

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA PARA O
DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE

BRUNA EMANUELE ALVES DE CARVALHO

MONITORAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS:
Uma análise da aplicação de políticas de ações afirmativas na UFPE.

Recife
2016

BRUNA EMANUELE ALVES DE CARVALHO

**MONITORAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS:
Uma análise da aplicação de políticas de ações afirmativas na UFPE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

Área de concentração: Gestão Pública.

Linha de pesquisa: Instituições e Políticas Públicas

Orientador: Prof. Dr. Francisco Jatobá de Andrade

Recife

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

C331m Carvalho, Bruna Emanuele Alves de
Monitoramento de políticas públicas inclusivas: uma análise da aplicação de políticas de ações afirmativas na UFPE / Bruna Emanuele Alves de Carvalho. - 2016.
140 folhas: il. 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Jatobá de Andrade.
Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2016.
Inclui referências e apêndice.

1. Programas de ação afirmativa. 2. Política pública. 3. Educação inclusiva. I. Andrade, Francisco Jatobá de (Orientador). II. Título.

351 CDD (22. ed.) UFPE (CSA 2017 – 182)

BRUNA EMANUELE ALVES DE CARVALHO

**MONITORAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS:
Uma análise da aplicação de políticas de ações afirmativas na UFPE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste como requisito à obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

Aprovado em: 31/10/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Jatobá de Andrade Lima (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dra. Alexandrina Saldanha Sobreira de Moura (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dra. Dayse Cabral de Moura (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Aos meus pais, base de tudo o que sou hoje. Aos meus amores, Clarisse Carvalho e Diego Ângelo, meus pedacinhos de paz e felicidade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus e aos espíritos de luz, por iluminarem o meu caminho em direção à realização deste sonho.

Ao Professor Francisco Jatobá de Andrade, meu orientador, pela paciência, incentivo, atenção, dedicação e preciosas orientações, que permitiram o amadurecimento de minhas ideias iniciais e o progresso deste que foi o trabalho mais gratificante e prazeroso que já realizei em minha vida acadêmica.

Às Professoras Dayse Cabral de Moura e Alexandrina Saldanha Sobreira de Moura pelas valiosas sugestões, que permitiram o aprimoramento de meu projeto e a realização desta Dissertação.

À Universidade Federal de Pernambuco, Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida, Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis e ao Mestrado Profissional em Gestão Pública pela formação, crescimento pessoal e profissional, e o apoio na realização desta pesquisa.

Ao Centro Integrado de Estudos Georreferenciados para a Pesquisa Social da Fundação Joaquim Nabuco, em especial ao Sr. Ricardo Zimmerle da Nóbrega e ao Professor Neison Freire, pelo apoio e preciosas sugestões para o mapeamento aqui apresentado.

A todos os Professores e demais integrantes do Mestrado Profissional em Gestão pública, pelos conhecimentos, orientações e apoio essenciais.

À minha família, especialmente Clarisse e Diego, meus pedacinhos de paz e felicidade, que estiveram ao meu lado todo o tempo, me trazendo força e recarregando minhas energias para cada nova batalha.

À minha tia Dete, pelo cuidado de cada dia; mãe e pai, a base de quem sou hoje; minhas sobrinhas Eduarda e Larissa; a todos do “cantinho da reflexão”, especialmente Raiza Lins, Arlana Soares, Ubirassu Soares Junior, Wellington Albuquerque Filho, Conceição Soares, Brena Carvalho e Belany Carvalho, pelas conversas sempre tão construtivas e inspiradoras.

Finalmente, ao meu querido pai (*in memoriam*), que nos deixou quando eu ainda estava no meio desta caminhada. Foi muito triste e difícil, mas continuei, pois sei que ele de alguma forma está me vendo chegar até aqui, e isso é o que importa.

À Turma MGP, sempre tão unida e de contribuições tão valiosas. Em especial a Joanna Carvalho, Raquel Mônica, Carla Neres, Gonçalo Cavalcanti e Paulo Nascimento, companheiros dessa maravilhosa e árdua aventura.

Aos companheiros de trabalho, sempre tão presentes, Fernando Ayres, Mariana Farias, Tamires de Almeida, Silvana Neves, Ana Cleide da Silva, Maria da Conceição Oliveira, Antônia Eneas e Clélia Bonani, Leidijane Dias, pela paciência, compreensão, sugestões e apoio.

Gratidão especial a Diego Ângelo, Paulo Nascimento, Leidijane Dias e Fernando Ayres, por estarem por perto todo o tempo, especialmente nos minutos finais, em que o apoio deles foi fundamental para a concretização deste trabalho.

A todos eles e às demais pessoas que contribuíram de alguma forma para a realização deste sonho, minha gratidão.

Não há democracia efetiva sem um verdadeiro poder crítico.

Pierre Bourdieu

Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

Resumo

Ações afirmativas são políticas que visam destinar recursos a grupos da sociedade que sofreram ou sofrem com a exclusão socioeconômica, reconhecendo e permitindo-lhes acesso a bens sociais que lhes foram negados. Assim como as demais políticas públicas, requerem criterioso monitoramento desde a implantação, a fim de que sejam devidamente acompanhadas as transformações decorrentes da interação com o meio e com os atores sociais envolvidos, permitindo compreender sua dinâmica e as demandas decorrentes dela, com o propósito de aprimorá-las. Esta pesquisa buscou contribuir para o monitoramento de políticas públicas inclusivas em Instituições Federais de Ensino Superior, visto que sua natureza complexa exige a análise de diversos aspectos, os quais um estudo apenas não contemplaria, mas que podem aos poucos ser apreciados a partir dos diversos estudos que têm sido realizados. Para tanto, foi realizado um levantamento acerca da aplicação da Lei de Cotas e das possíveis ações afirmativas complementares vigentes quando da implantação da reserva de vagas na Universidade Federal de Pernambuco, em 2013. Para fins deste levantamento foram analisados os aspectos: perfil institucional; origem territorial dos ocupantes das vagas oferecidas; perfil e percepção do público-alvo; os quais se converteram nos três objetivos específicos do estudo. A metodologia foi estabelecida de acordo com cada objetivo, consistindo em análise documental e entrevista semiestruturada para o primeiro objetivo; mapeamento baseado nos municípios e Unidades Federativas de origem para o segundo; entrevistas semiestruturadas a fim de traçar um breve perfil e levantar percepções e demandas, para o terceiro. Como principais achados, temos a existência de ações complementares de permanência na instituição, a necessidade de ampliá-las e melhorar a integração entre os setores envolvidos; a diferença no comportamento da distribuição territorial de vagas e da modalidade de ingresso entre os três *campi*; a necessidade de mais diálogo e informação entre instituição e discentes.

Palavras-chave: Ações Afirmativas. Políticas Públicas. Inclusão.

Abstract

Affirmative actions are policies to allocate resources to social groups who have suffered or suffer from socio-economic exclusion, recognizing and allowing them access to social goods denied them. As well as other public policies, require careful monitoring since the implementation in order to be properly monitored the changes resulting from interaction with the environment and with the social actors involved, allowing understand its dynamics and the demands arising from it, for the purpose of improve them. This research sought to contribute to the monitoring of inclusive public policies in Federal Higher Education Institutions, as its complex nature requires the analysis of several aspects which only one study did not contemplate, but that can gradually be enjoyed from several studies that they have been conducted. For this, a survey was conducted on the application of the Quotas Act and of the additional affirmative actions in force when the reservation of vacancies was implemented at the Federal University of Pernambuco in 2013. For purposes of this survey these aspects were analyzed: institutional profile; territorial origin of the occupants of vacancies offered; profile and perception of the target audience; which have become the three specific objectives of the study. The methodology has been established according to each objective, consisting of documentary analysis and semi-structured interview for the first objective; mapping based on municipalities and Units Federative for the second; semi-structured interviews in order to draw a brief profile and raise perceptions and demands for the third. The main findings, we have the existence of complementary actions of stay in the institution, the necessity of extend them and improving integration among the sectors involved; the difference in behavior of the territorial distribution of vacancies and entry mode between the three campuses; the need for more dialogue and information between institution and students.

Keywords: Affirmative Action. Public Policies. Inclusion

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<i>UFPE</i>	Universidade Federal de Pernambuco
<i>IFES</i>	Instituição Federal de Ensino Superior
<i>SISU</i>	Sistema de Seleção Unificada
<i>AA's</i>	Ações Afirmativas
<i>PNAD</i>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<i>UF</i>	Unidade da Federação
<i>DOU</i>	Diário Oficial da União
<i>NEAB</i>	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
<i>IPEA</i>	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
<i>CIEG</i>	Centro Integrado de Estudos Georreferenciados
<i>FUNDAJ</i>	Fundação Joaquim Nabuco
<i>CAV</i>	Centro Acadêmico de Vitória
<i>CAA</i>	Centro Acadêmico do Agreste
<i>Covest/Copset</i>	Comissão de Processos Seletivos e Treinamentos
<i>B.O.</i>	Boletim Oficial
<i>NEAfi</i>	Núcleo de Educação Integral e Ações Afirmativas
<i>IFPE</i>	Instituto Federal de Pernambuco
<i>CMR</i>	Colégio Militar do Recife
<i>ETE</i>	Escola Técnica Estadual
<i>FCAP</i>	Faculdade de Ciências da Administração de Pernambuco
<i>UPE</i>	Universidade de Pernambuco
<i>GIS ou SIG</i>	<i>Geographic Information System</i> ou Sistema de Informação Geográfica
<i>QGIS</i>	Quantum Geographic Information System
<i>RMR</i>	Região Metropolitana do Recife
<i>IDHM</i>	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Adoção de ações afirmativas por IFES até 2012	27
Quadro 2 - Distribuição da população brasileira por cor e região no ano de 2010 em %	45
Quadro 3 - Evolução do ensino público superior brasileiro entre 2003 e 2010	55
Quadro 4 - Relacionando objetivos específicos e metodologia escolhida	67
Quadro 5 - Principais ações, políticas e programas de inclusão e assistência na UFPE	73
Quadro 6 - Análise de Perfil para o grupo 1	93
Quadro 7 - Análise de Perfil para o grupo 2	93
Quadro 8 - Principais entraves na relação Instituição – Discentes	119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Universidades federais sem adesão a cotas até 2011	27
Figura 2 - Mapa das ações afirmativas (AAs) nas universidades federais em 2015	29
Figura 3 - Distribuição da população brasileira por cor e região no ano de 1999	45
Figura 4 - Distribuição da população pobre por cor segundo a região em 1999	46
Figura 5 - Número médio de anos de estudo por coorte	47
Figura 6 - Número de universidades federais e ano de aplicação da ação afirmativa	56
Figura 7 - Distribuição das vagas das IFES de acordo com a Lei de Cotas	57
Figura 8 - Mapa por Unidade da Federação (Campus Recife)	79
Figura 9 - Mapa por municípios da RMR (Campus Recife)	80
Figura 10 - Mapa por municípios da RMR com IDHM (Campus Recife)	82
Figura 11 - Mapa por municípios da RMR com Renda (Campus Recife)	82
Figura 12 - Mapa por municípios em PE com IDHM (Campus Recife)	83
Figura 13 - Mapa por Unidade da Federação (CAA)	85
Figura 14 - Mapa por Município em PE com IDHM (CAA)	86
Figura 15 - Mapa por Unidade da Federação (CAV)	87
Figura 16 - Mapa de ampla por Município em PE com IDHM (CAV)	88
Figura 17 - Mapa de cotas por Município em PE com IDHM (CAV)	89

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	DESVENDANDO OS CONCEITOS BÁSICOS	17
2.1	Ações afirmativas: conceituando e conscientizando	18
2.2	Políticas públicas, monitoramento e visão integrada	20
2.3	O mapeamento como ferramenta para a compreensão da realidade	22
3	DESIGUALDADES NO BRASIL	29
3.1	Questões raciais e socioeconômicas e a desigualdade de oportunidades educacionais	30
3.2	As restrições de acesso ao ensino superior de qualidade	47
4	AÇÕES AFIRMATIVAS E O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	53
4.1	Políticas de ações afirmativas no ensino superior brasileiro e lei de cotas	53
5	APLICAÇÃO DA LEI DE COTAS EM IFES: O CASO DA UFPE	60
5.1	Definindo objetivos	60
5.1.1	Objetivo geral	60
5.1.2	Objetivos específicos	60
5.2	Considerações metodológicas	61
5.2.1	Limitações do estudo	61
5.2.2	Caracterização do material coletado	62
5.2.3	Tratamento dos dados	65
5.2.4	Qualidade e confiabilidade dos dados	67
5.3	Análise dos dados	68
5.3.1	Caracterizando a Instituição: o contexto das ações afirmativas na UFPE	69
5.3.2	Mapeamento dos alunos ingressos na UFPE através do SISU 2015 e 2016	78
5.3.3	Perfil e percepções de alunos cotistas	90
5.3.4	Analisando os três objetivos conjuntamente	113
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
7	RECOMENDAÇÕES GERENCIAIS	124
	REFERÊNCIAS	127
	APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA INSTITUCIONAL 1 – DAI	133
	APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA INSTITUCIONAL 2 – DAE	134
	APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALUNOS	135
	APÊNDICE D - PLANILHAS PARA OS MAPAS	137

1 INTRODUÇÃO

A questão das ações afirmativas é um tema inegavelmente complexo e polêmico, mas igualmente inegável é o crescente interesse que vem despertando ao longo do tempo. Longe de serem temas recentes, a dinâmica das relações raciais e as questões ligadas às desigualdades sociais no Brasil têm sido o centro de cada vez mais debates, e apesar de estar claro que muito ainda precisa ser feito, já é possível observar um maior preparo e força daqueles que lutam em prol de justiça e igualdade em nossa sociedade.

Sabemos que a educação possibilita ao indivíduo um maior poder de reflexão, debate, ascensão social e reivindicação de seus direitos enquanto cidadão sendo, portanto, um dos mais importantes influenciadores na ocupação de posições de maior prestígio e vantagens sociais, e as ações afirmativas impactam justamente no acesso a bens sociais como a educação.

Sendo assim, o que são ações afirmativas? São políticas que possuem a finalidade de destinar recursos a grupos da sociedade que sofreram ou sofrem com a exclusão socioeconômica, reconhecendo e permitindo-lhes acesso a bens sociais que lhes foram negados. Para efeitos deste estudo, trataremos de ações governamentais, ou seja, políticas públicas de ação afirmativa, que consistem no agir direto ou delegado do governo a fim de atingir essas mesmas finalidades.

Elas vêm, portanto, tentar reduzir as lacunas históricas decorrentes de anos de exclusão e discriminação desses grupos, que permaneceram por muito tempo à margem da sociedade, a fim de reconhecer-lhes identidade e direitos, sendo a educação instrumento fundamental para a ascensão e transformação da realidade dessas pessoas.

A história das ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras tem início no século XXI, através principalmente das conquistas do Movimento Negro, que permitiu o ingresso de negros na universidade, havendo já em 2004, catorze universidades públicas já aplicando a reserva de vagas. Porém, essas ações eram pontuais e decorriam de leis estaduais ou de decisão autônoma das próprias instituições de ensino.

Apenas em 2012 foi publicada a Lei 12.711, que determina a reserva de vagas a nível federal, como forma de unificar as ações em instituições federais de ensino superior e tecnológico. Conhecida como a Lei de Cotas, ela entrou em vigência já para as seleções do ano seguinte e homogeneizou não somente a adesão, como também a modalidade de ação

afirmativa adotada, não interferindo porém, quanto à adoção de modalidades adicionais por parte das instituições de ensino.

Apesar de toda a polêmica gerada após as primeiras adesões ao sistema de reserva de vagas, alguns estudos, a exemplo de Feres Júnior e Daflon (2014), já demonstraram que as políticas de ações afirmativas podem sim, permitir uma maior inclusão de grupos menos privilegiados; ademais, estudos como o de Mendes Junior (2014), vêm procurando desmistificar paradigmas relacionados ao desempenho desses alunos.

Para a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mais especificamente, encontramos o artigo de Vasconcelos e Silva (2005), que observou a percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo com relação às cotas na instituição, à falta de consulta à comunidade quando de sua elaboração e à existência de formas alternativas de inclusão, que não as cotas, defendendo que se busque outros meios para capacitar indivíduos à entrada em universidades públicas por mérito, ao invés de simplesmente flexibilizar o acesso à vaga.

Há também o estudo de Cadena (2012) que analisou, para os vestibulares de 2010 e 2011, a política de bonificação de notas para alunos oriundos de escolas públicas para ingresso na UFPE, constatando um resultado positivo dessa política no sentido de aumentar o ingresso desses alunos através do bônus oferecido.

A análise das pesquisas também evidencia um hiato quanto ao monitoramento dessas ações, apontando para a necessidade da realização de mais estudos nesse sentido, que colaborarem com a otimização de políticas inclusivas, pela detecção de possíveis lacunas, novas necessidades e demandas não previstas, tanto por falhas no planejamento quanto pelas peculiaridades locais e interações existentes.

Embora pontuais e voltadas a determinadas instituições – considere-se aqui a abrangência e complexidade dessas políticas, somadas à complexidade imposta pela dimensão territorial do País – esses estudos são importante ferramenta para o acompanhamento dessas políticas, e juntos trazem uma visão geral da realidade para o tema, realizando importante papel de monitoramento, essencial para um ciclo de políticas públicas exitoso.

Apesar de levantamentos já indicarem bons avanços desde a aplicação da lei quanto ao maior número de vagas oferecidas e à adesão pelas instituições, é importante conhecer mais acerca de sua aplicação a nível local, considerando as diferentes realidades, suas peculiaridades e interações externas, entender mais acerca das carências e da adoção de políticas adicionais em cada instituição, certificando-se de que seus efeitos não se restrinjam à reserva de vagas, mas de fato cumpra-se o seu papel inclusivo de acesso e permanência.

Esta pesquisa se propôs justamente a incrementar os estudos na área, fornecendo informações relevantes a respeito da realidade das políticas de ações afirmativas no âmbito da UFPE, e com isso, reforçar o tão importante monitoramento dessas políticas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), levando em consideração os avanços, carências, expectativas, atuação institucional, valor percebido pelo público-alvo e necessidades de mudanças ou complementação.

Justifica-se aqui a escolha da Universidade Federal de Pernambuco para este estudo, principalmente, pelos seguintes motivos que serão melhor explorados no decorrer da pesquisa, a fim de entender melhor a relevância da IFES no cenário nacional:

1. Estar localizada na região Nordeste, não apenas por ser o foco do programa de mestrado para o qual esta pesquisa se destina, mas também por representar uma região onde muito ainda pode e precisa ser analisado a respeito da realidade das ações afirmativas;
2. Haver ainda a necessidade de que se realizem mais estudos acerca desse tema na IFES analisada, especialmente após a Lei de Cotas e considerando suas peculiaridades;
3. Ser uma instituição de referência no cenário Norte-Nordeste, sendo apontada por Steiner (2005) como a única representante dessas regiões entre as nove instituições de pesquisa e doutorado diversificadas, o que a coloca no polo nacional do conhecimento;
4. Ser uma instituição que vem se destacando nas seleções pelo Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação (SISU) entre as instituições mais procuradas, além de apresentar os melhores resultados entre as instituições do Norte e Nordeste nas avaliações realizadas pelo MEC.¹
5. Ter sido uma das últimas IFES a aderir ao sistema de cotas, por ocasião da Lei de Cotas em 2013.

Como objetivo geral, buscou-se analisar a aplicação de políticas de ações afirmativas na UFPE desde a adoção da Lei de Cotas em 2013, através de três objetivos específicos: caracterização da UFPE enquanto facilitadora no contexto das ações afirmativas; mapeamento de alunos que ingressam na UFPE, tendo como base o SISU 2015; Identificação do perfil e

¹ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **INDICADORES:** Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/indice-geral-de-cursos-igc>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

percepções de alunos cotistas nos cursos de Medicina, Engenharia e Pedagogia, por serem esses cursos bons representantes dos grupos de cursos de maior e menor prestígio social.

A autora, por trabalhar na instituição analisada, possui uma visão mais próxima de seu cotidiano, e pode perceber as mudanças de forma mais clara e detalhada, e foi justamente essa convivência que despertou o interesse e desenvolver esta pesquisa. Quando a Lei de Cotas era ainda um projeto, a polêmica gerada causou especial interesse.

Enquanto alguns comemoravam a possibilidade, muitos a enxergavam como ameaça, algo que prejudicaria a qualidade dos cursos e a livre concorrência. Entender tal realidade sob o olhar científico, embasado e verificável tornou-se uma objetivo pessoal, profissional e acadêmico.

Nesse contexto, esta pesquisa visa a contribuir de forma significativa nas instâncias institucional, acadêmica e social, uma vez que poderá servir como fonte de informações relevantes para o processo de monitoramento das políticas de ações afirmativas na IFES analisada ou mesmo em outras instituições, além da possibilidade de funcionar como base para pesquisas futuras, revisão, e incremento de políticas na área.

Logo, busca-se somar ao processo de evolução desse monitoramento, norteando-se, basicamente, nas questões: Qual a realidade da aplicação de políticas de ações afirmativas na UFPE? Os alunos, de fato, sentem-se incluídos? Uniformizar as políticas a nível nacional está sendo, na prática, uma boa decisão ou dificulta o tratamento de singularidades territoriais?

2 DESVENDANDO OS CONCEITOS BÁSICOS

A presente pesquisa consiste em uma reflexão acerca da realidade observada no contexto da aplicação de políticas de ações afirmativas no ensino superior público brasileiro. Mais especificamente, serão analisadas a aplicação da Lei de Cotas numa IFES e possíveis ações complementares a ela, a fim de compreender a realidade da inclusão por meio dessas ações na instituição analisada.

Portanto, serão inicialmente abordados conceitos básicos referentes às referentes às políticas públicas e às etapas do ciclo político, visto que estamos tratando aqui da etapa de monitoramento de políticas públicas de inclusão e seus efeitos, uma vez que é uma política com aplicação ainda em andamento.

Prosseguimos, abordando a cartografia social e o mapeamento, visto que a questão territorial é ponto essencial nas questões de inclusão, vulnerabilidade e disputas sociais. O mapeamento pode incrementar bastante os estudos referentes às questões raciais e socioeconômicas, visto que é capaz de mostrar elementos antes ocultos por outras formas de observação.

Por fim, ainda neste capítulo introdutório, é feita uma breve introdução acerca do conceito de Ações Afirmativas, tema central desta pesquisa, e que será melhor tratado e aprofundado no decorrer dos demais capítulos.

2.1 Ações afirmativas: conceituando e conscientizando

As ações afirmativas são políticas públicas que visam a reduzir as lacunas deixadas por uma dívida histórica para com determinados grupos da sociedade. Assim, uma boa definição é a do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa, que a define como:

(...)políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão sócio-econômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural. (GEMAA, 2011)

O termo ação afirmativa foi utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos, nos anos 1960, mas, antes disso, já fazia parte das pautas de reivindicações de movimentos sociais, onde se caracterizava um momento de reivindicações democráticas internas, especialmente voltadas aos direitos civis e à igualdade de oportunidades para todos os cidadãos.

De acordo com o Ministro Joaquim Barbosa Gomes:

Atualmente, as ações afirmativas, podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. Diferentemente das políticas governamentais antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo meramente proibitiva, que se singularizam por oferecerem às respectivas vítimas tão somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção ex post facto, as ações afirmativas têm natureza multifacetária, e visam a evitar que a discriminação se

verifique nas formas usualmente conhecidas – isto é, formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e mecanismos de inclusão concebidas por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito (GOMES, 2001, p. 40-41).

Logo, as ações afirmativas são políticas que visam a reduzir os efeitos de uma dívida social histórica para com esses grupos que sofrem com a discriminação e estão à margem da sociedade quando se trata de seus direitos, e a educação surge como instrumento fundamental de inclusão social e transformação de realidade para esses grupos.

No início, procurando fugir de processos de diferenciação social que viessem a trazer conflitos e até consequências trágicas, como no caso do nazi-fascismo, buscava-se alcançar a igualdade de direitos numa concepção de que todos são iguais e merecem igual tratamento.

Aos poucos, com o fortalecimento de movimentos como o Movimento Negro, que reivindicavam o reconhecimento das especificidades de cada grupo social e o tratamento de acordo com essas especificidades, a concepção dos direitos humanos foi-se alterando e ganhando uma nova conotação.

Ficou claro que não era suficiente um tratamento igual para todos, e mais, que para oferecer oportunidades igualitárias, seria necessário tratar de forma diferente os diferentes, segundo suas singularidades, para que assim alcançassem, de fato, a igualdade na competição por bens sociais e direitos numa sociedade competitiva, dividida em classes e marcada por diferenças claramente definidas, como as raciais, sociais, econômicas, de gênero, etc.

Para determinados grupos, que foram historicamente marginalizados e tolhidos de seus direitos, ou cuja condição imposta social e politicamente a eles os impediu ou dificultou de alcançar patamares mais facilmente acessíveis a outros grupos, a intervenção por meio dessas ações, ainda que provisoriamente, torna-se essencial para fins de amenizar as grandes perdas historicamente acumuladas.

Para fins desta pesquisa, por tratar de políticas e ações desenvolvidas no âmbito público e por iniciativa do Estado, diretamente ou por delegação, iremos nos ater ao caráter de política pública compreendido neste conceito. Este tema será ainda aprofundado em capítulos posteriores, visto tratar-se do tema central deste estudo.

A esse respeito, temos que:

Não basta não discriminar. É preciso viabilizar - e encontramos, na Carta da República, base para fazê-lo - as mesmas oportunidades. Há de ter-se como página virada o sistema simplesmente principiológico. A postura deve ser, acima de tudo,

afirmativa. (...)Urge uma mudança cultural, uma conscientização maior por parte dos brasileiros; falta a percepção de que não se pode falar em Constituição Federal sem levar em conta, acima de tudo, a igualdade. Precisamos saldar essa dívida, ter presente o dever cívico de buscar o tratamento igualitário. Como ressaltado pelo presidente Almir Pazzianotto, cuida-se aqui de dívidas históricas para com as minorias. Esse resgate, reafirmo, é um ônus da sociedade como um grande todo. (MELLO, 2001, p. 4, 5, 6)

2.2 Políticas públicas, monitoramento e visão integrada

O campo de estudos das políticas públicas é complexo, dinâmico e interdisciplinar. Sendo assim, não há apenas uma definição para políticas públicas. Levando em consideração as definições de autores como Lynn (1980), Dye (1984) e Peters (1986), podemos entender as políticas públicas como o agir do governo, diretamente ou por delegação, e que influencia diretamente na vida dos cidadãos.

Uma nova perspectiva acerca de políticas públicas pode ser observada nos estudos de Teixeira (2002) e Pereira e Silva (2010), em que o caráter distributivo e redistributivo de poder que marca as sociedades contemporâneas é considerado. Ou seja, a ação do governo, por essa característica, é capaz de gerar uma redistribuição de poder entre os atores envolvidos. Os dois estudos tratam do papel transformador de realidade das políticas públicas, sendo o primeiro mais voltado a um contexto local e o segundo ao contexto nacional.

No primeiro, é abordada a questão da participação como forma de permitir à sociedade civil atuar nos processos referentes às políticas públicas, podendo agir em prol de mudanças em sua própria realidade. Ressaltando as limitações e dificuldades encontradas para essa prática na realidade, indica caminhos que poderiam possibilitar o desenvolvimento de ações integradas e sustentáveis.

No segundo estudo, é ressaltado o papel indutor do Estado, em que a atuação deste através das políticas públicas possibilita a democratização do acesso ao ensino superior, favorecendo os processos de ascensão social. O caráter redistributivo de poder das políticas públicas é visto na sua intenção de produzir oportunidades iguais para atores sociais desiguais, de onde se chega ao conceito de igualdade de oportunidades em contextos de concorrência, atribuído a Norberto Bobbio.

De acordo com esse conceito, as desigualdades estruturais existentes na sociedade impedem a igualdade entre os indivíduos que disputam os bens sociais disponibilizados. Aplicando a regra da justiça nessas situações de disputa, todos os indivíduos deveriam ter recursos iguais em relação ao objeto em disputa a fim de competirem em igualdade.

Caberia então ao Estado induzir tal igualdade, e as políticas públicas seriam uma forma de ampliar os recursos de determinados grupos antes desfavorecidos nessa disputa, para que conseqüentemente ampliem-se suas oportunidades nesses ambientes de concorrência, em que os recursos e bens sociais produzidos são escassos.

A compreensão das políticas públicas vai além do entendimento conceitual, requer entender a forma ou caminho através do qual uma política se estabelece, desde a detecção da necessidade até sua concretização. Numa proposta de divisão tradicional, as etapas comuns para os ciclos políticos, ou o ciclo das políticas públicas, são: formulação, implementação, e controle dos impactos da política.

Jannuzzi (2005), nos traz a representação clássica do ciclo de formulação e avaliação de programas sociais composta pelas etapas de formulação, implementação, diagnóstico e avaliação. Já Frey (2000), propõe uma nova divisão, mais sofisticada, cujas fases seriam: percepção e definição de problemas, *agenda-setting*, elaboração de programas e decisão, implementação de políticas e avaliação de políticas e eventual correção da ação.

Por outro lado, segundo a proposta da abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992;1994), o ciclo é dividido não em etapas lineares e sequenciais, mas em contextos que se inter-relacionam e influenciam, a fim de considerar toda a complexidade envolvida na prática política. São eles: contextos de influência, da produção do texto, da prática, dos resultados ou efeitos e da estratégia política.

Não sendo necessário aqui tecer uma definição detalhada das etapas ou contextos descritos em cada um dos modelos citados, importa-nos observar a presença do caráter dinâmico e complexo da formulação e aplicação de políticas públicas, além do reconhecimento, em todas as propostas, da necessidade em se avaliar os resultados e efetividade das políticas implementadas e possíveis correções e revisões que se façam necessárias.

Frey (2000) salienta que é na fase de avaliação que se pode concluir se os objetivos propostos pela política foram alcançados, podendo-se assim encerrar o ciclo, ou se correções e revisões ao ciclo são necessárias, devendo-se então reiniciá-lo. Dessa forma, a fase de avaliação é essencial para a constante adaptação e desenvolvimento do ciclo de ação pública.

Para Jannuzzi (2002), há certa dificuldade para encontrar indicadores sociais e informações confiáveis e completas para a avaliação e monitoramento na gestão de políticas públicas. Na prática, podemos notar que há uma fragilidade quanto ao acompanhamento das políticas públicas após a implantação. Em geral, os próprios grupos sociais interessados buscam organizar-se e realizar seus próprios levantamentos.

Finalmente, Ball (1994) observa a importância de analisar as políticas através de seus efeitos e de sua interação com as desigualdades existentes, e ainda que se considere de forma integrada as diversas políticas atuantes em determinada realidade. Em outras palavras, é sinalizada a necessidade de se monitorar a política desde o início de seu ciclo, acompanhando cada fase e levando em consideração que o campo de atuação dessas políticas não é um sistema fechado, sofrendo portanto influências externas.

Isso porque os efeitos observados da aplicação da política provavelmente serão resultado da interação entre os atores, a realidade analisada, a própria política e ainda de políticas de diferentes tipos atuantes na mesma realidade. Elas geralmente influenciam e são influenciadas, podendo diferir das propostas da formulação. Uma análise isolada poderá negligenciar determinados efeitos e limitar a análise.

Essa visão coaduna-se com a de Junqueira (2004), que defende a importância de se analisar os problemas, demandas e soluções da sociedade de forma integrada, a fim de otimizar os recursos escassos, visto que a realidade social é complexa e não poderá encontrar suas soluções sob o ponto de vista de uma única política, ao passo que soluções integradas são possíveis e mais eficazes.

Sendo assim, teríamos diversas políticas atuando em um mesmo problema social, ao mesmo tempo em que teríamos diversas demandas sendo atendidas em uma mesma política, visto que essas demandas interagem, são interdependentes e influenciam-se mutuamente, devendo ser tratadas em conjunto.

Avaliar essas políticas, portanto, é um trabalho muito mais complexo que seguir etapas, exigindo para isso o constante monitoramento da realidade, que contemple todas as etapas do ciclo, a fim de que novas propostas, alterações e revisões sejam feitas na medida em que surgem as necessidades, não deixando isso apenas a cargo de uma avaliação final.

2.3 O mapeamento como ferramenta para a compreensão da realidade

A dimensão espacial, mesmo quando não considerada, está presente nos diferentes contextos da atividade humana. Sendo assim, podemos perceber a importância da representação e interpretação do espaço para a compreensão dos diversos fenômenos, disputas e embates políticos e sociais pelo homem.

Anjos (2006), chama a nossa atenção para a importância da geografia e do componente geográfico para a observação do passado, monitoramento do presente e compreensão das possibilidades estruturais do espaço para o futuro próximo. O autor também faz-nos observar a importância da dimensão geográfica para a formação da nossa cidadania, diante da complexidade da composição étnica, socioeconômica e de distribuição territorial em nosso País.

Freire e Fernandes (2010) a respeito do papel de legitimação e expressão do poder dos mapas, observam que os mapas estão sempre marcados pelos interesses dos grupos que os elaboraram ou solicitaram, acabando por conferir-lhes o poder através do domínio do território e de sua interpretação. Isso também é observado no fato de não conhecermos, de forma completa, nossa população e seus diversos territórios, ou seja, a existência de grupos e espaços não representados ou reconhecidos.

Um bom exemplo disso é abordado por Anjos (2006), que destaca a fragilidade das informações acerca da distribuição de grupos quilombolas em nosso território, ressaltando que só recentemente passaram a ser reconhecidos pelo Estado mantendo, porém, uma característica fragmentada de ações para tratar de suas questões espaciais e sociais.

Milton Santos, importante geógrafo brasileiro, trata a questão das desigualdades impostas pelo sistema capitalista ao espaço em que se desenvolve. Em Santos (1977, 1978), enfatiza as implicações, tanto sociais quanto geográficas decorrentes do desenvolvimento das forças produtivas, na medida em que os meios de produção vão-se concentrar nas mãos dos detentores de capital, escapando ao produtor direto.

Ele nos chama a atenção, já naquela época, para as rápidas e constantes mudanças impostas pelo desenvolvimento do sistema capitalista, em que o espaço local não mais obedece às suas próprias regras, mas sim a regras externas, que impõem o que, como, quanto e para quem deve ser produzido no nível local.

Logo o espaço, antes destinado a atender às necessidades locais de seus habitantes, agora passa ao domínio externo, definindo assim também o destino daqueles que o habitam, que deixam de ser o “homem local” para tornar-se o “homem mundial”. O espaço passa então a ser dividido com base no seu desigual poder de atrair capital, ou seja, o seu valor diante das regras do sistema, medido por sua capacidade para gerar lucro.

Como exemplo desse movimento, o autor traz a introdução da produção de mercado em áreas agrícolas antes destinadas à subsistência. Os produtos são transformados em mercadorias e toda a dinâmica econômica e produtiva local é alterada, com uma nova divisão dos meios de produção. Onde antes havia apenas a cultura destinada a subsistência, são

acrescentados aqueles espaços destinados à produção de mercado e os responsáveis pelo fornecimento de mão-de-obra.

Assim, as regiões produtoras passam a produzir cada vez mais para fora, e por consequência, aumenta a necessidade de comprar fora os produtos de que realmente precisam internamente. Essas trocas os fazem depender da intermediação dos grandes centros urbanos, que acabam concentrando nas metrópoles o capital e atividades mais remuneradoras, em detrimento de sua periferia, acentuando o antagonismo e desigualdades entre metrópole e periferia.

Temos então uma divisão, fruto do sistema produtivo, que Santos (1977) preferiu problematizar como sistema inferior, relacionado às atividades locais mais ligadas à produção de capital não intensivo, comércio e serviço de menor escala; e sistema superior, ligado às atividades de comércio, indústria e serviços modernizados, em que há uma dependência do primeiro sistema em relação ao segundo.

A especialização de atividades e de produção de capital impostas de forma desigual faz com que também o desenvolvimento se dê de forma desigual nos diversos espaços e cria um ciclo repetitivo deste. As características locais, referentes ao desenvolvimento socioeconômico e de qualidade de vida da população seguirão as características de produção e emprego ali encontradas, visto que influenciam fortemente o poder aquisitivo e valorização profissional dos indivíduos.

Como consequência, temos os grandes centros urbanos ainda concentrando a maioria das oportunidades ligadas ao sistema superior, em detrimento das cidades periféricas, que ficam à margem desse desenvolvimento. Em contrapartida, com o deslocamento da população dessas cidades menores em busca das melhores oportunidades nos grandes centros, uma vez que pouco foi investido no desenvolvimento local, há uma concentração dessa população em regiões marginalizadas desses grandes centros, vivendo em condições precárias.

Portanto, podemos perceber aqui a importância de analisar a dimensão espacial, que traz em si as marcas da ação humana, revelando aspectos essenciais para o entendimento das desigualdades geradas e continuamente repetidas ao longo dos anos. Nossa própria história revela, através da dimensão territorial, as consequências de ter sido um espaço de exploração e influência externa, quando são comparados países e mesmo partes de um mesmo país, como o nosso, de tantas desigualdades visíveis mesmo em espaços tão próximos.

Levando em consideração essa importância da dimensão territorial, trazemos aqui o conceito da cartografia social, que tendo como base a definição de Gorostiaga e Tello (2011), é uma metodologia que busca melhorar a compreensão das múltiplas visões concorrentes nas

práticas políticas e sociais, propiciando a apropriação do conhecimento e permitindo a transformação através do entendimento sobre a realidade em discussão.

A cartografia social se utiliza de representações, como mapas e gráficos, a fim de representar o território e as questões sociais que nele se desenvolvem, a fim de otimizar a compreensão a nível espacial, demográfico, e ainda de identidade e pertencimento territorial. Anjos (2006) salienta que, ao tratarmos da nossa diversidade cultural em um contexto geográfico, buscando compreender e superar a discriminação existente em nossa sociedade, passamos a atuar sobre um dos mecanismos estruturais da exclusão social, o que nos possibilita avançar em direção a uma sociedade mais democrática.

A técnica do mapeamento compreendida na cartografia social permite o acesso ao conhecimento na dimensão espacial e a melhor compreensão dos fenômenos sociais, atuando como facilitador da formação cidadã e permitindo o empoderamento de grupos sociais que atuam em determinado espaço.

Portanto, a metodologia que ela representa, quando bem aplicada, permite a capacitação dos diferentes grupos sociais e grupos representativos da sociedade à participação nas arenas onde os interesses públicos são discutidos e as políticas formuladas.

A esse respeito, Streck (2010) defende a importância da educação popular na luta por direitos e espaço na sociedade, a partir da constatação pelos diversos grupos, das injustiças existentes e necessidade de reivindicar condições mais dignas e justas.

A cartografia, então, serviria como importante ferramenta para inserção social desses grupos, antes excluídos dos processos de decisão e reivindicação acerca de seus próprios direitos e representação na sociedade, pois lhes permitiria acesso ao conhecimento, instrumento valioso de poder e legitimação.

Conhecendo os problemas que permeiam o seu espaço, as políticas públicas nele atuantes, seus objetivos e efeitos, torna-se possível para esses grupos sociais e seus representantes agir e cobrar mudanças e revisões que se façam necessárias. Isso lhes confere o poder de mudar sua própria realidade, pois estarão munidos de informação e argumentos.

Esse ponto de vista é defendido por Fox et. al.(2008), que salienta o importante papel do mapeamento na compreensão de fenômenos, na resolução de conflitos e, mais importante, na inclusão de grupos sociais em processos de identificação e solução de problemas em seus ambientes. O mapa indicará onde estão os problemas e as necessidades a serem sanadas, pois os torna mais evidentes, facilitando a visualização.

Por outro lado, o mesmo avanço tecnológico que vem permitindo maior acesso a esse importante instrumento, é fruto do avanço das classes dominantes, e seria, conforme salienta

Acselrad (2008), um reforço à concentração de poder, visto que, de acordo com sua visão, a linguagem cartográfica serve ao poder, e não a contestação.

De fato, quando a cartografia social é utilizada isoladamente, sem o devido preparo e educação cidadã, mas como mero instrumento de confecção de mapas, em nada poderá contribuir para a participação social.

Freire e Fernandes (2010) abordam os dois lados da questão. Por um lado, mostram que as tecnologias podem e são utilizadas para impor aos países pobres os interesses de classes dominantes, mas por outro, observam que o uso desses instrumentos, mesmo com sua origem motivada pela geração de riqueza, pode permitir a produção de conhecimento por grupos desfavorecidos socialmente acerca de suas realidades, fortalecendo-os nas disputas sociais.

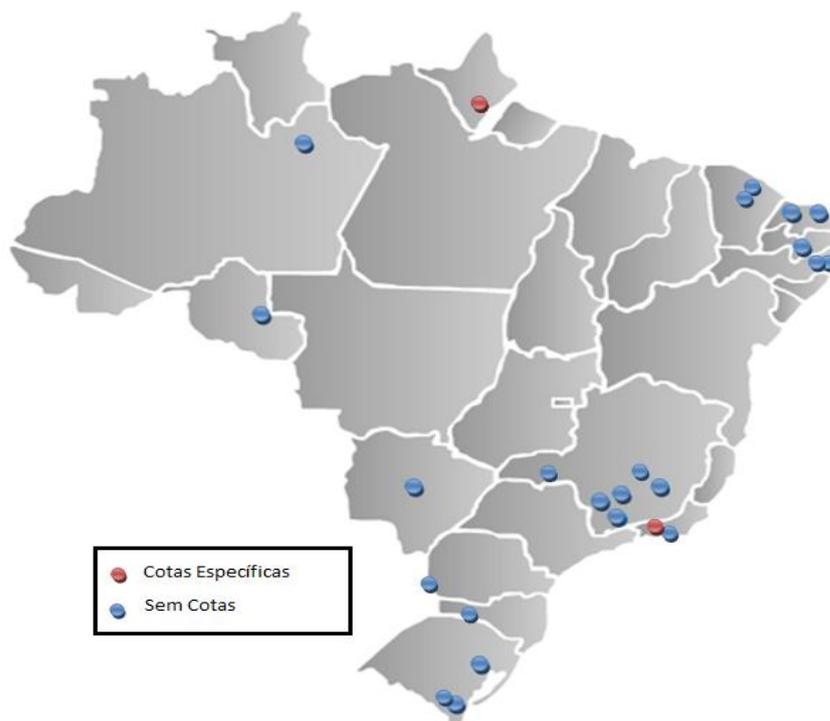
Quanto à técnica, a cartografia social se utiliza dos Sistemas de Informações Geográficas (SIG), podendo valer-se de softwares tradicionais, como o ArcGIS, Spring, Map Server, Proj4 e tantos outros, sejam softwares livres ou comerciais, assim como nas representações cartográficas tradicionais, porém, nesse caso, dando preferência aos mais acessíveis à população.

Ademais, nessa metodologia, o mais importante são as informações a serem expressas e não necessariamente a técnica em si, uma vez que as informações técnicas dão lugar a informações de valor social, informações que geralmente se constroem de forma participativa e acrescentam valor à comunidade ou grupo a que se destinam.

Para fins deste estudo, é ressaltada aplicação da cartografia social aliada a tradicionais técnicas de pesquisa, a fim de compreender a realidade das ações afirmativas aplicadas em uma Instituição Federal de Ensino Superior, buscando absorver as nuances que as questões espaciais e suas peculiaridades podem nos evidenciar, enriquecendo a análise aqui proposta.

A análise através de mapas pode expor detalhes que muitas vezes não são facilmente visualizados através de outros meios gráficos mais conhecidos, como gráficos e tabelas. A seguir, exemplos dessa aplicação para o tema aqui estudado:

O mapa abaixo apresenta todas as universidades federais que ainda não haviam aderido a um sistema próprio de reserva de vagas até o ano de 2012, mesmo aquelas que já possuíam algum tipo de ação afirmativa, como a bonificação sobre a nota para grupos específicos. Na época, por região, tínhamos a seguinte distribuição:

Figura 1 – Universidades federais sem adesão a cotas até 2011

Fonte: Dados do GEMAA, adaptados pela autora.

Ele expressa a necessidade que havia na época de um sistema que unificasse e tornasse obrigatória a adoção de políticas de inclusão, a fim de que todas pudessem seguir as mesmas diretrizes. Isso significa que ao menos uma grande mudança a Lei de Cotas trouxe, ou seja, permitiu unificar a adoção de ações afirmativas em todo o País, na esfera federal. O quadro a seguir especifica os dados contidos no mapa anterior.

Quadro 1 - Adoção de ações afirmativas por IFES até 2012

Região	Universidade Federal	Cotas	Bônus	Aumento do número de vagas
Norte	UFPA	Sim (50%)	Não	Sim
	UFRA	Sim (*)	Não	Não
	UFT	Sim (5%)	Não	Não
NORDESTE	UFAL	Sim (20%)	Sim	Não
	UFBA	Sim (45%)	Não	Sim
	UFMA	Sim (50%)	Não	Sim
	UFPE	Não	Sim	Não
	UFPI	Sim (20%)	Não	Não
	UFRB	Sim (43%)	Não	Sim

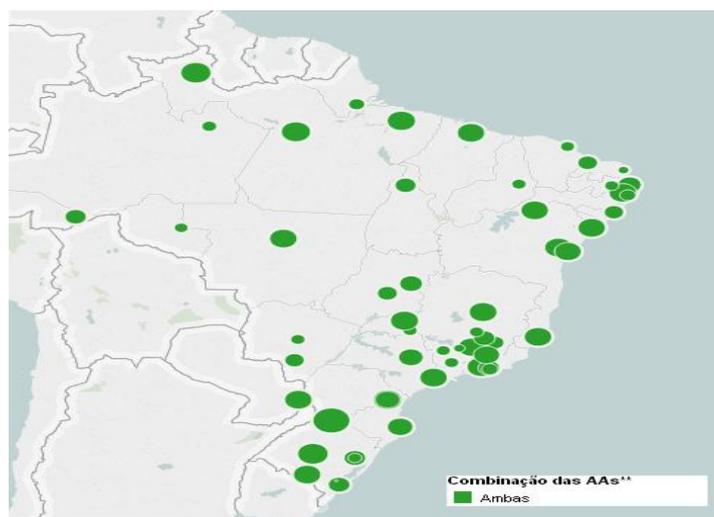
	UFRN	Não	Sim	Não
	UFRPE	Não	Sim	Não
	UFS	Sim (50%)	Não	Sim
CENTRO-OESTE	UFMT	Sim (50%)	Não	Não
	UFG	Sim (20%)	Não	Não
	UnB	Sim (20%)	Não	Sim
	UFGD	Sim (25%)	Não	Sim
SUDESTE	UFF	Sim (20%)	Sim	Não
	UFABC	Sim (50%)	Não	Não
	UFES	Sim (40%)	Não	Não
	UFJF	Sim (50%)	Não	Não
	UFMG	Não	Sim	Não
	UFOP	Sim (30%)	Não	Não
	UFSCAR	Sim (20%)	Não	Sim
	UNIFESP	Sim (10%)	Não	Não
	UFVJM	Sim (50%)	Não	Não
	UFRRJ	Sim (20%)	Sim	Não
	UFSJ	Sim (50%)	Não	Não
	UFTM	Não	Sim	Não
	UFU	Sim (25%)	Não	Não
	UFV	Não	Sim	Não
	UFRJ	Sim (20%)	Não	Não
	UFSJR	Sim (50%)	Não	Não
SUL	UFPR	Sim (40%)	Não	Sim
	UFRGS	Sim (30%)	Não	Não
	UFSC	Sim (30%)	Não	Sim
	UFSM	Sim (35%)	Não	Sim
	UNIPAMPA	Sim (50%)	Não	Não
	UTFPR	Sim (50%)	Não	Não

*A cota é proporcional ao número de candidato de cada grupo beneficiário inscritos no vestibular.

Fonte: GEMAA.

No segundo mapa, a seguir, estão representadas as IFES que possuem ações afirmativas após a vigência da Lei de Cotas, que mostra uma combinação de diversas modalidades dessas ações em todas elas.

Figura 2 – Mapa das ações afirmativas (AAs) nas universidades federais em 2015



Fonte: GEMAA

A própria representação já nos remete a uma ideia de uniformização, visto que todas estão marcadas agora como instituições onde existe a adoção de cotas, que não significa ter sido benéfica ou prejudicial, mas já transmite o alcance de um dos propósitos da lei: uniformizar a adoção de cotas como modalidade de ações afirmativas obrigatória nas IFES.

Portanto, podemos observar que a representação através de mapas nos ajuda a visualizar a realidade de forma mais clara. Ficou evidente o efeito, *a priori*, de uma determinada política pública - a Lei de Cotas - no panorama das ações afirmativas no Brasil, no sentido em que homogeneizou o quadro de adoção de cotas pelas IFES, o que antes se apresentava fragmentado e possibilitou a adesão maciça à política de reserva de vagas por parte de todas as elas, cenário antes dominados por instituições estaduais.

3 DESIGUALDADES NO BRASIL

Neste capítulo, são consideradas as questões raciais e socioeconômicas na sociedade brasileira, suas singularidades e as desigualdades que atuam no acesso aos bens sociais, especialmente no que se refere às oportunidades educacionais.

Por fim, são abordadas as questões referentes à importância do acesso ao conhecimento, e às dificuldades de ingresso no ensino superior de qualidade, questões essenciais para entendermos o contexto e os caminhos que nos levam ao tema principal deste estudo: as Ações Afirmativas.

3.1 Questões raciais e socioeconômicas e a desigualdade de oportunidades educacionais no Brasil

Os debates em torno do respeito às diferenças e à identidade cultural de cada indivíduo estão cada vez mais presentes nas agendas de discussão acerca da igualdade de direitos e oportunidades nas diversas sociedades, inclusive a nossa.

De acordo com Santos e Nunes (2003), a expressão multiculturalismo corresponde ao convívio de diferentes culturas que observamos nas sociedades modernas e que, trazendo para a prática, hoje está associada às lutas pelo respeito às diferenças e pelo não conformismo no que diz respeito às tentativas de opressão e exclusão de uma ou mais culturas por uma cultura dita hegemônica.

Logo, conforme salienta Kretzman (2007), não se trata de universalizar e homogeneizar culturas e tratamentos como se acreditava até pouco tempo, e sim de se reconhecer e respeitar as diferenças, valorizando cada grupo em suas especificidades, atendendo o poder público às diversas reivindicações baseadas em singularidades como as de gênero, raça, crença, etnia e sexualidade, por exemplo.

Assim sendo, faz-se necessário um equilíbrio bastante delicado e complexo entre a diferenciação individual que garanta a identidade de cada cidadão e um tratamento que vise a garantir a esse mesmo indivíduo a igualdade de direitos perante a lei.

Temos então o multiculturalismo como sendo uma poderosa ferramenta para se discutir e conscientizar acerca das diferenças e da necessidade de se reconhecer a identidade dos diversos grupos e formas culturais, embasando os diversos movimentos de grupos subjugados e vulneráveis socialmente.

Na visão de Taylor (1997), os problemas relacionados às imposições entre culturas, em especial nas sociedades liberais do Ocidente, devem-se, sobretudo à formação histórica de base colonial e à exclusão social da população de origens culturais diferentes. Ele pode ser visto também como um “fenômeno globalizado que tem início em países onde a diversidade cultural é vista como um problema para a unidade nacional” (GONÇALVES E SILVA, 2001, p. 14-15). Para eles, a preocupação com o tema surge a partir dos movimentos populares que ganharam força como resposta à repressão sofrida durante o regime militar.

Eles salientam que esses movimentos, no Brasil, ganharam forma no início do século XX na cidade de São Paulo, que rejeitava sinais da cultura africana em seu projeto de modernização. Esses movimentos opuseram-se à ideia de identidade nacional, e buscavam

introduzir o conceito de pluralidade étnica. Essas organizações referentes ao movimento negro trataram do desenvolvimento de atividades de base multicultural, relacionadas à literatura e ao teatro, como foi com o Teatro Experimental do Negro, destaque entre elas.

Os autores procuram esclarecer, através de fatos históricos, que a política e a cultura não são fenômenos isolados, uma vez que exercem influência uma na outra. Logo, a cultura até pode surgir como uma manifestação espontânea de um determinado grupo ou sociedade, mas ela vai sendo moldada de acordo com os interesses da política, que dependendo do contexto e de suas vontades passam a estimular ou restringir determinada expressão cultural a fim de que ela se sobressaia ou seja reprimida perante as demais culturas existentes.

Assim, fica claro que a cultura que observamos no Brasil não poderia ser ingenuamente vista como a expressão espontânea de nosso povo, mas sim como o resultado artificial dos moldes que lhe foram dados através do tempo, de acordo com os interesses políticos em cada época de nossa história, onde grupos minoritários, mas nos quais concentra-se o poder, procuram enquadrar a cultura de forma que melhor lhes favoreça o aumento e a permanência no poder.

Em síntese, o livro busca evidenciar o processo de eliminação proposital das visíveis diferenças culturais de nossa origem cultural pluralista, que foram artificialmente reprimidas em nome de interesses de certos grupos dominantes e, depois, o processo de luta dos grupos reprimidos em busca de retomar essas diferenças, reconhecendo e evidenciando sua existência.

McLaren (2000) apresenta o multiculturalismo crítico, fazendo uma comparação com outros três tipos de multiculturalismo, a saber: multiculturalismo conservador ou empresarial, multiculturalismo liberal humanista e multiculturalismo liberal de esquerda.

Pra ele, o primeiro seria uma proposta de universalização da cultura branca; o segundo, apesar da característica humanística, em que critica as restrições econômicas impostas pelo sistema capitalista, defende uma igualdade independente de etnia, sexualidade ou gênero e afirma que todos têm igualdade de condições em competições; o terceiro, segundo o autor, enfatiza a diferença cultural, mas num caráter essencialista, assim como privilegia o pessoal em detrimento do político, o que ele chama de populismo elitista.

O multiculturalismo crítico seria então um quarto tipo, uma alternativa de caráter revolucionário e de resistência, que enxerga a cultura como heterogênea e não consensual e onde os conflitos são inegáveis. Para ele, enquanto conceito, o “ multiculturalismo crítico compreende a representação da raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre

signos e significações e, enfatiza não apenas o jogo textual, mas a tarefa de transformar as relações sociais” (MCLAREN, 2000, p.123)

No Brasil, um bom exemplo pode ser encontrado nas questões raciais originadas no histórico de escravidão e sua principal consequência: a discriminação racial. Os negros foram trazidos para o Brasil como mercadorias, não possuíam direitos e sofriam maus tratos; eram excluídos, então, da sociedade, exclusão essa que foi sendo reproduzida geração após geração.

Assim, trata-se de um fenômeno que vem evidenciar a importante heterogeneidade que caracteriza a nossa sociedade desde sua formação, a fim de que se reconheça que não há entre nós uma cultura superior ou mais importante, e sim uma diversidade cultural em que cada grupo ofereceu a sua contribuição para o que somos hoje, devendo ser respeitados e atendidos em suas peculiaridades.

Há também estudos que procuram um novo caminho para abordar as questões culturais e de ensino que considere tal abordagem. A exemplo de Haddad (1998), onde a utilização de termos e padrões importados de outros contextos, como o multiculturalismo, é questionada. Ou seja, questiona-se se já não teríamos, enquanto País, maturidade suficiente para propor nossos próprios padrões, com uma cultura que confronte e tente desconstruir o conservadorismo aqui implantado.

Longe de chegarmos a um termo ou padrão que defina a questão em nosso País e melhor se adeque às nossas especificidades históricas e culturais, estudiosos críticos da área, como Valente (1995,1997) defendem que vale à pena enfrentar a árdua tarefa, como nomeou Haddad (1998), em busca de libertar-se dos padrões em moda importados pelas elites e mexer no atual consenso acerca das ideias hegemônicas, a fim de exitosos frutos sejam gerados, como por exemplo uma nova metodologia de combate ao racismo nas escolas.

A autora apesar de preferir utilizar o termo educação intercultural, tratado por ela em Valente (1998), em substituição ao termo multiculturalismo, procura associar a ele uma perspectiva de compreensão mais crítica, ainda indagando o porquê da utilização de um desses conceitos, importados de países com contextos diversos do nosso, sendo a nossa experiência tão distinta, apesar de alguns pontos coincidentes.

De qualquer forma, ela conclui que ainda não encontrou um termo ou conceito mais adequado, visto que mesmo a educação intercultural, que surgiu na Europa com a intenção de se opor ao multiculturalismo, também esbarra em diversos obstáculos e salienta, que deve ser ampliado o contexto de compreensão histórica envolvido, procurando contornar tais obstáculos através de reflexão teórica atenta e rigorosa.

As questões raciais e socioeconômicas em nossa sociedade são bastante complexas, possuem diversas nuances, e não seria possível esgotá-las aqui. Desta forma, atendo-me a realizar a seguir um breve histórico, considerando nossa base colonial e escravista já mencionada, e o farei baseada nos estudos de Skidmore (1989), Carril (1997), Seyferth (2002), Siss (2003), Guimarães, A. S. A. (2006), Costa (2010) e Anjos (2011), trazendo as principais contribuições presentes em cada estudo para esse contexto.

Siss (2003) faz uma abordagem histórica interessante acerca do fator educação. Ele salienta que a educação pública, gratuita e universal não foi uma prioridade no Brasil Império, e que seguiu pelo mesmo caminho após a transição para a República, mesmo com a nova Carta Magna, que assegurava direitos e deveres aos cidadãos, não apresentando nenhum avanço significativo para educação, especialmente no que se refere aos negros.

No final do século XIX, já havia a preocupação da elite política da época com o fato de a proporção de negros superar a da raça branca. De acordo com dados de Skidmore (1989), a proporção de negros na população era de 58%, e isso incomodava, uma vez que estudiosos da época consideravam que nações com este tipo de formação estariam caminhando para a barbárie, ao invés da civilização, considerando os estágios da evolução humana definidos na teoria de Morgan².

Apesar disso, conforme se observa em Costa (2010), a intenção de branqueamento da população por aqui já existe mesmo antes da independência, e pode ser observada no estímulo à vinda de imigrantes europeus com o propósito “civilizatório”, uma vez que os negros não eram considerados uma raça adequada ao trabalho livre e à economia liberal que se pretendia para o futuro destas terras.

Assim, em 28 de junho de 1890, num contexto de priorização da industrialização pelo partido republicano que então detinha o poder, foi decretada a reabertura do Brasil à imigração europeia e, mais que isso, negros e asiáticos foram proibidos de entrar no País sem a autorização do Congresso Nacional. A intenção era impedir que uma classe média negra, fruto do trabalho na indústria, surgisse, ganhasse poder e colocasse em risco o processo de branqueamento vigente.³

A ideologia do branqueamento defende que a disparidade entre negros e brancos poderia ser superada através da miscigenação, sendo então criada uma nova raça, a fim de construir uma identidade nacional, evitando-se a temida caminhada em direção à barbárie, e

² De acordo com a teoria de Lewis Morgan, eram três os estágios da evolução humana: selvageria, barbárie e civilização.

³ Decreto Nº 528, de 28 de junho de 1890. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 18 mai. 2016.

de acordo com Carril (1997), ela busca amenizar a realidade da existência de escravos e dos quilombolas e legitima, mais tarde, o mito da democracia racial.

Todas essas questões são decorrentes de uma ideologia eurocêntrica implantada em nosso País desde aquela época e vigente até os dias de hoje. Conforme abordado por Gonçalves e Silva (2001), nossa cultura foi toda moldada para atender a interesses políticos.

Logo, uma unidade nacional era elemento essencial para criação e manutenção do Estado-nação que se pretendia implantar aqui e essa unidade nacional passava especialmente pela unidade étnica e cultural. Sendo assim, mitos foram criados a fim de suprimir as gritantes diferenças existentes em nossa cultura desde a sua formação. Isso passava por um processo de abafar movimentos culturais que colocassem em risco a desejável unidade nacional, como os negros e indígenas.

Era necessário passar uma ideia de uniformidade da sociedade, em que todos falassem o mesmo idioma, mantivessem os mesmos costumes e compartilhassem das mesmas tradições, não havendo espaço nem apoio a outras expressões culturais. Como exemplo, temos o esforço para colocar em desuso a família linguística tupi-guarani no País.

Seguindo esse raciocínio, de como a política e seus interesses é capaz de moldar a cultura e impor suas ideias, é interessante mencionar os “Sete atos oficiais que decretaram a marginalização do negro no Brasil”, de acordo com Frei David Santos⁴, que foram objeto de estudo por Valeriano (2006).

Apesar de abordados por grandes autores da área, esses atos oficiais são compilados por Frei David Santos, facilitando esse entendimento de como a própria política brasileira, a fim de promover seus próprios interesses, moldou a situação de segregação aqui mencionada através de atos oficiais. São eles:

1. A própria implantação da escravidão no Brasil em 1530;
2. O Decreto-Lei 1331-A de 17 de fevereiro de 1854, que consistia numa lei complementar à Constituição de 1824 e impedia o acesso de escravos e negros à educação (será aprofundada adiante);
3. A Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, a Lei de Terras, que determinava a compra como sendo a única forma aquisição de terras, desestruturando os quilombos e impedindo a aquisição e crescimento econômico de negros. Esse objetivo fica evidente pelo fato da imposição não

⁴ Frei David Raimundo dos Santos é Coordenador da ONG Educafro. Informações disponíveis em: <<http://tede.metodista.br/jspui/handle/jspui/1569#preview-link0>> .

ter atingido os imigrantes europeus que, ao contrário, receberam terras, sementes e dinheiro para prosperarem;⁵

4. A guerra do Paraguai (1864-1870), com promessas de liberdade e terra aos negros que retornassem ao País após a guerra e ainda a troca de negros por filhos de fazendeiros convocados. A população negra na época, enviada maciçamente para as frentes de batalha, foi reduzida de 45 para 15% do total da população;

5. Lei do Ventre Livre, em 1871, que na prática originou os primeiros menores abandonados do Brasil e desestruturou as famílias de negros, como já foi observado aqui através de Nascimento et. al. (2008);

6. Lei do Sexagenário, em 1885, que assim como a anterior, aliviava os custos dos senhores das fazendas, abandonando os idosos doentes e que não serviam mais ao trabalho;

7. O Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890, também já mencionado anteriormente, e que trata das imigrações europeias e servia à ideologia do branqueamento.

De acordo com Guimarães, A. S. A. (2006), o conjunto de crenças que incluem a questão do branqueamento e que dominou o Brasil Império era chamado pelos historiadores de “paraíso racial” e negava a existência de preconceitos de raça no Brasil.

É a partir do século XX, mais precisamente no período do Estado Novo, que o “paraíso racial” tem sua hegemonia entre os intelectuais brasileiros superada pela “democracia racial”, a qual o autor defende que não deve ser reduzida a um simples mito, visto que influenciou pensamentos e atitudes na sociedade brasileira quanto às questões raciais.

Logo, a fase correspondente ao Estado Novo no país, consistiu na imposição da cultura da raça dominante (brancos) à raça marginalizada (os negros), com o intuito de evitar a declarada segregação racial e conflitos que ocorriam na mesma época nos Estados Unidos.

A intenção era preparar o Brasil para seguir a tendência internacional de liberdade, democracia e combate ao preconceito, ou seja, enquadrá-lo nos padrões internacionais da época, que se opunham “ao racismo e totalitarismo nazi-fascistas, que acabaram vencidos na Segunda Grande Guerra” (GUIMARÃES, A. S. A., 2006, p.270).

⁵ Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm>. Acesso em 10 Mar. 2016.

Autores como Santos (2005) e Rocha (2007) abordam a questão da “democracia racial” como um fenômeno que surge na intenção de esconder e apresentar uma justificativa aos efeitos da escravidão sobre as oportunidades de ascensão e inserção de negros na sociedade brasileira, negando as dificuldades a eles impostas e sua condição à margem da sociedade.

Embora não tenha utilizado o termo democracia racial em suas obras *Casa Grande e Senzala* (1933) e *Sobrados e Mucambos*(1936), o sociólogo Gilberto Freyre é responsabilizado pela criação desse “mito” em nossa sociedade. Isso porque, as ideias difundidas no livro são essencialmente aquelas atribuídas ao mito da democracia racial: a ideia de que diversos fatores peculiares à nossa origem, como a miscigenação entre os ameríndios, brancos europeus e negros africanos, nos salvou de passar por situações de discriminação e segregação entre raças como aconteceu por exemplo no caso do *apartheid* nos Estados Unidos.

Freyre ofereceu importante contribuição para os campos da antropologia, filosofia social e sociologia ao pesquisar a formação da população brasileira no período colonial. Foi então que ele definiu o surgimento no Brasil de uma *metaraca*, que seria então a nossa identidade enquanto população, em que não existiriam mais o homem branco europeu, o negro africano ou o indígena nativo, e sim um novo homem, uma nova raça, originária de nossas terras.

Em virtude dessa intensa miscigenação e da ocorrência das intensas imigrações, teria surgido por aqui uma perene “democracia racial”, constituída em bases sólidas, onde não haveria distinção ou tratamento diferenciado em virtude de raça, visto que pertenceríamos todos a uma mesma raça, aqui originada.

Freyre acreditava e defendia as vantagens de ser mestiço, e exaltou essa nossa característica como um fator de orgulho para o nosso povo, pois, de acordo com ela, não teríamos problemas como os ocorridos nos Estados Unidos, em que as diferenças raciais eram motivo de violência e perseguição. Buscava, através dessa nossa característica, superar a discriminação racial e seus efeitos em nosso País, que serviria de exemplo para as sociedades futuras, por sua multiracialidade.

Assim, para Freyre e outros tantos pensadores que seguem essa ideologia, devido à miscigenação que ocorreu fortemente em nosso povo, espontaneamente ou induzida, não haveria desigualdade no acesso a oportunidades em nossa sociedade, visto que os mestiços possuíam condições melhores de ascensão social que os puramente negros, por exemplo.

Procurava-se passar uma ideia de equilíbrio e confraternização entre etnias, de modo a negar as dificuldades impostas a uma ou outra, e que as lutas sociais, como ocorria nos Estados Unidos, não seriam necessárias para a ascensão social dos mestiços, pois seria conquistada por mérito próprio.

Para muitos estudiosos brasileiros que seguiram essa ideia, nossas peculiaridades históricas fizeram com que não fossem criadas categorias raciais rígidas, e isso teria criado um clima de harmonia entre os indivíduos, que não se olhavam através de critérios raciais. Dessa forma, as barreiras impostas à ascensão social estão ligadas a outros fatores, como gênero e situação econômica, mas não por questões raciais.

Esse tipo de pensamento exerce influência, por exemplo, naqueles que defendem que as ações afirmativas, como as cotas, devem atender a critérios relacionados à situação socioeconômica, mas não pelas raciais, visto que não seria necessário, diante das supostas igualdade e ausência de racismo existentes.

Em seguida, no período da ditadura militar, Guimarães, A. S. A. (2006) salienta que permanece a ideologia da “democracia racial”, porém, retirando-se o seu substrato político, através da repressão à sindicalização e associação e suas relações com partidos políticos.

Nesse período, as reformas educacionais expandem o ensino e o acesso, mas, por outro lado, acabam culminando, junto a outros fatores, na conhecida distorção da educação brasileira, em que temos uma grande desigualdade no acesso ao ensino público superior de qualidade, onde alunos preparados por escolas particulares têm mais chances que os advindos das escolas públicas. Essa questão é abordada de forma mais detalhada no tópico seguinte.

Gonçalves e Silva (2001) observam que as lutas do movimento negro que iniciaram o multiculturalismo no Brasil ao questionar a cultura dominante, remontam aos anos 1940 e receberam a influência dos movimentos étnicos nos Estados Unidos, da criação da UNESCO, e da organização de uma pesquisa que buscava desmistificar a situação do negro na sociedade brasileira.

Foi a partir de estudos como o de Skidmore (1989), cuja primeira edição foi publicada em 1976, que ganharam força as correntes de pensadores críticos à ideologia de igualdade e democracia racial no País. Ele faz uma revisão das relações raciais no Brasil, e questiona a suposta democracia racial brasileira, alegando ser uma forma encontrada pela elite brasileira para tentar esconder o histórico de opressão racial e racismo no País.

Santos e Queiroz (2007) e Siss (2003) abordam as lutas pela inserção da população negra através da intensificação dos movimentos sociais no período da redemocratização do Brasil, logo após o período ditatorial. De acordo com Guimarães, A. S. A. (2006), é nesse

período de redemocratização que o multiculturalismo passa a ser difundido entre os intelectuais, tomando o lugar da democracia racial como ideologia hegemônica.

A luta por liberdade e igualdade na época incluiu reivindicações nesse sentido, como capítulos específicos para o tema na Constituição Federal. No período 1980-1990 as respostas institucionais às reivindicações foram garantidas nas Constituições Federal e Estaduais, com a elaboração dos referidos capítulos específicos para o tema.

Porém, ainda de acordo com eles, um avanço realmente significativo veio apenas a partir do início do século XXI, quando várias instituições do ensino superior começaram a adotar ações afirmativas para ingresso, com ênfase no sistema de cotas. Além disso, desde 2003, surgiu a obrigatoriedade das temáticas histórica e cultural do negro no Brasil nos currículos escolares, sancionada através da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003.

Essa questão também é abordada por Gonçalves e Silva (2001), que chamam a atenção para o fato de que, até então, o campo da educação não havia sido contemplado pela questão multicultural. Como sabemos, o espaço educacional é de fundamental importância nos processos de socialização, e deve ser, portanto, foco para as discussões de respeito à diversidade socioeconômica e cultural, a fim de se originarem espaços mais inclusivos e adaptados à convivência multicultural, permitindo que os membros das diversas culturas possam sentir-se verdadeiramente incluídos e parte daquele ambiente.

Nesse ínterim, eles abordam as experiências no setor educacional brasileiro, como a formação de professores indígenas para que lecionem em suas comunidades, e a experiência bilíngue em escolas do Sul brasileiro, em que há importante movimento de imigração europeia, por exemplo.

De acordo com Cruz (2005), há carência de conteúdo acerca da educação e trajetória escolar dos negros dentro da história da educação brasileira, inclusive com a ausência acerca de experiências escolares de negros em períodos anteriores à expansão escolar pública de 1960, faltando-lhe também aspectos da nossa multiplicidade social e cultural. Dessa forma, a bibliografia relacionada à História da Educação Brasileira estaria servindo a um ciclo de reprodução do tratamento desigual a negros e índios no País.

Ela faz uma importante abordagem a respeito do processo de criação e reprodução da história, em que alguns grupos, que detêm esse processo, mantêm sua história viva e bem conservada, enquanto que outros grupos dão a impressão de não possuírem história, visto que a parte que lhes cabia, ao invés de conservada foi destruída pelos grupos hegemônicos detentores do processo de construção da narrativa histórica. Procura realizar também um

levantamento de registros históricos e acadêmicos relacionados à trajetória escolar do negro no Brasil.

Embora de forma precária, os negros no período do Império e início da República procuraram por eles mesmos a apropriação do conhecimento a fim de buscarem a liberdade de fato. Assim, quando os subsídios não eram dados oficialmente, uma vez que não era de interesse da elite dominante que houvesse o acesso ao conhecimento por esses grupos, eles mesmos foram buscando formas alternativas de acessá-lo.

Recorreram então à instrução a partir de outras pessoas escolarizadas, asilos de órfãos, e alguns ingressaram na rede pública (em que a maior evidência de participação de negros remonta à segunda metade do século XIX) ou em escolas criadas por grupos negros, inclusive escolas em quilombos para esse fim específico de alfabetização.

Ou seja, como por muito tempo eles não foram contemplados nos processos de políticas públicas, precisaram buscar a alfabetização pelo próprio esforço, precisaram batalhar por um direito fundamental: o acesso ao conhecimento. Conclui salientando que, quando recebe espaço para tal, o negro é plenamente capaz de acompanhar o desenvolvimento intelectual e de ascender socioeconomicamente através do acesso ao conhecimento, contrariando a ideia de que o negro seria incapaz de acompanhar os processos de escolarização, como se procurava fazer crer.

A pesquisa deixa claro que muito do pouco que se sabe a respeito da história da trajetória da escolarização dos negros, assim como os esforços para se estudar a temática no ambiente acadêmico e o próprio processo de introdução dos negros nos ambientes de alfabetização dependeram muito do esforço e luta deles próprios, diante de barreiras impostas de todos os lados, formal ou informalmente.

Por exemplo, na época do Brasil Império, escravos e mesmo os negros libertos foram impedidos de frequentar as escolas. Seja através de barreiras legais, como foi o caso do Decreto-Lei 1331-A de 17 de fevereiro de 1854, complementar à Constituição de 1824, que em seu Artigo 69 determinava que não seriam admitidos à matrícula nem poderiam frequentar as escolas os portadoras de moléstias contagiosas, os que não tivessem sido vacinados e os escravos⁶ ou mesmo através de barreiras práticas, em que, mesmo permitindo o acesso, não havia condições para que esses indivíduos frequentassem a escola diante das condições socioeconômicas que enfrentavam.

⁶ Decreto-Lei 1331-A de 17 de fevereiro de 1854. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em 10 Mar. 2016.

Vale também lembrar que, de acordo com o que foi exposto até agora, as questões referentes à exclusão, segregação e desigualdade de oportunidades não estão restritas à questão racial, a despeito de ter sido tomada aqui como exemplo. Esses problemas atingem, mesmo que em graus diferentes, aos diversos grupos ditos minoritários e diferenciados social e culturalmente em cada sociedade, incluindo-se a brasileira.

A esse respeito, Gonçalves e Silva (2001) observam que, apesar de originalmente o multiculturalismo referir-se às questões étnicas, ele passa, a partir de meados do século XX a ser associado também às lutas reivindicatórias dos diversos grupos minoritários e oprimidos socialmente. Nos Estados Unidos, por exemplo, os autores salientam que as lutas por justiça referente aos direitos civis foi iniciada por grupos afro-americanos, mas que aos poucos, outros grupos, como o dos imigrantes oriundos de países pobres foram aderindo às mesmas reivindicações.

Segundo o Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra O Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (2001), apesar da herança histórica decorrente dos quase quatro séculos de escravismo (1530 – 1888), não se pode atribuir as práticas discriminatórias e o racismo simplesmente a essa herança, uma vez que são recriados e estimulados com o passar do tempo.

A negação do racismo, implícito nas práticas sociais e nas desigualdades impostas historicamente a determinados grupos em nossa sociedade, através das ideologias como o mito da democracia racial, acaba influenciando a perpetuação das práticas discriminatórias, uma vez que os indivíduos foram levados a crer que havia uma igualdade de oportunidades e um clima de confraternização. Isso leva, por exemplo, a pensamentos de revolta ou incompreensão por parte de grupos historicamente aceitos quando tratamento diferenciado é dado a esses grupos historicamente excluídos a fim de que a desigualdade seja amenizada.

De acordo com Siss (2003), o direito à cidadania para o negro não foi de fato reconhecido no período pós-abolição. Na verdade, apenas lhes foi atribuído o *status* de ser humano. Essa situação impôs ao negro uma condição inferior, de subordinação ao grupo racial branco, o que acarretou, entre outras graves consequências, a exclusão dos negros do processo educativo. Além disso, o autor observa que a cor branca era considerada um fator positivo para ascensão, enquanto que a cor negra era vista como negativa.

Acerca dessa condição histórica de subordinação imposta aos negros, Bento (1998) explica que o racismo refere-se a uma suposta superioridade de uma raça dita “pura” sobre a outra, o que justificaria privilégios à primeira em relação à segunda, essa suposta

superioridade busca fazer crer que há uma lógica e justiça em que uma raça tenha pleno acesso a determinados privilégios e oportunidades de ascensão social enquanto que as dificuldades impostas à outra seriam inerentes à sua origem e existência.

Desde cedo, o pensamento coletivo é moldado por mecanismos de reprodução ideológica, em que o branco é o modelo ideal, restando ao negro tentar reproduzir esse ideal a fim de que seja aceito socialmente. Assim, as condições socioeconômicas impostas aos negros é justificada na ideologia maciçamente difundida no imaginário coletivo de que ao negro cabe uma situação inferior por tratar-se de uma “raça de inteligência inferior”, preguiçosa e portanto, responsável por seu próprio fracasso.

Conforme salienta Nascimento et. al. (2008), desde o Brasil Império, quando da promulgação da Lei do Ventre Livre, as famílias negras foram desestruturadas, suas crianças separadas dos pais, e com isso, esses menores negros abandonados passam a circular pelas ruas aumentando sentimentos de medo e repulsa por parte de membros da elite da época.

Eram, portanto, na visão da elite, algo indesejável e que deveria ser erradicado do País. Para eles, o abandono dessas crianças era fruto da incivilidade de seus pais, e não uma consequência das condições socioeconômicas impostas a eles. Assim vai-se formando o processo de criminalização da pobreza, sobretudo relacionado aos negros, em nossa sociedade, em que eles passam a ser vistos como um empecilho ao desenvolvimento nacional e um risco às “pessoas de bem” da elite.

Toda essa situação gerada em torno da população negra, desde a época em que a preocupação da elite era impedir o crescimento e empoderamento de um povo indesejável ao desenvolvimento, passando pela culpabilização do negro pela própria situação socioeconômica e chegando às lutas que precisam travar para crescerem e buscarem condições dignas de vida numa sociedade que sempre o excluiu das oportunidades, cria para essas pessoas inúmeras batalhas diárias, tanto internas (no que diz respeito à aceitação de suas origens e afirmação de sua identidade), quanto externas (referentes às desigualdades e tratamento diferenciado que precisam enfrentar em busca de melhores oportunidades).

Nesse contexto, estudos como o de Ribeiro (2009), que analisou a problemática da desigualdade de oportunidades sob a visão da transmissão de vantagens e desvantagens sociais e econômicas entre indivíduos e famílias através das gerações, mostram que fatores relativos à raça, classe e gênero influenciam significativamente no acesso às diversas oportunidades e vantagens socioeconômicas.

O autor analisou dados da Pesquisa de Padrões de Vida (PPV) coletados entre 1996 e 1997 considerando aqueles referentes aos padrões e trajetórias educacionais de indivíduos

nascidos entre 1932 e 1984, divididos em coortes de nascimento que facilitaram observar essas trajetórias ao longo das reformas educacionais, a fim de relacionar essas reformas e seus efeitos na Desigualdade de Oportunidades Educacionais (DOE) para esses indivíduos.

Como resultado das análises, o autor observou que o Brasil segue a tendência da maioria dos outros países, em que persiste a influência do background socioeconômico sobre a DOE. Conclui também que há uma tendência à diminuição da DOE nos níveis educacionais elementar e secundário por um lado e, por outro lado, essa desigualdade aumenta para o nível superior no período analisado.

Ainda a respeito dessas desigualdades, Diniz (2001) ao analisar a questão dos monopólios profissionais e da influência dessas nos contextos de desigualdades sociais, observa que apesar de uma maior possibilidade de ascensão de jovens oriundos de famílias operárias, ou seja, aquelas em que a profissão dos pais é essencialmente manual, é significativa a taxa de reprodução social nas famílias.

Ela salienta que os exames de conhecimento para acesso às profissões privilegiam aqueles que possuem uma bagagem cultural mais robusta, visto que os exames acadêmicos são mais voltados para aferição de conhecimentos teóricos em detrimento dos conhecimentos práticos relativos ao cotidiano das profissões.

Isso ocasionaria uma reprodução das estruturas de desigualdades sociais, uma vez que faria com que aqueles que tiveram maior contato e facilidade de acesso a esses conhecimentos continuaria sempre com mais chances que aqueles que historicamente foram privados dele.

Outra observação importante da autora é que a tendência de deslocamento entre classes sociais em países desenvolvidos, como França, Inglaterra e Suécia parece estar mais relacionada com um aumento de demanda por profissionais qualificados, fazendo com que o recrutamento desses profissionais seja realizado também nas demais classes, do que do aumento nas chances de deslocamento entre as classes.

Ademais, para o caso brasileiro, essa mobilidade também não representaria uma maior fluidez entre as classes, podendo ser atribuída à expansão educacional e às mudanças estruturais na sociedade brasileira como urbanização, industrialização e expansão dos bens sociais (que proporcionaram uma maior oferta de oportunidades).

Essa visão coaduna-se à de Ribeiro (2009) quando constata em sua pesquisa que há uma forte tendência da influência da bagagem de conhecimentos familiar nas desigualdades de acesso dos filhos à universidade. Explico: o autor detectou uma maior influência exercida pelo nível de educação da mãe sobre as chances de entrar na universidade para os nascidos

após 1948, ou seja, para aqueles que ingressariam na universidade na época em que cresce a DOE para o nível superior, por razões que serão explicadas no tópico seguinte.

Tanto as ideias expostas por Diniz (2001) quanto as de Ribeiro (2009) trazem elementos da visão do filósofo francês Pierre Bourdieu para as desigualdades na educação. Bourdieu observou que o conhecimento transmitido no ambiente escolar não é passado de forma igualitária para todos os alunos, como querem fazer que pareça. Uma das mais importantes contribuições de Bourdieu para a área da educação foi a constatação e explicitação de que a escola não é um ambiente neutro, como se podia pensar.

A explicação de Bourdieu veio através da criação de conceitos como Capital Cultural e Arbitrário Cultural Dominante. Esses conceitos estão diretamente ligados às ideias de Diniz e Ribeiro quando tratam da influência da bagagem cultural robusta e da “bagagem de conhecimentos familiar, respectivamente. Bourdieu explica que filhos de famílias de origem socioeconômicas diferentes adquirem diferentes contatos e experiências, de acordo com o nível de escolarização, condições econômicas e cultura de origem.

Por exemplo, pais que tiveram um maior contato com a cultura dominante difundida nas escolas, passarão isso para os filhos. Os estilos de música, peças teatrais, contato artístico, experiências de passeios e viagens que irão compartilhar com seus filhos serão aqueles com os quais aprenderam a conviver também desde a infância e que foram aprendendo no decorrer da vida, tanto com as experiências pessoais (em família e com o círculo de amizade que frequentam) como com a vivência escolar. Eles irão transmitir isso aos seus filhos, que geralmente transmitirão esses elementos de sua cultura geração após geração.

Por outro lado, os filhos de família menos favorecidas socioeconomicamente raramente terão esse tipo de experiência. Mesmo quando os pais de alguma forma tiveram contato com esses elementos e aprendem a valorizar, geralmente não têm condições financeiras de proporcionar uma vivência mais intensa como gostariam. Ademais, a cultura com a qual convivem não é a mesma vivenciada, valorizada e exigida nas escolas.

Portanto, essas diferenças acabam fazendo com que, salvo raras exceções, os alunos de origem mais abastada sejam favorecidos na aquisição dos conhecimentos em detrimento dos demais. Eles estão ali na escola tendo contato com algo que lhes é familiar, algo pertencente à cultura dominante à qual pertencem e que as escolas reproduzem e cobram de seus alunos. O outro grupo de alunos, para o qual aqueles elementos são estranhos, não consegue acompanhar os demais e vai ficando para trás, o que geralmente lhes traz um sentimento de inferioridade.

Fomos educados a pensar que o que ocorre com essas pessoas seria falta de inteligência ou de cultura, quando na verdade eles apenas estão sendo exigidos em algo que lhes é estranho, que não pertencem à sua cultura, habilidades que não lhes são familiares.

Assim, Bourdieu utiliza o conceito de capital cultural para explicar como a cultura, em uma sociedade de classes, é transformada em moeda que as classes dominantes utilizam como instrumento de dominação para perpetuar e acentuar as desigualdades, ao passo que impõe sua cultura às classes dominadas, num ciclo que ele definiu como arbitrário cultural dominante. Para ele, é no ambiente escolar que a herança econômica é transformada em capital cultural.

Um exemplo de como essa dominação é transmitida nas escolas é a forma como algumas disciplinas como física e matemática são mais valorizadas em detrimento de outras como artes, ética, filosofia e educação física, disciplinas essas exigidas em grupos profissionais opostos em prestígio em nossa sociedade.

Diante de todos esses fatores, podemos perceber a complexidade das questões raciais e socioeconômicas em nosso país, e a grande influência do nosso passado colonial, suas consequências e da forma como nossa história foi conduzida até a atualidade. Estudos como o de Henriques (2001) nos trazem dados impressionantes acerca da disparidade populacional em nosso País. Henriques realizou um estudo com dados da população brasileira e suas desigualdades para a década de 90, expostos adiante.

Ele começa salientando que a população negra brasileira é a segunda maior nação negra do mundo, atrás apenas da Nigéria. Baseando-se em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), traça uma evolução de nossa composição populacional. Assim, em 1890 os brancos eram minoria, representando 44% da população, contra 56% de pretos e pardos (41,4% de pardos e 14,6% de pretos).

Em 1940, em decorrência da forte imigração europeia entre o final do século XIX e o ano de 1930, a população branca passa a ser maioria, tendo 63,5% contra 36,5% de pretos, pardos e amarelos (14,6%, 21,2% e 0,7% respectivamente). A partir dos anos 1980 percebe-se uma estabilidade da composição, sendo a branca em torno de 55% e os negros em torno de 45% da população (40% de pardos e 5% de pretos), condição que permanece durante a década de 90.

Em seguida, o autor expõe a composição por região, constantes na figura 3. Os dados trazem importante significado quando às concentrações populacionais no Brasil. Henriques chama a atenção para a existência de quatro principais contingentes populacionais, que

concentram mais de 70% da população em nosso País, a saber: os brancos e pardos na região Sudeste, os pardos na região Nordeste e os brancos na Sul.

Logo, 28% de nossa população é formada por brancos que residem no Sudeste, 13% de brancos no Sul, 19% de pardos no Nordeste, e 12% de pardos no Sudeste. Isso revela uma concentração de brancos nas regiões mais desenvolvidas do país (Sul e Sudeste) e de pardos nas menos desenvolvidas (Norte e Nordeste). Ademais, 83% da população do Sul declaram-se brancos, e na Sudeste, 64%.

Figura 3 - Distribuição da população brasileira por cor e região no ano de 1999

(Em %)

Cor	Regiões				
	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Amarela	0,03	0,02	0,01	0,33	0,07
Branca	3,25	8,60	1,42	27,98	12,78
Indígena	0,03	0,02	0,04	0,03	0,03
Parda	3,48	18,66	3,45	12,42	1,93
Preta	0,25	1,63	0,12	2,94	0,46

Fonte: Henriques (2001), IPEA

Abaixo, o quadro representa esses dados atualizados com base no Censo 2010, a fim de percebermos as variações desde aquele estudo até os levantamentos mais atuais. Como pode ser observado, houve variação discreta nos valores, mas as características mais marcantes, como a predominância branca no Sudeste e de pardos no Nordeste e Sudeste permanecem. Com a diferença que esses valores para pardos apresentaram queda no Nordeste e aumentaram no Sudeste, o que aproximou mais esses valores entre as duas regiões:

Quadro 2 - Distribuição da população brasileira por cor e região no ano de 2010 em %

Regiões	Cor				
	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena
Norte	1,95	0,55	0,09	5,57	0,16
Nordeste	8,19	2,65	0,33	16,54	0,11
Sul	11,27	5,82	0,1	2,37	0,04
Sudeste	23,24	3,33	0,47	15,04	0,05
Centro-Oeste	3,08	0,49	0,1	3,62	0,07

Fonte: Censo 2010

Adiante, Henriques faz uma análise da composição da pobreza em nosso País. Constata que havia em 1999 um total de 53 milhões de brasileiros pobres e 22 milhões de indigentes, e que essa distribuição era igualmente desigual para o critério racial. Assim,

apesar de corresponderem a 45% da população naquele ano, os negros representavam 64% da população pobre e 69% da indigente, enquanto que os brancos, correspondentes a 54% da população, representavam 36% dos pobres e 31% dos indigentes.

Na figura abaixo, percebe-se a alarmante diferença na distribuição da pobreza por cor e região. 60,6% dos pardos pobres estão concentrados no Nordeste, onde 63% da população parda é pobre e 20,1% estão no Sudeste, onde 31% dos pretos e também 31% dos pardos são pobres. Além disso, considera que o Brasil não é um país pobre, e sim desigual, ou seja, a pobreza aqui não está relacionada com a escassez de recursos, mas com sua má distribuição. Além disso, ela tem cor e lugar. Os negros representam 70% dos 10% mais pobres e apenas 15% dos 10% mais ricos em nosso País.

Figura 4 - Distribuição da população pobre por cor segundo a região em 1999

Cor	Regiões				
	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Branca	5,0	33,2	4,2	34,0	23,7
Parda	5,5	60,6	9,1	20,2	4,6
Preta	3,8	46,4	2,2	39,4	8,3

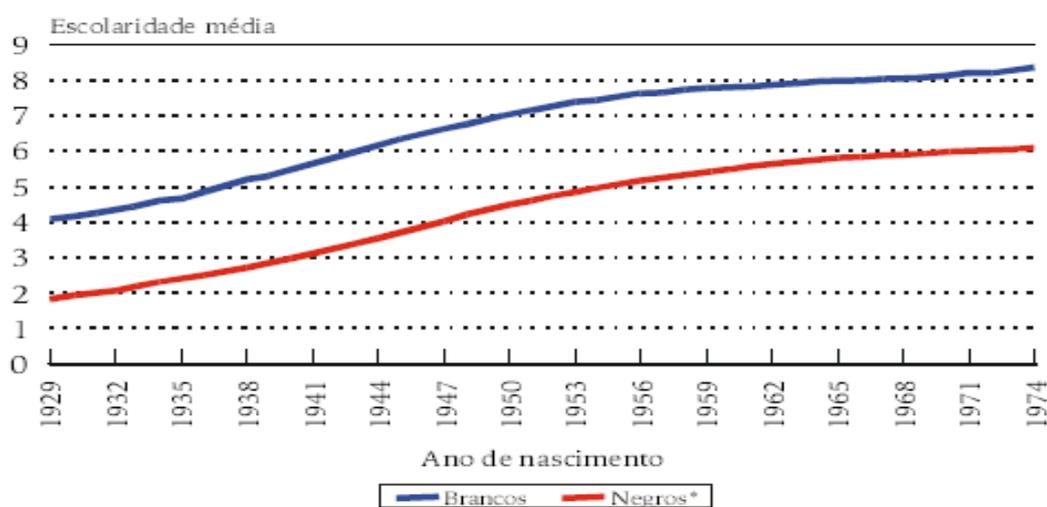
Fonte: Henriques (2001), PNAD 1999

O estudo traz ainda informações importantes acerca da vertente educacional da desigualdade. Explica que aqui as desigualdades no nível de escolaridade formal interferem significativamente nas desigualdades de renda e racial. Logo, atentar para o fator educação seria essencial para caminhar em direção à superação dessas desigualdades. Analisando os dados referentes à escolaridade formal de um jovem de 25 anos de idade, foi observado que o jovem branco tem em média 2,3 anos a mais de estudo que o jovem negro.

E a pior constatação: essa diferenciação é reproduzida ao longo dos anos, por gerações, como foi observado também em Ribeiro (2009). Ou seja, mesmo que o nível de escolaridade do jovem brasileiro em ambas as raças tenha evoluído positivamente com o tempo, a diferença entre brancos e negros é mantida estável, conforme mostra a figura 5. Além disso, 63% dos jovens brancos entre 18 e 23 anos não completaram o ensino secundário, contra 84% entre os negros e no ensino superior, 89% dos jovens brancos e 98% dos jovens negros não tiveram acesso a esse nível de ensino. Foi observado que a diferença foi mais expressiva para os níveis mais altos que para o nível primário de educação escolar.

Concluindo, o estudo de Henriques traz dados importantes acerca das desigualdades de oportunidades entre brancos e negros no Brasil na década de 90, através da constatação, através de dados do PNAD, das desigualdades existentes no que se refere à renda, escolaridade formal, trabalho infantil, mercado de trabalho, condições habitacionais e consumo de bens duráveis, apontando desvantagens para os negros em todas elas, que se mantiveram estáveis pelo tempo.

Figura 5 – Número médio de anos de estudo por coorte



Fonte: Henriques (2001), PNAD (1999)

Nesse contexto, as políticas públicas inclusivas surgem como um meio para atender às diversas e singulares reivindicações e necessidades de grupos específicos, ou seja, é uma forma para o poder público aproximar-se desses grupos historicamente excluídos e marginalizados, oferecendo-lhes oportunidades de acesso aos bens e direitos sociais de forma mais justa, através do reconhecimento de que, sendo diferentes, possuem dificuldades também diferentes para acessá-los.

3.2 As restrições de acesso ao ensino superior de qualidade

Sabemos que a educação formal, ou escolarização é um bem social dos mais importantes, pois contribui substancialmente para que indivíduos reflitam acerca de sua realidade e da necessidade de mudanças de forma mais consistente e munidos de

possibilidades e alternativas. Ou seja, as possibilidades de ascensão e mudança tornam-se mais claras e possíveis de serem alcançadas em nossa sociedade.

A esse respeito, Siss (2009), através da análise de diversas pesquisas acerca das relações sociais observa ser a educação “...um dos principais e mais poderosos mecanismos de estratificação social exercendo papel fundamental nos processos de mobilidade vertical ascendente” (SISS, 2009, p. 16).

Sant’Anna (2006) salienta a importância do acesso ao conhecimento, especialmente para os grupos mais vulneráveis da sociedade, uma vez que é através dele que haverá mais indivíduos qualificados a atuar e debater no âmbito das lutas por inclusão e identidade. Também

Entretanto, a autora nos adverte também quanto ao reduzido número de representantes desses grupos em ambientes produtores e disseminadores do conhecimento, mais especificamente as universidades, devido principalmente às dificuldades de acesso, o que levaria então à constatação quanto ao impacto político e econômico de ações que visem à inclusão dos diversos grupos nesses espaços.

Guimarães, A. S. A. (2003), chama a atenção para os fatores que podem ter levado à desigualdade no acesso ao ensino superior público, como o rápido crescimento da rede privada de ensino fundamental e o não acompanhamento da qualidade de ensino pelas redes de ensino superior privadas, o que levou os estudantes dessas escolas a procurar o ensino superior público, somando-se a isso, a baixa qualidade do ensino público no nível fundamental.

O autor também traz, através de dados do Censo 2001, a questão da pequena absorção de jovens “negros” na universidade naquele ano, ou seja, anterior à Lei de Cotas, porém, já no início da adoção espontânea das cotas pelas IFES. A partir da referida lei, alguns estudos passam a apresentar uma evolução positiva nesse quadro ao longo do tempo, embora com várias ressalvas.

Uma das possibilidades de ressalvas é observada em estudos como o de Andrade (2007), onde foi observado que, apesar do acesso de um maior número de negros a cursos de graduação na Universidade de Pernambuco, ficou evidente a inacessibilidade desta mesma população a cursos de maior concorrência e prestígio social, como Medicina e Odontologia.

Apesar de recentes avanços no que diz respeito à democratização do acesso, a questão ainda é bastante polêmica no país. Para Santos e Queiroz (2007), essa polêmica está centrada nos argumentos contrários ao programa de ações afirmativas. Tais argumentos defendem a prioridade à manutenção do mérito e a preservação da ideologia da mestiçagem já

característica da sociedade brasileira. Logo, a reserva de vagas implicaria em novo modelo de relações raciais no país, inclusive reduzindo as oportunidades para os mestiços.

Acerca da complexa questão da mestiçagem no Brasil, Costa (2001) aborda os paradoxos envolvidos nessa polêmica, através de um apanhado da evolução da etnicidade e da nacionalidade no País. A esse respeito, observamos que a ideologia amplamente difundida a partir do início do século XX de que não havia no Brasil uma diferenciação entre as raças (mito da democracia racial, já discutido aqui), negando especialmente o racismo existente entre os brasileiros, a fim de passar uma ideia de uma nação mestiça, integradora politicamente e culturalmente assimiladora atendia a interesses da classe dominante.

Havia o incentivo ao orgulho pelo hibridismo aparentemente harmônico dessas terras, a fim de criar uma identidade e unidade cultural no País, procurando fazer crer, com o propósito da criação de um estado-nação, que teríamos todos a mesma origem e laços essenciais de união enquanto compatriotas. Essa ideologia, chamada no referido estudo de ideologia da mestiçagem, exerceu influência ideológica no Brasil entre 1930 e 1970, perdendo espaço aos poucos a partir de então.

Assim a mestiçagem, uma característica biológica existente em nossa população passa a ser utilizada como ideologia de Estado para servir à construção nacional na época, adquirindo assim um caráter político, uma vez que a construção de uma nação dentro dos moldes desenvolvimentistas da época em territórios tão heterogêneos como o nosso era questionada no campo político brasileiro.

Esse processo perde força a partir dos movimentos que vêm reivindicar a diferenciação e reconhecimento das diferenças culturais existentes e da necessidade de afirmação e identidade pelos diversos grupos aqui existentes. Cada vez mais, na sociedade brasileira contemporânea, as origens e particularidades de cada cultura aqui presente são ressaltadas pelos diversos grupos, que reclamam por reconhecimento, justamente para que discursos como esses, de que a mestiçagem serviria para anular as diferenças e desigualdades entre os indivíduos em nosso País.

Não reconhecer as diferenças, desigualdades e peculiaridades entre os diversos grupos que formam a nossa sociedade, fazendo crer que todos tenham dificuldades e oportunidades iguais, por serem todos um só povo, de uma só origem, a mestiça, construiu um imaginário de igualdade e negação das dificuldades impostas a determinados grupos e, por consequência, da enorme lacuna que foi aberta entre eles no que diz respeito às condições socioeconômicas e de oportunidades no País.

Faz negar também a necessidade de tratamento diferenciado a fim de amenizar as desigualdades e injustiças históricas existentes, como vemos em alguns discursos aqui mencionados e que alimentam essas polêmicas em torno das diversas políticas públicas de inclusão, alegando inclusive que tais medidas desfavoreceriam os mestiços, que seriam maioria na população e não estariam incluídos nesses grupos atendidos por essas políticas.

Ainda a respeito dessas polêmicas, partindo para o lado mais específico das cotas em universidades públicas, Velloso e Cardoso (2011) observam que uma das críticas às cotas está baseada na argumentação de que o ingresso de alunos com desempenho inferior no vestibular traria prejuízos à qualidade do ensino nas universidades, além do aumento da evasão, visto que esses candidatos não estariam aptos a acompanhar a turma caso a qualidade no ensino fosse mantida.

Ao observar a significativa diferença existente entre as chances de negros e brancos ingressarem em cursos das diversas áreas do ensino superior, os autores prosseguiram pesquisando se essa diferença influenciaria no rendimento de alunos que ingressam pelo sistema de cotas. Através da apresentação de resultados de estudos em algumas universidades públicas, os referidos autores mostram que não há diferença significativa entre os desempenhos de cotistas e não cotistas nas mesmas, o que pode indicar que não necessariamente o baixo desempenho apresentado no vestibular influenciaria no desempenho desses alunos.

Os autores constataram, através de um estudo na UnB, que a diferença em cursos relacionados às carreiras de maior prestígio apresentava-se mais favorável aos não cotistas que em carreiras das Humanidades, mas, apesar disso, não houve diferença significativa que constataste uma superioridade dos não cotistas, como vemos a seguir:

Nas Humanidades, no conjunto das três turmas, os dados não foram desfavoráveis aos cotistas, ainda que nas carreiras mais valorizadas a tendência tenha sido de notas maiores para os alunos que entraram pelo vestibular universal. Consideradas as diferenças expressivas entre as médias favoráveis aos cotistas, junto com as diferenças inexpressivas, a soma dessas diferenças em cada um dos anos do triênio analisado situou-se em torno de 70% do total. Portanto, não se evidenciou uma superioridade de rendimento dos não cotistas, embora assim previssem os críticos do sistema de cotas. (VELLOSO E CARDOSO, 2011, p. 236)

Resultados semelhantes foram encontrados em outras universidades. Ao contrário do que esperavam os críticos, diante da comprovada menor chance de negros entrarem em universidades, o desempenho de cotistas chegou inclusive a superar os de não cotistas em

alguns cursos das humanidades. Apesar disso, a crítica continua e o debate parece longe de atingir um consenso.

Os estudos de Mendes Junior (2014) mostram que o desempenho dos alunos cotistas foi melhor que o desempenho dos não cotistas em 80,23% dos casos, o que indica que, apesar de toda dificuldade ainda encontrada, a questão do desempenho de cotistas tem recebido uma maior atenção no meio acadêmico, a fim de desmistificar e esclarecer as questões envolvidas nesses debates.

Ademais, deve ser considerada também a cruel inversão que existe no sistema de ensino brasileiro, onde, salvas raras exceções há, no ensino de base, uma predominância de instituições privadas de alta qualidade e públicas de baixa qualidade, enquanto que no ensino superior, predominam as públicas de alta qualidade e privadas de baixa qualidade. Isso acaba dificultando o acesso ao ensino superior público de qualidade por aqueles estudantes que dependeram do ensino público durante todo o ensino básico.

Uma possível explicação encontrada em Castro (1986) para esse fato seria a expansão alcançada nesses primeiros níveis através das reformas educacionais de 1961, 1971 e 1982, expansão essa ocorrida quantitativamente, e principalmente no setor público, mas ocasionando a queda na qualidade em grande parte das escolas secundárias nesse mesmo setor. Acrescente-se a isso uma expansão no nível superior que não acompanhou a observada nos demais níveis.

Dessa forma pode-se concluir que, apesar de haver expandido suas vagas, o setor terciário da educação (nível superior) não acompanha a expansão dos demais níveis, especialmente, conforme salientou Castro (1986), por haver focado a sua expansão nas áreas de pesquisa e pós-graduação entre os anos 70 e 80, criando um gargalo para os vários indivíduos que conseguem concluir os níveis anteriores graças às reformas, mas que precisam então enfrentar uma concorrência cada vez mais acirrada para acessar as universidades.

Mais que isso, há o reconhecimento de que, além dessas reformas que possibilitaram o aumento das vagas desde o nível educacional elementar até o secundário, fatores internos, especialmente relacionados à qualidade do ensino prestado, influenciam fortemente as desigualdades observadas nas situações de grande concorrência para acessar ao nível superior.

Esses fatores criaram um contexto em que crescem as barreiras de acesso às vagas no ensino superior de qualidade (encontradas majoritariamente nas instituições públicas), visto que um número maior de concluintes do nível educacional secundário passa a disputar um número bastante reduzido de vagas, o que privilegia aqueles que tiveram acesso a um ensino

elementar e secundário de melhor qualidade (que, com poucas exceções, é encontrado nas instituições privadas).

Por fim, vale salientar que esse acirramento nas disputas é ainda mais significativo para os cursos de maior prestígio na sociedade. Uma vez que não há uma regra universal para definição do prestígio dos cursos no Brasil, pauto aqui minhas considerações a esse respeito com base no critério utilizado por Silva (1994) e Costa Ribeiro (1988), que partem do princípio de que o maior ou menor prestígio das profissões pode ser definido a partir do perfil sociocultural dos ingressantes em cada curso por ocasião do vestibular.

Costa Ribeiro (1988) salienta que há perfis socioculturais dos candidatos bem delimitados que podem ser associados a cada uma das carreiras. Ou seja, o maior ou menor prestígio da carreira poderia então ser definido através do capital cultural que seus respectivos cursos tendem a atrair, e esse capital poderia então ser medido através do desempenho dos respectivos candidatos no vestibular.

Além disso, para o referido autor e ainda na visão de Diniz (2001), baseando-se nas pesquisas dele e de Klein (Costa Ribeiro, 1988; Costa Ribeiro e Klein, 1982; Ribeiro, 1990), ocorre uma pré-seleção entre os candidatos já na escolha pelo curso pretendido. De acordo com eles, os candidatos tendem a escolher cursos compatíveis com suas realidades socioeconômicas e culturais. Sendo assim, eles compartilham a visão de que “para as classes sociais de menor posição a escolha se restringe, principalmente, a carreiras de menor prestígio, enquanto nas classes altas essas carreiras de baixo prestígio não fazem parte do espectro de carreiras disponíveis para a escolha.” (COSTA RIBEIRO, 1988, p.103)

Quanto aos fatores que levariam a essa escolha, Diniz (2001) observa:

Vários fatores operam nesta pré-seleção, entre eles a distinção entre carreiras “científicas” (medicina, engenharia etc) que exigiriam mais preparo para o vestibular, seriam mais longas e mais dispendiosas, e carreiras “humanísticas” (direito, letras, ciências sociais etc.). Para os candidatos de origem social mais baixa, fatores como “vocação”, que poderiam encaminhá-los para as carreiras “científicas”, perderiam a precedência para a necessidade de entrar rapidamente no mercado de trabalho com um diploma que, por mais depreciado seja pela “infla o credencialista” ainda garante uma situa o superior ao dos que não o possuem.”

Essas observa es nos levam a concluir que uma expansão no número de vagas oferecidas não necessariamente levaria a uma situa o de maior igualdade de chances. Mais que isso, candidatos então excluídos das oportunidades de acesso necessitariam de medidas especialmente desenvolvidas para esses determinados grupos, de forma não apenas a possibilitar a sua entrada, como também de mantê-los e permitir que concluam o curso com o máximo de aproveitamento.

4 AÇÕES AFIRMATIVAS E O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Com este capítulo, finalmente chegamos à questão das ações afirmativas aplicadas a esse contexto do ensino superior brasileiro, com atenção especial à Lei de Cotas, por se tratar de uma lei que representou uma mudança significativa para o atual cenário no País.

4.1 Políticas de ações afirmativas no ensino superior brasileiro e Lei de Cotas

De acordo com Siss (2003), o primeiro exemplo de ação afirmativa nos Estados Unidos foi observado em 1935, mas, conforme nos traz Andrade (2007), apesar disso, o conceito de ação afirmativa tem origem nesse país a partir dos anos 60, popularizando-se à partir de 1961, através de políticas compensatórias e redistributivas.

Apesar da recente obrigatoriedade, as Instituições de Ensino Superior já adotavam, utilizando de sua autonomia, um sistema próprio de reservas de vagas através de regras internas desde 2003 (primeira experiência, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ), sendo a lei o instrumento utilizado para uniformizar, criando o modelo único para todos os cursos em todas as IFES.

A primeira experiência de adoção da reserva de vagas em instituições de ensino superior foi na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). De acordo com Amadei (2008), a Lei Estadual 4151/2003 estabeleceu a reserva de vagas para o ingresso de estudantes carentes nas universidades públicas estaduais do Rio de Janeiro, na proporção de 20% para estudantes oriundos de escolas públicas, 20% para negros e 5% para pessoas com deficiências e aos pertencentes às então ditas minorias étnicas.

A autora conclui, em sua pesquisa, que a política isolada, em si, não gera resultados expressivos. Ao analisar os dados de ingresso, ela observa que, apesar da reserva de vagas, há uma queda na demanda por essas vagas, o que a faz inferir que não seria esse, isoladamente, o caminho para reduzir as desigualdades sociais, econômicas e étnicas como prevê a Lei Estadual de cotas analisada. Por fim, defende que um estudo quanto à trajetória do aluno cotista possa trazer informações valiosas para aperfeiçoar a política de inclusão, ao possibilitar entender melhor as demandas da sociedade.

Outra experiência bastante significativa foi a das cotas na UnB. Lá, o Professor José Jorge de Carvalho, um dos idealizadores do sistema de cotas para negros da UnB, defende a adoção de um sistema irrestrito, diferentemente do que, de acordo com ele, acontece com a lei de cotas vigente atualmente no Brasil para as IFES, por limitar o acesso de negros de classe média e os que estudam em escolas particulares.

Ele defendeu que a UnB deveria adotar um sistema misto, em que à lei federal fosse acrescido uma parcela do sistema anterior vigente na UnB, que procura beneficiar aos negros em geral, independente de renda ou escola em que o ensino médio foi cursado. Ou seja, o sistema de reserva de vagas da UnB, segundo ele, é mais avançado, por considerar o critério racial como principal, e não apenas como uma subcota do critério socioeconômico, e optar pela adoção apenas da lei seria um retrocesso.⁷

Em Carvalho (2010), defende a luta por cotas para negros e indígenas nas universidades, a superação do dualismo dominante entre as Humanidades e as Ciências Exatas e o Encontro de Saberes, projeto desenvolvido na UnB e voltado para o ensino de conhecimentos da cultura tradicional latino-americana, como arquitetura indígena e o uso plantas medicinais, em cursos ministrados nas universidades.

O autor valoriza, portanto, que as universidades latino-americanas, tradicionalmente brancas, excludentes, racistas e voltadas à transmissão do saber e cultura eurocêntricos, passe a dedicar-se à inclusão dos diversos saberes próprios de suas culturas locais, dedicando-se às culturas indígenas, afro-americanos e das comunidades tradicionais de nosso continente.

Assim, e permitindo o acesso antes negado aos negros e índios às universidades, estaríamos, de fato, incluindo esses grupos e dedicando a devida atenção à nossa diversidade cultural, em que todas as culturas e expressões culturais aqui produzidas seriam contempladas, sem exclusão e de forma irrestrita, reconhecendo, inclusive, que as dificuldades impostas aos negros e índios em nosso país não se restringem aos negros e índios pobres e de escola pública.

Um importante levantamento feito por Feres Junior et al. (2013) para o GEMAA, traz dados interessantes acerca da evolução dos números em relação às ações afirmativas no ensino superior brasileiro. A tabela a seguir traz uma compilação de alguns dos dados ali apresentados, que consideram não só a questão das ações afirmativas, mas também os

⁷ Universidade de Brasília (UnB). **Secom UnB**: Dez anos de cotas na UnB, 2013. Disponível em < <http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=7806>> . Acesso em: 19 jun. 2016.

progressos do ensino superior público federal como um todo, a fim de facilitar o entendimento dessa evolução.

Quadro 3 – Evolução do ensino público superior brasileiro entre 2003 e 2010

Fenômeno Analisado	Situação em 2003	Situação em 2010
Número de IFES	45	58
Municípios com IFES	114	230
Número de matrículas realizadas	567.100	1.032.936
Presença de pretos em IFES	5,9%	8,72%
Presença de pardos em IFES	28,3%	32,08%

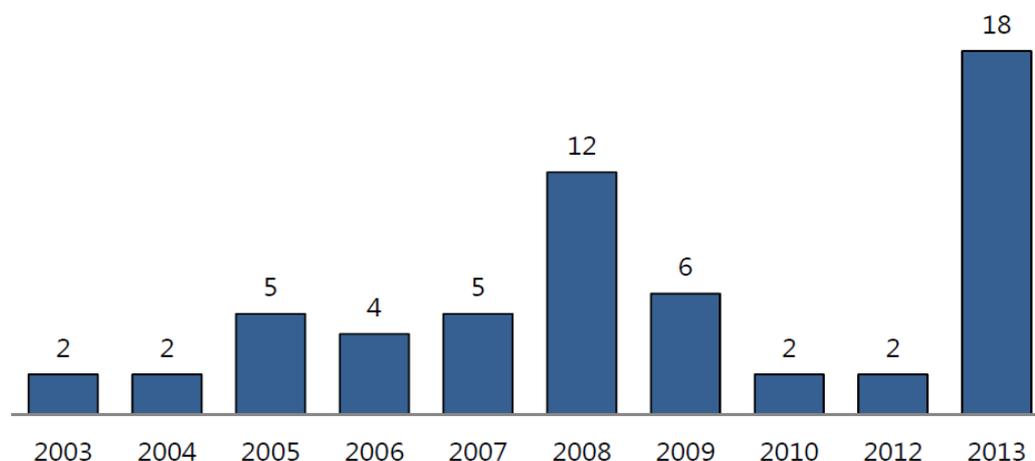
Fonte: elaborada pela autora com base em dados de Feres Junior et. al. (2013)

Esses números mostram que o ensino federal superior brasileiro apresentou importantes progressos entre os anos de 2003 e 2010, mas também evidenciam a importância das ações afirmativas aplicadas de forma autônoma por algumas IFES no período, possibilitando um maior ingresso da população de pretos e pardos nas universidades federais.

De acordo com o levantamento, essas ações, mesmo pontuais, aplicadas de forma heterogênea, e não contemplando todas as universidades, apresentaram êxito em permitir maior participação desses grupos no ambiente universitário. O referido estudo traça também uma linha do tempo das ações afirmativas em IFES, que apresento na figura 6.

No gráfico, os números representam a quantidade de universidades federais que aderiram a alguma modalidade de ação afirmativa, por ano, desde 2003 até 2013. Eles observaram que estímulos oferecidos pelo governo a fim de promover a inclusão de determinados grupos populacionais menos favorecidos socialmente obtiveram progressos importantes.

Por exemplo, o ano de 2008, quando observamos um expressivo acréscimo de 12 universidades aderindo a ações afirmativas, corresponde justamente ao ano de implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o qual condicionou a liberação de recursos à adoção de políticas inclusivas e de apoio estudantil pelas universidades. O próximo salto expressivo ocorre apenas em 2013, primeiro ano da implementação da Lei de Cotas, onde podemos observar a adesão das 18 universidades que ainda não possuíam qualquer política de ação afirmativa.

Figura 6 - Número de universidades federais e ano de aplicação da ação afirmativa

Fonte: GEMAA

A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, trata do ingresso nas universidades federais (IFES) e nos institutos federais de ensino técnico de nível médio (IF), tendo em seus Artigos 1º e 3º a inserção da reserva de vagas a estudantes de escolas públicas e aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, de forma proporcional, no mínimo, à população de pretos, pardos e indígenas da Unidade da Federação (UF) onde está instalada a instituição.

Essa lei estabelece um aumento gradativo na reserva de vagas, a fim de alcançar a meta de 50% das vagas reservadas, tendo entrado em vigência já nas seleções de 2013. Desta forma, de acordo com o Artigo 8º, as universidades deveriam implementar por ano, ao menos 25% da reserva de vagas, definindo o prazo máximo de quatro anos para implementação da lei. Note-se que as cotas não são apenas definidas por raça, mas primeiramente por acesso anterior ao ensino de qualidade (escola pública ou privada) e condição econômica, visando a reduzir as desigualdades econômicas, sociais e étnicas.

Com base nos estudos de Feres Júnior e Daflon (2014) e Daflon, Feres Junior e Campos (2013) constatamos que a Lei de Cotas representou um avanço no âmbito das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro a nível federal, pois unificou as práticas até então fragmentadas e dependentes da autonomia e iniciativa de cada instituição de ensino. Constatou-se também, que havia no ano de 2012, anterior à vigência da lei, um total de 11 leis estaduais e 77 resoluções de conselhos universitários referentes às ações afirmativas em universidades estaduais e federais brasileiras.

A distribuição dessas vagas pelas modalidades segue o cálculo descrito na Lei de Cotas e as orientações presentes na Portaria Normativa citada anteriormente, podendo ser representado através esquema a seguir:

Figura 7 - Distribuição das vagas das IFES de acordo com a Lei de Cotas



Fonte: Daflon, Feres Junior e Campos (2013)

As vagas são distribuídas no Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação (SISU) pelas modalidades AC, L1, L2, L3 e L4, de acordo com a Lei de Cotas e com a Portaria Normativa MEC nº 18/2012 publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 15/10/2012, que dispõe sobre a implementação da lei, a saber:

- AC – Vagas destinadas à ampla concorrência;
- L1 – Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- L2 – Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

- L3 – Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- L4 – Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Ainda existe bastante polêmica em torno do tema, alguns autores, como Vasconcelos e Silva (2005), argumentam que as cotas não seriam a forma mais adequada de conferir a igualdade de direitos e, por ser um tema que ganhou destaque apenas recentemente, ainda há muito que se apurar acerca da realidade atual, suas implicações no presente e futuro do País e seus possíveis desdobramentos socioculturais.

Várias polêmicas e receios surgiram quando da publicação da Lei de Cotas. Havia o medo por parte dos Reitores de que as restrições impostas pela lei acabassem por diminuir, ao contrário do que se pretendia, a reserva de vagas naquelas universidades em que já existia a aplicação dessa ou de outras modalidades através de regras próprias.

Criticava-se também o fato de que o primeiro ano de implementação da lei foi muito próximo à sua publicação, o que poderia prejudicar a organização do processo seletivo. E mais, havia o receio a respeito do caráter unificador da lei, uma vez que ela estabelecia uma modalidade e percentual bem definidos para todas as universidades, independente de suas peculiaridades e singularidades locais.

Porém, conforme o levantamento de Feres Júnior et al. (2013), todas as 58 universidades conseguiram aderir a contento à lei já em seu primeiro ano de implementação, inclusive as 18 que ainda não possuíam qualquer política de ação afirmativa implementada.

Além disso, a lei determina apenas o mínimo de vagas que deve ser reservado, não apresentando restrições à aplicação de maiores percentuais e inclusive outras modalidades além das cotas pelas universidades, o que afastou a previsão de redução de vagas ou prejuízo aos grupos já atendidos.

Quanto às peculiaridades regionais, a lei estabelece um percentual que deve respeitar a formação populacional local. Logo, se há uma maior proporção de determinado grupo na população local, ele receberá uma reserva maior das vagas, não sendo assim, a princípio, prejudicados por uma suposta homogeneidade generalizadora.

Portanto, com base nos estudos já existentes, percebe-se uma boa evolução nos números das ações afirmativas no país, no tocante às instituições federais de ensino superior, especialmente após o início da implementação da Lei de Cotas. Porém, faz-se necessário

demonstrar isso também caso a caso, observado a realidade dos alunos cotistas após o ingresso no ambiente universitário, suas necessidades, carências, outras ações que estejam sendo aplicadas a fim de suprir essas lacunas, e quais lacunas ainda precisam de uma atenção especial a fim de que a inclusão aconteça de fato, nessas instituições.

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Campus Recife, campo de estudo desta pesquisa, por fazer parte do rol das IFES, está sujeita à Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Em março de 2012 foi inaugurado na UFPE o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), com o objetivo principal de “fomentar e desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas ao campo de estudos afro-brasileiros que busquem promover a igualdade”⁸.

O NEAB realiza e publica estudos a respeito dos processos de inclusão dentro das IFES, buscando levantar e divulgar informações que contribuam com as ações institucionais relativas à inclusão e integração de grupos socialmente desfavorecidos nesses espaços.

Estudos, como alguns apresentados aqui, em geral demonstram que houve uma melhora na proporção de ingresso dos grupos atendidos pelas políticas mencionadas, porém, a devida caracterização desse público atendido, suas peculiaridades e suas demandas específicas ainda não são conhecidas e abrangidas a contento.

Percebemos, por exemplo, que existe a possibilidade de a evolução de ingresso desses grupos não se mostrar proporcional nos diversos cursos, apresentando-se menor, como demonstrado nos estudos de Andrade (2007), para os cursos de mais prestígio como Medicina e Odontologia.

Os diversos estudos também evidenciam a necessidade de se conhecer melhor a população alvo e as demandas a serem atendidas, para que mecanismos mais específicos e ações adicionais possam vir a aperfeiçoar essa política.

Quanto ao produto/serviço ofertado por essas políticas, a saber, a inclusão e redução de desigualdades sociais, econômicas e étnicas, vale salientar que está sempre presente nesses estudos analisados a inegável melhora no acesso, de forma geral, aos cursos superiores.

Fica clara a necessidade de mais dados e, conseqüentemente, mais estudos, a fim de entender mais profundamente a importância, na prática, das políticas de ações afirmativas, os resultados globais alcançados com tais políticas no sentido de reduzir a desigualdade e conferir oportunidades reais igualitárias à sociedade como um todo.

⁸ Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab). **NEAB/UFPE: Sobre mim, 1999-2015.** Disponível em: <<http://www.blogger.com/profile/05177176711119473731>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

Por fim, mostra-se evidente a necessidade de incrementar os estudos acerca da realidade desses alunos que ingressaram na UFPE através da política de cotas estabelecida pela Lei 12.711/2012, o que seria, em outras palavras, realizar um monitoramento dessa política a nível institucional, a fim de fornecer informações valiosas que venham a colaborar com uma futura avaliação global, juntamente com as demais pesquisas já realizadas e que venham a se realizar nessa e em outras IFES.

5 APLICAÇÃO DA LEI DE COTAS EM IFES: O CASO DA UFPE

Este capítulo refere-se à pesquisa desenvolvida na Universidade Federal de Pernambuco e aborda os objetivos, a metodologia empregada, os dados coletados e a análise desses dados. A fim de facilitar o entendimento e a exposição dos resultados obtidos, foram abordados primeiramente os objetivos da pesquisa, geral e específicos, seguidos do método escolhido para alcançá-los e considerações gerais acerca da metodologia empregada.

Em seguida, a exposição dos dados encontrados, bem como a análise dos mesmos é feita numa divisão por objetivo específico, ou seja, cada tópico de análise corresponde a cada um dos objetivos, contendo o método aplicado, os dados coletados e a análise dos mesmos.

5.1 Definindo Objetivos

5.1.1 Objetivo Geral

O **objetivo** deste estudo é analisar a aplicação de políticas de ações afirmativas na UFPE desde a adoção da Lei de Cotas em 2013, verificando-as enquanto políticas inclusivas, acrescentando para tanto o levantamento das realidades de alunos cotistas após o ingresso em cursos da instituição.

5.1.2 Objetivos específicos:

- Caracterizar a atuação da UFPE enquanto facilitadora no contexto das ações afirmativas, no que diz respeito às ações desenvolvidas e carências apresentadas;

- Realizar o mapeamento dos alunos que ingressam na UFPE por origem territorial dos ocupantes das vagas oferecidas, a fim de caracterizar melhor as possíveis relações entre a origem e as ações aqui analisadas;
- Identificar o perfil e as percepções de alunos cotistas em quatro cursos da IFES analisada, levando em consideração o critério de prestígio para escolha dos referidos cursos.

5.2 Considerações Metodológicas

Esta pesquisa utilizou-se, quanto à tipologia, da análise qualitativa de dados. A pesquisa qualitativa, de acordo com Richadson et al. (2009), é a forma mais indicada para que as convicções dos entrevistados seja revelada, além de permitir ao pesquisador aprender com as experiências deles, o que está em conformidade com os objetivos desta pesquisa.

Por ser um estudo baseado em questões do tipo “como” e “por que”, e por pretender analisar um fenômeno social complexo sem retirá-lo do seu contexto, foi escolhido o Estudo de Caso como estratégia de investigação, que de acordo com Yin (1989), é a mais indicada para esse tipo de estudo.

Quanto aos meios, a pesquisa é de campo, que é a investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-los (VERGARA, 2009).

5.2.1 Limitações do estudo

No decorrer das entrevistas, foi observada uma tendência em relação aos colégios de origem dos alunos entrevistados, ou seja, o colégio público em que cursaram o Ensino Médio. A fim de analisar melhor essa tendência, foram solicitados à UFPE os nomes dos colégios que os alunos cotistas informaram como forma de comprovar a condição de estudantes de escola pública durante o Ensino Médio (critério para o ingresso de alunos em vagas reservadas).

Porém, a solicitação não pôde ser atendida, pois de acordo com o esclarecimento prestado pela Instituição, esses dados não são fornecidos à UFPE pelo SISU. Desta forma, a consideração acerca da Instituição de Ensino de origem foi feita baseada nos dados colhidos em entrevistas.

Além disso, inicialmente pretendíamos realizar os mapeamentos através de dados do SISU 2015 ou SISU 2016, porém, nos dados que a instituição possuía para compartilhar, faltavam alguns dados em uma ou outra planilha, o que impossibilitou o uso de apenas uma delas. Por essas razões, foi utilizado um cruzamento de dados oriundos de cada uma das planilhas, de acordo com o objetivo a ser alcançado.

Por exemplo, na planilha referente ao SISU 2016 havia a informação referente ao quantitativo de alunos por bônus regional, o que era essencial ao mapeamento para os *Campi* Caruaru e Vitória de Santo Antão, porém, não possuía alguns dados mais específicos acerca dos municípios de origem, importante para o mapeamento do Campus Recife, dados esses que estavam, por sua vez, presentes na planilha referente ao SISU 2015.

5.2.2 Caracterização do material coletado

Preliminarmente, foi realizada uma pesquisa documental, através da consulta a documentos oficiais na UFPE, para levantamento das informações oficiais acerca das ações de inclusão que possam ter sido realizadas, sua abrangência, objetivos, resultados observados, e percepções declaradas acerca da necessidade de ações complementares e revisões desde a vigência da Lei 12.711/2012. Esse primeiro levantamento visou caracterizar o perfil da instituição enquanto facilitadora nos processos de inclusão.

A fim de auxiliar na caracterização institucional, dirimindo dúvidas acerca das ações desenvolvidas, foram realizadas entrevistas institucionais adicionais, com os representantes dos dois setores da Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES) responsáveis pelas principais ações afirmativas praticadas na UFPE, a saber: a Diretoria de Assistência Estudantil (DAE) e a Diretoria de Ações Integrativas (DAI).

Em seguida, através de um levantamento de dados oficiais do SISU para a IFES nas seleções de 2015 e 2016, foram retirados, para a primeira seleção, alguns dados de cadastro dos alunos ingressantes e as notas de corte e, para a segunda, as notas de corte em cada curso e os cursos mais procurados da instituição na seleção, a fim de prosseguir com as etapas seguintes, descritas adiante.

Os dados de cadastro dos alunos nas seleções 2015 e 2016 foram transformados em mapas referentes à origem territorial desses alunos, através de dados referentes ao município e Unidade Federativa de origem no momento da inscrição. Para a elaboração dos mapas foram

considerados também os indicadores de IDH e renda per capita referentes aos municípios pernambucanos, quando fosse essa a origem dos classificados.

Para a realização das entrevistas com alunos cotistas foram escolhidos, inicialmente, dois cursos oferecidos no Campus Recife da UFPE, a saber: Medicina e Pedagogia. A escolha ocorreu baseada em critérios de prestígio do curso em nossa sociedade, considerando principalmente a taxa de ocupação, status conferido pela profissão correspondente ao curso, reconhecimento tanto monetário quanto social, desempenho dos candidatos no processo de seleção e tradição do curso.

Em primeiro lugar, ficou definido que deveriam ser escolhidos cursos cuja definição de prestígio na sociedade fosse distinta um do outro. Ou seja, um dos cursos deveria fazer parte do grupo de cursos com mais alto prestígio e o outro, do grupo de cursos com menor prestígio social.

A fim de definir os cursos de acordo com o prestígio, seguiu-se, primeiramente, a orientação para “prestígio” utilizada por Silva (1994) e Costa Ribeiro (1988), que levam em consideração o desempenho dos candidatos nos processos seletivos, ou seja, o argumento de classificação dos candidatos para cada curso.

Nesse sentido, o curso de medicina na UFPE foi o que apresentou a maior nota de corte geral para a seleção 2015, os classificados precisaram atingir a pontuação mínima de 791,49 para o referido curso.

Além disso, a fim de que a escolha não se deixasse levar por questões sazonais do mercado e do contexto socioeconômico, referentes à época em que a seleção foi realizada, a mesma foi norteadada pela tradição já consolidada socialmente, dos diversos cursos.

A esse respeito, sabemos que medicina é tradicionalmente um curso de elevado prestígio em nossa sociedade, associado a status social, alta empregabilidade e salários atrativos. Ademais, essas informações foram confirmadas em um estudo realizado pelo Instituto de pesquisa Econômica Aplicada – IPEA em 2013.⁹

Intitulado “Perspectivas Profissionais” e publicado na edição nº 27 da Publicação “Radar” do IPEA, o estudo se baseia na taxa de ocupação, jornada de trabalho e ganhos salariais a fim de definir as profissões que mais se destacam dentro desses critérios e que trariam, portanto, melhores perspectivas profissionais para o futuro. Medicina é definida no estudo como a “vencedora disparada do *Ranking* trabalhista” (IPEA, 2013, p. 09).

⁹ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Publicações:** Radar, 2013. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/radar/130703_radar27.pdf. Acesso em 02abr2016.

Por outro lado, a área de educação e formação de professores, apesar de ter alcançado a 8ª posição quanto à taxa de ocupação, sabemos que isso ocorre muito mais por não haver, em nosso País, muitos interessados em seguir essa carreira, em virtude da falta de reconhecimento, prestígio social e remuneração atrativa. Esses fatores são ainda mais evidentes quando se trata daqueles que lecionam na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

De acordo com dados de 2013 do Censo da Educação Superior¹⁰ o número de concluintes em licenciaturas no Brasil sofreu uma queda de 10,1% entre 2012 e 2013. Pode-se observar que esse número passa a apresentar queda desde 2011 onde há o registro de 238.107 formandos, chegando a 201.353 em 2013.

Significativos, dados como esses fizeram com que o governo passasse a oferecer estímulos para ingresso nesses cursos voltados à formação docente, como os que constam no programa “Quero ser cientista, quero ser professor”, que oferece bolsas de incentivo a estudantes do ensino médio em escolas públicas que desejem ingressar em programas de iniciação científica em áreas específicas de licenciatura, como física e matemática, que representam as áreas docentes mais carentes de profissionais, além de outros incentivos de ingresso no ProUni e FIES, que confirmam essa carência.

Ademais, acerca do baixo prestígio social das carreiras ligadas à educação, temos que:

Contraditoriamente, por um lado, o professor desenvolve uma atividade profissional reivindicada como sendo cada vez mais necessária em face dos desafios e da complexidade da realidade contemporânea, por outro, constata-se amplamente que seu prestígio e seu reconhecimento profissionais, se não declinam, pelo menos não correspondem à afirmação de destaque que se diz lhe atribuir. (GUIMARÃES, V. S., 2004, p. 18)

Logo, seria possível escolher algum curso ligado às carreiras docentes para representar nesta pesquisa os cursos de menor prestígio, e desses foi escolhido o curso de pedagogia, por representar especialmente as carreiras ligadas aos primeiros anos do Ensino Fundamental, geralmente marcadas pelos mais baixos salário e reconhecimento no grupo escolhido. No *Ranking* profissional do IPEA mencionado anteriormente, das 48 profissões relacionadas, enquanto medicina ocupava a 1ª colocação, educação e formação de professores ficou na 46ª.

¹⁰ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**: Resumos Técnicos. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf >. Acesso em: 16 abr. 2016.

Por último, definidos os cursos - Medicina e Pedagogia - e quantitativo de alunos da amostra (inicialmente, 12 alunos para cada curso), foram iniciadas as entrevistas semiestruturadas com alunos cotistas da IFES analisada a fim de levantar a visão deles acerca da aplicação da lei e de outras ações institucionais de inclusão, caracterizar seus perfis e entender as facilidades e barreiras que encontram após ingressarem na instituição.

No decorrer das entrevistas, foi observada uma saturação em relação das informações colhidas em cada curso. Essa saturação foi notada a partir da décima entrevista realizada, o que fez com que fosse necessário acrescentar mais dois cursos, um para cada grupo de prestígio, a fim de buscar dados diferenciados daqueles já colhidos, visto que as características analisadas acerca da convivência e cotidianos dos alunos podem ser fortemente influenciadas pelo curso ao qual pertencem.

Dessa forma, foram adicionados Engenharia e Filosofia para realização das entrevistas, e definida a quantidade de seis entrevistas para cada um dos quatro cursos, redistribuindo assim igualmente a quantidade inicial de vinte e quatro entrevistas.

Vale salientar que não foi especificada a modalidade de engenharia a ser analisada, visto que, de acordo com as práticas atuais de seleção na UFPE, todos os candidatos aos cursos de engenharia são submetidos à seleção unificada (denominada ABI Engenharia) e cursam juntos o primeiro ciclo da área. Apenas depois, através do desempenho alcançado pelos alunos nesse primeiro ciclo, é definido um ranking de desempenho onde eles serão selecionados para os cursos de preferência.

Além disso, a maioria das modalidades de engenharia está nas primeiras colocações da classificação proposta pelo IPEA na pesquisa “Perspectivas profissionais” que aqui utilizamos para justificar a escolha dos cursos de maior e menor prestígio social das profissões em nossa sociedade, através do critério das perspectivas das profissões correspondentes a esses cursos.

Ainda de acordo com o mencionado estudo, Filosofia fica na penúltima posição no ranking de profissões proposto, perdendo apenas para as carreiras relacionadas a religião. Ademais, sabemos tratar-se de uma área ainda pouco valorizada em nosso País, estando sempre ameaçada de ser retirada do currículo escolar nas propostas de reforma educacional propostas.

5.2.3 Tratamento dos dados

Os dados referentes à distribuição territorial dos alunos foram representados em mapas, com o intuito de facilitar a observação desses dados e de que possam revelar possíveis

relações não visíveis através das representações habituais, como gráficos e tabelas. Primeiramente, esses dados foram dispostos em planilhas, por Campus, onde estavam descritos, respectivamente, os bairros, cidades e estados do País (representados por seus códigos de endereçamento), a modalidade de concorrência (se ampla concorrência, bônus regional ou cotas) e a quantidade de alunos que ingressaram para cada local e modalidade.

Com o auxílio de um SIG, foram confeccionados os desenhos referentes aos mapas que desejava representar, ou seja: um mapa a nível nacional com a divisão por Unidade Federativa (UF), outro representando o Norte-Nordeste brasileiro por UF, um representando o estado de Pernambuco por cidade, outro referente à Região Metropolitana do Recife (RMR) por cidade e por bairros e por último, uma representação da RMR por cidade com a indicação do Índice de desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de cada uma delas.

Esses mapas foram confeccionados um a um, de forma manual para que os detalhes não fossem perdidos, e para isso contamos com a colaboração do Centro Integrado de Estudos Georreferenciados da Fundação Joaquim Nabuco (CIEG – FUNDAJ) e utilizamos o SIG Quantum GIS (QGIS), na versão 2.16.3. O QGIS é um SIG com código aberto e licenciado sob a Licença Pública Geral, e por ser um *software* livre, pode ser mais facilmente acessado.

As planilhas foram então lançadas no mesmo SIG, onde o sistema realizou a associação entre os diversos códigos de endereçamento das planilhas e as quantidades de alunos referentes a cada um deles e a localização territorial nos mapas. Dessa forma, foram gerados os mapas representativos dos quantitativos de alunos ingressantes, analisados mais adiante.

A caracterização do perfil institucional e a análise dos perfis dos alunos através de dados levantados nas entrevistas foram tratados conjuntamente, a fim de facilitar a visualização e análise. Com isso, os critérios analisados em cada entrevista foram dispostos e associados às visões obtidas tanto do lado institucional, através do levantamento documental e das entrevistas institucionais; quanto do lado dos discentes, através das entrevistas.

Essa análise em conjunto permitiu uma observação comparativa, em que ambos os pontos de vista puderam ser comparados e confrontados, a fim de que fossem identificadas as discordâncias e similaridades entre as percepções institucionais e dos alunos quanto às ações afirmativas na UFPE e assim, otimizar a caracterização da realidade apresentada nos diversos ângulos de visão.

5.2.4 Qualidade e confiabilidade dos dados

A consulta preliminar aos documentos e levantamentos oficiais foi de importância fundamental na delimitação da pesquisa e permite confrontar as informações fornecidas, com os resultados encontrados na pesquisa de campo. Além disso, a documentação oficial garante a consistência e veracidade dos dados.

A pesquisa de natureza qualitativa, apesar de ser mais complexa, permite um acesso mais amplo às convicções e percepções dos entrevistados, o que enriquece os resultados e otimiza o aprendizado final.

O mapeamento, apesar de uma possível influência de dados inconsistentes que possam constar no cadastro dos alunos, é capaz de evidenciar relações e influências que não poderiam ser observadas em representações gráficas habituais. Além disso, a análise foi realizada em conjunto com as demais técnicas aqui aplicadas, o que poderá amenizar possíveis os desvios e inconsistências.

Finalmente, a análise em conjunto dos dados institucionais e dos discentes facilitou o agrupamento, comparação, visualização e análise dos dados coletados, a fim de compor um quadro geral da realidade apresentada. A tabela a seguir visa resumir as relações aqui estabelecidas entre os objetivos desta pesquisa e a metodologia escolhida, de forma mais prática, a fim de facilitar esse o entendimento.

Quadro 4 – Relacionando objetivos específicos e metodologia empregada

Objetivo específico	Método aplicado	O que se pretende?
1. Caracterizar a atuação da UFPE.	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa documental em material oficial da UFPE; • Entrevistas com Diretores institucionais responsáveis por setores ligados às ações afirmativas; • Ao final, comparação das informações pesquisadas com aquelas oriundas das entrevistas com discentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos oficiais como leis, decretos e portarias podem oferecer, com credibilidade e segurança, as informações completas sobre as ações e políticas aplicadas na UFPE; • Ao comparar com as percepções do público-alvo dessas políticas e ações, podemos ter uma ideia mais completa sobre a prática, o cotidiano delas, e o seu valor percebido pela sociedade.
2. Realizar mapeamento dos alunos ingressantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de mapas utilizando-se os dados oriundos de levantamento no SISU; O mapeamento seguirá uma 	<ul style="list-style-type: none"> • O mapeamento pode nos trazer detalhes sutis acerca da concentração territorial desses alunos; se existe diferença de

	rotina própria, desenvolvida no Centro Integrado de Estudos Georreferenciados da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) e operado por um responsável do próprio CIEG.	concentração regional entre os <i>Campi</i> ; e se as cotas podem estar influenciando na origem territorial dos alunos que hoje ingressam através dela, visto que são destinadas a grupos menos privilegiados social e economicamente.
3. Identificar o perfil e as percepções de alunos cotistas.	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento de dados no SISU sobre o perfil dos alunos; • Entrevistas semiestruturadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como foi esclarecido antes, a interação de uma política pública com fatores locais, quando colocada em prática, pode ocasionar diversas modificações, tanto em sua estrutura quanto em seus efeitos, e entender o perfil e visão do público-alvo pode acrescentar informações valiosas acerca dessa interação.

5.3 Análise dos dados

Os dados foram analisados após os levantamentos documental e estatístico, que delimitaram o conteúdo para as demais etapas.

Na segunda fase, após aplicação das entrevistas, e o devido agrupamento dos dados, foi realizada a comparação dos dados colhidos, sua interpretação e disposição das conclusões encontradas, com base nos seguintes critérios:

1. Estratégias utilizadas para viabilizar os programas de inclusão e ações afirmativas – serão estudadas as formas como a UFPE atua no sentido de viabilizar e facilitar a implantação de ações afirmativas a nível institucional;
2. Resultados mensuráveis já obtidos com essas ações – Caso existam, serão descritos os resultados oficiais e os avanços descritos nas entrevistas.
3. Importância atribuída por alunos às políticas de ações afirmativas desenvolvidas – Será considerada a visão dos respondentes às entrevistas.
4. Barreiras encontradas para efetividade das políticas e/ou ações – Serão citadas as barreiras no âmbito institucional para a efetividade dessas ações.
5. Perfil dos alunos beneficiados pelas ações – Análise do perfil social dos alunos e suas preferências quanto aos cursos, procurando estabelecer as relações pertinentes com as políticas e ações analisadas.

6. Questões territoriais que possam ser relacionadas ao contexto das ações afirmativas no local analisado – Será observado o agrupamento dos alunos por origem territorial dos mesmos, a fim de verificar se existe alguma influência, visivelmente expressa, pela aplicação das ações afirmativas na origem dos alunos na IFES analisada.

7. Levantamento de carências e sugestões para melhoria – Através das críticas feitas nas entrevistas, será estudada a possibilidade de propor ações de melhoria que visem a tornar as ações afirmativas mais eficientes e efetivas na instituição, enquanto políticas de inclusão.

A fim de facilitar a compreensão dos achados neste estudo de caso, a análise dos dados coletados, descritos a seguir, foi dividida de acordo com cada um dos objetivos específicos do estudo.

5.3.1 Caracterizando a instituição: o contexto das ações afirmativas na UFPE

O Decreto-Lei da Presidência da República nº 9.388, de 20 de junho de 1946 criou a Universidade do Recife cuja estrutura era formada pela Faculdade de Direito do Recife, Escola de Engenharia de Pernambuco, a Faculdade de Medicina do Recife, a Escola de Belas Artes de Pernambuco e a Faculdade de Filosofia do Recife.

Recentemente, mais precisamente a partir do ano de 2006, por meio dos acordos com Governo Federal, decorrentes dos Programas Reuni e Expansão, a UFPE passou a atuar também em Vitória de Santo Antão, através do Centro Acadêmico de Vitória (CAV) e em Caruaru, através do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) e pôde ampliar a sua capacidade de atendimento à sociedade, com a criação de novos cursos, aumento do número de vagas e expansão de suas instalações, a fim de promover o desenvolvimento da sociedade em que está inserida e adaptar-se às novas exigências sociais e econômicas.

A UFPE é regida pela Legislação Federal pertinente, pelo Estatuto, pelo Regimento Geral e pelas resoluções dos seus órgãos colegiados superiores e é dotada de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar. O Regimento foi aprovado na terceira Sessão Extraordinária do Conselho Universitário, de agosto de 1975, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, através do Parecer número 1.099/79, de 02 de agosto de 1979 e alterado pela Resolução nº 03/81 do Conselho Universitário em 25.06.81; e o Estatuto, aprovado pelo

Conselho Universitário setembro de 1974, pelo Conselho Federal de Educação em fevereiro de 1975, e homologado pelo Ministério da Educação e Cultura em março e 1975.

Eleita a melhor universidade Norte-Nordeste e a décima melhor universidade do país de acordo com o Ranking Universitário Folha 2015 (RUF)¹¹, que considera como critérios de avaliação: pesquisa, ensino, inserção no mercado, inovação e internacionalização. É também a universidade que apresentou melhor resultado entre as universidades do Norte-Nordeste no IGC (Índice Geral de Cursos) em 2014.¹²

Além disso, Steiner (2005) aponta a UFPE entre as instituições de referência nacional ou regional, sendo a única instituição do Norte-Nordeste na lista de nove universidades de pesquisa e doutorado diversificadas apontada em sua pesquisa.

De acordo com dados do (SISU) 2015, ficou entre as 10 universidades mais concorridas entre as 193 instituições cadastradas no sistema. Já em 2016, a UFPE foi a terceira instituição mais procurada no SISU, com 157.428 inscritos, atrás apenas da Universidade Federal do Ceará, com 160.474 inscritos e da Universidade Federal de Minas Gerais, primeira mais procurada, com 195.634 inscritos.¹³

Com relação às ações afirmativas, a IFES foi uma das 18 universidades federais que em 2012 ainda não possuíam política reservas de vagas, aderindo a essa modalidade de ação apenas através da Lei de Cotas, para as seleções de ingresso realizadas em 2013.

Apesar a ausência da reserva de vagas até 2012, a UFPE já aplicava a bonificação de 10% sobre a nota do vestibular para alunos oriundos de escolas públicas desde 2006. De acordo com o estudo realizado por Cadena (2012), essa bonificação possibilitou um maior o ingresso de alunos vindos de escolas públicas na UFPE. Ademais, a Comissão de Processos Seletivos e Treinamentos (Covest/Copset) isentava da taxa de inscrição os alunos que comprovassem vulnerabilidade socioeconômica de acordo com o Decreto nº 6.593/2008.¹⁴

O incentivo sobre a nota foi concedido de 2006 a 2012 para os alunos que cursaram

¹¹ FOLHA DE SÃO PAULO. **RUF**: Ranking de Universidades. São Paulo: Folha de S.Paulo, 2015. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2015/ranking-de-universidades/>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

¹² INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **INDICADORES**: Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/indice-geral-de-cursos-igc>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

¹³ Dados do SiSU Balanço das inscrições e resultados e Prouni Edição 2016/1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32711-coletiva-resultados-sisu-prouni-19012016-pdf&category_slug=janeiro-2016-pdf&Itemid=30192>

¹⁴ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). **Acesso à informação**: Perguntas Frequentes, 2016. Disponível em <https://www.ufpe.br/acessoainformacao/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=177>. Acesso em: 05 fev. 2016.

todo o ensino médio no interior do estado em escolas públicas ou privadas e concorreriam a uma vaga nos Campi Vitória de Santo Antão e Caruaru e também aos alunos que estudaram todo o ensino médio em escolas públicas da Região Metropolitana do Recife e concorriam a uma vaga no Campus Recife.

Já existiam ainda os cursos pré-acadêmicos, que visavam a melhorar a competitividade para concorrer no vestibular de candidatos que apresentassem vulnerabilidade socioeconômica. Em 2009 eram nove programas nesse sentido, a saber: Professores do III Milênio, Portal, Vestibular Cidadão, Vestibular Solidário, Conexão Acadêmica e Atitude, Interação e Conexão de Saberes.¹⁵ O Programa Professores do III Milênio, por exemplo, já existia desde o ano de 1997 (VASCONCELOS E SILVA, 2005, p. 457).

A IFES aderiu ao SISU, sistema que estava vigente desde 2010, apenas no ano de 2015 e atualmente, há ainda a seleção através do tradicional vestibular organizado pela Covest/Copset para os cursos de Dança (licenciatura), Música/Canto (bacharelado), Música/Instrumento (bacharelado) e Música (licenciatura), todos para o Campus Recife.¹⁶

Em 2014 foi criado, através da Resolução N° 17/2014 Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPE, o argumento de inclusão regional na IFES, visando a estimular o acesso aos Campi de Caruaru e Vitória de Santo Antão pelos estudantes que residem no entorno dos respectivos Campi.¹⁷ O argumento consiste no acréscimo de 10% sobre a nota do ENEM para efeito classificatório no SISU e no Vestibular para os alunos residentes nas mesorregiões da Zona da Mata e do Agreste de Pernambuco descritas na Resolução e passou a vigorar a partir de 2015.

Em 2015, através da Portaria Normativa nº 12, publicada no Boletim Oficial (B.O.) UFPE de 16 de outubro de 2015, foi instituído o Núcleo de Educação Integral e Ações Afirmativas (NEAfi), com o objetivo de promover estudos e reflexões sobre Políticas de Educação Integral e Ações Afirmativas por meio de pesquisa e extensão com a comunidade acadêmica da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e demais membros da sociedade civil.

O NEAfi está vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROExC), e atua na promoção de cursos e estudos que visem a tornar mais difundida a educação integral e as

¹⁵ Dados do Projeto REUNI/UFPE 2007. Disponível em

<https://www.ufpe.br/proacad/images/Reuni/reuni_16abril2008_versao_mec.pdf>.

¹⁶ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). **Agência de Notícias:** Notícias, 2016. Disponível em: <https://www.ufpe.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=54986:inscricao-para-vestibular-2016--ufpe-para-musica-e-danca-vai-ate-quinta-11&catid=3&Itemid=72>. Acesso em: 08 fev. 2016.

¹⁷ A Resolução 17/2014 foi publicada no Boletim Oficial da UFPE 49 (119 ESPECIAL) de 06 de novembro de 2014.

ações inclusivas e oferecer meios através da pesquisa e extensão na área para que sejam colocadas em prática.

As práticas ali desenvolvidas visam a promover uma mudança no olhar dos professores acerca desses temas ao passarem pelas universidades, fazer com que eles consigam projetar um novo modelo de escola, que contemple ações inclusivas e uma educação de fato integrada.

Existem ainda os programas de assistência estudantil para alunos de graduação, sob a responsabilidade da Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES), a saber:

- Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) – Surgiu com o objetivo de criar e consolidar o núcleo de acessibilidade na UFPE, responsável por organizar ações institucionais que visem à integração de pessoas com deficiência à vida Acadêmica;
- Assistência Estudantil – Direcionado aos estudantes em estado de vulnerabilidade socioeconômica, visa à permanência desses estudantes na IFES, através das ações:
 - ✓ Auxílio Alimentação – Isenção de pagamento para duas refeições diárias no Restaurante Universitário (RU) para o Campus Recife e auxílio financeiro correspondente ao total mensal das duas refeições diárias no CAV e no CAA;
 - ✓ Auxílio Creche – Vagas para os filhos das estudantes na Creche Paulo Rosas no Campus Recife e auxílio financeiro para os outros Campi;
 - ✓ Auxílio Transporte – Auxílio financeiro para estudantes dos três Campi para possibilitar o trajeto casa/UFPE/casa no turno em que estão matriculados;
 - ✓ Bolsa Permanência – Auxílio financeiro que busca a permanência do aluno em vulnerabilidade socioeconômica através da viabilização de suas atividades curriculares e extracurriculares;
 - ✓ Moradia Estudantil – Vagas em Casa do Estudante Universitário ou auxílio financeiro equivalente para estudantes oriundos de cidades diferentes das sedes dos três Campi, e está sujeita ao bom rendimento acadêmico;
 - ✓ Apoio ao Aprendizado – Consiste no fornecimento de apoio pedagógico e aparatos didáticos;
 - ✓ Apoio a Eventos – Apoio financeiro para participação de estudantes da instituição em eventos acadêmicos e estudantis fora da UFPE, com seleção através de editais;

- ✓ Apoio ao Esporte – Bolsa de incentivo a fim de auxiliar no treinamento de estudantes para participar em competições, e está sujeita ao bom rendimento acadêmico;
- ✓ Promisões – Auxílio concedido aos estudantes estrangeiros vinculados ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) de acordo com determinados critérios constantes na Portaria nº 745 de 05/06/2012;
- ✓ Bem-Estar Mental (PROBEM) - acompanhamento psicoterápico, psiquiátrico e orientação profissional sob coordenação da equipe de psicologia da PROAES;
- ✓ Curso de Idiomas/ Núcleo de Línguas e Culturas – Cursos de idiomas acessíveis para os estudantes através de seleção prévia.

Considerando as informações divulgadas pela PROAES em atendimento à política de transparência, observamos que houve em dezembro de 2014 o pagamento de 13.630 auxílios, considerando os três Campi, entre auxílio transporte, moradia, e outros, totalizando R\$ 3.613.769,90. Esses números representaram uma evolução de 53% em relação ao mês de janeiro de 2014 em termos de quantidade de auxílios pagos e de 69% em termos de valores.

Em 2015 havia o registro de 13.591 alunos beneficiados pelos programas de assistência estudantil, considerando os diversos auxílios nos três Campi. Em dezembro de 2015 foram pagos 13.631 auxílios, totalizando R\$ 3.981.222,95. Na distribuição por Campus, temos R\$ 1.470.792,00 para o CAA, R\$ 813.542,00 para o CAV e R\$ 1.696.888,95 para o Recife.

O quadro a seguir tem o objetivo de resumir e facilitar o entendimento e visualização acerca das diversas ações inclusivas que atuam na UFPE. Foram acrescentadas as bases legais que as criaram e/ou regulamentam, onde podem ser encontradas informações mais detalhadas acerca de seu funcionamento e abrangência. Essas ações poderão ser melhor descritas após pesquisa em campo com os alunos cotistas, em que poderão ser analisadas na prática, levando-se em consideração a visão de possíveis beneficiários de uma ou mais delas.

Quadro 5 (4): Principais ações, políticas e programas de inclusão e assistência na UFPE

Ação/ política/ programa	Elementos principais	Base legal
Pré-acadêmicos inclusivos	Melhorar a competitividade de	<ul style="list-style-type: none"> • Cada programa/curso possui uma legislação específica. A gestão é de responsabilidade da PROExC,

	indivíduos de baixa renda nos vestibulares	mas cada curso consiste em um projeto isolado, de autoria de servidores da própria UFPE, que são submetidos à análise e aprovação por essa Pró-Reitoria.
Bônus sobre nota do vestibular/ ENEM	Incentivo de 10% sobre a nota de acordo com o Centro Acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução nº 05/2006 (B.O. UFPE de 12/07/2006) • Resolução nº 07/2006 (B.O. UFPE de 29/08/2006) • Resolução nº 09/2006 (B.O. UFPE de 06/10/2006) • Resolução nº 08/2008 (B.O. UFPE de 15/05/2008)
Isenção da taxa de inscrição	Permite a isenção da taxa do vestibular para candidatos de baixa renda comprovada	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto nº 6593/2008 (DOU de 03/10/2008)
Lei de Cotas	Reserva de vagas nas IFES	<ul style="list-style-type: none"> • Lei 12.711 (DOU de 30/08/2012)
Argumento de inclusão regional	Bônus de 10% sobre a nota para alunos das mesorregiões do Agreste e Zona da Mata	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução nº 17/2014 (B.O. UFPE de 06/11/2014)
Programa INCLUIR		<ul style="list-style-type: none"> • Decreto nº 5.296/2004 (DOU de 03/12/2004) • Decreto nº 5.626/2005 (DOU de 23/12/2005) • Edital Incluir 04/2008 (DOU de 05/05/2008)
Programa de Assistência Estudantil		<ul style="list-style-type: none"> • Editais semestrais; • Resolução 01/1999 UFPE • Resolução 02/2002 UFPE • Decreto nº 7.234/2010 (DOU de 20.07.2010) • Portaria 745/2012 (DOU de 06/06/2012) • Decreto nº 7.948/2013 (DOU de 13.3.2013); • Resolução 01/2016 (B.O. UFPE nº 51 de 19/01/2016)

Fontes: UFPE, respectivas legislações constantes na tabela.

A fim de complementar a análise institucional, indo além dos documentos publicados e buscando algo mais aproximado da realidade, a fim de facilitar a análise comparativa aos achados das entrevistas com alunos, foram realizadas duas entrevistas institucionais. Por possuírem um caráter complementar, elas não serão analisadas de forma tão detalhada quanto aquelas referentes ao terceiro objetivo. Servirão, pois, como uma forma de ratificar os achados da pesquisa documental e levantar percepções acerca da realidade em torno do que foi documentado.

As entrevistas foram realizadas em dois setores responsáveis por ações de inclusão da UFPE: a Diretoria de Ações Integrativas (DAI) e Diretoria de Assistência Estudantil (DAE), aqui denominados Entrevistado Institucional 1 - EI1 e Entrevistado Institucional 2 – EI2. As questões foram elaboradas de acordo com a área de atuação de cada diretoria, e estão disponíveis nos Apêndices A e B desta dissertação.

Para o primeiro entrevistado, as questões foram referentes ao histórico da diretoria, principais ações desenvolvidas, principais barreiras à implantação das ações, a existência de um setor que integre os setores que lidam com o tema e sugestões para melhoria. Para o segundo, além dessas, foram acrescentadas questões referentes à forma como vem lidando com a nova realidade trazida pela Lei de Cotas, uma vez que lidam diretamente com assistência estudantil.

Primeiramente, através do [EI1], foi informado que a DAI não mais existia com esse nome, e passara a chamar-se Diretoria de Esportes, Lazer e Cultura, mudança que ainda não havia sido oficializada em documento. Desta forma, oficialmente, ainda permanece como DAI, inclusive na página oficial da IFES, e por esta razão manteremos o nome inicial neste estudo quando for mencionada.

A referida diretoria trata das políticas referentes a esportes, lazer, saúde, eventos esportivos e outras relacionadas ao tema, como liberação de espaço para alojamento para eventos e liberação de passagens e ônibus para apresentação de trabalhos, disponíveis para alunos de graduação da UFPE. Perguntado acerca das principais barreiras e dificuldades, ele responde:

[EI1] Sem dúvida nenhuma, são questões financeiras e além de burocráticas, pelo próprio sistema relacionado com a... com o sistema público, não é? Então, essas são as principais barreiras.

Quanto à DAE, ela fazia parte da Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos e depois passou a integrar a PROAES, e está responsável por gerenciar os benefícios de assistência estudantil oferecidos aos alunos pela UFPE, como auxílio alimentação, moradia, creche e outros já mencionados no objetivo 1.

Os estudantes se inscrevem por meio eletrônico a partir de edital, a documentação é analisada, é feita visita domiciliar e entrevista para que sejam concedidos. A partir disso, é realizado o acompanhamento semestral do desempenho acadêmico para que se obedeça aos critérios de desempenho acima de 50%, não ter reprovação por falta, não realizar trancamento ou matrícula vínculo.

O DAE hoje busca realizar esse acompanhamento por via eletrônica para torná-lo mais ágil e estão realizando parcerias com outras Pró-Reitorias a fim de superar os limites impostos pela carência de funcionários para realizar um atendimento mais amplo. Em relação às principais barreiras:

[EI2] *A questão mesmo orçamentária, devido à nossa demanda muito grande, não é? Hoje a gente com a história do SISU, das cotas, a gente está tendo um público muito grande, hoje, de estudantes em vulnerabilidade e em situação de extrema vulnerabilidade. Então hoje o estudante chega aqui sem nenhuma condição financeira, sem nenhum suporte familiar, não porque a família não queira, mas porque não tem condições, 'tá? E ela vem com aquele sonho do primeiro curso universitário, do primeiro filho de uma família pobre da zona rural que passou numa Universidade Federal de Pernambuco (...) considerada uma das melhores (...) à vezes acontece de um estudante de outro estado, passa numa outra universidade mas ele opta por aqui, porque aqui tem esse conceito mesmo, não é, de ser uma que tem esse e que tem uma boa assistência estudantil (...) Então às vezes fica às vezes fica meio que impotente, porque a gente não tem condições, financeiras mesmo, de atender, às vezes não tem edital aberto, e tem que ser via edital (...) De todo jeito a gente ainda dá uma acolhida: coloca no quarto de hóspede das casas, quando é possível, a gente libera o RU, né, mesmo sem edital, temporariamente, até ele poder entrar no edital...*

A respeito da existência de um setor que realize a integração de todos os setores que tratem de ações afirmativas na instituição, o entrevistado [EI1] afirma que cada setor cuida de ações específicas, faltando assim a parceria entre os setores para que as ações sejam mais abrangentes e melhor divulgadas na instituição. Ele menciona uma ação específica realizada na DAI, bastante interessante, e que está voltada à casa das estudantes, referente a uma tentativa da diretoria em atender às demandas dos próprios alunos pela humanização na universidade.

Ele salienta que a diretoria tem procurado entrar em contato com os alunos para entender suas demandas e que, dentro do que o orçamento permite, estão procurando realizar ações desse tipo, que busquem maior aproximação com os alunos e humanização no tratamento. Chama a atenção de que as Pró-Reitorias poderiam trabalhar em conjunto, de forma integrada, pensando no todo, e não apenas delimitados pela função básica de cada uma, a fim de que ações sejam realizadas de forma generalizadas. E complementa, afirmando:

[EI1] *...o que necessita mais é uma comunicação entre as áreas, a gente precisa também de... além dessa comunicação, de*

recursos. Mas a culpa não pode ficar só no recurso, porque sem recurso aqui, a gente já está conseguindo fazer bastante ação... só que demora, é um processo mais lento... Se tivesse recurso, ficaria logicamente muito mais fácil, mas isso daí não pode ser desculpa...

Para EI2, o apoio em conjunto é fundamental, pois os setores dependem uns dos outros, e que havia uma Diretoria de Ações Afirmativas, mas não existe mais, e que essa falta de um setor que os integre prejudica, sim. Porém ela afirma que eles, na DAE, já vêm trabalhando esta questão através da busca de parcerias no dia a dia com os demais setores. Também afirmou que desconhece ações voltadas especificamente ao acolhimento e recepção dos alunos cotistas, mas que eles já vêm sendo cobrados em auditoria pela CGU para que antecipem as demandas decorrentes das cotas e estejam preparados para recebê-los, e que já estão procurando adaptar-se a essa exigência.

Em relação à forma como a UFPE vem lidando com a nova realidade trazida pela entrada de alunos cotistas, [EI2] responde:

[EI2] Bem, eu acredito que ela vem tentando desempenhar o seu papel da melhor maneira possível, diante de tantas dificuldades, porque tudo está ligado à questão orçamentária (...) Mas eu acredito que sim, a UFPE, ela tem tido esse olhar, para os estudantes... vulneráveis, tentando da melhor maneira possível atendê-los e contribuir para que realmente eles tenham êxito (...) Eu sinto que isso é um preocupação da UFPE diante desses estudantes. Há uma sensibilidade dos gestores maiores... que a gente pode dizer... Pró-Reitores, o próprio Reitor, da Vice-Reitora, a gente percebe esse olhar, essa sensibilidade para esse público, de uma forma de melhor assisti-lo...

Para finalizar, [EI1] menciona que ficou sabendo de algumas ações desenvolvidas, por exemplo, no Restaurante Universitário, com o objetivo de minimizar o desconforto gerado pelas filas, afirma que gostou muito das ações, mas que gostaria que isso fosse comunicado e que pudesse chegar até ele para que fossem oficializadas e melhor articuladas.

[EI2] também menciona a questão da integração interna como algo que precisa ser melhorado, e que há uma necessidade de realizar um trabalho junto aos estudantes acerca das políticas de assistência e haver um olhar mais voltado aos alunos que vivem nas casas de estudantes, como a assistência à saúde, visto que eles são responsabilidade da instituição. Afirma que existe o apoio médico, mas que existem dificuldade em sua execução, e muitas vezes encaminham a médicos parceiros, necessitando de melhorias para torná-lo um apoio mais estável.

5.3.2 Mapeamento dos alunos ingressos na UFPE através do SISU 2015 e 2016

Após o tratamento dos dados referentes às cidades e estados de origem dos alunos através do QGIS, foram originados mapas, que serão analisados a seguir. Conforme já explicado na seção referente à metodologia do estudo, foram considerados os dados do SISU 2016 apenas para os *Campi* Caruaru e Vitória, uma vez que os dados referentes ao bônus regional não constavam no levantamento institucional para o SISU 2015.

Importante salientar que para alguns mapas foram utilizados os dados referentes ao IDHM correspondente a cada município, e que esses dados foram extraídos do Atlas do Desenvolvimento Humano 2013¹⁸, que está baseado no IDHM de 2010 e de acordo com o qual o IDHM é classificado da seguinte forma: Muito Baixo – entre 0 e 0,49; Baixo – entre 0,5 e 0,59; Médio – entre 0,6 e 0,69; Alto – entre 0,7 e 0,79; Muito Alto – entre 0,8 e 1,0.

Ademais, o Atlas do Desenvolvimento Humano baseia-se nos dados contidos no Censo Demográfico realizado a cada dez anos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, sendo, portanto o Atlas de 2013 o mais atualizado até o momento, embora já seja possível encontrar informações anuais com base no PNAD, mas apenas para algumas regiões metropolitanas.

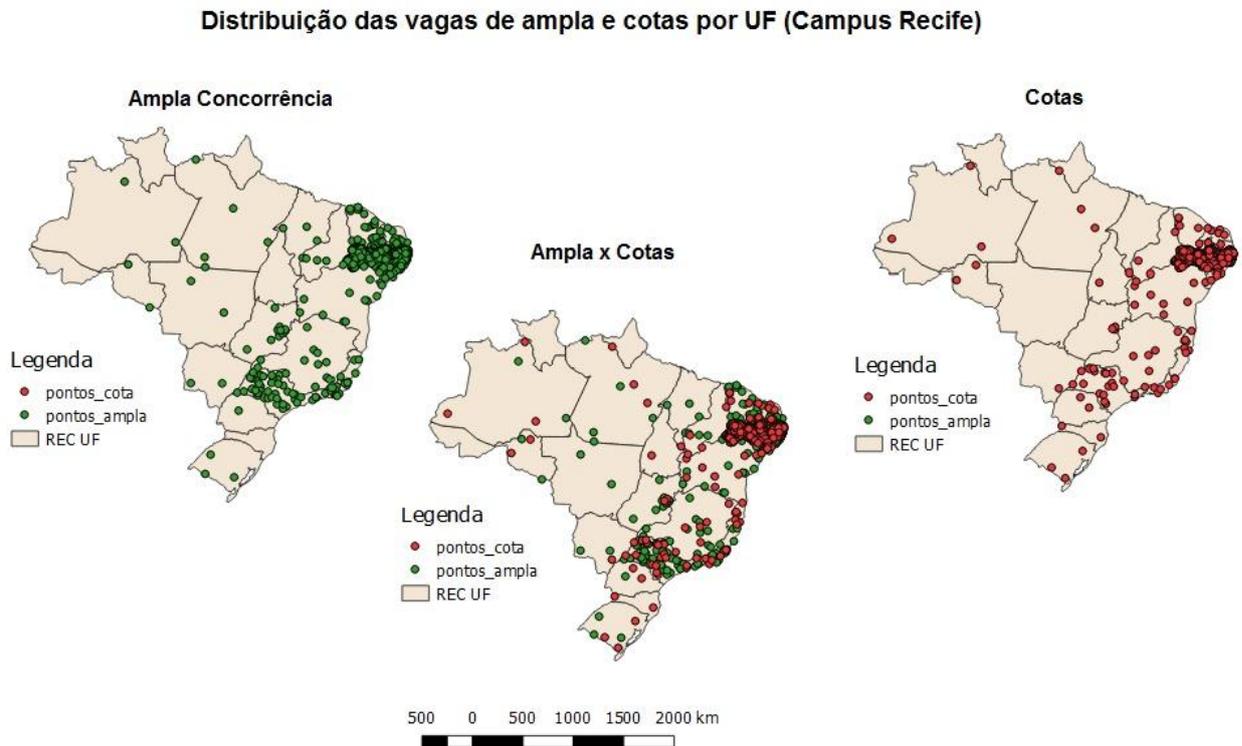
Campus Recife: Ampla e Cotas por Unidades da Federação

O Campus Recife é o primeiro da UFPE e também o que oferece mais vagas. No SISU 2015, foram 5112 vagas oferecidas e esse primeiro mapa representa a distribuição dos classificados nessas vagas através das diversas Unidades Federativas brasileiras. Como já era esperado, elas estão concentradas na região Nordeste, especialmente no estado de Pernambuco, onde está localizada a IFES. Entre as demais regiões, a maior concentração encontra-se na região Sudeste, especialmente no estado de São Paulo.

Em percentuais, quase 97% dos alunos ingressos são oriundos da região Nordeste, sendo o estado de Pernambuco responsável por quase a totalidade deles, com aproximadamente 94,3% do total. A região Sudeste tem a segunda maior participação, com 2% dos alunos, sendo o estado de São Paulo responsável por mais da metade deles.

¹⁸ O Atlas do Desenvolvimento Humano é de responsabilidade do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – (IPEA) e da Fundação João Pinheiro (FJP) e está disponível em: < <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>

Figura 8 – Mapa por Unidade da Federação (Campus Recife)



Apenas a região Sul apresenta um número de ingressantes cotistas maior que o de ampla concorrência, sendo 7 vagas de cotas para 4 por ampla concorrência. Para a região Nordeste, a proporção de cotistas é de 38% dos alunos que ingressaram desta região. A fim de aprofundar melhor os estudos desses dados, as análises referentes ao Campus Recife a seguir levam em consideração o estado de Pernambuco e, especialmente, a Região Metropolitana do Recife, responsáveis pelas maiores concentrações de alunos ingressantes.

Campus Recife: Região Metropolitana do Recife por municípios com IDHM

Os mapas abaixo representam a Região Metropolitana do Recife - RMR, sendo o primeiro de acordo com a predominância, por município, de alunos ingressos através da Ampla Concorrência e o segundo através de Cotas, em que, para ambos, os pontos verdes representam os alunos que ingressaram por ampla e os vermelhos, por cotas.

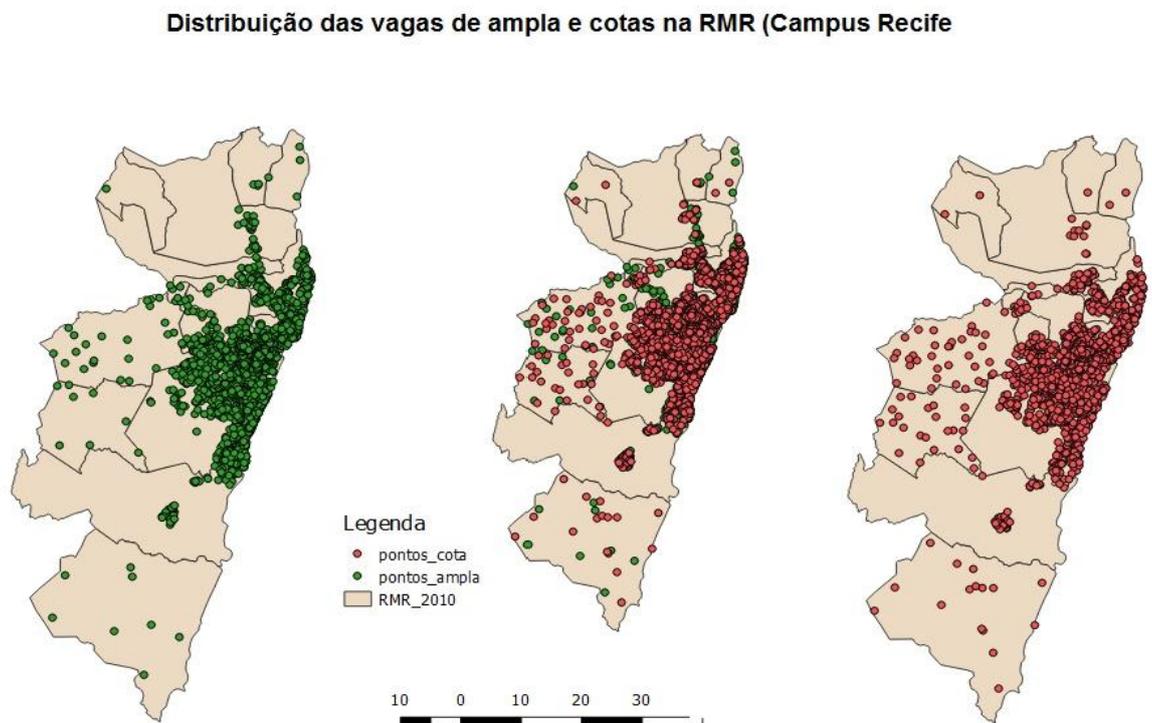
Apesar de semelhantes, uma vez que ambos possuem as maiores concentrações na região central, próximo à capital, é possível observar, no primeiro mapa, uma concentração

mais acentuada de ocorrências para esta região. Por outro lado, no segundo mapa, essa concentração é ligeiramente menos acentuada, pois as cores mais escuras podem ser observadas também nos municípios mais periféricos da RMR, como São Lourenço da Mata, Moreno e Ipojuca.

Esses achados podem indicar que as vagas reservadas estão proporcionando uma melhor distribuição territorial dos alunos que ingressam na UFPE, ou seja, está expandindo suas vagas, quando comparamos às de Ampla Concorrência, para os municípios mais distantes da região central do estado.

Dito isso, pareceu importante realizar a mesma representação acrescentando o IDHM desses municípios, a fim de obter uma análise que vá além da localização deles, mas que considere o desenvolvimento individual, cuja análise será exposta adiante. Uma vez que estamos falando de uma Unidade Federativa claramente desigual e cujo desenvolvimento se mostra extremamente concentrado em um número mínimo de municípios.

Figura 9 – Mapa por municípios da RMR (Campus Recife)



Para o cálculo do IDHM são considerados os critérios: expectativa de vida ao nascer, escolaridade da população adulta, fluxo escolar da população jovem e renda *per capita*.¹⁹ Logo, é um importante indicativo do desenvolvimento e das oportunidades encontradas pela população em determinado município. Por esse motivo, será utilizado aqui como indicador de desenvolvimento em cada município, afim de que se procure estabelecer relações com o acesso à universidade pela população de um deles.

Campus Recife: Região Metropolitana do Recife por municípios com IDHM e Renda

Nos mapas abaixo, a graduação de cores foi feita de acordo com o IDHM e *Renda Per Capita* de cada município, respectivamente, de forma que as cidades que apresentam IDHM alto estão em verde, as de médio IDHM estão em amarelo e as de baixo IDHM em vermelho. Os alunos que ingressaram através da Ampla Concorrência estão representados por pontos brancos e os ingressantes através de Cotas por pontos pretos.

Nesses mapas, fica mais evidente que a concentração na região central é grande para ambas as modalidades de ingresso, mas principalmente, que nas regiões de médio e baixo IDHM a concentração de ingressos por Cotas é superior à dos ingressos por Ampla Concorrência, chegando a ser o dobro em Ipojuca, por exemplo.

Ademais, temos 3822 alunos oriundos de municípios com alto IDHM, 439 de municípios com médio IDHM e apenas 3 alunos daqueles municípios com IDHM baixo. Os alunos que ingressaram por cotas representam uma participação em torno de 33% entre os provenientes dos municípios com alto IDHM, 53,3% entre os provenientes daqueles com IDHM médio e 67% referente ao IDHM baixo.

Esses achados nos permitem inferir não somente que existe uma clara concentração de alunos ingressos nos municípios mais desenvolvidos da RMR, como também que, no caso dos municípios de médio e baixo IDHM, a maior concentração é de cotistas. Ou seja, apesar de termos a maioria dos alunos no geral advindos dos municípios mais desenvolvidos segundo o IDHM e a renda, a maioria dos alunos que vêm dos demais municípios, os menos desenvolvidos em IDHM e renda, ingressou por intermédio das cotas, o que pode sugerir para elas um caráter mais distributivo de oportunidades neste caso.

¹⁹ Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. **O Atlas: O IDHM**, 2013. Disponível em <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm/>. Acesso em: 02 out. 2016.

Figura 10 – Mapa por municípios da RMR com IDHM (Campus Recife)

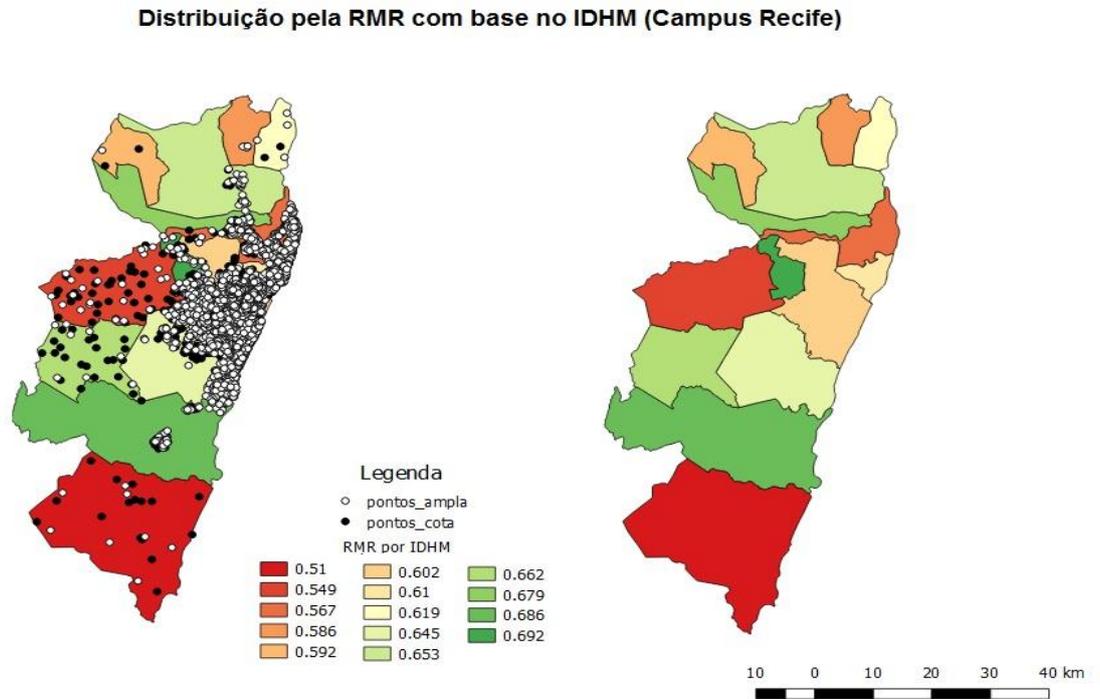
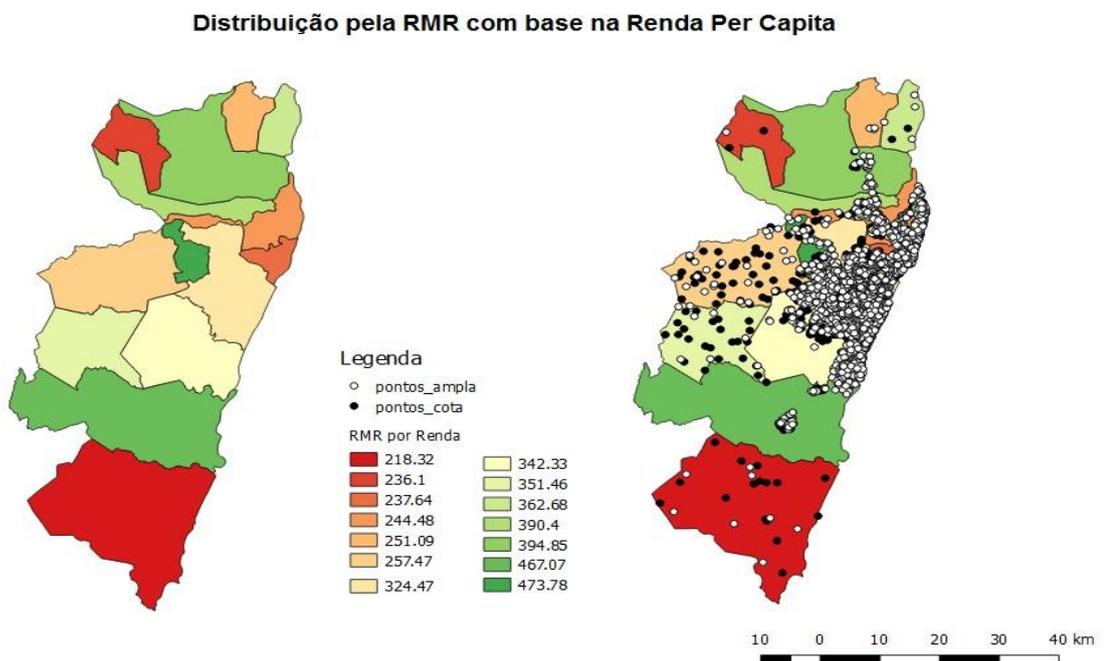


Figura 11 – Mapa por municípios da RMR com Renda (Campus Recife)

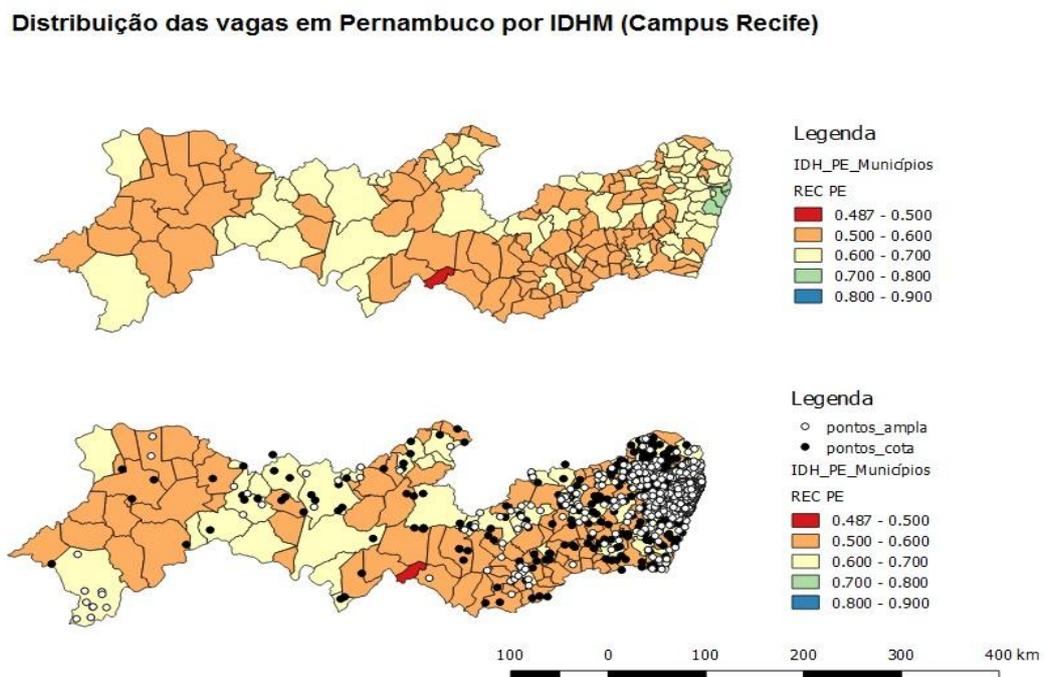


A fim de levar esses achados a um nível mais abrangente, foi realizado, em seguida, o mapeamento por IDHM considerando todos os municípios do estado de Pernambuco, buscando verificar se a tendência encontrada aqui se repete quando consideramos o todo ou se trata de uma característica exclusiva da RMR, influenciada pela baixa representatividade de municípios com IDHM baixo e por concentrar 4 dos 5 municípios com alto IDHM do estado.

Campus Recife: Pernambuco por municípios com IDHM

Nos mapas abaixo, estão representados todos os municípios que compõem o estado de Pernambuco, classificados de acordo com o IDHM de cada um e com o número de alunos que ingressaram por Ampla Concorrência e Cotas correspondentes.

Figura 12 – Mapa por municípios em PE com IDHM (Campus Recife)



Primeiramente, é importante lembrar que temos, em Pernambuco 185 municípios, dos quais 5 estão classificados como tendo alto IDHM, 72 como médio, 107 como baixo e 1 como muito baixo. Considerando apenas os municípios em que houve ao menos um aluno que ingressou na UFPE, independente da modalidade, temos: 5 com alto IDHM, representados

por 3823 alunos; 61 com IDHM médio e uma representatividade de 905 alunos; e 55 com baixo IDHM, representados por 110 alunos.

Esses achados confirmam a alta concentração verificada no mapa da RMR, uma vez que, quando consideramos todo o estado, identificamos que 79% dos alunos classificados para o Campus Recife são oriundos das 5 cidades com maior IDHM de Pernambuco e os demais 21% vêm dos demais 116 municípios.

Ademais, verifica-se que, nos municípios que apresentam alto IDHM, a participação de cotistas é de aproximadamente 33,1%, contra 55,6% nos de médio IDHM e 73,6% naqueles que apresentam IDHM baixo, confirmando a tendência encontrada no mapa analisado anteriormente, que considerou apenas a RMR, de que nos municípios de baixo e médio IDHM possuem número de cotistas maior que o de ingressantes por ampla concorrência.

Logo, após a análise dos dois mapas anteriores, é possível observar que, para o Campus Recife, independente da modalidade de ingresso, há uma clara concentração de alunos oriundos da RMR, especialmente dos municípios que apresentam alto IDHM. Observa-se também que, no conjunto dos demais municípios, há uma maior concentração de alunos Cotistas em relação aos de Ampla Concorrência, que supera os 50% do total de alunos nos de médio IDHM e os 70% nos de IDHM baixo.

Campus Caruaru: Ampla Concorrência e Cotas por Unidades da Federação

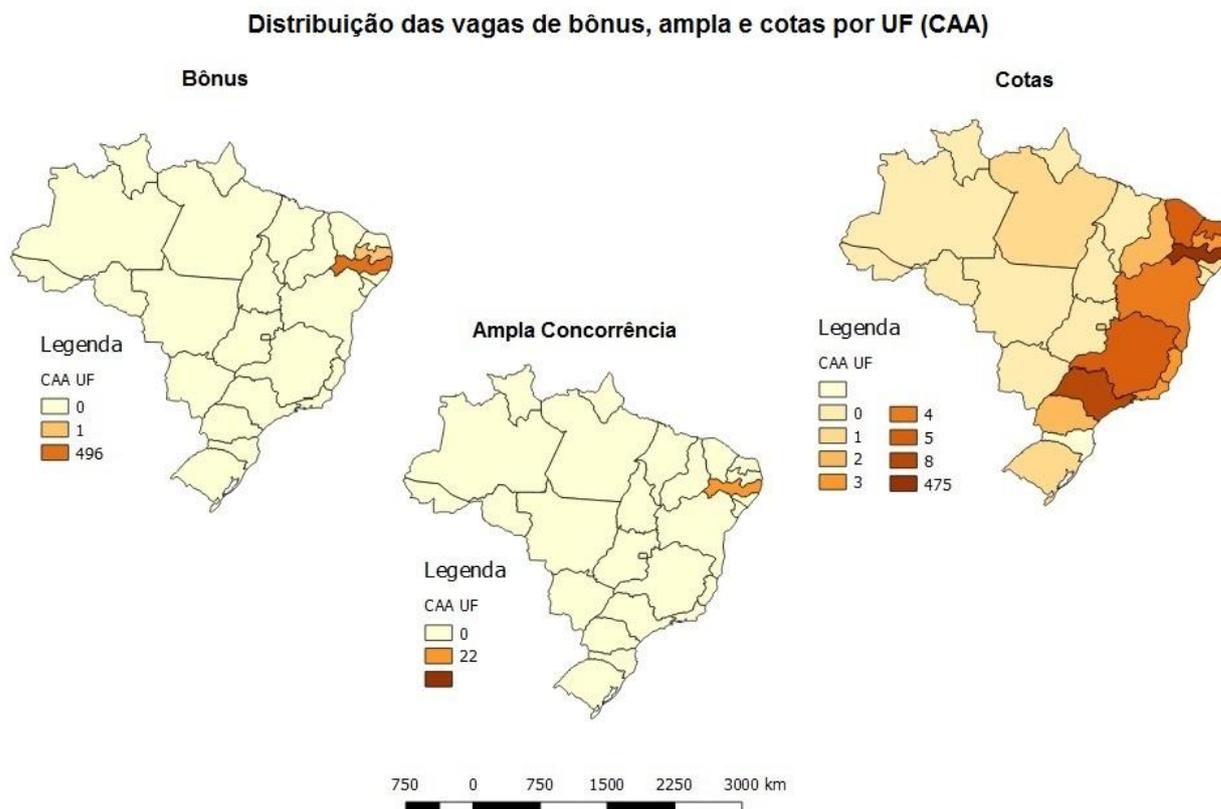
O Campus Caruaru ofereceu no SISU 2016 o total de 1040 vagas, e os mapas abaixo representa a distribuição dos classificados nas vagas por Unidade Federativa do País. Assim como ocorreu para o Campus Recife, a quase totalidade das vagas foi ocupada por alunos oriundos do estado de Pernambuco, correspondendo a cerca de 95,7% do total. A porcentagem referente aos outros estados é de aproximadamente 4,3%.

A diferença aqui é que para os *Campi* Caruaru e Vitória a UFPE oferece, desde anteriormente à Lei de Cotas, um bônus regional para estudantes de escolas públicas das mesorregiões do Agreste e Zona da Mata de Pernambuco. Logo, foram considerados os dados provenientes da tabela referente ao SISU 2016, por ser a que contém as informações referentes aos bônus regionais.

Diante disso, foram analisados em separado os quantitativos para ingressantes por ampla concorrência, cotas e bônus, acrescentando um item às análises em relação ao Campus Recife. É possível observar que, entre os alunos oriundos de outros estados, a maioria, 44

deles, ingressou através das cotas e apenas um através de bônus. Entre os que vêm de Pernambuco, 47,83% entrou por cotas, 49,95% optou pelo bônus regional e 2,22% através da ampla concorrência.

Figura 13 – Mapa por Unidade da Federação (CAA)



Porém, a informação mais interessante decorre do cruzamento entre esses dados referentes à origem dos que ingressaram e à dos inscritos. Isso porque, entre os inscritos provenientes de Pernambuco, 13,56% se inscreveram para a ampla concorrência, 35,92% optaram pelo bônus e 50,52%, mais da metade, para as cotas.

Ou seja, embora a maior parte dos inscritos do estado tenha optado por concorrer através das cotas, a maioria dos classificados são aqueles que optaram pelo bônus. É possível observar também que o número de classificados para ampla concorrência é inexpressivo, visto que as vagas de ampla estão divididas com os que optam pelo bônus.

Dessa forma, enquanto 10,68% dos inscritos para cotas oriundos de Pernambuco conseguiram classificar-se, esse percentual de aprovação sobre para 15,69% dos inscritos que

optaram pelo bônus regional. Por outro lado, esse percentual para alunos oriundos de outros estados fica em 9,84% para os inscritos em cotas e 2,43% dos optantes pelo bônus.

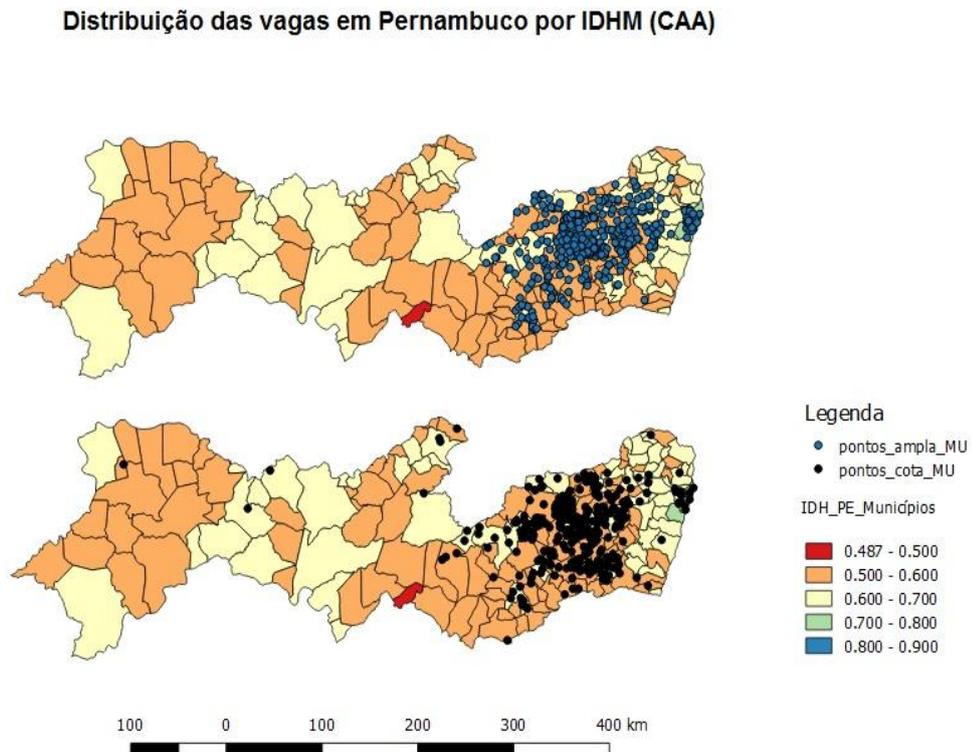
Vale salientar que não há limite de vagas entre as de ampla concorrência para concessões do bônus regional, basta que o aluno não opte por nenhuma outra modalidade de reserva de vagas e que tenha estudado em escolas públicas das mesorregiões definidas.

Campus Caruaru: Pernambuco por municípios com IDHM

A fim de analisar mais profundamente, a exemplo do que foi feito para o Campus Recife, foi realizada também uma análise para o estado de Pernambuco, por município e considerando o IDHM dos mesmos. Aqui consideramos os dados do SISU 2015, visto que contém a divisão por municípios e que o bônus aqui não é característica essencial a ser analisada, e sim a distribuição geral de vagas levando em consideração o IDHM.

Para o Campus Caruaru, ao contrário do que foi verificado no Campus Recife, apenas 4,35% dos alunos ingressantes são oriundos de municípios com alto IDHM, 26,37% daqueles com baixo IDHM e 69,27%, a maioria, daqueles com IDHM médio.

Figura 14 – Mapa por municípios em PE com IDHM (CAA)



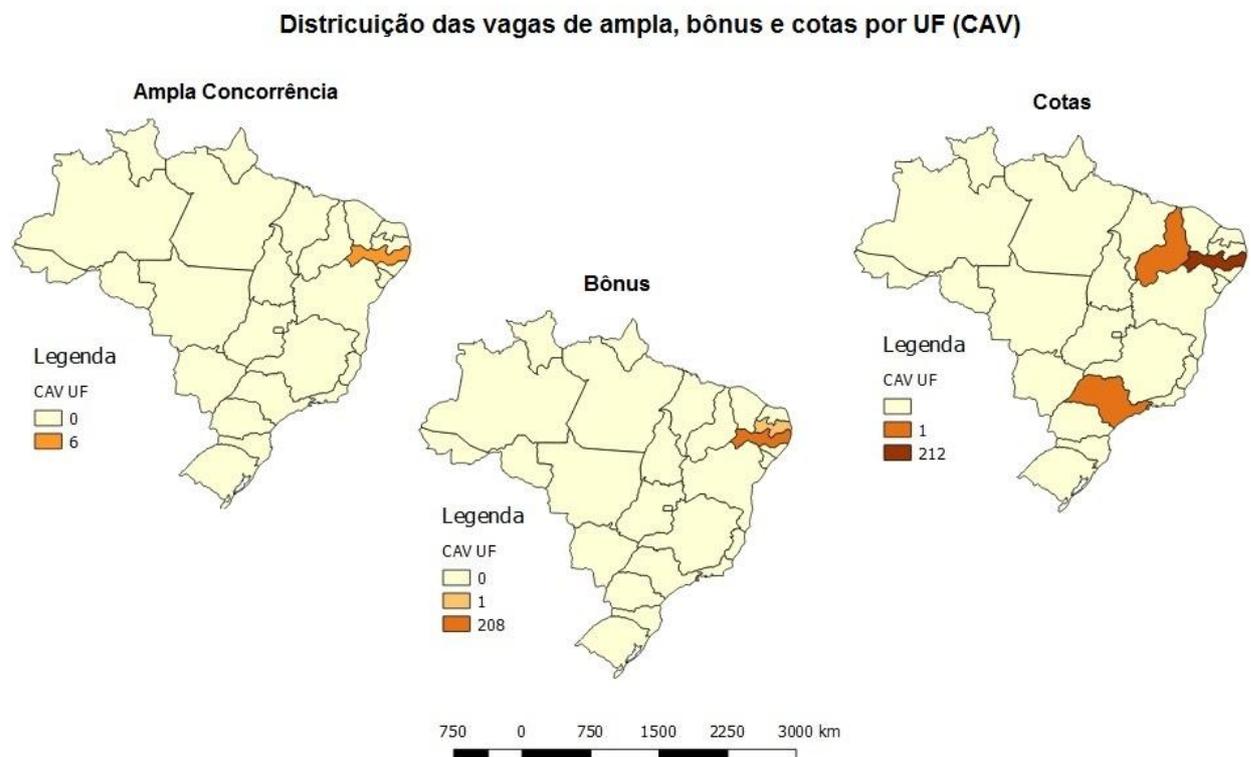
Quanto ao percentual de cotas, embora a maioria dos alunos cotistas seja proveniente de municípios de médio IDHM, a maior parte dos cotistas está nos de baixo IDHM, ou seja, 51,3% dos alunos vindos desses municípios optou e ingressou através de cotas.

Quando comparados aos dados do Campus Recife, é possível observar que as vagas no CAA estão menos concentradas, incluindo um maior número de vagas ocupadas a partir de municípios classificados como de baixo IDHM.

Campus Vitória: vagas por Unidades da Federação

O Campus Vitória, localizado no município de Vitória de Santo Antão, é o menor e também o que oferece menos vagas. Para o SISU 2016 foram oferecidas 430 vagas, no total. Os mapas abaixo representam a distribuição dos classificados nessas vagas por Unidade Federativa do País. Trata-se também do campus onde há a menor representatividade de outros estados: apenas cerca de 2% dos inscritos e menos de 1% dos classificados são oriundos de outros estados.

Figura 15 – Mapa por Unidade da Federação (CAV)



Assim como ocorre no CAA, o aproveitamento dos alunos oriundos de Pernambuco é melhor com os bônus em comparação às cotas, porém, a diferença de aproveitamento é maior para o CAV, ou seja, 13,45% dos inscritos que optaram por bônus foram classificados, contra 7,78% para os que se inscreveram para cotas.

Campus Vitória: Pernambuco por municípios com IDHM

Os mapas 16 e 17 a seguir representam os classificados oriundos do estado de Pernambuco, distribuídos por município e considerando o IDHM. Para o CAV, encontramos uma distribuição semelhante à que encontramos no CAA, ou seja, a maior parte dos alunos é oriunda dos municípios classificados como de médio IDHM, e a menor parte, dos municípios com alto IDHM.

Em termos percentuais, temos 9% dos alunos oriundos dos municípios com alto IDHM, 16% daqueles com baixo IDHM e 75% dos que apresentam médio IDHM. O maior número de cotistas também vem dos municípios de médio IDHM, porém, eles representam 73,7% daqueles alunos provenientes de municípios com IDHM alto, superando o número de não cotistas nesses municípios.

Em comparação ao CAA, percebemos aqui uma menor participação dos municípios que possuem baixo IDHM, e maior participação daqueles com alto IDHM. Vale salientar que o CAV está localizado em região mais próxima à RMR e dos municípios com médio IDHM, enquanto que o CAA está mais distante da RMR e também mais próximo de municípios com baixo IDHM e que a localização é também um fator importante na escolha da universidade e do campus.

De qualquer forma, não se pode deixar de considerar a importância que esses *campi* representam na inclusão de alunos oriundos tanto dos municípios mais distantes da RMR quanto daqueles que apresentam médio e baixo IDHM. O fator localização mostra-se então como fator de inclusão de extrema importância e o bônus regional, no que diz respeito ao critério socioeconômico, parece atender melhor a essas demandas.

Figura 16 – Mapa de ampla por municípios em PE com IDHM (CAV)

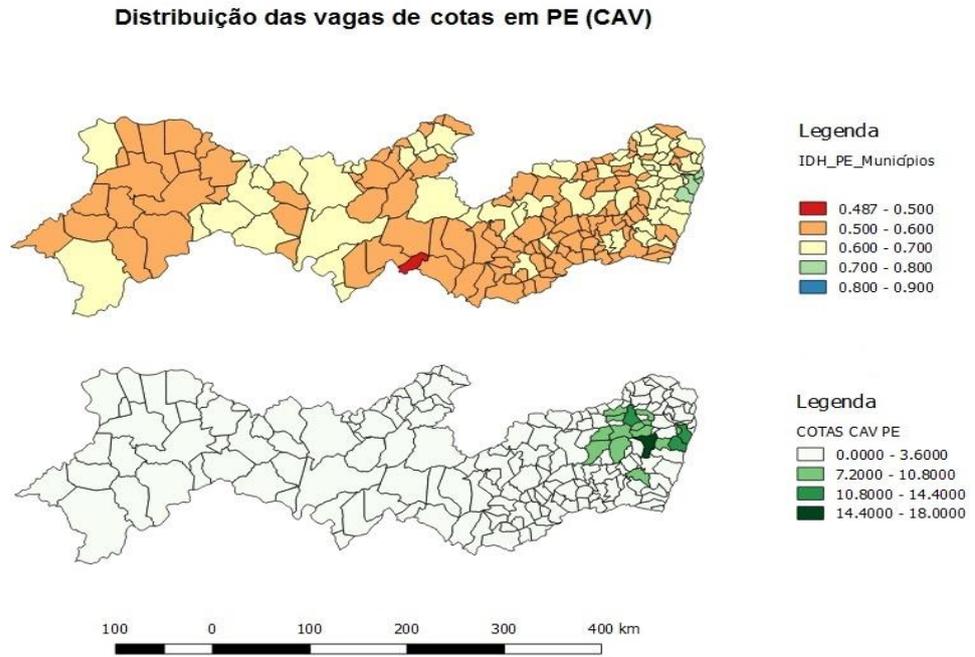
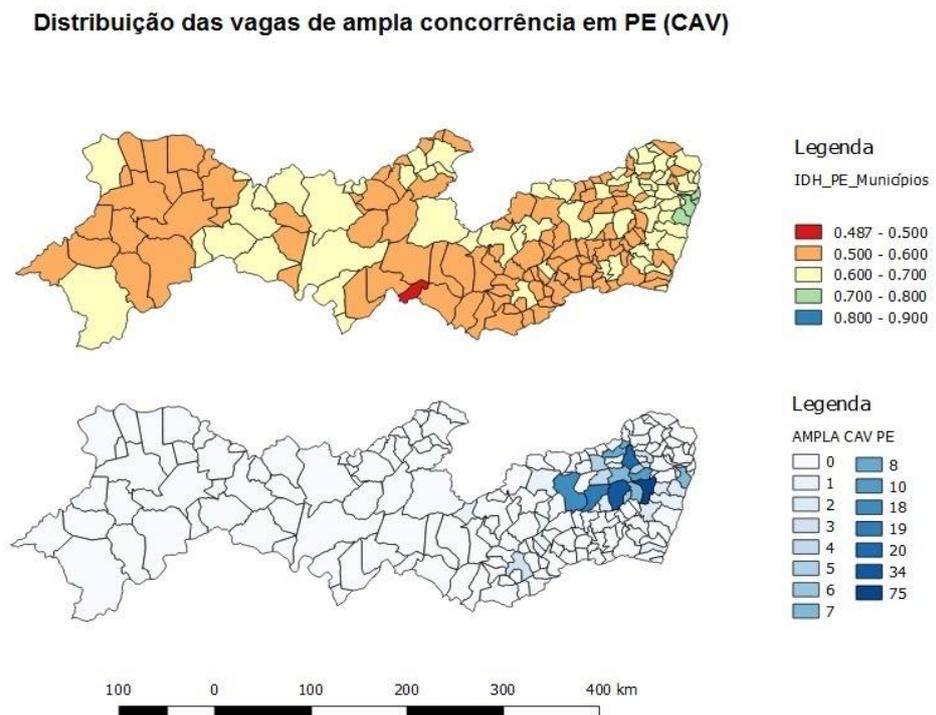


Figura 17 – Mapa de cotas por municípios em PE com IDHM (CAV)



5.3.3 Perfil e percepções de alunos cotistas em cursos da UFPE – Campus Recife

Foram realizadas vinte e quatro entrevistas com alunos cotistas de quatro cursos da UFPE-Campus Recife, seis entrevistas para cada curso, a saber: Engenharia (ABI), Medicina, Pedagogia e Filosofia, sendo os dois primeiros pertencentes ao grupo de cursos considerados de alto prestígio em nossa sociedade – a partir de agora, denominados **grupo 1** - e os outros dois pertencentes ao grupo de cursos considerados de baixo prestígio - a partir de agora, denominados **grupo 2**.

Para facilitar o entendimento e garantir o anonimato aos entrevistados, os mesmos foram separados por curso e terão aqui seus nomes substituídos pela palavra Entrevistado, seguido de numeração de 1 a 6, equivalente à ordem em que foi entrevistado entre os demais do mesmo curso, e a letra inicial maiúscula do curso ao qual pertencem. Por exemplo, o primeiro aluno entrevistado do curso de Pedagogia será denominado Entrevistado 1P ou E1P; o último, Entrevistado 6P ou E6P.

As questões referentes ao perfil foram respondidas por escrito por cada aluno entrevistado, juntamente com o termo de consentimento para as entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas e transcritas para análise posterior. Com relação ao perfil, os alunos responderam acerca de idade, gênero, cor autodeclarada, colégio onde cursou o ensino médio, tipo de cota à qual concorreu, período que estava cursando, e escolaridade e ocupação dos pais ou responsáveis.

Quanto à idade, gênero e tipo de cota não foram observadas tendências ou discrepâncias que tenham merecido alguma atenção especial em termos de análise para o tema aqui estudado. Por outro lado, tendências acerca da escola pública em que o aluno cursou o ensino médio e quanto à escolaridade e ocupação dos pais ou responsáveis merecem aqui uma análise mais detalhada.

Vale salientar que, uma vez notadas as tendências em questão, foi solicitado através de processo administrativo à Instituição analisada alguns dados complementares, referentes aos Colégios de origem dos alunos vinculados aos cursos analisados, mas sem êxito, uma vez que a UFPE, através da Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos afirma que não dispõe desses dados. Eles seriam importantes para validar, sob uma perspectiva mais abrangente, os achados descritos adiante.

Com relação ao colégio em que o aluno cursou o ensino médio, percebe-se uma tendência interessante: enquanto nos cursos pertencentes ao grupo 2, há uma grande variedade de instituições, passando pelas escolas públicas e técnicas estaduais, no grupo 1 há uma

predominância de instituições federais de ensino e colégios estaduais de referência, como podemos observar nos quadros 5 e 6.

Note-se que, no **grupo 1**, predominam o Instituto Federal de Pernambuco – IFPE, o Colégio Militar do Recife – CMR e o Colégio de Aplicação da UFPE, seguidos pelas Escolas Técnicas Estaduais – ETE, Colégio da Polícia Militar e a Escola do Recife - FCAP/UPE. Já no **grupo 2**, apenas um dos doze entrevistados é proveniente de uma ETE.

Essas informações são relevantes, na medida em que, como sabemos, as instituições de ensino que predominam no **grupo 1** pertencem a um grupo de instituições públicas de ensino diferenciadas, por não passarem pelos mesmos problemas de estrutura e ensino já conhecidos na maioria das escolas públicas em nosso País, em que faltam professores e até mesmo o matéria básico para as aulas, além da predominância de condições estruturais sucateadas.

Talvez, nesse ponto, a concorrência não esteja tão equilibrada como pretendem as cotas, uma vez que, ao menos nos cursos pertencentes ao primeiro grupo, pode estar sendo gerado um novo desequilíbrio entre os alunos concorrentes, que antes estava centralizado na concorrência “escola pública x escola privada” e agora pode estar concentrada em “escola pública de referência x escola pública comum/ não diferenciada”.

Apesar de não ter sido possível acessar aos dados referentes às escolas de origem dos alunos de forma mais abrangente, parece significativa a diferenciação existente entre os dois grupos aqui analisados. Apenas um dos entrevistados do **grupo 1** é proveniente de escola pública não diferenciada, e essa tendência pode ser verificada na fala do próprio entrevistado, reproduzida no trecho a seguir:

[E6M]*Hoje, por exemplo, na minha turma, só tem eu que sou aluna de escola estadual. Os alunos que entraram por cota, entraram pelo IFPE, Colégio de Aplicação, e Colégio da Polícia.*

Ademais, o entrevistado relatou as dificuldades de ingresso, acrescentando que necessitou ingressar, como bolsista, em cursos preparatórios, que ressaltou serem muito bons cursos, nos quais salienta que aprendeu o que necessitava para enfrentar as dificuldades oriundas da defasagem de acesso ao conhecimento que encontrou nas escolas públicas onde estudou. Reforçando a informação, um entrevistado de outra turma do mesmo curso salientou que absolutamente todos os alunos cotistas de sua turma vieram de escola pública federal ou diferenciada.

Esses fatos potencialmente geram um viés no alcance dos objetivos de inclusão propostos pela Lei de Cotas, uma vez que os alunos provenientes de escolas públicas como as aqui citadas geralmente precisaram ter uma base de ensino melhor, em escolas privadas, cursinhos preparatórios específicos ou outras escolas de referência, que possibilitaram que superassem a dura concorrência enfrentada para acessar tais instituições.

Não se pretende com isso desmerecer o esforço desses alunos, que batalharam muito para alcançar essas conquistas, mas sim, lembrar o verdadeiro objetivo da referida lei, que busca a inclusão de pessoas menos favorecidas social e economicamente em nossas universidades, pessoas que não tiveram acesso ao ensino de qualidade como deveriam, e que não puderam arcar com cursos preparatórios ou outros meios que amenizassem suas desigualdades. Essa questão, inclusive, é salientada por um dos entrevistados do curso de Medicina, como veremos mais adiante, na análise por questão.

Essa situação talvez comece a sofrer alguma modificação, ainda que discreta, a partir deste ano, uma vez que as cotas para alunos de escola pública foram agora aprovadas também para o Colégio e Aplicação da UFPE, por exemplo. A Resolução nº 14 do Conselho Universitário da UFPE, publicada no BO Especial de 14 de julho de 2016, define a reserva de 50% das vagas para alunos provenientes de escola pública e define o sorteio universal como modalidade de seleção para as turmas do Ensino Fundamental. Não está prevista a reserva de vagas por critério racial ou renda, apenas escola pública.

Com relação à escolaridade e ocupação dos pais ou responsáveis, outro fator interessante, que corrobora os estudos de Ribeiro (2009), já descritos aqui, acerca da transmissão de vantagens e desvantagens socioeconômicas entre indivíduos e famílias através das gerações. Ainda nos quadros 5 e 6, podemos observar que, assim como acontece com a escola de origem, há uma clara distinção entre os grupos 1 e 2 quanto à escolaridade e ocupação de seus pais ou responsáveis.

Enquanto para o **grupo 1** a escolaridade “Nível Superior” aparece para ao menos um dos responsáveis de 9 dos 12 entrevistados, ela aparecerá para apenas 1 dos 12 entrevistados do **grupo 2**, ainda assim, tratando-se do Nível Superior incompleto e para apenas um dos responsáveis do referido entrevistado. Por outro lado, o “Nível Fundamental” aparece em 1 dos 12 entrevistados do **grupo 1**, e em 8 dos 12 entrevistados do **grupo 2**.

Quadro 6 – Análise de Perfil para o grupo 1

Grupo 1					
Medicina	Tipo de cota	Onde cursou o ensino médio	Escolaridade dos pais ou responsáveis	Ocupação dos pais ou responsáveis	Período do curso
Entrevistado 1M	L4	Colégio de Aplicação Colégio Federal	Mãe: Médio Completo Pai: Médio Completo	Mãe: Dona de casa Pai: Comerciante	3º
Entrevistado 2M	L3	Colégio Militar do Recife Colégio Federal	Mãe: Superior Completo Pai: Superior Completo	Mãe: Bancária Pai: Agente Penitenciário	3º
Entrevistado 3M	L4	Colégio Militar do Recife Colégio Federal	Mãe: Superior Completo Pai: Superior Completo	Mãe: Engenheira Pai: Engenheiro	2º
Entrevistado 4M	L2	IFPE Técnico Federal	Mãe: Médio Completo Pai: Médio Incompleto	Mãe: Diarista Pai: Porteiro	2º
Entrevistado 5M	L3	Colégio Militar do Recife Colégio Federal	Mãe: Superior Completo Pai: Superior Completo	Mãe: Dona de casa Pai: Médico	4º
Entrevistado 6M	L1	Escola Estadual	Mãe: Médio Completo Pai: Fundamental Completo	Mãe: Autônomo Pai: Autônomo (microempresários)	3º
Engenharia	Tipo de cota	Onde cursou o ensino médio	Escolaridade dos pais ou responsáveis	Ocupação dos pais ou responsáveis	Período do curso
Entrevistado 1E	L3	Colégio da Polícia Militar Colégio Estadual	Mãe: Superior Completo Pai: Superior Incompleto	Mãe: Professora Pai: Major Polícia Militar	4º
Entrevistado 2E	L4	ETE Cícero Dias Escola Técnica Estadual	Mãe: Superior Completo Pai: Médio Completo	Mãe: Autônoma Pai: Autônomo	4º
Entrevistado 3E	L1	IFPE Técnico Federal	Mãe: Superior Completo Pai: Médio Completo	Mãe: Autônoma Pai: Vendedor	5º
Entrevistado 4E	L4	IFPE Técnico Federal	Mãe: Superior Completo Pai: Superior Completo	Mãe: Administrativo CUT Pai: Professor IFPE	6º
Entrevistado 5E	L3	FCAP Estadual UPE	Mãe: Superior Completo Pai: Superior Completo	Mãe: Bancária Pai: Autônomo	6º
Entrevistado 6E	L4	Colégio de Aplicação Federal	Mãe: Superior Completo Pai: Médio Completo	Mãe: Pedagoga Pai: Policial Militar	4º

Quadro 7 – Análise de Perfil para o grupo 2

Grupo 2					
Filosofia	Tipo de cota	Onde cursou o ensino médio	Escolaridade dos pais ou responsáveis	Ocupação dos pais ou responsáveis	Período do curso
Entrevistado 1F	L1	Escola Privada Fundamental em Estadual	Mãe: Médio Completo Pai: Médio Completo	Mãe: Comerciante Pai: Mecânico	4º
Entrevistado 2F	L1	Escola Estadual	Mãe: Médio Incompleto Pai: Fundamental Incompleto	Mãe: Doméstica Pai: Técnico Refrigeração	4º

Entrevistado 3F	L2	Escola Estadual	Mãe: Superior Incompleto Pai: Médio Completo	Mãe: Estudante (Pensão) Pai: Vigilante (Falecido)	2°
Entrevistado 4F	L2	Escola Estadual	Mãe: Fundamental Incompleto Pai: Médio Completo	Mãe: Dona de Casa Pai: Vendedor Varejista	2°
Entrevistado 5F	L2	Escola Estadual	Mãe: Fundamental Incompleto Pai: Médio Incompleto	Mãe: Autônoma Pai: Autônomo	6°
Entrevistado 6F	L4	Escola Estadual	Mãe: Médio Incompleto Pai: Médio Incompleto	Mãe: Dona de casa Pai: Policial Militar	3°
Pedagogia	Tipo de cota	Onde cursou o ensino médio	Escolaridade dos pais ou responsáveis	Ocupação dos pais ou responsáveis	Período do curso
Entrevistado 1P	L4	Escola estadual	Mãe: Fundamental Completo	Mãe: Aposentada Invalidez Pai: Fiscal de ônibus	3°
Entrevistado 2P	L3	Escola Estadual de Referência	Mãe: Fundamental Completo Pai: Médio Completo	Não respondeu	3°
Entrevistado 3P	L2	Escola Técnica Estadual	Mãe: Médio Completo Pai: Médio completo	Não respondeu	3°
Entrevistado 4P	L2	Liceu de Artes e Ofícios Escola Estadual	Mãe: Fundamental Pai: Fundamental	Mãe: Dona de casa Pai: Guarda Municipal	2°
Entrevistado 5P	L2	Escola Estadual	Mãe: Fundamental Incompleto Pai: Médio Completo	Mãe: Dona de casa Pai: Pedreiro	2°
Entrevistado 6P	L3	Colégio Estadual	Mãe: Fundamental Completo	Mãe: Dona de casa	5°

Ademais, quanto às ocupações, embora bastante diversificadas, podemos perceber uma predominância de profissões ligadas à formação superior, às carreiras militares e ao funcionalismo público para os responsáveis pelos entrevistados pertencentes ao **grupo 1**. Já no **grupo 2**, predominam ocupações de nível básico, como “Dona de casa”, “Pedreiro” e “Mecânico”. Esses achados coadunam-se aos de Ribeiro (2009), referente à relação existente entre o perfil socioeconômico dos pais e sua influência na questão da Desigualdade de Oportunidades Educacionais de seus filhos.

Concluída a análise de perfil, seguiremos agora com a análise de percepções, através das entrevistas, onde a abordagem será feita por questão, levando em consideração as vinte e quatro entrevistas realizadas. As análises seguirão abaixo do enunciado de cada questão.

Considerando que entrevistas envolvem também um caráter subjetivo do entrevistador, sua intuição e a relação que estabelece com os entrevistados, é interessante fazer aqui uma breve introdução acerca dos elementos que permearam o *background* dessas entrevistas.

Primeiramente, a chegada ao campo revelou que a questão racial, embora pouco mencionada no decorrer das entrevistas, esteve presente, ainda que sutilmente, não passando despercebida.

Por exemplo, o preenchimento dos formulários, onde são solicitados a cor autodeclarada e o tipo de cota pelo qual o aluno optou, representou uma certa dificuldade e até incômodo para alguns deles. Seja por não saber exatamente como se identificar, dentro da questão racial, como também por certa resistência em revelar que optou por uma cota que exige critério racial. É perceptível que a questão ainda precisa ser mais esclarecida e assimilada.

Por outro lado, alguns alunos, quando abordados, quiseram entender o porquê de achar que eles “pareciam cotistas”. Saliente-se que os alunos foram aleatoriamente convidados a participar da entrevista, e que foi necessário, primeiramente, perguntar se pertenciam a um dos cursos aqui analisados e se eram alunos cotistas, a fim de que se encaixassem no perfil.

Uma das pessoas convidadas chegou a responder: “embora eu tenha essa cara, não sou cotista”. Ele foi simpático, sorriu, de forma alguma demonstrou agressividade, mas deixou claro o desconforto de que pudesse ter sido confundido com um aluno cotista por sua aparência. Incômodo semelhante foi demonstrado por mais um aluno.

Eles foram convidados a conversar, onde receberam toda a explicação acerca de cotas, sua importância, os critérios aos quais ela abrange e o intuito desta pesquisa. Ambos, após a explicação, mostraram-se interessados pelo tema, agradeceram a atenção e parabenizaram pela iniciativa de pesquisar a respeito.

Embora não seja possível estabelecer conclusões mais específicas acerca dessas questões, foi possível notar que, apesar de não haver relatos de discriminação ou tratamento diferenciado nas entrevistas, ainda há a grande necessidade de se falar mais no assunto, discutir o tema, esclarecer algumas questões acerca de cotas e seus critérios no ambiente acadêmico, para que ideias equivocadas sejam esclarecidas e afastadas.

Ademais, os entrevistados foram bastante receptivos, estavam à vontade e muitos até agradeceram a oportunidade de falar a respeito deste tema. Nenhum deles recusou-se a responder as perguntas presentes no roteiro, mesmo que tenham recebido a liberdade para isso. Alguns solicitaram retorno a respeito do trabalho final e mostraram-se realmente interessados em saber de seus desdobramentos e resultados. A seguir, a exposição dos achados em cada uma das questões e respectivas discussões:

- Questão 1 – Em sua opinião, qual a importância das cotas nas universidades?

Com essa pergunta, objetivou-se realizar um apanhado acerca do nível de informação desses alunos quanto às cotas e ainda entender suas percepções a respeito do tema. Em geral, os entrevistados utilizam expressões como “inclusão”, “reparar discrepâncias”, “diversificação da universidade”, “facilitar o acesso” para descrever o significado das cotas nas universidades, e nisso as respostas são bastante parecidas na medida em que todos eles reconhecem a importância delas.

Porém, duas questões chamaram a atenção: primeiramente, a quantidade de entrevistados que mencionaram o fator racial como importante; e segundo, o fato de alguns defenderem restrições às cotas.

No primeiro caso, nota-se que, apesar de mais da metade dos entrevistados ter ingressado através de cotas que incluem o critério racial, apenas 4, menos da metade deles, mencionou tal critério quando falaram acerca da importância das cotas e de seus impactos, ficando clara apenas a defesa pela equiparação entre alunos oriundos de escola pública aos de escolas particulares como critério principal.

No segundo caso, bastante significativo, temos três exemplos em que restrições a cotas são defendidos. No primeiro exemplo, um dos entrevistados diz que, apesar de ter escolhido a opção das cotas para pardos, acredita que, embora as cotas para estudantes de escola pública sejam interessantes, para as raciais deveria haver uma restrição, visto que “hoje todo mundo é pardo”.

[E1P] Eu particularmente... eu acredito que para... como eu estudei toda a escola pública, para escola pública seria algo interessante, já na concepção de cor, de raça, eu acho que já deveria haver uma restrição maior porque... no meu caso, eu optei como cor parda, hoje todo mundo é pardo. Nesse tipo de avaliação, todo mundo vai se colocar pardo, independente... mesmo porque não existe uma legislação específica para isso. Então essa é a minha opinião sobre cotas.

Aqui encontramos elementos de um pensamento que já está arraigado em nossa sociedade, sendo passado para nós desde crianças, consequência da ideia de “democracia racial” que nos foi imposta e amplamente difundida em nosso cotidiano, conforme abordado no segundo capítulo.

Raramente somos levados a pensar nas condições às quais os negros foram submetidos, chegando inclusive a ser-lhes negado o direito de acesso ao ensino formal. Dificilmente somos levados a refletir acerca da significativa desproporção entre o número de

negros e brancos com acesso ao ensino superior, e que a intervenção é necessária para equilibrar essa situação.

O segundo exemplo diz respeito à defesa de restrições ao número de cotas para Engenharias. Para o entrevistado, há uma injustiça acontecendo quando da formação do ranking para direcionamento dos alunos do ciclo básico para as especialidades.

Ele diz que, em Engenharia Civil, por exemplo, apesar de alguns alunos selecionados terem realmente estudado e se esforçado para conseguirem ranking suficiente para estarem ali, muitos passaram o ciclo básico sem se importarem ou dedicarem tanto aos estudos, e somente foram selecionados graças às cotas, em detrimento de outros, que não tiveram direito às cotas, mas que se esforçaram muito mais e deixaram de entrar por algum deslize pontual.

[E2E]...eu vi pessoas no curso que realmente abandonaram o curso, deixaram o curso para lá, não estudaram nada e conseguiram entrar em engenharia civil, enquanto pessoas que estavam estudando, mas por algum motivo, reprovaram uma cadeira ou duas, não conseguiram entrar. Isso eu achei um pouco injusto. Eu não to dizendo que as cotas, depois que entra, não seja necessária, eu acho que é necessário no caso do básico, o básico é muito pesado, mas deveria diminuir o número das cotas, as quantidades de cotas, acho que seria necessário.

No terceiro exemplo um entrevistado do curso de medicina defende que as cotas deveriam ser mais voltadas a quem realmente precisa. Ele afirma que, apesar de ser estudante de escola pública, considera-se privilegiado, pois a escola pública que frequentou é diferenciada, e que as cotas poderiam ser mais direcionadas a quem frequentou escolas estaduais, por exemplo.

[E5M] Eu acho que deveria ser ampliada a quantidade de cotas para pessoas de baixa renda... Não só de baixa renda, mas eu acho que... tipo, o público principal que deveria ser atingido pelas cotas não são pessoas como eu, sabe? Tipo, eu não estou dizendo que eu não mereça minha cota, eu sou cotista porque estudei no Colégio Militar do Recife, mas eu acho que devia ter mais espaço pra quem é de colégio estadual, por exemplo, sabe?

- Questão 2 – Como você se sente em relação ao curso no qual ingressou? Considere fatores como: se era o que desejava de fato cursar, as dificuldades para ingressar no curso pretendido, sua vocação, expectativas profissionais?

Essa questão objetivou colher dados acerca do que foi discutido no âmbito das profissões de maior ou menos prestígio na sociedade, procurando observar aspectos como os

descritos por Diniz (2001), quando trata da restrição de escolha imposta às classes mais baixas, em que a vocação e a livre escolha geralmente ficam em segundo plano, prevalecendo a necessidade de entrar rapidamente no mercado de trabalho, o que, em geral, os afasta das carreiras científicas.

Primeiramente, considerando o **grupo 1**, quanto à área das Engenharias, todos os candidatos afirmaram ter convicção de que realmente era o que queriam e que pretendiam continuar no curso, com perspectivas profissionais sempre otimistas.

Em relação a Medicina, apesar de apenas um dos entrevistados dizer que não era o que queria de início, o mesmo salienta que chegou a cursar em outra área, inclusive completando uma pós-graduação e trabalhando nela, mas que sentiu falta de algo mais próximo às pessoas, então decidiu entrar em medicina e está satisfeito.

Chamou a atenção, porém, o fato de ter havido menção de dois dos entrevistados quanto a terem se decepcionado com o curso médico, apesar de ter sido a primeira opção e ainda pretenderem continuar. Um deles mencionou o fato da distância institucional e de achar que o curso não englobava o que esperava dele. O outro entrevistado fez uma observação quanto à falta de humanidade nas aulas, que considera extremamente fisiológicas, e que vem superando isso através de atividades extras da universidade, tentando ir além das aulas.

[E3M] (...)eu fiquei muito frustrada com o curso, era o que eu queria, mas quando eu cheguei aqui, era muito diferente, assim, do que eu esperava, mas (...) eu descobri que tem como, pelo menos na medicina, tem como você entrar em contato com uma visão mais humana da medicina, sem ser pelas aulas, mas por outras coisas, também, dentro do âmbito universitário.

De qualquer forma, o que pode ser observado no primeiro grupo, especialmente nas Engenharias, é que em todos os entrevistados, encontramos uma convicção de que é de fato o que escolheram, e que apesar de algumas frustrações com a realidade dos cursos, pretendem continuar e já têm uma ideia de futuro, do que podem esperar.

Em relação ao **grupo 2**, a situação já mostra ser diferente. Dos entrevistados do curso de Pedagogia, apenas um respondeu, sem ressalvas, que o curso era sua primeira opção e que está plenamente satisfeito com o mesmo. Outro respondeu que sim, mas esta seria uma segunda área em sua vida, visto que já trabalhava como funcionário público e o curso atual estava mais relacionado às suas atividades religiosas.

Quatro responderam que não foi sua primeira opção, sendo que três deles teriam escolhido, respectivamente, Psicologia, Jornalismo e Administração se suas notas assim

permitissem e o outro entrevistado afirmou que não era exatamente o que queria, mas que as notas eram muito altas, mas pretende seguir e tentar conciliar com a área de gestão, também.

[E1P] (...)é, na verdade não era bem a questão voltada para a profissão. Eu sou evangélico e trabalho com educação de ensino, né, no meu ministério, e nós sempre levantamos alguns projetos de ensino. Mas a gente tinha muita prática, mas pouca teoria, então eu acreditava que... e acredito ainda, que o curso de pedagogia me abriria, né, essa expectativa dentro de projetos...

[E2P] Não era bem o curso que eu desejava, mas antes, assim, de ingressar, realmente eu pesquisei sobre o curso e acabei gostando dele.

[E3P] a minha vontade sempre foi fazer Psicologia mas a nota era muito alta e eu não consegui atingira nota, então eu optei pelo curso de Pedagogia. Mas aí, com o tempo, eu fui vendo, pesquisando mais sobre o curso e comecei a gostar(...)eu pensei, né, vou entrar em Pedagogia e no futuro eu faço... pago algumas cadeiras e faço na área de Psicopedagogia, porque tem alguma coisa a ver (...)

[E4P] Esse curso não foi minha primeira opção, a primeira opção foi Jornalismo, eu só não consegui por causa realmente da nota (...)

[E5P](...) não era o curso que eu pensava... eu desejava outra área na Administração, teve muita dificuldade para entrar, inicialmente, porque eu realmente não me preparava em cursinho(...)

[E6P](...)foi o curso que eu desejei... Até agora, tenho gostado, minhas expectativas profissionais, têm sido as melhores

Quanto ao curso de Filosofia, percebe-se uma convicção maior que a encontrada no anterior. Todos responderam que têm o curso como primeira opção, e apenas um deles tem o curso como uma segunda área de atuação. Os outros cinco entrevistados realmente estão em Filosofia porque gostam e querem seguir carreira acadêmica.

O fato de um dos entrevistados, assim como aconteceu em Pedagogia, ter a Filosofia como uma segunda área de atuação não significa que seja menos importante ou significativa para ambos, apenas que não é a área em que atuam profissionalmente, como forma de sustento, sendo este segundo atuante como consultor de imóveis. Um deles salientou o campo de trabalho restrito e as baixas expectativas na área.

Logo, acredito sim, que foram encontrados elementos que reforçam a ideia da pré-seleção defendida por Diniz (2001), visto que as convicções e possibilidades de escolha mostraram-se distintas, entre os dois grupos. Foi bem marcante, inclusive, quando analisadas as respostas dos entrevistados de Pedagogia, em que metade deles deixou claro que escolheria outro curso, se pudesse, e apenas um tem plena convicção de ter encontrado a profissão que deseja seguir, desde o início, e como primeira opção para seguir carreira.

Há também elementos do pensamento de Bourdieu, no que diz respeito à transmissão não igualitária de conhecimentos nas escolas e à influência do capital cultural como fator que determina o caminho a ser trilhado por alguns alunos, visto que o próprio sistema os impede de seguir o caminho que desejam, por não atenderem às exigências para tanto.

Em Filosofia, porém, encontra-se um aspecto interessante: parece que as restritas expectativas profissionais acabam atraindo justamente aqueles que estão ali justamente porque querem, porque têm amor, à área, seja para seguir carreira ou como opção complementar a uma carreira já existente.

Eles poderiam tentar uma carreira intermediária em termos de expectativas profissionais e concorrência – como foi mencionado por dois deles - mas escolhem Filosofia por ser aquela com a qual se identificam, e procuram adaptar-se às suas possibilidades de atuação, como seguir a carreira acadêmica, por exemplo, mencionada por cinco deles.

[E1F] Sim, o curso foi prioritário pra mim, Filosofia, porque já tenho um pouco de conhecimento numa área que eu queria completar (...) apenas pra conhecimento, mesmo, já tenho uma profissão, trabalho como consultor de imóveis(...)

[E2F] (...) era realmente o curso que eu desejava muito(...) eu sou suspeito pra falar pq eu amo o curso que eu faço(...)

[E3F] Mas a minha nota era suficiente para entrar em outros cursos, mas eu escolhi filosofia por que eu gosto da área, realmente. Pretendo continuar, realmente, ter uma vida acadêmica, mestrado e doutorado.

- Questão 3 – Como você descreveria a sua relação com a instituição, os colegas de turma e os professores?

Com esta questão, buscou-se compreender o grau de envolvimento e entrosamento desses alunos no ambiente acadêmico analisado, no que diz respeito aos relacionamentos que mantêm com a Instituição, colegas e professores. Vale salientar que nesta questão não foi mencionada a questão da discriminação ou distinção com relação às cotas ou outros motivos. A intenção era justamente entender as relações como um todo. Mesmo assim, como são temas intimamente relacionados, as menções a tais questões estiveram presentes, sim, e de uma forma particularmente interessante.

Explico: seis dos vinte e quatro entrevistados fizeram questão de deixar claro que não encontraram problemas ou tratamento diferenciado pelo fato de serem alunos cotistas. Ficou

clara a importância que havia, para eles, que ficasse evidente que tais situações não faziam parte de seus cotidianos acadêmicos. Esse ponto, porém, será melhor explorada na próxima questão, da qual o assunto é objeto central para discussão.

Em relação à Instituição, foram observadas impressões diversas que foram desde o amor e relacionamento mais próximo, até indiferença e medo. Os facilitadores citados por eles, são: oportunidades oferecidas, participação do aluno nas atividades, ensino de qualidade, existência de professores solícitos e abertos ao diálogo. Os maiores entraves mencionados para essa relação são: distanciamento institucional, falta de acolhimento, insegurança no Campus, falta de informação aos alunos, infraestrutura, alguns professores distantes e atendimento burocrático.

De forma geral, é possível perceber que os alunos que se envolvem mais com atividades extras, como iniciação científica, diretórios acadêmicos, monitoria, estágios, entre outras, possuem também uma percepção melhor dessa relação. Por outro lado, alguns que, embora tenham mencionado a burocracia e falta de apoio institucional, admitiram também nunca ter tentado solicitar um dos auxílios oferecidos a alunos com dificuldade, por exemplo, sendo observados também casos em que não se conhecia os procedimentos para tais solicitações.

Logo, talvez o que pode estar existindo para o caso específico da relação entre aluno e Instituição sejam entraves, de ambas as partes, por falta de diálogo e informação. Ficou claro que os alunos sentem a necessidade de uma universidade mais próxima, que busque informar mais e melhor e que deixe claras as possibilidades de diálogo, uma vez que, nos casos em que o envolvimento do aluno é bom ou ótimo, isso parece ter partido mais da busca e interesse dos alunos, de forma individual, em aproveitar as oportunidades oferecidas, que não se mostraram, por vezes, ser algo do conhecimento de todos, por motivos diversos.

[E4P] Com a instituição, é algo que... eu acho que não existe essa relação, que... acho a instituição muito longe dos alunos que estão dentro dela(...)

[E1M] Com a instituição, é algo que já vem há muitos anos, eu... fui aluna egressa do Colégio de Aplicação, e então, eu ingressei na instituição já no ano 2000, então eu sempre... nunca saí do Campus, então é uma relação muito boa, eu gosto muito da instituição como um todo.

[E6M] (...)foi a universidade que eu sonhei, sabe, então eu me sinto totalmente acolhida pela universidade, eu amo essa casa, enfim... é amor, mesmo!

[E3E] A instituição... eu não uso tanto, né? Porque tudo é basicamente online, então declaração, estágio, essas coisas que a

gente só faz imprimir, manda carimbar e não tem muito contato com o pessoal aqui da parte da instituição.

[E3F] Eu não tenho nenhum desses auxílios, infelizmente, então não sei como é que se dá. Eu não tentei, também, porque é tanta coisa que a gente tem que provar pra ser pobre, assim, tanto papel, que eu não me dei a esse trabalho.

Quanto ao relacionamento com os colegas e professores, chamou a atenção o fato de, em todos os cursos aqui considerados, haver uma relação em geral amigável e respeitosa, mas com duas ressalvas: uma referente à dificuldade de acesso a alguns professores e outra, mais grave, referente a problemas com gênero e distinção religiosa.

Para o primeiro caso, aparecem casos pontuais de professores que passam uma imagem de distanciamento e inacessibilidade, não relacionadas com um curso ou grupo de cursos específico, mas, de uma forma geral, com alguns professores em cada curso. Para o segundo caso, ambos citados por entrevistados pertencentes ao **grupo 2**, foram mencionados, em um curso, entraves com professores acerca da religião do entrevistado, que segundo ele, foram contornados sem maiores consequências, apenas divergências de ponto de vista e problemas com relação ao gênero feminino no outro curso.

O problema com questões religiosas foi relatado por um entrevistado do curso, que mencionou ter encontrado entraves com alguns professores quanto ao fato de ser “evangélico”. A questão de gênero foi mencionada por dois alunos do outro curso, que mencionaram a existência de tratamento diferenciado ao gênero feminino em sala de aula, inclusive com frases segregadoras e excludentes, situação que segundo eles já é conhecida e está sendo combatida constantemente por alunos e movimentos de defesa internos.

[E1E] Com relação às cotas não tem nenhuma diferença na relação entre todos esses, todos esses grupos, entre um aluno que é e o aluno não cotista, não tem diferença alguma.

[E6E] Professores são um pouco distantes dos alunos, não é aquela coisa assim, atenciosa(...)

[E2E] alguns professores são mais fechados, nossa relação se reduz a apenas sala de aula e a tirar dúvidas na sala de aula

[E6M] Construtiva, eu não vejo nenhum problema. Todo mundo se trata bem, com respeito. Amigável.

[E1P]Tivemos alguns entraves com alguns professores, né, nessa concepção do “ser evangélico”, né... Mas, algo que foi perfeitamente contornável e fizemos aí... e estamos fazendo boas amizades, né, bons reacionamentos.

[E3F] (...)o que mais me deixa triste realmente é a questão de gênero, de a gente ter um departamento que não tem mulheres como

professoras(...)a gente ouve algumas coisas assim, meio retaliadoras, meio segregadoras (...)é isso que vem pesando e que a gente vem tentando mudar, e que alguns professores vêm tentando também agarrar essa nossa causa, das meninas dentro da filosofia, de ter uma professora no futuro, é esse o único problema assim, que eu vejo dentro da instituição(...)

- Questão 4 – Você considera que há algum tipo de diferenciação no tratamento aos alunos cotistas? Explique.

Trata-se da questão diretamente relacionada às questões de discriminação e distinção no tratamento aos alunos cotistas na Instituição. Os entrevistados foram unânimes em afirmar, a maioria de forma enfática, que nunca passaram ou presenciaram e sequer ouviram falar de algum aluno da instituição que tenha passado por essa situação. De forma geral, eles enxergam uma relação baseada no respeito e no tratamento igualitário para alunos cotistas e não cotistas. O fator racial não foi mencionado como problema ou motivo de tratamento diferenciado para os entrevistados, sendo isso uma unanimidade também entre os autodeclarados negros e todos que adotaram as cotas por critério racial, que representam catorze dos vinte e quatro entrevistados.

As ressalvas foram feitas apenas para os casos mencionados na questão anterior, e que não têm relação com o fato de serem alunos cotistas, seja racial, por renda, ou escola pública. Para um dos entrevistados de Medicina, há muito respeito nas relações e o único problema que enxerga é de adaptação de alguns alunos de renda mais baixa à realidade dos alunos em geral do curso. Para exemplificar, falou da questão das festas organizadas pela turma, geralmente de alto custo, e que dificulta ou até mesmo impossibilita a participação desses alunos.

Uma observação especial para os casos de Engenharia e Medicina, em que, no primeiro, os alunos mencionam uma solidariedade entre os alunos, visto que todos, segundo eles, independente da origem, sofrem no período de adaptação e no segundo, um dos entrevistados ressaltou o fato de que, na turma dele, todos os alunos cotistas vêm de escola pública federal, e que isso, para ele, seria um fator nivelador entre esses alunos, de forma que as discrepâncias de base não seriam motivo para diferenciação.

[E3E] Não, não tem, porque todo mundo sofre depois que entra, então não tem essa... pelo menos em engenharia, não sei em outros cursos, mas engenharia, não existe... o cara que veio de colégio público ou o

cara que veio de colégio particular, quando chega na hora de fazer uma prova, por exemplo, é tudo na mesma coisa (...)

[E1M] Nenhum comentário, até porque, assim, em relação a ser de escola pública, é... todos os que vieram, sem exceção, que eu observei, todos da minha sala vieram de escola... de escola pública federal, então, assim, apesar de ser de escola pública, há uma discrepância muito menor que a gente observa em relação a um ensino de uma escola... é... privada (...)

- Questão 5 – Qual a sua opinião a respeito dos incentivos oferecidos aos alunos para que possam manter-se no curso, como auxílio transporte, alimentação, moradia e outros?

Esta questão objetiva levantar as percepções dos alunos cotistas acerca dos auxílios oferecidos aos alunos para tentar garantir a permanência deles na universidade após o ingresso. Foram considerados os auxílios já identificados através da caracterização institucional realizada no primeiro objetivo desta pesquisa.

De uma forma geral, os benefícios são bem vistos e considerados importantes e mesmo essenciais pelos alunos, mesmo por aqueles que não os recebem. Porém, um aspecto muito ressaltado foi em relação aos cortes que vêm acontecendo nesses auxílios, o que mostrou ser motivo de preocupação para eles, mesmo os que não os recebiam. De acordo com alguns dos entrevistados, o corte impactou na desistência de alguns colegas e levou outros a voltarem para suas cidades ou estados de origem, por impossibilidade de manter-se em Recife.

Há um consenso de que esses auxílios precisam ser mantidos e principalmente ampliados, visto que não adianta facilitar o ingresso de pessoas vulneráveis socialmente em universidades gratuitas e não fornecer meios para que permaneçam nelas. Quanto aos alunos que recebem os auxílios, eles salientam que não estariam na universidade se não os recebessem, pois vêm de famílias de baixa renda, outros moram muito distante e muitas vezes não podem sequer pagar o transporte para assistir às aulas.

Alguns dos entrevistados reclamaram da burocracia exagerada para requerer tais auxílios, e até admitiram que sequer tentaram solicitar, pois consideravam um processo muito burocrático e muito difícil de conseguir. Um deles, inclusive afirmou não ter procurado informações através da instituição, pois já ouvira falar de toda a dificuldade que seria para ter o auxílio aprovado.

[E3F] *Eu não tenho nenhum desses auxílios, infelizmente, então não sei como é que se dá. Eu não tentei, também, porque é tanta coisa que a gente tem que provar pra ser pobre, assim, tanto papel, que eu não me dei a esse trabalho.*

Apesar de reconhecerem, de maneira geral, o suporte oferecido, acredita-se que há uma demanda muito maior que a oferta, e isso se expressa, por exemplo, na superlotação observada diariamente no Restaurante Universitário, que apesar de ser visto como um diferencial, como afirmou um dos entrevistados, carece de ampliação e outras melhorias estruturais.

Por fim, um entrevistado de Engenharia acrescentou informação valiosa acerca da necessidade de auxílios não financeiros por parte de muitos deles. Ele afirmou que muitas vezes a necessidade do aluno cotista não é financeira, mas de um acompanhamento pedagógico, para que consigam manter-se com aprovação nas disciplinas e superem mais facilmente a fase de adaptação à vida acadêmica, e para aqueles que vieram de escolas onde a defasagem de ensino é muito grande, seria possível contar com auxílio específico para evitar reprovações ou atrasos em relação à sua turma.

[E3E] (...) *não necessariamente a gente precisa de dinheiro pra sustentar a faculdade, mas a dificuldade da gente está nas cadeiras, porque eles oferecem incentivo de auxílio alimentação, moradia, transporte, mas deixa a desejar no que diz respeito a acompanhar o aluno na parte de aprovação(...)Um acompanhamento pedagógico.*

Podemos fazer um contraponto em relação à fala do segundo entrevistado institucional, em que ele afirma a existência de um acompanhamento do desempenho e um apoio aos alunos que apresentam dificuldades. Há divergência na visão de cada um, ou porque o aluno baseou sua visão na opinião de terceiros, uma vez que não é beneficiário dos auxílios, ou porque o benefício não esteja funcionando de forma abrangente. Aqui, novamente, encontramos problemas de comunicação entre as partes.

Saliente-se o fato de que o aluno menciona a necessidade desse acompanhamento para todos os que ingressam em seu curso, devido às dificuldades de adaptação, e que o benefício é oferecido apenas aos que recebem alguma assistência e necessitam alcançar o desempenho exigido para manutenção do benefício.

- Questão 6 – Você sente acolhimento por parte do ambiente acadêmico da UFPE, sente que é parte integrante e importante na instituição? Por quê?

Com essa questão, buscou-se investigar a percepção dos alunos cotistas em relação ao acolhimento oferecido pela Instituição e mesmo o que eles entendem como acolhimento e suas necessidades. Dos 24 entrevistados, 17 responderam que se sentem acolhidos, 4 responderam que não sentem acolhimento e 3 não souberam responder ou foram indiferentes à ideia de acolhimento através de respostas como “sou apenas um aluno”.

Entre os problemas citados por aqueles que não sentem acolhimento estão: desvalorização do curso em relação a outros cursos; falta de informação aos alunos, que sentem-se perdidos se não buscarem se informar com colegas, professores e outros; Coordenação do curso não procurou as turmas para receber, conversar e informar no primeiro período; a Direção não recebe os alunos; falta de humanização e diálogo com os alunos; verticalização institucional; falta de abertura de alguns professores para o diálogo.

Os que não souberam responder ou foram indiferentes, afirmam que se consideram apenas mais um aluno entre os tantos que entraram, e até um entrevistado que disse acreditar que talvez só venha a ser reconhecido quando entrar em iniciação científica ou apresentar algum trabalho e outro que também não está muito certo do que significaria estar acolhido, mas acredita que seria o cumprimento das funções institucionais de facilitar o aprendizado, e que isso estava sendo feito.

Entre os que responderam sentir acolhimento, alguns realmente mostraram estar à vontade na universidade, e afirmaram que foram bem recebidos no curso pela coordenação, e que sabiam exatamente a quem recorrer caso precisem. Por outro lado, há alunos que sentem falta de mais informação e diálogo, os que consideram que a estrutura precisa melhorar para que de fato seja lugar propício ao acolhimento e ainda os que responderam que sim, mas afirmaram sentir-se apenas mais um aluno, mas que ainda assim estão à vontade.

Por fim, acredito que o sentido de acolhimento ainda não está muito claro para muitos alunos. Acolhimento tem a ver com recepção, hospitalidade, integração e embora a maioria tenha respondido que sentem acolhimento, é possível perceber que para pelo menos 7 deles, a ideia de acolhimento está mais voltada para o oferecimento, pela universidade, dos recursos básicos para aprendizado ou para as atitudes individuais deles mesmos em procurar os caminhos para se envolver em projetos e movimentos do ambiente acadêmico.

[E2P] Sinto. Eu acho que realmente a Universidade promove (...) que a gente participe de muitas coisas (...) projetos assim que a gente realmente tem essa oportunidade de se integrar, não se sentir à parte.

[E1M] (...) eu não sei, mas eu sinto bastante. eu não vivo sem estar aqui, e estar ausente daqui me dá uma saudade, assim, inestimável.

[E4P] Não. Porque... eu não percebo esse acolhimento da instituição, pelo menos com... aqui, no meu curso (...) aqui no curso de Pedagogia, aqui no CE (Centro de Educação), eu percebo que... não é bem cuidado, quanto outros cursos, que são bem mais valorizados, porque eles são o que realmente... dá lucro... assim... de primeira instância(...)

[E5P] (...) se a gente não buscar informação aqui, a gente fica totalmente perdida, para entrar nesse mundo(...) Para você ter uma ideia, no primeiro período, aqui, no Centro de Educação, ninguém foi falar com a turma da gente, ninguém! Nem coordenação, nem diretoria, a gente veio conhecer a coordenação no segundo período! E a gente não sabia de nada.

[E6P] Por parte mesmo, da direção... a direção não tem um planejamento para receber os alunos, os que são ditos como novatos. Não tem esse acolhimento, então... A gente não vê... Não se sente importante.

[E2M] Por parte da UFPE, da faculdade, do meio, eu sinto como se fosse mais uma estudante. Não. Não sei responder a essa pergunta.

[E2E] Eu sinto. Acho que pode melhorar algumas coisas, pode, mas o ambiente é bem acolhedor, tem bastante bibliotecas para estudar(...)

De fato, é possível ver que os alunos envolvidos em diretórios acadêmicos, estágios e outros projetos e movimentos dentro da universidade sentem-se mais à vontade nesse ambiente, sabem a quem recorrer caso precisem e têm uma visão mais positiva da Instituição como um todo. Inclusive, acabam associando o sentimento de acolhida à própria postura individual. E isso não é ruim, é positivo. Talvez esteja faltando realmente comunicação, como foi mencionado em algumas entrevistas.

[E2F] (...) hoje eu estou participando de alguns projetos de pesquisa, com vários professores, aí nesse momento, nesse ano, eu estou nesse processo de ser acolhido e acolher, 'tá entendendo?

[E4M] (...) a coordenadora de medicina foi muito atenciosa no início e a gente levou algumas questões a ela, e... por exemplo de carga horária, e essas coisas para ela e eles escutaram a gente, tal... Aí agora, no segundo período a gente já vê que teve um retorno, sabe? Então eu acho que eles foram bem abertos(...)

[E3M] (...) eu me sinto integrada à minha faculdade, eu acho que também por isso, por eu ter procurado espaços fora do ambiente estritamente... aula, assim... Acho que coletivos... tudo isso me ajudou bastante.

A universidade oferece, ao que se percebe, uma variedade de meios para envolvimento do aluno, mas nem todos os enxergam como acessíveis e claramente definidos. Os canais de informação, como a página da Assessoria de Comunicação da UFPE, estão disponíveis inclusive nas redes sociais como o *facebook*, e existe o próprio *site* institucional, que oferece muitas informações acerca de projetos e benefícios oferecidos. Ainda assim, o sentimento de abertura ao diálogo não é comum para todos, talvez por questões locais de cada departamento, ou algo realmente mais abrangente a nível institucional, mas que precisa de atenção especial.

- Questão 7 – Em sua opinião, quais as principais dificuldades que você, na condição de aluno cotista, enfrenta na UFPE?

O objetivo aqui era entender as dificuldades que os alunos cotistas possam estar enfrentando na UFPE especificamente por serem alunos cotistas, algo decorrente de suas condições de ingresso e que possam estar interferindo em seus cotidianos acadêmicos. Nesse caso, 14 dos 24 entrevistados responderam que não sentem ou sentiram qualquer dificuldade por serem alunos cotistas, sendo 3 em pedagogia, 4 em Medicina, 3 em Engenharia e 4 em Filosofia.

Em pedagogia, as dificuldades citadas foram: despesas com transporte e alimentação; falta de acolhimento e levantamento pela universidade acerca das necessidades e demandas dos alunos cotistas e almoço no Restaurante Universitário. Em Medicina: o percurso no transporte público para estudar, que leva ao cansaço e dificulta o aprendizado, citado por 2 entrevistados. Para os entrevistados de Engenharia: adaptação no ciclo básico do curso, devido às carências de base, citada por 3 entrevistados. Em Filosofia: atrasos nas bolsas de permanência e adaptação decorrente da base em escola pública.

Um entrevistado de Medicina e outro de Filosofia voltaram a afirmar que não sofrem discriminação e que esse não seria um problema. Em Pedagogia, um deles afirmou que enfrentou dificuldade no Ensino Médio, onde também era bolsista e que na UFPE é diferente, ele sente que há um controle e cuidado com os cotistas, no que diz respeito ao direcionamento de auxílios a quem realmente precisa, o que ela não via na instituição anterior.

[E3P] (...)onde eu estudava no ensino médio, tinha uma barreira (...)não tinham uma certa organização. Os alunos faltavam aula, não tinha importância... ganhavam o auxílio o tempo inteiro (...)E eu acho que aqui, apesar de alguns dizerem que não, mas eu vejo, no meu ver, assim, que tem essa organização, de perceber que tem alguns alunos realmente que precisam, que... uns alunos que já estão trabalhando,

que eles... trabalham, então já tem uma condição melhor, e ele já, né, é afastado do projeto, para que outros possam ter, então eu acho que, também não tem nenhuma dificuldade.

É possível perceber que são dificuldades mais ligadas à manutenção do curso, mesmo e que podem ser sanadas através das ações afirmativas complementares tanto financeiras, como as relacionadas a transporte e alimentação, como não financeiras, como o diálogo para levantamento de necessidades e acompanhamento e orientação pedagógica.

- Questão 8 – Você já sentiu vontade de desistir do curso? Em caso afirmativo, que o levou a pensar assim? O que o manteve?

Através dessa pergunta, procurou-se entender a questão da evasão entre cotista sob o olhar dos mesmos. O que os leva a pensar em desistir, quais os fatores decisivos para que se mantenham e se existe alguma tendência a ser levantada a respeito. Nesse caso, 12 dos 24 entrevistados respondeu que nunca pensou em desistir, sendo exatamente 3 em cada um dos cursos analisados.

Entre os motivos e as razões para permanecer, foram citados para o curso de Pedagogia: estudar para minha primeira opção de curso, mas conheceu melhor as oportunidades do curso atual e decidiu ficar; condições financeiras para manutenção, mas conseguiu acesso aos auxílios oferecidos; para trabalhar e ajudar a mãe, mas a mãe pediu que permanecesse.

[E2P] Eu já pensei em desistir para estudar para o curso que eu pretendia antes de entrar, mas eu resolvi ficar, porque o curso me dá muitas oportunidades(...)

[E3P] se não fosse o projeto... é... permanência, não... eu pensei em desistir, trancar, e quem sabe no outro período começar de novo, quando as condições melhorassem, mas graças à permanência, eu resolvi ficar, porque aí dava para conciliar, né, porque também que não pode ter faltas, eu tenho sempre que estar com as notas boas, não pode ter notas ruins, porque tudo isso é visto lá. Então isso me ajudou bastante a permanecer, porque eu pensei em desistir, mesmo.

[E4P] Já. Para poder trabalhar... integral... Porque... para ajudar em casa, né? Porque às vezes eu paro: poxa, minha mãe precisando tanto, e eu estou... estudando(...)

Nesse exemplo, podemos encontrar elementos destacados por autores como Costa Ribeiro (1988) e Diniz (2001) quando tratam da forte influência que necessidades básicas,

como inserção no mercado de trabalho, exercem para os provenientes de camadas mais vulneráveis da população.

Há também elementos acerca do que Bourdieu nos trouxe quanto à diferença existente no investimento em educação entre famílias oriundas de diferentes classes sociais, sendo mais baixo nas classes sociais também mais baixas, devido justamente às suas necessidades e prioridades impostas pela condição socioeconômica.

Para os entrevistados de Medicina, foram mencionados: frieza do curso médico; decisão por se envolver em atividades universitárias fora do curso; dúvidas, por ter achado que precisou tomar a decisão muito cedo, mas acabou se encontrando no curso; estrutura do curso médico, que para o entrevistado, acaba fazendo com que muitos pensem em desistir, decidiu por si, ficar.

No curso de Engenharia, os 3 relacionaram a vontade de desistir às dificuldades iniciais de adaptação ao curso, especialmente no que diz respeito às notas baixas. Um decidiu afastar-se por um período e voltou; outro recebeu apoio de alguns professores e ficou motivado após conseguir classificação suficiente para entrar na área pretendida e o terceiro porque não quis desistir de seus planos para o futuro.

Em Filosofia, temos: mercado de trabalho restrito, mas ficou por força de vontade e pelo apoio dos pais; dificuldade em conciliar trabalho e estudo, ficou pelo sonho de estudar filosofia; a estrutura fechada e inacessível que encontrou no curso e em alguns professores, mas ficou pela vontade de estudar filosofia.

[E3M] Já senti dificuldade, sim... No caso, foi mais em relação a uma identificação com o curso, mesmo... Porque eu considerei o curso de Medicina muito frio, e não era o que eu queria para a minha vida. Mas aí, como eu já falei, eu fui buscando coisas paralelas ao âmbito das aulas, e aí acabei me mantendo.

[E2E] Já, já senti vontade, sim. E eu pensei assim por causa realmente do nível do básico... o nível do básico é muito mais alto do que eu esperava e... pelo menos eu, que vim de uma escola pública, mas eu continuei por causa de visões futuras.

[E3E] Já, já pensei! (...) primeiro período, nas primeiras provas... você sai da prova e de repente, você tá acostumado a tirar nota alta no colégio, aí chega aqui vem um 2,0, um 3,0, um 5,0... você... a primeira coisa que você pergunta é o que você tá fazendo aqui(...)

[E4F] Eu já pensei, por causa do mercado de trabalho, que como eu já falei anteriormente, é muito fechado e ainda mais com essas mudanças de lei, aí piora duas vezes, né. O que me manteve foi a força de vontade e o apoio dos pais.

Visto isso, pode-se observar que para os cursos do **grupo 1**, os motivos estão mais relacionados à adaptação ao conteúdo, estrutura e relacionamento institucional encontrados no curso e a questões pessoais.

Já no **grupo 2**, são mais marcantes os dilemas entre a área cursada e a preferida, os problemas financeiros e necessidade de inserção rápida no mercado de trabalho, e as oportunidades restritas oferecidas pelo curso, muito embora a questão estrutural de curso tenha sido mencionada uma vez para o curso de Filosofia. Esses achados coadunam com os estudos de Costa Ribeiro(1988) e Diniz (2001), quanto às necessidades imediatas de grupos menos favorecidos socioeconomicamente e à pré-seleção que ocorre nesses grupos.

É notória a importância das ações afirmativas complementares na permanência de alunos, especialmente, mas não exclusivamente, os pertencentes ao **grupo 2**. Importante salientar as reivindicações de muitos alunos quanto à forma como a instituição dialoga e se relaciona com os alunos em alguns cursos, e como a estrutura desses cursos acaba impondo dificuldades e interferindo na decisão de permanência dos alunos, independente de serem cotistas ou não.

- Questão 9 – Gostaria de acrescentar algum comentário a respeito do seu cotidiano acadêmico e que considere importante para descrever a sua realidade enquanto aluno cotista?

Buscou-se com essa questão entender melhor as demandas e sugestões dos alunos e evitar que algum aspecto importante seja deixado de fora por algum problema de comunicação ou por fatores inesperados que não tenham sido contemplados nas questões realizadas. Todos os entrevistados consideraram que os aspectos relevantes haviam sido considerados na entrevista, e alguns aproveitaram a oportunidade para enfatizar algo que já haviam mencionado e deixar sugestões de melhoria, que serão expostos a seguir:

1. Sete entrevistados aproveitaram para enfatizar que não há diferença ou distinção com alunos cotistas, que encontraram respeito, que as cotas só influenciam no momento do ingresso e que depois todos acabam se igualando. Um deles mencionou que a UFPE oferece um ambiente positivo, que não faz distinção entre alunos cotistas e não cotistas;
2. Sete entrevistados salientaram a necessidade de melhoria e ampliação nos auxílios oferecidos, tornando os processos de obtenção mais ágeis e menos

burocráticos, além de melhor estruturação do Restaurante Universitário, visto que são de fundamental importância para manutenção dos alunos no curso;

3. Um entrevistado voltou a enfatizar a necessidade de reduzir o número de cotas, visto que, ao menos em Engenharia, elas estariam favorecendo pessoas que não estavam estudando e se dedicando o suficiente;

4. Três entrevistados chamaram a atenção para a questão do acolhimento, e da necessidade de que a Instituição e seus representantes procurem ampliar o diálogo e se aproximar mais para identificar as necessidades dos alunos, especialmente os cotistas;

5. Um entrevistado lembrou a importância de ampliar as cotas por renda, porque, para ela, o público que deveria ser atingido pelas cotas não são pessoas como ela, que tiveram a oportunidade de estudar em colégio diferenciado;

6. Cinco entrevistados enfatizaram a importância dessas políticas que, para eles, estão surtindo efeito. A maior diversificação do público da universidade foi mencionada, mas lembrando da necessidade de se manter e ampliar as ações, uma vez que as mudanças ainda não são suficientes, apesar de existirem.

7. Uma das entrevistadas lembrou que o seu perfil socioeconômico e de seus pais, teoricamente, não a permitiriam cursar Medicina, mas com a oportunidade e muito esforço ela conseguiu e provou que é possível. Lembrou que tais ações estão garantindo a essas pessoas e suas famílias o direito de sonhar.

8. Uma entrevistada do curso de Pedagogia ressaltou a importância dessa oportunidade para alguém como ela, que ficou sem professor para algumas disciplinas como Biologia, Sociologia e Física durante todo o Ensino Médio, e que a educação de base precisa sim, ser melhorada, mas a necessidade dessas pessoas entrarem na universidade é agora, não há como esperar.

9. Um aluno de Filosofia salientou que nunca passou ou presenciou situações de discriminação, mas que se existe, a informação seria a chave para solucionar, visto que muito o que se pensa sobre cotas carece de embasamento e informação. Ele sente falta de maior informação sobre cotas na universidade, para que todos saibam o que são e porque existem.

[E3P] (...)os valores mesmo que o governo disponibiliza (...) Eu passei um ano para poder ser aprovada nesse... nesse projeto, e foi terrível, porque tive que... dar meu jeito(...)esses processos são muito demorados e eles deveriam ser mais práticos e mais rápidos(...)

[E4P] (...)passei o meu ensino médio todo sem professor de Biologia, Física, e Sociologia. Ou seja, esse foi um peso muito grande... porque

melhoria na educação é algo que... que é necessário, mas é muito difícil de se alcançar, e se essa pessoa... esse aluno, for esperar até que alcance uma educação e ficar esperando para poder entrar na universidade, não vai conseguir entrar na universidade.

[E5P] (...)eu queria mais que o Reitor da universidade, assim, é... se envolvesse mais com essas questões, é, como você falou... afirmativa? Ações afirmativas! Ele se interessasse por essa questão (...) como eu já tinha falado antes, né, saber quem são os alunos, fazer esse estudo, chamar para conversar, tá entendendo?

[E4M] a questão dos auxílios que... realmente é importante abranger isso, e ampliar e a questão do respeito, que eu acho que ao menos eu encontrei.

[E1E] Não... A cota só influenciou no momento de entrada, a partir daí não teve mais nenhuma influência.

[E5E] Eu acho importante falar da questão do Restaurante Universitário, que eu gostaria de estar comendo lá, só que o intervalo entre as aulas não é tão grande assim, e as filas lá estão realmente muito grandes.

[E2F] Eu acho assim, se eu to pensando em cotas, eu acho que deveria ter mais informações, para todos, para todo mundo... Porque a gente sabe o conteúdo dela quando sai o edital pra poder entrar aqui, fora isso, não tem mais nada sobre cotas. Acho que havendo uma divulgação maior, não sei se há alunos que sofrem discriminação por isso, mas eu acho que se houvesse uma informação, não haveria tanta discriminação, e isso eu não falo por mim e nem falo... eu não sei se ocorre, mas se ocorre, essa informação seria primordial, ter mais informações explicando o que são as cotas, por que as cotas e pra que servem elas, seria isso.

4.2.6 Analisando os três objetivos conjuntamente

Após as análises institucional, de localização e de entrevistas, é possível ter uma primeira visão geral da realidade das cotas na UFPE. Primeira porque, como já salientado antes, o tema é demasiadamente complexo e envolve diversas variáveis e critérios interdependentes e que se influenciam constantemente.

Aqui foram considerados três desses aspectos: o aspecto institucional, através de documentação e publicações oficiais; o de localização, através do trabalho de mapeamento das vagas oferecidas pela universidade em seus três *campi*, baseado nos municípios e estados de origem dos classificados nessas vagas; e o aspecto da visão do público-alvo acerca das políticas de inclusão, com base nas entrevistas com alunos cotistas da IFES analisada.

Em primeiro lugar, é possível observar, do ponto de vista institucional, que a UFPE oferece um leque amplo de auxílios e apoio a alunos em estado de vulnerabilidade

institucional, o que mostra a presença, na instituição, de ações afirmativas complementares visando à permanência dos alunos. Esses benefícios são oferecidos através de edital, que permitem a participação de todos que procurem o auxílio e para os quais o acesso aos benefícios baseia-se na análise de perfil socioeconômico do aluno.

Por outro lado, através das entrevistas, pode-se notar que a demanda por esses benefícios está bem maior que a oferta, e o “corte de benefícios” mencionado pelos alunos pode ter prejudicado muitos alunos que dependiam desses auxílios para manter-se, seja por morar distante da universidade, seja porque a família não possui condições econômicas de custear alimentação, moradia e transporte para esses alunos.

De acordo com a instituição, através dos entrevistados representantes da DAE e DAI entrevistados, não teria havido um corte, e sim um reajuste na concessão desses benefícios, com o objetivo de equilibrar a situação financeira da universidade e de evitar que um mesmo aluno, por acumular dois ou mais auxílios, recebesse um valor mais alto enquanto outros sequer conseguiam acessar um deles.

O que se pode concluir desse aspecto é que de fato essas ações de permanência existem, estão abertas à solicitação por qualquer aluno que necessite e tenha interesse de requerer e a concessão está baseada em critérios claros e disponíveis a todos que acessem o edital. É fato também que a questão financeira tem pesado e influenciado fortemente tal aspecto, visto que a pressão orçamentária sofrida pela universidade a nível governamental acaba sendo transferida para os alunos na forma de contenção dos benefícios.

Por outro lado, ao contrário da questão orçamentária, que não pode ser controlado apenas pela universidade, pois depende de decisões que estão acima dela, há aspectos controláveis e que poderiam proporcionar uma melhoria importante nessa relação instituição-discentes. Tanto nas entrevistas com os alunos quanto nas institucionais, a questão financeira foi mencionada como uma das barreiras, mas também foram citados os aspectos burocráticos envolvidos nos processos de concessão, a ausência de diálogo a partir da instituição e a necessidade de uma integração entre os setores que tratam de ações afirmativas na UFPE.

Esses últimos são aspectos cuja mudança está ao alcance institucional e podem resultar em melhorias significativas no que diz respeito ao acolhimento aos alunos, visto que muitos alunos mencionaram a falta de acolhimento e o distanciamento institucional. Com um setor que integrasse todos os demais que lidam com a questão na instituição, seria possível oferecer ações que aproximassem discentes e instituição e ainda tornasse possível ouvir as demandas e sugestões desses alunos a fim de adaptar as ações às suas necessidades.

Um dos alunos mencionou que o auxílio poderia vir na forma de apoio e direcionamento pedagógico, por exemplo, para que os alunos consigam adaptar-se melhor ao ambiente acadêmico. Isso em engenharia mostrou-se fator determinante para os que pensaram em abandonar o curso. Do lado institucional, temos o “Café com Prosa”, realizado na casa feminina, em que representantes da UFPE foram até a casa com o intuito de tomarem um café e conversar sobre o dia a dia, necessidades e situação acadêmica das alunas que lá estão morando.

Uma ação simples, de baixo custo financeiro e que pode render bons frutos, mas que carece de mais apoio e divulgação. Ademais, havendo uma maior integração interna entre os setores, ações assim poderiam ser estendidas a outros alunos, ampliando sua abrangência e impacto. É possível notar que integração e comunicação poderiam ser um bom começo na melhoria do acolhimento aos alunos na IFES.

Quanto à questão burocrática, foram mencionadas barreiras impostas tanto pelas características da burocracia institucional quanto governamental. A governamental é mais difícil de ser superada, visto que foge ao controle institucional. Porém, institucional pode ser contornada e adaptada às necessidades internas, por exemplo, através da simplificação de processos de concessão de benefícios aos alunos.

Um dos fatores mais interessantes na análise das entrevistas foi o fato de que todos os entrevistados afirmaram não ter sofrido ou presenciado qualquer tipo de diferenciação no tratamento, tanto em suas turmas quanto na universidade como um todo, seja por parte de outros alunos, funcionários administrativos ou professores.

É um aspecto bastante importante, visto que a resistência inicial às cotas trouxe consigo o medo de que tais tratamentos fossem imperar no ambiente acadêmico. Mas, ao menos para este momento, após três anos da implantação das cotas nas universidades, esse não foi um aspecto apurado nas entrevistas.

É verdade que as entrevistas foram realizadas com 24 alunos, o que significa apenas uma pequena representação do universo da UFPE, porém, deve ser considerado também que elas abrangem realidades de quatro cursos com características bastante distintas entre si, e ainda de diferentes períodos letivos, o que envolve turmas diversas e amplia a abrangência das informações para além do fator quantitativo.

Outro importante aspecto apurado nas entrevistas diz respeito ao fato de haver um diferencial claro de perfil entre os alunos de cursos pertencentes ao grupo classificado como de alto prestígio e o grupo de baixo prestígio em nossa sociedade. O perfil referente ao chamado *background* socioeconômico desses alunos, que envolve a situação econômica da

família e informações referentes aos pais, como escolaridade e ocupação, bem como o perfil dos próprios alunos, levando em consideração a escola de origem dos mesmos, indicam que os alunos que estão nos cursos de menor prestígio social possuem um perfil socioeconômico menos favorecido que os do outro grupo.

Em relação a esse aspecto, chamou a atenção o fato de alunos de medicina e engenharia salientarem essa diferença, mencionando que a ausência ou amenização de dificuldades para adaptar-se ao curso pode estar ligada ao fato de terem frequentado cursinhos ou escolas públicas diferenciadas das demais. Um dos entrevistados mencionou, inclusive, o fato de que as políticas de cotas deveriam ser melhor direcionadas para os que mais necessitam, os que enfrentam maiores dificuldades econômicas e de ensino.

Entramos então na discussão de Guimarães (2003) acerca das grandes diferenças existentes entre escola pública e escola privada e, conseqüentemente, das desvantagens que carregam os alunos de escolas públicas devido ao histórico de desvalorização e sucateamento dessas escolas. Ora, se as cotas surgiram com o intuito de amenizar as conseqüências trazidas por esse histórico de diferenças, seus efeitos são afetados quando a desigualdade na concorrência continua existindo, ainda que em apenas alguns cursos.

O IFPE, assim como outros Institutos Federais de Ensino, através da mesma Lei de Cotas que atua nas universidades aplica reserva de vagas desde 2013. O Colégio de Aplicação da UFPE iniciou este ano a reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas, além da seleção para o Fundamental I através de sorteio universal.

Esse pode ser um começo, para que a heterogeneidade que almejamos na universidade seja formada desde a base de ensino, porém, ainda há muito a se fazer. Falta incluir o critério racial e econômico no Colégio de Aplicação, falta legislação que torne tudo isso obrigatório também em todas as escolas públicas tidas como diferenciadas em nossa sociedade.

Falta, como defende Carvalho (2010), um sistema de cotas que não limite o acesso de negros de classe média e os de escolas particulares, superar o dualismo entre Humanas e Exatas, e promover nas universidades os conhecimentos pertinentes à cultura local. Valorizar o que é nosso, respeitando nossas peculiaridades locais e de origem.

Quanto ao fator regional, no que diz respeito à origem regional dos classificados para o Campus Recife, chamou atenção a forte concentração deles em municípios de alto IDHM, chegando a 79% de todos os alunos provenientes do estado de Pernambuco no SISU 2015.

Por outro lado, para os *Campi* CAA e CAV, os classificados estão mais distribuídos entre os municípios de médio e baixo IDHM. Enquanto que dos cerca de 4800 classificados de origem pernambucana, apenas 110 deles possuem origem em municípios de baixo IDHM

para o campus recife, no CAA temos mais de 230 provenientes desses municípios entre cerca de 890 vagas.

Isso nos leva ao que Santos(1977-1978) nos trouxe a respeito da utilização do espaço pelo sistema capitalista e da divisão desigual de papéis em detrimento das necessidades locais. Isso porque tais fatores levam a um desenvolvimento desigual entre regiões vizinhas de um mesmo território e à concentração de oportunidades nos grandes centros urbanos, deixando à margem os que migram em busca dessas melhores oportunidades.

Ou seja, Pernambuco possui 185 municípios. Desses, apenas 5 estão classificados como IDHM alto, 72 como IDHM médio e 108 como IDHM baixo. As grandes oportunidades oferecidas à população, inclusive o ensino universitário público e de qualidade, estiveram por muito tempo restritas à capital e suas imediações.

Em 2002 foi fundada a Univasf, afim de atender a região do semiárido nordestino e do Vale do São Francisco. Em 2006, iniciou-se o processo de expansão das universidades para as cidades localizadas mais para o interior do estado. Foi o caso, por exemplo, dos *Campi* Caruaru e Vitória da UFPE, assim como os novos *campi* da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Ainda assim, é impressionante o número de alunos que buscam uma oportunidade na UFPE, especialmente em seu principal campus, localizado em Recife, capital do estado. E muitos alunos que vêm de municípios mais distantes, quando conseguem a classificação, chegam à capital necessitando de ajuda com moradia, alimentação e transporte.

Ademais, sabemos que poucos conseguem classificar-se. Pelo apurado neste estudo, ao menos no que se pode observar para o Campus Recife, 79% dos aprovados pernambucanos são oriundos da capital e demais municípios que apresentam os mais altos níveis de desenvolvimento do estado.

Mais que isso: para o campus Recife, o percentual de candidatos inscritos oriundos de municípios de médio e baixo IDHM que conseguiram classificar-se é de cerca de 6%, enquanto que para aqueles provenientes de municípios que apresentam alto IDHM esse percentual é de 12%, o dobro.

No CAA e no CAV temos o inverso. No CAV encontramos um percentual de 13,8% de aprovados entre os inscritos provenientes de municípios com médio e baixo IDHM para 8,6% entre os inscritos de municípios com alto IDHM. Para o CAA, os percentuais ficam mais próximos, mas mantendo a ordem, sendo 10,47% e 9,11%, respectivamente.

Outro aspecto interessante é o fato de que o bônus regional nesses *campi* proporcionou, entre os alunos inscritos de origem pernambucana, um melhor aproveitamento

em termos de aprovação quando comparado às cotas. Ou seja, enquanto os alunos de outros estados apresentaram melhor aproveitamento quando optaram por cotas, os do estado apresentaram uma aprovação melhor quando optaram pelo bônus.

Esse fator parece corroborar, em parte, os achados das entrevistas, visto que os bônus, ao menos no aspecto socioeconômico, parecem beneficiar mais diretamente aos alunos que necessitam de uma política de inclusão mais específica. Isso porque os bônus restringem o critério de concessão aos alunos de escolas locais dos municípios próximos aos *campi*, o que aumenta a participação dos alunos de escolas não diferenciadas e que possuem origem nos municípios vizinhos. Talvez um levantamento realizado nesses *campi* possa falar melhor a respeito.

Outro fator regional importante é o fato de a maioria dos alunos oriundos de municípios de baixo e médio IDHM para o campus Recife ser de cotistas. Por outro lado, no CAA e no CAV há uma maior variedade de alunos vindas desses grupos de municípios e, ao contrário do que acontece no campus Recife, eles possuem uma minoria de alunos com origem nos municípios de alto IDHM. Provavelmente, a própria localização dos *campi* já é, em si, um importante fator inclusivo para os municípios vizinhos.

Ademais, a maioria dos alunos cotistas de origem pernambucana para campus Recife é proveniente de municípios de alto IDHM, enquanto que para CAA e CAV a maioria dos cotistas tem origem nos municípios de médio IDHM, apresentando o CAA uma boa representatividade desses alunos nos municípios de baixo IDHM.

Quanto aos aspectos de localização aqui analisados, chegamos às questões trazidas por Streck (2010) e Fox et. al. (2008) acerca da educação por direitos e pelo espaço e da importância do mapeamento para a compreensão dos fenômenos e solução dos conflitos sociais. Quando observamos aqui a aplicação das cotas sob a visão da origem territorial dos alunos, nos deparamos com um fator-chave para a compreensão da realidade analisada: as peculiaridades regionais e locais que se apresentaram.

Isso porque foi possível perceber que, mesmo em uma mesma universidade, podemos encontrar diferenças importantes entre seus três *campi*. Eles são produto e também influenciadores do meio em que se estabeleceram, possuem as características básicas desses meios e levaram até eles suas próprias características, moldando juntos uma nova realidade. Assim, o público atendido por cada um tem suas características e necessidades próprias.

Dessa forma, políticas de inclusão para cada um deles deve levar em consideração suas peculiaridades e demandas específicas. Como observamos, para CAA e CAV o bônus

regional proporcionou, ao menos em 2015, um melhor aproveitamento por parte daqueles que vivem no estado, especialmente nos município vizinhos.

Logo, estudos voltados ao mapeamento com base em levantamentos como estes que aqui realizamos poderão indicar as melhores formas de agir em cada localidade, respeitando suas especificidades, inclusive trabalhando na elaboração de políticas especialmente voltadas para suas demandas. Afinal, a realidade em cada um desses locais apresenta importantes diferenças, que podem atrapalhar ou mesmo anular os benefícios de uma política que vise à homogeneidade entre todos eles.

Por fim, é de fundamental importância ressaltar a questão racial no âmbito das ações afirmativas e das relações como um todo na universidade analisada e nas universidades como um todo. Primeiramente, pelo fato de que o critério racial representa apenas uma subcota na Lei de Cotas atual, e porque, dentro de todos os aspectos aqui analisados, pouco há a respeito das questões raciais em termos discussão ou de relevância quando o assunto é inclusão.

Isso porque, mesmo tendo sido entrevistados muitos alunos que optaram por cotas que incluem a questão racial, ela quase não foi mencionada como fator relevante para o assunto. Nos momentos em que as cotas e ações afirmativas foram defendidas, os motivos mencionados eram essencialmente relacionados aos fatores renda e escola de origem.

Há inclusive a ideia de que o critério racial poderia ser revisto, uma vez que a autodeclaração possibilita a inclusão de qualquer pessoa que se considere pardo, condição aparentemente “alcançada por todos os brasileiros atualmente”. Talvez falte dialogar mais, informar mais, deixar clara a proposta das ações afirmativas nas universidades.

Por fim, a análise em conjunto dos objetivos 1 e 3 nos permite traçar os principais entraves encontrados na relação entre instituição e docentes, descritas no quadro a seguir:

Quadro 8 – Principais entraves na relação Instituição - Discentes

Entraves Institucionais	Entraves dos Discentes
Diálogo ainda restrito, não alcança a todos;	Dificuldade em procurar a instituição para se informar e se fazer ouvir;
Benefícios oferecidos não são do conhecimento de todos e processos são vistos como extremamente burocráticos e demorados;	Por vezes ficam de fora dos benefícios oferecidos por não conhecerem ou por não tentarem, diante da burocracia encontrada;

Falhas no sistema de comunicação;	Os canais que já existem, se procurados, evitariam alguns dos problemas;
Necessidade de maior abrangência no programa de acompanhamento pedagógico e orientação aos novos alunos;	Dificuldades em assimilar as exigências por autonomia e amadurecimento para fins de adaptação à realidade universitária;
Necessidade de trabalhar melhor com os alunos acerca das informações referentes às políticas desenvolvidas e aplicadas.	Pouco conhecimento acerca das políticas de inclusão e assistência estudantil, suas características e importância.

O quadro acima permite uma melhor visualização dos entraves existentes nas relações que se estabelecem no ambiente acadêmico analisado. Por um lado, percebemos nas entrevistas institucionais a consciência quanto ao esforço em fazer o melhor dentro das possibilidades e das dificuldades impostas, especialmente financeiras.

Como no caso de [EI1] em investir naquelas ações que não requerem tanto orçamento, a fim de aproximar-se mais dos alunos, ouvir suas demandas e prestar esclarecimento quando do não atendimento delas. Ou no caso do entrevistado [EI2], quando cita os exemplos de alunos que foram acolhidos em ações mesmo quando não havia editais abertos, por estarem em situação de extrema vulnerabilidade.

Por outro lado, há alunos que sentem distanciamento pela parte institucional, e sentem que não há uma preocupação com esses alunos, em ouvi-los e atendê-los. Há também a preocupação deles com as restrições orçamentárias, que podem levar muitos desses alunos a desistirem do curso por não terem condições de se manter estudando.

Talvez a melhor conclusão que se possa tirar da situação é que, de fato, as restrições financeiras existem e não dependem apenas da vontade institucional, que responde hierarquicamente a outras instâncias. Mas há de se admitir também que há sim, fatores que podem ser resolvidos internamente, como a melhor integração dos setores que lidam com ações afirmativas, ampliação do diálogo interno e externo, o investimento em ações de baixo custo, como os já citados neste levantamento, e um maior cuidado em informar e receber alunos dentro do ambiente acadêmico, em todas as instâncias.

Provavelmente o diálogo aberto e transparente será o diferencial das instituições para lidar com as dificuldades que se instalaram há algum tempo. Ele também fará com que os alunos tenham maior consciência da importância das ações existentes e da necessidade de mantê-las funcionando e acessíveis a todos. Uma postura institucional mais aberta também é capaz de evitar os mal entendidos e a disseminação de falsas informações.

Do lado discente, o envolvimento é fundamental. Procurar a instituição, provocar o diálogo e as ações que os beneficie, participar do ambiente, para que ele possa tornar-se também seu, assim como não deixar passar as oportunidades por julgar difíceis antes mesmo de tentar.

Portanto, o processo de inclusão não decorre apenas dos fatores ligados a uma das partes, institucional ou discente, mas do esforço conjunto, e diante do que foi levantado aqui, ambos carecem de melhor preparação para a nova realidade que se colocou a partir da implantação das ações afirmativas no ambiente universitário, sendo a instituição a maior responsável por tornar a informação clara e acessível a todos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou realizar uma análise acerca das ações afirmativas na Universidade Federal de Pernambuco. Buscou-se aqui contribuir para a complexa tarefa de monitoramento dessas políticas públicas de alcance tão abrangente e de aspectos tão peculiares e interdependentes, que acabam por demandar um esforço conjunto no sentido de unir diversos levantamentos que nos possam dizer, cada um deles, um pouco do muito que representam.

Não se procurou aqui esgotar o tema, menos ainda assumir a totalidade dos aspectos envolvidos em um monitoramento de tamanha complexidade. Como foi dito no início, as políticas públicas modificam e sofrem modificações no meio em que atuam. Dessa forma, o monitoramento dessas políticas faz-se essencial, a fim de que se identifiquem elementos-chave para um correto entendimento de sua realidade de aplicação e das demandas por mudanças e adaptações que se façam essenciais ao alcance dos objetivos.

No caso específico da Lei de Cotas – principal política aqui analisada e marco histórico para nossos levantamentos – por ser uma lei de abrangência nacional e cujos elementos ainda carecem de mais aprofundamento, estudos já realizados estão contribuindo para melhor entender e monitorar essa e as demais políticas decorrentes dela, e é justamente nesse sentido que a presente pesquisa visou atuar.

Foram considerados para tal finalidade os aspectos: perfil institucional, abrangência territorial, perfil e percepções do público-alvo. Através do perfil institucional buscamos entender como a IFES analisada atua no sentido de garantir a inclusão dos alunos, as ações

complementares que desenvolve e a organização interna que mantém a fim de estruturar o desenvolvimento e aplicação de ações afirmativas.

Quanto à abrangência territorial, buscou-se compreender a distribuição local das vagas ocupadas e levantar as possíveis relações existentes entre a origem territorial dos alunos e a ocupação de vagas na UFPE, sejam elas decorrentes de ampla concorrência, cotas ou bônus regional. Adicionalmente, esses dados foram cruzados com os dados referentes ao IDH e renda *per capita* dos municípios pernambucanos, a fim de que tivéssemos dois indicadores de desenvolvimento para caracterizá-los e compará-los entre si.

No que se refere ao perfil e percepções do público-alvo, foram realizadas entrevistas com vinte e quatro alunos cotistas de quatro cursos do campus Recife a fim de chegar a um breve perfil que considerasse o *background* socioeconômico e a forma como esses alunos pensam e vivem as cotas no ambiente acadêmico analisado, suas demandas e sugestões para melhoria.

Após as análises, foi possível observar, quanto ao primeiro aspecto que a UFPE aplica ações afirmativas complementares na forma de auxílios e benefícios oferecidos aos alunos para que possam manter-se no curso. Essas ações estão relacionadas a moradia, transporte, alimentação, bolsas de permanência, auxílio creche e outros. Além disso, a possibilidade de inscrever-se e requerer os benefícios é aberta a todos e as regras são claras e estabelecidas em documentação própria, como editais.

Isoladamente, são desenvolvidas algumas ações pontuais de iniciativa de algum dos setores que lidam com o assunto na Instituição. A esse respeito, foram levantados na UFPE os seguintes setores de alguma forma ligados às ações afirmativas: Núcleo de Educação Integral e Ações Afirmativas, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Diretoria de Ações Integrativas, Diretoria de Assistência Estudantil e Diretoria do Restaurante Universitário. Esses setores não estão ligados a uma mesma Pró-Reitoria e, em geral, desenvolvem ações de forma individualizada.

Para o segundo aspecto, foram realizados mapeamentos levando em consideração o município e Unidade Federativa dos classificados para as vagas dos três *campi*, a fim de identificar as peculiaridades territoriais envolvidas. Entre os principais achados, estão: a forma diferenciada como se comporta a distribuição em *campi* diferentes; a forte concentração das vagas para o Campus Recife em quatro municípios da Região Metropolitana; a forma como o bônus regional tem proporcionado uma inclusão mais direcionada entre os municípios vizinhos aos *campi* CAA e CAV; e as alterações, ainda que

discretas, proporcionadas pelas cotas ao mapa de distribuição de vagas, quando comparadas à distribuição daquelas de ampla concorrência.

Por fim, o terceiro aspecto foi abordado através de entrevistas semiestruturadas com alunos cotistas de quatro cursos do Campus Recife, que foram divididos em dois grupos segundo os critérios de prestígio de carreiras em nossa sociedade. Quanto ao perfil, foi possível observar uma diferença importante entre os alunos dos dois grupos, especialmente no que diz respeito ao colégio de origem e os dados referentes à escolaridade e ocupação dos pais.

Com relação às entrevistas em si, foram apuradas questões ligadas à visão dos alunos acerca das cotas e das ações afirmativas adicionais; aspectos relacionados à escolha do curso, desistência, dificuldades de ingresso e de adaptação; relacionamentos, sentimento de inclusão e convivência no ambiente acadêmico; demandas e sugestão de melhorias.

Essas análises nos levam a enxergar que existe, por um lado, ações desenvolvidas pela instituição visando acolher aos alunos, e que essas ações são percebidas e reconhecidas pela maioria deles; e por outro lado, que ainda há um longo caminho no sentido de se ampliar o diálogo e reduzir a sensação de distanciamento institucional mencionada por eles, buscando ouvir, acolher e mostrar especial atenção às suas demandas específicas, fatores esses que se mostraram potencialmente decisivos quando se toca em assuntos como desistência do curso.

A esse respeito, através das entrevistas institucionais, foi possível perceber que até existem ações nesse sentido, de aproximar e ouvir, mas estão ainda restritas a um setor e geralmente estão voltados às casas de estudante. São iniciativas importante e muito bem pensadas, que possuem baixo custo e bons retornos, e por isso mesmo precisam ocorrer de forma integrada e mais abrangente, daí a necessidade aqui identificada de que os setores que atuam com a temática na universidade tenham um setor em comum, que os integre e distribua adequadamente as ações.

É necessário considerar que a base de ensino em nossa sociedade faz com que a passagem do ensino escolar para o profissional seja muito impactante. Somos preparados para a teoria e, de repente, precisamos decidir qual caminho profissional seguiremos e nos adaptar ao ritmo de ensino das universidades. Quando se vem de colégio público, de uma família sem a mesma preparação educacional e financeira, de uma vida marcada por discriminação e exclusão, isso se torna ainda mais difícil, e é essencial que essa transição seja facilitada institucionalmente.

Ainda que, dentro do ambiente acadêmico, não tenham sido relatadas situações de tratamento diferenciado aos cotistas, muitos deles apresentam demandas específicas das mais

diversas, que merecem atenção direcionada. Muitas dessas dificuldades vão além da questão financeira e são indiferentes a questões burocráticas e documentais, pois são questões onde o aspecto humano é essencial.

Deve-se considerar também a associação que os alunos fazem entre sua própria participação na vida acadêmica e acolhimento. Alguns atribuem o sentimento de acolhimento ao fato de participarem mais ativamente de atividades acadêmicas e, realmente, mais de uma vez foi mencionado esse sentimento. Talvez a universidade possa também agir nesse sentido, mesmo quando não procurada, a fim de informar e estimular mais a participação e aproximação.

Está clara a necessidade de se pensar mais em inclusão, falar em inclusão, reforçar a importância e a necessidade de todo esse processo que vem se instalando nas universidades, possibilitando sonhos, abrindo portas, diversificando o público acadêmico e que ainda possui sim, suas limitações, podendo ser melhorado através da construção em conjunto com os principais interessados e a sociedade como um todo.

É necessário que todos, inclusive os próprios alunos, entendam a importância de tudo isso, entendam que se trata de um direito, e não de caridade. As universidades são produtoras de conhecimento, e como tal, são responsáveis por tornar isso claro e acessível a todos. Que não se fale em cotas apenas quando da inscrição no SISU, que não se deixe para combater o preconceito apenas quando ele saltar aos olhos, que todos compreendam claramente o porquê da importância e do dever de incluir pessoas.

E que não se deixe omitir que, mesmo diante dos avanços já alcançados, muito ainda precisa ser feito, e apenas ao estudarmos e olharmos com atenção especial para o tema e para aqueles aos quais se destina, será possível entender o que temos e o que nos falta.

7 RECOMENDAÇÕES GERENCIAIS

Os três aspectos aqui analisados nos mostraram um pouco da realidade das ações afirmativas na UFPE e podem colaborar significativamente com o monitoramento dessas políticas de inclusão. Para fins institucionais, é possível estabelecer algumas sugestões a fim de que venham a contribuir com a melhoria do processo de inclusão e acolhimento por parte da instituição analisada, a saber:

- Ampliar diálogo e promover a divulgação de informações referentes às cotas e ações afirmativas para a comunidade acadêmica, a fim de dirimir dúvidas e reduzir conflitos;
- Promover a integração entre os setores que lidam com o tema na universidade, a fim de que atuem em conjunto, o que levará a uma maior abrangência de suas ações e a superação de algumas dificuldades que não estão ao alcance das possibilidades de atuação institucional. Isso facilitaria a comunicação entre eles e permitiria ampliar a capacidade de ação da instituição. Por exemplo, vimos que uma ação realizada por um setor muitas vezes atenderia às necessidades de atuação de outro, mas geralmente não se tornam conhecidas por atuarem isoladamente e assim oportunidades de otimização são perdidas;
- Integrar também os diversos Centros Acadêmicos para que atuem em conjunto na recepção aos alunos, não restringindo esse momento à aula Magna e permitindo que seja uma oportunidade bem aproveitada para se falar em cotas, inclusão, benefícios oferecidos aos alunos e como acessá-los;
- Ouvir o pessoal que está lidando diretamente com as ações afirmativas, identificando suas sugestões para melhorias que possam ir além das limitações orçamentárias e promovendo a implementação das ações mais acessíveis de forma abrangente;
- Investir em ações de baixo custo que permitam à universidade uma maior aproximação aos alunos, melhor conhecimento de suas demandas e oportunidade para prestar esclarecimentos quanto às limitações institucionais. Por exemplo, vimos o caso do “Café com Prosa” promovido pela DAI na casa de estudantes feminina, e que poderia ser estendido a um número maior de alunos se houver um esforço conjunto nesse sentido.

É possível perceber que muitas das ações de inclusão promovidas na UFPE são dependentes das imposições orçamentárias do governo. Porém, através desta pesquisa, foi desvendada uma realidade desconhecida por muitos na instituição, acerca de ações importantes, de alto valor e de baixo custo, que podem fazer a diferença na vida de muitos alunos e também na opinião que eles têm acerca de acolhimento e inclusão no ambiente acadêmico.

Essas ações são pontuais, decorrentes do esforço daqueles que lidam diretamente com o tema na universidade, que estão buscando fazer o seu melhor diante das barreiras e restrições impostas, mas carecem de divulgação, parcerias e investimentos para que tornem-se amplas em atuação e devidamente conhecidas e valorizadas.

A falta de conhecimento e informação acerca da atuação institucional foram características bem presentes nas entrevistas com alunos, e fatores de grande influência na percepção negativa quanto ao acolhimento no ambiente analisado e não inclusão de alguns alunos nos programas de assistência estudantil.

Portanto, é fundamental sugerir que a UFPE procure atuar nesses pontos, a fim de que não se percam os frutos decorrentes de seus esforços com inclusão e acolhimento por questões que poderiam ser facilmente resolvidas. As ações existem e, quando conhecidas, são bem vistas e recebidas, como demonstram as entrevistas. Em outras palavras, faz-se necessário institucionalizar as ações afirmativas na IFES analisada.

Muito ainda precisa ser feito, as demandas são as mais diversas, e apenas esta pesquisa não seria capaz de esgotá-las. Há também os problemas decorrentes da atuação externa, alheia ao controle interno. Porém, a intervenção eficiente nos pontos passíveis de mudança interna podem melhorar significativamente a qualidade de atuação institucional.

REFERÊNCIAS

- AMADEI, Stella. Sistema de cotas na UERJ – uma análise quantitativa dos dados de ingresso. Revista Eletrônica do Vestibular, Rio de Janeiro, v. 01, n. 02, Out. 2008. Disponível em: <http://www.revista.vestibular.UERJ.br/artigo/artigo-pdf.php?seq_artigo=6>. Acesso em 27 fev. 2015.
- ANDRADE, Francisco Jatobá de. **Relações Raciais, multiculturalismo e ações afirmativas: as cotas na Universidade de Pernambuco**. 2007. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Sociologia, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Geografia, territórios étnicos e quilombos. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Tempos de Lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro**. Brasília: Secad/mec, 2006. p. 81-103.
- BALL, S.J.; BOWE, R. **Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues**. Journal of Curriculum Studies, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, S.J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BENTO, Maria Aparecida. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo: Ática, 1998.
- BOBBIO, Norberto. Igualdad y libertad. Barcelona: Paidós, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 8. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2015.
- _____. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 23 fev. 2015.
- BRASIL, Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra O Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Brasília, 2001. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/discrim/relatorio.htm>. Acesso em 13 jan. 2015.
- CADENA, Igor Fontes. **Ações Afirmativas: O Sistema de Cotas da UFPE**. Lisboa, 2012, 153 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, 2012.
- CARVALHO, J. J.. Los Estudios Culturales en America Latina: Interculturalidad, Acciones Afirmativas y Encuentro de Saberes. Tabula Rasa, v. 12, p. 229-251, 2010.
- CASTRO, Claudio de Moura. “O que está acontecendo com a educação no Brasil?” In BACHA, E. E. K., Herbert. **A transição incompleta: Brasil desde 1945**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

COSTA RIBEIRO, Sérgio; KLEIN, Ruben. A divisão interna da universidade: posição social das carreiras. **Educação e Seleção**. n. 5, p. 29-43, jan./jul., 1982.

COSTA RIBEIRO, Sérgio. Vestibular 1988: seleção ou exclusão? **Educação e seleção**, n. 18, p. 93-110, 1988.

COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. O pensamento social brasileiro e a questão racial: da ideologia do “branqueamento” às “divisões perigosas”. **Africa e Africanidades**, n. 10, p. 1-20, ago., 2010. Disponível em <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/10082010_16.pdf> Acesso em 01 fev. 2016.

COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários: etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. **Tempo Social**, Brasil, v. 13, n. 1, p. 143-158, may 2001. ISSN 1809-4554. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12354/14131>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

CRUZ, M.S. Uma abordagem sobre a historia da educacao dos negros. In: ROMAO,

J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília, DF: MEC; Secad, 2005. p. 21-33.

Diniz, M. **Os donos do saber**: profissões e monopólios profissionais. Rio de Janeiro: Revan e IUPERJ/UCAN, 2001.

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 1984.

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

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos**: Decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. 14ª edição. Recife: Global Editora, 2003.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 49ª edição. São Paulo: Global, 2004.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA; Petronilha Beatriz Gonçalves e. O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEMAA. (2011) "Ações afirmativas". Disponível em: <<http://gemma.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-acoes-afirmativas.html>>. Acesso em 20 mai. 2015

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 118, Mar. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 fev. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000100010>.

_____. Depois da democracia racial. **Tempo Social**, Brasil, v. 18, n. 2, p. 269-287, nov. 2006. ISSN 1809-4554. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12525>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

HADDAD, F. (org.) **Desorganizando o consenso: nove entrevistas com intelectuais à esquerda**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90. **Repositório do Conhecimento do IPEA**, Rio de Janeiro, jul. 2001. Disponível em <http://hdl.handle.net/11058/1968>. Acesso em 05 jun. 2016.

JANNUZZI, P. M. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p.51-72, jan./fev. 2002.

JANNUZZI, P. M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 56, n.2, p.137-160, abr./jun. 2005.

JUNQUEIRA L. A. P. A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. **Revista Saúde e Sociedade**, v. 13, n. 1, p. 25-36, jan./abr. 2004.

LYNN, L. E. **Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis**. Santa Monica, Calif.: Goodyear. 1980

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000. Tradução de Bedel Orofino Schaeffe.

MAANEN, John, Van. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface, In *Administrative Science Quarterly*, vol. 24, no. 4, December 1979a, pp 520-526.

MELLO, Marco Aurélio. **Ótica constitucional: a igualdade e as ações afirmativas**. In *Tribunal Superior do Trabalho, Discriminação e Sistema Legal Brasileiro – Seminário Nacional*. Brasília: TST, 2001.

MENDES JUNIOR, Alvaro Alberto Ferreira. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, Mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 fev. 2015.

Nascimento, M., Cunha, F., Vicente, L. A Desqualificação da Família Pobre como Prática de Criminalização da Pobreza. **Revista Psicologia Política** [Online], v. 7, n. 14, Mar. 2008. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~psicopol/seer/ojs/viewarticle.php?id=48>>.

NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS (NEAB). NEAB/UFPE: Sobre mim, 1999-2015. Disponível em: <<https://www.blogger.com/profile/05177176711119473731>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. As políticas públicas do ensino superior no Governo Lula: expansão ou democratização? **Revista Debates**, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 10-31, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/16316/10573>>. Acesso em: 10 mai. de 2015.

PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham, N.J.: Chatham House. 1986.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. **Desigualdade de oportunidades no Brasil**. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da Política Educacional e a lei 10.639/03: Uma reflexão sobre a necessidade de superação de mecanismos ideológicos legitimadores do quadro de desigualdades raciais e sociais na sociedade brasileira. In: COSTA, Hilton e SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. (orgs) **Notas de história e cultura afro – brasileira**: Ponta Grossa, Editora UEPG/UFPR, 2007.

SANT'ANNA, Wania. O impacto político-econômico das ações afirmativas. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Tempos de Lutas**: as ações afirmativas no contexto brasileiro. Brasília: Secad/mec, 2006. p. 13-18.

SANTOS, Boaventura de Sousa. NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Jocélio Teles dos; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Sistemas de cotas: um multiculturalismo brasileiro?. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 59, n. 2, June 2007. Available from <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 fev. 2015.

SANTOS, Joel Rufino. **O que é racismo**. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção primeiros passos).

SANTOS, Milton. **Desenvolvimento econômico e urbanização em países subdesenvolvidos**: os dois sistemas de fluxos da economia urbana, *Boletim Paulista de Geografia*, nº 53, fevereiro, São Paulo, 1977a, p. 35-59.

SANTOS, Milton. **Espaço e Dominação**, Seleção de Textos nº 4, Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Regional de São Paulo, junho, p. 3-27, 1978b. Disponível em <http://www.miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/12/Espaco-e-dominacao_MiltonSantos1978SITE.pdf> Acesso em 02 abr. 2016.

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo. In: VV.AA. **Racismo no Brasil**. São Paulo/ Petrópolis-RJ: ABONG, 2002.

SILVA, Nelson do Valle. Algumas observações sobre a graduação em Ciências Sociais e o treinamento no Laboratório de Pesquisa Social do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. **Estudos Ciências Sociais**. n. 4. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 1994.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, Cotas e Ação Afirmativa**: razões históricas. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2003.

_____. Afro-brasileiros e qualidade da educação: transformações e possibilidades. **Boletim Interfaces da Psicologia da UFRuralRJ**, v. 1, p. 15-25, 2009.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

STEINER, J. E. Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. **Estudos Avançados**, v. 19, n. 54, p. 341-365, 2005

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O papel das políticas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. Working paper (2002). Disponível em: <<http://www.escoladebicicleta.com.br/politicaspublicas.pdf>>. Acesso em: 10 mai. de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). **Agência de Notícias**: UFPE aprova modificações para adequar-se à Lei das Cotas. Recife: UFPE, 2012. Disponível em: <https://www.ufpe.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=44821:ufpe-aprova-modificacoes-para-adequar-se-a-lei-das-cotas&catid=3&Itemid=72>. Acesso em: 23 fev. 2015.

VALENTE, A.L.E.F. Proposta metodológica de combate ao racismo nas escolas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 93, p. 40-50, maio 1995.

_____. Por uma antropologia de alcance universal. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 43, p. 58-74, dez. 1997.

_____. Para além do multiculturalismo: a educação intercultural na Europa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 191, p. 7-18, jan./abr. 1998.

VALERIANO, Sandra Maria dos Santos. **Um estudo de ideologia-educação cidadã**: uma análise sobre as motivações e aspirações dos alunos da ONG EDUCAFRO. 2006. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2006.

VASCONCELOS, Simão Dias; SILVA, Ednaldo Gomes da. Acesso à universidade pública através de cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 453-467, Dec. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000400004&lng=e n&nrm=iso>. Acesso em 23 fev. 2015.

VELLOSO, Jacques; CARDOSO, Claudete Batista. Um quinquênio de cotas: as chances de ingresso de negros na Universidade de Brasília. R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 92, n. 231, maio 2011. Disponível em

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812011000200002&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 19 fev. 2015.

VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas, 2000. **Métodos de pesquisa em administração**, v. 3, 2009.

YIN, R.K. **Can study research**: Design and methods. Newburry Park, CA:Sage publications, pag. 23. 1989

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA INSTITUCIONAL 1 - DAI.

I - Dados do Projeto
<p>Título: MONITORAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS: Uma análise da aplicação de políticas de ações afirmativas na UFPE.</p> <p>Pesquisador: Bruna Emanuele Alves de Carvalho.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Francisco Jatobá de Andrade.</p> <p>Instituição: Universidade Federal de Pernambuco.</p> <p>Curso: Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste.</p>
Perguntas
<ol style="list-style-type: none">1. Podemos começar com um breve histórico da Diretoria de Ações Integrativas?2. Quais as principais ações desenvolvidas e coordenadas pela DAI?3. Quais as principais barreiras enfrentadas hoje para implementar essas ações?4. Existe algum setor na UFPE responsável por integrar especificamente as diversas ações afirmativas coordenadas por esta e pelas demais diretorias que atuam neste âmbito de integração e inclusão? Em caso negativo, em sua opinião, isso de alguma forma dificulta ou prejudica a atuação e integração das diversas ações desenvolvidas?5. Gostaria de fazer alguma sugestão para melhoria da atuação institucional nessa esfera das ações de integração e inclusão?

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA INSTITUCIONAL 2 - DAE.

I - Dados do Projeto
<p>Título: MONITORAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS: Uma análise da aplicação de políticas de ações afirmativas na UFPE.</p> <p>Pesquisador: Bruna Emanuele Alves de Carvalho.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Francisco Jatobá de Andrade.</p> <p>Instituição: Universidade Federal de Pernambuco.</p> <p>Curso: Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste.</p>
Perguntas
<ol style="list-style-type: none">1. Podemos começar com um breve histórico da Diretoria de Assistência Estudantil?2. Quais as principais ações desenvolvidas e coordenadas pela DAE?3. Quais as principais barreiras enfrentadas hoje para implementar essas ações?4. Em sua opinião, a ausência de um setor na UFPE responsável por integrar especificamente as diversas ações afirmativas coordenadas por esta e pelas demais diretorias de alguma forma dificulta ou prejudica a atuação nas diversas ações desenvolvidas?5. A Lei de Cotas, implantada a partir de 2013 na UFPE trouxe uma nova realidade ao ambiente acadêmico. Existem ações institucionais que foram desenvolvidas especificamente para atuar no acolhimento aos alunos cotistas e ouvir as novas demandas trazidas por eles?6. Qual a sua opinião a respeito da forma como a UFPE vem lidando com essa nova realidade?7. Em sua opinião, o que poderia ser melhorado na atuação institucional da UFPE no que diz respeito às ações de integração e inclusão?

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALUNOS

I - Dados do Projeto
<p>Título: MONITORAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS: Uma análise da aplicação de políticas de ações afirmativas na UFPE.</p> <p>Pesquisador: Bruna Emanuele Alves de Carvalho.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Francisco Jatobá de Andrade.</p> <p>Instituição: Universidade Federal de Pernambuco.</p> <p>Curso: Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste.</p>
II - Identificação do Depoente
Nome:
Idade:
Gênero:
Cor autodeclarada:
Onde cursou o Ensino Médio:
Tipo de cota:
Curso:
Período do curso:
Escolaridade e ocupação dos pais ou responsáveis:
III – Dados do Contato
Forma de contato:
Data e local da entrevista:
Perguntas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Em sua opinião, qual a importância das cotas nas universidades? 2. Como você se sente em relação ao curso no qual ingressou? Considere fatores como: se era o que desejava de fato cursar, as dificuldades para ingressar no curso pretendido, sua vocação, expectativas profissionais. 3. Como você descreveria a sua relação com a instituição, os colegas de turma e os professores?

- 4. Você considera que há algum tipo de diferenciação no tratamento aos alunos cotistas? Explique.**

- 5. Qual a sua opinião a respeito dos incentivos oferecidos aos alunos para que se possam manter-se no curso, como auxílio transporte, alimentação, moradia e outros?**

- 6. Você sente acolhimento por parte do ambiente acadêmico da UFPE, sente que é parte integrante e importante na instituição? Por quê?**

- 7. Em sua opinião, quais as principais dificuldades que você, na condição de aluno cotista, enfrenta na UFPE?**

- 8. Você já sentiu vontade de desistir do curso? Em caso afirmativo, que o levou a pensar assim? O que o manteve?**

- 9. Gostaria de acrescentar algum comentário a respeito do seu cotidiano acadêmico e que considere importante para descrever a sua realidade enquanto aluno cotista?**

APÊNDICE D - PLANILHAS PARA OS MAPAS

CAV POR UF				
UF	COD IBGE	Ampla	Bônus	Cotas
PB	25	0	1	0
PE	26	6	208	212
PI	22	0	0	1
SP	35	0	0	1

CAMPUS RECIFE POR UF			
UF	COD IBGE	AMPLA	COTAS
PE	26	2988	1850
PB	25	20	7
AL	27	23	8
BA	29	12	12
CE	23	18	4
MA	21	3	1
PI	22	4	3
RN	24	9	5
SE	28	4	2
AM	13	2	3
PA	15	5	3
RO	11	2	2
TO	17	0	1
DF	53	7	3
GO	52	5	0
MS	50	2	1
MT	51	2	0
ES	32	3	2
MG	31	11	5
RJ	33	18	7
SP	35	42	19
PR	41	1	2
RS	43	3	3
SC	42	0	2

CAA POR UF				
UF	COD IBGE	Ampla	Bônus	Cotas
AL	27	0	0	1
BA	29	0	0	4
CE	23	0	0	5
DF	53	0	0	1
ES	32	0	0	3
MG	31	0	0	5
PA	15	0	0	1
PB	25	0	1	3
PE	26	22	496	475
PI	22	0	0	2
PR	41	0	0	2
RJ	33	0	0	3
RN	24	0	0	5
RS	43	0	0	1
SP	35	0	0	8

CAV - PE POR MUNICÍPIOS

UF	CIDADE	COD IBGE	AMPLA	COTAS	IDHM
PE	SALGADINHO	2612109	1	1	0,534
PE	GAMELEIRA	2605905	0	1	0,602
PE	MACHADOS	2609105	8	0	0,578
PE	OROBÓ	2609709	1	0	0,610
PE	CHÃ DE ALEGRIA	2604403	2	2	0,604
PE	BOM JARDIM	2602209	8	5	0,602
PE	CUMARU	2604908	4	6	0,572
PE	LAGOA DO ITAENGA	2608503	3	6	0,602
PE	BONITO	2602308	0	2	0,561
PE	PASSIRA	2610509	7	7	0,592
PE	SÃO JOÃO	2613206	0	1	0,570
PE	JOÃO ALFREDO	2608107	1	7	0,576
PE	CAMUTANGA	2603603	0	1	0,606
PE	GLÓRIA DO GOITÁ	2606101	10	5	0,604
PE	AMARAJI	2600906	0	1	0,580
PE	FEIRA NOVA	2605400	5	5	0,600
PE	BREJO DA MADRE DE DEUS	2602605	1	0	0,562
PE	SAIRÉ	2612000	2	1	0,585
PE	TAMANDARÉ	2614857	1	0	0,593
PE	POMBOS	2611309	7	0	0,598
PE	SÃO JOSÉ DA COROA GRANDE	2613404	0	1	0,608
PE	CAMOCIM DE SÃO FÉLIX	2603504	0	1	0,588
PE	CACHOEIRINHA	2603108	1	0	0,579
PE	PALMARES	2610004	0	2	0,622
PE	FERREIROS	2605509	0	1	0,622
PE	TIMBAÚBA	2615300	0	2	0,618
PE	ESCADA	2605202	2	1	0,632
PE	RIBEIRÃO	2611804	0	3	0,602
PE	LAJEDO	2608800	1	0	0,611
PE	CHÃ GRANDE	2604502	6	1	0,599
PE	BEZERROS	2601904	19	8	0,606
PE	MORENO	2609402	2	4	0,652
PE	SURUBIM	2614501	5	2	0,635
PE	AFOGADOS DA INGAZEIRA	2600104	0	1	0,657
PE	ABREU E LIMA	2600054	1	1	0,679
PE	LIMOEIRO	2608909	20	15	0,663
PE	VITÓRIA DE SANTO ANTÃO	2616407	75	18	0,640
PE	GRAVATÁ	2606408	34	7	0,634
PE	CARPINA	2604007	3	3	0,680
PE	CABO DE SANTO AGOSTINHO	2602902	1	0	0,686
PE	ARCOVERDE	2601201	1	0	0,667
PE	CAMARAGIBE	2603454	1	3	0,692
PE	GARANHUNS	2606002	3	0	0,664
PE	SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE	2612505	0	1	0,648
PE	PAULISTA	2610707	0	2	0,732
PE	CARUARU	2604106	18	1	0,677
PE	JABOATÃO DOS GUARARAPES	2607901	2	11	0,717
PE	RECIFE	2611606	7	15	0,772

CAMPUS RECIFE - PE POR MUNICÍPIOS

Município	COD IBGE	Ampla	Cotas	IDHM (2010)					
Abreu E Lima (PE)	2600054	29	36	0.679	Cedro (PE)	2604205	0	1	0.615
Afogados da Ingazeira (PE)	2600104	1	2	0.657	Chã Grande (PE)	2604304	1	0	0.599
Água Preta (PE)	2600401	0	2	0.553	Condado (PE)	2604502	0	2	0.602
Alagoinha (PE)	2600609	0	2	0.599	Correntes (PE)	2604601	0	2	0.536
Aliança (PE)	2600708	0	3	0.604	Cortês (PE)	2604700	0	2	0.568
Altinho (PE)	2600807	0	1	0.598	Cumarú (PE)	2604809	0	3	0.572
Amaraji (PE)	2600906	1	3	0.58	Cupira (PE)	2604908	0	1	0.592
Araçoiaba (PE)	2601052	1	2	0.592	Custódia (PE)	2605004	0	2	0.594
Arcoverde (PE)	2601201	3	4	0.667	Escada (PE)	2605103	3	6	0.632
Barreiros (PE)	2601409	4	5	0.586	Feira Nova (PE)	2605202	3	11	0.6
Belo Jardim (PE)	2601706	5	1	0.629	Fernando de Noronha (PE)	2605400	0	1	0.788
Bezerras (PE)	2601904	2	10	0.606	Ferreiros (PE)	2605459	0	2	0.622
Bodocó (PE)	2602001	2	0	0.565	Floresta (PE)	2605509	0	1	0.626
Bom Conselho (PE)	2602100	1	2	0.563	Frei Miguelinho (PE)	2605707	1	0	0.576
Bom Jardim (PE)	2602209	5	6	0.602	Garanhuns (PE)	2605806	10	4	0.664
Bonito (PE)	2602308	1	4	0.561	Glória do Goitá (PE)	2606002	3	7	0.604
Buenos Aires (PE)	2602704	1	1	0.593	Goiana (PE)	2606101	3	1	0.651
Buíque (PE)	2602803	0	4	0.527	Gravatá (PE)	2606200	6	4	0.634
Cabo de Santo Agostinho (PE)	2602902	32	51	0.686	Igarassu (PE)	2606408	25	14	0.665
Cabrobó (PE)	2603009	0	1	0.623	Ilha de Itamaracá (PE)	2606804	4	2	0.653
Caetés (PE)	2603207	1	0	0.522	Ipojuca (PE)	2607604	5	10	0.619
Calçado (PE)	2603306	0	1	0.566	Itaíba (PE)	2607208	1	0	0.51
Camaragibe (PE)	2603454	67	66	0.692	Itapetim (PE)	2607505	0	1	0.592
Camocim de São Félix (PE)	2603504	0	1	0.588	Itapissuma (PE)	2607703	5	3	0.633
Capoeiras (PE)	2603801	0	1	0.549	Itaquitinga (PE)	2607752	0	2	0.586
Carnaíba (PE)	2614808	0	1	0.583	Jaboatão dos Guararapes (PE)	2607802	282	241	0.717
Carpina (PE)	2603900	20	42	0.68	Jatobá (PE)	2607901	0	2	0.645
Caruaru (PE)	2604007	18	9	0.677	João Alfredo (PE)	2608057	1	1	0.576
Catende (PE)	2604106	1	1	0.609	Joaquim Nabuco (PE)	2608107	0	1	0.554
					Jupi (PE)	2608206	0	2	0.575
					Lagoa do Carro (PE)	2608305	3	2	0.609

CAMPUS RECIFE - PE POR MUNICÍPIOS (Continuação)

Lagoa do Itaenga (PE)	2608453	1	6	0.602	Sanharó (PE)	2612307	1	1	0.603
Lagoa do Ouro (PE)	2608503	0	1	0.525	Santa Cruz da Baixa Verde (PE)	2612406	0	1	0.612
Lagoa dos Gatos (PE)	2608602	0	1	0.551	Santa Cruz do Capibaribe (PE)	2612471	2	2	0.648
Lajedo (PE)	2608701	0	3	0.611	Santa Maria da Boa Vista (PE)	2612505	0	1	0.59
Limoeiro (PE)	2608800	13	18	0.663	São Bento do Una (PE)	2612604	1	1	0.593
Macaparana (PE)	2608909	0	1	0.609	São Caitano (PE)	2613008	1	0	0.591
Machados (PE)	2609006	0	1	0.578	São João (PE)	2613107	0	1	0.57
Mirandiba (PE)	2609105	0	3	0.591	São Joaquim do Monte (PE)	2613206	1	1	0.537
Moreno (PE)	2609303	16	13	0.652	São José da Coroa Grande (PE)	2613305	1	1	0.608
Nazaré da Mata (PE)	2609402	8	11	0.662	São José do Belmonte (PE)	2613404	0	2	0.61
Olinda (PE)	2609501	247	136	0.735	São José do Egito (PE)	2613503	1	2	0.635
Orobó (PE)	2609600	0	4	0.61	São Lourenço da Mata (PE)	2613602	22	39	0.653
Ouricuri (PE)	2609709	0	2	0.572	São Vicente Ferrer (PE)	2613701	0	1	0.549
Palmares (PE)	2609907	2	6	0.622	Serra Talhada (PE)	2613800	3	5	0.661
Panelas (PE)	2610004	0	3	0.569	Serrita (PE)	2613909	0	1	0.595
Passira (PE)	2610202	1	3	0.592	Sertânia (PE)	2614006	0	4	0.613
Paudalho (PE)	2610509	8	11	0.639	Sirinhaém (PE)	2614105	3	3	0.597
Paulista (PE)	2610608	192	134	0.732	Surubim (PE)	2614204	8	1	0.635
Pedra (PE)	2610707	1	0	0.567	Tabira (PE)	2614501	0	2	0.605
Pesqueira (PE)	2610806	4	2	0.61	Tacaimbó (PE)	2614600	0	1	0.554
Petrolina (PE)	2610905	10	1	0.697	Tacaratu (PE)	2614709	0	1	0.573
Poçoão (PE)	2611101	0	1	0.528	Tamandaré (PE)	2614857	2	0	0.593
Pombos (PE)	2611200	1	3	0.598	Taquaritinga do Norte (PE)	2615003	0	1	0.641
Quipapá (PE)	2611309	1	0	0.552	Timbaúba (PE)	2615300	5	16	0.618
Recife (PE)	2611507	1836	754	0.772	Toritama (PE)	2615409	1	0	0.618
Ribeirão (PE)	2611606	3	5	0.602	Tracunhaém (PE)	2615508	0	7	0.605
Rio Formoso (PE)	2611804	2	4	0.613	Trindade (PE)	2615607	0	1	0.595
Salgadinho (PE)	2611903	1	1	0.534	Triunfo (PE)	2615706	2	0	0.67
Salgueiro (PE)	2612109	4	3	0.669	Vertentes (PE)	2616209	0	2	0.582
Salóá (PE)	2612208	0	1	0.559	Vicência (PE)	2616308	0	8	0.605
Sanharó (PE)	2612307	1	1	0.603	Vitória de Santo Antão (PE)	2616407	32	19	0.64

CAA - PE POR MUNICÍPIOS

UF	MUNICÍPIO	COD IBGE	AMPLA	COTAS	IDHM	PE	ESCADA	2605202	1	0	0,632
PE	AGRESTINA	2600302	2	2	0,592	PE	FEIRA NOVA	2605400	4	0	0,600
PE	ÁGUA PRETA	2600401	1	2	0,553	PE	FREI MIGUELINHO	2605806	1	1	0,576
PE	ALAGOINHA	2600609	0	1	0,599	PE	GARANHUNS	2606002	17	8	0,664
PE	ALTINHO	2600807	3	7	0,598	PE	GLÓRIA DO GOITÁ	2606101	0	2	0,604
PE	AMARAJI	2600906	0	1	0,580	PE	GRAVATÁ	2606408	42	16	0,634
PE	ARCOVERDE	2601201	0	2	0,667	PE	IBIRAJUBA	2606705	1	3	0,580
PE	BARRA DE GUABIRABA	2601300	1	0	0,577	PE	IGARASSU	2606804	0	1	0,665
PE	BARREIROS	2601409	0	1	0,586	PE	IPOJUCA	2607208	0	1	0,619
PE	BELÉM DE MARIA	2601508	0	4	0,578	PE	ITAMBÉ	2607653	0	1	0,575
PE	BELO JARDIM	2601706	5	28	0,629	PE	ITAPETIM	2607703	0	1	0,592
PE	BEZERROS	2601904	20	19	0,606	PE	JABOATÃO DOS GUARARAPES	2607901	3	0	0,717
PE	BOM CONSELHO	2602100	0	1	0,563	PE	JATAÚBA	2608008	2	0	0,530
PE	BOM JARDIM	2602209	0	1	0,602	PE	JOÃO ALFREDO	2608107	3	1	0,576
PE	BONITO	2602308	11	5	0,561	PE	JOAQUIM NABUCO	2608206	0	2	0,554
PE	BREJO DA MADRE DE DEUS	2602605	7	3	0,562	PE	JUCATI	2608255	0	1	0,550
PE	BUÍQUE	2602803	0	3	0,527	PE	JUPI	2608305	0	2	0,575
PE	CACHOEIRINHA	2603108	10	3	0,579	PE	JUREMA	2608404	3	1	0,509
PE	CAETÉS	2603207	1	1	0,522	PE	LAGOA DO ITAENGA	2608503	1	0	0,602
PE	CALÇADO	2603306	1	1	0,566	PE	LAGOA DOS GATOS	2608701	1	7	0,551
PE	CAMARAGIBE	2603454	0	1	0,692	PE	LAJEDO	2608800	8	2	0,611
PE	CAMOCIM DE SÃO FÉLIX	2603504	10	10	0,588	PE	LIMOEIRO	2608909	5	2	0,663
PE	CAPOEIRAS	2603801	1	0	0,549	PE	MACHADOS	2609105	1	0	0,578
PE	CARPINA	2604007	3	2	0,680	PE	MORENO	2609402	1	0	0,652
PE	CARUARU	2604106	250	53	0,677	PE	NAZARÉ DA MATA	2609501	1	1	0,662
PE	CATENDE	2604205	0	7	0,609	PE	OLINDA	2609600	3	1	0,735
PE	CHÃ DE ALEGRIA	2604403	1	0	0,604	PE	OROBÓ	2609709	1	0	0,610
PE	CHÃ GRANDE	2604502	4	1	0,599	PE	PALMARES	2610004	2	12	0,622
PE	CUMARU	2604908	2	8	0,572	PE	PANELAS	2610202	1	5	0,569
PE	CUPIRA	2605004	5	5	0,592	PE	PASSIRA	2610509	7	8	0,592

CAA - PE POR MUNICÍPIOS (Continuação)

PE	PAULISTA	2610707	0	2	0,732
PE	PESQUEIRA	2610905	9	4	0,610
PE	POÇÃO	2611200	1	0	0,528
PE	QUIPAPÁ	2611507	0	2	0,552
PE	RECIFE	2611606	21	9	0,772
PE	RIACHO DAS ALMAS	2611705	6	3	0,570
PE	SAIRÉ	2612000	1	2	0,585
PE	SALGUEIRO	2612208	0	1	0,669
PE	SANHARÓ	2612406	3	1	0,603
PE	SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE	2612505	14	5	0,648
PE	SANTA MARIA DO CAMBUCÁ	2612703	1	5	0,548
PE	SÃO BENEDITO DO SUL	2612901	0	1	0,530
PE	SÃO BENTO DO UNA	2613008	6	1	0,593
PE	SÃO CAITANO	2613107	19	6	0,591
PE	SÃO JOAQUIM DO MONTE	2613305	0	6	0,537
PE	SÃO JOSÉ DO BELMONTE	2613503	0	1	0,610
PE	SÃO JOSÉ DO EGITO	2613602	0	2	0,635
PE	SERTÂNIA	2614105	0	1	0,613
PE	SURUBIM	2614501	10	14	0,635
PE	TACAIMBÓ	2614709	1	0	0,554
PE	TAQUARITINGA DO NORTE	2615003	1	1	0,641
PE	TORITAMA	2615409	6	6	0,618
PE	TRINDADE	2615607	0	1	0,595
PE	VERTENTES	2616209	1	2	0,582
PE	VITÓRIA DE SANTO ANTÃO	2616407	21	0	0,640