, o instrumento utilizado foi o questionário e para compreender qual o papel que a política de cotas representa junto aos gestores institucionais foram realizadas entrevistas semiestruturadas.

O diálogo entre o referencial teórico escolhido e a coleta, organização e análise dos dados foi uma prática no processo de desenvolvimento desta pesquisa, caracterizando um movimento dialético de idas e vindas para a construção de um conhecimento sobre a avaliação de uma política numa postura crítica.

No contexto de uma pesquisa científica, atenta ao rigor metodológico e permeada pelos acontecimentos sociais que estruturam o fenômeno educativo, muitos são os fatores que intervêm. Durante a trajetória deste trabalho, diversos aspectos foram sendo desvelados, e contribuíram para que situações e informações ainda não reveladas fossem trazidas à discussão.

O objetivo da política de cotas é beneficiar aqueles sujeitos que normalmente não têm condições de acesso ao ensino superior. Esta ação afirmativa é necessária, pois dificilmente serão ampliadas em tão curto espaço de tempo as vagas em instituições públicas. Segundo Dias Sobrinho (2011), por questões de justiça social e desenvolvimento, é dever do Estado prover as condições para que a educação se efetive como um bem social e, no cenário brasileiro a expansão, diversificação e alargamento do sistema de educação superior vem ocorrendo, no entanto, as instituições públicas não são o grande alvo dessa expansão.

Considera-se que a justificativa para a política de cotas nesse contexto já é algo sentenciado como legítimo, postas as desigualdades brasileiras. No entanto, faz-se urgente compreender a avaliação da política de cotas como um processo inerente à implementação da política.

Uma avaliação do ponto de vista sociológico possui sua dinâmica própria e específica, em que se desenvolvem práticas permeadas por interesses e relações de poder e conflito, é lugar também onde se confrontam tensões e perspectivas de valores diferenciadas e, por vezes, contraditórias (AFONSO, 2007). Arretche (2007) também argumenta que avaliações realizadas por equipes governamentais dificilmente são isentas, pois há uma série de incentivos para que uma avaliação conclua pelo sucesso da política. Defende-se, então, que uma avaliação realizada por quem não está diretamente envolvido na política caracteriza-se como uma possibilidade do desvelamento do real, sem interferências ou confrontos institucionais.

Para Afonso (2007) as avaliações são realizadas no contexto *macro*, *meso* e *micro* no contexto capitalista moderno as avaliações têm sido assentadas em três pilares fundamentais: Estado, mercado e comunidade. O autor afirma que, embora esteja envolvida neste complexo sistema, a avaliação é urgente, e que apesar de difícil, é necessário que ela tenha princípios de solidariedade, justiça e equidade, buscando a qualidade científica e democrática.

Para que este modelo de avaliação se efetive, é preciso reinventar articulações para reconstruir caminhos que permitam combinar a presença do Estado e da comunidade nas avaliações. Embora indispensável esta questão não é devidamente discutida. Nesse sentido, a comunidade se caracteriza como lugar de construção de relações e indispensável para que a avaliação assuma seu caráter social de agente democrático, transformador e de superação (AFONSO, 2007).

Estas afirmações permitiram que se descobrisse a complexidade do tema ora tratado. Uma avaliação de política pública que traz em seu bojo tantos intervenientes como a política de cotas é uma empreitada desafiadora, necessária e inacabada. Desafiadora por ser

impossível realizar uma avaliação sem a intervenção de valores pessoais e sociais; necessária por se entender que a avaliação se caracteriza como uma possibilidade superação das relações desiguais pré-estabelecidas e de transformação da realidade; e inacabada, pois a avaliação nunca termina, sempre existirá o que avaliar.

Portanto, os seguintes aspectos da política de cotas da UEPG foram desvelados no processo avaliativo:

- ❖ A participação nos debates iniciais para criação da política de cotas teve um índice muito pequeno de participação. Caracterizou-se como um processo que enfrentou muita resistência interna na ocasião de sua adoção.
- ❖ A política de cotas para estudantes negros encontra resistência em todos os níveis e instâncias institucionais. No decorrer deste trabalho alguns estudantes negros oriundos de escola pública relatam que sofrem discriminação, inclusive vindo de professores. Embora o relato de discriminação com estudantes cotistas tenha aparecido também nos relatórios da Comissão, não foram encontrados relatos de ações ou momentos promovidos pela Comissão em que o tema possa ser debatido para redução da discriminação e do preconceito. Considera-se esta como uma atribuição institucional, uma vez que existe uma comissão responsável por acompanhar a política. Compreende-se como acompanhamento oferecer condições para que a política de cotas seja efetiva, ou seja, que proporcione aos estudantes condições de igualdade no ingresso e após ele.
- ❖ Esta é uma política pouco discutida após sua implantação na comunidade universitária. Os debates foram realizados com o intuito de implantar a política, contudo, compreende-se que a discussão não deve cessar principalmente para aqueles estudantes que ingressam anualmente na instituição e que não participaram as discussões iniciais. Os momentos de socialização de resultados também devem ocorrer na esfera universitária, para que todos possam ter ciência dos horizontes que a política vem alcançando.
- ❖ A Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Implementação da Política de Cotas após a aprovação dos relatórios anuais promoveu a socialização dos resultados à comunidade universitária e à comunidade externa, em encontros e seminários programados.

- ❖ O acompanhamento do desempenho acadêmico e da movimentação acadêmica (matriculados, transferidos, desistentes e evadidos) é realizado pela Comissão, e embora este acompanhamento ocorra, não foram criadas estratégias para que as dificuldades que foram diagnosticadas fossem sanadas. Há o relato de alguns estudantes que encontraram dificuldade de adaptação devido à defasagem de conteúdos, e mesmo para estes estudantes não foram pensadas estratégias que possam auxiliá-los.
- ❖ A avaliação qualitativa realizada pela Comissão em grupos focais com os acadêmicos cotistas de forma presencial em 2008 e a avaliação qualitativa realizada de forma online em 2010 foram relevantes para a compreensão da integração do acadêmico no ensino superior, da adaptação ao contexto do seu curso de graduação, ao conhecimento de bolsas de iniciação científica e de extensão ofertadas na UEPG.
- ❖ É positivo que o estudante cotista seja tratado de maneira igualitária dentro da universidade, mas é importante lembrar que este não é igual aos demais. Ele ingressou por um sistema diferenciado, merece um acompanhamento diferenciado. Os estudantes revelam que não existe a estrutura necessária para atender as necessidades dos estudantes cotistas. É necessário que haja a criação de políticas de atendimento ao estudante para que as necessidades de diferentes ordens por eles apresentadas sejam sanadas.
- ❖ As médias obtidas pelos acadêmicos durante o curso de graduação não têm grandes diferenças entre as três cotas existentes na UEPG. Isso demonstra que o estudante responde às exigências da vida acadêmica de forma positiva.
- ❖ Os dados mostram que de 2007 a 2009 o número de matriculados vem aumentando na UEPG, com destaque para a cota de escola pública. Já o abandono, a desistência e o trancamento vêm diminuindo consideravelmente ano após ano, em todas as cotas.
- ❖ As potencialidades da política de cotas evidenciadas na pesquisa foram:
  - 85% dos estudantes cotistas tiveram uma adaptação satisfatória no ensino superior, confirmando os dados obtidos nos relatórios elaborados pela Comissão;
  - 85% dos estudantes são favoráveis à política de cotas, sendo que 45,5% deles são favoráveis devido à diferença da qualidade entre o ensino público e o privado.

- 75% dos estudantes acreditam que a política de cotas da UEPG democratiza o acesso ao ensino superior. Os gestores também consideram que a política de cotas tem democratizado o acesso ao ensino superior às classes historicamente excluídas e discriminadas.
- ❖ O presente trabalho também permitiu encontrar dados que merecem atenção por parte dos implementadores da política de cotas:
  - 44,4% dos estudantes desconhecem ou julgam não existir ações que favorecem a permanência do estudante na instituição. Este é um dado muito preocupante, pois para estes estudantes a UEPG não está oferecendo condições satisfatórias à sua permanência no ensino superior.
  - 34% dos estudantes sugerem como ação que poderia favorecer a permanência no ensino superior maiores investimentos na estrutura organizacional da instituição. Este também foi um item apontado pelos estudantes cotistas que, segundo eles, dificultou sua adaptação no ensino superior. Os acadêmicos indicam que professores comprometidos, incentivo à pesquisa, expansão dos programas de bolsas, laboratórios bem equipados, adequação curricular, atendimento especializado ao acadêmico, promoção de eventos científicos, entre outros, são fatores que favorecem a permanência de um estudante no ensino superior.
  - 51% dos estudantes acreditam que a política de cotas não promove a justiça social e/ou corrige as desigualdades sociais e étnicas. Os gestores entrevistados compartilham deste posicionamento, quando afirmam que as cotas não promovem a justiça social sozinha, sendo necessário o desenvolvimento de outras ações de ordem macro, política e social, concomitantemente.
  - 50,6% dos estudantes acreditam que a política de cotas não promove a igualdade entre os cidadãos. Os gestores entrevistados confirmam os discursos dos estudantes, pois para eles a política de cotas não tem o poder de promover a igualdade, mas de contribuir para que este processo ocorra.
  - 49% dos estudantes cotistas teriam sido aprovados no ensino superior da UEPG sem a política de cotas. Este dado é relevante e merece uma

reflexão. Por um lado, estes estudantes em especial não precisariam da política de cotas para ingressar no ensino superior, logo, a política de cotas está beneficiando um público que não necessita desse tipo de auxílio; por outro, é necessário averiguar porque a política de cotas da UEPG está apresenta essa característica. Uma hipótese a ser considerada é a política de cotas pode estar beneficiando as elites das classes excluídas, ou uma classe social mais abastada que tem condições de pagar por uma preparação pré-vestibular. Outra possibilidade é que em função da elevação da nota de corte, a preparação entre os candidatos vem sendo cada vez mais acentuada nos vestibulares. Por fim, uma outra hipótese é que a qualidade do ensino público da educação básica vem aumentando gradativamente e possibilita aos estudantes maiores condições para concorrência nos exames vestibulares.

As informações desveladas no processo de avaliação da política de cotas da UEPG possibilitam afirmar que de fato uma política tem ‘vida’: nasce, cresce, se desenvolve.

Nos discursos do sujeito coletivo dos estudantes e gestores fica evidente como a implementação da política vem ocorrendo institucionalmente. Na análise dos discursos é possível perceber o grau de efetividade da política implementada, com suas potencialidades e fragilidades. As categorias de análise que emergiram dos dados empíricos obtidos através dos questionários aplicados aos estudantes podem constituir-se como indicadores para avaliação de uma política de cotas. Foram elas:

- Adaptação dos estudantes ingressantes pela política de cotas no ensino superior;
- Posicionamento dos estudantes cotistas quanto à política de cotas para o ensino superior;
- Ações que favorecem a permanência do estudante cotista no ensino superior;
- Sugestões de ações que favoreçam a permanência do estudante cotista no ensino superior;
- Democratização do acesso ao ensino superior através da política de cotas;
- Promoção da justiça social através da política de cotas;
- Promoção da igualdade através da política de cotas;
- Ingresso no ensino superior: com ou sem a política de cotas.

As categorias que emergiram dos questionários são frutos dos depoimentos dos estudantes cotistas, da realidade por eles vivida no cotidiano da vida universitária. A análise pormenorizada destas categorias indica caminhos, dá sentido e atribui significado à uma política pública, como a política de cotas, marcada por embates, lutas e conquistas.

Já as IC que surgiram dos depoimentos dos gestores têm um papel diferente, mas não menos importante. São elas:

- Implantação da política de cotas
- Ações de acompanhamento do estudante cotista
- Democratização do acesso ao ensino superior, promoção da justiça social e redução das desigualdades

Estas ideias-centrais demonstram como a política de cotas foi implantada na instituição, sobre sua implementação e oferecem elementos para desvelar a opinião dos envolvidos com a política. Os dados empíricos constituem parte fundamental desta pesquisa, pois na dialética do cotidiano os sujeitos envolvidos não podem ser excluídos de um processo avaliativo democrático.

Portanto, pode-se afirmar que há efetividade da política avaliada, ainda que esta seja parcial, relativa. Mas, certamente a política de cotas tem favorecido a ampliação do acesso ao ensino superior ao longo dos seus quatro anos de implantação. Contudo, é inevitável destacar que a violência simbólica sofrida pelos estudantes ao longo dos anos de educação básica é percebida no ensino superior, e que tanto gestores quanto os próprios estudantes cotistas tentam reproduzir as desigualdades sociais na universidade.

Neste estudo de caso, que priorizou a realização de uma avaliação qualitativa, ficou demonstrado que ao mesmo tempo em que há a tentativa de reprodução das desigualdades sociais, há a tentativa da superação dessas relações desiguais. Quanto mais são acentuadas e elevadas as desigualdades, mais ocorre o movimento contrário, e a superação ganha espaço possibilitando transformações na realidade social, ainda que muito pequenas.

O movimento dialético das políticas públicas e da realidade é constante, atinge a todos, sem distinção. Basta estar no mundo para sofrer as influências, quanto mais em uma sociedade globalizada. Nesse movimento todos precisam buscar uma posição, definir opinião e traçar suas lutas. A avaliação de uma política educacional pode constituir-se num primeiro passo para a melhoria das condições de vida da população.

A pesquisa sobre a avaliação da política de cotas realizada permitiu a todos observar que, embora a política de cotas da UEPG não esteja sendo plenamente efetiva, vem possibilitando a ampliação do acesso ao ensino superior.

A avaliação da política não teve como pretensão decidir pelo sucesso ou fracasso da política de cotas. Ao contrário, buscou investigar as potencialidades e fragilidades da política durante parte de seu período de vigência e contribuir para que as fragilidades observadas possam ser corrigidas ainda nos quatro anos restantes de sua vigência.

Espera-se que esta pesquisa sobre a avaliação contribua para a melhoria das condições de ingresso e permanência de estudantes negros oriundos de escola pública e de estudantes oriundos de escola pública, para a criação de projetos institucionais que favoreçam a permanência dos estudantes no ensino superior, para o desenvolvimento de novas pesquisas acadêmicas sobre as políticas afirmativas e que desencadeie reflexões e discussões sobre a necessidade de se garantir a todo cidadão o direito à igualdade e o direito à diferença.



## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AFONSO, A. J. Ainda há lugar para a avaliação emancipatória? In: GRACIA, R. L. **Cotidiano. Diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 11-27
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- AFONSO, A. J. Avaliação em educação: perspectivas de emancipação social ou regulação gestonária? In: MELO, M. M. **Avaliação na educação**. Pinhais: Editora Melo, 2007. p. 9-14
- ALMEIDA, M. A. O. **Políticas de Ação Afirmativa e Ensino Superior: a experiência do curso de graduação em Serviço Social da PUC-Rio**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2003. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- ARRETCHE, M. T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 43-56.
- ARRETCHE, M. T. S. Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, fevereiro 2003.
- ARRETCHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E. M. **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 2007.
- AZEVEDO, J. M. L. D. **Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. D. C. B. D. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.
- BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BERGMANN, B. **In defense of affirmative action**. New York: BasicBooks, 1996.
- BOBBIO, N. **O conceito de sociedade civil**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BOBBIO, N. **Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- BOBBIO, N. **Igualdade e liberdade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

BORBA, A. M. **Identidade em contrução**: investigando professores na prática da avaliação escolar. São Paulo, Santa Catarina: EDUC, Univali, 2001.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais das ciências**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2010a.

BOURDIEU, P. O capital social - notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2010b.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2010c.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010d.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRANDALISE, M. Â. T. **Autoavaliação de escolas**: processo construído coletivamente nas instituições escolares. São Paulo: 2007. 213 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

BRANDALISE, M. Â. T. **Autoavaliação de escolas**: alinhavando sentidos, produzindo significados. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

BRANDÃO, C. D. F. **As cotas na universidade pública brasileira**: será esse o caminho? Campinas: Autores Associados, 2005.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 113, p. 153-165, Julho 2001.

BUCCI, M. P. D. **Políticas públicas**: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006.

CAPPELLETTI, I. F. Avaliação de currículo: limites e possibilidades. In: CAPPELLETTI, I. F. **Avaliação de políticas e práticas educacionais**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2002.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. Campinas: Papyrus, 1988.

CARVALHO, A. M. et al. **Aprendendo metodologia científica**: uma orientação para os alunos de graduação. São Paulo: O Nome da Rosa, 2000.

CASTRO, A. M. D. A. A expansão e o acesso ao ensino superior: os novos desafios da educação brasileira. In: SOUSA JUNIOR, L.; FRANÇA, M.; FARIAS, M. S. B. **Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino**. Brasília: Líber livro, 2011. p. 19-53.

CATANI, A. M. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação & Sociedade**, n. 78, p. 57-75, Abril 2002.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. Acesso e permanência no ensino superior: capacidades, competição e exclusão social. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. **Políticas educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas: Papirus, 2003.

CERRI, L. F. Notas críticas aos argumentos contra cotas para negros nas universidades públicas. In: FIÚZIA, A. F.; CONCEIÇÃO, G. H. **Política, Educação e Cultura**. Cascavel: Editora da Unioeste, 2008. p. 73-90.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: avaliação em políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

COUTINHO, M. T. D. C.; CUNHA, S. E. D. **Os caminhos da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, julho 2002.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior: democratização, acesso e permanência com qualidade. In: DE PAULA, M. F. C.; LAMARRA, N. F. **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideia & Letras, 2011. p. 121-152.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 13-42.

DUARTE, E. C. P.; BERTÚLIO, D. L. D. L. **Cotas raciais no ensino superior: entre o jurídico e o político**. Curitiba: Juruá, 2009.

DURIGUETTO, M. L. **Sociedade civil e democracia: um debate necessário**. São Paulo: Cortez, 2007.

ENGUIITA, F. M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESPINOZA, O. Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona; Flórida, v. 17, n. 8, Abril 2009.

ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. Avaliação: reconfigurações e sentidos na construção de um campo. In: ESTEBAN, M. T.; JANELA, A. J. **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 9-14.

FAGUNDES, H.; MOURA, A. B. D. Avaliação de programas e políticas públicas. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 89-103, jan./jun. 2009.

FARIA, R. M. Avaliação de programas sociais: evoluções e tendências. In: RICO, E. M. **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 41-49.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. Equidade e inequidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009.

FERES JUNIOR, J.; ZONINSEIN, J. **Ação Afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: UnB, 2006.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-44.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise & Conjuntura**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 107-127, set./dez. 1986.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, Junho 2000.

FRIGOTTO, G. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, C. **Os professores e a reinvenção da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. Concepção dialética da avaliação. In: DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologia**. Chapecó: Argos, 2007.

GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 7-18, mai./ago. 2009. Consultado em maio, 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

GONDIM, S. M. G. Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos, 2002. Disponível em: <[sites.ffclrp.usp/paideia/artigos/24203.doc](http://sites.ffclrp.usp/paideia/artigos/24203.doc)>. Acesso em: junho 2010.

GONZÁLES REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GURZA LAVALLE, A. Cidadania, igualdade e diferença. **Lua Nova**, São Paulo, n. 59, p. 75-93, 2003.

HÖFLING, E. D. M. Estado e políticas (públicas sociais). **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, Novembro 2001.

JACOBI, P. R. Estado e Educação: o desafio de ampliar a cidadania. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 113-127, 2008.

JENSEN, G. **Políticas de cotas raciais em universidades brasileiras: entre a legitimidade e a eficácia**. Curitiba: Juruá, 2010.

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: Liber Livro, 2005a.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. Caxias do Sul: Educs, 2005b.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **Pesquisa de representação social**: um enfoque quali-quantitativo. Brasília: Líber Livro, 2010.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C.; TEIXEIRA, J. J. V. **O discurso do sujeito coletivo**: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LEITE, D. **Reformas universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

LOPES, A. C. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, Set/Dez 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. **Avaliação na escola de 1º grau**: uma análise sociológica. Campinas: Papirus, 1994.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, jan-abr 2006.

MALISKA, M. A. Análise da constitucionalidade das cotas para negros em universidades públicas. In: DUARTE, E. C. P.; SILVA, P. V. B.; BERTÚLIO, D. L. L. **Cotas raciais no ensino superior**: entre o jurídico e o político. Curitiba: Juruá, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

MAUÉS, O. A avaliação institucional como política pública. In: ROSÁRIO, M. J. A. D.; ARAÚJO, R. M. D. L. **Políticas públicas educacionais**. Campinas: Alínea, 2008.

MELO, M. A. As sete vidas da agenda pública brasileira. In: RICO, E. M. **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 2007.

MENDES, V. D. R. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, V. **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 157-178.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, M. G. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 24-34, jan./abr. 2009.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, novembro 2002.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e a questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2008.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-169.

MORAES, S. C. (Re)Discutindo a ação do estado na formulação e implementação das políticas educacionais. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 159-164, maio/ago 2009.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MUNHOZ, D. E. N. Entre a universalidade da teoria e a singularidade dos fenômenos: enfrentando o desafio de conhecer a realidade. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 25-40, 2006.

NAGEL, L. H. O Estado Brasileiro e as Políticas Educacionais nos Anos Oitenta. In: GUIMARÃES, F. M. N. **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

NERY, M. P. **Afetividade intergrupala, política afirmativa e sistema de cotas para negros**. 2008. 247 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

NEVES, P. S. C.; LIMA, M. E. O. Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 17-38, jan/abr 2007.

OLIVEIRA, J. F. **Liberalismo, Educação e Vestibular – movimentos e tendências de seleção para o ingresso no ensino superior no Brasil a partir de 1990**. Goiânia: 1994. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás.

OLIVEIRA, M. M. D. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas nas universidades brasileiras: uma questão política, um desafio pedagógico. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. Porto Alegre: EdiPucrs, 2007. p. 151-160.

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

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: Papirus, 2000.

PALMA FILHO, J. C. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos**. São Paulo: Cte Editora, 2005.

PANSARDI, M. V. Pensando as relações entre democracia e educação: do nascimento da social-democracia à hegemonia neoliberal. In: SCHLESENER, A. H.; SILVA, S. R. D. **Política, gestão e história da educação no Brasil**. Curitiba: UTP, 2010.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. London: Sage, 1990.

PAVIANI, J. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. Caxias do Sul: Educs, 2009.

PEIXOTO, M. C. L. Políticas para a democratização do acesso e a inclusão social na educação superior do Brasil. In: DE PAULA, M. F. C.; LAMARRA, N. F. **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideia & Letras, 2011. p.217-244.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr 2005.

PLÁ, S. **Os cotistas negros na universidade: perfis e representações**. Ponta Grossa: 2009. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

POPKEWITZ, T. Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación. **Revista de Educación**, Madri, n. 299, p. 95-118, 1992.

QUEIROZ, D. M. **Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior**. Brasília: Liber Livro, 2004.

RAWLS, J. **Justiça e democracia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RAWLS, J. **Justiça como equidade: uma reformulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RICO, E. M. **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 2007.

SALVADOR, A. C. **Ação afirmativa no ensino superior: estudo da política de inserção de alunos pobres e negros na PUC-Rio**. 2008. 199 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Reio de Janeiro, 2008.

SANTI, A. P.; LIMA, A. B. D. As políticas curriculares no estado do Paraná nas décadas de 80 e 90: a concepção da escola sobre as políticas de currículo. In: GUIMARÃES, F. M. N. **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: UNIOESTE, 2006.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, G. **Relações raciais e desigualdade**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

SANTOS, R. E. Política de cotas raciais nas universidades brasileiras - o caso da UERJ. In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006. p. 110-135.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. D.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.



SOUSA JUNIOR, L. Política de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. In: SOUSA JUNIOR, L.; FRANÇA, M.; FARIAS, M. S. B. **Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino**. Brasília: Líber Livro, 2011. p. 37-53.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. ano 8, n. 16, p. 20-45, Jul/Dez 2006.

SOUZA, L. G. Política social e avaliação de políticas educacionais: construção de um referencial teórico. **Formadores**, Salvador, v. 1, n. 3, 2006.

TAVARNARO, V. G. **Representações de justiça dos alunos do 5º ano do curso de direito da UEPG a partir da análise do sistema de cotas raciais**. Ponta Grossa: 2009. 221 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

TREVISAN, A. P.; VAN BELLEN, H. M. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 529-550, maio./jun. 2008.

UEPG. Relatório da comissão de acompanhamento e avaliação da implementação da política de cotas da UEPG processo nº 16658/2008 aprovado pela resolução UNIV 04/2009.

UEPG. Relatório de atividades realizadas pela comissão de acompanhamento e avaliação da implementação da política de cotas da UEPG referente ao período de 2008 a 2010 processo nº 18530/2010 aprovado pela resolução 07, nº25/2011.

VALVERDE, D. O. **Para além do ensino médio: a política de cotas na universidade de Brasília e o lugar do/a jovem negro/a na educação**. Brasília: 2008. 263 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

VIEIRA, E. Estado e política social na década de 90. In: NOGUEIRA, F. M. G. **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

WINCH, C.; GINGELL, J. **Dicionário de filosofia da educação**. São Paulo: Contexto, 2007.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de Programas: concepções e práticas**. São Paulo: Editora Gente; EDUSP, 2004.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago 2006.

ZONINSEIN, J. Minorias étnicas e a economia política do desenvolvimento: um novo papel para universidades públicas como gerenciadoras da ação afirmativa no Brasil? In: FERES JUNIOR, J.; ZONINSEIN, J. **Ação Afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: UnB, 2006.

**APÊNDICE A – Ofícios enviados aos Setores de Conhecimento e Colegiados dos cursos de graduação participantes da pesquisa sobre avaliação da política de cotas da UEPG**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**

Of. s/n Ponta Grossa, 12 de maio de 2011.

Prezado Coordenador de Colegiado,

A mestranda *Andreliza Cristina de Souza* integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG – Mestrado e Doutorado está desenvolvendo a pesquisa “*Avaliação das ações de acompanhamento dos alunos cotistas no ensino superior na UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença*”, sob minha orientação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, cuja problemática está centrada na análise da eficácia e da efetividade dos programas de permanência para os alunos ingressantes pela Política de Cotas na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Os procedimentos metodológicos definidos para coleta de dados envolvem entrevistas individualizadas com os gestores universitários e a realização de grupos focais com acadêmicos ingressantes pelo sistema de cotas da UEPG desde 2007, a fim de avaliar as ações desenvolvidas na instituição para a permanência desses alunos, razão pela qual solicitamos a Vossa Senhoria autorização para que a referida mestranda entre em contato com os acadêmicos afetos ao Curso de Graduação sob sua coordenação, a fim de convidá-los a participar e contribuir com a pesquisa em desenvolvimento.

Contando com sua valiosa colaboração ao solicitado, enviamos nossas saudações universitárias.

Atenciosamente,

Prof.<sup>a</sup> Mary Ângela Teixeira Brandalise

Ilmo. (a) Coordenador  
Coordenador do Colegiado do Curso \_\_\_\_\_  
Ponta Grossa/Paraná

Prof.<sup>a</sup> Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise – UEPG  
E-mail: [marybrandalise@uol.com.br](mailto:marybrandalise@uol.com.br)  
Grupo de Pesquisa: Política Educacional e Formação de Professores

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**

Of. s/n Ponta Grossa, 12 de maio de 2011.

Prezado Diretor de Setor,

A mestranda *Andreliza Cristina de Souza* integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG – Mestrado e Doutorado está desenvolvendo a pesquisa “*Avaliação das ações de acompanhamento dos alunos cotistas no ensino superior na UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença*”, sob minha orientação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, cuja problemática está centrada na análise da eficácia e da efetividade dos programas de permanência para os alunos ingressantes pela Política de Cotas na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Os procedimentos metodológicos definidos para coleta de dados envolvem entrevistas individualizadas com os gestores universitários e a realização de grupos focais com acadêmicos ingressantes pelo sistema de cotas da UEPG desde 2007, a fim de avaliar as ações desenvolvidas na instituição para a permanência desses alunos, razão pela qual solicitamos a Vossa Senhoria autorização para que a referida mestranda entre em contato com os acadêmicos afetos ao Setor de Conhecimento sob sua direção, a fim de convidá-los a participar e contribuir com a pesquisa em desenvolvimento.

Contando com sua valiosa colaboração ao solicitado, enviamos nossas saudações universitárias.

Atenciosamente,

Prof.<sup>a</sup> Mary Ângela Teixeira Brandalise

Ilmo. (a) Diretor  
Setor de Ciências \_\_\_\_\_  
Ponta Grossa/Paraná

Prof.<sup>a</sup> Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise – UEPG  
E-mail: [marybrandalise@uol.com.br](mailto:marybrandalise@uol.com.br)  
Grupo de Pesquisa: Política Educacional e Formação de Professores

**APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas realizadas com gestores participantes da pesquisa sobre avaliação da política de cotas da UEPG**



Universidade Estadual de Ponta Grossa

**Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado**

---

**Roteiro de Entrevista**

**Pesquisa Política de Cotas – Andreliza Cristina de Souza**

**Prezado (a) Gestor (a)**

- 1- Você, como Gestor (a) da UEPG, poderia falar sobre a recente implantação da política de cotas para estudantes negros oriundos de escola pública e estudantes oriundos de escola pública?
- 2- Na UEPG há o acompanhamento dos estudantes ingressantes pelo sistema de cotas?
- 3- Quais são as ações de acompanhamento dos acadêmicos cotistas que a UEPG desenvolve?
- 4- Em sua opinião, as ações de acompanhamento propiciam (ou colaboram) para a permanência do aluno cotista no Ensino Superior da UEPG?
- 5- Na UEPG foi criada uma Comissão para Acompanhamento e Avaliação da Implementação da Política de Cotas. Quais foram as razões que motivaram a criação dessa comissão?
- 6- O que revelam os resultados das ações da Comissão?
- 7- Como você avalia a política de cotas desenvolvida na UEPG no período 2007-2010?
- 8- Em sua opinião, a política de cotas tem possibilitado (favorece) a democratização do acesso ao Ensino Superior da UEPG?
- 9- Você considera que a política de cotas promove a justiça social e/ou corrige as injustiças sociais e étnicas?
- 10- Você considera que a política promove a igualdade entre os cidadãos?
- 11- Há outros aspectos que você deseja comentar sobre a política de cota da UEPG?

**APÊNDICE C – Questionário aplicado aos estudantes cotistas dos cursos de graduação  
participantes da pesquisa sobre avaliação da política de cotas da UEPG**



Programa de Pós-Graduação  
em Educação  
Mestrado e Doutorado



### Questionário de Pesquisa

Prezado (a) estudante,

Conto com o seu auxílio para o desenvolvimento da minha pesquisa de mestrado.  
Sua opinião é muito importante.

**1- O seu ingresso na UEPG foi:**

- Pelo vestibular:
- cota universal
  - cota para estudantes negros oriundos de escola pública
  - cota para estudantes oriundos de escola pública
- Pelo Processo Seletivo Seriado – PSS
- Outros (transferência, convênios internacionais entre outros)

**2- Como foi a sua adaptação no curso de graduação que você frequenta atualmente?**

- Muito boa
- Boa
- Regular
- Ruim

Comente:

---



---



---

**3- Você é favorável à política de cotas para o ingresso no ensino superior?**

- Sim       Não

Comente:

---



---



---

**4- Em sua opinião a UEPG desenvolve ações internas para favorecer a permanência do estudante (cotista e não cotista) no Ensino Superior? Qual (is)?**

Analise considerando a sua forma de ingresso (vestibular por cotas, vestibular normal, PSS, outros).

---



---



---

**5- Quais são as suas sugestões para o apoio à permanência de um estudante no Ensino Superior?**

Analise considerando a sua forma de ingresso (vestibular por cotas, vestibular normal, PSS, outros).



---

---

---

**6- Em sua opinião, a política de cotas tem possibilitado (favorecido) a democratização do acesso ao Ensino Superior?**

Sim       Não

Comente:

---

---

---

**7- Você considera que a política de cotas promove a justiça social e/ou corrige as injustiças sociais e étnicas?**

Sim       Não

Comente:

---

---

---

**8- Em sua opinião, a política de cotas promove a igualdade entre os cidadãos?**

Sim       Não

Comente:

---

---

---

**9- Há outros aspectos que você deseja comentar sobre a sua forma de ingresso na UEPG?**

---

---

---

Responda a questão 10 somente se você ingressou na UEPG pela política de cotas.

**10- Você acredita que teria ingressado no Ensino Superior se não houvesse a possibilidade da política de cotas?**

---

---

---

**APÊNDICE D – Modelo de análise dos dados conforme a metodologia do DSC**

IC6- Em sua opinião a política de cotas tem possibilitado (favorecido) a democratização do acesso ao Ensino Superior?				
Sub cat.	Sim	Cód	Comentários	Discursos
IC6A	x	Q <sub>AdP</sub> 17	Pois descentraliza das classes mais elevadas, que geralmente tem uma melhor educação, o acesso aos cursos superiores, o que possibilita a democratização para todas as classes sociais.	<p><i>Sim, pois os estudantes que não possuem uma renda acima da média, os que não puderam frequentar cursos pré-vestibulares, encontraram acesso mais rápido ao ensino superior. Antigamente observávamos o ingresso à universidade de pessoas de classe média e alta, mesmo sendo uma universidade pública, hoje com a política de cotas possibilita uma igualdade de oportunidades. Descentraliza das classes mais elevadas, que geralmente tem uma melhor educação, o acesso aos cursos superiores, o que possibilita a democratização para todas as classes sociais e acaba dando uma maior chance de alunos mais carentes terem pelo menos vontade ou motivação para tentar cursar o ensino superior. Esta é uma importante forma de democratização, pois em um país desigual como o Brasil favorece a inclusão de grupos que historicamente guardam resíduos de exclusão. A política de cotas favorece não só a democratização, mas a inclusão social destes alunos. Sem a política de cotas o número de acadêmicos negros e de escola pública era muito menor</i></p>
	x	Q <sub>AgN</sub> 25	Acaba dando uma maior chance de alunos mais carentes ter pelo menos vontade ou motivação para tentar cursar o ensino superior.	
	x	Q <sub>AgP</sub> 29	Facilita a vida de alunos que vem de realidades mais simples a terem chances de entrar na universidade e garantir o futuro.	
	x	Q <sub>AgP</sub> 31	Sim, pois os "pobres" possuem mais chances de entrar na universidade com essa política.	
	x	Q <sub>AgP</sub> 39	Sim, pois os estudantes que não possuem uma renda acima da média, os que não puderam frequentar cursos pré-vestibulares, encontraram acesso mais rápido ao ensino superior.	
	x	Q <sub>CCP</sub> 52	Com certeza, esses grupos "menos favorecidos" têm uma motivação a mais para tentarem o vestibular que é tão concorrido.	
	x	Q <sub>DN</sub> 135	Importante forma de democratização, pois em um país desigual como o Brasil favorece a inclusão de grupos que historicamente guardam resíduos de exclusão.	
	x	Q <sub>DP</sub> 147	Pois proporcionou o acesso de forma democrática em relação aos problemas econômicos-sociais que sempre estiveram em nossa história. O conhecimento traz poder e liberdade, por isso divergências preconceituosas que nunca passaram dificuldade não aceitam tal política.	
	x	Q <sub>ECP</sub> 70	Antigamente observávamos o ingresso à universidade de pessoas de classe média e alta, mesmo sendo uma universidade pública, hoje com a política de cotas possibilita uma igualdade de oportunidades.	
	x	Q <sub>EnP</sub> 120	A política de cotas favorece não só a democratização mas a inclusão social destes alunos.	
	x	Q <sub>GP</sub> 166	Tem democratizado pois a política de cotas possibilita que não só os alunos da classe alta, ou os que estudaram em particulares ingressem no ensino superior, abrindo as portas muitas vezes para estudantes da classe média ou alunos carentes.	
	x	Q <sub>HP</sub> 92	Sem a política de cotas o número da acadêmicos negros e de escola pública era muito menor.	
	x	Q <sub>MN</sub> 93	Pela desigualdade social, muitos jovens não podem entrar no ensino superior.	
x	Q <sub>PP</sub> 112	Pois ajudam as diversas camadas sociais a entrar na universidade.		
x	Q <sub>AdP</sub> 14	Favorecem principalmente as classes mais baixas da sociedade, pois a educação pública do país (exceto UTFPR) ainda não é de qualidade.		

Continua

IC6 <sub>G</sub>	x	Q <sub>AdP</sub> 22	A política de cotas não democratiza nada.	<p><i>A política de cotas não democratiza nada e prejudica alguns, favorece a desigualdade. Não acredito que as cotas sejam uma forma de democratização, foi mais marketing do que realidade essa democratização. Separação entre cotistas e não cotistas não favorece uma democratização efetiva, tem feito com que os alunos se sintam inferiores ou superiores uns aos outros. Isso é discriminação. Não podemos chamar de democrático a discriminação gritada que é o processo de cotas. Acredito que a verdadeira democracia só ocorre realmente quando as condições de acesso são iguais para todos e não separados pelo ensino que possuem, todos devem competir em um vestibular de igual para igual, sem que haja favorecimentos. Existe uma segregação das classes e este método pode ser facilmente burlado. Muitos se aproveitam indevidamente das condições das cotas, a grande maioria dos acadêmicos são de família de classe média alta, ou seja, alunos que tiveram mais oportunidade na formação. As vagas (número) são insuficientes para suprir a demanda, o que se entende por democratização deveria ser para todos e hoje no Brasil só 15% dos brasileiros frequentam a universidade e desses uma pequena quantidade é cotista. Além de que a disputa tem sido muito acirrada quanto às notas de cotistas e não cotistas. Minimiza a exclusão, mas não soluciona.</i></p>
	x	Q <sub>AdP</sub> 19	A política de cotas prejudica alguns, mas a disputa tem sido muito acirrada quanto as notas de cotistas e não cotistas.	
	x	Q <sub>MP</sub> 96	Favorece a desigualdade.	
	x	Q <sub>CCP</sub> 51	Isso é discriminação.	
	x	Q <sub>AdP</sub> 12	Mesmo assim, a grande maioria dos acadêmicos são de família de classe média alta, ou seja alunos que tiveram mais oportunidade na formação.	
	x	Q <sub>AgP</sub> 27	Muitas vezes acaba tirando a vaga de estudantes que tenham se saído melhor que outros nos vestibulares.	
	x	Q <sub>CCP</sub> 47	Muitos se aproveitam indevidamente das condições das cotas.	
	x	Q <sub>CCP</sub> 57	Não podemos chamar de democrático a discriminação gritada que é o processo de cotas. Ele facilita o ingresso mas não garante a permanência.	
	x	Q <sub>PN</sub> 103	Não, pois o que entende por democratização deveria ser para todos e hoje no Brasil só 15% dos brasileiros frequentam a universidade e desses uma pequena quantidade é cotista.	
	x	Q <sub>PP</sub> 108	Pois as vagas (número) são insuficientes para suprir a demanda. Minimiza a exclusão, mas não soluciona.	
	x	Q <sub>PP</sub> 105	Porque a maioria das pessoas encaixam-se nas cotas, aumentando a concorrência, dificultando seu acesso ao ensino superior.	
	x	Q <sub>AdN</sub> 1	Porque grande parte dos alunos que ingressaram na UEPG teriam sido aprovados da mesma maneira.	
	x	Q <sub>AdP</sub> 5	Tem feito com que os alunos se sintam inferiores ou superiores uns aos outros.	
	x	Q <sub>DP</sub> 145	Não acredito que as cotas sejam uma forma de democratização, mas de oportunidades para aqueles que não acreditavam poder frequentar uma universidade.	
	x	Q <sub>GP</sub> 155	Acredito que foi mais marketing do que realidade essa democratização.	
x	Q <sub>GP</sub> 160	Porque de certa forma existe uma segregação das classes e este método pode ser facilmente burlado.		
x	Q <sub>GP</sub> 162	Separação entre cotistas e não cotistas não favorece uma democratização efetiva, acredito que a verdadeira democracia só ocorre realmente quando as condições de acesso são iguais para todos e não separados pelo ensino que possuem, todos devem competir em um vestibular de igual para igual, sem que haja favorecimentos.		

**ANEXO A – Legislação universitária da UEPG sobre a política de cotas**

**RESOLUÇÃO UNIV. Nº 9, DE 26 DE ABRIL DE 2006**

APROVA A RESERVA DE VAGAS NOS PROCESSOS SELETIVOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA PARA CANDIDATOS ORIUNDOS DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PARA AQUELES QUE SE AUTODECLARAREM NEGROS

*(com as alterações introduzidas pelas Resoluções UNIV. nº 68, de 1º de dezembro de 2006 e nº 05, de 28 de março de 2007)*

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, na reunião do dia 26 de abril de 2006, *considerando* as decisões do plenário do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do dia 21 de março de 2006 e dia 12 de abril de 2006; a aprovação do Conselho de Administração na reunião do dia 17 de abril de 2006; e, *considerando mais*, os termos do expediente autuado na Secretaria da Reitoria – Protocolo Geral da Universidade Estadual de Ponta Grossa, onde se consubstanciou no *Processo nº 0421/2005*, aprovou e eu, Reitor da UEPG, sanciono a seguinte Resolução:

**Art. 1º** Fica estabelecido que os percentuais aplicáveis ao sistema de cotas serão proporcionais à quantidade de inscritos por curso, na condição de estudantes oriundos de Instituições Públicas de Ensino ou de estudantes negros oriundos de Instituições Públicas de Ensino.

§ 1º No mínimo, 10% das vagas de cada curso de graduação ofertadas pela UEPG em seus processos seletivos, será reservado a candidatos oriundos de Instituições Públicas de Ensino.

§ 2º No mínimo, 5% das vagas de cada curso de graduação ofertadas pela UEPG em seus processos seletivos, será reservado a candidatos oriundos de Instituições Públicas de Ensino, que se autodeclararem negros.

§ 3º Entende-se por Instituições Públicas de Ensino aquelas mantidas pelo poder público, em suas esferas municipal, estadual ou federal.

§ 4º Não poderão concorrer às vagas reservadas pelo sistema de cotas os candidatos que já tenham concluído curso superior, condição esta que deverá ser objeto de declaração específica a ser firmada no ato da inscrição.

§ 5º O candidato que optar por uma forma de reserva de vagas, será automaticamente excluído das demais.

**Art. 2º** Entende-se por estudante oriundo de escolas públicas aquele que realizou o Ensino Médio ou equivalente completo em escola pública.

**Art. 3º** Considera-se negro o candidato que assim se declarar e apresentar traços físicos característicos deste grupo étnico.

**Art. 4º** Os percentuais aplicáveis ao sistema de cotas serão definidos após o término das inscrições de cada processo seletivo, nos limites mínimos definidos no § 1º do Art. 1º.

**Art. 5º** O percentual de vagas definido no Art. 1º deverá vigorar por um período de 8 (oito) anos letivos, contados a partir do ano letivo de 2007.

**Art. 6º** Dentro do prazo fixado no Art. 5º, os limites mínimos definidos no § 1º do Art. 1º serão aumentados:

- I - 5% a cada ano para estudantes oriundos de Instituições Públicas de Ensino;
- II - 1% a cada ano para estudantes negros oriundos de Instituições Públicas de Ensino.

**Art. 7º** As vagas não preenchidas através do sistema de cotas serão remanejadas da seguinte forma:

- I - da cota reservada para negros oriundos de Instituições Públicas de Ensino para a cota de alunos oriundos de Instituições Públicas de Ensino;
- II - da cota de alunos oriundos de Instituições Públicas de Ensino para o sistema universal.

**Art. 8º** Deverá ser composta uma Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação de Implementação da Política de Cotas na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

**Art. 9º** O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE indicará uma Banca de Constatação da condição de negro do candidato cotista, que terá a incumbência de confirmar o direito à matrícula dos classificados nos vestibulares promovidos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

**Parágrafo único.** Os candidatos classificados deverão comparecer perante a Banca no período de matrícula, conforme editais publicados pela Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, a fim de obterem autorização para matrícula, mediante ata circunstanciada.

**Art. 10º** Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Reitoria Da Universidade Estadual De Ponta Grossa

Dê-se ciência e cumpra-se.

Paulo Roberto Godoy

REITOR

**RESOLUÇÃO UNIV N.º 24, DE 26 DE ABRIL DE 2006.****APROVA A ALTERAÇÃO DA RESOLUÇÃO UNIV N.º 14, DE 9 DE JULHO DE 1996, QUE ESTABELECE NORMAS PARA O CONCURSO VESTIBULAR.**

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, na reunião do dia 26 de abril de 2006, considerando

o Parecer CEPE n.º 02, de 7 de março de 2006; e

considerando, mais, os termos do expediente autuado no Protocolo Geral da Secretaria da Reitoria da Universidade Estadual de Ponta Grossa, em que se consubstanciou no Processo n.º 4.418/2005, aprovou e eu, Reitor da UEPG, sanciono a seguinte Resolução:

Art. 1.º Fica aprovada a alteração da Resolução UNIV n.º 14, de 9 de julho de 1996, que estabelece normas para o concurso vestibular na Universidade Estadual de Ponta Grossa, como segue:

*Art. 19 ...*

*“a – obtiver pontuação nula em qualquer uma das etapas de provas objetivas;*

*b - ...*

*c - ...*

*d – não atender as normas estabelecidas para a edição do concurso vestibular”.*

*Parágrafo único ...*

Art. 2.º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação. Reitoria da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Paulo Roberto Godoy  
REITOR



**RESOLUÇÃO UNIV Nº 68 DE 1º DE DEZEMBRO DE 2006.**

**APROVA ALTERAÇÃO DA RESOLUÇÃO UNIV Nº 9, DE 26 DE ABRIL DE 2006, QUE APROVOU A RESERVA DE VAGAS NOS PROCESSOS SELETIVOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA PARA CANDIDATOS ORIUNDOS DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PARA AQUELES QUE SE AUTODECLARAREM NEGROS.**

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, na reunião do dia 1º de dezembro de 2006, *considerando* o Parecer CEPE nº 138, de 24 de outubro de 2006, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; e,

*considerando mais*, os termos do expediente autuado na Secretaria da Reitoria - Protocolo Geral da Universidade Estadual de Ponta Grossa onde se consubstanciou no *Processo nº 5730/2006*, aprovou e eu, Reitor, sanciono a seguinte Resolução:

Art. 1º Fica aprovada a alteração no art. 9º, da Resolução UNIV nº 9, de 26 de abril de 2006, que aprovou a reserva de vagas nos Processos Seletivos da Universidade Estadual de Ponta Grossa para candidatos oriundos de Instituições Públicas e para aqueles que se autodeclararem negros, como segue:

*Art. 9º "O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, indicará uma Banca de Constatação da condição de negro do candidato cotista, que terá a incumbência de confirmar o direito à matrícula dos classificados nos vestibulares promovidos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.*

*Parágrafo único. Os candidatos classificados deverão comparecer perante a Banca no período de matrícula, conforme editais publicados pela Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, a fim de obterem autorização para matrícula, mediante ata circunstanciada."*

Art. 2º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação. Reitoria da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

João Carlos Gomes  
Reitor

**RESOLUÇÃO CEPE N.º 115, DE 31 DE OUTUBRO DE 2006.****APROVA CRIAÇÃO DE BANCA DE CONSTATAÇÃO DA CONDIÇÃO DE NEGRO DO CANDIDATO COTISTA NA UEPG.**

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, no uso de suas atribuições legais e estatutárias;

CONSIDERANDO o estabelecido na Resolução UNIV n.º 9, de 26/04/2006;

CONSIDERANDO o expediente protocolado sob n.º 5.728, de 20/09/2006, que foi analisado pela Câmara de Graduação, através do Parecer deste Conselho n.º 139/2006;

CONSIDERANDO a aprovação plenária do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, datada de 31/10/2006, eu, Reitor, sanciono a seguinte Resolução:

Art. 1.º Fica criada a Banca de Constatação da Condição de Negro do Candidato Cotista na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Art. 2.º A Banca de que trata o caput do artigo 1.º será constituída de membros da comunidade universitária e externa, conforme segue:

- I- um (1) representante da Comissão Permanente de Seleção – CPS;
- II- um (1) representante da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD;
- III- um (1) representante do Centro de Auxílio e Orientação ao Estudante – CAOÉ;
- IV- um (1) representante da comunidade negra pontagrossense, que não tenha vínculo com a UEPG, indicado pelo Conselho de Integração Universidade e Sociedade – CONINT;
- V- um (1) representante da Comunidade Universitária, indicado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE.

Parágrafo único. Por ocasião da sua primeira reunião a Banca de Constatação da Condição de Negro do Candidato Cotista escolherá, dentre seus membros servidores da UEPG, o seu presidente.

Art. 3.º A Banca de Constatação da Condição de Negro do Candidato Cotista terá como atribuição precípua autorizar a matrícula dos candidatos classificados nos vestibulares promovidos pela UEPG, que se autodeclararem negros.

Art. 4.º Terá sua matrícula autorizada o candidato que, autodeclarando-se negro, apresente traços físicos característicos desse grupo étnico.

Art. 5.º A PROGRAD ficará responsável pela confecção dos formulários, fichas e atas necessárias para o desempenho das atividades da Banca de Constatação da Condição de Negro do Candidato Cotista.

Art. 6.º A PROGRAD indicará um de seus servidores para atuar como secretário executivo da Banca da Constatação da Condição de Negro do Candidato Cotista, sem direito a voto.

Art. 7.º Os casos omissos serão resolvidos pela Banca de Constatação da Condição de Negro do Candidato Cotista, ouvida a PROGRAD, no que couber.

Art. 8.º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 9.º Revogam-se as disposições em contrário.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.  
Dê-se ciência e cumpra-se.

João Carlos Gomes  
REITOR

**RESOLUÇÃO UNIV Nº 24, DE 20 DE JUNHO DE 2008.**

**APROVA A ALTERAÇÃO DE DISPOSITIVOS DA RESOLUÇÃO UNIV Nº 9, DE 26 DE ABRIL DE 2006, QUE APROVOU A RESERVA DE VAGAS NOS PROCESSOS SELETIVOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA PARA CANDIDATOS ORIUNDOS DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PARA AQUELES QUE SE AUTODECLARAREM NEGROS.**

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, na reunião do dia 20 de junho de 2008, *considerando*, os termos do expediente autuado no Protocolo Geral da Universidade Estadual de Ponta Grossa, onde se consubstanciou no *Processo nº 5932/2008*, aprovou e eu, Reitor, sanciono a seguinte Resolução:

Art. 1º Fica alterada a ementa da Resolução UNIV nº 9, de 26 de abril de 2006 para:

*“Aprova a reserva de vagas ofertadas nos concursos vestibulares dos cursos de graduação presenciais da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG para candidatos oriundos de instituições públicas de ensino e para aqueles que se autodeclararem negros”.*

Art. 2º Fica alterado o art. 1º da Resolução UNIV nº 9, de 26 de abril de 2006, ao que segue:

I – o *caput* do art. 1º passa a vigorar com a seguinte redação:

*“Art. 1º Fica estabelecido que os percentuais de vagas ofertadas nos concursos vestibulares para ingresso nos cursos de graduação presenciais da Universidade Estadual de Ponta Grossa, aplicáveis ao sistema de cotas, serão proporcionais à quantidade de inscritos por curso, na condição de estudantes oriundos de instituições públicas de ensino ou de estudantes negros oriundos de instituições públicas de ensino.”*

II – acrescentar a palavra “presencial” logo após a palavra “graduação”, aos seus §§ 1º e 2º, passando às seguintes redações:

*“§ 1º No mínimo, 10% das vagas de cada curso de graduação presencial ofertadas pela UEPG em seus processos seletivos, será reservado a candidatos oriundos de Instituições Públicas de Ensino.*

*§ 2º No mínimo, 5% das vagas de cada curso de graduação presencial ofertadas pela UEPG em seus processos seletivos, será reservado a candidatos oriundos de Instituições Públicas de Ensino, que se autodeclararem negros.”*

III – incluir o § 6º e incisos I, II e III, com as redações seguintes:

*“ § 6º Os percentuais aplicáveis ao sistema de cotas não contemplarão :*

*I- os processos seletivos seriados – PSS, em todas as suas execuções em séries;*

*II- os processos seletivos dos cursos de graduação ofertados a distância;*

*III- os processos seletivos dos cursos superiores de formação específica, nas modalidades presencial e a distância.”*

Art. 3º A implantação do sistema de cotas destinada a reserva de vagas aos processos seletivos dos cursos de graduação a distância, ficará condicionada à avaliação da sua aplicabilidade institucional.

Art. 4º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º Revogam-se as disposições em contrário. Reitoria da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

João Carlos Gomes  
Reitor

PORTARIA R. Nº 88 DE 7 DE ABRIL DE 2009.

O REITOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, *considerando* os termos do expediente autuado no Protocolo Geral da Universidade Estadual de Ponta Grossa onde se consubstanciou no *Processo nº 911/2009, ad referendum* do Conselho Universitário,

R E S O L V E:

**Art. 1º** Aprovar a alteração da Resolução UNIV. nº 9, de 26 de abril de 2006 alterada pela Resolução UNIV. nº 68, de 1º de dezembro de 2006, ao que segue:

I – o *caput* do art. 9º passará à seguinte redação:

*“Art. 9º O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE indicará uma Banca de Constatação da Condição de Negro do Candidato Cotista, que terá a incumbência de confirmar o direito de inscrição na cota para candidatos negros oriundos de escola pública nos concursos vestibulares promovidos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, conforme orientações contidas no Manual do Candidato de cada evento”.*

II – excluir o parágrafo único do art. 9º.

**Art. 2º** Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação. Reitoria da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

João Carlos Gomes,  
**Reitor.**

**ANEXO B – Quadros com as médias anuais dos acadêmicos ingressantes em 2007, 2008  
e 2009**

**Médias anuais dos acadêmicos ingressantes em 2007.**

Curso	Negros			E. Pública			Universal		
	Médias Anuais			Médias Anuais			Médias Anuais		
	2007	2008	2009	2007	2008	2009	2007	2008	2009
Administração	5,72	6,54	7,16	6,95	5,89	5,93	6,25	5,70	5,31
Administração-Hab. Com.	x	x	x	5,86	7,05	8,06	6,59	7,72	8,37
Agronomia	6,47	4,13	4,24	7,9	6,61	6,11	6,9	5,51	5,13
Bacharelado em Administração	x	x	x	7,25	x	1,17	7,46	x	6,38
Bach. em Ciências Biológicas	3,17	3,50	3,2	6,22	5,39	5,35	6,34	5,91	6,14
Bacharelado em Educação Física	6,02	5,86	4,89	5,82	5,10	4,65	6,41	6,96	6,07
Bacharelado em Enfermagem	6,30	4,80	4,2	7,44	7,43	8,32	6,65	5,86	6,96
Bacharelado em História	9,40	9,00	9,01	5,53	5,52	3,25	6,34	5,59	6,28
Ciências Biológicas - Lic.	3,90	5,88	5,08	7,24	6,84	6,96	6,24	6,32	5,4
Ciências Contábeis	6,12	4,14	2,78	7,2	6,77	6,56	6,67	6,33	5,84
Ciências Econômicas	6,20	5,47	4,25	6,52	6,01	5,33	6,35	5,50	5,22
Comunicação Social	4,00	x	x	7,52	7,57	7,46	7,29	7,06	6,67
Direito	4,83	5,95	6,34	7,25	6,68	7,34	7,36	6,91	6,77
Educação Física - Lic.	6,43	5,47	6,79	6,9	7,20	7,27	6,31	5,90	6,84
Engenharia Civil	4,88	2,29	2,02	6,63	6,57	6,57	6,66	5,96	5,93
Engenharia de Alimentos	x	x	x	5,78	5,44	6,26	6,56	6,86	7,15
Engenharia de Computação	5,16	5,87	5,06	6,41	6,41	6,39	6	7,13	6,24
Engenharia de Materiais	1,57	x	x	7,32	6,58	5,98	6,75	6,94	6,96
Farmácia	4,53	6,45	3,32	8,01	8,34	8,35	7,42	7,07	7,12
Física - Bach.	x	x	x	5,06	3,28	2,73	6,37	4,89	2,85
Física - Lic.	3,17	x	0,35	6,76	5,11	3,77	5,55	4,64	3,28
Geografia - Bach.	2,71	0,92	3,21	5,26	7,30	5,73	5,47	4,72	3,87
Geografia - Lic.	3,97	5,01	1,6	6,59	5,33	5,65	5,98	5,81	5,93
História - Lic.	7,50	7,82	6,92	6,47	6,11	7,94	6,33	5,97	4,98
Informática - Bach.	1,29	2,51	3,45	4,77	5,69	5,14	4,1	2,69	2,19
Lic. em Artes Visuais	7,80	6,46	9,08	5,21	6,57	6,95	5,94	5,37	6,69
Lic. em Letras Português Inglês	4,10	6,44	5,27	6,79	8,16	7,21	7,31	7,19	6,86
Lic. Letras Port. Espanhol	7,81	7,06	6,78	8,06	7,00	7,13	6,25	5,67	5,44
Lic. Letras Port. Francês	0,00	x		7,5	7,46	5,37	5,91	4,22	5,14
Licenciatura em Música	6,92	8,21	7,91	5,67	9,21	9,49	5,53	7,43	7,96
Licenciatura em Pedagogia	7,98	7,15	7,55	8,33	7,59	8,1	8,21	7,39	7,92
Matemática - Lic.	4,63	6,59	6,77	5,24	5,25	4,9	5	3,81	3,28
Odontologia	4,98	7,58	7,43	7,79	7,78	7,48	6,13	7,25	7,35
Química - Lic.	4,68	3,25	4,18	6,03	5,04	6,12	6,25	5,35	5,2
Química Tecnológica	3,71	4,46	2,85	4,77	5,83	5,24	5,15	5,44	4,88
Serviço Social	7,97	7,45	7,54	8,39	7,65	8,83	8,13	7,73	8,03
Turismo - Bach.	8,03	8,27	7,98	6,36	7,61	7,21	5,78	6,36	7,2
Zootecnia	x	x	x	5,71	4,59	3,04	4,82	4,38	4,86
<b>Média Geral - UEPG</b>	<b>5,21</b>	<b>5,67</b>	<b>5,24</b>	<b>6,59</b>	<b>6,49</b>	<b>6,19</b>	<b>6,34</b>	<b>5,99</b>	<b>5,91</b>

Fonte: CPA/PROPLAN – 2010, apud UEPG, 2011.

Nota: “x” significa disciplina não cursada/dado inexistente.



**Médias anuais dos acadêmicos ingressantes em 2008.**

Curso	NEGROS		E. PÚBLICA		UNIVERSAL	
	Médias Anuais		Médias Anuais		Médias Anuais	
	2008	2009	2008	2009	2008	2009
Administração	6,63	6,47	7,17	7,14	6,42	5,81
Agronomia	6,8	5,61	7,84	6,64	7,75	6,31
Bacharelado em Administração	7,72	6,31	7,48	6,97	6,69	6,78
Bacharelado em Ciências Biológicas	6,12	6,14	7,09	6,31	6,92	6,37
Bacharelado em Educação Física	6,5	6,75	6,1	5,81	5,76	5,49
Bacharelado em Enfermagem	x	x	7,03	6,56	6,86	5,63
Bacharelado em História	x	x	5,05	1,94	5,9	4,39
Ciências Biológicas - Lic.	5,12	6,22	6,07	6,54	6,31	7,18
Ciências Contábeis	6,98	6,69	7,05	6,88	6,78	6,28
Ciências Econômicas	x	x	5,55	5,24	5,22	4,51
Comunicação Social	x	x	6,08	6,38	7,24	6,57
Direito	5,08	4,99	7,44	6,98	7,08	6,95
Educação Física - Lic.	6,59	5,97	6,63	7,04	6,78	7,67
Engenharia Civil	7,23	7,34	6,03	5,54	6,59	6,03
Engenharia de Alimentos	1,99	x	6,92	5,88	6,06	6,05
Engenharia de Computação	x	x	5,37	5,25	4,62	5,36
Engenharia de Materiais	x	x	4,62	5,18	6,36	6,68
Farmácia	5,66	2,43	7,44	6,36	7,25	6,78
Física - Bach.	x	x	3,99	5,33	3,87	1,63
Física - Lic.	7,52	5,15	4,73	2,66	3,72	3,5
Geografia - Bach.	x	x	6,07	6,69	4,1	4,08
Geografia - Lic.	6,94	4,5	6,31	5,61	4,5	3,08
História - Lic.	7,71	5,64	8,12	6,6	7,22	5,81
Informática - Bach.	1,67	1,7	3,04	3,22	4,89	4,97
Lic. em Artes Visuais	x	x	5,88	8,59	5,96	7,02
Lic. em Letras Português Inglês	7,14	4,49	5,85	4,07	5,78	4,68
Lic. Letras Port. Espanhol	7,47	7,7	7,35	5,29	6,28	5,84
Lic. Letras Port. Francês	8,18	7,4	7,85	7,17	7,04	6,7
Licenciatura em Música	x	x	7,54	9,03	3,91	3,44
Licenciatura em Pedagogia	6,26	6,04	7,49	7,83	7,59	7,56
Matemática - Lic.	x	x	4,38	3,93	3,59	2,73
Odontologia	6,95	7,85	7,21	7,5	6,34	6,56
Química - Lic.	x	x	3,3	4,58	6,35	5,93
Química Tecnológica	x	x	5,86	6,74	5,63	5,58
Serviço Social	x	x	8,42	8,08	7,34	6,67
Turismo - Bach.	x	x	7,86	6,56	7,07	7,32
Zootecnia	1,18	2,72	6,04	5,64	5,91	5,29
<b>Média Geral - UEPG</b>	<b>6,07</b>	<b>5,62</b>	<b>6,33</b>	<b>6,05</b>	<b>6,05</b>	<b>5,65</b>

Fonte: CPA/PROPLAN – 2010, apud UEPG, 2011.

Nota: “x” significa disciplina não cursada/dado inexistente.

### Médias anuais dos acadêmicos ingressantes em 2008.

Curso	2009		
	NEGROS	E. PÚBLICA	UNIVERSAL
Administração	6,01	7,2	7,3
Agronomia	6,81	7,39	7,2
Bacharelado em Administração	6,66	6,95	6,55
Bacharelado em Ciências Biológicas	x	5,76	5,95
Bacharelado em Educação Física	4,97	5,64	5,1
Bacharelado em Enfermagem	4,45	5,73	6,41
Bacharelado em História	x	2,84	4,31
Ciências Biológicas - Lic.	6,26	6,33	6,01
Ciências Contábeis	5,24	6,88	6,41
Ciências Econômicas	x	5,6	5,37
Comunicação Social	0,68	7,25	7,26
Direito	7,22	6,99	7,2
Educação Física - Lic.	5,46	7,04	6,06
Engenharia Civil	5,43	6,99	6,83
Engenharia de Alimentos	x	5,4	5,87
Engenharia de Computação	1,18	5,08	5,33
Engenharia de Materiais	x	5,41	6,97
Farmácia	7,42	5,81	6,69
Física - Bach.	x	5,59	5,22
Física - Lic.	x	4,48	5,12
Geografia - Bach.	x	6,62	5,22
Geografia - Lic.	3,76	6,19	6,61
História - Lic.	6,75	6,13	7,62
Informática - Bach.	3,7	5,73	5,69
Lic. em Artes Visuais	x	6,91	8,5
Lic. em Letras Português Inglês	7,54	7,84	6,76
Lic. Letras Port. Espanhol	5,46	6,89	6,58
Lic. Letras Port. Francês	x	4,1	4,87
Licenciatura em Música	x	x	7,97
Licenciatura em Pedagogia	7,98	7,84	7,12
Matemática - Lic.	2,41	4,21	4,74
Medicina	5,22	5,58	5,32
Odontologia	x	6,87	6,98
Química - Lic.	3,01	5,94	5,9
Química Tecnológica	x	5,65	6,09
Serviço Social	x	7,77	7,9
Turismo - Bach.	x	6,82	6,91
Zootecnia	7,68	6,17	6,11
<b>Média Geral - UEPG</b>	<b>5,27</b>	<b>6,15</b>	<b>6,32</b>

Fonte: CPA/PROPLAN – 2010, apud UEPG, 2011.

Nota: “x” significa disciplina não cursada/dado inexistente.

**ANEXO C – Situação acadêmica atual dos ingressantes cotistas conforme o tipo de cota/ocorrência nos Setores de Conhecimento**

Especificação		Abandono			Desistente			Matriculado			Trancado			Outros		
Setor	Cota	2007	2008	2009	2007	2008	2009	2007	2008	2009	2007	2008	2009	2007	2008	2009
SCATE	E. Pública	4	2	1	3	2	0	41	40	57	1	7	6	0	3	0
	Negros	2	0	0	1	0	1	7	4	7	1	1	0	0	0	0
	Universal	16	1	3	2	3	6	132	118	120	12	13	7	4	3	0
SEBISA	E. Pública	1	1	6	5	1	1	57	63	78	3	7	2	0	2	0
	Negros	3	0	2	0	0	0	12	9	9	0	0	0	0	0	0
	Universal	20	4	24	3	5	2	158	149	170	14	14	14	3	5	0
SECIHLA	E. Pública	8	8	0	6	2	0	61	60	73	10	7	5	2	0	0
	Negros	1	0	0	0	2	0	18	9	9	0	0	1	0	0	0
	Universal	32	26	3	6	4	9	143	164	187	23	18	19	2	5	1
SECIJUR	E. Pública	2	0	0	0	0	0	21	27	29	2	1	0	1	0	0
	Negros	2	0	0	0	0	0	6	6	6	0	0	0	0	0	1
	Universal	5	4	0	1	1	1	74	66	78	7	7	1	5	1	0
SECISA	E. Pública	6	4	2	1	0	2	87	98	114	12	7	5	1	1	0
	Negros	0	0	0	1	0	0	13	11	11	2	0	1	1	0	0
	Universal	34	11	4	6	5	1	209	221	221	24	19	16	8	3	0
SEXATAS	E. Pública	12	3	1	10	2	2	48	49	61	6	6	5	0	5	0
	Negros	2	0	0	1	0	0	7	2	5	2	1	0	0	1	0
	Universal	28	20	5	6	16	6	87	93	127	23	19	9	3	6	0
<b>Total UEPG</b>		<b>178</b>	<b>84</b>	<b>51</b>	<b>52</b>	<b>43</b>	<b>31</b>	<b>1181</b>	<b>1189</b>	<b>1362</b>	<b>142</b>	<b>127</b>	<b>91</b>	<b>30</b>	<b>35</b>	<b>2</b>
		<b>Abandono</b>			<b>Desistente</b>			<b>Matriculado</b>			<b>Trancado</b>			<b>Outros</b>		