



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

SANDRA MARIA CORDEIRO ROCHA DE CARVALHO

**FATORES QUE INFLUENCIAM A PERMANÊNCIA DE EGRESSOS DA
REDE PÚBLICA NO ENSINO SUPERIOR: O caso dos estudantes da
área de Saúde da Universidade Federal da Paraíba**

JOÃO PESSOA/PARAIBA

DEZEMBRO - 2018

SANDRA MARIA CORDEIRO ROCHA DE CARVALHO

**FATORES QUE INFLUENCIAM A PERMANÊNCIA DE EGRESSOS DA
REDE PÚBLICA NO ENSINO SUPERIOR: O caso dos estudantes da
área de Saúde da Universidade Federal da Paraíba**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/CE/UFPB, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO POPULAR

Orientadora: Profa. Dra. EDNEIDE JEZINE MESQUITA ARAUJO

JOÃO PESSOA/PARAIBA

DEZEMBRO – 2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C331f Carvalho, Sandra Maria Cordeiro Rocha de.
FATORES QUE INFLUENCIAM A PERMANÊNCIA DE EGRESSOS DA
REDE PÚBLICA NO ENSINO SUPERIOR: O caso dos estudantes
da área de Saúde da Universidade Federal da Paraíba /
Sandra Maria Cordeiro Rocha de Carvalho. - João Pessoa,
2019.
257 f.

Orientação: Edineide Jezine Mesquita Araújo.
Tese (Doutorado) - UFPB/PPGE/CE.

1. Educação superior. 2. Democratização do acesso. 3.
Permanência. I. Jezine Mesquita Araújo, Edineide. II.
Título.

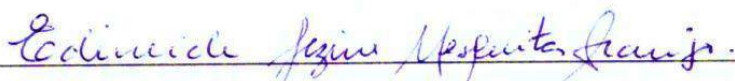
UFPB/BC

SANDRA MARIA CORDEIRO ROCHA DE CARVALHO

**FATORES QUE INFLUENCIAM A PERMANENCIA DE EGRESSOS DA REDE
PUBLICA NO ENSINO SUPERIOR: O caso dos estudantes da área de Saúde da
Universidade Federal da Paraíba**

Aprovado em 20 / 12 / 2019

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Edneide Jezine Mesquita Araújo
Presidente da banca e Orientadora
Universidade Federal da Paraíba - PPGE

Prof^a. Dra. Vera Lucia Jacob Chaves
Examinadora externa
Universidade Federal do Pará - PPGE



Profa. Dra. Maria da Salete Barboza de Farias
Examinadora externa
Universidade Federal da Paraíba – MPGAV



Profa. Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista
Examinadora interna
Universidade Federal da Paraíba – PPGE

Profa. Dra. Tania Rodrigues Palhano
Examinadora interna
Universidade Federal da Paraíba - PPGE

João Pessoa/PB

2018

Oração de Santo Tomás de Aquino

Criador Inefável, Vós que sois a fonte verdadeira da luz e da ciência, derramai sobre as trevas da minha inteligência um raio da vossa claridade. Dai-me inteligência para compreender, memória para reter, facilidade para aprender, sutileza para interpretar e graça abundante para falar. Meu Deus, semeai em mim a semente da vossa bondade. Fazei-me pobre sem ser miserável, humilde sem fingimento, alegre sem superficialidade, sincero sem hipocrisia; que faça o bem sem presunção, que corrija o próximo sem arrogância, que admita a sua correção sem soberba; que a minha palavra e a minha vida sejam coerentes. Concedei-me, Verdade das verdades, inteligência para conhecer-Vos, diligência para Vos procurar, sabedoria para Vos encontrar, uma boa conduta para Vos agradar, confiança para esperar em Vós, constância para fazer a Vossa vontade. Orientai, meu Deus, a minha vida; concedei-me saber o que me pedis e ajudai-me a realizá-lo para o meu próprio bem e todos os meus irmãos. Amém. (Aleteia Brasil, 2017)

AGRADECIMENTOS

Ao **Deus** do Infinito que tudo permite e a Sua Santíssima Mãe Maria nas suas representações de santidade pela proteção constante, acolhimento e graça alcançada!

A minha orientadora Professora Dra. Edineide Jezine, um ser de luz que fez a diferença na minha vida, a ela minha eterna gratidão pelo acolhimento, ensinamentos e confiança!

A minha família, meu esposo Elmano, minhas filhas Brenda e Bruna e minha sogra Elba Carvalho por existirem.

Ao meu pai Alódio Onofre Rocha (*in memoriam*), minha mãe Marly Cordeiro, minha irmã Rita de Cássia, minha sobrinha Gabrielle e todos os familiares que direta e /ou indiretamente contribuíram, apesar da minha ausência.

A(os) abençoados(as) amigos(as) por ordem temporal de conhecimento: a mulher guerreira Izabel Martins, a resiliente Edileuda, a da paz e amor no campo Ivanise, amigos e amigas de toda uma jornada, verdadeiros irmãos e irmãs que encontrei ao longo da minha existência, meus sinceros e amoroso agradecimentos.

Em particular, minha eterna GRATIDÃO às pedagogas pesquisadoras de fino trato Jislayne Felinto e Rayana Andrade. E a estimada e sempre presente na minha vida, a amiga de caminhada e de todas as horas Professora Filomena Spinelli (nossa poliglota, Filó).

Às professoras da banca de qualificação e também da banca de defesa: Profa. Dra. Vera Jacob, pelo domínio do saber, a Profa. Dra. Salete Barboza, por sua leveza do ser, a Profa. Dra. Graça Baptista, por sua fé e paciência, a Profa. Dra. Tania Palhano, por suas orientações e a Profa. Dra. Uyuaciara Castelo Branco pelo norte e ensinamentos. Portanto, a todas as queridas professoras os meus humildes e sinceros agradecimentos.

Ao Departamento de Fisioterapia, na representação do Professor Dr Antônio Geraldo Cidrão e às Profas. Dra. Eliane Araújo e Simone Maciel e a nossa secretária de fino trato, a querida, Mônica Cordeiro por todo apoio recebido nos momentos de muita angústia e desencanto.

RESUMO

A história da Educação Superior Brasileira é marcada por fortes traços de elitismo e seletividade que deixaram suas marcas na constituição de um modelo excludente, seletivo e segregador, o que faz emergir o debate sobre acesso e a permanência de estudantes ingressantes via cotas sociais em instituições públicas de educação superior. O estudo de tese faz parte de um projeto maior intitulado “Políticas de Educação Superior: os desafios da inclusão, acesso e permanência no contexto da expansão das Universidades Federais”, sob a coordenação geral da Profa. Dra. Edineide Jezine, financiado pelo CNPq e desenvolvido com o apoio da Universidade Federal da Paraíba em parceria com a Rede Nacional de Pesquisa *Universitas/Br* – Sub-Projeto 5 – Acesso e Permanência. Tem como foco investigativo a mudança do perfil socioeconômico dos ingressantes a partir da adoção das políticas de expansão do acesso e políticas compensatórias ou de cotas, e questiona as políticas direcionadas para esse fim e as condições para a permanência em cursos superiores. A partir desse projeto de referência, o estudo de tese parte do pressuposto de que os fatores que influenciaram a permanência dos estudantes da área de saúde (egressos da rede pública que ultrapassaram a barreira da seletividade imposta pelas desigualdades sociais e educacionais) até a obtenção do êxito acadêmico, estão intrinsecamente relacionados à influência do capital cultural adquiridos, acrescido a fatores extrínsecos, como capital social e a posse do capital econômico ofertado durante sua permanência nesse nível de ensino. Nesse contexto, o estudo de tese teve o objetivo de analisar os fatores que influenciaram a permanência de alunos inseridos via cotas sociais, nos cursos de graduação da área de saúde do Campus I da UFPB, na perspectiva de compreender suas estratégias para obter êxito ao concluir o curso de escolha. Utilizou-se como método de pesquisa, a abordagem quantiquantitativa, cuja investigação partiu do olhar sobre a democratização do acesso e da permanência de estudantes via cotas sociais, utilizando para análise, os indicadores *status*, sexo, faixa etária e cursos da área de saúde cursos de bacharelado da área de saúde por meio de dados fornecidos pelo STI /UFPB, a partir de 2012 e 2016, os dados foram analisados por meio do *software* SPSS, que apontou uma concentração significativa de estudantes nessa área. Sobre a permanência, buscou-se compreender os fatores que influenciaram a permanência dos estudantes de cotas sociais nos nove cursos de bacharelado em saúde, utilizou-se como instrumentos uma Escala para Avaliação da Permanência Discente, validado por Nakamura, Castelo Branco e Jezine (2016). Os dados foram interpretados por meio da análise descritiva, com aporte teórico nos estudos de Bourdieu (1992, 1996, 2003); Nogueira (2009;2001); Zago (2006,2011); Nakamura, Castelo Branco e Jezine (2016); Mancebo (2008,2010); Prestes e Jezine (2014) dentre outros que contribuíram para uma melhor análise acerca da democratização do acesso e permanência numa instituição pública de educação superior. Sendo a origem social e a situação econômica da família do estudante, sem dúvida, fatores determinantes na permanência de estudantes na educação superior, as políticas públicas de acesso e permanência assumem papel central na inclusão dos grupos historicamente excluídos, em uma trajetória de democratização da universidade brasileira.

Palavras-chave: Educação superior. Democratização do acesso. Permanência. Estudante Universitário.

ABSTRACT

Brazilian higher education is detached by strong forms of elitism and selectivity that leave its impressions in the constitution of an excluding, selective and segregating model and it provokes the emergence of the debate of social quotas high education new students' access and remaining in public institutions. The thesis study is part of a greater project "Policies of High Education: the challenges of inclusion, access and remaining in the expansion context of public universities", by the general coordination of Prof. Dr. Edineide Jezine, supported by CNPq and carried out with the endorsement of Universidade Federal da Paraíba in collaboration with the National Network of Research Universitas/Br – Sub-Project 5 – Access and Remaining. Its investigative focus is the change of new students socioeconomic profile from the adoption of access expansion policies and compensatory policies or quotas, and make questions about the policies directed to this, as well as the conditions for these high courses permanence. From this reference project, the thesis study has got as an assumption that the factors that influenced the remaining of health students (public school recent graduates that exceeded the selectivity barrier imposed by social and educational inequalities) for the acquisition of academic success are closely bound up to the cultural capital, added to extrinsic factors as social capital and the possession of the economic capital offered during their remaining in this education level. In this context, the thesis study had as objective to analyze the factors that influenced the students inserted by social quotas permanence at UFPB, Campus I, in Health graduation courses, in the perspective of understanding their strategies to obtain success concluding the course of their choice. It was used as a research method the quantiquitative approach, which investigation was considered from the standpoint of the democratization of the students by social quotas access and permanence, using for analysis the indicators: status, gender, age range and baccalaureate health courses from data provided by STI /UFPB, from 2012 to 2016, the data were analyzed with the SPSS software SPSS, that pointed up a significant concentration of students in this area. About the permanence, the aim was to understand the factors that influenced the social quotas students in nine courses of baccalaureate in health, using as tools a Scale for Evaluation of Students Permanence, validated by Nakamura, Castelo Branco e Jezine (2016). The data were interpreted by the descriptive analysis, with theoretical support in the studies of Bourdieu (1992, 1996, 2003); Nogueira (2009, 2001); Zago (2006,2011); Nakamura, Castelo Branco e Jezine (2016); Mancebo (2008,2010); Prestes e Jezine (2014) among others that contributed for a better analysis about the democratization of access and permanence in a high education public institution. Being the social origin and the economic condition of the student family, with no doubts, the prevailing factors of their permanence in high education, the public policies of access and permanence take on a central role in the inclusion of groups historically excluded, in a trajectory of democratization of Brazilian university.

Key words: High Education. Access democratization. Permanence. University Students.

RESUMÉN

La historia de la educación superior brasileña se caracteriza por fuertes rasgos de elitismo y selectividad que dejaron sus huellas en la constitución de un modelo excluyente, selectivo y segregativo, que da forma a el debate sobre el acceso y la permanencia de los estudiantes ingresantes por medio de los cupos sociales en la instituciones públicas de educación superior. El estudio forma parte de un proyecto más grande titulado “Políticas de Education superior: los desafíos de la inclusión, acceso y mantenimiento en el contexto de la expansión de las universidades nacionales”, bajo la coordinación general con la Profa. Dra. Edineide Jezine, financiado por CNPq y desarrollado con la colaboración de la Universidade Federal da Paraíba en concertación con la Red Nacional de Investigación Universitatis/Br – subproyecto 5 – Acceso y permanencia. Su enfoque investigativo es el cambio de perfil socioeconómico de los ingresantes a partir de la adopción de políticas de expansión del acceso y políticas compensatorias o de cuotas, y cuestiona as políticas direccionadas para ese fin y las condiciones para la permanencia en cursos superiores. A partir de ese proyecto de referencia, el estudio de la tesis parte de la suposición de que los factores que influenciaron la permanencia de estudiantes del área de la salud (egresos de la red pública que superaron la barrera de la selectividad puesta por las desigualdades sociales y educativas) hasta la obtención del éxito académico, están intrínsecamente relacionados a influencia del capital cultural adquirido, acrecido a factores extrínsecos como capital social y la posesión del capital económico ofertado durante su permanencia en el nivel de educación. En dicho contexto, el estudio de la tesis tuvo como objetivo el análisis de los factores que influyeron en la permanencia de estudiantes insertados por cuotas sociales, en los cursos de grado en el área de salud del Campus I de UFPB, en un intento por entender l sus estrategias para obtener éxito en concluir el curso de elección. Se utiliza como método de pesquisa el enfoque quantiquantitativo, cuya investigación partió de una reflexión sobre la democratización del acceso y permanencia de estudiantes por cuotas sociales, utilizando para análisis los indicadores: status, sexo, grupo de edad y cursos de la área de salud por medio de los datos suministrados por STI /UFPB, a partir de 2012 y 2016, los datos se analizaron por medio del software SPSS, que señaló una concentración importante de estudiantes en esta área. Sobre la permanencia, se buscó entender los factores que influyeron en la permanencia de los estudiantes de cuotas sociales en nueve cursos de licenciatura en salud, se utilizó como instrumentos una Escala para Evaluación de la Permanencia Estudiantil, validado por Nakamura, Castelo Branco e Jezine (2016). El datos fuerán interpretados mediante un análisis descriptivo, con aporte teórico de los estudios de Bourdieu (1992, 1996, 2003); Nogueira (2009, 2001); Zago (2006,2011); Nakamura, Castelo Branco y Jezine (2016); Mancebo (2008,2010); Prestes y Jezine (2014) entre otros que han contribuido para un mejor análisis acerca de la democratización del Acceso y permanencia en una institución de educación superior pública. Hace la origen social y la situación económica de la familia del estudiante, sin duda, factores determinantes en la permanencia de estudiantes en la educación superior, las políticas públicas de acceso y permanencia asumen papel central en la inclusión de grupos históricamente excluidos, en una trayectoria de democratización de la universidad brasileña.

Palabras-clave: Educación superior. Democratización del acceso. Permanencia. Estudiante Universitario.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Distribuição das teses e dissertações por ano/descriptores: Democratização do acesso/políticas de cotas e permanência na educação superior pública.....	36
Tabela 2.	Distribuição dos cursos da área de saúde UFPB.....	111
Tabela 3.	Metas propostas no PDI 2014-2018 da UFPB.....	113
Tabela 4.	Comparação entre as metas do PDI 2014-2018 e os valores alcançados nos anos de 2015 e 2016 para o Ensino de Graduação.....	113
Tabela 5.	Comparação entre as metas do PDI 2014-2018 e os valores alcançados nos anos de 2015 e 2016 para a Extensão.....	115
Tabela 6.	Demonstrativo sobre a comparação entre as metas do PDI 2014-2018 e os valores alcançados nos anos de 2015 e 2016 para a Assistência Estudantil.....	117
Tabela 7.	Número de ingressantes cotistas por curso (2011-2016). Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora.....	128
Tabela 8.	Distribuição geral de ingressantes na área da saúde (2011-2013).....	130
Tabela 9.	Distribuição geral de ingressantes na área da saúde (2014-2016).....	131
Tabela 10.	Média Percentual de preenchimento de vagas dos ingressantes via política de cotas.....	133
Tabela 11.	Cruzamentos das informações dos alunos cotistas que ingressaram no ano de 2011, por sexo.....	141
Tabela 12.	Distribuição dos alunos cotistas no ano de 2011, por faixa etária.....	141
Tabela 13.	Cruzamentos das informações dos alunos cotistas no ano de 2011, por faixa etária.....	142
Tabela 14.	Distribuição dos alunos por <i>status</i> de matrícula na área da saúde no ano 2011.....	142
Tabela 15.	Cruzamentos das informações por <i>Status</i> dos alunos por curso (2011).....	143
Tabela 16.	Cruzamentos das informações por Tipos de cotas por curso (2011).....	145
Tabela 17.	Distribuição dos alunos cotistas, no ano de 2012, por sexo, segundo curso.....	145
Tabela 18.	Cruzamentos das informações dos alunos cotistas no ano de 2012, por faixa etária.....	145
Tabela 19.	Faixa Etária dos alunos cotistas na área da saúde, por curso, no ano de 2012.....	146
Tabela 20.	Distribuição dos alunos por <i>status</i> de matrícula na área da saúde.....	146
Tabela 21.	Cruzamentos das informações por Status dos alunos por curso	

	(2012).....	147
Tabela 22.	Cruzamentos das informações por Tipos de cotas por curso (2012).....	147
Tabela 23.	Distribuição dos alunos cotistas, no ano de 2012, por sexo, segundo curso	149
Tabela 24.	Distribuição dos alunos cotistas, no ano de 2013, por sexo, segundo curso.....	149
Tabela 25.	Faixa Etária dos alunos cotistas na área da saúde no ano de 2013.....	149
Tabela 26.	Faixa Etária dos alunos cotistas na área da saúde, por curso, no ano de 2013.....	150
Tabela 27.	<i>Status</i> dos estudantes matriculados cotistas na área da saúde.....	150
Tabela 28.	Cruzamentos das informações por <i>status</i> dos matriculados por curso (2013).....	151
Tabela 29.	Tipo de cotas que os estudantes ingressaram, por curso.....	151
Tabela 30.	Distribuição de sexo, por curso, no ano de 2014.....	153
Tabela 31.	Faixa etária dos ingressantes na área da saúde no ano de 2014.....	153
Tabela 32.	Faixa etária dos ingressantes por curso em 2014.....	153
Tabela 33.	<i>Status</i> de matrícula dos estudantes cotistas na área da saúde em 2014.....	154
Tabela 34.	<i>Status</i> de matrícula dos estudantes cotistas em cada curso, no ano de 2014.....	155
Tabela 35.	Tipo de cotas por cursos no ano de 2014.....	155
Tabela 36.	Distribuição de sexo, conforme curso, em 2015.....	157
Tabela 37.	Distribuição de sexo, conforme curso, em 2015.....	157
Tabela 38.	Faixa etária dos matriculados cotistas, por curso, em 2015.....	158
Tabela 39.	<i>Status</i> de matrícula dos estudantes na área da saúde, em 2015.....	159
Tabela 40.	<i>Status</i> dos alunos, por curso, no ano de 2015.....	159
Tabela 41.	Tipo de cotas por curso no ano de 2015.....	156
Tabela 42.	Sexo dos alunos por curso no ano de 2016.....	158
Tabela 43.	Faixa etária dos ingressantes no ano de 2016.....	158
Tabela 44.	Distribuição dos ingressantes cotistas por faixa etária no ano de 2016.....	158
Tabela 45.	<i>Status</i> de matrícula dos estudantes cotistas na área da saúde em 2016.....	159
Tabela 46.	<i>Status</i> dos matriculados por curso em 2016.....	159
Tabela 47.	Ingresso por tipo de cota no ano de 2016.....	160
Tabela 48.	A escolha nos cursos da área de saúde: externa ou prévia - percentual/frequência.....	181
Tabela 49.	Permanência nos cursos na área de saúde/UFPB - percentual/frequência.....	179
Tabela 50.	Estrutura nos cursos do saúde/UFPB - percentual/frequência.....	182
Tabela 51.	Programas acadêmicos nos cursos da área da saúde/UFPB - (F: frequência / P: percentual.....	185
Tabela 52.	Programas de Assistências da área da saúde/UFPB - percentual/frequência.....	187
Tabela 53.	Conclusão nos cursos do saúde/UFPB - percentual/frequência.....	188

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Levantamento bibliográfico utilizando o descritor: Educação Superior no Brasil.....	33
Gráfico 2.	Utilizando na busca o descritor: Democratização do Acesso na Educação Superior.....	34
Gráfico 3.	Utilizando na busca o descritor: Permanência na Educação Superior.....	35
Gráfico 4.	Distribuição geral de ingresso, por cotas (2011-2016).....	127
Gráfico 5.	Distribuição geral dos ingressantes cotistas e não cotistas na área da saúde.....	132
Gráfico 6.	Estudantes cotistas matriculados com status ativo na área da saúde (2011- 2016).....	133
Gráfico 7.	Panorama sobre a distribuição de alunos segundo o status por curso.....	136
Gráfico 8	Cotistas matriculados por faixa etária (2011-2016)	137
Gráfico 9.	Cotistas matriculados por sexo na área da saúde.....	139
Gráfico 10.	Distribuição dos alunos cotistas no ano de 2011, por sexo	140
Gráfico 11.	Distribuição dos alunos cotistas no ano de 2012, por sexo.....	144
Gráfico 12.	Distribuição dos alunos cotistas no ano de 2013, por sexo.....	148
Gráfico 13.	Distribuição por sexo na área da saúde no ano de 2014.....	152
Gráfico 14.	Distribuição por sexo na área da saúde, em 2015.....	156
Gráfico 15.	Distribuição dos ingressantes, por sexo, no ano de 2016.....	161
Gráfico 16.	Demonstrativo dos estudantes em relação ao Sexo.....	167
Gráfico 17.	Distribuição dos alunos conforme a Cor/raça.....	168
Gráfico 18.	Distribuição dos alunos de acordo com o Estado Civil.....	168
Gráfico 19.	Distribuição dos alunos de acordo com o Tipo de escola que cursou o ensino fundamental.....	169
Gráfico 20.	Distribuição dos alunos de acordo com o Tipo de escola cursou o ensino médio	170
Gráfico 21.	Distribuição dos alunos conforme o Turno que cursou o ensino médio	171

Gráfico 22.	Escola que concluiu o ensino médio.....	172
Gráfico 23.	Frequentou cursinho pré-vestibular.....	173
Gráfico 24.	Renda familiar.....	174
Gráfico 25.	Exercício de trabalho remunerado.....	175
Gráfico 26.	Situação ocupacional do pai.....	176
Gráfico 27.	Situação ocupacional da mãe.....	177
Gráfico 28.	Instrução do pai.....	178
Gráfico 29.	Instrução da mãe.....	178
Gráfico 30.	Dificuldade no ingresso a Educação Superior.....	180

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Demonstrativo dos artigos da Rede <i>Universitas</i> , selecionados para respaldo da fundamentação teórica.....	50
Quadro 2.	Exposição da população geral dos estudantes de cotas sociais 2011 a 2012.....	63
Quadro 3.	Distribuição dos Campi da UFPB com seus respectivos Centros.....	108
Quadro 4.	Áreas Estratégicas de Atuação dos Cursos de Graduação da UFPB – Campus I.....	109
Quadro 5.	Demonstrativo dos serviços oferecidos pela UFPB para Assistência Estudantil em 2016.....	116
Quadro 6.	Descrição das metas e projeções do PDI 2014-2018.....	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CGPAIC	Coordenação de Programas Acadêmicos e de Iniciação Científica
CGPAIC	Programas Acadêmicos e de Iniciação Científica
CGPq	Coordenação de Pós-Graduação e Pesquisa
CGPq	Coordenação de Pós-Graduação e Pesquisa
CIA	Comitê de Inclusão e Acessibilidade
CIA	Comitê de Inclusão e Acessibilidade
CNPC	Conferência Nacional de Políticas Culturais
CNPC	Conferência Nacional de Políticas Culturais
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAPIR	Conferência nacional de promoção da igualdade racial
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
COPERVE	Comissão Permanente do Concurso Vestibular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIRV	Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas
NEABI/UFPB	Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PBP	Programa de Bolsa Permanência
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBITI	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I – DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E PERMANÊNCIA DE EGRESSOS DA REDE PÚBLICA NOS CURSOS DA ÁREA DE SAÚDE DA UFPB: Pressupostos teóricos e aspectos metodológicos da pesquisa.....	33
1.1 Estado da arte sobre a categoria Democratização do acesso e a Permanência na Educação Superior	33
1.2 Percurso metodológico da pesquisa.....	61
1.2.1 Delimitação e delineamento da pesquisa.....	62
1.2.2. Caracterização da pesquisa.....	63
1.2.3 A Universidade Federal da Paraíba como campo de investigação da pesquisa empírica	64
1.2.4 Universo populacional, amostra e caracterização dos sujeitos.....	66
1.2.5 A Escala de Avaliação para a Permanência do Discente (EAPD / Validada por Nakamura, Castelo Branco e Jezine -2016) como instrumento de coleta de dados.....	68
1.2.6 Procedimento e técnicas para análise dos dados	71
1.2.7 Considerações éticas e Limitações da pesquisa.....	72
1.3 Base teórica/ metodológica para análise das categorias do estudo	73
1.3.1 Uma síntese do pensamento Educacional de Jean Pierre Bourdieu	74
1.3.2 Considerações sobre a Teoria sociológica de Pierre Bourdieu na perspectiva da educação.....	78
1.3.3 O Capital Social e o Capital Cultural na Educação.....	80
1.3.4 Bourdieu e as Desigualdades sócioeducacionais no contexto brasileiro	82
CAPITULO II - POLÍTICAS PÚBLICAS DE EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: da Elitização à Massificação.....	86
2.1 Contexto Histórico, Organizacional e Político da Educação Superior Brasileira	86
2.2 Políticas públicas para a Educação Superior no contexto do neoliberalismo .	90
2.2.1 O papel das organizações mundiais no fomento de políticas públicas para a diversificação da Educação Superior no contexto neoliberal	93
2.3 Políticas para a massificação das universidades federais brasileiras: implementação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI.....	96
2.4 Políticas para a democratização do acesso das universidades federais brasileiras: a adoção das políticas de ações afirmativas nas universidades federais	104
CAPÍTULO III - AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO, DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA.....	113
3.1 Situando a Universidade Federal da Paraíba como lócus da pesquisa.....	113
3.2 O processo de expansão, democratização do acesso e os programas institucionais de permanência na UFPB	117
3.2.1 Programas de Assistência estudantil	122
3.2.2 Considerações sobre o Programa de Ações Afirmativas na UFPB	124

3.2.3 A Resolução Nº 09/2010 e a Instituição da Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV) para acesso aos Cursos de Graduação	129
CAPITULO IV – PERFIL DOS ALUNOS BENEFICIADOS PELAS POLÍTICAS DE COTAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA	133
4.1. Perfil social dos estudantes cotistas nos cursos da área da saúde, no período de 2011 a 2016.	133
4.1.1. Perfis dos estudantes beneficiados pela reserva de vagas na UFPB em 2011.	146
4.1.2 Perfis dos estudantes beneficiados pela reserva de vagas na UFPB em 2012. .	150
4.1.3. Perfis dos estudantes beneficiados pela reserva de vagas na UFPB em 2013.	154
4.1.4. Perfis dos estudantes beneficiados pela reserva de vagas na UFPB em 2014.	158
4.1.5 Perfis dos ingressantes beneficiados pela reserva de vagas na UFPB em 2015....	162
4.1.6 Perfis dos estudantes beneficiados pela reserva de vagas na UFPB EM 2016..	166
CAPITULO V– FATORES QUE INFLUENCIAM A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES INGRESSANTES VIA POLÍTICA DE COTAS NA ÁREA DA SAÚDE DA UFPB.....	171
5.1. Fatores que influenciam a permanência acadêmica nos cursos da saúde: proposições da Escala de Avaliação da Permanência Discente.....	186
5.2. Analisando o perfil e a trajetória social dos estudantes cotistas da área da saúde: algumas considerações.....	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
REFERÊNCIAS	207
APÊNDICE	219
Apêndice I -Termo De Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	220
Apêndice II - Certidão do Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal da Paraíba	221
Apêndice III - Certidão Provisória do Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba.....	222
Apêndice IV - Carta de Anuência do Curso de Educação Física do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba	223
Apêndice V - Carta de Anuência do Curso de Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba	224
Apêndice VI - Carta de Anuência do Curso de Farmácia do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba	225
Apêndice VII - Carta de Anuência do Curso de Fisioterapia do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba	226
Apêndice VIII - Carta de Anuência do Curso de Fonoaudiologia do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba	227
Apêndice VIX - Carta de Anuência do Curso de Medicina do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba	228
Apêndice X - Carta de Anuência do Curso de Nutrição do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba	229
Apêndice XI - Carta de Anuência do Curso de Odontologia do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba	230

Apêndice XII - Carta de Anuência do Curso de Terapia Ocupacional do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba	231
Apêndice XIII - LISTA DE TESES e DISSERTAÇÕES de 2000 a 2016	232
Anexo I - Escala Para Avaliação da Permanência Discente – EPAPD (validada por NAKAMURA, CASTELO BRANCO E JEZINE/2016).....	252

INTRODUÇÃO

Vale destacar que esta pesquisa, ao nível de doutorado, intitulada “Fatores que Influenciam a Permanência de Egressos da Rede Pública na Educação Superior: o caso dos estudantes da área da saúde da Universidade Federal da Paraíba” está inserido no projeto Políticas de Educação Superior: os desafios da inclusão, acesso e permanência no contexto das Universidades Federais, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹, até o ano de 2017. O estudo desenvolvido integra, também, uma rede nacional de estudos em Educação Superior, a rede *Universitas/Br.*, da qual o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), faz parte.

Há alguns anos, o GEPES vem se dedicando a pensar e a problematizar as implicações do processo de expansão das universidades federais, no contexto pós-Reuni, na UFPB. Nesse sentido, estudos com foco no acesso, na permanência e na inclusão social de estudantes em situação de vulnerabilidade social, assim como pesquisas que enfocam nas políticas de educação superior e financiamento estão sendo amadurecidas, gerando novas perspectivas de estudo, dentre as quais, esta tese foi inserida.

A discussão sobre a permanência acadêmica tem como ponto de partida o processo de diversificação da educação superior, no qual se observou uma mudança no perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes a partir da adoção das políticas de expansão do acesso e políticas compensatórias ou de cotas na UFPB. A partir desse cenário, problematizou-se a efetivação das políticas instauradas, no que se refere às condições para a permanência em cursos superiores de estudantes egressos de escolas públicas.

Partido desse contexto, em uma visão macro, propôs-se analisar as políticas de acesso e expansão na educação superior e as inovações/tendências voltadas para a democratização do acesso ao conhecimento dirigido às universidades públicas federais, tendo como recorte temático e temporal: o cenário político da

¹ O projeto CNPq esteve em vigência no período de 07/05/2013 a 31/05/2017, estando em vigor por meio do edital MCT/CNPq 14/2013.

década de 1990, pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB nº. 9493/96; a pós-implantação do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais — REUNI (2007–2012), assim como a adoção de políticas afirmativas e/ou de cotas sociais e étnico-raciais conforme preconiza a Lei Nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012.

Dentro desse panorama das políticas educacionais inclusivas vigentes, os estudos realizados no GEPES/UFPB acerca da expansão da educação superior e do acesso vêm demonstrando que a expansão de vagas proporcionada pelo REUNI e as políticas de cotas têm contribuído para o ingresso de sujeitos com histórico de exclusão ou propensos a serem excluídos dessa modalidade de ensino. Nesse sentido, é problematizado até que ponto as políticas institucionais de permanência proporcionam condições para que o estudante egresso da rede pública (via sistema de cotas) conclua o curso superior de escolha e a forma como essas políticas/programas de permanência minimizam o espectro da retenção e, no seu extremo, a evasão e abandono nos cursos de graduação da UFPB.

Destacamos nos estudos do grupo, que as pesquisas realizadas por Nakamura (2014) e Castelo Branco e Jezine (2013) assinalaram que a UFPB tem sido palco de um processo de diversificação significativo, há uma mudança no perfil do estudante ingresso, que vem desde a implantação do Reuni (2007–2012), e que se solidifica com a instauração das políticas de cotas, na medida em que estas contribuem para o acesso de estudantes em situação de vulnerabilidade social, educacional e econômica nos espaços acadêmicos. E que, ao analisarem o perfil de ingresso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no período de 2008 a 2013, os estudos apontaram que a implementação da Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas — MIRV/UFPB, política de cotas da UFPB, juntamente com as políticas de ampliação de vagas, o Reuni, contribuíram para a diversificação do alunado. Observou-se, conforme análise dos pesquisadores supracitados, um salto qualitativo no crescimento de estudantes de origem escolar pública, que em 2008 somavam 36% do alunado, passando para 53,1%, em 2012; no que diz respeito aos estudantes negros (somam pretos e pardos) e indígenas, que são também beneficiados pelas políticas de cotas, tendo em vista o cunho socioeconômico e racial, houve um crescimento de 46,6%, no ano de 2008, para 57,6%, em 2013, ou seja, maioria.

Partido do pressuposto de que, apesar do crescimento expressivo desse público no interior da universidade, sabe-se que apenas o ingresso por via das cotas sociais não garante a permanência acadêmica até a conclusão/êxito do curso superior iniciado. O que nos levou nessa pesquisa a investigar que/quais os fatores estão envolvidos e influenciaram a permanência de estudantes dos nove cursos da área de Saúde do Campus I da UFPB, a ponto de obterem êxito/sucesso concluindo um curso superior?

No entendimento de que a Lei Nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, criou a política de reserva de vagas para os alunos da rede pública², pretos, pardos e indígenas em todo o sistema de educação superior e ensino médio federal tem sua dimensão de importância para o acesso, restava saber se havia a mesma dimensão no que tange à permanência e conclusão do curso de escolha.

Foi com base nestas primeiras considerações que se buscou elucidar o objeto de pesquisa do estudo em questão. Para tanto, fez-se necessário, em um primeiro momento, destacar o fato de que a história da Educação Superior Brasileira é marcada por fortes traços de elitismo e seletividade que deixaram suas marcas na constituição de um modelo excludente, seletivo e segregador, o provocou debate sobre o acesso e a permanência de estudantes em instituições públicas de nível superior e a democratização do ensino.

O acesso aos espaços institucionais de educação superior, no Brasil, é historicamente marcado por profundas lacunas relacionadas, principalmente, à exclusão dos grupos sociais desfavorecidos, que por sua vez nem sequer tinham acesso à educação básica gratuita. Apesar de os cursos superiores serem datados ainda no império, com a chegada da família portuguesa, em 1808, a discussão sobre a ampliação da educação básica gratuita surge apenas em 1930, no Governo Vargas, e ainda de maneira bastante prematura, tendo em vista que o acesso era restrito a uma classe seleta (SAVIANI, 2010; 2013).

Questões que envolvem o reconhecimento do Estado das desigualdades que assolam o sistema educacional superior brasileiro e o debate sobre a inserção de grupos vulneráveis, considerados minoritários, nesses espaços restritos, ainda são recentes; iniciam-se na década de 1980, com a instituição da Constituição Cidadã

² Alunos egressos da rede pública, reforçando que neste estudo a ênfase recai sobre essa condição, não entrando no mérito da cor ou etnia, por entender que o pré-requisito básico é ser egresso da rede pública (municipal, estadual ou federal).

(1988) e a pauta da educação enquanto direito, amadurecem na década de 1990 com a instauração da Lei de Diretrizes da Educação (LDB/1996), e começam a se solidificar, por meio de ações afirmativas nos anos 2000, ou seja, há pouco mais de uma década.

É nesse entendimento que pesquisadores como Saviani (2007, 2010, 2013), Dias Sobrinho (2010, 2013), Sousa Santos (2010,2013), Ristoff (1999, 2013, 2016, 2017) dentre outros contemporâneos, são unânimes quando afirmam que as lutas históricas pela democratização do acesso e garantia da permanência marcam a trajetória educacional brasileira. E reforçam que, tradicionalmente, o sistema educacional brasileiro reflete as desigualdades econômicas, sociais, políticas e culturais do país. Ressaltam ainda que, no caso do Brasil, o agravante maior é que a educação não é tratada como um 'Projeto de Nação', contrariando o que ocorre em países desenvolvidos, que têm a educação como prioridade para o desenvolvimento econômico e social do país.

No contexto de desigualdade social o debate da dimensão da permanência, sucesso e/ou êxito escolar de indivíduos historicamente excluídos da educação tornou-se emergente, frente às demandas internacionais e nacionais impostas pelos organismos multilaterais aos países subdesenvolvidos. Tais demandas alcançam o debate da ampliação do acesso, diante das afirmações da educação enquanto direito humano inalienável.

Dentre os eventos mundiais que desenharam o cenário da educação superior brasileira, se pode citar como influências: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); A Conferência Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN, 1990); A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (1998); e Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação racial, Xenofobia e Intolerância correlata (DURBAN, 2001), sendo as duas últimas enfatizadas posteriormente.

A educação superior, enquanto um direito, no Brasil, emergiu nesse contexto, influenciado pelas demandas internacionais impostas para os países subdesenvolvidos, com vistas à globalização de um sistema educacional, pautado no atendimento das exigências do mercado, frente ao novo modelo social e econômico neoliberal que começava a ganhar força no mundo posteriormente à década de 1970 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Ao lado dessas demandas internacionais havia o quadro de exclusão educacional brasileiro, que na década de 1980, mesmo com a implementação do neoliberalismo e da globalização, ainda apresentava índice limitado de acesso à educação superior pública, com um reduzido número de vagas e nenhuma política para ampliar este acesso (NEVES E MARTINS, 2014). O que se viu, em contrapartida, foi um crescimento do setor privado, que entre as décadas de 1970 e 1980 teve aumento de 64% da ampliação de acesso (SAMPAIO, sd), entretanto, acesso apenas possibilitado pelo aumento no número de vagas ofertadas.

Na década de 1990, o processo de mercantilização da educação superior se instaurou de vez, no Brasil, após a adesão oficial do Estado ao modelo neoliberal. Tal adesão significou o incentivo à privatização da educação superior, dando lugar ao ensino superior privado ou à universidade funcional de formação rápida para o mercado de trabalho (CHAUÍ, 1999).

Destaca-se ainda que, que quando o mercado torna-se o portador da racionalidade política e é o agente responsável pelo bem-estar social da república, os direitos sociais passam a servir os interesses desse sistema. Daí a explicação da privatização desenfreada do setor educacional superior, que entre 1995 a 2010 cresceu 276,47%, enquanto que os direitos ao acesso dos sujeitos vulneráveis a este nível de ensino sofreram duras penas com um avanço tardio (MANCERO, 2013).

Contraditoriamente ao fenômeno da expansão privada, no âmbito mundial, a garantia da Educação Superior se colocou enquanto um direito pela UNESCO, por meio da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (1998). Na ocasião, concluiu-se que a Educação Superior é vislumbrada a partir da formação de uma sociedade com mais igualdade social e maior equidade de oportunidades.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI defende que sem uma Educação Superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separam os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. Ao compartilhar do conhecimento, a cooperação internacional e as novas tecnologias poderiam oferecer oportunidades novas para reduzir esta disparidade.

No que diz respeito às disparidades no acesso educacional entre os sujeitos, o documento destaca que, embora o acesso à educação superior seja baseado nos princípios do mérito individual, devido às disparidades históricas que assolam certos grupos sociais, torna-se necessário o fomento de políticas de reparação social (art.3), visando uma igualdade no acesso que considere as desigualdades sociais, como também ações assistenciais para a continuidade da educação superior. Importante destacar que o acesso, nesse âmbito, já era entendido enquanto ingresso, permanência e conclusão acadêmica, uma vez que é ressaltada a necessidade de acompanhamento e fomento de políticas para a permanência dos sujeitos pertencentes aos grupos minoritários, com vistas na superação dos obstáculos materiais e imateriais (UNESCO, 1998).

O Relatório da “*Comisión Económica para América Latina y el Caribe* (CEPAL)³” destacou a importância fundamental da educação e do emprego como mecanismos para o desenvolvimento econômico e social, uma vez que os conhecimentos e as habilidades conformam um capital que se mobiliza no mercado de trabalho, permitindo a ascensão social e a sustentação do *status*, em geral.

Afirmou ainda que a educação é imprescindível para o desenvolvimento não apenas por ser um direito humano fundamental, mas também pelo fato de contribuir com o desenvolvimento produtivo, promover a equidade Inter geracional e capacitar as pessoas a seus diversos projetos de vida, bem como a exercer sua condição de cidadãos em um marco democrático e de fomento à paz. Destacou-se ainda neste documento o papel da Educação Superior, como elemento favorecedor de uma melhor distribuição de renda, reforçando a necessidade da incorporação de estratégias diferenciadas de acesso à educação terciária por meio de ações afirmativas que promovam a inclusão da população pertencente a grupos sociais tradicionalmente excluídos (CEPAL, 2007).

Apesar do entendimento da importância de uma educação superior para o desenvolvimento humano e a justiça social, ações e programas voltados para o assistencialismo de sujeitos em condições de vulnerabilidade social, no âmbito das instituições públicas brasileiras, só foram observados a partir dos anos 2000 com a criação do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), que teve como uma de suas metas a preocupação com um plano voltado para a assistência estudantil nas

³Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) Disponível em: <https://www.cepal.org/es/files/cepal-cvera200675jpg>

universidades federais. O PDE foi criado paralelamente ao PNE, com o objetivo de executar algumas ações que visavam atender às demandas e articular os diferentes níveis de ensino.

Reconheceu-se também, no Brasil, a criação da Lei 10.558 de 13 de novembro de 2002⁴, que instaurou o Programa Diversidade na Universidade, como primeira iniciativa de ações afirmativas com foco no acesso e na permanência dos grupos socialmente desfavorecidos, especialmente negros e indígenas. Vale ressaltar, mais uma vez, a influência dos Organismos multilaterais nas medidas educacionais brasileiras adotadas, tendo em vista que o programa supracitado surgiu a partir das demandas impostas na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação racial, Xenofobia e Intolerância correlata (DURBAN, 2001)⁵, que por sua vez tratava da necessidade de adesão de todos os países envolvidos na criação de políticas públicas com foco na reparação social.

Em 2001, o Brasil participou da Conferência, na África do Sul, e apresentou os dados de pesquisa desenvolvida pelo IPEA. Nessa ocasião, o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso proferiu discurso admitindo que o Brasil ainda fosse um país racista e que o Estado precisaria adotar políticas públicas voltadas para transformar essa realidade, culminando na adesão do governo brasileiro ao Plano de Ação de Durban⁶.

A conferência de Durban (2001) pode ser considerada o divisor de águas do cenário educacional superior brasileiro, e marca uma mudança significativa no que se refere à inserção de novos públicos na universidade, ocasionando uma discussão sobre a necessidade das políticas de ações afirmativas, com debates acalorados nos âmbitos políticos, intelectuais e sociedade civil. Consequentemente à Conferência de Durban, conforme a criação da Lei 10.558/2002 várias universidades públicas aderiram ao sistema de cotas, e embora o caráter da Lei não seja obrigatório, se considerou o início do amadurecimento da ação afirmativa no país, que em algumas instituições ocorria a partir da reserva de vagas por recorte racial,

⁴ Dispõe sobre o Programa Diversidade na Universidade. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10558.htm Acesso em: 13.nov.2018

⁵ O documento oficial da Conferência pode ser acessado no site: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf Acesso em: 13.nov.2018

⁶ O Plano de Ações da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata promovida pela ONU em Durban, África do Sul, instou "os Estados a estabelecerem, com base em informações estatísticas, programas nacionais, inclusive programas de ações afirmativas ou medidas de ação positivas, para promoverem o acesso de grupos e indivíduos que são ou podem vir a ser vítimas de discriminação racial" (ONU, 2002, p.45).

em outras por recorte socioeconômico, e algumas adotaram os recortes raciais e socioeconômicos.

A partir de 2003 foi possível observar na educação superior brasileira algumas ações postas em prática por meio das políticas públicas, visando uma expansão do ensino para a diversificação, com foco no acesso, na permanência, e na criação de políticas públicas para a igualdade de oportunidades. Tais medidas surgiram a partir de políticas neodesenvolvimentistas em que o Estado passou a ter papel indutor em processos de criação de vagas públicas. A partir desse período, destacaram-se diversas políticas públicas de expansão do acesso ao ensino superior: o Programa Universidade para Todos (ProUni) em 2004; a Universidade Aberta do Brasil (UAB, 2005); o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) entre 2003 – 2007; Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, em 2010.

As políticas implantadas modificaram o cenário educacional de nível superior na medida em que adotaram o sistema de reparação social no âmbito das universidades brasileiras. Nesse sentido, o que se pôde observar, tanto no setor privado quanto no setor público, foi à criação de alguns programas de acesso à educação/ensino superior nesta perspectiva. No âmbito da esfera pública, houve uma expansão da rede de ensino superior destacando-se a expansão de universidades federais, via REUNI, que ocorreu de forma concomitante à criação do PROUNI, programa que suscitou polêmicas pelo fato de beneficiar as instituições privadas.

Apesar do descompasso entre a expansão do sistema e o financiamento para subsidiar as instituições de ensino superior, o processo expansionista ampliou, de forma expressiva, o contingente de estudantes universitários no Brasil, em especial de segmentos sociais historicamente excluídos desse nível de ensino (ZAGO, 2005).

No que diz respeito às instituições públicas, o documento do Reuni considerou em seus objetivos a necessidade da criação de “mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os brasileiros” (BRASIL, 2007, p. 10). Como consequência, criou-se o Plano Nacional de Assistência Estudantil — PNAES, com propósito de financiar a permanência dos estudantes em condições sociais

desfavoráveis matriculados em cursos de graduação presencial de instituições federais de ensino superior.

Em outro objetivo ressaltou-se o fomento aos subsídios para a permanência de alunos de baixa renda nos cursos de graduação, com intuito de diminuir a desigualdade social e possibilitar a democratização na educação superior. Segundo o Plano, o financiamento ocorre por meio de auxílio à moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital e atividades de cultura, esportes, creche e apoio pedagógico.

Além disso, houve a incorporação das demais propostas do Ministério da Educação (MEC), visando à expansão da oferta de vagas, garantia de qualidade, inclusão social e redução da repetência e da evasão. Como exemplo da fomentação destas propostas tem-se o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis — FONAPRACE⁷, que entendeu a importância da assistência estudantil, como um fator de inclusão dos estudantes de baixa renda no processo de democratização da universidade.

Na compreensão dos componentes deste Fórum o apoio é uma forma de garantir as condições justas de manutenção desses estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no ambiente acadêmico.

Partindo desta perspectiva, a preocupação diante dessa forte marginalização de segmentos excluídos que necessitam de políticas públicas de inclusão social perpassa por viabilizar o acesso desses segmentos via sistema de cotas à Educação Superior, que sempre foi favorável, histórica e economicamente, ao ingresso da elite da sociedade brasileira.

Para o acesso à universidade brasileira foi exigida a aprovação em exame de ingresso conhecido como vestibular. As Instituições públicas são gratuitas e atendem a cerca de um quarto das matrículas, o que ocasiona, geralmente, uma concorrência elevada, chegando a alcançar a marca de 20 concorrentes para cada vaga. Em 2005, a média foi de mais de sete candidatos para cada vaga. Realidade bem diferente é a encontrada nas Instituições privadas, que oferecem um pequeno número de bolsas, atendendo a 74% das matrículas, bem menos concorridas.

⁷FONAPRACE. Criado em outubro de 1987, congrega os pró-reitores, sub-reitores, decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das instituições de ensino superior (IES) públicas do Brasil. Disponível em: <http://www.fonaprace.ufma.br/site/>. Acesso em

No período compreendido entre 2002, primeiro ano da implementação de políticas de ação afirmativa pelo programa Diversidade na Universidade, a 2012, ano em que foi promulgada a Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012⁸, 122 instituições de ensino superior pública⁹ aderiram a um dos quatro tipos de políticas de ações afirmativas no ensino superior brasileiro — cotas, subcotas, vagas e bônus.

A Lei 12.711, cuja efetivação teve início no ano de 2013, estabeleceu obrigatoriamente que as instituições federais aderissem ao sistema de reserva de vagas de 50% para estudantes oriundos de escolas públicas, conforme pré-requisitos de cor/etnia, com prazo de adesão total até o ano de 2016. O previsto era de que, a cada ano, dever-se-ia estabelecer um percentual mínimo de 12,5% de estudantes cotistas.

A Lei 12.711/2012 considerou que do percentual total de vagas reservadas, 50% dos estudantes deveriam declarar renda *per capita* inferior a um salário mínimo e meio e a outra metade não precisaria declarar renda, sendo que as vagas destinadas a cada um desses grupos de renda seriam preenchidas em proporção no mínimo igual àquele de negros, pardos e indígenas da unidade federativa onde a instituição estivesse instalada, de acordo com dados fornecidos pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No caso da UFPB, a política de cotas, de caráter socioeconômico, foi instaurada pela Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV), no ano de 2010, pela resolução núm. 09/2010 do Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Na sua criação se comprometeu a adotar gradualmente a política de ação afirmativa na instituição, até a criação de Lei 12.711 que tornou obrigatória a adesão de 50%, até 2016.

As consequências da adesão, na UFPB, foram notórias, como destacadas no início deste texto, e foi a partir desse debate da diversificação e da democratização do acesso que se realizou um estudo sobre a permanência de estudantes egressos

⁸ Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> Acesso em: 13.nov.2018

⁹ A lei foi regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, que define as condições gerais de reservas de vagas, estabelece a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas e a regra de transição para as instituições federais de educação superior. Há, também, a Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação, que estabelece os conceitos básicos para aplicação da lei, prevê as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, fixa as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento das vagas reservadas. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/cotas>

da rede pública inseridos em cursos da área de saúde, no Campus I, da UFPB, a partir da implantação das ações afirmativas /cotas sociais, núcleo da problemática a ser investigada. Ao assumir tal temática enquanto problema de pesquisa reconheceu-se a importância e a necessidade de compreendê-la como algo distinto, da qual a UFPB faz parte, buscando construir conhecimento sobre essa experiência no âmbito da educação superior pública brasileira.

Ao analisar a permanência dos estudantes concorda-se com a perspectiva de Santos (2005) de que a educação superior deve ser compreendida a partir da tríade acesso, permanência, sucesso, haja vista que o foco do debate está pautado na garantia do acesso no sentido pleno, ou seja, no ingresso e na conclusão do curso com qualidade, por meio das condições de permanência possibilitadas aos estudantes oriundos de classes ou grupos sociais desfavorecidos.

Esta tese analisa as políticas de acesso e sua interface com as ações afirmativas da Universidade Federal da Paraíba. Buscou-se, especialmente a partir da caracterização do perfil socioeconômico e da trajetória escolar e acadêmica dos estudantes, compreender as repercussões dessas políticas no percurso acadêmico do segmento em estudo, do ingresso à conclusão do curso, viabilizando a democratização da educação superior brasileira.

Trata-se de uma pesquisa documental e descritiva, envolvendo inicialmente um levantamento da população de 1.503 estudantes dos nove cursos de bacharelado da área de saúde que ingressaram via cotas sociais, no Campus I da UFPB, entre 2011 a 2016. A partir dessa população, elencaram-se como público-alvo para a amostragem, os estudantes da área de saúde que estavam no último ano de conclusão do curso de ingresso.

A questão central nesse estudo de tese parte do pressuposto que, é fato que as políticas públicas inclusivas, as chamadas políticas de ações afirmativas e/ou de cotas sociais, possibilitaram significativamente o ingresso de estudantes oriundos da rede pública, ditos vulneráveis social e economicamente, à Educação Superior pública brasileira. Entretanto, como garantir a permanência desse segmento estudantil na academia, tendo em vista que ao longo da história dessas instituições há um forte predomínio da cultura elitista?

A tese inicial desse estudo, baseando-se na sociologia bourdesiana, é a de que os fatores que influenciam a permanência dos estudantes da área de saúde estão

intrinsecamente relacionados à influência do capital cultural adquirido, acrescido a fatores extrínsecos, como capital social e a posse do capital econômico ofertado durante sua permanência nesse nível de ensino possibilitaram os egressos da rede pública, que ultrapassaram a barreira da seletividade imposta pelas desigualdades sociais e educacionais, a obterem o êxito acadêmico, concluindo o curso de escolha.

Diante da chamada democratização do acesso à educação superior representada pela presença significativa desses novos atores sociais (estudantes oriundos da rede pública) nas universidades públicas que, desde a sua origem, tem sido ocupada por demandas estudantis oriundas da rede privada, há de se pensar que condições e/ou que fatores têm influenciado a permanência desses estudantes a ponto de obterem o êxito acadêmico e concluírem o curso de ingresso na instituição?

Neste sentido, o objetivo geral do estudo de tese é analisar os fatores que influenciaram a permanência de alunos ingressantes de cotas sociais dos cursos da área de saúde do Campus I da UFPB, até a conclusão do curso de escolha.

Para possibilitar essa análise foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: traçar e avaliar o perfil dos estudantes ingressantes via políticas afirmativas a partir de 2011 a 2016, ressaltando os indicadores: cursos da área de saúde, *status* (se ativo, desistente, evadido, concluinte), faixa etária, origem, tipo de cotas; destacar e analisar os estudantes ingressantes oriundos da rede pública independente da raça e/ou ter deficiência, que estão cursando o último ano do curso de escolha; mapear as políticas públicas que efetivamente contribuíram para sua permanência a ponto de obter o êxito e concluir o curso de escolha e identificar, dentre os fatores internos e externos, que indicadores foram considerados significativos e de superação para que o estudante chegasse a concluir o curso.

Para respaldar a pesquisa e as respostas às questões acima descritas, foi necessário buscar um aprofundamento teórico e compreensão ampliada das categorias de análise do objeto de pesquisa: Democratização do acesso, Educação Superior e a Permanência na Superior. Utilizando os referidos termos como descritores de busca por meio de um levantamento das produções científicas inseridos nos *sites* da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), Portal de periódicos CAPES/MEC (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e SCIELO, assim como nos anais dos Seminários da Rede

Universitas. O levantamento ocorreu a partir de novembro de 2016 a 2017, com recorte temporal de 2011 a 2016.

Vale ressaltar que, preliminarmente, foi realizado um levantamento amplo do acervo bibliográfico com relação às pesquisas publicadas com os descritores Políticas de Expansão da Educação Superior, Democratização do acesso à Educação Superior e a Permanência na Educação Superior, sendo este último a categoria de análise principal. Para tanto, o objetivo do presente recorte textual foi identificar, com base no levantamento bibliográfico, as concepções expressas e o debate acadêmico sobre a categoria permanência nesse nível de ensino.

Embora o aparato teórico-metodológico da categoria acesso esteja contemplado nas referidas pesquisas, observa-se que o processo de inclusão na educação superior não foi suficientemente investigado, posto que, segundo Santos (2005), há uma relação complexa entre acesso (ingresso), permanência (resistência ao abandono e à evasão) e êxito/sucesso (conclusão dos estudos e diplomação).

Portanto, para a produção da tese, foi necessário compreender a categoria permanência em profundidade, tendo em vista os resultados de pesquisa divulgados por estudos realizados pela Rede *Universitas*/BR, conforme Bittar; Oliveira; Morosini (2008); Castelo Branco; Jezine (2013); Nakamura; Castelo Branco; Jezine (2013), direcionados às propostas de mudanças pós-LDB (BRASIL, 1996), cujas estratégias e programas políticos adotados destacam uma notável ampliação do acesso ao ensino superior para alunos em situação de vulnerabilidade social, ingressos pelo sistema de cotas.

Desta forma, a categoria permanência revestiu-se de grande importância, tanto por trazer subsídios para melhoria da gestão de Instituições de Ensino Superior (IES), como por apontar ações que assegurem poderes de decisão, autonomia e participação de alunos em situação de vulnerabilidade social, com a aquisição de capital cultural, social e simbólico, pela via do acesso/ingresso e êxito/conclusão no curso de escolha, em tempo adequado, dentro do sistema de educação superior.

Isto se justifica pelo fato de que o acesso, sem condições de permanência, não possibilita garantias para a qualidade da formação dos referidos alunos, uma vez que as políticas de acesso à educação superior não configuram, necessariamente, como sinônimo de permanência no sistema. Relatos e queixas de professores, alunos e servidores ressaltam uma importante evasão/abandono nos últimos anos

na educação superior, sobretudo na pública, posto que a ausência de medidas de acompanhamento e avaliação pode reverter a questão do acesso, no sentido em que dificulta a permanência destes alunos (CASTELO BRANCO; JEZINE; NAKAMURA, 2016).

A partir destas constatações, surgiu à necessidade de compreender dados empíricos que permitam aos gestores, educadores e ao público-alvo, os alunos das universidades públicas, terem informações acerca dos fatores que influenciam a permanência na educação superior, apresentando dificuldades e vislumbrando as necessárias respostas ou caminhos a serem percorridos por essas instituições.

Para tanto, foi utilizado um instrumento do tipo questionário¹⁰ validado por Nakamura, Castelo Branco e Jezine (2016) com o formato de Escala do Tipo *Likert*¹¹, com o objetivo de compreender e analisar os possíveis fatores que contribuíram para a permanência de alunos oriundos da rede pública que ingressaram nos cursos da área de saúde de uma universidade pública.

Com o intuito de atender aos objetivos e às questões de pesquisa anteriormente citados, o estudo de tese se estruturou a partir dessa introdução, que apresenta inicialmente o objetivo da pesquisa, e traça um panorama acerca da temática que envolve a democratização do acesso com suas repercussões na permanência, de forma a alcançar o êxito acadêmico com a conclusão do curso de escolha, além de esboçar os aspectos metodológicos que envolvem a pesquisa.

Além dessa introdução o presente estudo é apresentado em outros cinco capítulos. No primeiro capítulo intitulado Democratização do acesso e permanência de egressos da rede pública nos cursos da área de saúde do Campus I da UFPB, destaca-se os pressupostos teóricos em que é apresentado o estado da arte sobre as categorias democratização do acesso e permanência na Educação Superior, e os aspectos metodológicos, que envolvem todo o percurso metodológico para construção da pesquisa. Optou-se por utilizar como referencial teórico a crítica

¹⁰Os dados relativos à descrição do processo de validação do instrumento são apresentados no artigo intitulado "Permanência na Educação Superior no Brasil: construção de uma escala de medida" (CASTELO BRANCO; NAKAMURA; JEZINE, 2016). O processo de validação efetuado, em relação à análise de pertinência e relevância, foi realizado com a análise de 13 especialistas qualificados (expertises), e considerou a Escala adequada e coerente, com mediana igual a 5 (nível mais alto da escala), para a obtenção de informações relativas à permanência do estudante em cursos de graduação, podendo ser adaptada para outros contextos ou níveis de ensino.

¹¹Escala *likert* é uma das mais usadas em pesquisas de satisfação. Na escala, proposta por Rensis Likert [1], em 1932, os respondentes são solicitados a informar seu grau de concordância ou discordância com uma afirmação. A cada resposta é atribuído um número que reflete a atitude do respondente em relação à afirmação. Disponível em: https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf Acesso em 20.mar.2017.

aos mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, no pensamento do sociólogo Pierre Bordieu, considerando o sistema de estrutura social por ele apresentado e os conceitos de capital econômico, cultural e social.

No segundo capítulo, intitulado Políticas Públicas de Expansão e Democratização do Acesso à Educação Superior, da Elitização à Massificação, o suporte teórico continua a ser fundamentado respaldando-se nos estudos dos seguintes autores: Demerval Saviane (2010,2013); Dias Sobrinho (2010), Dilvo Ristoff (2013), Valdemar Sguissardi (2009), Deise Mancebo (2013), Edineide Jezine, Nakamura (2014) e Castelo Branco e Jezine (2013), dentre outros pesquisadores contemporâneos.

O terceiro capítulo, com o título - As políticas de Expansão, Democratização do Acesso e de Permanência na Universidade Federal da Paraíba buscou compreender o contexto da democratização, do acesso e massificação das universidades, tanto ao nível macrossocial como microssocial, tendo também o objetivo de investigar os impactos causados pelas políticas públicas como Reuni e a política de cotas sociais no âmbito da Universidade Federal da Paraíba, *lôcus* da pesquisa, situando o contexto histórico da instituição e os programas que foram adotados para contemplar as políticas públicas supracitadas.

No quarto capítulo - o Perfil dos Estudantes Egressos da Rede Pública a partir de 2012 a 2016 apresentou-se uma demonstração das Políticas afirmativas na UFPB. E no quinto capítulo, tratou da análise dos resultados do estudo de tese com “os fatores que influenciam a permanência dos egressos da rede pública na UFPB após aplicação da Escala de Avaliação para Permanência Discente”.

Nas considerações finais são ressaltados os achados e também as limitações. Considerando as infinitas possibilidades de compreensão e interpretação que uma narrativa oferece. Por esta razão, não se teve a pretensão de apresentar um trabalho final e conclusivo. Conforme interpretação de Minayo (2000), a interpretação nunca será a última palavra sobre o objeto estudado, pois, o sentido de uma mensagem está sempre aberto em várias direções. Para tanto, vislumbrou-se com a pesquisa ora exposta, fomentar, subsidiar e aprofundar estudos relacionados acerca dessa temática.

CAPÍTULO I – DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E PERMANÊNCIA DE EGRESSOS DA REDE PÚBLICA NOS CURSOS DA ÁREA DE SAÚDE DA UFPB: Pressupostos teóricos e aspectos metodológicos da pesquisa.

Nesse capítulo foram abordados os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentaram e estruturaram o estudo de tese em questão. A delimitação da presente temática tem como contexto a crescente desigualdade socioeconômica e educacional que se agrava ainda mais com modelo econômico neoliberal vigente, e traz para este cenário as políticas compensatórias de inclusão educacional, como proposta para minimizar os efeitos excludentes que o modelo elitista protagonizou ao longo da história da educação superior. Neste contexto, as categorias de análise foram Democratização do Acesso e Permanência na Educação superior.

A partir desse universo maior, o estudo em questão delimitou e questionou: que/quais fatores influenciam a permanência de alunos egressos da rede pública, inseridos nos Cursos da área de Saúde do Campus I da Universidade Federal da Paraíba, via sistema de cotas sociais, em uma instituição superior pública com histórico elitista, a ponto de possibilitar seu êxito/sucesso com a conclusão do curso escolhido?

1.1 Estado da arte sobre as categorias Democratização do acesso e a Permanência na Educação Superior

Para conceber uma visão ampla e irrestrita acerca dos aspectos que envolvem a categoria permanência na educação superior se fez necessário compreender também, os aspectos que envolvem o debate sobre a democratização do acesso nas questões ideológicas e políticas a fim de reconhecer as acepções definidas nas políticas educacionais.

Conceituar democratização do acesso requereu debruçar-se sobre diferentes vertentes que tratavam do tema. Na perspectiva de Nogueira (2008) distinguem-se três formas de entendimento deste processo, sendo que na primeira, a democratização do acesso, à educação superior limita-se, exclusivamente, à

expansão de vagas, o que considera sinônimos os termos ampliação e democratização.

Na segunda perspectiva atribuída a este conceito, o autor supracitado ressalta a importância de que o acréscimo de vagas mencionado anteriormente consiga suprir a necessidade dos segmentos sociais menos privilegiados. Avançando nestes conceitos do acesso que viabiliza a inclusão, ainda há uma terceira forma que evidencia as questões raciais, favorecendo o ingresso de indígenas, pardos e negros.

Reforçando este pensamento, Ristoff (2013) conceitua a democratização do acesso à Educação Superior como sendo a criação de oportunidades para filhos de trabalhadores oriundos de escolas públicas. Por conseguinte, a implantação de políticas para atender a esta demanda deve visar um melhor aproveitamento da infraestrutura existente, com ocupação dos campi no período noturno com cursos de graduação, possibilitando o acesso de estudantes inseridos no mercado de trabalho.

Estas políticas também devem vislumbrar estratégias que priorizem a qualidade da formação ofertada na educação superior viabilizando a permanência destes estudantes até a conclusão do curso. Uma vez facilitado o acesso, resta à necessidade de que o empenho se fortaleça no sentido de evitar a evasão neste nível de educação.

Portanto, neste capítulo as categorias abordadas e previamente definidas relacionadas à educação superior são a Democratização do acesso e a Permanência na educação superior de estudantes ingressantes vias cotas sociais.

O texto desenvolveu-se partir da construção do conhecimento /estado da arte, realizado por meio de um levantamento das produções científicas inseridos nos *sites* da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), Portal de periódicos CAPES/MEC (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e SCIELO, nos periódicos da Rede *Universitas*, dentre outras, com ênfase no recorte temporal entre 2011 a 2016, sendo realizado no período de março de 2016 a junho de 2018.

Sobre a importância do estado do conhecimento /da arte para fomentar e embasar a discussão teórica da pesquisa em questão vale considerar o que esclarece Morosini e Fernandes (2014, p. 157), sobre o estado de conhecimento:

[...], fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. [...] deva ser o movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao objeto de nossa pesquisa.

Como enfatizam estas pesquisadoras o campo do conhecimento, especialmente no que diz respeito à pesquisa, não está limitado e nem mesmo determinado uma vez que ao término de uma pesquisa resta muito a ser estudado, aprofundado, discutido e posto em análise.

Em relação ao estado da arte Ferreira (2002, p. 258) define...

[...] como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Neste estudo, utilizaram-se os dois contextos, destacando-se o estudo de tese e dissertações, considerando também alguns textos, artigos e periódicos frutos de grupos de pesquisas (Rede *Universitas*). Fez-se relevante destacar que o acervo bibliográfico relacionado às pesquisas até o momento então publicizadas teve como categoria principal de análise a Permanência na Educação Superior.

Conforme as autoras Morosini e Fernandes (2014, p 156) quando sequenciam as fases metodológicas para se iniciar a investigação nos bancos de dados citados por meio.

[...] da análise de textos sobre produção científica, seus princípios, políticas e condicionantes, na perspectiva nacional e internacional; Identificação da temática da tese ou da dissertação, com clarificação da pergunta de partida, e das palavras chave ligada ao tema; Leitura e discussão sobre produção científica no plano teórico e no empírico (teses, dissertações, livros, congressos); Identificação de fontes e constituição do *corpus* de análise.

Segundo as autoras supracitadas “[...] o *corpus* de análise pode ser constituído a partir de livros (produção clássica); as teses e dissertações (produção via órgãos de avaliação da produção nacional) a exemplo da CAPES (p.156)”. Portanto, para

se chegar a um refinamento das categorias, foi necessário realizar uma pesquisa ampla (com recorte a partir da construção do banco de dados da Capes do final da década de 1980 até 2016) procurando situar o crescimento das pesquisas na pós-graduação acerca da Educação Superior, tendo como descritores as expressões: Educação Superior no Brasil, Democratização do acesso e Permanência na Educação Superior. Como demonstrado nos Gráficos 1, 2, e 3.

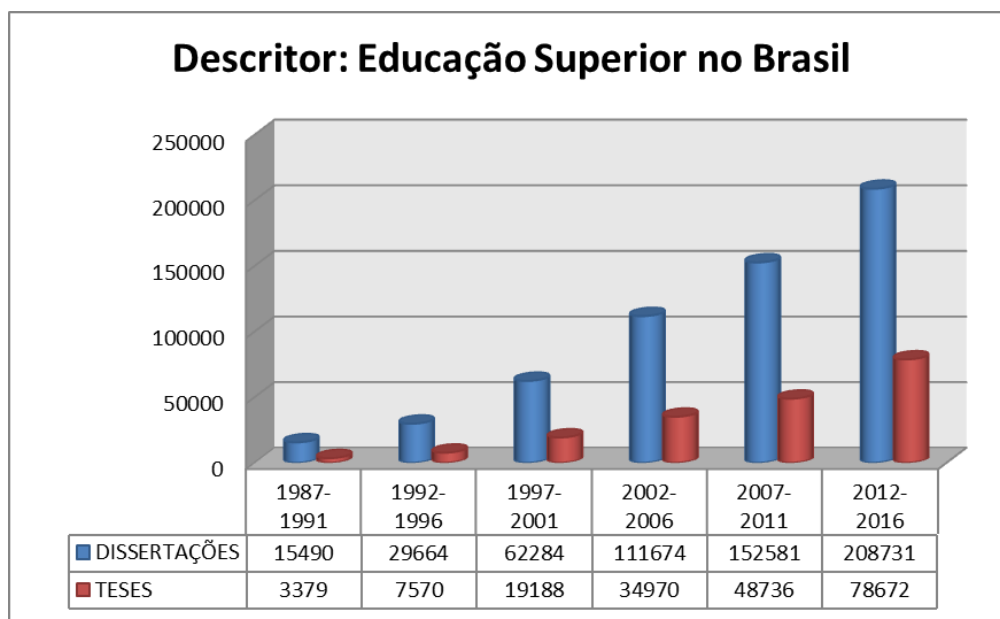


Gráfico 1 – Levantamento bibliográfico utilizando o descritor: Educação Superior no Brasil. Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado no levantamento disponível no site: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

Delimitou-se o tema dentro das produções existentes no campo da Educação Superior, por meio do recorte temporal do período compreendido Pós- LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996), a partir da década de 1960 até 2016, mas dentro dos limites impostos pelo acervo a ser consultado e publicado dentro deste período.

A investigação prévia desse período foi necessária, conforme demonstrado no gráfico acima, para que pudéssemos ter a dimensão quantitativa de como houve um avanço significativo do número de pesquisas a partir da década de 1960 uma vez que a partir da década de 1990 houve um crescimento expressivo e significativo das produções acadêmicas *stricto sensu*, observadas nas investigações realizadas via fontes secundárias: como a BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), Portal de periódicos CAPES/MEC (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Gomes e Leal (2014) enfatizaram ainda que nas regiões norte e nordeste, a partir do período supracitado, além do volume crescente de pesquisas e publicações, houve ainda uma maior diversificação destas. Isto ocorreu pelo fato de que muitos pesquisadores agregaram conhecimento acumulado à experiência prática, revelando o compromisso com a Educação em um sentido amplo, reforçando desta maneira o papel da universidade enquanto instituição social.

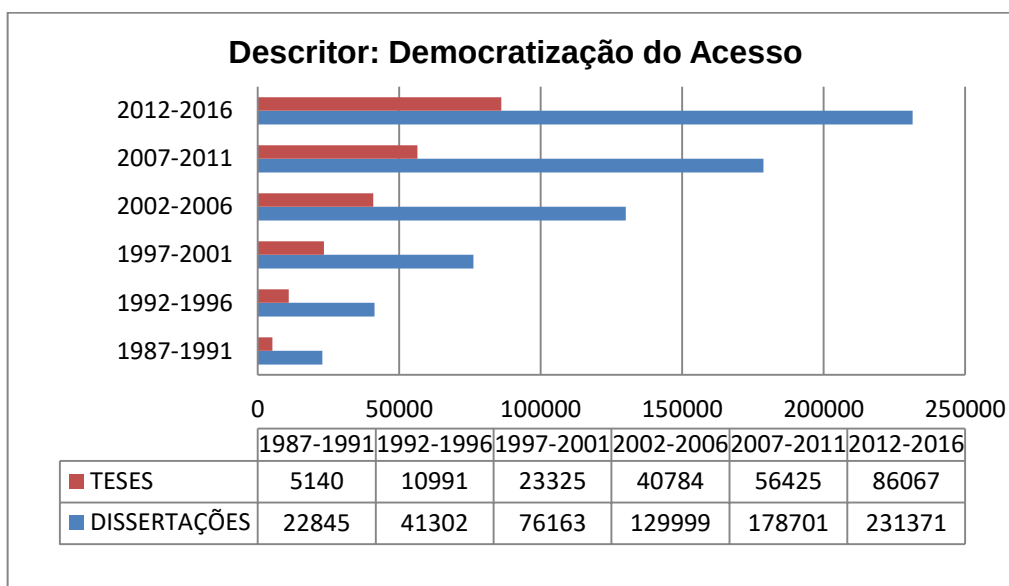


Gráfico 2 – Utilizando na busca o descritor: **Democratização do Acesso** na Educação Superior. Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado no levantamento disponível no site: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

Conforme ilustrado no quadro acima, observou-se que, no que se refere à temática Democratização do Acesso a produção acadêmica registrou um aumento, em termos quantitativos, no período entre o final da década de 1990 e início dos anos 2000. Este fato ocorreu de forma paralela à implantação das políticas públicas de inclusão, evidenciando assim a importância destas no âmbito educacional superior.

Baseado nisto, nos últimos dez anos, a ANPEd¹² - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e a Rede *Universitas* sistematizou um banco de dados com informações de periódicos, livros, dissertações e teses sobre a Educação Superior.

¹² É uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>

Dessa forma, a produção intelectual fundamentada nesse estudo indicou a ampliação da implementação de políticas públicas com programas específicos para democratizar o acesso nesse nível educacional, impulsionadas pela LDBEN de 1996; e, ao mesmo tempo, segundo Pinto (2004), a ampliação tanto pública como privada culminou com o fortalecimento da mercantilização da Educação Superior brasileira.

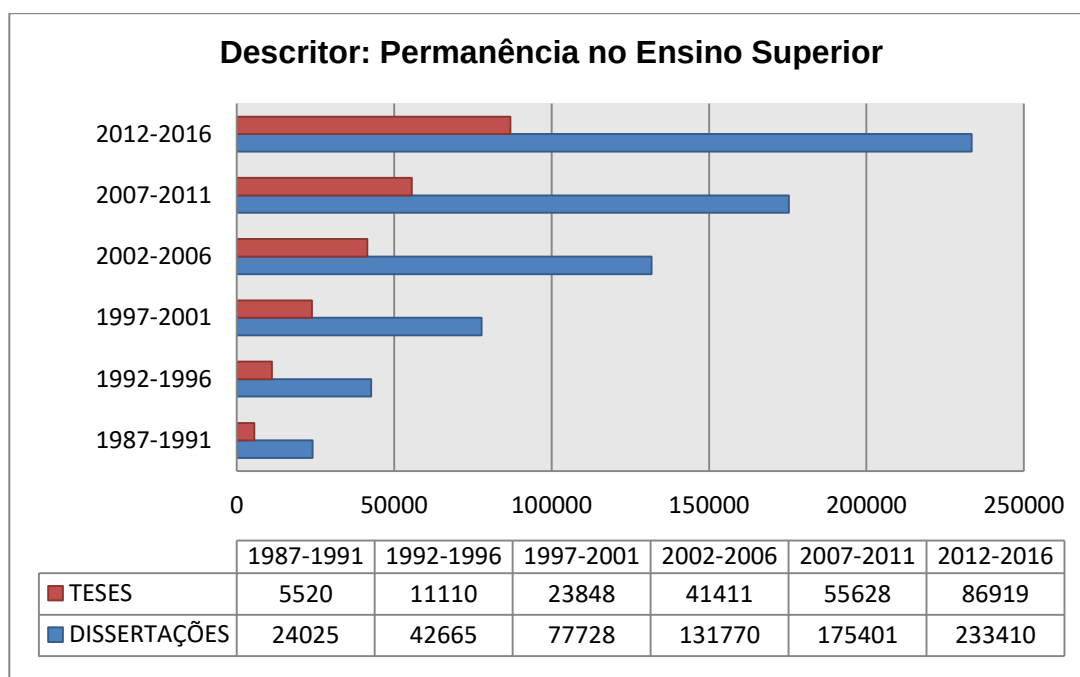


Gráfico 3 – Utilizando na busca o descritor: **Permanência** na Educação Superior. Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado no levantamento disponível no site: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

Observou-se nos quadros acima que nas últimas décadas houve um significativo movimento de expansão de programas, cursos, seminários, encontros, na área de educação em seus diferentes aportes. Proliferaram dissertações, teses, artigos, inúmeros estudos e publicações sobre os aspectos que envolvem o tema da educação em todas suas esferas (política, social e econômica), como também sobre os principais atores sociais que nela estão inseridos (estudantes, professores, gestores, dentre outros).

O mapeamento foi realizado por meio de um levantamento bibliográfico nas redes, seguindo uma sequência de prioridade na produção acadêmica de teses, dissertações, textos e artigos produzidos no país sobre a temática em foco, procedendo-se com a análise dos resumos (temática, objetivos, metodologia, categorias e teóricos) dos estudos localizados e, quando necessário, a análise do estudo.

Como parte do mapeamento, foi traçada a linha do tempo da produção científica, identificando quantitativamente, por meio de gráficos e tabelas, as áreas de conhecimento em que os estudos estão inseridos, as regiões do país onde a produção científica está concentrada e seus principais eixos temáticos. Além disso, identificaram-se as principais tendências temáticas que foram analisadas com proposição de possíveis categorias, a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1979).

Nesta busca, foram encontradas pesquisas relacionadas com a democratização do acesso, políticas de cotas, inclusão educacional, dentre outros, relacionados à temática do estudo. Neste processo, verificou-se certa dificuldade em classificar os textos exclusivamente sobre permanência, considerando que a mesma encontra-se associada aos temas mencionados, entre outros da área. Como critério, optou-se por organizar a leitura por títulos que estejam relacionados à democratização do acesso e políticas de cotas sociais para uma leitura inicial, e destes separar os que apresentam a expressão permanência no seu título, conforme apresentação na Tabela 1 abaixo.

Ano	Total	Teses		Dissertações	
		DA / PA /LC	P	DA / PA /LC	P
2016	19	08	04	11	08
2015	10	02	02	08	06
2014	08	04	-	04	01
2013	09	03	01	06	04
2012	16	02	-	14	04
2011	25	04	-	21	02
2010	24	08	02	16	01
2009	32	09	01	23	-
2008	28	05	-	23	01
2007	22	05	-	17	-
2006	21	02	01	19	01
2005	15	04	-	11	-
2004	12	05	-	07	-
2003	05	01	-	04	-
2002	-	-	-	-	-
2001	03	02	-	01	-
2000	05	01	-	04	-
Total geral	254	62	11	189	28

Descritores: DA = Democratização do acesso; PA /LC = Políticas afirmativas/Lei de cotas;P = Permanência

Tabela 1 - Distribuição das teses e dissertações por ano/descriptores: Democratização do acesso/políticas de cotas e permanência na educação superior pública. Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados obtidos no quadro de teses e dissertações (apêndice X)

Em uma conjuntura política de avanço da globalização neoliberal, da configuração do Estado Mínimo para garantir os direitos sociais, e por outro lado, avanço dos movimentos sociais por políticas afirmativas, no quadro das reconfigurações da educação superior brasileira (diversificação institucional, modalidades curriculares, avanço da privatização, expansão/massificação de vagas, etc.) devem se situar as políticas afirmativas de cotas raciais e sociais para o acesso à educação superior pública.

Para a construção do objeto deste estudo da pesquisa, realizou-se um levantamento da produção acadêmica no período compreendido entre a implantação das ações afirmativas nas IES públicas no Brasil (2012) até o ano de 2016 (ano de avaliação das políticas compensatórias) registrado em programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação. Dentro deste mapeamento, foram selecionadas as teses relacionadas a estas políticas a partir do início do ano 2000, em que já se cogitava a implantação destas ações.

Ao tomar a produção sobre as políticas de ação afirmativa na educação superior brasileira, buscou-se também demarcar quais temas foram abordados, os campos investigados, bem como os resultados encontrados, com a finalidade de fazer uma discussão sobre elas.

Os dados revelaram que em mais de dez anos de ações afirmativas para reserva de vagas na educação superior brasileira, produziu-se um acervo de trabalhos acadêmicos que traduziu a diversidade e a complexidade que o assunto suscita e as diferentes abordagens que transitam em suas formações explicativas.

Foram encontradas ao todo 254 teses e dissertações no banco de dados do BDTD e da Capes utilizando-se como descritores: políticas afirmativas ou cotas sociais, democratização do acesso e permanência no ensino superior. Dessas, 62 eram teses e 189 dissertações sendo que 11 teses e 28 dissertações traziam como foco na sua abordagem a categoria permanência na educação superior. A maioria foi produzida em programas de pós-graduação em Educação. As restantes, 51 teses e 161 dissertações, tinham como temática a democratização do acesso na educação superior e políticas afirmativas na perspectiva da expansão da educação superior a partir da década de 1990.

As temáticas abordadas com maior frequência no refinamento das teses, dissertações e artigos foram: Posições favoráveis ou contra as Ações afirmativas;

Ética e Ações Afirmativas; Desempenho acadêmico dos beneficiários das cotas; Representações e percepções acerca do sistema de cotas; Permanência dos beneficiários das cotas na Educação Superior; Avaliação das Ações afirmativas e Egressos do sistema de cotas, dentre outros, o que corrobora com os achados da pesquisa de Cavalcante (2012), quando realizou um “Mapeamento das teses sobre política de cotas na educação superior produzidas entre 2002 e 2012”, em que se destacaram as duas temáticas mais relevantes nas pesquisas de tese que foram as posições favoráveis ou contra as Ações Afirmativas e a Permanência dos beneficiários das cotas no ensino superior.

Os primeiros trabalhos de tese sobre as políticas de ações afirmativas, logo após a implantação do sistema de reserva de vagas em instituições públicas, fundamentalmente estaduais, versaram sobre as polêmicas políticas e ideológicas sobre as Ações afirmativas em instituições públicas de ensino superior.

De acordo com Moehleck (2004), em sua pesquisa pioneira de mestrado, buscou-se compreender, explicar e defender que a rejeição às políticas de Ação Afirmativa é devido ao seu caráter racializado e particularista, exógeno e conflitante com a cultura política universalista brasileira que influencia e é influenciada pela ideologia da democracia racial. A autora argumentou que a dificuldade da sociedade em aceitar as políticas afirmativas de reconhecimento racial deve-se ao caráter das políticas universalistas adotadas no país, o que dificulta a receptividade às políticas de afirmação das identidades e, em razão também de práticas de racismo, discriminação e preconceito historicamente herdadas e escamoteadas pela ideologia da democracia racial brasileira. Seus estudos concluíram que a rejeição ou apoio a tais políticas decorre de múltiplos fatores, como o *status* universitário, indicando que há necessidade de aprofundamento de estudos sobre relações raciais na área política.

Camargo (2005) analisou os posicionamentos dos alunos de graduação e pós-graduação em educação a respeito das Ações Afirmativas (AA) para negros na PUC/Campinas. Em suas análises, a rejeição da política de cotas para negros, por parte dos alunos, se dá por acreditarem que medidas universalistas dão conta do problema, pois negros e brancos têm a mesma capacidade e as cotas seriam desnecessárias. O autor, neste sentido, posiciona-se a favor do recorte de baixa

renda, pois seria o parâmetro mais justo na democratização do ensino superior, mesmo reconhecendo que há discriminação racial na sociedade.

Sales (2007) discutiu sobre os conflitos e diálogos sobre o acesso à universidade e as dinâmicas raciais no Brasil contemporâneo, questionando a necessidade das políticas de Ação Afirmativa no ensino superior e se as (AA) para grupos raciais faziam sentido e quais seriam as justificativas, as tensões e os acordos presentes no debate brasileiro. A pesquisadora baseou-se em fontes documentais e depoimentos de várias entidades e observou que as cotas apresentam-se controversas, no entanto, têm o potencial de fazer a sociedade e a universidade progredir no enfrentamento das desigualdades educativas e seus efeitos.

Na dissertação de Cavalcante, (2008) em que a autora teve como objeto de pesquisa o estudo das políticas de educação superior: acesso e permanência de estudantes trabalhadores de cursos noturnos, no período de 1996-2006, aplicou-se um formulário semiestruturado a 79 concluintes de cursos de graduação oferecidos no turno noturno de uma IES privada na região norte de Mato Grosso do Sul. Neste estudo, ressaltou-se que os dados do Censo da Educação Superior (INEP/MEC) indicam concentração de 84,3% de estudantes do total de alunos matriculados no ensino noturno privado no país; destes, apenas 1,5% são do estado de Mato Grosso do Sul.

Os resultados relativos à região Norte de MS demonstram também que: a) 64,56% são estudantes-trabalhadores; b) 62,02% da renda familiar dos estudantes trabalhadores está inserida na faixa de três a dez salários mínimos; c) 51,9% são homens e 48,1% são mulheres; d) 73,4% são egressos da escola pública, e) 44,85% enfrentam dificuldades econômicas estruturais para permanecer na universidade; f) 40,93% alegam como necessidade de permanecer e concluir os estudos o fato de que o curso superior e a qualificação profissional possam reverter em melhor condição financeira.

A autora concluiu no seu estudo que as políticas neoliberais continuam reforçando a seletividade e as formas de ingresso dificultando o acesso à educação superior. No país, como no estado de MS, dos que conseguem o acesso, apenas 12% permanecem e concluem sua formação. Serão necessários mais programas de

governo para permanência na educação superior; viabilizando políticas públicas de Estado que garantam a conclusão do curso e a efetiva democratização do acesso.

Na tese de Santos (2009), procurou-se comprovar a hipótese de que a permanência, tanto material quanto simbólico, dos estudantes cotistas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), é considerada como um processo em construção, com alguns projetos institucionais oferecidos para a permanência e uma série de estratégias informais que os estudantes criam para se manterem na universidade.

A pesquisadora supracitada entendeu permanência, em Kant, como um ato de durar no tempo e que possibilita tanto a constância no curso quanto a possibilidade de transformação e existência. Identificou ainda alguns programas institucionais de permanência (os Programas Permanecer, Conexões de Saber e o Projeto Qualificando a Permanência na UFBA) como responsáveis pela permanência na universidade, assim como identificou seis estratégias criadas pelos estudantes que entraram pelo sistema de cotas, são elas: cooperação, desempenho acadêmico para adquirir outros benefícios, invisibilidade, polarização, branqueamento e enfrentamento, sendo a cooperação e o enfrentamento, as duas estratégias mais importantes para a permanência, pois a primeira referiu-se ao diálogo, a troca e convivência entre distintos estudantes e a segunda por ser uma questão política de romper com a cultura do silenciado e do subalterno.

Oliveira (2009) discutiu o processo dos fatores que facilitam ou dificultam o acesso, a acessibilidade e permanência dos estudantes com limitações por deficiência na UERJ que entraram pelo sistema de reserva de vagas. O estudo revelou a invisibilidade dos estudantes, com pouca integração às redes de sociabilidade por não se reconhecerem como parte de um coletivo de estudantes cotistas com deficiência em defesa dos seus direitos de acessibilidade. A autora apontou as barreiras que impedem sua permanência: questões socioeconômicas, físicas, atitudinais e valorativas. Observaram-se também dois tipos de movimentos: um grupo que busca avançar no processo de permanência e conclusão do curso; e outro que ignora as necessidades de sistema de adaptação e suporte para a acessibilidade. O ingresso à universidade é tido como um esforço individual e familiar e não como um direito assegurado pela política de ação afirmativa e acessibilidade.

A pesquisa de tese de Mesquita (2010) intitulada “O Trabalhador Estudante do Ensino Superior Noturno: Possibilidades de Acesso, Permanência com Sucesso e Formação”, procurou compreender e interpretar as condições concretas do trabalhador/estudante do ensino superior noturno no que se refere às suas possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação ampliando as possibilidades de trabalho e renda, se constituindo, desta forma, em instrumento de luta política e qualidade de vida.

A pesquisadora partiu do entendimento de que é necessário interpretar as implicações da relação existente entre as políticas públicas para a educação superior e as condições do trabalhador/estudante deste nível de ensino, constatando que para muitos estudar no período noturno é a única opção para prosseguimento de estudo. A temática discutida teve o intuito de contribuir para a análise da realidade brasileira em relação ao ensino superior que é oferecido prioritariamente pela iniciativa privada com cursos de graduação no período noturno. Teve a intenção de interpretar as contradições do desenvolvimento econômico que, na atualidade, se pauta nas políticas neoliberais e os desafios impostos aos trabalhadores que são levados a acreditar ideologicamente que o acesso ao ensino superior no período noturno se traduz em uma conquista.

Para a realização deste estudo, contou-se com a participação de 97 estudantes do curso de Pedagogia oferecido no período noturno em duas Instituições de Ensino Superior de Goiânia. A pesquisa teve um caráter quanti e qualitativo com técnicas investigativas como pesquisa bibliográfica, análise documental e aplicação de questionário. Por meio dos dados coletados buscou-se conhecer uma das faces da realidade e, a partir do estudo teórico, estabelecemos a conexão entre a realidade observada e as políticas públicas. Os dados empíricos obtidos por meio de órgãos e institutos especializados em coleta de dados foram utilizados como forma de captar o objeto de estudo de forma geral, enquanto que os obtidos a partir da aplicação dos questionários possibilitaram o conhecimento da realidade particular, no caso trabalhador-estudantes de duas Instituições de Ensino Superior privadas.

Embora no estudo acima as IES se configurem pelas suas origens históricas e finalidades de forma distinta, uma se constitui como organização e outra como instituição social, os resultados obtidos a partir da percepção de seus alunos não apresentaram discrepâncias.

A maioria dos estudantes entrevistados afirmou que o fato de trabalhar e estudar acabam por comprometer estudo e trabalho; no entanto é o estudo que mais sofre as consequências da precarização do tempo destinado a uma permanência com sucesso no ensino superior. São, portanto, trabalhadores/estudantes que lutaram para conseguir o acesso e a permanência com sucesso no ensino superior mesmo que a qualidade desta formação não lhes seja assegurada.

A autora concluiu seu estudo alegando que persiste a necessidade de se pensar a forma como o acesso e a permanência no ensino superior tem ocorrido no Brasil para os trabalhadores/estudantes, pois frequentar um curso que nem sempre é o desejado pelo estudante, depois de uma longa jornada de trabalho e trabalho/estudo, pagar por uma formação que em muitos casos tem sua qualidade questionada, constitui uma conquista social parcial.

Na dissertação de Carvalho (2010) intitulada “A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas” tomou-se como objeto de estudo a política de cotas para indígenas da Universidade Federal do Tocantins buscando compreender a concepção de inclusão a esta subjacente e suas implicações para a permanência dos estudantes indígenas.

A pesquisa constituiu-se em um estudo de caso e situou-se no âmbito do debate sobre a democratização do acesso à educação superior brasileira, por meio das ações afirmativas. A partir de uma abordagem histórico-estrutural-dialética levou-se em conta as especificidades e a complexidade do objeto de estudo sem perder de vista as suas conexões com a realidade social mais ampla sob o ponto de vista econômico, social, político e cultural. O estudo teve como lócus empírico a Universidade Federal de Tocantins (UFT), Campus de Palmas, e como interlocutores estudantes indígenas, professores, gestores e técnico-administrativos envolvidos diretamente com a política de cotas da Universidade. Como fonte documental foram examinados relatórios, atas, boletins, resoluções, planos, leis, portarias, constituições federais, decretos, *folders*, material eletrônico, dentre outros documentos oficiais e institucionais afins.

Evidenciou-se, a partir do entrelaçamento dos dados empíricos com as formulações teóricas, que a concepção de inclusão subjacente à política de cotas da UFT tem como foco central o acesso, deixando para segundo plano a permanência

dos estudantes indígenas, a qual vem sendo viabilizada a partir de ações fragmentadas, pontuais e instáveis. Tratou-se de uma inclusão, de certo modo, excludente, na medida em que, de um lado, absorveu as demandas dos indígenas no que tange à garantia de acesso, e, de outro, não provê as condições básicas de manutenção e de estudo. Não obstante, há que se reconhecer que a iniciativa da UFT, sob o ponto de vista do acesso dos povos indígenas à educação superior representa uma relevante iniciativa, mas a inclusão dessas minorias requer a melhoria significativa dessa política no que tange à permanência, com qualidade, destes estudantes na referida Instituição de Ensino.

Amaral (2010) defendeu na sua pesquisa de tese que a permanência de estudantes indígenas no ensino superior é passível de acontecer na medida em que há uma efetivação de um duplo pertencimento acadêmico e étnico-cultural. Essa condição foi construída pela trajetória acadêmica por meio do mérito próprio, apoio familiar e expectativa de sua comunidade de origem. O estudo, que buscou compreender a inserção de indígenas nas Instituições de Ensino Superior Estadual do Paraná, concluiu que para a garantia da permanência de seu processo formativo na universidade é necessário o seu reconhecimento na instituição.

Soares Silveira e Oliveira, (2011) estudou o acesso e permanência dos estudantes cotistas da Universidade de Montes Claros (Unimontes). O estudo apontou que há uma necessidade de aumentar o número de pesquisas sobre universitários com deficiência para que se construam condições dignas de permanência e ações que levem em consideração suas expectativas a fim de serem incluídos no meio acadêmico, por meio de mudança de paradigma sobre a “deficiência” (grifo da autora), no processo ensino-aprendizagem, na interação com os professores e nas políticas educacionais institucionais.

Rafael Arenhaldt (2012) tentou compreender as histórias de vida de estudantes de origem popular que ingressaram no Programa Conexão Saberes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bem como docentes e gestores da Extensão da Universidade. Problematicizou a desconsideração e a negação da academia para com os saberes populares e trajetórias ordinárias e outras formas de estar-junto na universidade gestados no, e com o projeto Conexões. A pesquisa revelou que o Programa Conexão trouxe à tona o conflito que a própria Universidade negligenciava dentro das suas preocupações político-institucionais em razão da

presença, que o autor considera, como (in) tensa presença de estudantes de origem popular na universidade, as ações afirmativas, o saber popular, entre outros, como sendo um programa que problematiza a Universidade dentro dela mesma.

A tese de Voos (2016) intitulada “Políticas de Permanência de Estudantes na Educação Superior: em exame as Universidades Comunitárias Catarinenses”, situou-se no campo da educação, especificamente, no que se refere ao ensino superior de graduação e às políticas em educação. A pertinência da investigação é também revestida, científica e socialmente, de relevância, pela ausência de informações acessíveis no sistema catarinense de educação superior. Considerou-se que o ensino de graduação tem se mostrado de grande importância, no contexto brasileiro e catarinense, materializado nas políticas governamentais, no que tange ao financiamento, à expansão e à inclusão.

Entretanto, para esta autora, de acordo com os censos da educação superior, o fenômeno denominado de evasão e ou de abandono dos estudantes constitui um problema para as Instituições de ensino superior. Ao contrário do contexto brasileiro, no contexto internacional há políticas institucionais específicas para a gestão do abandono e da permanência de estudantes, especialmente no continente norte americano e europeu, haja vista o grande volume de pesquisas socializadas na IIª e IIIª Conferência Latino-americana sobre o Abandono no Ensino Superior, bem como a publicação de referencial teórico pertinente, segundo os critérios de confiabilidade das fontes e de representatividade dos órgãos oficiais na produção e divulgação de dados.

A investigação caracterizou-se como uma pesquisa documental, tendo como pano de fundo o levantamento de documentos produzidos por dez (10) universidades comunitárias, catarinenses, filiadas à Associação Catarinense das Fundações Educacionais e pelos pesquisadores da área, com relação à problemática, sobre as políticas de permanência dos estudantes nos cursos de graduação. As técnicas para coleta de dados foram àquelas pertinentes à metodologia: seleção de documentos com informantes-chave, análise, interpretação e contextualização dos dados.

A referida autora demonstrou, com a análise dos dados coletados, que tratar da permanência dos estudantes no ensino superior, no modelo de política institucional, conforme os resultados publicados pelos organismos oficiais indicou um avanço

muito tênue em torno da problemática. Embora o número de matrículas tenha evoluído significativamente, o número de titulados não correspondeu ao esperado.

Na conclusão do estudo acima, ficou evidente a necessidade de constituição de outra agenda para as universidades comunitárias, redimensionando as ações institucionais em conformidade com o compromisso da pesquisadora de, ao conhecer e revelar a realidade, construir um referencial de inteligibilidade que possa, no contexto das políticas de ensino superior contribuir, embora de modo limitado, para a produção de conhecimento sobre uma temática que produza um efeito reflexivo, recriador, renovador ou provocador de sua continuidade, apresentando indicativos para a construção de uma política de permanência dos estudantes de graduação das IES comunitárias catarinenses.

O estudo de tese do pesquisador Tarabola (2015), intitulado “Aspirantes: desafios de estudantes da USP egressos de escolas públicas no contexto do novo tensionamento político-social brasileiro” tiveram como objetivo refletir sobre o processo de constituição de nove jovens estudantes ingressantes em diferentes cursos da Universidade de São Paulo em 2014 egressos de escolas públicas e participantes do cursinho oferecido pelo Programa Preparatório para o Vestibular da Universidade São de São Paulo (PPV/USP), em 2013. Para tanto, utilizou-se a perspectiva analítica da individuação, tal como proposto pelo sociólogo Danilo Martuccelli, para analisar o conjunto de fatores estruturais enfrentados pelos estudantes, em uma articulação entre processos sociais e experiências pessoais que configura o trabalho do indivíduo sobre si mesmo.

Nesta pesquisa traçou-se um perfil dos alunos do (PPV/USP) e daqueles que ingressaram na Universidade, em comparação ao universo dos demais aprovados no vestibular da FUVEST, a partir de dados socioeconômicos fornecidos por autodeclaração pelos candidatos àquela instituição. Tendo em vista a crítica às insuficiências das teorias chamadas disposicionalistas, onde se empreendeu um procedimento indutivo a partir da análise das entrevistas compreensivas realizadas com nove estudantes daquele grupo ao final dos dois primeiros semestres letivos de seus respectivos cursos de graduação para construir as provas que constituem esta pesquisa: a familiar, a escolar, a da mobilidade urbana e aquela referente à sociabilidade. A discussão sobre esses desafios estruturais de nossa sociedade e o modo pelo qual, jovens estudantes recém-ingressos na USP os vivenciam e como

respondem peculiarmente a eles permite compor um cenário da individuação deste grupo social, assim como problematizar as configurações, mutações e ações da estrutura sociohistórica na fabricação de indivíduos como eles.

A pesquisa de Nilcione Maciel Lacerda Batista (2016), intitulada “Trajetórias de sucesso escolar dos jovens oriundos de escolas públicas no ensino superior”, teve como foco investigativo o estudo das trajetórias singulares de sucesso escolar de jovens oriundos de escolas públicas no ensino superior. Propôs conhecer e analisar os processos que favorecem o ingresso e a permanência desses estudantes em cursos de graduação considerados de alto prestígio social, na UFPB. Teve como indicadores o sucesso escolar na perspectiva da distinção curricular na sua trajetória universitária como pesquisador júnior do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/ CNPq. Buscou aporte teórico na sociologia da educação com Bourdieu (1964,1998), Lahire (1997, 2004) e Charlot (2000, 2002, 2009), dentre outros. No primeiro momento, foram aplicados, de forma casual e aleatória, sessenta questionários com estudantes de diferentes cursos de graduação do Campus I/UFPB, tendo como critério de inclusão ser de escolas pública e bolsista PIBIC/CNPq com finalidade de traçar um perfil socioeconômico e educacional desses estudantes. Foram realizadas entrevistas com seis estudantes da primeira amostra que frequentavam cursos de alto prestígio social, com o propósito de construir percursos biográficos que favorecessem a compreensão das disposições singulares de sucesso escolar no ensino superior.

Nas considerações finais a pesquisadora reforça a necessidade de ampliação dos programas de iniciação científica e assistência estudantil para os estudantes de baixa renda como condição essencial para favorecer e possibilitar o êxito ou sucesso escolar nos cursos de graduação de escolha, e em especial para os estudantes que conseguiram ingressar em cursos considerados, historicamente elitizados. Outro ponto reforçado por Batista (2016) foi a necessidade de conhecer as histórias singulares de jovens oriundos de escolas públicas como forma de desmistificar a relação entre origem social e destino escolar, pois as trajetórias escolares “[...] não são homogêneas, e, portanto, apresentam recursos variados para a obtenção do sucesso acadêmico, numa relação de interdependência entre família, escola, com o saber e o desejo de mobilidade social” (p15).

A pesquisa de tese de Noadia Iris da Silva (2016) intitulada “Letramento acadêmico e ações afirmativas: Percursos identitários de estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas em cursos da área de saúde da UFPE” partiu de uma abordagem acerca do processo de letramento acadêmico de graduandos da área de Saúde cujo acesso à Universidade Federal de Pernambuco foi favorecido pelo sistema de reserva de vagas, adotado nessa instituição por força da Lei no 12.711/12. Teve a finalidade de investigar como esses sujeitos se engajam em práticas letradas na academia no sentido de assumir identidades sociais relacionadas a tais práticas. As análises foram consubstanciadas por resultados de estudos ligados à Perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, segundo autores como Barton & Hamilton (2000), Lea & Street (2008), Street (2010), Ivanič (2004; 1998; 1994), Bezerra (2012) Dionísio & Fischer (2010).

Em conformidade com tais abordagens, a pesquisadora elegeu procedimentos indicadores de uma metodologia qualitativa de pesquisa, mais especificamente, estudos de casos etnográficos. Como instrumentos, fez uso das entrevistas e observação de aulas, priorizando as atividades relativas à participação dos estudantes em seminários acadêmicos. A autora concluiu discorrendo que os resultados forneceram evidências de efeitos controversos neste primeiro ano de vigor da Lei de Cotas, da existência de identidades sociais relacionadas à forma de ingresso à universidade e da necessidade de alterações no ensino de práticas letradas na academia.

A dissertação de Roseli Souza dos Reis Nunes (2016) intitulada “A permanência dos estudantes que ingressaram por ação afirmativa: a assistência estudantil em foco” apresentou argumentos que justificaram as mudanças na forma de ingresso nas universidades públicas e analisou as políticas de permanência na educação superior pública com ênfase na assistência estudantil a partir de 2003. O objetivo do estudo foi analisar fatores que interferiram na permanência de estudantes ingressantes por ação afirmativa no contexto das políticas de assistência estudantil. A pesquisa qualitativa foi realizada com estes estudantes e dois coordenadores de curso, tendo como referencial para essa análise o conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu. O perfil dos respondentes identificou que a maioria das solicitações de assistência estudantil foi feita por estudantes de turno integral, que cursaram o ensino médio em escola pública, declararam a cor preta ou parda e são de cursos

com grau acadêmico de bacharelado. Acrescentou-se ainda que 62,33% dos beneficiados pela assistência estudantil são do sexo feminino e 37,67% do sexo masculino. Além disso, 70,27% estão na faixa etária de 18 a 24 anos o que se coaduna com Pierre Bourdieu ao atribuir à família a responsabilidade de transmitir a herança cultural, constituindo, assim, o capital cultural.

Percebeu-se ainda que a baixa escolaridade dos pais, a situação familiar de vulnerabilidade socioeconômica e a precariedade do ensino público nos níveis fundamental e médio comprometeram o acúmulo de capital cultural dos estudantes. Constataram-se no estudo da autora que 57,57% das mães e 72,68% dos pais não concluíram o ensino médio e apenas 8,6% das mães e 3,94% dos pais têm curso superior completo. Entre os elementos que interferiram na permanência do estudante nos anos iniciais do curso de graduação, evidenciou-se a escolha do curso, o acolhimento do estudante, o ambiente universitário, o capital cultural, o trabalho do estudante e a assistência estudantil.

Acrescentou-se ainda uma análise do desempenho das disciplinas do primeiro ano de ingresso, por entender que este é um elemento que influencia na permanência e a sua análise, contribuindo para a gestão e acompanhamento dos estudantes no curso. Concluiu-se que a assistência estudantil é um programa com muita visibilidade na universidade e constitui-se um apoio fundamental para a permanência dos estudantes com vulnerabilidades socioeconômicas. Os que não conseguem a assistência estudantil buscam outras formas de apoio, como as bolsas monitoria, iniciação científica, extensão, os estágios e outros. No entanto, se não conseguem recursos para financiar os estudos têm a sua permanência no curso ameaçada. .

O estudo de tese de Neilton Castro da Cruz (2016) intitulado: “Esse ambiente não é para todo mundo: as condições de inserção e de permanência de egressos da EJA no Ensino Superior Público” teve como objetivo descrever e analisar em que medida se deu a inserção de egresso/a da EJA no Ensino Superior em instituição pública, de forma específica, em dois dos 24 *Campi* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O autor centrou-se na necessidade de compreender como foi construída a trajetória de cada sujeito, de modo a evidenciar os elementos constitutivos que atuaram em torno da inserção ao Ensino Superior e, sobretudo, da permanência. A pesquisa de Cruz (2016) foi realizada à luz de sete conceitos

teóricos, a saber: “Ator Plural (Lahire); Da relação com a Escola e com o Saber; Sentido; Mobilização (Charlot) e Suporte (Martuccelli)”. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas narrativas, realizadas com oito pessoas, sendo três do sexo masculino e cinco do feminino, de idade entre 24 e 48 anos, matriculadas em quatro diferentes cursos de licenciatura (História, Letras, Matemática e Pedagogia), da UNEB Campus X e XVIII.

Conforme a referida pesquisa, inicialmente, foi possível afirmar que as trajetórias aqui analisadas, dadas as suas configurações, são distintas daquelas já apresentadas, em geral, pela Sociologia da Educação. Destacou, também, como achado da pesquisa, o papel da socialização secundária, defendida por Lahire, como um conjunto de experiências potencialmente importante, pois, por meio delas, é possível a constituição de disposições, nesse caso, escolares. A investigação apontou que os sujeitos geralmente partem de um lugar de escassez de informações acerca da universidade, principalmente a respeito das regras do jogo acadêmico. No entanto, mostrou como, apesar do fraco ‘Capital Escolar’ adquirido anteriormente, eles têm se apropriado de estratégias e suportes para garantir a sua permanência na universidade.

Duas dissertações defendidas em 2015 se destacaram no sentido de terem sido realizados no grupo de estudo GEPPES/UFPB envolvendo a temática relacionada com as pesquisas propostas. Estes estudos são frutos de continuidade das pesquisas do grupo, no nível de pós-graduação (PPGE/UFPB). Estas dissertações foram as de Galdino (2015) e de Castro (2015). No primeiro estudo, a pesquisadora trouxe à tona as políticas de cotas quando fez a abordagem sobre o perfil sócio demográfico e acesso dos estudantes universitários com deficiência na instituição UFPB. A pesquisa foi desenvolvida a partir da análise das políticas de inclusão, expansão e acesso da educação superior segundo dados do INEP e os dados fornecidos pela Superintendência de Tecnologia da Informação (STI /UFPB). A pesquisadora em questão aplicou um questionário para caracterização e uma entrevista semiestruturada a fim de reconhecer os elementos sociais e educacionais marcantes no acesso à educação superior.

Nas considerações finais da pesquisa de Galdino (2015) foi possível perceber que as políticas de expansão e acesso têm contribuído para “o crescimento no número de alunos com deficiência na educação superior, como é o caso da UFPB,

que apresentou um aumento de 57% no número de alunos com deficiência". Sua investigação apontou que a participação da família, dos amigos e dos professores foi determinante para o ingresso no ensino superior considerando como fatores motivacionais e de incentivo a esta condição.

A relação desta pesquisa com o objeto de estudo da pesquisa de tese desenvolvida, tem em comum o fato de dar voz aos principais atores sociais envolvidos no processo educacional – os estudantes universitários com deficiência inseridos no ensino superior. Demonstra por sua vez que em relação à Universidade Federal da Paraíba, o debate sobre as políticas de cotas, a exemplo das políticas de ação afirmativa, ainda discute em pleno século XXI porque em uma sociedade como a brasileira, na qual muitos direitos sociais, a exemplo da educação, são constitucional e legalmente assegurados a todas as pessoas, ainda é perceptível o pequeno acesso de negros, indígenas e de comunidades periféricas ao ensino superior. Na discussão teórica acerca da categoria permanência encontradas na produção textual da Rede *Universitas*, destacou-se na produção de 2015 da rede *Universitas*, 24 artigos do Eixo – 5 Acesso e Permanência na Expansão da Educação Superior divulgados nos ANAIS¹³ do XXIII Seminário da rede *Universitas/Br* Políticas de Educação Superior no Brasil: a expansão privado-mercantil em questão.

Desses 24 artigos expostos, foram destacados treze artigos para fins de fundamentar melhor as categorias: democratização do acesso na percepção da permanência de egressos da rede pública na Educação Superior, em Instituição de Ensino Superior, conforme demonstrativo no Quadro 1.

	Autor (es)	Título
01	CASTELO BRANCO, Uyguaciara Veloso; JEZINE, Edineide; NAKAMURA, Paulo Hideo. (2015)	Alguns indicadores de permanência/abandono na educação superior: elementos para o debate
02	CAVICHIOILLI, Márcio Henrique de Freitas; AGUIAR, Tereza Christina Mertens Veloso. (2015)	Perfil dos graduados em meio a expansão do Ensino Superior no Estado de Mato Grosso: mudanças ou permanências?
03	CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves; CORDEIRO, Ana Luisa Alves. (2015)	Estratégias de Permanência de Estudantes na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
06	JEZINE, Edineide; Maria da Salete Barboza de Farias; Jislayne Fidelis	Reflexões Sobre “Expansão X Permanência” Na Ufpb

¹³ ANAIS XXIII Seminário da rede *Universitas/Br* Políticas de Educação Superior no Brasil: a expansão privado-mercantil em questão. Belém/PA, 20 a 23 de maio de 2015 ISSN 2446-6123. Disponível somente em versão online: www.belemvirtual.com/seminarioUniversitas/

	Felinto (2015)	
09	MACIEL, Carina Elisabeth; Elaine Cristina Vaz Vaez Gomes (2015)	Acesso e Permanência na Graduação e distancia e Presencial: Analise No Brasil e Região Centro Oeste
10	MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; ROSA, Aline Anjos da; OLIVEIRA, Jonas de Paula; ALMEIDA, Fernanda Alexandrina de. (2015)	A Permanência de acadêmicos negros e Indígenas na Educação Superior no Brasil: Uma análise das Políticas de Assistência Estudantil Na UFGD
12	NUNES, Roseli Souza dos Reis; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. (2015)	Elementos Que Interferem na Permanência do Estudante na Educação Superior Pública
13	OGNIBENE, Carlos Eduardo Teixeira; NUNES, Diego Alberto Silva; BRAGA, Júlia Maria Silva, BRITO, Leonardo Dias, MANCEBO, Deise. (2015)	De que Distância se fala quando se Analisa O <i>Desempenho</i> dos Estudantes do CEDERJ
14	PRIMÃO, Juliana Cristina Magnani; SILVA, Maria das Graças Martins da. (2015)	Permanência na Educação Superior: Perspectiva dos Concluintes de um Curso de Enfermagem
15	SANTOS, Jacirene Lima Pires dos; Carina Elisabeth Maciel (2015)	Educação Especial nas Universidades Brasileiras: O Programa Incluir como Estratégia de Permanência da Pessoa com Deficiência
18	SILVA, Maria das Graças Martins da. NOGUEIRA, Patrícia Simone.	Permanência Na Educação Superior: Ideias Que Pautam a Normatização e a Produção Textual
20	TOSCANO, Geovânia da Silva, MARTINS, Izabel; CARVALHO, Rayana (2015)	O Prestígio Social Dos Cursos da Saúde na UFPB
22	VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos; MEDEIROS, Priscila Martins. (2015)	Acesso, Permanência e Ação Afirmativa na UNEMAT: Presença Negra, Cânone E “Novas” Epistemes.
23	ZARDO, Luiz André R. (2015)	Perfil dos Estudantes Ingressantes do Curso de Estatística da UFMT de 2010 A 2013.

Quadro 1 – Demonstrativo dos artigos da Rede *Universitas*, selecionados para respaldo da fundamentação teórica. Fonte: Construído pela pesquisadora, baseado na pesquisa realizada nos Anais da Rede *Universitas* (2015). Disponível em: www.belemvirtual.com/seminarioUniversitas/. Acesso em: 21.05.2017.

Castelo Branco, Jezine e Nakamura (2015), no seu artigo intitulado “Alguns indicadores de permanência/abandono na educação superior: elementos para o debate” propõem debater alguns indicadores que nos permitam ampliar o debate acerca da categoria permanência na educação superior, a partir da análise da evasão já estudada por LOBO e SILVA FILHO; MOTEJUNAS; HIPÓLITO; LOBO, 2007; ALMEIDA; VELOSO, 2002; BAGGI; LOPES, 2011. Esta, por sua vez, é definida, referencialmente, pela situação de matrícula esperada e matrícula ocorrida e consequente abandono dos alunos, nas universidades públicas brasileiras, tendo como base para estudo de caso a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por meio expresso nos dados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP, 1996-2012) e da própria Instituição (STI/UFPB, 2013), no período de 1996-2013.

Já o artigo de Cavichioli e Aguiar (2015) intitulado “Perfil dos graduados em meio à expansão do Ensino Superior no Estado de Mato Grosso: mudanças ou permanências propuseram como objetivo analisar a expansão da Educação Superior e suas implicações na democratização do acesso, argumentando que nos últimos governos federais foram criados programas públicos na tentativa de implementar essa expansão junto com uma diminuição das desigualdades educacionais, por meio de ações afirmativas como o Programa Universidade para Todos – PROUNI em 2007 e a Lei de Cotas em 2012.

Contudo, pesquisas apontaram que existem mecanismos que dificultam o processo de amenização das desigualdades de acesso ao ensino superior em razão da distribuição desigual de recursos na sociedade por meio dos capitais econômico, cultural, social e simbólico, além da violência simbólica sofrida pelos estudantes da raça negra, fatores estes que influenciam no desempenho escolar. Assim, questionou-se se o processo de expansão do ensino superior em Mato Grosso está colaborando para a diminuição das desigualdades educacionais ou está servindo como um instrumento de reprodução das relações de dominação. Sua análise partiu dos dados fornecidos pelo censo do IBGE.

O texto de Cordeiro et al (2015) intitulado “Estratégias de Permanência de Estudantes na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)”, teve como objetivo identificar as estratégias de permanência de estudantes que a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) tem criado e executado na última década, seja de forma geral e/ou direcionada especificamente aos/às cotistas negros/as e indígenas.

As estratégias de permanência são aqui entendidas como políticas, programas e/ou ações assumidas pela instituição que visam garantir, atender e/ou sanar aspectos não apenas de ordem socioeconômica, mas também pedagógicas e culturais. O estudo se utilizou da pesquisa bibliográfica e documental, bem como de alguns dados estatísticos. Considerou-se assim que o acesso e o ingresso na educação superior não são garantias de conclusão, pois pensar a questão do acesso à educação superior implica em combinar ingresso, permanência e formação de qualidade.

As pesquisadoras Jezine, Barboza e Felinto (2015), em seu artigo intitulado “Reflexões sobre “Expansão x Permanência” na UFPB”, tiveram por objetivo analisar

políticas institucionais de expansão e acesso à Educação superior, buscando apreender como as mesmas se materializam no âmbito da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e relacionar o processo de expansão institucional aos programas e projetos acadêmicos no âmbito da pesquisa, problematizando o potencial dos mesmos para a permanência de alunos na universidade.

Para fundamentação teórica recorreram aos autores: Lima (2013), Morosini (2011), Castro (2013) e Saviani (2010) dentre outros que tratam da política de expansão da educação superior no Brasil. Para tanto, foi realizado o reconhecimento e análise de dados acerca da expansão das matrículas na educação superior e na UFPB, e depois o levantamento dos programas acadêmicos do campo da pesquisa. Os resultados indicaram o descompasso entre a expansão institucional e a oferta de programas e projetos acadêmicos, ou seja, pouca distribuição de bolsas e insumos dos programas acadêmicos existentes que possam potencializar a permanência do aluno na instituição, e com isso conseguir alcançar a conclusão do curso.

Para Maciel e Gomes (2015), no texto “Acesso e Permanência na Graduação a Distância e Presencial: análise no Brasil e Região Centro Oeste”, seu objetivo foi analisar o acesso e permanência na graduação a distância e presencial no Brasil e na Região Centro Oeste, destacando neste contexto a modalidade a distância (EAD), como estratégia para democratização, no período de 1991 a 2013, sendo utilizados os dados estatísticos do INEP. A pesquisa consistiu em análise documental e dos dados estatísticos, considerando elementos quantitativos e qualitativos. Os resultados possibilitaram avançar nas discussões tendo em vista a relevância do processo de implantação, oferta e expansão da educação superior, principalmente no que se refere ao acesso e permanência de estudantes nesse nível de educação, considerando tal expansão um avanço na oferta de vagas, mas indicando que tal condição não é suficiente para garantir a democratização da educação superior, uma vez que tal expansão se dá principalmente em IES privadas.

Marques, Siqueira et al (2015), no seu artigo “A permanência de acadêmicos negros e indígenas na Educação Superior no Brasil: uma análise das políticas de assistência estudantil na UFGD” verificaram que há mais de uma década o acesso à educação superior pública brasileira tem ampliado significativamente as possibilidades de acesso e permanência, e que paralelamente foram implementadas

políticas afirmativas e focalizadas direcionadas a grupos que historicamente foram impossibilitados de ingressar nesse nível de ensino, em virtude de desigualdades educacionais, socioeconômicas, de gênero e raça/cor.

Neste contexto, Nunes e Veloso (2015), no seu artigo “Elementos que Interferem na Permanência do estudante na Educação Superior Pública”, discorreram que as políticas de acesso à educação superior a partir de 2003 ampliaram o ingresso de classes populares, por meio de políticas e programas específicos. A partir dessas políticas a permanência de estudantes nesse nível de ensino se torna um grande desafio. Desta forma, o texto teve por objetivo identificar elementos que interferem na permanência dos estudantes universitários, por meio de autores que trabalham com a temática.

A metodologia consistiu em uma pesquisa bibliográfica, incluindo a temática da permanência na educação superior. Identificou-se que a permanência sofre interferência de elementos como ambiente acadêmico, condição de estudante trabalhador, capital cultural do estudante, incertezas na escolha do curso, situação financeira do estudante e necessidades de ações assistenciais e qualificadoras no apoio estudantil. Esses elementos tornam-se mais evidentes na medida em que as universidades passam a ser frequentadas por estudantes com maior diversidade cultural e socioeconômica.

Com objetivos semelhantes, Primão e Silva (2015), no texto “Permanência na Educação Superior: Perspectiva dos Concluintes de um Curso de Enfermagem” analisaram os fatores que determinam a permanência de estudantes concluintes na educação superior pública, com ênfase no curso de Enfermagem do Campus Universitário de Sinop, Universidade Federal de Mato Grosso, e identificar o seu perfil socioeconômico educacional. Foi aplicado questionário a vinte universitários e entrevistas a três acadêmicos do grupo. Concluiu-se que as ações voltadas à permanência na instituição seriam produtivas se considerassem a assistência estudantil, e, em igual medida, valorizassem as ações qualificadoras do ensino.

Já o artigo de Real et al (2015), intitulado “A Universidade Federal da Grande Dourados: Uma análise das Ações de Acesso e Permanência Políticas e Ações de Acesso e Permanência na Educação Superior: O Caso da Universidade Federal da Grande Dourados” teve como meta analisar as políticas institucionais e nacionais de acesso e permanência implementadas na Universidade Federal da Grande

Dourados (UFGD). O estudo questionou a implementação de políticas de acesso e permanência na UFGD, no período de 2006 a 2014. Observou-se que existe carência nas pesquisas sobre o tema, fato que não permite uma análise mais profunda referente ao assunto. Para ampliar as reflexões sobre o acesso e permanência é necessária a realização de pesquisas longitudinais, que permitam as análises dos resultados ou impactos dessas políticas.

Para Santos e Maciel (2015) no artigo “Educação Especial nas Universidades Brasileiras: O programa INCLUIR como estratégia de permanência da pessoa com deficiência”, pesquisar a educação especial na Educação Superior é ‘[...] tentar compreender uma ação política no sentido de questionar se o acesso à educação como um direito humano está sendo respeitado’, pois o processo educativo no contexto atual conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora do sistema educacional. Nesse sentido, as pesquisadoras objetivaram apresentar o Programa Incluir como estratégia de permanência da pessoa com deficiência na educação superior.

O artigo de Silva e Nogueira (2015), intitulado “Permanência na Educação Superior: as ideias que pautam a normatização e a produção textual” examinou as ideias que fundamentam o entendimento de permanência na educação superior, com base em textos acadêmicos e a legislação referente. Na documentação examinada a permanência associou-se ao estudante em situação de vulnerabilidade e à ideia de que a assistência estudantil é vital para sua trajetória acadêmica. Concluiu-se que a permanência se completa sob dois ângulos: como assistência material e pedagógica aos carentes economicamente e/ou discriminados socialmente e como ações institucionais qualificadoras do ensino para o universo dos discentes.

As autoras, Toscano, Martins e Carvalho (2015), no texto “O Prestígio Social dos Cursos da Saúde na UFPB” se propuseram a analisar a origem social dos alunos que ingressaram nos cursos da área de saúde no período de 2008 a 2012 na UFPB e a relação com a ideia de prestígio social nesta área frente aos demais cursos desta universidade. Questionaram nesse estudo: quais os elementos socioeconômicos associados à presença dos alunos nestes cursos e a relação com o prestígio social que antecede a universidade e reproduz dentro dela? Partiram do

pressuposto que, historicamente, os cursos da área de saúde têm uma forte representação no mercado dos bens simbólicos e no mercado de trabalho, nos quais se observa uma maior demanda de busca de vagas nessa área.

Na metodologia, partiu-se dos dados da COPERVE / UFPB, inseridos nos questionários dos alunos classificados nos nove cursos da referida área (odontologia, medicina, nutrição, enfermagem, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, farmácia, educação física), que complementam os dados gerais da vaga/concorrência de cursos oferecidos na UFPB que são organizados por grupos nas diferentes áreas. Das variáveis retiradas dos questionários respondidos pelos alunos no ato da inscrição no PSS/COPERVE elegeu-se: escolaridade, identificação de pai/mãe, ocupação de pai /mãe, renda, ocupação do aluno e origem escolar. Concluiu-se que conhecer o perfil destes alunos no período de 2008 a 2012 na área de saúde poderá colaborar com a UFPB na elaboração de políticas internas visando a permanência dos que nela entram e encontram dificuldades e desafios durante o percurso formativo decorrentes das desigualdades sociais e culturais que ascendem ao campo universitário.

Vieira e Medeiros (2015), no artigo “Acesso, Permanência e Ação Afirmativa na UNEMAT: presença negra, cânone e novas epistemes” (2015), discorreram sobre o Programa de Integração e Inclusão Étnico-racial da Universidade do Estado de Mato Grosso. Identificou-se que, apesar do inequívoco descumprimento da legislação em vigor, houve importantes avanços que conectaram este programa de ação afirmativa com o debate nacional em torno das políticas de ações afirmativas e as cotas para negros. O texto propôs problematizar o debate acerca do acesso e da permanência, considerando ser importante fazer uma reflexão em torno das epistemes que lastreiam a produção do conhecimento científico. Para alcançar os objetivos elaboraram uma breve introdução que é seguida de itens que versaram sobre a virada cultural. Logo após, lançaram uma hipótese de trabalho acerca do debate sobre o acesso e a permanência, para logo em seguida tecer algumas considerações finais.

No texto produzido por Zardo (2015) “Perfil dos Estudantes ingressantes do Curso de Estatística da UFMT de 2010 a 2013 ressaltou-se que a década de 2000, para o campo da educação superior, apresentou-se com políticas voltadas para a inclusão e democratização do acesso”. Neste sentido, trabalhos que se

preocuparam em identificar o perfil dos estudantes nas universidades públicas tornaram-se relevantes na medida em que possibilitaram observar se tais políticas estão realmente cumprindo aquilo que se propuseram a realizar, e para além, auxiliando em construir e elaborar melhoramentos e aperfeiçoamentos dessas políticas.

Sendo assim, o trabalho em questão buscou identificar o perfil socioeconômico do ingressante no curso de Estatística da Universidade Federal de Mato Grosso nos períodos de 2010 a 2013, quanto ao sexo, grupo etário e renda. Metodologicamente, o autor se utilizou de dados disponibilizados pelo Sistema de Informação e Gestão Acadêmica da instituição pesquisada. Este concluiu o estudo discorrendo que se podem verificar registros de alunos não matriculados no curso, que representam um abandono temporário dos estudos, e que precisam ser acompanhados a fim de identificar que fatores estão relacionados a esta conduta e que dificultam a permanência desses estudantes.

Diante do contexto apresentado, em relação ao levantamento realizado na base de dados Capes por meio dos descritores Educação superior; Expansão da Educação Superior e do Estudante universitário, num período de 2003 até 2015 foi surpreendente a quantidade de estudos existentes, chamando atenção para a década de 2000 com a entrada do novo milênio e as transformações em âmbito global sob a dinâmica da sociedade do conhecimento marcada pelos avanços nas tecnologias e comunicações do mundo dito pós-moderno.

Percebeu-se que há uma preocupação histórica, cronológica e sequencial do estudo voltado para a Educação Superior e do que estaria por vir das discussões e debates em torno do papel da universidade pública de acordo com as mudanças e avanços por parte de grupos que defendem cada vez a minimização do estado como provedor de políticas públicas para educação, saúde, segurança, dentre outras que minimizem e/ou diminuam as desigualdades sociais, fruto das crises subsequentes da sociedade do capital sob a égide de grupos que defendem o modelo neoliberal.

Notou-se que os estudos e pesquisas trazem para o foco da discussão as políticas de expansão no ensino superior e as mudanças ocorridas nas instituições de ensino – a universidade pública e os que a compõem - estudantes, professores, funcionários e gestores - nesse espaço reconhecido, historicamente, como uma

instituição social, que realiza e exprime de modo determinado a sociedade que é da qual faz parte.

Sobre esses temas gerados pelos pesquisadores, professores e estudantes nesse espaço de pertencimento, denominada universidade, que absorve as ideias e práticas do modelo econômico predominante, que vem cada vez mais ganhando espaço de dominação, criou-se um campo de debates nas pesquisas acadêmicas realizadas, ora se posicionando criticamente frente à realidade, ora perpetuando o ideário neoliberal.

Depois de dez anos de políticas de Ações Afirmativas constatou-se que algumas questões persistiram como as posições contra ou a favor, mas por outro lado, as discussões avançaram na forma de viver essa experiência por parte dos beneficiados, tratando de temas como a permanência, avaliação dos programas e os estudos sobre os egressos. Como uma política ainda recente, muitos temas de certo que, ainda surgirão à medida que estas políticas se efetivem e os estudos avancem e possa contribuir para futuras investigações.

1.2 Percurso metodológico da pesquisa

O estudo analisou a Democratização do acesso na educação superior na perspectiva da permanência de estudantes ingressantes via cotas sociais, procurando compreender quais fatores contribuíram para permanência dos mesmos na universidade pública até obter o êxito e concluir o curso de escolha.

Destacamos nesse estudo, os estudantes da área de saúde que ingressaram na UFPB, no período compreendido a partir do ano de 2011 a 2016, procurou-se analisar que fatores influenciaram a permanência desses estudantes na instituição até obterem êxito no curso de escolha. Foi nesse sentido que se optou por realizar a pesquisa com estudantes no Campus I da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, localizado no bairro Castelo Branco, em João Pessoa/PB.

A escolha do percurso metodológico correspondeu à natureza do objeto de estudo e aos pressupostos teóricos definidos, na tentativa de melhor responder às questões da pesquisa. Assim, na dimensão e complexidade do tema explorado, o trabalho seguiu uma metodologia que destacava tanto características qualitativas quanto quantitativas do objeto de estudo, pois se compreende que existe uma complementação entre essas duas formas de tratá-lo, como também entre a

subjetividade e a objetividade nos estudos científicos. Embora em diversos momentos utilizaram-se dados quantitativos, a compreensão e interpretação dos mesmos estão condicionados ao conhecimento e entendimento do pesquisador, conforme esclarece Richardson (2017), de forma que se aprofundaram as reflexões e lançaram-se bases para outras incursões sobre o tema explorado.

1.2.1 Delimitação e delineamento da pesquisa

Considera-se a metodologia um instrumento do pesquisador, uma vez que por meio da especificação dos caminhos a serem adotados é que se torna possível delimitar a criatividade e definir o como, onde, com quem, com quê, quanto e de que maneira se pretende captar a realidade e seus fenômenos (RICHARDSON, 2017).

A pesquisa está inserida na temática da expansão e democratização do acesso à Educação Superior, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, tendo como delimitação temporal 2011 a 2016 – espaço de implantação e avaliação das políticas compensatórias ou de ações afirmativas, e nesse contexto, buscou-se investigar os fatores que influenciam a permanência de estudantes inseridos, via sistema de cotas sociais, em cursos da área de saúde em uma universidade pública.

A execução de um delineamento de pesquisa deve ser realizada compreendendo cinco principais elementos, sendo eles: Caracterização da pesquisa, universo populacional e amostra da pesquisa, instrumentos utilizados na coleta de dados, procedimentos utilizados na coleta dos dados e procedimentos para análise e interpretação dos dados. Além dos elementos acima mencionados, deve ser realizada a apresentação esquemática dos procedimentos metodológicos, para facilitar o entendimento da execução da pesquisa.

Para Gil (2002, p.64):

“[...] o delineamento reflete o contraste entre a teoria e os fatos e sua forma é a de uma estratégia ou plano geral que determine as operações necessárias para fazê-lo.” e constitui a etapa em que o pesquisador passa a considerar a aplicação dos métodos discretos, ou seja, daqueles que proporcionem os meios técnicos para a investigação.

É possível dividir o delineamento em dois grupos, no primeiro a pesquisa é realizada por meio de informações impressas, as chamadas fontes de “papel”, sejam elas livros, revistas, documentos impressos ou eletrônicos, sendo destacadas as

pesquisas bibliográfica e documental. Já o segundo grupo se refere a pesquisas realizadas por meio de informações obtidas de pessoas ou experimentos, destacando-se a pesquisa experimental, a pesquisa *ex-post facto*, o levantamento, o estudo de caso, a pesquisa ação e a pesquisa participante (GIL, 2002; RICHARDSON, 2017).

O procedimento metodológico caracterizou-se como uma abordagem quali-quantitativa, por meio de pesquisa bibliográfica, que constituiu a base do estudo, com classificação e análise de documentos pertinentes à legislação e contribuição teórica da literatura sobre a temática de estudo. A pesquisa de campo contou com aplicação de um questionário objetivos do tipo Escala de *Likert*, aplicado *on line* a todos concluintes dos nove cursos de graduação em saúde oferecidos no campus I da UFPB.

1.2.2. Caracterização da pesquisa

A pesquisa é de caráter quantitativo (por meio das informações contidas nas planilhas enviadas do STI/UFPB, como números de estudantes por curso, *status*, sexo, ano de conclusão) e, qualitativa do tipo fenomenológico porque busca compreender a essência do fenômeno, a partir da concepção de atores sociais com aplicação de um questionário validado aplicados *on line* para os *e-mails dos* estudantes oriundos da rede pública que estão concluindo cursos da área de saúde numa instituição de ensino superior pública em que ingressaram via sistema de cotas sociais, que vivenciam o fenômeno permanência no ensino superior público até conclusão do mesmo.

O formato de aplicabilidade do método se dá por meio da descrição e interpretação dos dados fornecidos pelos respondentes, na perspectiva de viabilizar uma interpretação do real de como se apresenta os fatos e interpretar seus significados a partir da análise dos dados considerando contextos sociais, educacionais e culturais de pertencimento.

Questionou-se que/quais fatores influenciaram os estudantes ingressantes via cotas sociais a permanecerem em uma instituição de ensino público com histórico elitista, a ponto de concluir o curso de escolha? O problema de pesquisa revela que é uma pesquisa qualitativa, porque busca compreender os fenômenos sociais, descreve a complexidade, analisa as interações e classifica o processo dinâmico de um determinado grupo. Caminha-se para o campo da subjetividade do ser humano,

trazendo métodos que permitem compreender os fenômenos dentro da particularidade complexa. (RICHARDSON, 1999).

De acordo com Stake (2011) a pesquisa qualitativa é subjetiva e pessoal. Flick (2009) trata do estudo do interior, buscando compreender o fenômeno sob o ponto de vista do sujeito. No âmbito geral, observa-se que o estudo qualitativo varia de lugar e tempo, mas possibilita caminhos variados que pode ser sistematizado.

Já os pesquisadores Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco pontos de identificação que determinam a pesquisa qualitativa, como a investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados; os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

De acordo com Creswell (2014) a pesquisa qualitativa vem desencadeando variadas abordagens do tipo: fenomenológica, teoria fundamentada, etnográfica e estudo de caso. No caso do estudo em tela, optou-se pelo Estudo de Caso, o que aborda casos específicos, considerando ambiente e contexto, o que vai ao encontro do estudo em questão.

A abordagem metodológica foi caracterizada como de campo, do tipo exploratório e descritivo, no entendimento de que o propósito da investigação científica é coletar dados e informações imprescindíveis que possibilite uma aferição das informações necessárias que deem subsídios para sinalizar a contestação e/ou comprovação das hipóteses que foram construídas, no que se refere à permanência acadêmica em áreas de predomínio feminino e masculino nos cursos da UFPB.

1.2.3 A Universidade Federal da Paraíba como campo de investigação da pesquisa empírica.

A Universidade da Paraíba foi criada em 1955 por meio da Lei estadual nº. 1.366, de 02 de dezembro de 1955, como resultado da junção de algumas escolas superiores. A sua federalização foi aprovada e promulgada pela Lei nº. 3.835, de 13 de dezembro de 1960, por meio da qual foi transformada em Universidade Federal da Paraíba, incorporando as estruturas universitárias tanto na cidade de João Pessoa quanto em Campina Grande, assumindo assim uma estrutura multicampi, com atividades distribuídas por dois espaços urbanos diferentes.

No decorrer da década de 1960 a UFPB incorporou a Escola de Agronomia do Nordeste (localizada na cidade de Areia) e o Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (localizado na cidade de Bananeiras). Assim, por meio dessa incorporação, a UFPB passou pelo primeiro processo de expansão. Já nos anos 1970, as atividades de ensino, pesquisa e extensão avançaram significativamente. No início dos anos 1980, foram incorporados mais três *campi* em três cidades paraibanas. A concretização desse fato deu-se por meio da absorção dos recursos humanos e das instalações físicas da Faculdade de Direito, na cidade de Sousa; Escola de Veterinária e de Engenharia Florestal, na cidade de Patos, e Faculdade de Filosofia, na cidade de Cajazeiras.

A expansão do acesso ganha ainda mais destaque se considerarmos que o ingresso na universidade é um período relevante no transcorrer do curso de vida, por ser uma transição importante do final da adolescência para o início da vida adulta e desafiar o estudante a assumir novas posturas, descobrir novas formas de estudar, aprender, conviver e participar, coincidindo com o dilema de escolher a profissão a seguir, representando para muitos jovens um período de conflitos não apenas por esta escolha, como também pelos desafios a serem enfrentados nesse novo contexto. Segundo os autores Bellodi (2007); Cerchiari (2005) o ingresso no ensino superior configura um dos períodos de maior vulnerabilidade do estudante que conclui o ensino médio por ser comumente marcado por conflitos decorrentes da adaptação ao meio universitário e da aproximação com a profissão escolhida.

Partindo desse entendimento, a entrada na universidade não deve ser analisada a partir de fatores isolados, mas considerando um conjunto de situações produzidas por influências institucionais, sociais, econômicas e históricas. Além disso, em se tratando de cursos de área da saúde em uma instituição pública, é importante considerar que a sociedade se volta para o estudante com expectativas sobre seu comportamento e êxito acadêmico.

No espaço universitário, o que se espera desse estudante é envolvimento, iniciativa, responsabilidade e autonomia, que o mesmo se organize no cotidiano acadêmico para apreender o que lhe será apresentado ao longo da graduação, sem perder de vista que após concluir o curso deverá estar apto a exercer a profissão de forma ética, crítica, consciente e competente.

Nos últimos anos é muito comum observar cada vez mais a presença de ingressantes na faixa de 17 a 18 anos, ou seja, no final da adolescência, enfrentando a transição final para o ingresso na vida adulta. Do ingresso à conclusão do curso, vale salientar que o estudante vivencia uma fase em que ocorre uma convergência de situações, algumas normativas e esperadas e outras inesperadas, levando o mesmo a desenvolver estratégias para lidar com essa nova realidade que contribuam para a sua permanência na formação acadêmica.

Dessa forma, os programas de permanência possuem importância fundamental na tarefa de auxiliar a instituição, especificamente, os setores ligados ao ensino, pesquisa e extensão, na integralidade da atenção conferida à trajetória acadêmica, de forma que os estudantes possam recorrer a estes, para receber suporte acadêmico e acolhimento às questões emergentes em cada período de formação, ofertando um espaço para ajuda e reflexão durante o processo de graduação nas dimensões que contemplam ensino, pesquisa e extensão.

1.2.4 Universo populacional, amostra e caracterização dos sujeitos.

A população se caracterizou por estudantes oriundos da rede pública que estão inseridos nos cursos da área de saúde do Campus I da Universidade Federal da Paraíba, a partir da Lei de cotas, com recorte temporal da população entre 2011 a 2016. Neste recorte, deve-se considerar a entrada dos estudantes a partir de 2013 visto que a seleção, conforme determina a Lei de cotas, se deu no ano de 2012 para o ingresso a partir de 2013.

Dentro desse universo populacional de 1503 estudantes ingressantes via sistema de cotas, a amostra constou de 90 estudantes dos nove cursos da área de saúde (educação física, enfermagem, farmácia, fisioterapia, fonoaudiologia, medicina, nutrição, odontologia e terapia ocupacional) que se encontravam no último ano dos seus respectivos cursos.

As informações acerca dos estudantes ingressantes por sistema de cotas foram solicitadas via Sistema de Tecnologia e Informação da Universidade Federal da Paraíba, *on line* no formato de planilha de *excel* constando dos indicadores ano de entrada, matrícula, nome completo, os nove cursos de graduação, *status* (se ativo, desistente/evadidos, concluintes), tipo de cotas, cidade de origem e data de nascimento.

Os dados foram avaliados por meio de estatística descritiva, utilizando-se da planilha eletrônica SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 22.0 for Windows®. Os dados foram categorizados respeitando a sequência dos indicadores e expostos e organizados para análises por meio de quadros, tabelas e gráficos demonstrativos a partir do recorte temporal (2011 a 2016) de acordo com os objetivos propostos no estudo de tese em tela.

A distribuição da coleta de dados se deu da seguinte forma: estudantes ingressos por políticas afirmativas e/ou sistema de cotas sociais atentando-se sob o ano de ingresso e término e a distribuição destes, por turno. Traçando, a priori, um demonstrativo geral dos ingressantes via sistema de cotas. Conforme distribuição apresentada no quadro seguinte.

Cotas	DESCRICAO DETALHADA DAS COTAS	Freq
C ₁	Candidato autodeclarado preto ou pardo egresso do ensino público que cursou pelo menos três anos do ensino fundamental e todo o ensino médio em escolas públicas	33
C ₂	Candidato egresso do ensino público	143
C ₃	Candidato egresso do ensino público que cursou pelo menos três anos do ensino fundamental e todo o ensino médio em escolas públicas.	26
C ₄	Candidato indígena, egresso do ensino público.	15
C ₅	Candidato portador de deficiência, egresso do ensino público.	10
C ₆	Candidato preto ou pardo, egresso do ensino público	193
C ₇	Candidatos autodeclarados indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	02
C ₈	Candidatos autodeclarados 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 (Lei nº 12.711/2012).	03
C ₉	Candidatos autodeclarados pretos ou pardos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	02
C ₁₀	Candidatos autodeclarados pretos ou pardos, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	04
C ₁₁	Candidatos com deficiência	43
C ₁₂	Ingressante de escola pública	179
C ₁₃	Ingressante de escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimo	197
C ₁₄	Ingressante de escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimo que se autodeclara pardo, preto ou indígena	340
C ₁₅	Ingressante de escola pública que se autodeclara pardo, preto ou indígena.	313
	TOTAL	1503

Quadro 2- Exposição da população geral dos estudantes de cotas sociais 2011 a 2012.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado nos dados fornecidos pelo Sistema de Tecnologia e Informações /UFPB.

1.2.5 A Escala de Avaliação para a Permanência do Discente (EAPD / Validada por Nakamura, Castelo Branco e Jezine -2016) como instrumento de coleta de dados.

A construção da Escala para Avaliação da Permanência Discente (EAPD) de autoria de NAKAMURA; CASTELO BRANCO; JEZINE, 2016, teve como critérios de fundamentação e definição dos itens os elementos teórico-metodológicos apontados por Kira (1998), Braga; Peixoto; Bogutchi (2003), Zago (2006), Gisi (2006), Silva Filho et. al. (2007), Baggi; Lopes (2011), Oliveira; Silveira (2011), Ronsoni (2014), Zago; Pereira; Paixão (2015). Esses elementos foram divididos em seis dimensões, que abrangem aspectos antecedentes ao ingresso dos alunos na educação superior, aspectos de natureza acadêmica, incluindo programas de bolsas de pesquisa, e programas assistenciais ofertados pela instituição.

O instrumento de coleta de dados consistiu, portanto, de um questionário elaborado pelos autores, validado¹⁴ e composto por itens, que objetivaram traçar o perfil do estudante, cujas respostas são variáveis do tipo nominais, ordinais e escalares; e por itens que visam avaliar a permanência, elaborados sob a forma de escalas do tipo *Likert*.

As variáveis escolhidas para o perfil do estudante foram: idade, sexo, cor/raça, estado civil, tipo de escola em que cursou o ensino fundamental, tipo de escola em que cursou o ensino médio, turno em que cursou o ensino médio, ano em que concluiu o ensino médio, renda familiar, trabalho remunerado, ocupação do pai, ocupação da mãe, profissão do pai, profissão da mãe, nível de instrução do pai nível de instrução da mãe, desempenho escolar, frequência a cursinho pré-vestibular e dificuldade de acesso ao ensino superior.

As proposições consistiram de afirmações e as respostas dadas sob a forma de escalas do tipo *Likert*, muito utilizadas para mensurar atitudes e comportamentos, que carecem de ação, o que dificulta a sua métrica. Então, são atribuídos números a parâmetros descritores de objetos, ou acontecimentos ou situações, de acordo com certa regra (KAPLAN, 1975).

¹⁴ Os dados relativos à descrição do processo de validação do instrumento são apresentados no artigo intitulado "Permanência na Educação Superior no Brasil: construção de uma escala de medida" (CASTELO BRANCO; NAKAMURA; JEZINE, no prelo). O processo de validação efetuado, em relação à análise de pertinência e relevância, foi realizado com a análise de 13 especialistas qualificados (*expertises*), e considerou a Escala adequada e coerente, com mediana igual a 5 (nível mais alto da escala), para a obtenção de informações relativas à permanência do estudante em cursos de graduação, podendo ser adaptada para outros contextos ou níveis de ensino.

De acordo com Likert (1976) o instrumento de medida proposto pretende, conforme Kaplan (1975, p. 182) “[...] verificar o nível de concordância do sujeito com uma série de afirmações que expressem algo favorável ou desfavorável em relação a um objeto psicológico”.

As proposições do instrumento utilizadas nessa pesquisa foram elaboradas, conforme adaptação da Escala para Avaliação da Permanência Discente (EAPD) idealizada por NAKAMURA; CASTELO BRANCO; JEZINE (2016), com propósito de mensurar as seguintes dimensões ou fatores: dimensão externa ou convicção prévia; permanência; estrutura; programas acadêmicos; programas de assistência; e conclusão do curso.

Conforme demonstrativo da Escala no anexo I, para cada proposição é solicitado ao estudante que assinale o grau de concordância com quatro níveis: discordância total, discordância parcial, concordância parcial e concordância total. O ponto de neutralidade foi suprimido para evitar as respostas com a tendência central, nem discorda nem concorda, forçando a resposta para uma das posições. É permitido deixar a resposta em branco, caso não seja pertinente ou caso o respondente não se sinta em condições de se posicionar.

A dimensão externa, convicção prévia, é composta de proposições que se referem às motivações e convicções anteriores ao ingresso no curso, composta das seguintes afirmações: eu escolhi o curso porque era mais fácil entrar; eu escolhi o curso porque me identifico com o curso; eu escolhi o curso porque me prepara para o mercado de trabalho; eu escolhi o curso porque me proporciona prestígio social; eu estou no curso que sempre desejei cursar.

A dimensão permanência é composta de proposições que se referem às situações atuais no curso que apontam para a sua permanência e continuidade do curso, como seguem: eu pretendo continuar matriculado no curso; eu continuo no curso porque a família ajuda; eu continuo no curso porque estou num programa acadêmico de bolsas de estudo; eu continuo no curso porque estou inserido no programa de assistência estudantil; eu continuo no curso por força de vontade; eu continuo no curso porque me proporciona boa perspectiva profissional; eu continuo no curso porque proporcionará minha ascensão sócia; Os professores do curso motivam o estudante a permanecer e concluir o curso e de maneira geral, eu estou satisfeito com o curso.

A dimensão estrutura é composta de proposições que se referem à estrutura da instituição que afeta diretamente o dia a dia do estudante, como seguem: as salas de aula são confortáveis; os laboratórios são bem equipados e confortáveis; sempre encontro o que preciso nas bibliotecas da Universidade/Faculdade.

A dimensão programas acadêmicos é composta de proposições que se referem a bolsas de pesquisas no sentido da permanência, devendo ser submetidos às proposições apenas os que estão ou foram contemplados com este recurso, como seguem: minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para qualificação profissional; minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para produção acadêmica; minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para formação crítico social; minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para dar continuidade nos estudos; o aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é o valor da bolsa de estudos; o aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é a orientação inadequada; o aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é a complexidade no desenvolvimento da pesquisa e o aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é a carga horária excessiva. Também é solicitado que o estudante registre o tipo do programa acadêmico e a situação atual no programa.

A dimensão programas de assistência é composta de proposições que se referem aos programas assistenciais oferecidos pela instituição, tais como, auxílio alimentação, moradia, transporte, etc., devendo, também, ser submetidos às proposições apenas os que estão contemplados com um ou mais destes programas, ou ainda os que tenham se candidatado ou submetido à seleção para o programa.

Nesse item questiona-se se os programas de assistência estudantil são amplamente divulgados; é fácil e simples candidatar-se a um programa de assistência; os recursos fornecidos pelos programas são eficientes e se os recursos fornecidos pelos programas são suficientes. É solicitado, ainda, que o estudante registre o(s) tipo(s) do(s) programa(s) de assistência em que está contemplado.

A dimensão conclusão do curso é composta de proposições que visam identificar as condições principais que permitiram chegar ao final do curso, devendo ser submetidos a essas proposições apenas os que estão nos últimos períodos do

curso. As questões assim se distribuem: a minha permanência no curso foi favorecida pela ajuda da família; a minha permanência no curso foi favorecida por estar num programa acadêmico de bolsa de estudos; a minha permanência no curso foi favorecida por ter sido contemplado com assistência estudantil.

As proposições foram formuladas com a finalidade de fornecer uma medida da intensidade da pretensão de permanecer e concluir o curso. Algumas proposições foram formuladas de forma invertida, ou seja, a discordância levaria a uma medida maior de permanência e a concordância, ao contrário. Por esta razão, para facilitar o entendimento, na análise, substituiu-se os níveis de concordância ou discordância pela condição favorável ou não à permanência.

1.2.6 Procedimento e técnicas para análise dos dados

Os dados foram compilados e analisados por meio do programa estatístico tipo planilha eletrônica SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 22.0 for Windows®. Foi utilizada a estatística descritiva com medidas de frequência absoluta e relativa para variáveis categóricas e média/desvio padrão para variáveis categóricas.

A coleta dos dados foi realizada de forma individual após liberação do CEP/CCS/UFPB e assinatura prévia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE conforme Resolução do CNS de no. 466/12 e no período de novembro de 2016 a julho de 2017.

As informações iniciais sobre os estudantes da área de saúde que ingressaram na UFPB a partir de 2011 a 2016 via sistema de cotas foram solicitadas por meio de memorando eletrônico à Superintendência de Tecnologia da Informação – STI da UFPB. Nos dados solicitados constaram informações que se tornaram indicadores tais como ano de entrada, sexo, data de nascimento, *status* (ativos, concluídos, evadidos), tipos de cotas e procedência.

Em seguida, recorreu-se à aplicação da Escala de Avaliação da Permanência Discente no Ensino Superior – EAPDES, validada por Nakamura, Castelo Branco e Jezine 2015, nos estudantes no último ano letivo de conclusão dos cursos da área de saúde via *online* a partir de seis temáticas descritas como: dados demográficos: idade, grau de escolaridade dos pais e ano de ingresso no Ensino Médio (EM); trajetória durante a realização do Ensino Médio, onde se procurou investigar o que

faziam os sujeitos da pesquisa enquanto ainda eram estudantes do EM, tanto em relação à sua vida acadêmica, quanto profissional; escolha profissional.

Neste sentido, investigaram-se questões relativas à escolha profissional que os sujeitos realizaram logo após terem concluído o ensino médio como os fatores que influenciaram essa escolha, mudança de opção e realização de Orientação Profissional; concepções sobre sua permanência acadêmica, resgatando-se a percepção que os sujeitos têm a respeito de sua trajetória passada, presente e futura, tanto em relação ao aspecto educacional quanto profissional, procurando analisar a que estes sujeitos atribuem a sua condição atual e o que consideram necessário para obterem uma melhora na sua condição de vida.

Vale ressaltar que todas as entrevistas foram compiladas, para a realização da análise dos dados. Os dados coletados foram tratados pelo referencial teórico de Bourdieu (1974) por meio de análise descritiva e teórica operacionalizada por uma dupla perspectiva metodológica: a análise das condições objetivas e das aspirações subjetivas que determinam a vida e a construção do projeto de vida pessoal e profissional de cada sujeito.

As condições objetivas representam a configuração do projeto familiar em termos de escolaridade, vida profissional e vida social, analisados pelas realizações nesses campos já efetuadas pela família dos sujeitos, como forma de projeção do que era esperado em seus projetos de vida pessoal e profissional.

As aspirações subjetivas representam a configuração do projeto familiar em termos de explicitação dos determinantes psicológicos e socioeconômicos experimentados pelos sujeitos, como forma de projeção de quais são as expectativas e desejos com relação aos seus projetos de vida pessoal e profissional.

Esse recorte metodológico teve o propósito de apresentar como os determinismos psicológicos (sem aprofundamento técnico) e sociológicos se articulam na subjetividade dos sujeitos, por meio de suas aspirações subjetivas (articulação do jogo de forças sociais que operam no sujeito sem que ele saiba conscientemente e que denota uma recriação particular do seu grupo social de origem) e de suas condições objetivas (características do grupo social ao quais os sujeitos são membros constituintes).

1.2.7 Considerações éticas e Limitações da pesquisa

Desde que as políticas de cotas foram implantadas, o termo cotista foi naturalizado para distinguir os beneficiários desse direito dos universalistas. A classificação, a partir de um conceito que remete ao mérito e ao mesmo tempo colocam em evidência as contradições de uma sociedade hierarquizada e a utilização do termo divide a opinião dos jovens. Estes não escondem sua condição de estudantes por cotas, ao contrário, afirmam esta condição entre os colegas e a universidade. Para outros, o termo desqualifica o jovem e para outros os põe em evidência.

Por conta disso, o questionário teve que ser aplicado inicialmente a todos os concluintes (livre concorrência e de cotas sociais), sem distinção da via de acesso à universidade, com o objetivo de evitar constrangimentos, conforme estabelece a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, aos alunos reconhecidos como cotistas.

De acordo com o item três que envolve os Aspectos Éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, a Resolução¹⁵ Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, as pesquisas envolvendo seres humanos devem atender aos fundamentos éticos e científicos pertinentes.

Após esclarecimento acerca do questionário, todos foram solicitados a aceitar as condições do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), antes do seu preenchimento *on line*. Vale ressaltar que a referida pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da UFPB (Prot..nº 0224/16; CAAE:55961916200005188).

O principal limite desta tese está nas infinitas possibilidades de compreensão e interpretação que uma narrativa oferece. Não houve a pretensão de apresentar um trabalho final e conclusivo, mas de abrir possibilidades de aprofundamento de pesquisas com essa temática. Entretanto, no conjunto de limites existentes, encontram-se também os de cunho metodológico, especificamente com relação à amostragem.

1.3 Base teórica/ metodológica para análise das categorias do estudo

Neste item fez-se uma exposição acerca da Teoria da Sociologia da Educação, segundo a concepção de um dos mais influentes pensadores das

¹⁵RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> . Acesso em 20.03.17

ciências humanas no século XX, Pierre Bourdieu, no que se refere à educação nas sociedades modernas. O sociólogo Jean Bourdieu compreendia como importante os aspectos acerca da relação entre herança familiar, sobretudo cultural, e desempenho escolar; como também, de estabelecer uma aceitável relação entre o papel da escola e a reprodução e legitimação das desigualdades sociais na conjuntura das políticas atuantes da época. No caso da Teoria Sociológica de Bourdieu, é importante destacar o embate do mesmo com o neoliberalismo e seu alerta para este “programa de destruição metódica dos coletivos”¹⁶ em que ocorre um afastamento do Estado de setores da vida social que antes ficavam sob sua responsabilidade, em prol da utopia neoliberal de um mercado que acaba por destruir as medidas políticas, colocando em risco todas as estruturas coletivas.

1.3.1 Uma síntese do pensamento Educacional de Jean Pierre Bourdieu

O sociólogo Jean Pierre Bourdieu nasceu em 1930 no vilarejo de Denguin - França. Sua educação básica foi realizada num internato em Pau, que o mesmo considerou uma experiência negativa. Ingressou na Faculdade de Letras, em Paris, e na Escola Normal Superior no ano de 1951 e fez graduação em filosofia, três anos depois. Também, prestou serviço militar na Argélia, na época colônia francesa; local em que retomou a carreira acadêmica e escreveu o seu primeiro livro, sobre a sociedade Cabila. Ao retornar à França, assumiu a função de assistente do filósofo Raymond Aron (1905-1983) na Faculdade de Letras de Paris e, paralelamente, se filiou ao Centro Europeu de Sociologia, nesse centro, assumiu cargo de secretário-geral.

O sociólogo Bourdieu chegou a publicar mais de 300 títulos, entre livros e artigos. No seu legado acadêmico fundou as publicações *Actes de la Recherche en Sciences Sociales e Liber*. Propôs, em meados da década de 1980, a criação de uma sociologia da sociologia em sua aula inaugural no *Collège de France*, dando continuidade ao seu legado sociológico nos anos seguintes.

Destacamos, na sua obra literária, os mais relevantes e conhecidos: no ano de 1979 - A Distinção (que trata dos julgamentos estéticos como distinção de classe), no ano de 1996 - Sobre a Televisão e em 1998 – Contrafogos (a respeito do discurso do chamado neoliberalismo).

¹⁶ BOURDIEU, P. O neoliberalismo, utopia (em vias de realização) de uma exploração sem limites. In BOURDIEU, P. Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1998, p.137.

O sociólogo Bourdieu teve o mérito de formular, a partir dos anos 60, uma resposta original, abrangente, fundamentada, teórica e com embasamento empírico, para o problema das desigualdades escolares, especialmente no foco de suas observações, surgindo assim um novo paradigma, para romper com a forma de se abordar as questões referentes à educação (MARTINS NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Nos primórdios e meados do século XX, houve um predomínio nas Ciências Sociais, de uma concepção otimista de forma extrema, inspirada no funcionalismo, atribuindo à escolarização um papel importante e relevante no duplo processo de resiliência e superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios, associados às sociedades clássicas e tradicionais, na perspectiva da construção de uma nova sociedade, que a base de formação, era a meritocracia moderna e, centrada na razão e nos conhecimentos científicos e democráticos, por sua vez fundamentadas na autonomia individual. Observando-se na época uma defesa explícita, que por meio da escola, mesmo sendo pública e gratuita, poderia ser encontrada a solução dos problemas relacionados ao ingresso à educação, garantindo por sua vez, a igualdade de oportunidades entre todos os alunos.

Contudo, a transformação ocorrida na educação na década de 1960, após forte crise, esteve relacionada a efeitos inesperados da massificação do ensino. A década em questão representa um marco da chegada ao ensino secundário e à Universidade, das gerações iniciantes, favorecida pela grandiosa expansão do sistema educacional no período de pós-guerra. Compreendendo que a referida geração envolvidas em setores com amplitudes maiores do que, as tradicionais elites escolarizadas se viram, de certa forma, angustiada em suas perspectivas de mobilidade social por meio da escola, isso se dar devido à desvalorização dos títulos escolares que acompanhou a massificação do ensino na Europa.

Em conformidade, com os fatos de se esta diante da crise do modelo funcionalista, o sociólogo Jean Bourdieu se propôs, na década de 1960, outra forma de compreender e raciocinar a questão educacional. Entendendo que os dados que indicavam a relevante relação entre desempenho escolar e origem social e que, em último patamar, negavam o modelo funcionalista, se transformaram em elementos de sustentação da chamada nova teoria. Portanto, no lugar da igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social, o teórico Bourdieu passou ao

entendimento de se ter, na verdade, a legitimação e reprodução das desigualdades sociais vigentes.

De acordo com a percepção do sociólogo Bourdieu, a educação poderia acabar perdendo a importância, na qual lhe foi atribuída, como uma instância democratizadora e transformadora, passando a ser observada como uma das importantes instituições por meio da qual se mantêm e ainda se legitimam os privilégios sociais.

Constatada em uma das teses centrais da Teoria Sociológica da Educação de Bourdieu, como tão bem interpreta Nogueira (2002) é a de que os estudantes não são sujeitos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem incorporadas, em larga medida, uma bagagem social e cultural diferenciada.

Diante desta perspectiva, o sociólogo Jean Bourdieu divulgou a concepção de que a escola não é neutra. No seu cotidiano e formalmente, a escola efetivamente trataria os estudantes de modo igualitário, na medida em que todos os estudantes assistiriam às mesmas aulas, e que seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, eles obedeceriam às mesmas regras e, dessa maneira, teriam supostamente, as mesmas possibilidades e chances. Contudo, Bourdieu mostrou que, na prática e na realidade, as possibilidades de serem incluídos no contexto, são desiguais para alguns estudantes. Alguns alunos estariam em condição mais favorável do que outros alunos para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas em ações subliminares da escola. Portanto, ao evidenciar que a cultura escolar é a cultura dominante dissimulada, Bourdieu desperta e evidencia para um olhar para uma análise crítica do currículo escolar, da avaliação escolar e dos métodos pedagógicos, no entendimento de que os conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos valores, dos conhecimentos e dos interesses das classes dominantes.

Bourdieu descreve o sujeito como um ator socialmente configurado nos seus mínimos detalhes, a exemplo dos valores, das posturas corporais, das preferências, das aptidões, da entonação de voz e aspirações de acordo com seu futuro profissional. Partindo da sua formação inicial, em um ambiente familiar e social, que se relaciona a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição, um

habitus familiar ou de classe, que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos variados ambientes de ação. A estrutura social, por sua vez, se perpetuaria, pois dessa forma estes indivíduos tenderiam a renová-la ao atuar de acordo com o conjunto de disposições típicas da posição estrutural na qual foram condicionados e socializados (NOGUEIRA, 2002).

De acordo com essa interpretação, cada sujeito passa a ser evidenciado por uma categoria herdada socialmente, incluindo elementos objetivos, externos ao sujeito, e que podem ser colocados a serviço do sucesso/êxito escolar. Nesse contexto, fazem parte dessa primeira categoria o capital econômico, compreendendo em termos dos bens e serviços a que essa condição proporciona e dá acesso, o capital social, cuja relevância ocorre pelo conjunto de relações sociais influentes e mantidos pela família, como também, se observa na presença do capital cultural institucionalizado, formado em sua base por títulos escolares. As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos e o domínio numa proporção maior ou menor da língua culta, oriundo do meio familiar pelos sujeitos, facilitariam o aprendizado escolar, na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar estabelecida.

Diante desse contexto, foi necessário destacar e evidenciar que a percepção do sociólogo Bourdieu de que a educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças oriundas de meios culturalmente desfavorecidos, significaria algo destoante, distante, ou até mesmo ameaçador. Com esse formato de pensamento, a avaliação escolar vai muito além de uma simples verificação de aprendizagem, incluindo certo julgamento cultural e até mesmo moral dos estudantes. Como bem destaca o sociólogo Bourdieu (1998, p. 42) na verdade,

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um capital cultural e certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

Evidencia-se que com essas exigências estabelecidas, que só podem ser plenamente atendidas, pelos que foram previamente socializados com esses mesmos valores. Podendo ser na família ou também por meio do contato pessoal

com amigos e outros parentes que possuam familiaridade com o sistema educacional. Consta-se, neste contexto, a importância do capital social como um elemento de acumulação do capital cultural. Dessa forma, o capital econômico e o capital social funcionariam, na maioria das vezes, somente como meios auxiliares na acumulação do capital cultural.

1.3.2 Considerações sobre a Teoria sociológica de Pierre Bourdieu na perspectiva da educação

O sociólogo Jean Pierre Bourdieu desenvolveu uma teoria sociológica que possibilitou a comunidade acadêmica uma importante reflexão crítica acerca das estruturas sociais. Na sua percepção, a participação do sociólogo, na condição de um pesquisador atento das interlocuções sociais estaria na condição de procurar desvendar o que está por trás das estruturas sociais, identificando os traços abstratos de um sistema bem elaborado de análise das relações sociais que não pode ser analisado apenas na perspectiva do senso comum.

A sociologia de Bourdieu está direcionada a um sistema direcionado a demonstrar como as condições de participação social dos sujeitos esta baseada na herança social, que se reproduz de forma continua numa determinada sociedade, na qual o sociólogo denomina de estrutura estruturante. Em outros termos, de acordo com o pensamento do autor, a sociedade seria estruturante na medida em que suas relações mais profundas estão constantemente sendo reestruturadas a partir das ações dos seus indivíduos. Portanto, o acúmulo dos bens simbólicos, dentre eles a educação, concentra-se nas estruturas do pensamento dos sujeitos, e também nas manifestações que são externas às próprias ações.

A relação de interdependência entre o conceito de *habitus* e o conceito de campo é condição para o pleno entendimento da teoria bourdesiana. Dessa forma, o conceito de campo na sociologia de Bourdieu representa um espaço marcado pela dominação e pelos conflitos. A título de exemplo, pode-se elencar o campo educacional, o literário, o jornalístico dentre outros campos. Portanto, cada campo, de acordo com o teórico, teria autonomia, possuindo suas próprias regras de organização e de hierarquia social. Dentro desses espaços limitados, os sujeitos atuariam conforme seu capital social, ou seja, as possibilidades que possuem de acordo com a rede de contatos da qual pactuam. De outra forma, a teoria praxiológica, ao se afastar dos determinismos das práticas, pressupõe uma relação

dialética entre os sujeitos e a sociedade, uma relação de mão dupla entre *habitus* individual e a estrutura de um campo, socialmente determinado.

Para a pesquisadora Setton (2002), as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos e são, antes, produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura. Sendo assim, é por meio dos seus *habitus* que os indivíduos elaboram suas trajetórias e asseguram a reprodução social. Esta reprodução, portanto, não pode se realizar sem a sutil ação dos atores sociais e das instituições, preservando as funções sociais por uma forma de dominação simbólica exercida sobre os sujeitos e com a permissão dos mesmos. Com esse entendimento, um dos primeiros e mais importantes conceitos utilizados por Bourdieu é o de *habitus*, que é determinado pela posição social do sujeito na sociedade, posição esta que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações e condições. Complementando esse raciocínio, Bourdieu (1989) descreve que o *habitus* traduz, dessa forma, estilos de vida, julgamentos políticos, morais e estéticos, além de ser também um meio de ação que possibilita criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas.

Bourdieu ressaltar outro conceito relevante, o qual está inserido na análise da tese em tela, que consiste no capital cultural, comumente utilizado nos seus trabalhos sobre escolaridade. Para Bourdieu (1998) “o capital cultural refere-se, pois, aos dispositivos técnicos e simbólicos adquiridos pelos sujeitos no meio social”. Seria, na interpretação do autor, um conjunto de diplomas, nível de conhecimento geral, experiências com teatro, artes, idiomas dentre outras formas de convivência. Este conceito se destaca de outros dois, também, de grande importância, o capital econômico e o capital social, sendo o capital econômico relacionado às posses financeiras e os bens adquiridos pelo sujeito, enquanto o capital social vincula-se às redes de relações sociais que este sujeito possui com outros agente e atores sociais.

Segundo Bourdieu, os estudantes de classe média ou da alta burguesia, pela semelhança com a cultura “erudita”, pelas práticas linguísticas ou culturais de seu meio familiar, teriam maior previsibilidade de obter o êxito escolar. Em suas pesquisas na França, Bourdieu procurou demonstrar que há relação entre a cultura e as desigualdades escolares. Ou seja, a escola pressupõe certas competências que são, de fato, absorvidas no âmbito familiar e no meio social do sujeito. Fazendo

uso do conceito de “violência simbólica”, o autor procura revelar os mecanismos que fazem com que os sujeitos acatem com naturalidade as representações e as ideias dominantes, coordenadas pela elite burguesa. Na visão de Bourdieu, a violência simbólica, seria desenvolvida pelas instituições e pelos atores sociais que as colocam em prática e sobre a qual se respaldaria o exercício da autoridade imposta (VASCONCELLOS, 2002).

Sendo assim, seriam por meio da transmissão da cultura escolar, a partir especificamente, no âmbito escolar, por meio dos seus valores, regras e padrões de comportamento, que a classe dominante manifestaria a sua violência simbólica sobre os alunos das classes populares. Tal fato ocorreria a partir de conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, práticas linguísticas, relações pedagógicas e temáticas abordadas nesse meio. Dessa forma, a violência simbólica se mostraria presente, no sentido de justificar a adesão dos dominados à cultura imposta pelas classes dominantes, na qual se acatam sanções de direito, regras morais e práticas linguísticas.

1.3.3 O Capital Social e o Capital Cultural na Educação

Retomando o conceito de capital social, este consiste num conjunto de recursos atuais ou potenciais ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de Inter reconhecimento. Em outras palavras, representa a vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns, mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. Essas ligações, entretanto, são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço geográfico ou no espaço econômico e social, uma vez que são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o reconhecimento dessa proximidade pelos agentes participantes (BOURDIEU, 1998).

Importante destacarmos que a existência de uma rede de relações não é exatamente um dado natural, como é o caso do grupo familiar, por exemplo, o qual se define pela caracterização genealógica que a constitui. Pelo contrário, é produto do trabalho de instauração e manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, com vistas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos. A rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social

consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais. Nela se estabelecem sentimentos de reconhecimento, de respeito e amizade, dentre outros. Estabelecem-se também garantias institucionalizadas como direitos. Tudo isso configurado a partir das trocas executadas pelos seus membros, tais como palavras e presentes.

Como assegura o sociólogo Bourdieu (1998, p. 68)

[...] a troca transforma as coisas trocadas em signos de reconhecimento e, mediante o reconhecimento mútuo e o reconhecimento da inclusão no grupo que ela implica, produz o grupo e determina ao mesmo tempo os seus limites, isto é, os limites além dos quais a troca constitutiva, comércio, comensalidade, casamento, não pode ocorrer. Cada membro do grupo encontra-se assim instituído como guardião dos limites do grupo.

No que diz respeito ao capital cultural incorporado à realidade escolar, destacam-se três formas sob as quais o capital cultural pode servir de fomento e subsidio: no primeiro, o estado incorporado; no segundo, o estado objetivado e no terceiro, o estado institucionalizado (BOURDIEU, 1998).

Na interpretação, observa-se que no estado incorporado, o capital cultural surge sob a forma de disposições duráveis no organismo do próprio sujeito. É um ter que de certa forma se tornou ser, uma propriedade que de certa forma se fez corpo e tornou-se parte integrante de cada indivíduo o que se denomina um *habitus*. Este capital não pode ser transmitido rapidamente, diferentemente do dinheiro ou de um título de nobreza, mas essa apropriação ocorre de forma, completamente, sorrateira e inconsciente. Conforme afirmativa do sociólogo “Não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular; exaure e define com seu portador, com suas capacidades biológicas, sua memória, etc” (BOURDIEU, 1998, p. 75).

Como observado, no estado objetivado, surgem sob a forma de bens culturais, a exemplo de quadros, livros, máquinas, dicionários e instrumentos. O capital cultural, no estado objetivado, detém certo número de propriedades que se define apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada. Conforme discorre Bourdieu (1998, p. 78).

[...] O capital cultural no estado objetivado apresenta-se com todas as aparências de um universo autônomo e coerente que, apesar de ser o produto da ação histórica, tem suas próprias leis, transcendentais às vontades individuais, e que permanece irredutível, por isso mesmo, àquilo que cada agente ou mesmo o conjunto dos

agentes pode se apropriar. [...] ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto às lutas que se travam no campo da produção cultural (campo artístico, científico, etc.) e, para além desses, no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado.

Por fim, o estado institucionalizado é um tipo de forma de objetivação que é preciso ser colocada à parte, uma vez que confere ao capital cultural, propriedades inteiramente originais. Conforme discorre Bourdieu (1998, p. 79):

[...] ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua 'permuta' (substituindo-os uns pelos outros na sucessão); permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar.

1.3.4 Bourdieu e as Desigualdades sócioeducacionais no contexto brasileiro

A história do Brasil mostra como as desigualdades sociais foram se reproduzindo pelos séculos e pelas últimas décadas a partir, sobretudo, da reprodução de classes. Nesse sentido, a contribuição crítica de Bourdieu pode ser de extrema relevância para uma análise da realidade brasileira. As elites sempre desenvolveram mecanismos que lhes assegurassem a permanência nas posições de origem ascendente. A própria circulação dentro da estrutura social brasileira não foi capaz de reduzir em grandes escalas a desigualdade que o século XX herdou do passado escravista. Não se pode negar que pobres e negros tiveram mobilidade entre gerações, mas isso foi muito mais caracterizado por uma passagem da área rural para o meio urbano, do que propriamente representou consideráveis ganhos em relação à hierarquia social (RIBEIRO, 2007).

Conforme o autor supracitado, o modelo rural, formador da sociedade brasileira, tinha como fortes traços a desigualdade, que aparecia na concentração de terras, nas influências econômicas e políticas e no despreparo de grande parte dos trabalhadores. Foi essa população desprivilegiada do Brasil rural a que mais sofreu com os efeitos do rápido processo de industrialização e urbanização. Muitos de seus filhos migraram para as cidades, mas sentiu na pele o peso da origem, seja por

preconceito de raça, seja pela falta de conhecimentos técnicos para conseguir emprego nos novos ramos fabris existentes.

Além disso, o crescimento do sistema educacional, ao longo do século XX, também foi bastante lento. Nas décadas de 1960 e 1970, para que se possa ter uma ideia, no período considerado como o auge da industrialização, as universidades e as escolas de nível secundário (o ensino médio na atualidade), cresceram mais que o ensino básico. Dessa forma, a maioria da população, desprovida economicamente e, que vinha da área rural para a área urbana não conseguiu ingressar no sistema escolar básico. Somente a partir da década de 1990 verificou-se um efetivo aumento do ensino básico no Brasil, caminhando para a universalização do ensino nesta faixa etária. A educação, dessa maneira, permaneceu como fonte de acesso à reduzida parcela privilegiada da população durante boa parte do século passado (RIBEIRO, 2007).

De acordo com a interpretação da linguagem bourdiesiana, Medeiros (2007), discorre que a violência simbólica presente na estrutura social brasileira a dividiu em classes bem definidas, sustentando-as segundo o preconceito e a segregação. Nesta sociedade, o poder simbólico do capital econômico sempre exerceu considerável poder que se espalharam para os demais campos de vínculos sociais, tais como relações profissionais, políticas e culturais. Os hábitos cultivados pelas elites acabaram se envolvendo com a ideia de que estes seriam os melhores hábitos, e os estilos de vida dessa classe marcou profundamente os principais espaços de interação social no país.

Nesse contexto, a educação foi se desenvolvendo, inicialmente, como fonte de acesso aos membros dessas elites, que nela viram a possibilidade de ganhos de status e aquisição de um capital cultural que se juntaria ao capital econômico já portado por suas famílias. Com o avanço das taxas de escolarização, atualmente a educação no Brasil de qualidade, a despeito dos projetos de universalização da alfabetização, é privilégio de poucos que podem efetivamente arcar com seus altos custos.

Assim sendo, o capital cultural, indispensável para uma boa evolução na aprendizagem e no aprimoramento do conhecimento acerca do mundo à nossa volta, acaba por vincular-se diretamente às posses provenientes das condições de classe. Isso explica boa parte da relação proporcionalmente crescente entre a

condição de renda *per capita* dos estudantes e o avanço nas transições escolares, mantendo das desigualdades educacionais no país.

Vinculado a esses dois tipos de aportes sociológicos – o capital econômico e o capital cultural identificou-se a forte presença, no Brasil, do capital social. Este aporte, caracterizado pelas redes de contatos estabelecidas pelos agentes da estrutura social, foi e continua sendo aspecto de relevante centralidade para a manutenção das desigualdades de classe. As redes sociais das pessoas com capital econômico e capital cultural substancial são mais amplas e mais articuladas do que daqueles que detém capitais desses tipos não significativos. Percebe-se nesse contexto a atuação da violência simbólica que acomete a sociedade brasileira, reforçando uma realidade desigual em seus aspectos de classe e de raça, onde a educação teria pouca força para provocar mudanças.

Baseado nessa concepção é que se pôde propor uma leitura reflexiva acerca dos projetos de ações afirmativas/ cotas sociais que foram implantadas no Brasil, uma vez que têm se configurado como as principais políticas voltadas para a redução das desigualdades de grupos que ficaram, historicamente, desprovidos dos seus direitos sociais e educacionais. Indagando-se até que ponto as ações afirmativas, ao darem maior possibilidade de acesso a cargos, empregos e vagas nas universidades, via cotas universitárias, efetivamente foram capazes de reduzir as desigualdades que acometem grupos historicamente segregados.

Nesse sentido, Bourdieu nos permitiu pensar que as atuais políticas de justiça social podem estar apenas tentando ajustar a estrutura social existente, em busca de justiça e redução das desigualdades, mas sem alterar a estrutura que gerou as próprias desigualdades. Dessa forma, o Brasil pode estar mantendo as mesmas desigualdades historicamente apresentadas, apenas reduzindo-as sob o manto das políticas de igualização e da preocupação com os índices de melhorias sociais que não transformariam a sua estrutura efetivamente desigual.

Mesmo entendendo que a obra literária de Bourdieu pesquisou e deixou à mostra as limitações da educação, na condição de ser transmissora e de ter um legado revolucionário, devemos ressaltar que a crença na educação permanece bastante viva na literatura pedagógica, nas políticas públicas e no inconsciente coletivo. No Brasil, a educação, enquanto agente potencializador de transformação contínua, especialmente nos círculos educacionais públicos que envolvem os

debates políticos, defendendo que por meio do crescimento educacional o país possa gerar uma nação livre e mais consciente dos seus direitos, mais qualificada profissionalmente e avançada em relação à igualdade de oportunidades em seus diversos cenários.

Portanto, reconhece-se a importância da leitura de Bourdieu para analisar as questões das desigualdades no contexto educacional do país, observando-se que sua teoria é a que mais se coaduna com as políticas de ações afirmativas que possibilitaram a democratização do acesso de estudantes oriundos da rede pública à educação superior.

Apesar de não haver uma definição clara sobre a categoria permanência na teoria bourdiesiana, durante sua permanência desses estudantes na academia, seu percurso e vivência nesse meio permite uma maior aquisição de capital cultural e social, e ainda uma perspectiva de ganho de capital econômico ao longo do curso, por meio das bolsas de fomento à pesquisa na graduação, e após sua conclusão, com a inserção no mercado de trabalho.

A pesquisadora Zago (2006) ressaltou sobre a “presença das camadas populares no ensino superior não oculta (p.236)”. Afirmativa que respaldada pelos estudos de Bourdieu e Champagne (2001) quando denuncia que “são reais as diferenças sociais entre os estudantes”.

De acordo com a autora supracitada, os resultados do seu estudo constatarem os efeitos dessas diferenças:

[...] verificados na composição social dos cursos e no exercício da vida acadêmica, nas suas mais variadas dimensões. Uma análise que vai além do levantamento dos dados brutos, como renda familiar do estudante, ocupação e escolaridade dos pais, para conhecer mais de perto a condição do estudante, mostra como à “sobrevivência” material associam-se outros custos pessoais, mas nem por isso, menos dolorosos, tal como evidenciou a pesquisa, entre outras realizadas com estudantes oriundos de meios sociais similares (p.236).

Para a autora Zago (2006) percebeu que estudar esse segmento populacional para compreender as transformações nas demandas e nas práticas escolares de uma forma ampla, assim como no perfil dos estudantes na sociedade contemporânea, representa uma necessidade para a pesquisa e as políticas educacionais não só no nível superior, mas em todos os níveis de ensino.

CAPITULO II - POLÍTICAS PÚBLICAS DE EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: da Elitização à Massificação

Neste capítulo, buscamos refletir sobre a trajetória histórica da Educação Superior, situando o paradoxo elitização versus massificação no decorrer do percurso deste nível de ensino. Compreendemos o processo de construção da educação superior e suas modificações. Nesse sentido, destacamos os fenômenos que irão repercutir a partir das demandas sociais que advém do capitalismo, da globalização e posteriormente, do neoliberalismo, assim como os movimentos de reivindicações sociais e a luta pela expansão da educação superior. A educação superior responde a tais demandas, de ordem política, social e econômica, ocasionando, conseqüentemente, a fomentação de políticas públicas com vistas à diversificação e democratização do acesso, questão que buscamos enfatizar.

2.1 Contexto Histórico, Organizacional e Político da Educação Superior Brasileira.

Pode se compreender que o desenvolvimento da sociedade moderna corresponde ao processo em que a educação passa do ensino individual ministrado nos espaços domésticos por preceptores particulares para o ensino coletivo, ministrado em espaços públicos denominados de escolas ou instituições educacionais. Dessa forma, a educação sistematizada própria das instituições escolares tende a se generalizar, impondo, em consequência, a exigência de se sistematizar também o funcionamento dessas instituições, dando origem aos sistemas educacionais organizados pelo poder público (SAVIANI, 2014).

No Brasil, as primeiras escolas podem ser datadas ainda no século XVI com a chegada dos jesuítas. Entretanto, a educação superior ocorre mais tardiamente, em 1808, com a chegada da corte portuguesa ao país. É no século XIX que as primeiras universidades começam a ser instauradas por meio dos cursos superiores isolados (SAVIANI, 2010).

No período imperial, o ensino superior passa a ser visto como a principal via de acesso aos quadros político-administrativos do Estado Nacional em construção. Mantém-se como privilégio de poucos, tendo por fundamento a cidadania excludente formalizada na Carta Outorgada de 1824. A grande maioria da população estava à margem do acesso, inclusive do ensino primário. Embora a sociedade imperial registrasse mobilidade, esta era restrita à população que era detentora do poder econômico, social e político.

Vale salientar que os ingressantes destas escolas eram brancos oriundos das elites socioeconômicas da Colônia, enquanto a presença de pardos era pequena e os negros não tinham qualquer possibilidade de acesso. O acesso à escola já era, portanto, determinado pela origem socioeconômica dos indivíduos, que viviam em um contexto caracterizado pela desigualdade. O termo “acesso”, nesse período da história da educação brasileira, possuía uma conotação e significados bem definidos, indicando que a educação, principalmente a superior, era privilégio de poucos (ROMANELLI, 1993; CUNHA, 2010)

Na primeira república, especialmente após a revolução de 1930, a ideia de Ensino Superior atrelada ao mercado de trabalho começa a emergir no país com o processo de industrialização nacional. Que de acordo com Castelo Branco, (2004, p. 200) “[...], todavia, o diploma continuava a ser privilégio das elites com a inclusão de segmentos das classes médias urbanas”.

A educação brasileira, seja superior ou básica, surge a partir de finalidades claras, enquanto sistema dedicado para uma pequena parcela da sociedade. Entretanto, a partir do século XX começa a emergir no país um movimento em prol da expansão da educação, principalmente da educação básica. O movimento dos pioneiros, datado da década de 1930, é a primeira iniciativa cuja bandeira estava pautada na ampliação da educação pública atrelada a ideia de fortalecimento da democracia (SAVIANI, 2013).

A ideia da educação superior enquanto reivindicação de um direito social surge na vigência do governo do Presidente Getúlio Vargas (1930-1945), vislumbrada como canal de ascensão social e melhor inserção em um mercado de trabalho urbano com tendência expansionista, vinculado à industrialização, o que gerava a necessidade de quadros técnicos para a gestão dos negócios e planejamento para a modernização do Estado.

Há de se destacar, entretanto, que essa pauta de educação para a democracia, no contexto brasileiro, se estabeleceu, sobretudo, em discurso uma vez que após a década de 1930 pouco se avançou neste âmbito. No que se refere à educação superior, é ainda mais complexo, considerando que os espaços dedicados ao pensar e à formação intelectual sempre foram concebidos a uma pequena elite social, desde a Grécia Antiga¹⁷.

O Sistema de classificação de *Trow* é bem definido nos trabalhos de Gomes e Moraes (2012) e Schwartzman (2015), ao esclarecer a existência de três sistemas: de Elite, de Massa e o Universal. No primeiro, o ensino superior é pensado para uma elite, de acesso seletivo e restrito e o índice de ingressantes não ultrapassa os 15% na faixa etária de 18 a 24 anos e a seleção ocorre conforme origem social do estudante. No segundo, o Ensino superior enquanto um direito, dada as devidas qualificações, voltado para a formação de competências profissionais, de acesso diferenciado, conforme áreas e com culturas profissionais distintas e com política de ação afirmativa. Nesse sistema, o índice de ingresso na faixa etária de 18 a 24 anos fica entre 16% a 50%, há uma diversificação da população estudantil, fazendo com que a instituição não seja mais vista como privilégio de nascimento. E no terceiro, o ensino superior enquanto obrigação das classes médias e altas, acesso universal, com adaptação da população ao conhecimento, nesse, o índice eleva-se acima de 50% e o acesso é irrestrito. A elitização da educação superior se prolongou pela história brasileira e até a década de 1960 o índice de acesso nas universidades brasileiras era em média de 2% da população. Sendo estas, da classe média a alta.

A pesquisadora Castelo Branco (2005), procurou analisar em seu estudo de tese os fundamentos históricos do acesso ao Ensino Superior na Paraíba, a partir do contexto Brasil, e discorre sobre o percurso histórico dessas instituições, que surgem ainda no Império para atender as necessidades de uma pequena elite social, sendo a formação intelectual a reafirmação do privilégio de uma classe. Surge, como um sistema de elite, e se mantém no atendimento a uma pequena parcela da sociedade.

Observamos que nos anos 1960 e 1970, diante de um cenário de crise econômica e de desemprego, houve um aumento da demanda de acesso à universidade como via de inclusão e ascensão social: de um lado, porque a

¹⁷ Deter o conhecimento, na Grécia Antiga, estava restrito aos homens livres que, por sua vez, formavam uma parcela ínfima da sociedade, ou seja, a formação intelectual desde berço tem caráter elitizado.

progressiva internacionalização da economia brasileira não absorveu, intensivamente, a mão-de-obra mais escolarizada, aumentando a quantidade de jovens que buscam na universidade uma continuidade e incremento de sua formação profissional; de outro, porque o ensino profissionalizante implantado pelo regime militar redundou em completo fracasso ao mesmo tempo em que o ensino médio foi atingido por uma crise de identidade, perdido no dilema entre as suas funções formativa geral, propedêutica e profissionalizante (ROMANELLI, 1993).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 4.024 de 1961 veio a ideia da generalização da educação para todos, anunciada na constituição de 1946. A partir de 1961 o acesso ao ensino superior foi permitido a todos os alunos que concluíssem qualquer curso do ensino médio e a sua matrícula estava condicionada a obtenção de um desempenho mínimo, com a obtenção de uma média cinco no vestibular. Contudo, alguns problemas com “excedentes”, ou aqueles que obtinham nota mínima de aprovação, mas não eram matriculados por falta de vagas, ou aqueles alunos que não atingiam o ponto mínimo de acerto, começaram a aumentar, fazendo com que o vestibular fosse cada vez mais criticado pelos diversos setores da sociedade (TOSCANO 1999).

Os acontecimentos da década de 1960 podem ser considerados um dos marcos relevante para a educação superior, pois é a partir deste cenário de exclusão social, juntamente com os interesses hegemônicos de um capitalismo que começa a se fortalecer no Brasil, que a educação superior vai se delineando a partir de novos moldes.

A década de 1960 pode ser caracterizada a partir de dois cenários importantes: por um lado, marca o surgimento de inúmeros movimentos sociais de reivindicação da expansão de vagas, frente à insuficiência da educação superior, no qual se destaca a atuação do Movimento Nacional dos Estudantes (UNE), e a defesa por uma reforma universitária da educação superior baseada numa ideologia nacional-desenvolvimentista.

Por outro lado, o golpe militar marcou em sequência uma perspectiva de sociedade voltada para os interesses do capitalismo, especialmente os interesses americanos, que por sua vez irão moldar o caráter da educação superior a partir de então (SAVIANI, 2010).

O cenário dual supracitado ocasiona uma “reforma universitária” sob controle dos militares capitalistas. Em 1968 é instaurada a Lei n.5.540/68 que estabelece uma reforma com base em atender duas demandas principais: em primeiro lugar, a expansão da educação superior e em segundo lugar, o processo de modernização social e os interesses capitalistas voltados para o mercado internacional (IDEM, 2010).

Assim, o que se percebeu a partir de então foi uma expansão das vagas no ensino superior, em especial nas instituições privadas. Estima-se que entre a década de 1970 a 1980 as instituições privadas cresceram 64%, ultrapassando o percentual das instituições públicas (SAMPAIO s/d), que até aquele momento estavam em maioria.

Com o fim do regime militar e a instauração do processo de redemocratização do país, é promulgada a Constituição de 1988, mais conhecida como Constituição cidadã, que promulga o direito a educação para todos, garantido também o direito à educação superior.

Em contrapartida a este fenômeno, o cenário mundial demandava uma “nova política para o ensino superior”, impulsionada pelas ideologias neoliberais. Sua implementação, no Brasil, iniciou-se a partir do Governo Fernando Collor de Mello. Seu princípio voltava-se para a diminuição da atuação do Estado Nacional, utilizando a iniciativa privada em algumas áreas das políticas sociais e seguindo modelos propostos por agências internacionais (FMI, BIRD), com cortes nos recursos educacionais.

2.2 Políticas públicas para a Educação Superior no contexto do neoliberalismo

A partir da instauração das ideias de globalização e do neoliberalismo, observou-se no Brasil uma continuidade do que já estava sendo feito desde o regime militar, ou seja, o país encaminhava o seu projeto de fortalecimento do capitalismo sob a lógica de mercado e os novos ideais advindos subsidiaram este projeto.

A adoção dos princípios da doutrina neoliberal impactou significativamente a educação superior, isto porque este modelo de sociedade passa a conceber a educação enquanto mercadoria. Na década de 1990 o processo de mercantilização da educação superior se instaurou de vez, no Brasil, após a adesão oficial do Estado

ao modelo neoliberal. Tal adesão significou o incentivo à privatização da educação superior, dando lugar ao ensino superior privado ou à universidade funcional, de formação rápida para o mercado de trabalho (CHAUÍ, 1999).

Esta autora disserta que o mercado, ao se tornar portador da racionalidade política e agente responsável pelo bem-estar social da república, iria conceber os direitos sociais como forma de atender os interesses desse sistema. É nesse sentido que a educação, enquanto direito social concebido, passou a funcionar enquanto mercadoria por meio de uma privatização desenfreada.

A adesão ao modelo neoliberal trouxe consequências irremediáveis para o âmbito da educação, especialmente para a educação superior, tendo em vista que o governo brasileiro adotou uma série de medidas para este nível de ensino. A partir disto houve um crescimento desenfreado de instituições privadas, respaldado pelo discurso da ineficiência do Estado apregoado pelo discurso neoliberal (CHAVES, 2011). Estima-se que o setor educacional superior, entre 1995 a 2010, tenha crescido 276,47% (MANCERO, 2013), enquanto que os direitos ao acesso dos sujeitos vulneráveis a este nível de ensino sofreram duras penas com um avanço tardio, como será discutido posteriormente.

Mancero (2004), Paula (2006); Carvalho (2006) e Nogueira (2008) ressaltam que os governos que sucederam a Fernando Collor de Mello, como os de Fernando Henrique Cardoso- FHC (1995-2002) e Luís Inácio Lula da Silva-Lula (2003-2010) apresentaram mais continuidades do que rupturas em relação às políticas públicas fomentadas para a educação superior.

Paula (2006) demonstra que apesar do Governo Lula ter se comprometido com uma reforma universitária que permitisse a “democratização do acesso”, esta tinha como objetivo sua realização sem gastos para o Governo Federal, segundo a lógica instrumental neoliberal, que concebe a educação superior como um custo oneroso para os cofres públicos e não como um investimento na formação de cidadãos críticos e qualificados para atuarem no mercado de trabalho. Pois os ideais de reforma universitária do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, continuaram com a mesma lógica da privatização que se inicia no Governo FHC, que uma das primeiras iniciativas para a educação superior está no incentivo da privatização do ensino superior por meio de políticas de financiamento, como é o FIES.

Foi nesse sentido que uma das primeiras iniciativas do Governo Lula caracterizou-se pela criação do programa de iniciativa privada PROUNI (Programa de Democratização do Acesso à Educação Superior ou Programa Universidade para Todos). Apesar do consenso das entidades envolvidas com a Educação Superior, como ANDIFES, ANDES e UNE quanto à necessidade de aumento de financiamento para as instituições públicas, o PROUNI veio beneficiar financeiramente as instituições de Ensino Superior privadas, que segundo Paula (2006), fez com que o mesmo pudesse ser interpretado como um programa de recuperação financeira para essas instituições que, além de serem beneficiadas com isenção fiscal, passaram a ter estudantes que pagam meia mensalidade (bolsas de 50%), atenuando a grande ociosidade de vagas existentes.

Outro aspecto a ser pontuado é que, na medida em que o programa PROUNI ia tomando um lugar central na Reforma Universitária, ocorrida em janeiro de 2004, quando Tarso Genro assumiu o MEC (Ministério da Educação), o governo federal elegeu como uma de suas prioridades a chamada reforma universitária, sugerindo uma série de mudanças e o estabelecimento de novas regras para regular o ensino superior público e privado no país. A reforma foi organizada, tendo como base, o Plano Nacional de Educação - decênio 2001 até 2010. Esta reforma acabou por confundir a todos no que diz respeito às funções da universidade, pois reduziu as mesmas a um dos seus aspectos, o do ensino dedicado, sobretudo, à formação profissional (MACEBO, 2006). Esta, sem dúvida, é uma das importantes missões da universidade, a qual, no entanto, como instituição, tem papel social muito mais abrangente, principalmente em relação ao desenvolvimento científico e tecnológico.

Na reflexão de Mancebo (2004) o PROUNI está distante de solucionar ou de resolver a distribuição desigual dos bens educacionais, ao contrário essa situação tem uma tendência a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior a que são submetidos os agentes de setores populares. De acordo com a autora, a inserção dos alunos em condições de vulnerabilidade social e econômica nas instituições privadas cristalizou ainda mais a retórica de segmentação e diferenciação no sistema escolar, destinando escolas academicamente superiores para os que passarem nos vestibulares das instituições públicas e instituições academicamente mais fracas, para os considerados alunos em condições socioeconômicas desfavoráveis.

Sobre esse aspecto, há um posicionamento da ANDIFES (2004, p. 3), quando procura contra argumentar sobre a proposta.

[...] os excluídos da educação superior brasileira não querem apenas uma oportunidade de acesso à graduação. [...] o que de fato querem é a igualdade de oportunidade para a obtenção de formação superior qualificada. E esta condição, como mostram os números e a experiência histórica, é oferecida pelo sistema público de educação superior. O que garante a inclusão social duradoura não é a simples e, absolutamente necessária, expansão da oferta de vagas, mas a qualidade e a pertinência da formação. O poder público não pode patrocinar a oferta de oportunidades desiguais de acesso à educação superior. Aos pobres, negros, pardos, índios e a tantos outros setores excluídos da educação superior, deve-se oferecer oportunidade igual de formação qualificada, o que se faz por meio do fortalecimento da educação pública e da ampliação da oportunidade de acesso republicano, (pela porta da frente) à formação superior” (p.13).

Consideramos outra forma de iniciativa do processo de democratização do Ensino Superior do governo Luiz Inácio Lula da Silva, foi o projeto de lei de nº. 3627/04, o qual propôs a reserva de vagas nas instituições federais de educação superior para estudantes egressos da rede pública de ensino, incluindo nessa cota os estudantes afrodescendentes e indígenas. O projeto foi uma continuidade do Programa Diversidade na Universidade criada ainda no governo FHC, no ano de 2002. As políticas para a democratização do acesso nas universidades federais, como o Reuni e as políticas de reserva de vagas serão discutidas a posteriori, pois é o público beneficiado por esses programas que constitui o foco da pesquisa em tela.

2.2.1 O papel das organizações mundiais no fomento de políticas públicas para a diversificação da Educação Superior no contexto neoliberal

É necessário pontuarmos que a educação superior brasileira e seus processos de privatização e subserviência ao modelo neoliberal de sociedade não se constituíram um fenômeno isolado, nem ocorreram apenas em âmbito nacional, sendo na verdade um fenômeno mundial. As medidas educacionais iniciadas no Brasil, de cunho privatista, especialmente na Educação Superior, puderam ser observadas a partir dos compromissos acordados em eventos mundiais para este setor. Evidência comprovada quando se verificou que uma das principais organizações presentes no âmbito dos encontros educacionais realizados fora o

Banco Mundial, que desde a década de 1990 vem direcionando as políticas educacionais na América Latina.

Em relação ao (BM) é importante ressaltar que nas diretrizes¹⁸, fomentadas pela instituição que tem caráter economicista, desenhadas pelo mesmo, foram base para as reformas realizadas pelos países da região, que se destacaram por um processo de desestruturação do setor público - o chamado Estado Mínimo, o que alguns autores chamam de participação cada vez menor do Estado, especialmente na ruptura da hegemonia do Estado na oferta e financiamento da Educação Superior e, paralelamente, por uma expansão do setor privado que assumiu o controle da oferta da Educação Superior, inclusive no Brasil.

As orientações do Banco Mundial (BM), com relação às políticas de educação superior foram responsáveis por parte dos princípios dos quais foram elaborados os documentos desse nível de educação.

Fato identificado na análise do sociólogo Sguissardi (2000, p6):

[...] de certo que estas orientações estão presentes nas políticas de educação superior do Brasil a cada uma dessas orientações supõe explícitas ou implícitas concepções teórico- políticas em torno da educação superior e de suas relações com o Estado e a sociedade civil. [...] no caso da primeira, argumenta-se que o modelo tradicional das universidades europeias de pesquisa (Humboldt), com estrutura de programas em um único nível, seria custoso e pouco adequado às necessidades dos países em desenvolvimento. Solução: maior diferenciação institucional, com a criação de instituições não universitárias de diversos tipos: colégios politécnicos, institutos profissionais e técnicos de ciclos curtos, *community colleges* (com dois anos de ensino acadêmico ou profissional), além de ensino à distância.

Na concepção de Barbalho (2007), essas são ações resultantes do modelo econômico de desenvolvimento que segue um padrão adotado para todos os países latino-americanos, pois, “semelhante ao que ocorrem nos demais países latino-americanos, a educação superior vem enfrentando preocupantes problemas de equidade, como também de qualidade” (p. 69).

Há de se destacar o paradoxo da educação superior frente ao processo de privatização, considerando que esta, enquanto mercadoria, só será acessível a

¹⁸ O documento “*La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*” 1993, elaborado pelo departamento de Educação e Política Social do Banco Mundial, desencadeou um grande debate em torno da Educação Superior, orientado as políticas e ações dos governos dos países latino-americanos

quem puder pagá-la, esta é a lógica neoliberal. Porém, considerando as desigualdades sociais e as contradições do capitalismo sendo necessário criar alternativas viáveis para incluir aqueles (pessoas em vulnerabilidade social e econômica) que não podiam pagar por tal serviço. No caso brasileiro, é que estas desigualdades são ainda mais visíveis, assim como nos demais países da América Latina, era preciso criar medidas de caráter compensatório, surgindo assim o discurso da inclusão social, que foi respaldado por medidas paliativas demandadas para o Brasil, como bolsas de estudo em faculdades privadas e a política de cotas nas universidades públicas. Vale registrar a pressão salutar oriundas das lutas dos movimentos sociais e suas reivindicações do direito à educação.

Dentre os eventos mundiais sobre a educação superior, a importante da Conferência Mundial sobre Educação Superior em Paris em 1998 e a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação (LAMPERT, 2003). Esses eventos apresentaram como principais características do Ensino Superior na América Latina: considerável expansão quantitativa das matrículas; multiplicação e diversificação das instituições; incremento do pessoal docente e dos graduados; ampliação da participação do setor privado e restrições com o gasto público.

Trouxe também, medidas reflexões importantes sobre as disparidades no acesso educacional entre os sujeitos e o discurso da inclusão social no âmbito das Universidades Federais o documento destaca que, embora o acesso à educação superior seja baseado nos princípios do mérito individual, devido às disparidades históricas que assolam distintos grupos sociais, tornou-se necessário o fomento de políticas visando uma igualdade no acesso que leve em consideração as desigualdades sociais existentes.

O documento da UNESCO descreve que se deve:

[...] facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. [...] Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a

continuidade dos estudos na educação superior. (UNESCO, 1998, s/p)¹⁹

Para Barbalho (2007), esses aspectos tiveram seus fundamentos nas políticas instituídas pelas agências internacionais de financiamento, em especial pelo Banco Mundial, e que resultaram também das mudanças ocorridas nas universidades como a massificação da educação superior; as crises do financiamento público nesse campo e a emergência da sociedade do conhecimento, trazendo novas demandas sociais sobre o sistema universitário.

2.3 Políticas para a massificação das Universidades Federais Brasileiras: implementação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI

Considerando que esta tese objetivou analisar os sujeitos que ingressaram na UFPB no contexto da expansão e da democratização do acesso, situamos a importância do programa Reuniu (2003 – 2007) como uma das mais importantes políticas para a diversificação, seguida das ações afirmativas, que serão enfatizadas no próximo item. É nesse sentido que buscamos destrinchar as suas finalidades e compreender seus objetivos, para que posteriormente possamos compreender os seus impactos no âmbito institucional da UFPB.

Na busca de analisar o REUNI, sua formulação e concepções políticas e pedagógicas, em sua proposta de expansão e democratização do acesso à Educação Superior, estruturamos este item objetivando discorrer sobre o programa, retomando o seu planejamento e execução pelo Governo Federal e a adesão significativa das Universidades Federais Brasileiras.

Para essa compreensão, consultaram-se documentos oficiais que trouxeram as diretrizes do Programa de Expansão da Educação Superior e estudos que pesquisam sobre o tema, verificando os significados e objetivos do programa, bem como seus resultados. Recorreu-se, ainda, às análises realizadas pelos diversos segmentos quanto ao debate em torno do Programa REUNI.

¹⁹ Conferência Mundial sobre Educação Superior. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html> Acesso em: 12.nov.2018

O Programa em estudo possui seis dimensões: Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública; Reestruturação Acadêmico-Curricular; Renovação Pedagógica da Educação Superior; Mobilidade Intra e Interinstitucional; compromisso social da Instituição; suporte da Pós-Graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação.

As dimensões enfocadas no estudo para a análise da Democratização foram referentes à ampliação da oferta de educação superior pública no que se refere a aumento de vagas de ingresso, redução das taxas de evasão e ocupação de vagas ociosas e o compromisso social da instituição, relacionado com políticas de inclusão, programas de assistência estudantil e políticas de extensão universitária.

Do ponto de vista do acesso, além da dimensão quantitativa referente aos alunos existe a qualitativa ou política ao inserir o debate da necessidade da democratização nas instituições. No que se refere à permanência, além da dimensão financeira dos custos de acesso ao conhecimento existe a qualitativa ou política, vinculada às ações afirmativas, buscando a valorização da contribuição do aluno no processo de ensino, por meio das vivências em sua realidade social e cultural.

O REUNI foi criado em 2013 e instituído em 24 de abril de 2007, por meio do Decreto nº 6.096, propondo a modificação da situação de desigualdade e restrição no acesso à Educação Superior, dentro do contexto de uma série de políticas educacionais adotadas no Governo Luiz Inácio Lula da Silva, visando à expansão do acesso à Educação Superior e maior democratização no ensino superior.

Segundo Prestes et al. (2012), o REUNI foi um instrumento de reestruturação das universidades, sendo o responsável pela nova etapa de expansão das IFES (instituições federais de ensino superior) e pela realização de grande parte dos investimentos e por sua reestruturação interna. A expansão universitária possibilitaria maior acesso à educação a populações excluídas, cumprindo seu dever democrático, mas por outro lado, reconheceu-se o fato de que normalmente a expansão estava ligada a interesses econômicos. Nessa perspectiva, a educação e formação do cidadão tenderiam a caminhar de acordo com os índices de escolaridade e alfabetização que deveriam servir ao mercado internacional.

Neste cenário de políticas para a expansão do acesso à Educação Superior pública, foi possível caracterizar três ciclos interligados dessa expansão. De acordo

com informações do Ministério da Educação (MEC), o REUNI é uma segunda etapa no Programa de Expansão da Educação Superior Pública. A primeira etapa, implantada entre 2003 e 2006, teve como objetivo principal a interiorização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), com a criação de novas universidades federais, a consolidação das já existentes e a criação e consolidação de campi universitários.

O REUNI foi instituído em resposta às metas determinadas no PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação em 2007, para criar condições de ampliação do acesso e permanência de estudantes na educação superior, em nível de graduação, por meio do melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, e destacou-se de forma primordial entre as ações políticas do MEC pelo modo como afeta a política de financiamento da educação superior pública federal buscando uma reestruturação, que renova a significação das funções sociais da Universidade pública e da Educação Superior. (BRASIL, 2007).

Para o MEC, por meio do Programa REUNI, surgiu o incentivo para a retomada do papel estratégico das Universidades Públicas, com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento econômico e social do País.

Assim, foram definidas as principais finalidades do Programa.

a) ampliar, de forma democrática, o acesso e a **permanência**²⁰ de estudantes de camadas sociais de menor renda; b) possibilitar a criação de novos cursos; c) administrar com melhor qualidade os cursos de graduação; d) trazer à tona o fortalecimento dos debates acerca da democratização da universidade pública brasileira (BRASIL, 2007, p.10).

O Programa de Expansão era de adesão voluntária de cada IFES e, uma vez aderida ao programa, esta precisaria apresentar uma previsão do seu plano particular das ações determinadas e que pudessem ser desenvolvidas para o cumprimento das metas. Em contrapartida, receberia recursos condicionados a este cumprimento para cada etapa limitado a 20% do orçamento de custeio e de pessoal, a partir do ano inicial de adesão e durante o prazo de cinco anos, condicionados à capacidade orçamentária e operacional do MEC (BRASIL, 2007).

²⁰ **Grifo nosso**

Nas diretrizes do REUNI, para o cumprimento das metas estabelecidas, encontram-se: redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e o aumento de vagas de ingresso; ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas para o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; revisão da estrutura acadêmica; diversificação das modalidades de graduação; ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil e articulação da graduação com a pós-graduação (BRASIL, 2007).

Apesar de ser uma política governamental com o objetivo de enquadrar novamente a universidade pública no projeto de desenvolvimento social do país, por diversas razões, que requerem uma investigação mais apurada, “o REUNI sofreu intensa oposição de parte dos alunos, sindicatos dos docentes, professores” (BAPTISTA et al.2013, p6)²¹

No que se refere aos objetivos do REUNI e a finalidade de sua implantação, alguns autores como Martinez e Tonegutti (2010); Brito e Heiden (2011) dentre outros, observam que o programa foi instituído para atender as exigências internacionais do mercado global e que tem um objetivo meramente material de aumentar o número de alunos nas universidades federais, sem se preocupar com a qualidade do ensino superior.

Quanto aos movimentos de oposição ao REUNI, Pinheiro (2010) afirma que aconteceram por se tratar de um Programa com tempo definido para sua existência e em fase de implementação, o que abriu um leque de interrogações sobre a sua capacidade para alterar de forma substantiva a cultura burocrática das instituições e consolidar, em seu lugar, uma cultura de resultados.

No que diz respeito ao financiamento, foi estimado para o Governo Federal repassar R\$ 12 bilhões às universidades até 2012. O investimento resultaria em aumento do número de cursos e vagas. Uma parte do total dos recursos de investimentos foi alocada, considerando o número de matrículas projetadas, tendo dois indicadores, segundo o Decreto nº 6.096/2007, para aferição das metas: a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presencial e a relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor, na forma da ampliação da relação

²¹ BATISTA, C. M.; ARAÚJO, R. A. Q. de; FONTES, C. P.; PINHEIRO, I. A.; VÉRAS, R. M. O estado da arte sobre o REUNI. In: XIII Coloquio de Gestión Universitaria em Américas. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/Reuni.pdf>. Acesso em: 10 de Jan de 2017.

entre professor e aluno de um para 18 e aumento da taxa média de conclusão de cursos em 90%. (BRASIL, 2007).

A política do Reuni teve sua relevância, pois significou o maior programa de reforma da Educação Superior estabelecida no Brasil. Portanto, numa visão ampla, se fez necessário analisarmos este projeto enquanto política pública de caráter social.

No que se refere às metas e estratégias do programa, Baptista *et al.* (2013) em seu artigo “O estado da arte sobre o REUNI” propiciou à construção de categorias, agrupadas de acordo com os temas identificados dos artigos, com a metodologia desenvolvida, com o campo disciplinar e com o ano de publicação: Temático Conceitual, Teórico Metodológico e Campo Disciplinar. Dessa forma, de acordo com os trabalhos analisados foram encontradas as subcategorias Política Educacional e os estudos e Democratização do Acesso.

Analisando as proposições do BM em relação à Educação superior, visualiza-se sua relação com o REUNI, pois, esses organismos defendiam a ampliação da entrada na Educação Superior. Isto se verificou por meio da proposta de uma maior diversificação do nível de ensino em questão a partir da oferta de diversas possibilidades de acesso, sobretudo para classes trabalhadoras mais destituídas de direitos sociais, sendo estes direcionamentos contemplados no REUNI.

Para Cislaghi (2010) a expansão proposta pelo REUNI está atrelada a uma reestruturação da universidade para os padrões requisitados pelo capitalismo na sua fase contemporânea, solidificados nas propostas do Banco Mundial, onde as políticas educacionais, principalmente na Educação superior, adotaram concepções neoliberais nas quais as Universidades passaram a ser reconfiguradas e interpeladas a tornarem-se mais competitivas, com condições de atender um número maior de estudantes.

Nas fundamentações teóricas do REUNI é possível perceber as semelhanças das concepções do Programa com o Processo de Bolonha, que segundo Lima, Azevedo e Catani (2008), objetivou harmonizar os sistemas universitários nacionais, de modo a equiparar graus, diplomas, títulos universitários, currículos acadêmicos e adotar programas de formação reconhecíveis por todos os seus Estados membros.

As metas do REUNI foram analisadas por diversos pesquisadores, como Lima (2009) que afirmou que a adesão das Universidades Federais ao decreto implicaria

diretamente em dois níveis de precariedade: no trabalho docente e na formação profissional. A precarização da formação ocorre por meio do atendimento de um maior número de estudantes por turma, da criação de cursos de curta duração e/ou ciclos básico e profissionalizante. Ressaltando a necessidade do cumprimento das metas para expandir, indicadas no decreto, por meio do aumento do número de turmas, de cursos e da relação professor-aluno em sala de aula da graduação. A dinâmica de contratação de professores nas Universidades estaria pautada no que denomina - banco de professores equivalentes.

Outro ponto importante em questão foi à expansão da quantidade de vagas nas universidades e a repercussão dessa expansão para o trabalho dos docentes e para o financiamento da estrutura da universidade. As Universidades, para aderirem ao REUNI, deveriam enviar ao MEC seus projetos de expansão e reestruturação, criação de novos cursos, abertura de mais vagas. Ao aprovar seu projeto, a Universidade deveria alcançar suas metas gradualmente e da mesma forma a liberação de verba também seria gradual, ao fim dos cinco anos. Porém, “O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação.” (Decreto 6096, art. 3º, parágrafo 3º). Ou seja, a aprovação do projeto pelo MEC não garantia a liberação do dinheiro, pois podia não estar no orçamento do Ministério.

Para o pesquisador Melo (2009) existem vários aspectos que devem ser observados, como a reestruturação acadêmica e curricular, a mobilidade estudantil e a renovação pedagógica da educação superior, que foram observadas minimamente pelas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES.

A maioria dos dirigentes procurou debater, mas não conseguiram chegar a um consenso interno ou externo acerca de outra opção que pudesse substituir ou complementar a estrutura universitária atual, conseguindo incluir novos estudantes, modernizar a educação e manter a qualidade. O escasso tempo disponível para a apresentação das propostas e a estrutura institucionalizada das IFES pode ter contribuído para isto.

O REUNI também apresentou preocupação com relação à ampliação do acesso e a redução de vagas ociosas, destacando-se para tanto: a reestruturação acadêmico-curricular, com novas modalidades de graduação; a articulação da educação superior com outros níveis de ensino; a apresentação de políticas voltadas

para a questão da permanência, como por exemplo, as políticas de assistência estudantil e também a articulação entre graduação e pós-graduação.

Em relação às mudanças pedagógicas, Tonegutti e Martinez (2007) ressaltam que democratizar as Universidades e combater a taxa de evasão significava também repensar a sua organização acadêmica e curricular, modificando os currículos rígidos e direcionando-o desde o início para uma formação multidisciplinar flexível.

Ainda que a apresentação da proposta do programa feita pelo MEC direcionava o foco à democratização e expansão do Ensino Superior no Brasil, há que se pensar os meios utilizados para atingir as metas, meios que em linhas gerais almejavam a elevação de uma média de conclusão de graduação para 90%, do aumento da relação aluno/professor (RAP) de 18 para um com um incremento orçamentário de R\$ dois bilhões, tudo isso ao final de cinco anos. Em 2013 esta relação estava estimada em 16 para um, além da taxa média de conclusão de cursos também estar abaixo do número estabelecido, de 90%. (INEP, 2013).

Paralelo a isto estava a visão de que a escolarização de terceiro grau tinha que estar adaptada ao mercado no sentido de reduzir o custo-benefício da educação pública e reduzir o custo aumentando o fluxo de diplomação sobre a base da estrutura física e do corpo docente vigente.

O objetivo do programa, segundo o decreto, seria a criação de condições de ampliação de acesso e permanência no ensino superior “pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas Universidades Federais” (Brasil, 2007), em uma clara perspectiva de racionalização, de que existia déficit no aproveitamento dos recursos nas universidades federais, diagnóstico presente no Brasil desde a ditadura militar (CISLAGHI, 2010).

Nesse item verificamos algumas questões que têm despertado o debate por parte dos estudiosos, em relação às metas e objetivos do programa, apresentando diferentes opiniões de vários segmentos envolvidos no cenário da Educação Superior pública.

Na insuficiência da oferta de vagas pelo sistema federal de Ensino Superior, em termos quantitativos, as propostas que visavam corrigir este cenário tornaram-se alvo do debate político e acadêmico. Em consequência, diversos pesquisadores têm analisado as medidas adotadas para a pretendida expansão na Educação Superior pública, e o programa REUNI tem sido objeto de debate por apresentar uma

proposta de reestruturar as universidades e também pela forma de concessão do financiamento para a expansão destas instituições.

Dessa forma, o REUNI, desde sua concepção, foi alvo de diversas críticas, quanto a sua importância para as universidades e também, quanto aos impactos que esse programa poderia trazer para as instituições que aderiram ao Programa.

No início da implantação do REUNI, o mesmo foi alvo de críticas dos componentes pertencentes à comunidade acadêmica, na justificativa de que estaria atendendo interesses específicos, tornando precário o trabalho dos docentes e a formação dos alunos, bem como alterando as significações e funções da Universidade Pública. Houve uma movimentação das entidades representantes dos trabalhadores na área da Educação Superior e dos alunos, bem como dos estudiosos na área das políticas educacionais.

Vale reforçar que entre as questões que se apresentaram sobre o debate acerca do REUNI, estão as metas de expansão do programa, com ênfase nas políticas de acesso e permanência, o seu financiamento para esta expansão proposta, bem como as repercussões dessas medidas de expansão sobre a qualidade do ensino oferecido pelas IFES.

Entretanto, atribuiu-se maior enfoque a estes elementos: o financiamento proposto para a expansão, as suas diretrizes gerais e a proposta de democratização do acesso. Não esquecendo que se tratou de campo permeado por interesses simbólicos, econômicos e políticos, os vários agentes envolvidos manifestaram-se de forma bastante contundente sobre suas representações, sobre pontos que consideramos relevantes para a concepção e de um maior entendimento das políticas do ensino superior.

Apesar das polêmicas que envolvem o REUNI no que diz respeito à massificação ou não da Educação Superior, é notório que o Programa obteve resultados significativos, no que concerne à expansão de vagas, atrelado às políticas de ações afirmativas e de medidas para a democratização do acesso. Os impactos deflagrados no Programa Reuniram serão discutidos no próximo capítulo, tomando como foco de análise o âmbito da UFPB.

2.4 Políticas para a democratização do acesso das universidades federais brasileiras: a adoção das políticas de ações afirmativas nas universidades federais

A adoção das Ações Afirmativas nas Universidades Federais brasileiras se constituiu como uma política pública importante no processo de diversificação destas instituições. Neste caso, a política de cotas sociais, como é denominada e é mais conhecida, foi uma extensão das demandas impostas pelos organismos internacionais, e é por sua relevância que buscamos, neste item, compreender os aspectos históricos de sua constituição, considerando a formação do seu conceito, em âmbito mundial, e sua aplicação em âmbito nacional.

A designação da expressão Ações Afirmativas foi utilizado inicialmente no ano de 1965, pelo então presidente americano Lyndon Johnson na *Howard University*, compreendendo no seu significado, como uma exigência de favorecimento de algumas minorias consideradas, socialmente, inferiorizadas. Por conseguinte, há controvérsias acerca da expressão e quem rebata este entendimento.

De acordo com Gomes (2001, p.57-58) observa-se que a maioria dos autores estudados cita:

[...] o famoso discurso proferido pelo Presidente Lyndon Johnson na *Howard University*, em 1965, como sendo a primeira vez que a ação afirmativa teria aparecido no léxico oficial americano, a verdade é que o instituto resulta das diversas tentativas de inserção jurídica dos negros na sociedade, levada a efeito desde a guerra civil. Vários presidentes tomaram iniciativas de medidas visando à integração dos negros, de Franklin Roosevelt a John Kennedy, tendo este último, inclusive, editado a *Executive Order* nº 10.925, de seis de março de 1963, que cunhou a expressão “*affirmative action*”. Por outro lado, o próprio Estatuto dos Direitos Civis, que data de 1964, na sua Seção 706 (g), faz alusão ao tema.

Explicando de forma mais incisiva a expressão, Menezes (2001) discorre que conforme a *Executive Order*, nos acordos contratuais celebrados com o governo federal, a pessoa que contrata não poderia discriminar nenhum funcionário ou candidato a emprego devido à raça, credo, cor ou nacionalidade. A pessoa contratante deveria adotar a ação afirmativa para assegurar que os candidatos fossem empregados e tratados no seu emprego sem levar em conta a sua nacionalidade, credo, raça ou cor. Considera-se, portanto que a introdução das

políticas públicas de ações afirmativas representou a mudança de postura do Estado norte-americano, que, em nome da neutralidade, aplicava suas políticas governamentais indistintamente, ignorando a importância de fatores como sexo, raça, cor ou nacionalidade. Ao adotá-las, o Estado passaria a levar tais critérios, em consideração.

Em princípio, as ações afirmativas poderiam ser definidas como iniciativa do Estado a um encorajamento para que os indivíduos com poder decisório na esfera pública e, também, no setor privado levassem em consideração, nas suas decisões, os fatores citados quanto ao acesso ao mercado de trabalho e à educação, os quais seriam: sexo, raça, cor e origem nacional das pessoas. Dessa forma, a referida ação deveria apresentar um caráter temporário num âmbito e escopo restritos.

Nessa perspectiva o pesquisador Taylor (1998, p. 60) afirma que:

[...] se trata no mínimo de ingenuidade acreditar que as ações afirmativas se constituíram medidas temporárias, visto que o aspecto fundamentador dessas medidas foi justamente o reconhecimento da identidade cultural dos grupos historicamente excluídos, que, ao serem reconhecidos e afirmados em suas identidades peculiares, não aceitaram perder esse diferencial positivo que foram as medidas componentes das políticas de ação afirmativa.

Contrariando essa afirmativa, Dworkin (2001) posicionou-se favoravelmente postulando, conforme pensamento do autor que as medidas de ações afirmativas apresentaram caráter provisório ao considerar que estas deveriam fazer uso apenas transitório dos critérios raciais, com o objetivo de possibilitar um grau de cidadania mínima aos grupos historicamente, excluídos, de maneira que estes atinjam condições de serem efetivamente beneficiados por políticas públicas mais gerais.

No Brasil, nesse aspecto, tendo em vista que a ação afirmativa não fosse conhecida da maioria da sociedade, a temática começou a ser explorado no campo acadêmico, e o debate em torno do assunto começou de certa forma a se intensificar. Entendendo que, a controvérsia gerada por esta discussão apontou a importância do assunto não apenas para a comunidade acadêmica, mas também, para a sociedade como um todo, pois se criou uma diversidade de ideias e expressões que foram, frequentemente, utilizadas como sinônimas, a exemplo dos termos: política de cotas, políticas compensatórias, política de reparação, política de promoção de igualdade, política antirracista, como também, política de engajamento, política da diversidade ou política do multiculturalismo.

Neste aspecto, cabe ressaltar que países etnicamente diversificados como o Brasil, ainda que mantenham a discussão sobre a necessidade da adoção de políticas de ações afirmativas, precisavam se definir quanto ao caráter temporário dessas iniciativas. Se as medidas que contribuíam para a inclusão de agentes sociais e seus componentes culturais na sociedade não tivessem prazos determinados poderiam gerar novas e graves formas de preconceito de uns grupos sobre outros grupos, fomentando atitudes racistas e estigmatizando os indivíduos beneficiados por políticas de inclusão.

Sendo assim, o significado da expressão ação afirmativa fez surgir inúmeras conotações, além de abranger um grande número de práticas. Como bem esclarece Meneses (2001, p. 27) acerca do significado de ação afirmativa.

[...] é um termo de amplo alcance que designa o conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas que visam favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontram em piores condições de competição em qualquer sociedade em razão, na maior parte das vezes, da prática de discriminações negativas, sejam elas presentes ou passadas.

Neste contexto, pôde-se assegurar, que de acordo com Haas e Linhares (2012, p. 844) que estas ações são medidas especiais.

[...] que buscam eliminar os desequilíbrios existentes entre determinadas categorias sociais até que sejam neutralizados, o que se realiza com providências efetivas em favor daquelas categorias que se encontram em posições desvantajosas. Sendo assim, as ações afirmativas se constituem instrumentos de concretização da igualdade material. Neste sentido são, portanto, políticas públicas que dão preferência a segmentos sociais marginalizados no acesso aos direitos sociais, sobretudo à educação e ao mercado de trabalho.

Com certeza espera-se que a sociedade que tem intenção de se organizar na perspectiva da fraternidade, de ser justa e ser solidária precisa atuar de forma continuada, por meio do Estado, em prol das políticas de ações afirmativas ou de cotas. Conforme a interpretação de Santos (1999) a finalidade das ações afirmativas é eliminar as desigualdades, historicamente, acumuladas garantindo a igualdade de oportunidades e de tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros.

Continuando esse pensamento, os autores Santos (1999), Meneses (2001), Haas e Linhares (2012) dentre outros, quando argumentam que existem por trás da ideia da ação afirmativa alguns propósitos, tais como: combater a discriminação da sociedade, promover a transformação social, garantir acesso à escola e ao mercado de trabalho, como também, procurar integrar diferentes grupos sociais em espaços sociais de pertencimento, com reconhecimento e valorização da diversidade cultural existente no Brasil.

É comum se propagar que as políticas de ações afirmativas têm com base e encontram sua fundamentação na condição de vulnerabilidade de indivíduos, grupos de pessoas ou territórios. Que podem constituir vetores redistributivos, compensatórios ou corretivos, que operam como instrumentos de seletividade das políticas públicas e, por consequência, da alocação de recursos.

De acordo com Piovesan (2004), as ações afirmativas definem-se como sendo medidas especiais de proteção ou incentivo a grupos sociais ou indivíduos, com o propósito de promover sua ascensão na sociedade, de modo a equiparar os beneficiários dessas ações com os demais atores sociais da sociedade. Em outras palavras, podemos descrever que as ações afirmativas atuam, como direcionamento na outorga de operações estatais, traduzidas em alocação de empregos, promoções, contratos públicos, empréstimos comerciais e programas de admissão e permanência na educação superior.

No âmbito das políticas públicas, derivam de um quadro de escassez de recursos e necessidade de alocação eficaz e racional dos mesmos, tornando obvia a importância na redefinição das políticas públicas e na orientação do redirecionamento dos recursos.

No caso do Brasil, a Constituição Federativa da República de 1988 prescreve, expressamente, que o Estado Democrático de Direito tem como fundamento a dignidade da pessoa humana.

Conforme a Constituição Federal de 1988.

Art. 1º, inciso III. A dignidade da pessoa humana, conjuntamente com a cidadania, constitui fundamento do Estado brasileiro, conforme preceitua o art. 3º, e tal dispositivo atua como imperativo para construção de uma sociedade livre, justa e solidária, bem como determina ações positivas do Estado na erradicação da pobreza e na promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Compreende-se que o princípio da dignidade da pessoa humana encerra uma dupla função, protege os sujeitos contra atos arbitrários do próprio Estado e dos privados e que por sua vez possa garantir o tratamento igualitário para todos. Rocha (1996, p.286) cita o pronunciamento da ministra Carmem Lúcia Antunes Rocha a qual sobre esse tema considera que “a ação afirmativa é, então, uma forma jurídica para se superar o isolamento ou a diminuição social a que se acham sujeitas às minorias”.

De um modo geral, o princípio constitucional da igualdade deve mostrar-se sensível às desigualdades presentes na nossa realidade social e econômica. Por conseguinte, quanto mais se torna visível e se sedimenta a discriminação contra grupos vulneráveis, tanto mais se justifica o tratamento diferenciado, em favor de seus membros, tendo em vista a integração de todos na sociedade.

A instituição da reserva de vagas para o acesso de determinado grupo de pessoas ao ensino superior nas universidades públicas pelo sistema de cotas indica a necessidade atual de se buscar caminhos de combate à exclusão educacional dos atores sociais pertencentes ao seu grupo no referido nível de ensino.

A medida acabou por forçar a sociedade a reconhecer o problema da desigualdade. Isto aparece na definição de Silva (2003, p. 20-21) sobre Ação Afirmativa:

[...] é uma iniciativa essencial de promoção da igualdade, cujo principal objetivo, para as pessoas negras é combater o racismo e seus efeitos duradouros de ordem psicológica, além de introduzir mudanças de ordem cultural e de convivência entre os chamados diferentes.

Na modalidade política de cotas para acesso ao ensino superior ou a cargos, empregos e funções públicas, por exemplo, as ações afirmativas pareceram efetivamente contribuir para a compensação das desvantagens em que se encontram grupos em situação de vulnerabilidade sociais no âmbito econômico, cultural, sociais e educacionais.

De acordo com Piovesan (2005) “a discriminação ocorre quando somos tratados iguais em situações diferentes e como diferentes em situações iguais”. Nesse caso, se faz necessário, portanto, políticas compensatórias que assegurem a igualdade enquanto processo. Nesse entendimento, é necessária a criação de estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos

considerados em condições de vulnerabilidade sociais nos espaços de pertencimentos e de direito, que historicamente foram negados aos mesmos. Nessa perspectiva, esta inclusão por meio das políticas compensatórias ou de cotas, não somente as políticas de acesso, mas também aquelas que visam à garantia da permanência nesses espaços.

Seguindo com o sentido de conceituação e examinando os diversos autores envolvidos, a análise do Ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa Gomes torna-se relevante quando define, de acordo com Gomes (2003, p.21):

[...] as ações afirmativas como políticas públicas ou privadas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de opção sexual, de idade, de origem e de compleição física.

No tocante ao acesso à educação superior, reconhece-se que as classes sociais e grupos étnicos mais fragilizados, ao receberem incentivos capazes de promovê-los e inseri-los nesse nível de ensino, fortalecendo o sentido de que a educação é, sem sombra de dúvida, um dos melhores mecanismos de ascensão social e a ampliação das oportunidades educacionais configura-se como um fator indispensável para a redução das desigualdades.

A concepção material que define o princípio da igualdade corresponde ao que se entende por Estado Social, pois cabe ao mesmo tanto garantir os direitos do cidadão quanto criar mecanismos para efetivação e exercício, na maior plenitude possível, dos referidos direitos. Que de acordo com a declaração de Gomes (2003), “[...] se percebe o comportamento do Estado ao pesar as desigualdades econômicas e sociais e, a partir disso, busca elaborar experimentos capazes de promover justiça social”. Com esse entendimento, o ministro Joaquim Barbosa, Gomes (2003, p.21) defendeu assim:

[...] nessa nova postura o Estado abandona sua tradicional posição de neutralidade e de mero espectador dos embates que se travam no campo da convivência entre os homens e passa a atuar ativamente na busca da concretização da igualdade positivada nos textos constitucionais.

Esta perspectiva social do Estado concretiza o fundamento capaz de conferir validade legítima e legal às ações afirmativas na educação superior e a fomentar

políticas que possibilite o êxito na maneira de democratizar o acesso. A Constituição Federal de 1988, em seus dispositivos evidencia a intenção de promover igualdade que vai além do mérito formal. Por conseguinte, consideramos que os sistemas de cotas podem corrigir parcialmente, em curto prazo, a desigualdade de oportunidades para o acesso ao ensino superior em relação aos grupos considerados em situação de vulnerabilidade social, comprometida por fatores históricos e socioeconômicos do Brasil.

No Brasil, as primeiras iniciativas de ações afirmativas ligadas à questão da educação superior surgiram em 1995, no Governo Fernando Henrique Cardoso, na ocasião, dentro das propostas assume-se que há racismo no país e este foi reconhecido como uma questão de Estado, sendo, portanto, necessário criar estratégias e medidas compensatórias para minimizar as desigualdades sociais, que neste primeiro momento voltou-se para a questão racial (SANTOS E QUEIROZ, 2006).

Neste sentido, no ano de 2002, foi criada a Lei nº 10. 558²² que instituiu o Programa Diversidade na Universidade, cujo objetivo era fomentar estratégias e medidas para o acesso à educação superior de indivíduos, que dentro do contexto histórico, foram excluídos, especialmente os pobres, grupos étnicos raciais brasileiros.

Considera-se que o programa diversidade na universidade se constituiu como a primeira política de cotas adotada nas universidades brasileiras, porém se faz necessário reforçar que nesta ocasião, as políticas de ações afirmativas tinham caráter de adoção, sendo voluntário a cada instituição a implementação da política, assim como o caráter da reserva de vagas (racial, sócio racial, reserva de vagas, bonificação), como também o percentual a ser reservado, portanto, não existindo a obrigatoriedade legal para a inclusão dos segmentos citados.

De acordo com Silva (2010) interpreta que para destacar que o debate sobre o racismo, no Brasil é um embate antigo, sendo o movimento negro o protagonista principal, pressionando o Governo brasileiro a se posicionar no que tange à questão. Além disso, também devemos pontuar a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 2001, em

²² Lei nº 10.558 de 13 de novembro de 2002. Institui o Programa Diversidade na Universidade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10558.htm Último Acesso: 10/12/2018.

Durban, cujo debate de cotas foi bastante discutido no evento, e o movimento negro brasileiro esteve na discussão, destacando como importante evento histórico que um divisor para as lutas dos segmentos sociais que vivem à margem por seus espaços de pertencimento e reconhecimento por seus direitos que historicamente foram negligenciados.

Posteriormente, no ano de 2010, é instaurado a segunda Lei de Cotas, instituída pela Lei nº 12.288 do Estatuto da Igualdade Racial, cujos objetivos eram de, “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”²³. O Estatuto da Igualdade Racial amplia a Lei sobre a efetivação e garantia dos direitos da população negra e trata sobre a importância da reparação das desigualdades de cunho racial e de gênero. Ressalva-se que a adoção das políticas de cotas é, sobretudo, uma luta, principalmente do movimento negro, que atuou desde o princípio no combate as discriminações e na luta pelas reparações das dívidas históricas. As políticas de cotas raciais vão sendo amadurecidas até se concretizar na Lei 12.711.

A Lei 12.711/2012²⁴ marcou um avanço significativo, no que concerne à reserva de vagas na educação superior, uma vez que a torna obrigatória, como também amplia o público no qual essa reserva será destinada. A Lei 12.711, que até então era de cunho racial, passa a ser de cunho socioeconômico, sendo reservados obrigatoriamente pela universidade 50% de suas vagas para estudantes oriundos de escola pública, com renda mensal igual ou inferior a 1,5 Salários-mínimos per capita. A lei também é de cunho sociorracial, uma vez que dentro desse percentual são destinados os pré-requisitos de cor negra (parda e preta, segundo IBGE) e indígena, e no ano de 2016, conforme redação da Lei 13.409 de 2016, as pessoas com deficiência também passam a fazer parte desta reserva²⁵ (BRASIL, 2012).

Considera-se que para a solução emergencial da disparidade nas condições de acesso ao ensino superior, as políticas compensatórias ou os sistemas de cotas tornaram-se importantes instrumentos, embora se reconheça que são

²³ Lei nº 12. 288 de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm> Último acesso: 10/12/2018;

²⁴ Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o Ingresso por Reserva de Vagas na instituições federais de nível superior, e médio técnico. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> Acesso: 10/12/2018

²⁵ Art 3 da Lei 12.711, diz: “Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.” Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> Último Acesso: 10/12/2018.

imprescindíveis as melhorias substanciais na educação básica para o adequado enfrentamento do problema a médio e longo prazo vislumbrando sua correção estrutural.

É imprescindível ressaltar que as ações afirmativas, como também, o REUNI, se relacionam, na medida em que têm como meta a democratização do acesso e da permanência nas universidades federais. A partir destas metas, o Governo Federal, em 2010, criou o Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010²⁶, instituindo o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, cuja finalidade estava em investir financeiramente na permanência dos estudantes ingressantes via Reuni e Política de Cotas (BRASIL, 2010). No âmbito institucional, para acessar os recursos federais desses programas supracitados, as Universidades Federais precisavam elaborar projetos de reestruturação, suscitando mudanças estruturais no âmbito interno das Universidades, sendo esta adoção dos programas de ações afirmativas para acesso e permanência uma das importantes implicações geradas pelo Programa.

Reis (2016) analisou a trajetória da implantação da Política de Assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Os resultados do seu estudo apontaram que a Política de Assistência Estudantil no Instituto está disseminada em todos os *Campi*, sem significativas diferenças nos objetivos e público-alvo. De acordo com a pesquisadora “[...] durante sua implementação, que ocorreu a partir de 2011, os principais problemas apontados foram o desconhecimento da Política pelos próprios implementadores e insuficiência de pessoal (p.8)”.

Compreendendo, nesse estudo que há necessidade de melhorar o processo de planejamento das ações buscando o aperfeiçoamento do controle orçamentário e ampliar o programa para o segmento estudantil considerado vulnerável socioeconômica e educacional. Por conseguinte, no próximo capítulo, demonstramos os impactos consequentes da adoção das políticas, no que tange à massificação e democratização do acesso às universidades públicas brasileiras.

²⁶ Dispõe sobre o Plano Nacional de Assistência Estudantil- PNAES. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm> Último Acesso: 10/12/2018.

CAPÍTULO III - AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO, DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA.

Como citado no capítulo anterior, buscou-se compreender o contexto da democratização do acesso e massificação das universidades, tanto em nível macrossocial, como microssocial. É nesse sentido que este capítulo teve o objetivo de compreender os impactos causados pelas políticas públicas do Reuni e da política de cotas no âmbito da Universidade Federal da Paraíba, lócus da pesquisa, situando o contexto histórico da instituição e os programas que foram adotados para contemplar as políticas públicas supracitadas.

3.1 Situando a Universidade Federal da Paraíba como lócus da pesquisa

A Universidade Federal da Paraíba foi criada no ano de 1955 por meio da Lei estadual nº. 1.366, de 02 de dezembro de 1955, sendo resultado da junção das escolas superiores. A aprovação como instituição federal foi com a promulgação por meio da Lei nº. 3.835, de 13 de dezembro de 1960, por meio da qual foi transformada em Universidade Federal da Paraíba, reunindo as estruturas universitárias tanto na cidade de João Pessoa e também, em Campina Grande, se organizando como uma estrutura multicampi, com atividades distribuídas por dois espaços urbanos diferentes.

No decorrer da década de 1960 a UFPB incorporou a Escola de Agronomia do Nordeste, sendo localizada na cidade de Areia e o Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, localizado na cidade de Bananeiras. Dessa forma, por meio dessa incorporação, a UFPB passou pelo primeiro processo de expansão. Observou-se nos anos 1970, que as atividades de ensino, pesquisa e extensão avançaram de forma significativa. No início dos anos 1980, foram incorporados mais três *campi* em três cidades paraibanas, e a concretização desse fato se deu via absorção dos recursos humanos e das instalações físicas da Faculdade de Direito, na cidade de Sousa; Escola de Veterinária e de Engenharia Florestal, na cidade de Patos, e Faculdade de Filosofia, na cidade de Cajazeiras.

A singularidade multicampi da UFPB aumentou, com sua atuação passando para mais seis campus, além de Campina Grande, sendo estes, nas cidades de João Pessoa, Areia, Bananeiras, Patos, Sousa e Cajazeiras. As interrelações decorrentes dessa estrutura multicampi implicaram maior descentralização e custos operacionais mais elevados.

Em 2002 houve um desmembramento na estrutura multicampi da UFPB, por meio da Lei nº.10.419/2002 que criou a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com sede e foro na cidade de Campina Grande. Esta incorporou os campi de Campina Grande, Cajazeiras, Patos e Sousa. A partir de então, a UFPB ficou composta pelos Campi de João Pessoa, Areia e Bananeiras.

Em 2006 foi criado um campus, com sede no Litoral Norte do Estado, abrangendo os municípios de Mamanguape e Rio Tinto. Atualmente, a UFPB possui os seguintes campi com os seus respectivos Centros de ensino.

Campus I João Pessoa	Campus II Areia	Campus III Bananeiras	Campus IV Mamanguape e Rio Tinto
Centro de Biotecnologia (CBIOTEC), Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN); Centro de Ciências Humanas e Letras e Artes (CCHLA); Centro de Ciências Jurídicas (CCJ); Centro de Ciências Médicas (CCM); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA); Centro de Educação (CE); Centro de Energias Alternativas e Renováveis (CEAR); Centro de Informática (CI); Centro de Tecnologia (CT); Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional (CTDR).	Centro de Ciências Agrárias (CCA).	Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA)	Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAEE)

Quadro 3 : Distribuição dos Campi da UFPB com seus respectivos Centros. Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado em dados. Disponível no site: <http://www.ufpb.br/>

A UFPB desenvolve atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão nas seguintes áreas de conhecimento: Ciências Exatas e da Natureza; Engenharias; Ciências Médicas e da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas e Artes; Educação; Tecnologias.

TÓPICOS	DESCRIÇÃO DAS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO
Perfil de egressos	Os perfis dos egressos dos cursos de graduação são definidos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação, a partir das diretrizes curriculares nacionais que ressaltam o compromisso de articular o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo uma concepção de formação profissional voltado para o mercado de trabalho e para os princípios de cidadania.
Seleção de conteúdos	A seleção de conteúdos para os cursos de graduação será normatizada pelo Regulamento da Graduação a ser apreciado pelo CONSEPE em 2015, com base na articulação entre ensino, pesquisa e extensão.
Princípios metodológicos	Os Cursos de Graduação, visando à qualidade da formação dos estudantes, devem nortear-se pelos seguintes princípios teórico-metodológicos: I - a autonomia e o respeito à pluralidade de ideias e de práticas pedagógicas. II - a ética, que deve nortear as ações desencadeadas pelos diversos participantes do processo educativo; III - a interdisciplinaridade, que é um eixo norteador na definição da organização curricular; IV - o trabalho coletivo, que deve facilitar a produção do conhecimento e de todas as ações pedagógicas; V - a relação teoria-prática, que implica em assumir uma postura, em relação à produção do conhecimento na organização curricular, perpassando todo o curso na formação profissional; VI - a diversidade, que representa um princípio capaz de garantir as especificidades culturais, ideológicas, históricas e políticas; VII - a gestão democrática, que deve ser buscada como superação da prática autoritária, como forma de participação dos diversos segmentos nas decisões/ações administrativas e pedagógicas desenvolvidas nos Cursos.
Processo de avaliação	Entende-se por avaliação da aprendizagem o processo formativo contínuo que compreende diagnóstico, acompanhamento e somatório da aquisição de conhecimentos, de habilidades e de atitudes do estudante, expressa no rendimento acadêmico, na assiduidade e na participação efetiva das atividades didáticas, mediadas pelo docente em situação de ensino.
Atividade prática profissional, complementar e de estágios.	O estágio curricular supervisionado é um componente curricular obrigatório norteador pelos princípios da integração teoria e prática, realizado pelo estudante na própria Instituição ou em unidades concedentes de estágios, sob a forma de vivência profissional sistemática, intencional, acompanhada e constituída na interface do Projeto Pedagógico de Curso – PPC. A partir da concepção e da normativa legal propõe-se para o período 2014-2018: I - contribuir no planejamento, execução de ações e acompanhamento dos Estágios Supervisionados e do Trabalho de Conclusão de Curso; II- estimular a integração e a cooperação entre as unidades acadêmicas do Centro de Educação envolvidas com os estágios supervisionados e com o trabalho final de curso; III - promover integração entre os cursos de graduação e o campo do Estágio Supervisionado e do TCC, articulando a teoria e a prática; IV - propor e coordenar eventos e pesquisas que contribuam para o aprimoramento dos Estágios Supervisionados e do TCC; V - colaborar para a produção e para a socialização de conhecimentos na área dos Estágios Supervisionados e do TCC; VI - contribuir na elaboração e na reformulação dos Projetos Pedagógicos de Cursos.

Quadro 4 : Áreas Estratégicas de Atuação dos Cursos de Graduação da UFPB – Campus I.
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado nos dados fornecidos pela PROPLAN – 2015.
 Disponível em: <http://www.ufpb.br/>

O Centro de Ciências da Saúde-CCS é composto pelos cursos de graduação em Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e Odontologia, nos quais realiza ensino, pesquisa nos domínios do saber que constituem objeto de suas atividades e oferece à

comunidade serviços de extensão. E o Centro de Ciências Médicas – CCM é composto pelo curso de medicina.

Os cursos de graduação e pós-graduação do CCM e CCS funcionam de forma articulada e interdisciplinar. Cada curso atua na formação profissional e também na oferta de serviços de prevenção, diagnóstico e tratamento das patologias da saúde, beneficiando docentes, discentes e comunidade.

Os serviços de saúde oferecidos no âmbito do CCM e CCS são realizados no Hospital Universitário Lauro Wanderley HULW-UFPB, em nível ambulatorial e hospitalar, e nas clínicas dos cursos de graduação do (CCM) e (CCS).

Além disso, os centros de ensino estabelecem parcerias (convênios) com organizações do Terceiro Setor, outras Instituições de Ensino Superior e Órgãos Governamentais a fim de realizar sua função plenamente e provocar impacto na qualidade dos serviços oferecidos na Paraíba e região, visando, desta forma, contribuir para melhorar a qualidade de vida de seus usuários ao tempo em que aumenta as condições de atendimento das demandas coletivas na saúde pública.

Curso	Ano/Criação do curso	Modalidades	Duração do Curso (períodos letivos)	Carga horária
EDUCAÇÃO FÍSICA	13/05/1976	Bacharelado	Mínima: 04 (quatro) ; Máxima: 06 (seis)	3.255
ENFERMAGEM	10/07/1954	Bacharelado	Mínima de 4,5 e máxima de 06 anos	4.050
FARMÁCIA	17/12/1958	Bacharelado	Mínima de 03 e máxima de 05 anos (Farmacêutico); Mínima de 04 e máxima de 06 anos (Farmacêutico Industrial e Farmacêutico Bioquímico).	5.130
FISIOTERAPIA	04/01/1980	Bacharelado	Mínima de 05 e máxima de 08 anos	4.155
FONOAUDIOLOGIA	17 /08/2004	Bacharelado	Mínima de 04 e máxima de 06 anos.	3.600
MEDICINA	25/03/1950	Bacharelado	Mínima de 06, Máxima de 09 anos	9.440
NUTRIÇÃO	16/06/1976	Bacharelado	Mínima de 04 e máxima de 06 anos.	3.345
ODONTOLOGIA	05/12/1951	Bacharelado	Mínima de 04 e máxima de 09 anos.	4.500
TERAPIA OCUPACIONAL	17 /08/2004	Bacharelado	Mínima de quatro anos Máxima de seis anos	3.450

Tabela 2: Distribuição dos cursos da área de saúde UFPB. Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseada nas informações da PRG/UFPB. Disponível em: <http://www.ufpb.br/>

Reforça-se aqui que o Centro de Ciências Médicas adquiriu sua sede com a proposta de expansão do Reuni /UFPB, que favoreceu o aumento do número de vagas. O quadro acima apresenta um demonstrativo acerca do que a instituição disponibiliza para os cursos de graduação: Enfermagem, Educação Física, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição, Odontologia e Terapia ocupacional.

Dos cursos demonstrados, observa-se que todos duplicaram as vagas, com exceção dos cursos de Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional que foram criados pós Reuni – UFPB, e o curso de odontologia que não aderiu ao Reuni, portanto manteve seu número de vagas.

3.2 O processo de expansão, democratização do acesso e os programas institucionais de permanência na UFPB.

A política de ensino de graduação da UFPB busca desenvolver uma estratégia articulada de modo a atender prioritariamente às metas acadêmicas do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O Projeto REUNI-UFPB é composto por um amplo conjunto de objetivos, metas e ações voltados para a infraestrutura e para a vida acadêmico-científico-institucional. A implementação do Programa de Investimentos se deu no quadriênio 2008-2011 enquanto as propostas de natureza acadêmicas foram projetadas para o quinquênio 2008-2012.

Os principais objetivos e metas do Projeto REUNI-UFPB, para o período de 2009-2012, foram de natureza eminentemente acadêmica, conforme citado no PDI/UFPB. Que seria alcançar uma relação alunos de graduação por docente igual a 18; elevar a taxa de conclusão de graduação (TCG) para 90%; reduzir as taxas de evasão; preencher sistematicamente as vagas ociosas; implantar renovações pedagógicas; promover a mobilidade estudantil intra e interinstitucional; e, aumentar a integração da pós-graduação com a graduação”.

Entre as ações orientadas no sentido da obtenção dos resultados esperados, destacou-se a melhoria da gestão acadêmica institucional que envolve três aspectos

basilares, os quais são objeto de atenção especial, na implementação do REUNI-UFPB:

Ainda com relação ao PDI vigente na UFPB, na Tabela 3 foram apresentadas as metas estabelecidas para o quinquênio 2014-2018 no que diz respeito à graduação, pós-graduação e pesquisa, internacionalização, recursos humanos e assistência estudantil.

Nas próximas seções discutiremos os resultados alcançados em 2016.

GRADUAÇÃO	2013	2018 (%)
Número de vagas ofertadas para ingresso anual de alunos nos cursos presenciais	7.555	+10
Número de alunos diplomados	2.862	+25
Número de Bolsas de Apoio (Estágio, PROLICEN, PIBID, Monitoria, PROMEB, PET)	2.289	+20
INTERNACIONALIZAÇÃO	2.013	2018 (%)
Estudantes no Programa Ciências Sem Fronteiras	444	+ 40
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	2.013	2018 (%)
Número de alunos atendidos/dia – Restaurantes Universitários	6.630	+20
Número de alunos atendidos – Residências Universitárias	1.125	+10
Número de alunos assistidos com auxílio moradia/mês	.726	+20
Número de alunos assistidos com auxílio alimentação/mês	1.186	+30
Número de alunos com deficiência assistidos – Programa Bolsa Apoiador/mês	324	+40

Tabela 3: Metas propostas no PDI 2014-2018 da UFPB. Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseando nos dados expostos no PDI/UFPB. Disponível em: <https://www.ufpb.br/>

Na Tabela 4, conforme exibição de dados inseridos no relatório de gestão pesquisado no *site* da UFPB foi demonstrada os parâmetros definidos pelo Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – PDI/UFPB (2014 – 2018), para quantificar o ensino de graduação na UFPB, com os respectivos valores em 2013 e a projeção sugerida para 2018; como também, constatamos que foram evidenciados os valores já alcançados no interstício referentes aos anos de 2015 e 2016, respectivamente.

Nessa perspectiva e a partir dos desafios e necessidades, foram definidas metas e ações para o quinquênio (2014-2018), estabelecendo alvos estratégicos para cumprimento do PDI/UFPB.

Parâmetros	PDI 2014-2018		Valores alcançados	
	2013	2018	2015*	2016*
Número de vagas ofertadas para ingresso anual de alunos nos cursos presenciais	8.245	8.311	7.700	7.700
Número de alunos diplomados	2.847	3.578	1.4706	1.760
Número de Bolsas de Apoio (Estágio, PROLICEN, PIBID, Monitoria, PROMEB, PET, PROTUT	2.289	2.747	2.034	2.034

Tabela 4: Comparação entre as metas do PDI 2014-2018 e os valores alcançados nos anos de 2015 e 2016 para o Ensino de Graduação. Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado nos dados do Relatório de Gestão 2015. Disponível em: <https://www.ufpb.br/>

As vagas ofertadas em 2015 foram mantidas em 2016, mesmo diante do cenário nacional de contingenciamento dos recursos para as IES. Porém, pelas regras do SiSU, a efetivação dos alunos na instituição sofre uma rotatividade que afeta sobremaneira o preenchimento efetivo das vagas, sendo preenchidas 7.324 vagas, no que diz respeito a deslocamento e permanência de outras regiões, como podemos verificar em 2016. Outro fator que interferiu no preenchimento das vagas foi a greve docente. Muitos alunos optaram por outras instituições de Ensino Superior ou pelas instituições privadas.

Quanto ao aumento, em 2016, do número de alunos diplomados, este ocorreu devido à greve, no ano de 2015, o que fez o período se estender até 2016. Consequentemente, a devida diplomação (colação de grau) dos alunos de 2015.1, 2015.2 e 2016.1 ocorreu em 2016.

As ações para a melhoria de ensino foram implementadas por meio da criação de programas como o PROTUT e o PROMEB; número maior de bolsas de monitoria e de PROLICEN; acompanhamento constante dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da instituição. Outro fator que contribuiu para um diagnóstico das dificuldades dos cursos de graduação é o estudo que descreve os percentuais de retenção e de evasão. A avaliação docente pelo discente é outro aspecto a ser considerado para a melhoria do ensino, porque possibilita o desenvolvimento de

estratégias de autoavaliação, visando à efetivação de produtivas intervenções pedagógicas.

Com relação à aplicação e desenvolvimento de novas tecnologias, vale ressaltar que, com a implantação dos módulos: SIGAA acadêmico e SIGAA monitoria, a PRG passou a ter maior funcionalidade de suas ações. O SIGAA acadêmico permitiu uma maior transparência nos procedimentos acadêmicos de uma maneira geral, particularmente, o acesso às atividades no módulo EAD para todos os docentes da graduação presencial.

A administração do “módulo monitoria” facilitou o processo de seleção de projetos e de alunos candidatos a monitores bolsistas ou voluntários. * O quantitativo informado refere-se aos alunos diplomados no período 2014.2. Devido à greve ocorrida no ano de 2015, só houve no ano a entrada dos alunos do período 2015.1, porém a devida diplomação destes (colação de grau) ainda ocorria no início de 2016, não tendo até o lançamento no SIMEC, dos indicadores TCU, o quantitativo fechado de alunos diplomados do período 2015.1.

Em relação à extensão, no Quadro 07 são mostradas as informações referentes ao PROBEX, FLUEX e ao programa de extensão “UFPB no seu município”, comparativamente com os valores previstos no PDI e os resultados alcançados em 2015 e 2016.

Programa	Parâmetro	PDI 2014-2018		Valores alcançados	
		2013	2018	2015*	2016*
PROBEX	Número de Projetos	340	500	461	467
	Número de Estudantes Bolsistas	433	600	476	600
	Valor da Bolsa (R\$)	400,00	500,00	400,00	400,00
	Colaboradores Extensionistas	4.066	6.000	5.700	4.870
FLUEX	Nº Eventos apoiados	205	275	130	140
“UFPB no seu município”	Nº de municípios com convênios e parcerias	09	61	12	12

Tabela 5: Comparação entre as metas do PDI 2014-2018 e os valores alcançados nos anos de 2015 e 2016 para a Extensão. Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseando nos dados expostos no PDI/UFPB. Disponível em: <https://www.ufpb.br/>

No exercício 2016, alcançou-se 467 projetos de extensão aprovados no Edital Probex, o que correspondeu a uma evolução de 37,4% em relação ao ano de 2013. Tal crescimento se aproxima da meta almejada para 2018, restando apenas 6,6% para o seu alcance. Outro dado importante consistiu no aumento no número de bolsas, que passaram de 443 para 600, representando 38,6% de acréscimo. Aliado ao aumento de projetos e bolsas, a seleção priorizou projetos que visem à articulação entre o conhecimento produzido na Instituição e a sociedade, buscando a melhoria para a qualidade de vida da população.

Há que se destacar que o aumento de projetos e bolsas ocasionou uma diminuição do número de atividades cadastradas no Edital Fluex, nos últimos anos, conforme explicitado na Tabela de Crescimento do Fluex. Ou seja, com mais bolsas um maior número de projetos que antes eram registrados no referido edital migrou para o Edital Probex.

O exercício de 2016 consolidou a UFPB no panorama nacional da Extensão, como a líder no ranking de programas e projetos aprovados no Edital Proext. Ao todo 41 programas e projetos desenvolveram importantes atividades com recursos do referido edital no montante de R\$ 4,7 milhões captados nos Editais 2015 e 2016, a serem executados no exercício 2016. Além disso, a UFPB captou R\$ 1,1 milhão no Edital Mais Cultura, classificada entre as 18 melhores notas do referido Edital.

Com relação ao aperfeiçoamento do gerenciamento dos projetos de extensão visando à construção de indicadores, a tabela que demonstra o crescimento do PROBEX nos aponta alguns avanços. A diminuição no número de colaboradores extensionistas foi reflexa do monitoramento das ações de extensão, aonde foi identificada a duplicidade de colaboradores que participavam de diversas ações no mesmo edital. A consequência da duplicidade inflacionava a carga horária da ação e os encargos docentes.

Salienta-se ainda que o Programa “UFPB no seu Município” se consolidou como uma das principais linhas de ação da PRAC, tendo 12 municípios conveniados e em diversas ações isoladas realizadas em outros municípios. São eles: Alhandra, Alagoa Grande, Arara, Areia, Bananeiras, Bayeux, Cabedelo, Conde, Duas Estradas, Guarabira, João Pessoa, Pitimbu, Serra da Raiz e Sumé.

As parcerias do Programa “UFPB no seu Município” se fortaleceram com a criação do Fórum Estadual de Extensão, que reúne, além da UFPB, a (UFCG, a

UEPB, IFPB e UNIPÊ). As ações do Programa foram redistribuídas entre litoral e agreste, para a UFPB, UNIPÊ e IFPB, e as demais localidades, com a UFCG e UEPB. Sendo assim, a cobertura das ações de extensão abrange todo o estado da Paraíba.

3.2.1 Programas de Assistência estudantil

A política de assistência estudantil da Universidade Federal da Paraíba – UFPB tem como um de seus desafios o de assegurar a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes em condição de vulnerabilidade social. Diante desse propósito, se faz necessário que essa assistência estabelecida, tenha caráter de continuidade por parte dos governantes subsidiando o percurso do segmento estudantil e a continuidade de ações acadêmicas sem que haja prejuízo até a obtenção do êxito acadêmico na instituição.

Observamos no Quadro 5 que são mostrados os quantitativos dos serviços ofertados no Restaurante e Residência Universitária desta instituição.

Restaurantes Universitários	Média de refeições servidas, por dia é oito (8)	8.000 refeições
	Restaurantes Universitários em pleno funcionamento, por campi:	Campus I – João Pessoa: 01 Campus II – Areia: 01 Campus III – Bananeiras: 01 Campus IV – Rio Tinto: 01 Total: 04
	Restaurantes Universitários em fase de finalização	Campus IV – Mamanguape: 01
Residência Universitária	Quantidade de estudantes assistidos em 2016	1.119 residentes
	Residência Universitária em funcionamento, por campi	Campus I – João Pessoa: 02* Campus II – Areia: 19** Campus III – Bananeiras: 10*** Total: 31
	Residência Universitária em estruturação, por <i>Campi</i>	Campus IV – Mamanguape: 01 Campus IV – Rio Tinto: 01 Total: 02
(*) 1 (uma) MISTA e 1 (uma) FEMININA. (**) Bloco A, B, C, (Bloco “S” – 6 blocos) - MASCULINA / Bloco D, E, G, + 7 casas – FEMININA. (***) 4 (quatro) MASCULINAS, 5 (cinco) FEMININAS, e 1 (uma) MISTA.		

Quadro 5: Demonstrativo dos serviços oferecidos pela UFPB para Assistência Estudantil em 2016. Fonte: Dados da PRAPE/UFPB. Disponível em: <https://www.ufpb.br/>

Especificamente no que diz respeito às metas do PDI para o período de 2014-2018 para assistência estudantil, no Quadro 09 mostrou-se a comparação em relação aos resultados já alcançados.

Parâmetros	PDI		Valores	
	2014-2018		Alcançados	
	2013	2018	2015*	2016*
Nº. de alunos atendidos/dia – Restaurantes Universitários	6.630	7.956	8.061	6.918
Nº. de alunos atendidos – Residências Universitárias	1.125	1.238	1.079	1.119
Nº. de alunos assistidos com auxílio moradia/mês	726	944	1.201	2.390
Nº. de alunos assistidos com auxílio alimentação/mês	1.186	1.423	1.582	2.431
Nº. de alunos com deficiência assistidos – Programa Bolsa Aporador/mês	324	454	411	458

Tabela 6: Demonstrativo sobre a comparação entre as metas do PDI 2014-2018 e os valores alcançados nos anos de 2015 e 2016 para a Assistência Estudantil. Fonte: Dados da PRAPE/UFPB. Disponível em: <https://www.ufpb.br/>

O Quadro 10 descreveu os parâmetros alcançados por cada programa conforme PDI (2014 – 2018):

Descrição	Parâmetros
Nº. de alunos atendidos no restaurante universitário/dia	6.630/dia, em 2013, com meta de +20% até 2018. Atualmente os atendimentos no sistema tiveram picos de até 6.129 refeições/dia, café e lanche noturno apenas para residentes universitários;
Nº. de alunos atendidos nas Residências Universitárias:	1.125, em 2013, com meta de +10% até 2018. Até dezembro/2016 informamos o número de 1.119 alunos na condição de residentes universitários. Com os cortes em capital, não há planejamento neste momento para a criação de novas residências universitárias, apenas o preenchimento das vagas não ocupadas e a reestruturação das residências já existentes;
Nº. de alunos assistidos com auxílio-moradia/mês:	726, em 2013, com meta de +30% até 2018. Essa meta já foi superada. Até dezembro/2016 houve um quantitativo de 2.390 alunos beneficiados com este auxílio;
Nº. de alunos assistidos com auxílio-alimentação/mês:	1.186, com meta de +20% até 2018. Atualmente gerencia-se 2.431 alunos assistidos com o auxílio-alimentação, superando a meta estabelecida;
Nº. de alunos com deficiência assistidos	Programa Bolsa Aporador/mês 324, com meta de +40%. A meta já foi superada no exercício 2016. Atualmente são assistidos 458 alunos, através do Comitê de Inclusão e Acessibilidade.

Quadro 6: Descrição das metas e projeções do PDI 2014-2018. Fonte: Dados da PRAPE/UFPB. Disponível em: <https://www.ufpb.br/>

3.2.2 Considerações sobre o Programa de Ações Afirmativas na UFPB

De início, a apresentação do Programa de Ações Afirmativas em 2007 considerou que o quadro de exclusão de jovens em situação de vulnerabilidade social na educação superior era relevante. A proposta que apresenta um breve histórico sobre a expansão do ensino superior brasileiro expõe o panorama das ações afirmativas implementadas por outras Instituições de Ensino Superior e o perfil dos estudantes de cotas sociais da UFPB, nas diversas áreas do conhecimento, com o objetivo de subsidiar o debate no âmbito da universidade.

Nesse breve histórico, verificou-se que os cursos de Medicina, Engenharia Civil, Direito e Pedagogia apresentavam um quadro excludente do público-alvo para as cotas. A maior comprovação dessa exclusão é apresentada na área de Ciências da Saúde, com 83,3% oriundos de escolas particulares, e apenas 16,7% oriundos do ensino público. O curso de Medicina era o mais seletivo de todos, com 97,7% de alunos que estudaram em escolas particulares e somente 5,3% que estudaram em escolas públicas. O perfil étnico-racial é traçado a partir do curso de Medicina, que apresentava 55,3% de alunos brancos e 17,6% de alunos negros.

Na área de Ciências Exatas, havia um percentual de 67,9% de egressos da rede privada e apenas 32,1% da rede pública, com 44,5% de estudantes brancos em contraste com 18,8% de negros. Já na área de Ciências Humanas e Sociais, com 63% dos estudantes egressos da rede particular e 37% da rede pública, o curso que apresenta um maior percentual de exclusão é o curso de Direito, com 87,8% de egressos de escolas particulares e apenas 13,1% de egressos de escolas públicas, e com 51,1% de brancos e somente 23% de negros (NEABI/UFPB, 2013).

A proposta apresentada para a discussão em 2007 propunha que 50% das vagas seriam destinadas aos candidatos egressos de escolas públicas do estado da Paraíba, com o recorte de 20% deste total para negros, 2,5% para quilombolas, 2,5% para indígenas e 5% para pessoas com deficiência. A proposta foi encaminhada em abril daquele ano aos diretores de centros, por meio do ofício da PRG/GRP/CIRCULAR nº 015/07. O ofício recomendou um calendário para a apreciação pelos conselhos dos centros e encaminhamento de propostas a PRG, ficando marcado o prazo final para junho de 2007, mês em que a proposta seria

discutida e apreciada pelo CONSEPE. Conforme informações relatadas no Dossiê do NEABI, encaminhado à Pró-Reitoria de Graduação.

No decorrer do ano os Centros da instituição começaram a se manifestar sobre a adoção de ações afirmativas (designadas cotas ou reserva de vagas nas discussões acadêmicas).

Os Centros que se manifestaram se posicionaram contra as ações afirmativas, excetuando-se apenas um, o Centro de Educação, que se posicionou a favor. Nessa mesma conjuntura vários debates e seminários foram realizados no âmbito da universidade e entidades da sociedade civil no Estado da Paraíba (NEABI/UFPB, 2013, p. 4).

Conforme observado, apesar de toda a discussão, a mobilização e da pressão exercida pelos movimentos sociais por meio dos seminários, a Proposta de Cotas apresentada acabou não conseguindo sensibilizar os Centros de Ensino. Assim, por não ter apresentado um resultado efetivo em resposta às demandas apresentadas pela proposta, no ano de 2008 a Procuradoria da República da Paraíba enviou à UFPB a Recomendação n.º 02/2008²⁷, referente ao processo de discussão sobre as cotas na universidade, para que o mesmo tivesse uma resolução e que fosse votado pelos órgãos superiores.

Um programa de ações afirmativas de inclusão social e, notadamente, que estabeleça sistema de cotas, com percentuais de vagas reservadas ou de pontuação diferenciada para o ingresso de candidatos oriundos de instituições públicas, assim como para afrodescendentes, deficientes, indígenas, dentre outros grupos étnicos minoritários desfavorecidos, tudo isto em seu próximo Concurso Vestibular e que, para os candidatos portadores de deficiências físicas, além do sistema especial de ingresso, fundado nas políticas afirmativas elaboradas, sejam adotadas metodologias apropriadas de seleção destes candidatos (inclusive nas provas), em conformidade com a deficiência apresentada.

Mesmo com a recomendação do Ministério Público Federal, a UFPB não apresentou resultados concretos e realizou seu vestibular em 2009 sem nenhuma oferta de reserva de vagas, fazendo com que uma nova recomendação fosse encaminhada à UFPB.

²⁷ MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL Procuradoria da República na Paraíba, OFÍCIO PR/PB/PRDC N.º 16/08. Disponível em: [file:///C:/Users/COMPUTADOR/Downloads/recomendacao-cotas%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/COMPUTADOR/Downloads/recomendacao-cotas%20(1).pdf)

Em outro momento, a recomendação, de nº 19/2009, ratificou a recomendação anterior, estipulou um prazo de 100 dias para a que os órgãos deliberativos da universidade concluíssem as discussões sobre as cotas e elaborassem uma proposta, devendo a mesma ser concluída em um prazo máximo de 120 dias e efetivada no vestibular seguinte. Em seu último documento, a recomendação ressaltou que “a Universidade Federal da Paraíba é uma das raras universidades federais que ainda não possui qualquer tipo de mecanismo de ação afirmativa quanto ao ingresso”. E finalizou assinalando o prazo de 90 dias para que o Ministério Público fosse informado das providências adotadas para o cumprimento da recomendação, encaminhando o cronograma para inclusão em pauta para a votação no CONSEPE.

Em resposta à recomendação do MPF/PB, a proposta de 2007 foi atualizada em 2009 e denominada como “Proposta de ações afirmativas correspondentes à reserva de vagas para acesso aos cursos de graduação da Universidade Federal da Paraíba”. De acordo com informações obtidas no sítio eletrônico da universidade, na seção Agências de Notícias, datada de março de 2010, a nova proposta foi discutida em um seminário intitulado “Política de Cotas na UFPB: um debate necessário” que aconteceu no final do ano de 2009, com a participação do Reitor da UFPB Rômulo Polari, do Pró-Reitor de Graduação Valdir Barbosa Bezerra, do Procurador do Ministério Público Federal Duciran Farena, da representante da Comissão do REUNI, professora Dra. Uyguciara Castelo Branco e do Pró-reitor da UNEB, Professor Dr. Wilson Roberto Mattos, sendo relatado por esse último à experiência acerca da instalação das políticas de cotas na graduação e na pós-graduação da instituição que faz parte.

As contribuições para reelaboração da nova proposta contou com a participação da Comissão Pró-NEABI/UFPB em parceria com entidades negras da Paraíba. Foi encaminhada ao CONSEPE, que, após discutir todas as sugestões, aprovou a Resolução Nº 09/2010/CONSEPE, regulamentando a implantação do sistema de Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV) para acesso aos cursos de graduação da UFPB, que passaremos a discutir no próximo tópico.

Importante ressaltar que a proposta de 2009, que serviu de base para as discussões no CONSEPE, assinala que seu objetivo é “contribuir para melhorar o grave quadro de exclusão social que tem estado presente ao longo da história do

nosso país e reduzir a vulnerabilidade social de jovens oriundos de segmentos sociais menos favorecidos”.

Os dados apresentados confirmaram o que foi comprovado na análise feita na proposta de 2007, no tocante ao alto grau de exclusão social e étnico-racial no ensino superior, quando apresentou os resultados do Processo Seletivo Seriado 2009 e reforçou a urgência em adotar mecanismos para proporcionar o acesso, a permanência e o sucesso dos grupos historicamente excluídos.

De acordo com a proposta:

Foram inscritos 53,4% de estudantes oriundos do Ensino Médio público e classificados 44,2%, enquanto, 32,8% dos inscritos vieram da escola privada e estes conseguiram 46,9% das vagas. Dentre os estudantes oriundos da escola pública, 39,89% e 35,52% se autodeclararam brancos e negros, respectivamente (Proposta de Ações Afirmativas 2009).

Estudos demonstraram que nos dados do ENEM de 2005, a proposta apresentava uma análise comparativa dos resultados obtidos por alunos autodeclarados brancos e pretos, constando que cerca de três milhões de candidatos inscritos, “os estudantes brancos tiveram uma pontuação 16% acima da obtida pelos pretos e pardos, e 30% acima da pontuação obtida pelos indígenas”.

A Universidade Federal da Paraíba, declarando-se preocupada com as barreiras socioeconômicas que dificultavam o acesso de estudantes de segmentos sociais menos favorecidos economicamente aos cursos de graduação, bem como a permanência dos mesmos, apresentou a Proposta de 2009 para garantir o acesso e a permanência duas linhas de ação conforme descrição abaixo:

I. Ações anteriores ao Ingresso:

- a) Ofertar cursos pré-vestibulares nas cidades nas quais a UFPB está instalada, destinados exclusivamente a estudantes de escolas públicas;
- b) Preparar os candidatos nos conteúdos específicos exigidos no processo seletivo: a) Publicação de materiais sobre conteúdos avaliados no processo seletivo, nos últimos cinco anos; b) Oficinas com estudantes de escolas públicas para discutir temas ligados ao processo seletivo; c) Ofertar cursos de formação continuada para professores das escolas públicas, nos quatro Campi

da UFPB; d) Criar o Espaço Pró-Ciências, com laboratórios de ensino-aprendizagem de ciências, elaboração de kits para experiências e material didático para auxiliar os professores da educação básica; e) Criar sites informativos voltados para os alunos da educação básica e para os professores; f) Ofertar cursos voltados para a complementação de estudos, com o objetivo de corrigir as deficiências na formação adquirida no ensino médio; g) Desenvolver projetos institucionais voltados para o Ensino Médio na escola pública; h) Estabelecer parcerias com escolas públicas por meio de projetos e programas, para envolver os estudantes das licenciaturas. Atribuir créditos a essas atividades; i) Melhorar o nível de informação dos candidatos sobre os cursos oferecidos e sobre o processo seletivo: a) Palestras (proferidas por profissionais), feira das profissões, debates, exposições, oficinas, demonstrações, distribuição de material impresso e site informativo e j) Concentrar a oferta das disciplinas em um único turno.

II. Ações para garantir a Permanência:

a) Ampliar a capacidade de atendimento dos restaurantes universitários; b) Aumentar a capacidade de alojamento na residência universitária; c) Conceder bolsas para esses estudantes, cuja distribuição será feita baseada no mérito e na renda familiar; d) Criar espaços na Biblioteca Central e nas Bibliotecas Setoriais que deem condições para que os alunos possam estudar nesses locais; e) Comprar livros, desde os básicos até os mais avançados; f) Criar um programa de educação tutorial através de células de aprendizagem-cooperativa; g) Aumentar a oferta de cursos noturnos; h) Ampliar a oferta de vagas nos cursos noturnos existentes e j) Criar cursos de graduação semipresenciais.

III. Ações para permitir o Acesso:

Reservar vagas para egressos de escolas públicas municipais e estaduais que fizeram todo o ensino médio e pelo menos três séries do ensino fundamental, de acordo com a seguinte proposta:
 Processo seletivo 2011- 25% das vagas de todos os cursos.
 Processo seletivo 2012- 30% das vagas de todos os cursos.
 Processo seletivo 2013- 35% das vagas de todos os cursos.
 Processo seletivo 2014- 40% das vagas de todos os cursos (IDEM).

Essas vagas seriam preenchidas com reservas para negros (pretos e pardos) e índios, na proporção da participação destas etnias na população no estado da Paraíba, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Em suas considerações finais, a proposta ratifica que “está fundamentada em três eixos, a saber: aumento progressivo do percentual de ingressantes, a

vinculação entre o nível social e a etnia e a proposta de um tempo de quatro anos para a sua avaliação”.

Como se observa, a proposta é coerente em seus objetivos, no entanto, após quatro anos da sua implantação não foi realizada nenhuma avaliação de acompanhamento sistemático, no sentido de monitorar os resultados acadêmicos dos estudantes que ingressarem com o uso do percentual de reserva de vagas. Além disso, não conseguimos visualizar nenhum avanço no sentido da efetivação no que diz respeito à adoção das ações previstas para a sua permanência, conforme tentaremos comprovar mais adiante.

3.2.3 A Resolução Nº 09/2010 e a Instituição da Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV) para acesso aos Cursos de Graduação

Na modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV), o preenchimento das vagas equivale aos percentuais de que trata a Resolução Nº. 09/2010 do CONSEPE podem ser feitos observando-se, também, a reserva para negros (pretos e pardos) e índios, na proporção da participação destes grupos na população do Estado da Paraíba, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O documento textual citado abaixo tratou da minuta encaminhada à PRG pela SODS para a publicação da Resolução nº 09/2010/CONSEPE, em abril de 2010, e a implantação do sistema de MIRV para acesso aos cursos de graduação da UFPB, por ocasião do debate ocorrido na reunião para a aprovação da proposta.

[...] Certifico que o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, em reunião extraordinária realizada no dia 03 de março de 2010, após debater a proposta apresentada pela PRG, aprovaram com 20 (vinte) votos favoráveis, 02 (dois) contra 03 (três) abstenções o parecer da Conselheira Maria Creuza de Araújo Borges, que foi favorável à proposta. (Processo nº 23074.007.259/10-03).

De acordo com a pesquisadora Borges (2014) a relatora do processo, fez uso de instrumentos internacionais e nacionais de proteção dos direitos humanos em defesa da proposta, baseando-se na Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial para introduzir o reconhecimento da

necessidade da adoção de uma política de ação afirmativa, posicionando-se da seguinte forma, conforme parecer da relatora, “[...] o conteúdo dos direitos humanos, na condição de direitos que tem como referência o princípio fundamental da dignidade da pessoa humana, é determinado pelas necessidades sociais de cada época, com vistas ao favorecimento do princípio maior da dignidade (BORGES, Parecer. *In* UFPB. SODS. CONSEPE. Processo nº 23074.007.259/10-03).”.

De acordo com entendimento, a relatora ressaltou que “[...] o direito fundamental depende das circunstâncias históricas e culturais, pois essas circunstâncias detêm a característica da mutabilidade”. Para melhor fundamentar a argumentação, recorreu aos dados estatísticos fomentados pelo IBGE de 2008 e apresenta a representação de pretos, pardos e brancos (63% e 35%, respectivamente) presentes na Paraíba.

Portanto, constatou-se, comparando o percentual em relação à taxa de frequência escolar, concluindo que a população de pretos e pardos inicia sua trajetória escolar na faixa de cinco e/ou seis anos de vida com um percentual de 92,45% de frequência escolar e, aos 24 anos esse percentual cai para 24,4%. No mesmo documento, a relatora ressalta a importância do parecer da Procuradoria Geral da República, que se defende a constitucionalidade das políticas de Ação Afirmativa (AA) e conclui com parecer favorável, considera que, “[...] para a efetivação do direito à educação superior e, assim contribuir para a redução das desigualdades sociais construídas historicamente, sou de parecer favorável a adoção do sistema de reserva de vagas no âmbito da UFPB. Este é o meu parecer, salva melhor juízo, e assim voto”. (IDEM)

Quando comparado às situações expostas, no tocante à aceitação das propostas apresentadas em momentos diferenciados, interpretamos que o sistema de cotas foi aprovado sob bem fundamentadas argumentações do NEABI/UFPB, conjuntamente reforçada por movimentos sociais e respaldada legalmente e por recomendação do Ministério Público da Paraíba. Diante desse contexto, a instituição universitária, por parte de seus gestores, acatou e implementou as políticas de ações afirmativas com seus determinantes legais.

Por conseguinte, compreende-se que a conquista desse direito, associa-se ao processo de afirmação dos direitos humanos, tendo como princípio básico a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Pode-se considerar que esse marco

histórico tido como referencial ético serve de orientação com abrangência nacional e internacional, como também, medidas exitosas e especiais, que vislumbraram e assinalaram a efetivação dos direitos fundamentais para os grupos considerados vulneráveis socioeconomicamente e excluídos do contexto educacional.

Nesse aspecto, argumentamos que, que não se trata apenas de uma questão de direitos humanos, as políticas afirmativas ou de cotas, é legítima e foram respaldadas pelo consenso jurídico de abrangência internacional a partir da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, de 2011, realizado em Durban. Em nível nacional, não cabe mais argumentar, já que a ADPF 186 colocou fim na controvérsia que se arrastou por quase dez anos. Nesse sentido, a UFPB empreendeu todos os esforços que culminou, dentro do prazo previsto por lei, possibilitar e equiparar o acesso e a permanência dos grupos considerados prioritários do sistema de cotas – neste caso, os oriundos da rede pública.

Indo ao encontro do que foi estabelecido pela Resolução nº 09/2009/CONSEPE, a MIRV o acesso aos cursos de graduação da UFPB destina-se aos seguintes casos:

[...] “(a) para aqueles que fizeram todo o ensino médio e pelo menos três séries do ensino fundamental em estabelecimentos públicos; (b) para negros (pretos e pardos) e índios, egressos da escola pública, na proporção da participação desses grupos na população do estado da Paraíba, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constantes do último Censo; (c) para pessoas com deficiência.

A resolução prevê um processo de avaliação anual, com o objetivo do aperfeiçoamento da política implantada. Todavia, em relação à avaliação, ainda não foi divulgado, na época, o resultado oficial. A MIRV foi implantada gradualmente, foi reservada para o Processo Seletivo de 2011 um percentual de 25% das vagas, no Processo Seletivo de 2012 um percentual de 30%, no Processo Seletivo de 2013 um percentual de 35% e no Processo Seletivo de 2014 um percentual de 40% das vagas de todos os cursos de graduação.

Com a aprovação da Lei nº. 12.711, de 29/08/2012, que regulamentou o ingresso nas universidades e nas instituições federais de ensino técnico de nível

médio, foi publicada a Resolução nº 54/2012/CONSEPE, alterando a Resolução de nº 09/2010/CONSEPE, que instituiu a MIRV para os cursos de graduação da UFPB.

A Resolução, na época, definiu que a reserva de vagas destinava-se aos que:

I - tenham cursado integralmente o ensino médio em estabelecimento(s) público(s), em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA); II - tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino (Art. 1º, Parágrafo único).

A Resolução acrescenta que o preenchimento das vagas correspondentes aos percentuais previstos em cada vestibular foi feito da seguinte forma:

[...] 60% (sessenta por cento) das vagas para alunos oriundos de família com renda bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário mínimo *per capita*, nos termos do que dispõe os Anexos I e II da Portaria Normativa MEC nº. 18, de 11/10/2012; II – proporção de vagas igual à soma de pretos, pardos e indígenas, considerando a participação destes grupos na população do Estado da Paraíba, de acordo com os dados do último Censo Demográfico, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas (Art. 2º § 1º).

Chamou atenção o fato de que a Lei nº. 12.711, de 29.08.2012 determinou que 50% devem ser destinados aos alunos oriundos de família com renda bruta igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos *per capita*. No entanto, a portaria que normatiza a implementação da reserva de vagas inclui em seu texto a expressão “no mínimo”. Dessa forma, a Universidade Federal da Paraíba, fez a opção, na época, em oferecer 60% das vagas para os alunos com menor renda.

CAPITULO IV – PERFIL DOS ALUNOS BENEFICIADOS PELAS POLÍTICAS DE COTAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

Neste capítulo foi apresentado o perfil e trajetória social dos estudantes da área da saúde, Campus I-UEPB, que ingressaram pela Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV), política de cotas da instituição, no período de 2011 a 2016. Analisa-se o perfil de ingresso dos cotistas, com base nas informações fornecidas pelo STI sobre os matriculados, com a finalidade de reconhecer quais foram os avanços para a inclusão de estudantes, após a implementação da Lei de cotas.

Vale ressaltar que os capítulos IV e V são complementares. Para tanto, esta análise tem por finalidade apresentar, de maneira geral, como o perfil social e econômico tem se configurado na trajetória acadêmica dos alunos cotistas ingressantes e matriculados, no período de 2011 a 2016, após a implementação da MIRV; posteriormente, quais fatores influenciam a permanência dos estudantes concluintes dos cursos: Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição, Medicina, Odontologia e Terapia Ocupacional; e por fim, se há diferenças entre os fatores de permanência dos alunos cotistas, com relação aos demais estudantes, que ingressam pela Livre concorrência.

Partiu-se do pressuposto de que a MIRV tem possibilitado uma inclusão social, no que diz respeito ao ingresso, como fora discutido. Entretanto, resta saber se esta inclusão contempla os aspectos da permanência acadêmica, como será discutido no próximo capítulo. Nesse sentido, apresentou-se, no próximo item, o perfil social dos estudantes que tem ingressado via política de cotas, na área da saúde, no período de 2011 a 2016.

4.1. Perfil social dos estudantes cotistas nos cursos da área da saúde, no período de 2011 a 2016.

Para uma melhor compreensão de como se configurou a trajetória acadêmica dos estudantes cotistas, na área da saúde, no período de 2011 a 2016, na UEPB, iniciou-se a discussão apresentando dados sobre o ingresso na instituição. No

gráfico 4, foi apresentado um panorama geral de ingresso na área da saúde, Campus I/UFPB, conforme ano. Os dados coletados corresponderam ao número geral dos estudantes ingressantes cotistas, no período de 2011 a 2016.

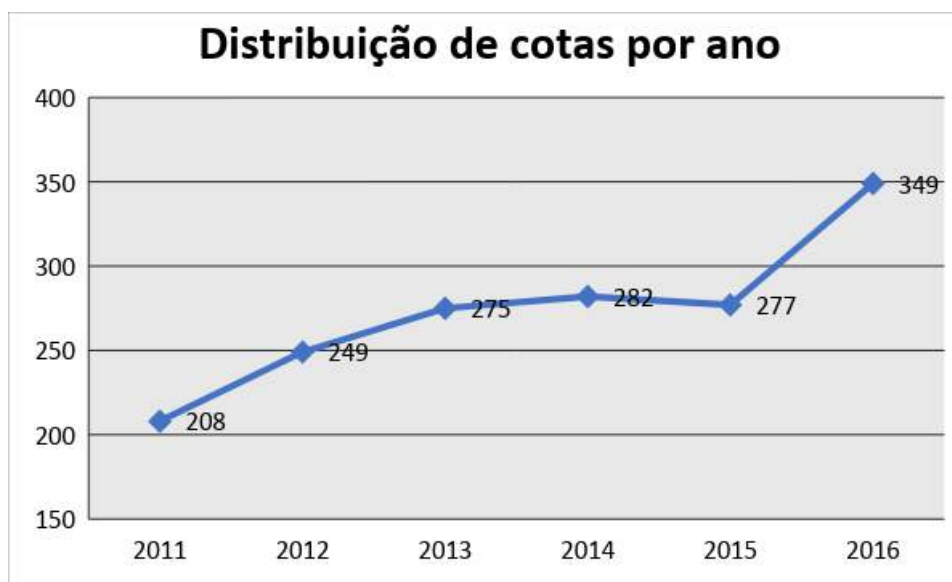


Gráfico 4 : Distribuição geral de ingresso, por cotas (2011-2016). Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

Abaixo, configurou-se uma tabela representativa com o número de ingressantes cotistas, por curso, que adentraram na instituição de 2011 a 2016.

CURSOS	2011	2012	2013	2014	2015	2016
	EC	EC	EC	EC	EC	EC
Educação Física - bac	18	20	23	24	25	27
Educação Física - lic	19	22	23	26	18	30
Enfermagem	25	29	35	31	31	40
Farmácia	25	33	32	33	37	43
Fisioterapia	19	26	29	29	28	33
Fonoaudiologia	17	22	22	24	13	25
Medicina	29	33	38	40	50	58
Nutrição	20	23	24	28	27	32
Odontologia	20	23	27	27	28	35
Terapia ocupacional	16	18	22	20	20	26
Total	208	249	275	282	277	349

Tabela 7: Número de ingressantes cotistas por curso (2011-2016). Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

Ao analisar comparativamente a distribuição de cotistas (dados gerais e por curso), observou-se que há um aumento gradativo no número de ingresso por cotas, a cada ano. Isto ocorre porque a MIRV, ao ser implementada em 2011, pela Resolução nº 09/2010/CONSEPE que tinha a princípio, em seus objetivos, a reserva de 25% de suas vagas para os estudantes oriundos das escolas públicas (com pré-requisitos de cor/raça/etnia), e com deficiência.

Segundo a resolução, a instituição aplicaria gradualmente a reserva de 25%, no processo seletivo de 2011, 30%, no ano de 2012, 35%, no ano de 2013, até chegar aos 40%, em 2014 (FERREIRA, 2014).

Com a implementação da Lei 12.711/2012²⁸, que instituiu a Lei de Cotas nas instituições federais, e sua obrigatoriedade de reserva de 50% no prazo de quatro anos, a UFPB foi submetida ao mínimo dos 25% da oferta de vagas, no ano de 2011, chegando aos 50%, em 2015, quatro anos depois.

Carvalho (2016) destacou dois eventos importantes no seu mapeamento acerca das políticas de cotas no ensino superior. O primeiro foi à conclusão, na época, da longa disputa jurídica em torno das cotas e, o segundo evento forçará uma mudança de rumo no funcionamento concreto das ações afirmativas no ensino público com o advento da Lei no. 12.711, conhecida como a lei de Cotas, sancionada pela presidente da República na época Dilma Rousseff.

De acordo com a pesquisadora Carvalho (2016, p. 8)

“[...] Após 128 instituições públicas de ensino superior terem decidido implementar ações afirmativas (90% delas através de decisões autônomas dos seus respectivos Conselhos Universitários), o Supremo Tribunal Federal julgou, finalmente, a ação inconstitucionalidade impetrada pelo Partido Democráticas (DEM) contra o modelo de cotas para negros implementadas pela Universidade de Brasília em 2004”.

Segue um demonstrativo por meio da tabela 8 e 9 com o número geral de ingressantes, no período entre 2011 e 2016, no qual, também consta o número de ingresso dos estudantes não cotistas (denominados pela sigla EI), dos estudantes cotistas (EC), do total de ingresso de cotistas e não cotistas (EI+EC), e do percentual de vagas preenchidas via cotas (EC%).

²⁸ Dispõe sobre o ingresso em universidades federais. Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> Acesso: 13/04/2018.

CURSOS	2011				2012				2013			
	EI	EC	TOTAL	EC (%)	EI	EC	TOTAL L	EC (%)	EI	EC	TOTAL	EC (%)
Educação Física - bac	56	18	74	24%	50	20	70	29%	68	23	91	25%
Educação Física - lic	60	19	79	24%	56	22	78	28%	63	23	86	27%
Enfermagem	141	25	166	15%	121	29	150	19%	95	35	130	27%
Farmácia	134	25	159	16%	75	33	108	31%	81	32	113	28%
Fisioterapia	77	19	96	20%	Área do Gráfico		99	26%	77	29	106	27%
Fonoaudiologia	62	17	79	22%	61	22	83	27%	60	22	82	27%
Medicina	106	29	135	21%	103	33	136	24%	123	38	161	24%
Nutrição	75	20	95	21%	66	23	89	26%	67	24	91	26%
Odontologia	61	20	81	25%	59	23	82	28%	73	27	100	27%
Terapia ocupacional	49	16	65	25%	46	18	64	28%	47	22	69	32%
Total	821	208	1029	-	710	249	959	-	754	275	1029	-

Tabela 8 - Distribuição geral de ingressantes na área da saúde (2011-2013). Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

CURSOS	2014			2015			2016		
	EI	EC	TOTAL	EC (%)	EI	EC	TOTAL	EC (%)	EI
Educação Física - baç	59	24	83	29%	56	25	81	31%	72
Educação Física - lic	54	26	80	33%	56	18	74	24%	43
Enfermagem	78	31	109	28%	77	31	108	29%	59
Farmácia	73	33	106	31%	63	37	100	37%	61
Fisioterapia	63	29	92	32%	61	28	89	31%	52
Fonoaudiologia	47	24	71	34%	48	13	61	21%	37
Medicina	127	40	167	24%	136	50	186	27%	107
Nutrição	56	28	84	33%	60	27	87	31%	54
Odontologia	63	27	90	30%	71	28	99	28%	53
Terapia ocupacional	52	20	72	28%	47	20	67	30%	37
Total	672	282	954	-	675	277	952	-	575
									349
									924
									-

Tabela 9: Distribuição geral de ingressantes na área da saúde (2014-2016). Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora.

A partir da interpretação da tabela acima, concluiu-se que, apesar da UFPB se comprometer com a reserva de 50% das vagas para os estudantes ingressantes, via políticas de cotas, não houve o preenchimento desse percentual de vagas no contingente de ingresso.

Ao calcular a média percentual de ingresso de cotistas, considerando o número de ingressos total, observou-se que o preenchimento das vagas ficou abaixo do estabelecido em todos os anos. Notou-se que o crescimento no número de cotista ainda encontra-se de certa forma, significativo de acordo com o curso.

A média percentual de preenchimento das vagas, na área de saúde, ficou em torno de 20% a 40%, não alcançando os 50%, como previsto para o ano de 2015. Não fica explícito até que ponto o prestígio social dos cursos pôde contribuir no preenchimento das vagas de cotistas nos cursos de graduação, porém, alguns estudos apontam que quanto maior esse prestígio menor a probabilidade de índices altos de estudantes de baixa renda (oriundos de escolas públicas e com pais com pouca escolaridade), o que pode explicar a variante de percentual, ainda mais quando se sabe que alguns cursos da área da saúde são historicamente mais elitizados, conseqüentemente tem mais prestígio do que outros, a exemplo o curso de medicina.

Apesar do processo de inclusão social que as políticas de inclusão tem possibilitado, ainda há uma forte relação entre prestígio do curso e o perfil estudantil do alunado. Os autores, Toscano, Martins e Carvalho (2016), atestam o prestígio social nos cursos da saúde quando analisam o perfil estudantil do alunado, no período de 2008 a 2012, identificando que grande parte dos estudantes, tinham pais com escolaridade elevada e eram advindos das escolas particulares.

Corroborando com esse raciocínio, os pesquisadores Costa (2017) e Carvalho (2018) também estabelecem relação entre o prestígio social do curso e maior e menor demanda de estudantes cotistas com baixa renda, concluindo em seus trabalhos que os cursos de maior prestígio social, tendem a obter menos estudantes cotistas de baixa renda, enquanto que nos cursos de menor prestígio social, o índice de estudantes cotistas de baixa renda é consideravelmente expressivo.

Considerando isto, segue a representação gráfica da análise comparativa, entre o número geral de ingressantes e de cotistas, no período de 2011 a 2016.

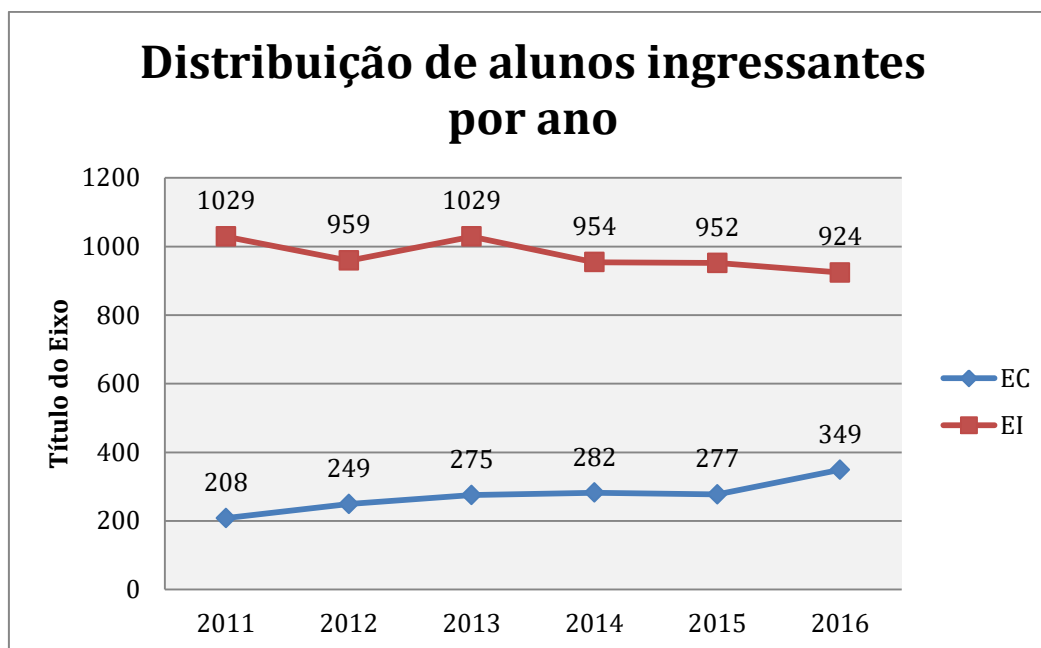


Gráfico 5- Distribuição geral dos ingressantes cotistas e não cotistas na área da saúde. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

Ao calcular a média percentual de cotas por ano, na área da saúde, com a somatória de todos os cursos, comprovou-se o que foi discutido, de que o preenchimento das vagas, via cotas, estava abaixo do percentual estabelecido em todos os anos.

Ano	Preenchimento de vagas	Meta estabelecida
2011	21,3%	25%
2012	26,6%	30%
2013	27,0%	35%
2014	30,2%	40%
2015	28,9%	Mínimo de 50%
2016	38,1%	Mínimo de 50%

Tabela 10 - Média percentual de preenchimento de vagas dos ingressantes via política de cotas. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

A partir do número total de ingresso, apresentou-se, no gráfico abaixo, o número total de matrículas dos cotistas que estão ativos ainda estão ativos, ou seja, que estão matriculados na instituição desde o ano de 2011. Vale ressaltar que os dados corresponderam apenas ao número de alunos ativos, ou seja, os

matriculados, o que implica uma diferença com os dados de ingresso. Percebeu-se que, dos estudantes matriculados em 2011, poucos estavam ativos, com exceção da Medicina, que teve o maior número de cotistas, dezesseis, porém, o curso possui uma formação maior, de seis anos, não apontando para nenhuma anormalidade.

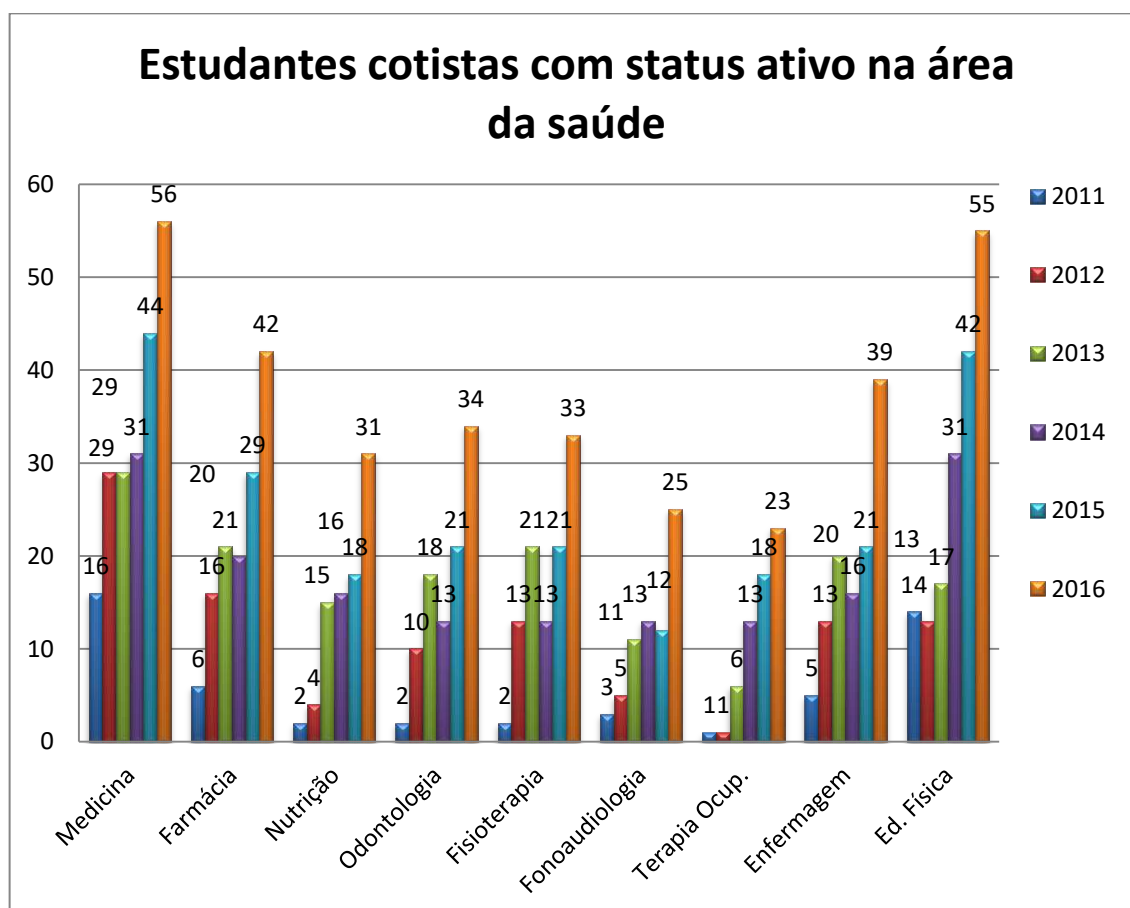


Gráfico 6 - Estudantes cotistas matriculados com status ativo na área da saúde (2011-2016). Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

Considerando que os demais cursos da área da saúde possuem uma formação de quatro a cinco anos, supõe-se que, os alunos que ainda estavam ativos, eram os que ficaram retidos em algum momento da trajetória acadêmica. Nessa lógica, a Educação Física se destacaria com um número de retenção bastante significativo, considerando que catorze estudantes ainda estão ativos, desde 2011, e a formação nessa área fica em torno dos quatro anos de formação, fato que merece atenção.

O próximo gráfico compreende o status dos matriculados, de uma forma geral, onde foi possível perceber dados sobre permanência, evasão e retenção nos cursos

da saúde. Portanto, a partir do gráfico verificaram-se quantos dos ingressantes ainda estavam matriculados e quantos estavam retidos ou evadidos.

É importante destacar que ao falar sobre a permanência é preciso também discutir a problemática da evasão, pois são fenômenos intrinsecamente ligados, uma vez que a evasão implica a não permanência.

Tal questão se torna ainda mais relevante ao considerar que a taxa de conclusão no ensino superior, no Brasil, está bem abaixo de países latino americano como, Chile (21%), Colômbia (22%), Costa Rica (18%) e México (19%), como também, da meta estabelecida pela OECD, que é de 34%.

Conforme exposto, segundo os indicadores educacionais da OECD, “entre 2009 e 2013, a parcela da população com idade entre 25 e 64 anos que concluiu o ensino superior aumentou três pontos percentuais, alcançando 14% em 2013” (OECD, 2015, p. 01).

Estima-se que, no ano de 2014, o índice de evasão no ensino superior chegou aos 49%, entre instituições públicas e privadas, com base nos dados de permanência e conclusão dos matriculados apresentados pelo censo da Educação Superior (BRASIL, 2016).

Considerando que muito do debate sobre a evasão tem se sustentado a partir do discurso da ineficiência dos setores públicos educacionais, em que se destaca a ênfase de um ensino médio público defasado²⁹, optou-se por apresentar os dados sobre permanência (reconhecidos pelo *status* ativo), retenção (reconhecido pelo status trancado) e evasão (reconhecido pelo status de cancelamento), no período de 2011 a 2016.

Compreende-se a evasão na educação superior, conforme a definição da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas, de que, a evasão nos cursos de graduação é a “saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo” (BRASIL, 1996, p. 15). Portanto, se pode inferir a partir dessa compreensão que as matrículas canceladas podem se configurar pelo status de evadidos.

Ao analisar o gráfico 7, observou-se que o índice de evasão de cotistas foi significativo na área da saúde, com uma média percentual acima dos 30%, ao

²⁹ Ministro da Educação Mendonça Filho alega que os altos índices de evasão no ensino superior estão ligados a fragilidade no ensino médio público. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/40111-altos-indices-de-evacao-na-graduacao-revelam-fragilidade-do-ensino-medio-avalia-ministro>> Acesso em: 13.abr.2018.

comparar apenas com os dados de ativos, em todos os cursos, com exceção da Medicina, curso mais concorrido da instituição³⁰, em que a média fica em torno de 11,7%.

Observa-se que o baixo índice de evasão na Medicina confirmou o que os estudos da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas já vêm detectando, desde a década de 1990, de que, o fenômeno da evasão possui menor ou maior incidência, conforme área de conhecimento e/ou curso de graduação, tese que é sustentada também por Silva Filho et.al (2007), ao apresentar dados sobre evasão relacionando-os com a demanda do curso.

Ao calcular a média de evasão de cada curso, estabelecendo relação apenas com a somatória dos ativos, no período de 2011 a 2016, concluiu-se que a média de evasão nos cursos é de: 11,7%, na Medicina; 35,1%, em Farmácia; 34,8%, em Nutrição; 33,3%, em Odontologia; 35,9%, em Fisioterapia; 40,5 %, em Fonoaudiologia; 37,1%, em Terapia Ocupacional; 45,6%, em Enfermagem; e 36,1%, em Educação Física.

Conforme demonstrado no estudo de tese de Junior (2013) na qual demonstra que vários fatores anteriores ao ingresso do estudante e experiências acadêmicas estão estatisticamente associados à evasão acadêmica. No caso estudado por ele, sete fatores se mostraram mais relevantes para explicar a evasão: “[...] opção pelo sistema de cotas, região de origem, meio de comunicação que utiliza para se informar, participação em pesquisa, assistência estudantil, participação em estágio e número de reprovações em disciplinas (p.7)”.

Nesse sentido Bourdieu (1998) argumenta que às chances de êxito dos filhos das camadas desfavorecidas em instituições escolares de alto prestígio social, como as universidades públicas brasileiras, que historicamente, teve como restrita a presença desses atores sociais, parte do princípio que a evasão é antes de tudo o resultado de uma política institucional que desconsidera as desigualdades sociais, econômicas e culturais presentes na nossa sociedade. Há de se considerar que as chances de acesso e permanência, ou seja, de sucesso, nas distintas carreiras nesse nível de ensino, não são equitativas. Desta forma, muitos estudantes escolhem cursos cuja probabilidade de serem aprovados no vestibular é alta.

³⁰ Ao analisar a concorrência por vaga, no período de 2010 a 2013, disponibilizado no site da COPERVE/UFPB, concluiu-se o lugar de prestígio da Medicina, sendo o curso mais concorrido da UFPB. Disponível em: < <http://www.coperve.ufpb.br/> > Acesso: 13/04/2018.

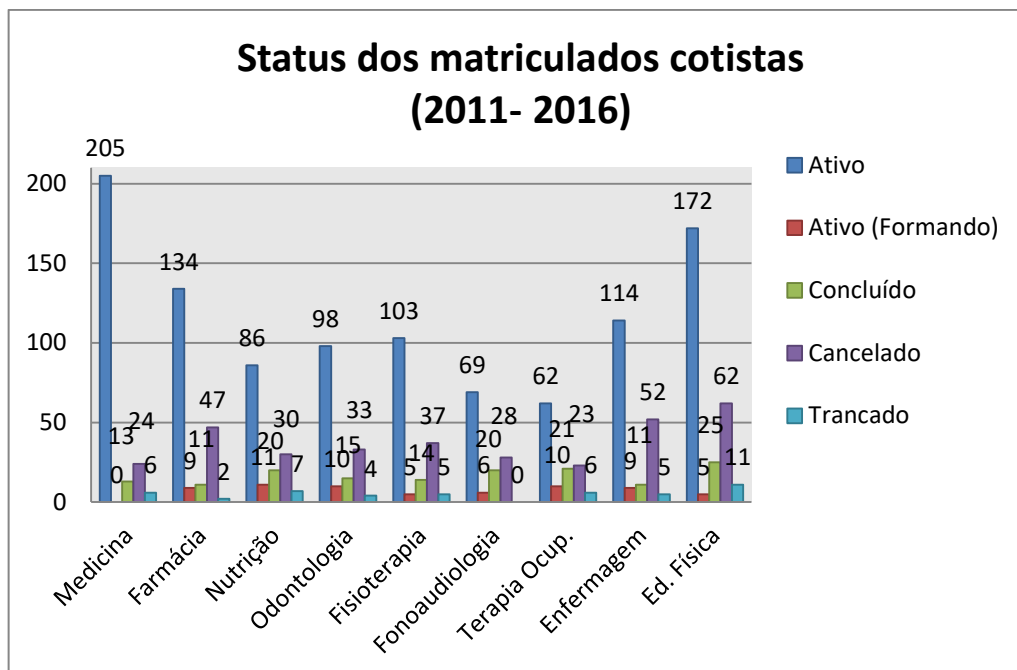


Gráfico 7: Panorama sobre a distribuição de alunos segundo o status por curso.
Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora.

Ao analisar a discrepância entre o índice de evasão na Medicina, com relação aos demais cursos da área da saúde, questionou-se: Qual é o perfil social dos estudantes cotistas na Medicina? Será que se diferenciam nos aspectos socioeconômicos, como também na origem escolar? Busca-se saber!

Compreendemos, em contrapartida, que a Enfermagem aparece com um índice de evasão acima da média, 45,6%. Supõe-se que este fenômeno possa estar ligado a proximidade com a Medicina, o que pode acarretar na desistência dos estudantes que visam à migração.

No que diz respeito ao perfil destes matriculados, o gráfico 8 apresentou como tem se apresentado a faixa etária dos estudantes que estão nestes cursos, desde o ano de 2011.

De acordo com os estudos de Leon e Menezes Filho (2002); Braga e Bogutchi (2003), a evasão nos primeiros semestres é comum devido à desmotivação. Os autores citados ao analisar os índices de evasão por semestres constataram que os percentuais de evasão são maiores nos dois semestres iniciais, e há uma menor desistência à medida que aumentam a quantidade de semestres, ou seja, a possibilidade de conclusão do curso.

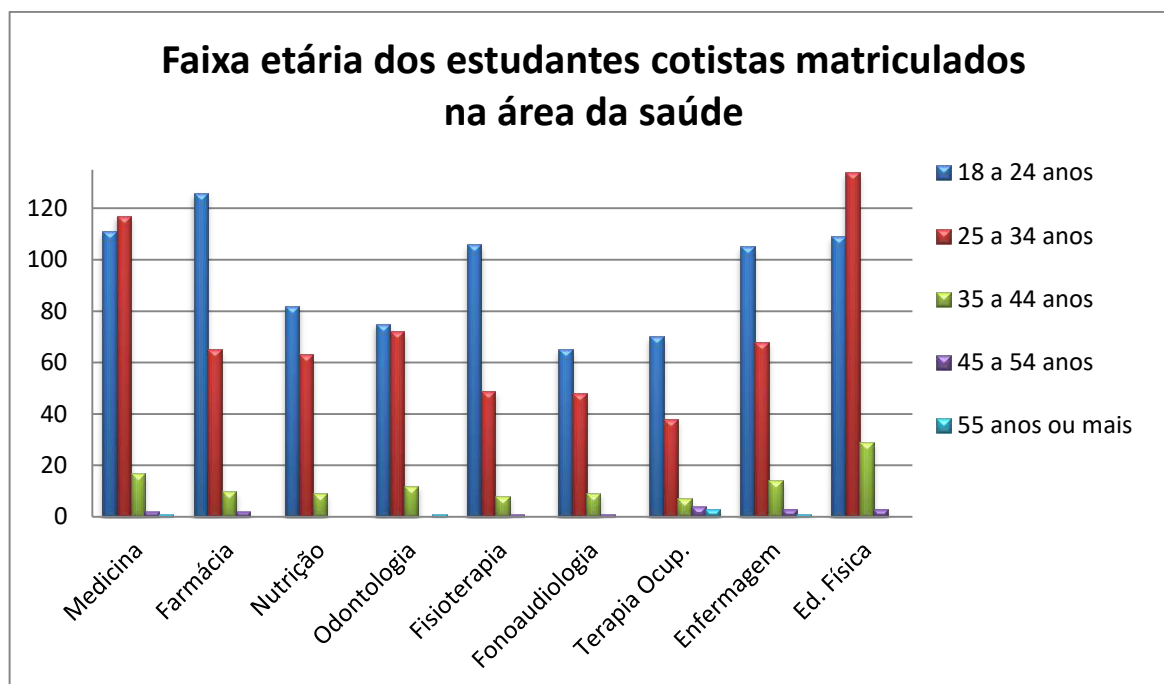


Gráfico 8: Cotistas matriculados por faixa etária (2011-2016). Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

Percebeu-se, no gráfico 8, que, de maneira geral, os estudantes cotistas que estão matriculados na área da saúde são jovens na faixa etária de 18 a 24 anos. Em contrapartida, os cursos de Educação Física e Medicina fogem desse perfil e apresentou uma faixa etária mais elevada, de 25 a 34 anos, fato que pode estar atrelado às características peculiares destes cursos. Um fenômeno que pode estar atrelado a maior faixa etária na Medicina é a alta concorrência.

Observou-se que devido à dificuldade no ingresso, muita não conseguem acessar o curso no primeiro processo seletivo³¹, o que ocasiona o aumento da faixa etária de ingresso, e consequentemente, de conclusão dos matriculados. Na educação física, supõe-se que esse fenômeno pode estar ligado ao ingresso tardio dos estudantes, ou como se viu anteriormente, a retenção pode estar causando o aumento nessa faixa etária, tendo em vista que o atraso no curso, afeta diretamente a idade que o aluno irá concluir sua formação.

É válido ressaltar que a presença significativa de estudantes de maior faixa etária, que estão matriculados na área da saúde, é um fenômeno que acompanha o aumento de estudantes com maior faixa etária, na UFPB, de uma forma geral.

³¹ Concorrência em medicina faz idade de calouros da USP subir, diz estudo. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/07/concorrenca-em-medicina-faz-idade-de-calouros-da-usp-subir-diz-estudo.html>> Acesso: 09/04/2018

Nakamura (2014), ao analisar a faixa etária dos estudantes da UFPB que ingressaram via PSS, no período de 2004 a 2013, irá destacar esse crescimento. Segundo estudo, os ingressantes acima de 21 anos (que pode ser considerado um ingresso tardio, tendo em vista que a média de conclusão do ensino médio, na idade certa, é de até 19 anos), cresceu significativamente no período de 2004 a 2013.

Ao analisar o período, observou-se que os ingressantes na faixa etária de 21 anos até mais de 30 anos, alcançou o percentual dos 44%, no ano de 2013. Considerando que os estudantes matriculados nos cursos da saúde desde 2011 fazem parte do fenômeno do ingresso tardio, partiu-se do pressuposto de que a presença significativa de estudantes de faixa etária acima dos 25 anos tem relação com esse percentual de ingressantes acima dos 21 anos, ainda mais quando a maior parte dos cursos da área da saúde é de apenas quatro anos.

Ao analisar o gráfico 9, sobre a distribuição geral, por sexo, dos matriculados cotistas, na área da saúde, viu-se que a maior parte dos estudantes que compunham a área eram do sexo feminino, fator que poderia estar atrelado ao fato de muitos cursos estarem ligados a questão do cuidado. Entretanto, é interessante observar que na medicina, como também na Educação Física, houve uma inversão de sexo, com maioria masculina. Apenas o curso de Odontologia e de Farmácia se equiparam entre os sexos feminino e masculino, como é observado no gráfico 9.

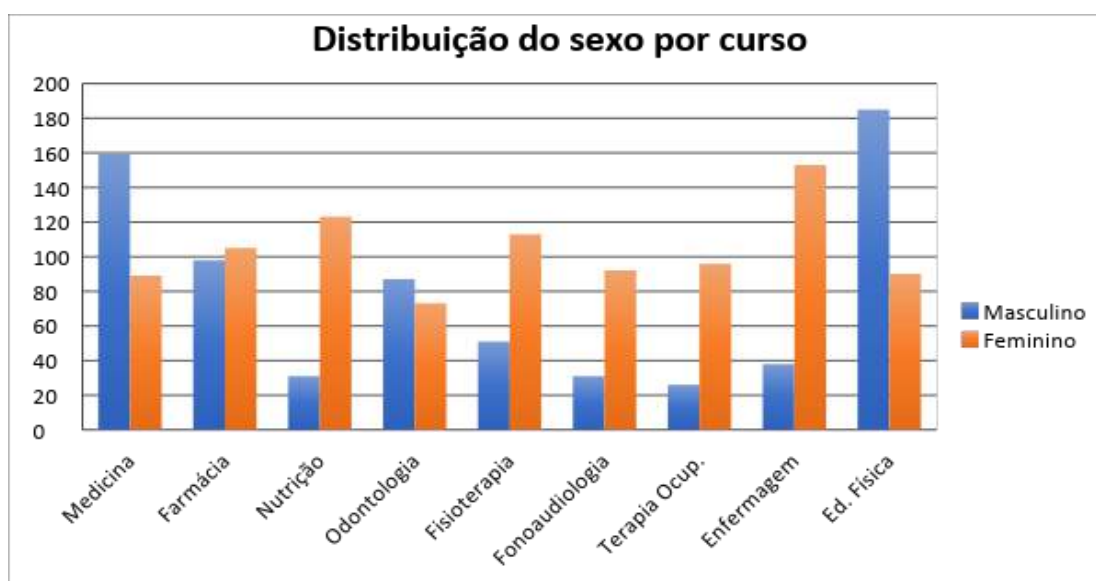


Gráfico 9: Cotistas matriculados por sexo na área da saúde. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

A partir de uma análise geral dos matriculados, no período de 2011 a 2016, buscou-se, no próximo item, retomar novamente aos dados de ingresso, para analisar como se apresentou o perfil dos estudantes cotistas nos cursos da saúde, que ingressaram na instituição pela MIRV, desde o ano de 2011. Pretendeu-se observar como se configurava o perfil social destes estudantes, conforme análise de sexo, faixa etária, e tipo de ingresso, como também pelo status daqueles que estavam matriculados.

De acordo com a Andifes, outro dado importante para que se compreenda o contexto geral, é que o número de mulheres nos cursos superiores cresce acima da média da população. Em 1996, por exemplo, eram 51,4% dos universitários e 51,2% da população. No ano passado, 54,6 dos estudantes e 51,1 dos brasileiros. Ainda segundo o levantamento, “na faixa etária “17 anos e menos” estudantes do sexo feminino perfazem 59%”, e “Na faixa etária “18 a 24 anos” estudantes do sexo feminino perfazem 56,5%” do total.

4.1.2. Perfis dos estudantes beneficiados pela reserva de vagas na UFPB em 2011.

No ano de 2011 foram registrados 208 (duzentos e oito) ingressos de cotistas na área da saúde, destes, 180 (cento e oitenta) eram da Paraíba e 28 (Vinte e oito) eram de outros estados. Dos alunos cotistas que ingressaram, no ano de 2011, na área da saúde, 54% eram do sexo feminino e 46% do sexo masculino, como é demonstrado no gráfico 10. Destacou-se a maioria feminina nos cursos da saúde, assim como fora detectado nos dados gerais de sexo, analisados no item anterior.

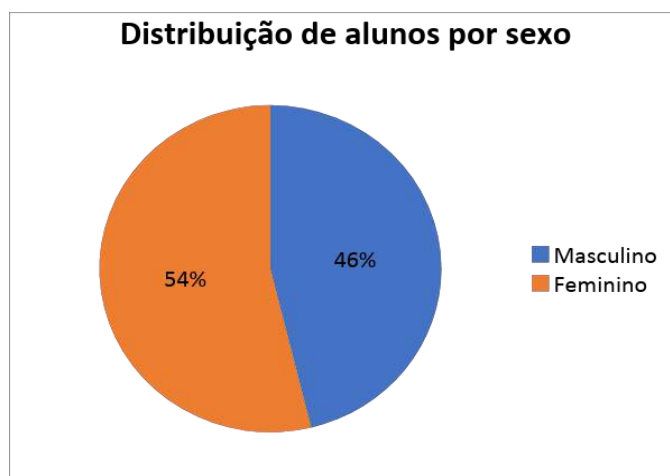


Gráfico 10: Distribuição dos alunos cotistas no ano de 2011, por sexo. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

Ao analisar a categoria sexo, por curso, no ano de 2011, viu-se que, apesar do sexo feminino ser maioria na área da saúde, houve diferenciações na distribuição conforme o curso. É destacado que certos cursos da saúde possuem um ingresso de cotistas, predominantemente masculino, como é o caso da Medicina, enquanto que na Enfermagem o ingresso é predominantemente feminino. Dentre os cursos com maioria masculina no ingresso, neste ano, destacaram-se: Medicina, Farmácia, Odontologia e Educação Física. Já os cursos de maioria feminina foram: Nutrição, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Enfermagem.

CURSO	SEXO		TOTAL
	Masculino	Feminino	
Medicina	23	6	29
Farmácia	14	11	25
Nutrição	04	16	20
Odontologia	12	8	20
Fisioterapia	05	14	19
Fonoaudiologia	03	14	17
Terapia Ocupacional	04	12	16
Enfermagem	4	21	25
Ed. Física	27	10	37
TOTAL	96	112	208

Tabela 11 - Cruzamentos das informações dos alunos cotistas que ingressaram no ano de 2011, por sexo. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora.

Ao analisar a faixa etária dos ingressantes no ano de 2011, viu-se que a maioria compôs uma faixa etária que entre os 25 e 34 anos, aproximadamente 67,3%. Destacou-se um ingresso tardio, por parte dos estudantes cotistas, no ano de 2011, uma vez que o índice de estudantes que estavam acima dos 25 anos chegou a somar 81,3%, neste ano.

Alunos 2011		
Faixa Etária	N	%
18 a 24 anos	39	18,7
25 a 34 anos	140	67,3
35 a 44 anos	26	12,5
45 a 54 anos	1	0,5
55 anos ou mais	2	1,0
TOTAL	208	100

Tabela 12 - Distribuição dos alunos cotistas no ano de 2011, por faixa etária. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

Ao analisar a faixa etária, no caso de cada curso, percebeu-se que a faixa etária de 25 a 34 anos esteve distribuída de maneira similar em todos os cursos da área da saúde. Nesse sentido, destacou-se que o fenômeno do ingresso tardio, no caso dos estudantes cotistas, foi bastante presente, embora seja preciso analisar os demais anos.

CURSO	FAIXA ETÁRIA					TOTAL
	18 a 24 anos	25 a 34 anos	35 a 44 anos	45 a 54 anos	55 anos ou mais	
Medicina	3	22	3	0	1	29
Farmácia	7	14	4	0	0	25
Nutrição	3	14	3	0	0	20
Odontologia	2	15	3	0	0	20
Fisioterapia	5	12	2	0	0	19
Fonoaudiologia	6	10	1	0	0	17
Terapia Ocupacional	1	12	2	0	1	16
Enfermagem	5	18	2	0	0	25
Ed. Física	7	23	6	1	0	37
TOTAL	39	140	26	1	2	208

Tabela 13 - Cruzamentos das informações dos alunos cotistas no ano de 2011, por faixa etária. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

Ao averiguar o status de matrícula destes estudantes, verificou-se que 50% dos ingressantes cotistas, no ano de 2011, já concluíram o curso de formação. Os outros 50% estão distribuídos da seguinte forma: 18,7% cancelaram a matrícula (dado que indica para a evasão), 24,5% ainda estavam ativos, 4,8% eram formandos, e 1,9% trancaram o curso.

Alunos 2011		
Status Atual	N	%
Ativo	51	24,5
Ativo (Formando)	10	4,8
Concluído	104	50,0
Cancelado	39	18,7
Trancado	4	1,9
TOTAL	208	100

Tabela 14: Distribuição dos alunos por *status* de matrícula na área da saúde no ano 2011.

Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

Ao observar o *status* por curso, percebeu-se que grande parte dos estudantes ativos estava concentrada no curso de Medicina o que era bastante previsto, tendo em vista que a formação neste curso é em média de seis anos. No caso do curso de Educação Física, há necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre o atraso na formação, tendo em vista que este curso possui uma média de formação de quatro anos, mas o índice de ativos que ingressaram em 2011 foi bastante elevado.

CURSO	STATUS ATUAL					TOTAL
	Ativo	Ativo(Formand o)	Concluíd o	Cancela do	Trancad o	
Medicina	16	0	12	1	0	29
Farmácia	6	3	11	5	0	25
Nutrição	2	3	9	4	2	20
Odontologia	2	1	15	2	0	20
Fisioterapia	2	0	12	5	0	19
Fonoaudiologia	3	0	9	5	0	17
Terapia Ocupacional	1	0	12	3	0	16
Enfermagem	5	2	11	7	0	25
Ed. Física	14	1	13	7	2	37
TOTAL	51	10	104	39	4	208

Tabela 15 - Cruzamentos das informações por Status dos alunos por curso (2011). Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

No que diz respeito ao tipo de cotas que os estudantes ingressaram, grande parte adveio das cotas socioeconômica/racial, ou seja, estudantes negros (somam pardos e pretos) oriundos das escolas públicas. Apenas duas vagas foram preenchidas nas cotas socioeconômica/deficiência, como é observado na tabela abaixo.

Como descreve Silva (1998, p. 218) “[...] a integração de indivíduos, historicamente, excluídos e abalados em consequência de suas próprias características”.

E o sistema de cotas para negro na IES se justifica em virtude de que a universidade é o lugar mais valorizado para a formação de profissionais, mas que há uma predominância de estudantes de cor branca, ou seja, dar uma oportunidade pessoal a esse grupo excluído para fazer parte do processo da construção das estratégias que podem melhorar o país é muito importante e também o engrandecimento e realização individual (SILVA, 1998).

CURSO	TIPOS DE COTAS*			TOTAL
	EP + Etnia	EP	EP + Deficiência	
Medicina	17	11	1	29
Farmácia	13	12	0	25
Nutrição	12	8	0	20
Odontologia	12	8	0	20
Fisioterapia	12	6	1	19
Fonoaudiologia	10	7	0	17
Terapia Ocupacional	8	8	0	16
Enfermagem	14	11	0	25
Ed. Física	21	16	0	37
TOTAL	119	87	2	208

***EP** = Ingressante de Escola Pública; ***Etnia**= Ingressante que se autodeclara pardo, preto ou indígena; ***Deficiência** = Ingressante portador de deficiência; ***Renda** = Renda < 1,5 Salário Mínimo.

Tabela 16 - Cruzamentos das informações por Tipos de cotas por curso (2011). Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora.

4.1.1 Perfis dos estudantes beneficiados pela reserva de vagas na UFPB em 2012.

No ano de 2012, 249 (duzentos e quarenta e nove) ingressos de estudantes cotistas foram registrados, do total de estudantes, 204 (duzentos e quatro) eram naturais da Paraíba e 45 (quarenta e cinco) eram estudantes oriundos de outros Estados.

Ao analisar a distribuição, por sexo, em cada curso, neste ano, verificou-se que o número de ingressantes do sexo feminino foi mais expressivo que no ano anterior, com 61%.

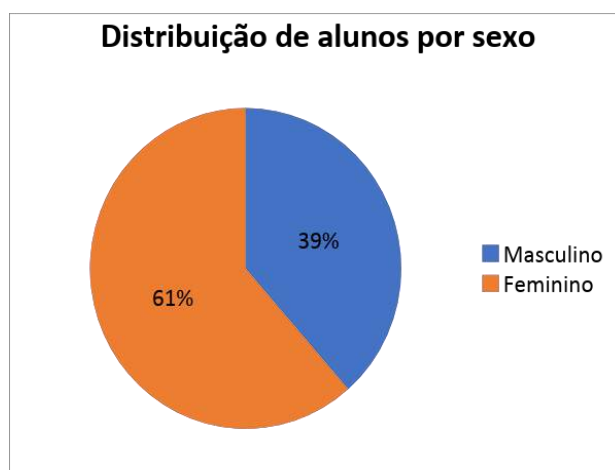


Gráfico 11 - Distribuição dos alunos cotistas no ano de 2012, por sexo. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

Ao analisar esta distribuição, conforme curso, confirmou-se o mesmo que foram identificados no ano de 2011, alguns cursos da área da saúde (que já foram supracitados), se mantiveram com maioria feminina, enquanto outros com a maioria masculina. Por outro lado, destacou-se que os cursos cujos ingressantes eram mulheres, em sua maioria, ficaram ainda mais enfáticos, no ano de 2012, como foi o caso da Nutrição e da Enfermagem, em que o número de ingressantes cotistas homens era ínfimo, se comparado ao número de mulheres.

CURSO	SEXO		TOTAL
	Masculino	Feminino	
Medicina	22	11	33
Farmácia	14	19	33
Nutrição	1	22	23
Odontologia	13	10	23
Fisioterapia	6	20	26
Fonoaudiologia	4	18	22
Terapia Ocupacional	5	13	18
Enfermagem	4	25	29
Ed. Física	27	15	42
TOTAL	96	153	249

Tabela 17 - Distribuição dos alunos cotistas, no ano de 2012, por sexo, segundo curso. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

A faixa etária de 25 a 34 anos se manteve como sendo a maioria, embora haja uma queda de 67,3%, no ano de 2011, para 55,4%, em 2012. Em contrapartida, houve o aumento de ingressantes cotistas com menor faixa etária, de 18 a 24 anos, de 18,7%, em 2011, para 37,8%.

Alunos 2012		
Faixa Etária	N	%
18 a 24 anos	94	37,8
25 a 34 anos	138	55,4
35 a 44 anos	15	6,0
45 a 54 anos	1	0,4
55 anos ou mais	1	0,4
TOTAL	249	100

Tabela 18 - Cruzamentos das informações dos alunos cotistas no ano de 2012, por faixa etária Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora.

Ao observar a faixa etária por curso, em 2012, constatou-se que o aumento de estudantes com menor faixa etária, 18 a 24 anos, se deu de forma similar no âmbito de todos os cursos, embora a Enfermagem, a Educação Física e a Fisioterapia tenham se destacado.

CURSO	FAIXA ETÁRIA					TOTAL
	18 a 24 anos	25 a 34 anos	35 a 44 anos	45 a 54 anos	55 anos ou mais	
Medicina	7	23	3	0	0	33
Farmácia	13	17	3	0	0	33
Nutrição	11	12	0	0	0	23
Odontologia	6	14	2	0	1	23
Fisioterapia	15	10	1	0	0	26
Fonoaudiologia	8	12	2	0	0	22
Terapia Ocupacional	7	10	1	0	0	18
Enfermagem	15	12	1	1	0	29
Ed. Física	12	28	2	0	0	42
TOTAL	94	138	15	1	1	249

Tabela 19 - Faixa Etária dos alunos cotistas na área da saúde, por curso, no ano de 2012. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

No que diz respeito ao status de matrícula dos estudantes, viu-se que houve uma queda significativa no percentual de concluintes, isto porque grande parte dos

estudantes que adentraram neste ano ainda não concluiu os seus cursos, o que não está fora da normalidade, uma vez que a média de formação, na área da saúde, fica em torno de quatro a seis anos. É importante destacar que, juntamente com o fenômeno do aumento das vagas, de 2008, em 2011, para 249, em 2012, houve também o crescimento do percentual de evasão (identificado pelo status de cancelado), que em 2011 foi de 18,7%, e 2012 de 23,3%.

Alunos 2012		
Status Atual	N	%
Ativo	104	41,7
Ativo (Formando)	38	15,3
Concluído	44	17,7
Cancelado	58	23,3
Trancado	5	2
TOTAL	249	100

Tabela 20 - Distribuição dos alunos por status de matrícula na área da saúde. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora.

Ao analisar o *status* dos estudantes, por curso, em 2012, verificou-se que o índice de concluídos variou de maior ou menor número, conforme curso de graduação. Isto porque o tempo de formação nos cursos da saúde variou entre quatro, cinco e seis anos.

CURSO	STATUS ATUAL					TOTAL
	Ativo	Ativo(Formando)	Concluído	Cancelado	Trancado	
Medicina	29	0	1	2	1	33
Farmácia	16	6	0	11	0	33
Nutrição	4	3	11	5	0	23
Odontologia	10	9	0	3	1	23
Fisioterapia	13	5	0	7	1	26
Fonoaudiologia	5	3	11	3	0	22
Terapia Ocupacional	1	2	9	6	0	18
Enfermagem	13	7	0	9	0	29
Ed. Física	13	3	12	12	2	42
TOTAL	104	38	44	58	5	249

Tabela 21 - Cruzamentos das informações por Status dos alunos por curso (2012). Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

No que se refere à modalidade de cotas dos ingressantes, no ano de 2012, se manteve o ingresso socioeconômico/racial, em maior percentual, seguido do socioeconômico.

Constatamos que houve um crescimento, embora que tímido, de ingressantes com deficiência, advindos das escolas públicas.

CURSO	TIPOS DE COTAS*			TOTAL
	EP + Etnia	EP	EP + Deficiência	
Medicina	19	13	1	33
Farmácia	19	14	0	33
Nutrição	13	10	0	23
Odontologia	14	8	1	23
Fisioterapia	15	10	1	26
Fonoaudiologia	13	9	0	22
Terapia Ocupacional	11	7	0	18
Enfermagem	17	11	1	29
Ed. Física	25	17	0	42
TOTAL	146	99	4	249

***EP** = Ingressante de Escola Pública; ***Etnia**= Ingressante que se auto declara pardo, preto ou indígena; ***Deficiência** = Ingressante portador de deficiência.
Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

Tabela 22 - Cruzamentos das informações por Tipos de cotas por curso (2012).
Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora.

4.1.3. Perfis dos estudantes beneficiados pela reserva de vagas na UFPB em 2013

No ano de 2013 houve um crescimento no número de reserva de vagas de 249 (duzentos e quarenta e nove) para 275 (duzentos e setenta e cinco). Dos ingressantes, 204 (duzentos e quatro) foram registrados como sendo naturais da Paraíba e 71 oriundos de outros Estados.

Observamos que houve uma pequena queda no número de ingressantes do sexo feminino, neste ano, como demonstra o gráfico abaixo.

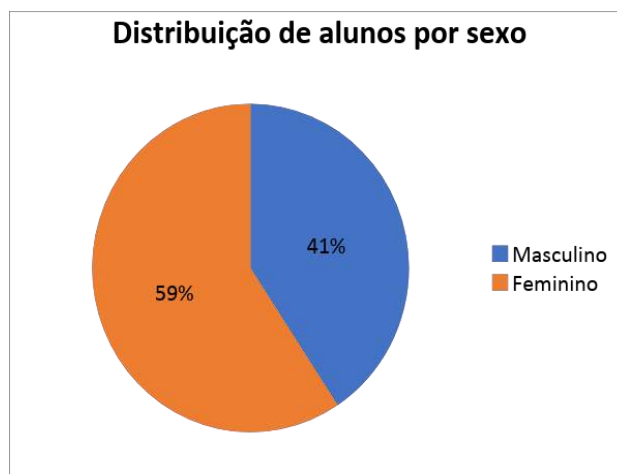


Gráfico 12: Distribuição dos alunos cotistas no ano de 2013, por sexo. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora.

Na distribuição, por sexo, conforme curso de graduação, percebeu-se que os cursos que outrora eram de maioria feminina e de maioria masculina sofreram uma modificação, apenas os cursos de Medicina e Educação Física se destacaram pela maioria masculina. O curso de Odontologia foi o curso com melhor equiparação de homens e mulheres, neste ano.

CURSO	SEXO		TOTAL
	Masculino	Feminino	
Medicina	24	14	38
Farmácia	12	20	32
Nutrição	4	20	24
Odontologia	13	14	27
Fisioterapia	10	19	29
Fonoaudiologia	6	16	22
Terapia ocupacional	3	19	22
Enfermagem	8	27	35
Ed. Física	32	14	46
TOTAL	112	163	275

Tabela 23 - Distribuição dos alunos cotistas, no ano de 2013, por sexo, segundo curso. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

No ano de 2013 destacou-se também uma inversão na faixa etária dos matriculados cotistas, que passou a ser maioria dos ingressantes, com um percentual de 52,4% de alunos de 18 a 24 anos. A diminuição na faixa etária dos

estudantes é um fenômeno que foi reconhecido por Nakamura (2014) em âmbito institucional. De uma forma geral, tal fenômeno sofreu um aumento ainda mais expressivo quando o processo seletivo ENEM/SISU foi inserido como única modalidade de ingresso na instituição.

Alunos 2013		
Faixa Etária	N	%
18 a 24 anos	144	52,4
25 a 34 anos	114	41,4
35 a 44 anos	13	4,7
45 a 54 anos	4	1,5
55 anos ou mais	0	0,0
TOTAL	275	100

Tabela 24 - Faixa Etária dos alunos cotistas na área da saúde no ano de 2013. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora.

Apesar da faixa etária dos ingressantes sofrer um decréscimo, no âmbito dos cursos da saúde, a Medicina e a Educação Física se mantiveram com um perfil estudantil mais velho, sofrendo poucas modificações nesse aspecto, se comparado com os outros anos.

CURSO	FAIXA ETÁRIA					TOTAL
	18 a 24 anos	25 a 34 anos	35 a 44 anos	45 a 54 anos	55 anos ou mais	
Medicina	10	25	3	0	0	38
Farmácia	20	11	1	0	0	32
Nutrição	13	11	0	0	0	24
Odontologia	14	11	2	0	0	27
Fisioterapia	19	10	0	0	0	29
Fonoaudiologia	14	5	3	0	0	22
Terapia Ocupacional	13	7	0	2	0	22
Enfermagem	18	14	2	1	0	35
Ed. Física	23	20	2	1	0	46
TOTAL	144	114	13	4	0	275

Tabela 25: Faixa Etária dos alunos cotistas na área da saúde, por curso, no ano de 2013. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

Um dado que chama atenção, no ano de 2013, ao observar o status dos matriculados na área da saúde, foi o percentual de evasão (cancelado), que chega aos 31,3%, 8,0% a mais que no ano de 2012.

Alunos 2013		
Status Atual	N	%
Ativo	168	61,1
Ativo (Formando)	17	6,2
Concluído	1	0,3
Cancelado	86	31,3
Trancado	3	1,1
TOTAL	275	100

Tabela 26 -: Status dos estudantes matriculados cotistas na área da saúde. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

Ao analisar o *status* dos alunos, por curso, percebeu-se que, neste ano, o índice de estudantes com status cancelado teve um número significativo no âmbito de todos os cursos da área da saúde, até mesmo na Medicina, em que se contabiliza um percentual de cancelado de 31,03%. Supõe-se que o aumento desse índice se relacionou com a nova modalidade de ingresso do Enem/Sisu, que trouxe consigo a possibilidade de transição entre cursos com uma maior facilidade, até mesmo depois da matrícula.

CURSO	STATUS ATUAL					TOTAL
	Ativo	Ativo(Formando)	Concluído	Cancelado	Trancado	
Medicina	29	0	0	9	0	38
Farmácia	21	0	0	11	0	32
Nutrição	15	5	0	4	0	24
Odontologia	18	0	0	9	0	27
Fisioterapia	21	0	1	7	0	29
Fonoaudiologia	11	3	0	8	0	22
Terapia Ocupacional	6	8	0	6	2	22
Enfermagem	20	0	0	15	0	35
Ed. Física	17	1	0	17	1	46
TOTAL	168	17	1	86	3	275

Tabela 27 - Cruzamentos das informações por Status dos matriculados por curso (2013). Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora.

O ingresso por cotas, nos aspectos socioeconômicos e raciais, se manteve com a maioria da reserva de vagas na instituição, no ano de 2013. O ingresso de

estudantes com deficiência não sofreu grandes modificações, como é demonstrado no gráfico 24.

CURSO	TIPOS DE COTAS*					TOTAL
	EP + Renda + Etnia	EP + Renda	EP + Etnia	EP	EP + Deficiência	
Medicina	16	7	10	4	1	38
Farmácia	12	6	9	5	0	32
Nutrição	9	5	6	3	1	24
Odontologia	10	6	6	4	1	27
Fisioterapia	12	6	6	5	0	29
Fonoaudiologia	9	3	6	4	0	22
Terapia Ocupacional	9	4	6	2	1	22
Enfermagem	14	7	9	5	0	35
Ed. Física	18	9	10	9	0	46
TOTAL	109	53	68	41	4	275

***EP** = Ingressante de Escola Pública; ***Etnia** = Ingressante que se auto declara pardo, preto ou indígena; ***Deficiência** = Ingressante portador de deficiência; ***Renda** = Renda < 1,5 Salário Mínimo.

Tabela 28 - Tipo de cotas que os estudantes ingressaram, por curso. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

4.1.4. Perfis dos estudantes beneficiados pela reserva de vagas na UFPB em 2014

No ano de 2014, 282 (duzentos e oitenta e dois) alunos foram registrados no número de ingressos, destes, 211 (duzentos e onze) eram naturais da Paraíba, 1 (um), da Colômbia, e 70 (setenta) oriundos de outros estados. É válido ressaltar que o aumento de estudantes advindos de outros estados também é um fenômeno possibilitado pelo Enem/Sisu, uma vez que o estudante não precisa se deslocar para realizar a prova fora do seu estado. O Enem abriu possibilidade para que o aluno possa cursar a graduação que deseja em outras instituições, ainda mais quando as notas de corte dos cursos de graduação variam de região para região.

Desde a inserção parcial do Sisu, na UFPB, em 2011, o número de estudantes cotistas advindos de outros estados cresceu de 28 (vinte oito), para 45 (quarenta e cinco), em 2012, 71 (setenta e um), em 2013, e em 2014, com a adesão total, mantendo-se nos 70 (setenta), denotando que a transição entre estados também é um fenômeno presente entre os cotistas.

Ao analisar a distribuição, conforme sexo, na área da saúde, viu-se novamente um crescimento no ingresso de estudantes do sexo feminino, cerca de 60%.

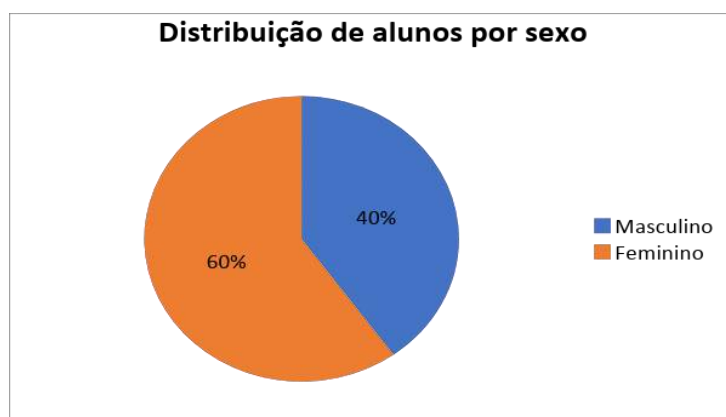


Gráfico 13: Distribuição por sexo na área da saúde no ano de 2014. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora.

Observou-se que no ano de 2014 que a maioria dos cursos de graduação da saúde possuía um predomínio do sexo feminino, com exceção do curso de Educação Física e Medicina. Alguns cursos possuíam certa equidade entre os sexos como é o caso do curso de Farmácia e Odontologia.

CURSO	SEXO		TOTAL
	Masculino	Feminino	
Medicina	22	18	40
Farmácia	16	17	33
Nutrição	5	23	28
Odontologia	12	15	27
Fisioterapia	11	18	29
Fonoaudiologia	5	19	24
Terapia Ocupacional	1	19	20
Enfermagem	6	25	31
Ed. Física	35	15	50
TOTAL	113	169	282

Tabela 29 - Distribuição de sexo, por curso, no ano de 2014. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora.

Observa-se que o fenômeno da diminuição da faixa etária dos ingressantes cotistas se manteve no ano de 2014. Aproximadamente 56,0% dos estudantes estavam entre 18 e 24 anos, e a faixa etária de 25 a 34 anos, que era maioria na área da saúde, decresceu de 41,4% para 34,7%.

Alunos 2014		
Faixa Etária	N	%
18 a 24 anos	158	56,0
25 a 34 anos	98	34,7
35 a 44 anos	23	8,2
45 a 54 anos	3	1,1
55 anos ou mais	0	0,0
TOTAL	282	100

Tabela 30 - Faixa etária dos ingressantes na área da saúde no ano de 2014. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora.

Viu-se, a partir da análise por curso, que o decréscimo da faixa etária no ano de 2014, alcançou até a área da Medicina, que desde o ano de 2011 se destacava por ter um público frequente com a faixa etária mais elevada, de 25 a 34 anos, em sua maioria. Apenas o curso de Educação Física se manteve com o predomínio dos matriculados com maior faixa etária.

CURSO	FAIXA ETÁRIA					TOTAL
	18 a 24 anos	25 a 34 anos	35 a 44 anos	45 a 54 anos	55 anos ou mais	
Medicina	20	19	1	0	0	40
Farmácia	26	7	0	0	0	33
Nutrição	15	10	3	0	0	28
Odontologia	14	10	3	0	0	27
Fisioterapia	22	7	0	0	0	29
Fonoaudiologia	12	11	0	1	0	24
Terapia Ocupacional	17	1	1	1	0	20
Enfermagem	16	7	7	1	0	31
Ed. Física	16	26	8	0	0	50
TOTAL	158	98	23	3	0	282

Tabela 31: Faixa etária dos ingressantes por curso em 2014Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

Chamou atenção, novamente, o crescimento dos status cancelado nos dados dos matriculados, que no ano de 2014 chega a quase 40,0%, na área da saúde. É válido ressaltar que no ano de 2014 a UFPB já tem adotado o sistema de seleção Enem/ Sisu como o único processo de ingresso da instituição. Questiona-se, a partir

disso, até que ponto o Enem/Sisu tem contribuído para a evasão nos cursos de graduação das instituições federais.

Alunos 2014		
Status Atual	N	%
Ativo	166	58,9
Ativo (Formando)	0	0,0
Concluído	1	0,3
Cancelado	106	37,6
Trancado	9	3,2
TOTAL	282	100

Tabela 32: Status de matrícula dos estudantes cotistas na área da saúde em 2014. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

Ao analisar o status de cancelado, por curso, percebeu-se o número significativo em grande parte dos cursos da área da saúde, com exceção da Medicina, que é o curso com menor índice de cancelamento de matrículas.

CURSO	STATUS ATUAL					TOTAL
	Ativo	Ativo(Formando)	Concluído	Cancelado	Trancado	
			0	0	0	
Medicina	31	0	0	7	2	40
Farmácia	20	0	0	12	1	33
Nutrição	16	0	0	12	0	28
Odontologia	13	0	0	13	1	27
Fisioterapia	13	0	1	14	1	29
Fonoaudiologia	13	0	0	11	0	24
Terapia Ocupacional	13	0	0	6	1	20
Enfermagem	16	0	0	14	1	31
Ed. Física	31	0	0	17	2	50
TOTAL	166	0	1	106	9	282

Tabela 33: Status de matrícula dos estudantes cotistas em cada curso, no ano de 2014. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora.

Novamente, o que prevaleceu no ingresso por meio da reserva de vagas são as cotas que contemplavam os aspectos socioeconômico-raciais, ou seja, os estudantes negros de baixa renda e oriundos das escolas públicas. A reserva por deficiência sofreu um crescimento bastante significativo, no ano de 2014, chegando a um total de 19 (dezenove) vagas na área da saúde.

CURSO	TIPOS DE COTAS*					TOTAL
	EP + Renda + Etnia	EP + Renda	EP + Etnia	EP	Deficiênci a	
Medicina	13	6	12	6	3	40
Farmácia	10	6	9	6	2	33
Nutrição	8	5	9	5	1	28
Odontologia	8	4	9	3	3	27
Fisioterapia	10	5	8	4	2	29
Fonoaudiologia	7	4	8	3	2	24
Terapia Ocupacional	5	4	6	5	0	20
Enfermagem	11	6	8	4	2	31
Ed. Física	15	9	14	8	4	50
TOTAL	87	49	83	44	19	282

***EP** = Ingressante de Escola Pública; ***Etnia**= Ingressante que se auto declara pardo, preto ou indígena; ***Deficiência** = Ingressante portador de deficiência; ***Renda** = Renda < 1,5 Salário Mínimo.

Tabela 34: Tipo de cotas por cursos no ano de 2014. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

De acordo com a ANDIFES os ingressos em universidades por concorrência ampla e por cota se equilibraram no correr dos anos. Em 2005, 96,9 dos estudantes entrou pela primeira modalidade e apenas 3,1% pela segunda. Em 2018, essa proporção ficou em 51,7% para 48,3%. A quantidade de universitários provenientes de escolas públicas também aumentou. Esses estudantes representam 64,7%. Desse total, 60,4% estudou exclusivamente em escola pública. Em 2013, esse total era de 37,5%, subiu para 44,8 em 2010, e 60,16 em 2014.

4.1.5 Perfis dos ingressantes beneficiados pela reserva de vagas na UFPB EM 2015.

No ano de 2015, o número de estudantes oriundos de outros Estados sofreu mais um acréscimo, de 70 (setenta), no ano de 2014, para 100 (cem), em 2015. Dos 277 (duzentos e setenta e sete) estudantes ingressantes, neste ano, 177 (cento e setenta e sete) eram naturais da Paraíba, 50 (cinquenta) eram do estado de Pernambuco, e os outros 50 (cinquenta) advinham de outros estados. Ao analisar a distribuição por sexo, neste ano, percebeu-se a prevalência do sexo feminino, cerca de 57,0%.

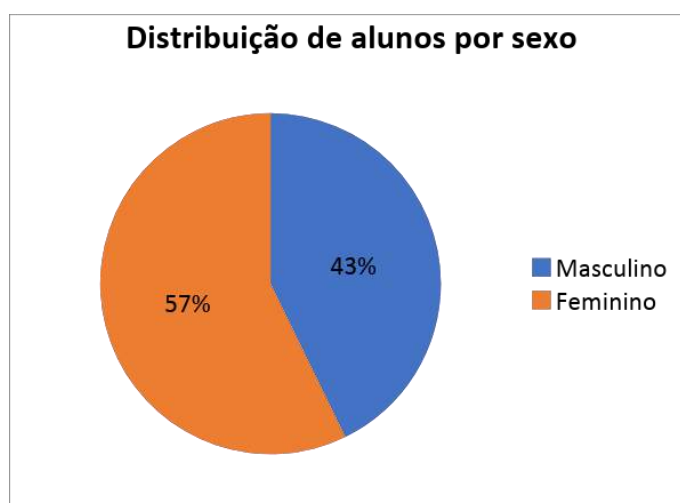


Gráfico 14: Distribuição por sexo na área da saúde, em 2015. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

Ao analisar os dados referentes a distribuição, por sexo, conforme curso, notou-se que o aumento do sexo masculino foi mais significativo em cursos como Farmácia e Odontologia, que passaram a ser maioria masculina novamente. Destacou-se também o número mais significativo de homens na Medicina, que somou um percentual de 68,0%, neste ano, e o decréscimo de estudantes do sexo masculino na Educação Física, que ficou muito próximo do número de matriculados do sexo feminino.

CURSO	SEXO		TOTAL
	Masculino	Feminino	
Medicina	34	16	50
Farmácia	20	17	37
Nutrição	8	19	27
Odontologia	18	10	28
Fisioterapia	11	17	28
Fonoaudiologia	4	9	13
Terapia Ocupacional	6	14	20
Enfermagem	9	22	31
Ed. Física	20	23	43
TOTAL	130	147	277

Tabela 35: Distribuição de sexo, conforme curso, em 2015. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora.

O aumento da faixa etária de 18 a 24 anos seguiu em uma contínua crescente, chegando aos 65,0%, enquanto que a faixa etária dos 25 a 34 anos caiu ainda mais, de 34,7%, no ano de 2014, para 26,7%.

Alunos 2015		
Faixa Etária	N	%
18 a 24 anos	180	65,0
25 a 34 anos	74	26,7
35 a 44 anos	20	7,2
45 a 54 anos	2	0,7
55 anos ou mais	1	0,4
TOTAL	277	100

Tabela 36: Faixa etária no ano de 2015. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

Ao analisar a faixa etária dos ingressantes, neste ano, por curso, percebeu-se o mesmo fenômeno observado no ano de 2014, de que, a diminuição na faixa etária dos matriculados cotistas alcançou o âmbito de todos os cursos da área da saúde. Se outrora os estudantes de Medicina e Educação Física se caracterizavam como sendo por ter maior faixa etária, a partir do ano de 2014, com a adoção total do Enem/Sisu, isto não mais acontece.

CURSO	FAIXA ETÁRIA					TOTAL
	18 a 24 anos	25 a 34 anos	35 a 44 anos	45 a 54 anos	55 anos ou mais	
Medicina	31	14	5	0	0	50
Farmácia	25	11	1	0	0	37
Nutrição	20	6	1	0	0	27
Odontologia	17	11	0	0	0	28
Fisioterapia	21	3	3	1	0	28
Fonoaudiologia	6	6	1	0	0	13
Terapia Ocupacional	14	2	2	1	1	20
Enfermagem	23	7	1	0	0	31
Ed. Física	23	14	6	0	0	43
TOTAL	180	74	20	2	1	277

Tabela 37: Faixa etária dos matriculados cotistas, por curso, em 2015. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora.

No que diz respeito ao status de matrícula no curso, em 2015, notou-se que o número de cancelados está bem abaixo, com relação aos anos anteriores, com

16,2%. Entretanto, este dado não implicou uma queda nos cancelamentos das matrículas, ainda mais quando, sabe-se que, os estudantes que adentraram no ano de 2015 ainda estão no início do curso. Além disso, a escolha de não permanecer no curso é um fator que tem como principal contribuinte a falta de identificação com o curso³² como é bem observado no estudo de Carvalho (2018), ao analisar os fatores que possibilitam a permanência de estudantes em cursos de predomínio feminino e masculino, na UFPB. Nesse sentido, é previsto que os índices de cancelamento sejam baixos, considerando que os matriculados de 2015 ainda estavam no segundo período do curso de graduação.

Alunos 2015		
Status Atual	N	%
Ativo	216	78,0
Ativo (Formando)	0	0,0
Concluído	0	0,0
Cancelado	45	16,2
Trancado	16	5,8
TOTAL	277	100

Tabela 38: Status de matrícula dos estudantes na área da saúde, em 2015. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora.

Ao analisar o status dos cotistas matriculados, por curso, viu-se uma média de cancelamento baixa em todos os cursos, confirmando o que foi alegado no parágrafo acima.

CURSO	STATUS ATUAL					TOTAL
	Ativo	Ativo(Formando)	Concluído	Cancelad	Trancad	
			0	0	0	
Medicina	44	0	0	5	1	50
Farmácia	29	0	0	8	0	37
Nutrição	18	0	0	5	4	27
Odontologia	21	0	0	6	1	28
Fisioterapia	21	0	0	4	3	28
Fonoaudiologia	12	0	0	1	0	13
Terapia Ocupacional	18	0	0	1	1	20
Enfermagem	21	0	0	7	3	31
Ed. Física	42	0	0	8	3	43
TOTAL	216	0	0	45	16	277

³² O período de identificação com o curso, segundo Carvalho (2018), se dá até o terceiro período, após isso, a grande maioria dos estudantes já sabe se vai ou não permanecer e concluir o curso iniciado.

Tabela 39: Status dos alunos, por curso, no ano de 2015. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

No que concerne à modalidade de reserva de vagas, ou seja, tipo de cotas ingressado, em 2015, grande parte dos estudantes eram negros advindos de escolas públicas, seguido dos estudantes advindos de escola pública, sem pré-requisitos de raça.

O número de estudantes com deficiência que ingressaram no ano de 2015 é de 14 (catorze) vagas preenchidas, cinco vagas a menos que no ano de 2014, em que o total de vagas foi de 19 (dezenove).

CURSO	TIPOS DE COTAS*					TOTAL
	EP + Renda + Etnia	EP + Renda	EP + Etnia	EP	Deficiência	
Medicina	16	9	14	9	2	50
Farmácia	11	8	11	5	2	37
Nutrição	8	5	9	5	0	27
Odontologia	8	5	9	4	2	28
Fisioterapia	7	5	9	5	2	28
Fonoaudiologia	7	1	3	2	0	13
Terapia Ocupacional	8	3	5	2	2	20
Enfermagem	7	7	11	5	1	31
Ed. Física	12	7	15	6	3	43
TOTAL	84	50	86	43	14	277

***EP** = Ingressante de Escola Pública; ***Etnia**= Ingressante que se auto declara pardo, preto ou indígena; ***Deficiência** = Ingressante portador de deficiência; ***Renda** = Renda < 1,5 Salário Mínimo.

Tabela 40: Tipo de cotas por curso no ano de 2015. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora.

4.1.6 Perfis dos estudantes beneficiados pela reserva de vagas na UFPB EM 2016.

Por fim, no ano de 2016, foi registrado um aumento de 277 (duzentos e setenta e sete) para 349 (trezentos e quarenta e nove) ingressantes. Destes, 100 (cem) foram registrados como sendo naturais da Paraíba, 12 (doze) são oriundos de outros estados, e 237 (duzentos e trinta e sete) não identificaram a sua origem.

Dos ingressantes registrados, no ano de 2016, cerca de 54,0% era do sexo feminino e 46,0% do sexo masculino, como demonstra o gráfico 14.

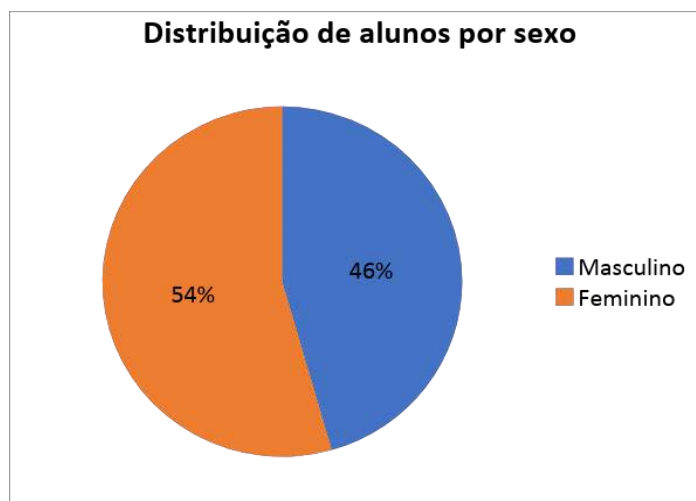


Gráfico 15: Distribuição dos ingressantes, por sexo, no ano de 2016. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

Ao analisar a distribuição do sexo, por curso, viu-se semelhança com os dados de 2015. Os cursos de Medicina, Odontologia e Educação Física seguem com maioria masculina, o curso de Farmácia apresentou maior equidade entre os sexos, e os demais cursos apresentaram maioria expressiva do sexo feminino (Nutrição, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Enfermagem).

CURSO	SEXO		TOTAL
	Masculino	Feminino	
Medicina	34	24	58
Farmácia	22	21	43
Nutrição	9	23	32
Odontologia	19	16	35
Fisioterapia	8	25	33
Fonoaudiologia	9	16	25
Terapia Ocupacional	7	19	26
Enfermagem	7	33	40
Ed. Física	44	13	57
TOTAL	159	190	349

Tabela 41: Sexo dos alunos por curso no ano de 2016. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

No que se refere à faixa etária, o ano de 2016 apresentou crescimento de 2,0% dos ingressantes de 18 a 24 anos, chegando aos 67,0%, comparado ao ano de 2015. A faixa etária de 25 a 34 anos decaiu para 25,8%.

Alunos 2016		
Faixa Etária	N	%
18 a 24 anos	234	67,0
25 a 34 anos	90	25,8
35 a 44 anos	18	5,2
45 a 54 anos	5	1,4
55 anos ou mais	2	0,6
TOTAL	349	100

Tabela 42: Faixa etária dos ingressantes no ano de 2016. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

Ao calcular o percentual de estudantes ingressantes, de 18 a 24 anos, viu-se que o fenômeno alcançou o âmbito de todos os cursos de maneira significativa, com exceção do curso de Educação Física, que se manteve com maioria dos estudantes com a faixa etária mais elevada. O percentual de faixa etária de 18 a 24 anos estava distribuído da seguinte forma: 68,9%, na medicina; 81,3%, em Farmácia; 62,5%, em Nutrição; 62,8%, em Odontologia; 72,7%, em Fisioterapia; 76,0%, em Fonoaudiologia; 69,2%, em Terapia Ocupacional; 70,0%, na Enfermagem; e, 49,1%, em Educação Física.

CURSO	FAIXA ETÁRIA					TOTAL
	18 a 24 anos	25 a 34 anos	35 a 44 anos	45 a 54 anos	55 anos ou mais	
Medicina	40	14	2	2	0	58
Farmácia	35	5	1	2	0	43
Nutrição	20	10	2	0	0	32
Odontologia	22	11	2	0	0	35
Fisioterapia	24	7	2	0	0	33
Fonoaudiologia	19	4	2	0	0	25
Terapia Ocupacional	18	6	1	0	1	26
Enfermagem	28	10	1	0	1	40
Ed. Física	28	23	5	1	0	57
TOTAL	234	90	18	5	2	349

Tabela 43: Distribuição dos ingressantes cotistas por faixa etária no ano de 2016. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

A ideia de que a evasão nos cursos de graduação é um fenômeno que ocorre com maior frequência posteriormente ao terceiro período foi confirmada na apresentação do gráfico abaixo, em que se destacou um percentual ínfimo de cancelamento de matrícula, com 0,5% dos matriculados.

Alunos 2016		
Status Atual	N	%
Ativo	338	96,8
Ativo (Formando)	0	0,0
Concluído	0	0,0
Cancelado	2	0,5
Trancado	9	2,6
TOTAL	349	100

Tabela 44: Status de matrícula dos estudantes cotistas na área da saúde em 2016. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

Ao analisar esses dados, por curso, viu-se que apenas a Enfermagem e a Educação Física obtiveram cancelamentos de matrículas, um matriculado na Enfermagem e um na Educação Física.

CURSO	STATUS ATUAL					TOTAL
	Ativo	Ativo(Formando)	Concluído	Cancelad	Trancad	
			o	o	o	
Medicina	56	0	0	0	2	58
Farmácia	42	0	0	0	1	43
Nutrição	31	0	0	0	1	32
Odontologia	34	0	0	0	1	35
Fisioterapia	33	0	0	0	0	33
Fonoaudiologia	25	0	0	0	0	25
Terapia Ocupacional	23	0	0	1	2	26
Enfermagem	39	0	0	0	1	40
Ed. Física	55	0	0	1	1	57
TOTAL	338	0	0	2	9	349

Tabela 45: Status dos matriculados por curso em 2016. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

No que diz respeito à modalidade que os cotistas ingressaram, em 2016, viu-se a continuidade do maior número de estudantes negros (somam pretos e pardos) advindos de escolas públicas.

CURSO	TIPOS DE COTAS*					TOTAL
	EP + Renda + Etnia	EP + Renda	EP + Etnia	EP	Deficiência	
Medicina	17	11	17	10	3	58
Farmácia	11	10	12	9	1	43
Nutrição	7	6	13	6	0	32
Odontologia	10	6	11	7	1	35
Fisioterapia	10	5	10	6	2	33
Fonoaudiologia	6	4	9	4	2	25
Terapia Ocupacional	8	2	8	6	2	26
Enfermagem	12	7	11	8	2	40
Ed. Física	17	12	17	9	2	57
TOTAL	98	63	108	65	15	349

*EP = Ingressante de Escola Pública;

*Etnia= Ingressante que se autodeclara pardo, preto ou indígena;

*Deficiência = Ingressante portador de deficiência;

*Renda = Renda < 1,5 Salário Mínimo.

Tabela 46: Ingresso por tipo de cota no ano de 2016. Fonte: Dados obtidos no STI e elaborados pela pesquisadora

Partindo da análise do perfil dos cotistas, apresentada neste capítulo, no próximo capítulo discutiu-se e analisaram-se quais os fatores que contribuíram para a permanência acadêmica dos estudantes da área da saúde, com base na apresentação dos resultados da aplicação da Escala de Avaliação da Permanência Discente³³, elaborada por Nakamura, Castelo Branco e Jezine (2016).

De acordo com os pesquisadores, ao elegerem a categoria permanência como o centro da investigação, trazendo-a como instrumento fundamental para a gestão de Instituições de Ensino Superior (IES), que intencionem garantir o empoderamento dos estudantes em situação de vulnerabilidade, por meio da ampliação de capital cultural, social e simbólico. Tal ampliação é necessária à mudança de padrão social e econômico dessas camadas sociais, e é possibilitada pela permanência no ensino formal, garantindo ao segmento uma formação com qualidade e êxito como egresso da educação superior, para que, posteriormente, possa ser inserido no mercado de trabalho.

³³ CASTELO BRANCO, Uyguaciara Veloso, NAKAMURA, Paulo Hideo, JEZINE, Edineide. Permanência na educação superior no Brasil: Construção de uma escala de medida. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.10.2.10060>. Acesso em: 26.mai.2017.

CAPITULO V- FATORES QUE INFLUENCIAM A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES INGRESSANTES VIA POLÍTICA DE COTAS NA ÁREA DA SAÚDE DA UFPB

O presente capítulo teve por objetivo analisar os fatores que determinam a permanência dos estudantes concluintes dos nove cursos da área de saúde, Campus I, da Universidade Federal da Paraíba, no ano letivo 2016/2017, que ingressaram via políticas de cotas (MIRV).

Mensuraram-se os fatores da permanência acadêmica por meio da aplicação da Escala de Avaliação da Permanência Discente (NAKAMURA, CASTELO BRANCO, JEZINE, 2016), que foi aplicada com noventa estudantes dos cursos da saúde: Educação Física, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Odontologia, Terapia Ocupacional, Enfermagem, Fonoaudiologia e Nutrição.

Analizou-se geral e comparativamente, os aspectos socioeconômicos dos estudantes, conforme as categorias: sexo; cor/raça; Estado civil; tipo de escola; renda familiar; ocupação do pai e mãe; profissão do pai e mãe; instrução do pai e mãe, presentes na escala.

Como também, os aspectos que envolviam a permanência dos estudantes segundo as seis dimensões contempladas na escala: *Dimensão Externa ou convicção prévia*, *Dimensão Permanência*, *Dimensão Programas Acadêmicos*, *Dimensão Programas de Assistência*, *Dimensão Estrutura acadêmica* e *Dimensão Conclusão*.

O processo de aplicação das escalas resultou em 67 (sessenta e sete) participantes de livre concorrência e 23 (vinte e três) ingressantes via política de cotas, totalizando 90 (noventa) discentes.

Vale ressaltar que, embora os questionários tenham sido aplicados em todos os cursos da área da saúde, apenas seis, dos nove cursos, obtiveram respostas de estudantes cotistas, foram estes: Educação Física; Farmácia; Fisioterapia; Medicina; Odontologia e Terapia Ocupacional.

Observa-se, na sequência, a distribuição do quantitativo dos respondentes, conforme ingresso.

Livre concorrência		Cotas	
Cursos	Quantitativo / participantes	Cursos	Quantitativo/ participantes
Educação Física	02	Educação Física	04
Farmácia	04	Farmácia	04
Fisioterapia	22	Fisioterapia	07
Medicina	06	Medicina	04
Odontologia	08	Odontologia	02
Terapia ocupacional	19	Terapia ocupacional	02
Enfermagem	01		
Fonoaudiologia	03		
Nutrição	02		
Subtotal:	67	Subtotal:	23
Total: 90 participantes			

Tabela 47: quantitativo dos participantes que responderam a escala de permanência. Fonte: Dados da pesquisa

No que diz respeito à distribuição por sexo dos respondentes da escala, conforme a forma de ingresso obteve-se um percentual de resposta de maioria feminina. Entretanto, ao observar esse percentual entre a Livre concorrência e os cotistas, detectou-se um menor percentual feminino nas respostas dos estudantes cotistas, com 65,2%.

Por outro lado, um número expressivo de estudantes do sexo masculino, 34,3%. Ainda assim, percebe-se a consonância com os dados gerais levantados no capítulo anterior, em que foi constatada a maioria feminina nesta área.

Nesse contexto, os pesquisadores Nakamura, (2014); Castelo Branco e Jenize (2013) ao analisar o perfil socioeconômico do estudante ingresso na UFPB, no período de 2008 a 2013 observaram em seus estudos que o aumento gradativo de estudantes de cor e renda baixa, estudantes de cor negra (pardos, indígenas e negros), ultrapassou de forma significativa o número de estudantes de cor branca a partir do ano de 2011, somando um total de 54,2% de matriculados na instituição, passando para 57,1%, em 2012, e 57,6%, no ano de 2013; Estudantes oriundos de escolas públicas crescem de 36% para 53,1% no período de 2008 a 2012.

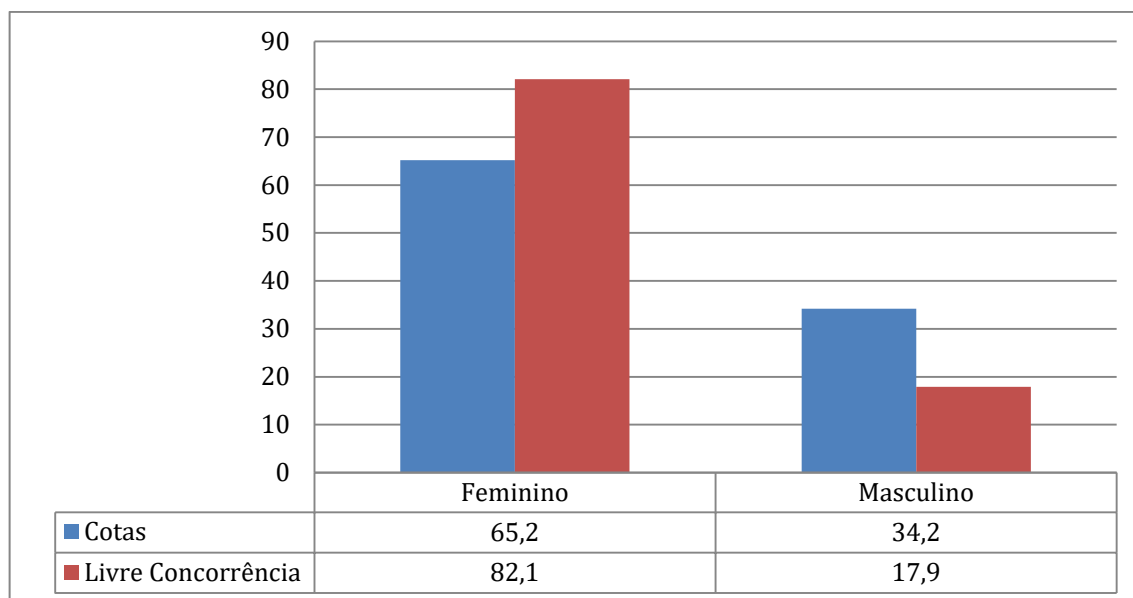


Gráfico 16: Demonstrativo dos estudantes em relação ao Sexo. Fonte: Dados obtidos a partir da aplicação da Escala de Avaliação da Permanência do Discente. (EAPD, validada por Nakamura, Castelo Branco, Jezine (2017))

Nos dados de cor/raça também houve diferenças entre os estudantes de Livre Concorrência e os de cotas. Ao analisar o índice de estudantes negros (somam pardos e pretos) e indígenas, viu-se que nas políticas de cotas o percentual foi quase de 90% (86,9%), enquanto que na livre concorrência esse percentual somou 50,6%.

Tal dado refletiu uma relação forte entre os aspectos de raça e origem escolar pública, uma vez que o índice de estudantes brancos ingressantes via política de cotas foi de apenas 8,7%. Por outro lado, o dado refletiu também o quanto as políticas de cotas foram primordiais, na UFPB, para a inclusão social dos grupos minoritários, ainda mais quando o percentual de estudantes negros, que participaram da pesquisa, estava muito acima do índice populacional de negros na Paraíba, que é de 63,9%³⁴, o que é bastante significativo.

As pesquisas de Feres Júnior; Daflon; Ramos e Miguel (2013), ao compararem perfil da ação afirmativa no Brasil em 2012 e 2013 constataram que, em relação as expectativas mais negativas e da implantação gradual da Lei 12.711 sobre as Universidades Federais, já em 2013 se pode notar um aumento significativo de vagas para alunos de escola pública e não brancos, o que

³⁴ Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/idr/download/populacao.pdf>. Acesso em: 12.out.1991.

vem mudando significativamente, a cara das instituições públicas de educação superior.

Os autores supracitados ressaltam que a “[...] lei de certo, vence a resistência histórica das universidades ao atribuir cotas específicas para sujeitos excluídos do direito a educação superior”; e ao mesmo tempo, renegam a ideia de que as cotas sociais seriam suficientes para a inclusão dos mesmos, uma vez que eles pertencem às classes sociais consideradas em vulnerabilidade social e educacional.

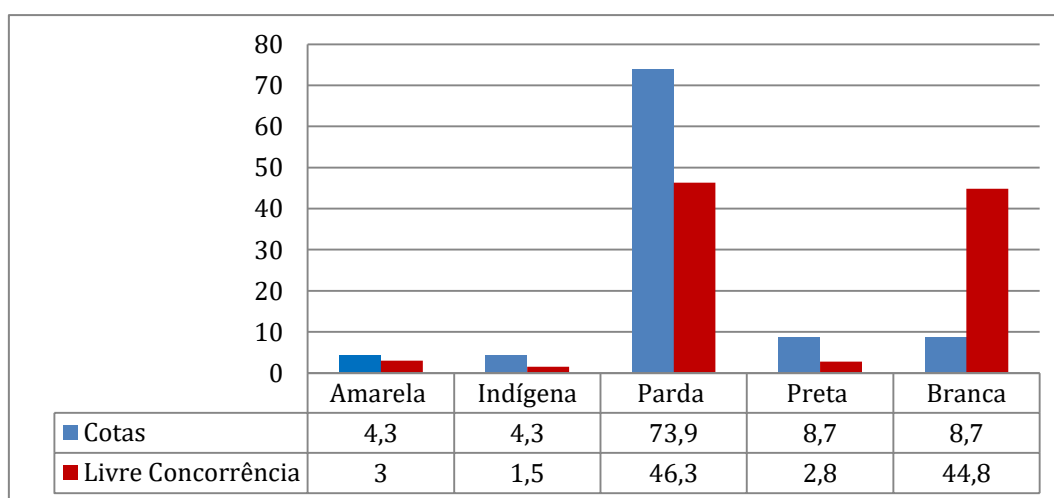


Gráfico 17: Distribuição dos alunos conforme a Cor/raça. Fonte: Dados obtidos a partir da aplicação da Escala de Avaliação da Permanência do Discente. (EAPD, validada por Nakamura, Castelo Branco, Jezine /2017).

O tipo de cor/raça resulta em um dos critérios demandado pela Lei de nº 12.711, conhecida como Lei de Cotas, que possibilitou o ingresso de sujeitos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência; de escolas públicas e, oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (um salário-mínimo e meio) *per capita*.

De acordo com Xipas (2017, p.13)

[...] o êxito acadêmico de alunos de origem popular, ou seja, sem capital cultural familiar, depende de ao menos quatro conjuntos de condições: da família; da ação de professores; de condições sociais extraescolares, enfim, da vontade e dos esforços do aluno.

No que diz respeito ao estado civil, os estudantes declararam, em sua maioria, o *status* de solteiro, quase 90%.

O índice de casados não chegou aos 10%, conforme o gráfico abaixo.

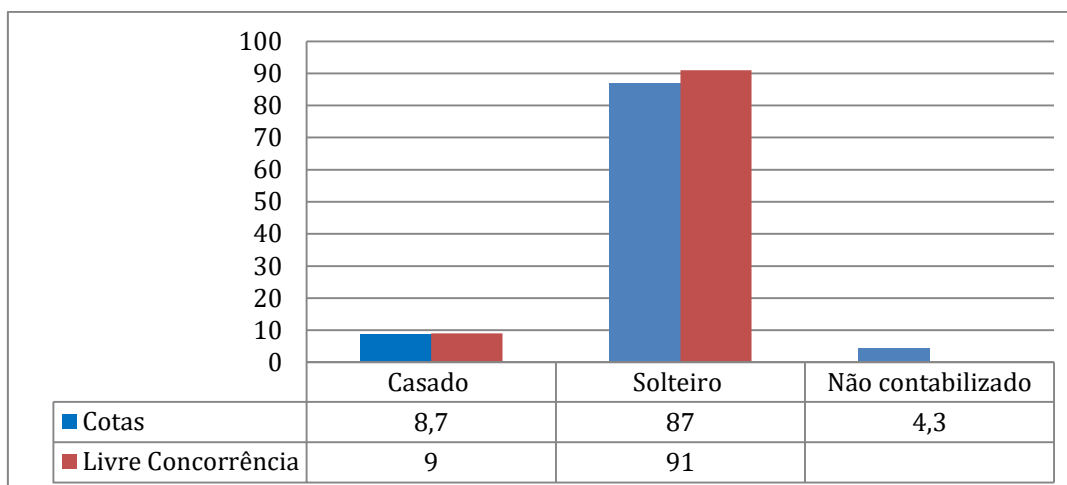


Gráfico 18: Distribuição dos alunos de acordo com o Estado Civil. Fonte: Dados obtidos a partir da aplicação da Escala de Avaliação da Permanência do Discente. (EAPD, validada por Nakamura, Castelo Branco, Jezine /2017)

No gráfico 19 apresenta-se o tipo de escola que os respondentes frequentaram o ensino fundamental. Ao observar a distribuição de alunos por tipo de escola, percebeu-se o quanto a política de cotas é primordial para a inclusão social dos estudantes de baixa renda nos cursos da instituição, em especial na área de saúde.

Conforme a percepção de Santos (2001) quando discorreu que talvez seja mais correto designar a área do acesso como acesso/permanência ou mesmo acesso, permanência e sucesso, uma vez que o que está em causa é garantir, não só o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes oriundos de classes ou grupos sociais discriminados.

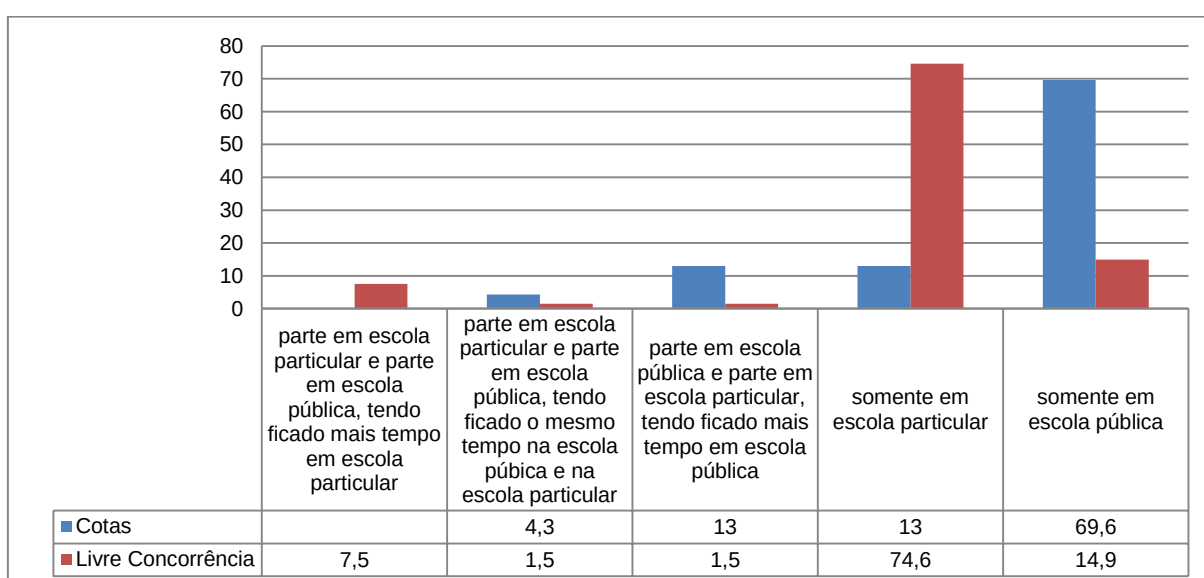


Gráfico 19: Distribuição dos alunos de acordo com o Tipo de escola que cursou o ensino fundamental. Fonte: Dados obtidos a partir da aplicação da Escala de Avaliação da Permanência do Discente. (EAPD, validada por Nakamura, Castelo Branco, Jezine /2017).

Viu-se que, grande parte dos que cursaram o ensino fundamental em escolas públicas que corresponderam a 69,6% ingressaram via política de cotas. Ainda assim, existiam estudantes oriundos das escolas públicas que optaram por não adentrar pela modalidade, como é o caso de 14,9% dos respondentes. Na Livre Concorrência, o índice de estudantes que cursaram todo o ensino fundamental em escolas privadas é bastante expressivo, com 74,6%.

No ensino médio, o percentual de estudantes que frequentaram somente escola particular, dos respondentes da livre concorrência, é ainda maior, com 82,1%. O índice de estudantes que frequentaram somente escola pública, mas que não optaram pelas cotas se mantem com um percentual de 14,9%. Por outro lado, o índice de estudantes cotistas que cursaram o ensino médio em escola pública é quase de 100% (95,7), apontando que, muitos dos estudantes transitam para o ensino público apenas no ensino médio.

Considerando que alguns cursos da área da saúde são reconhecidos como sendo de significativo prestígio social, parte-se do pressuposto de que muitos dos estudantes cotistas que ingressam nestes cursos tenham tido uma formação parte em escola pública e parte em escola privada, demonstrando um perfil social de cotista diferenciado.

Como bem reflete Bourdieu conforme descrevem os pesquisadores Nogueira e Catani (2000, p.45). “[...] Justamente porque os mecanismos de eliminação agem durante todos os *cursos*, é legítimo apreender o efeito desses mecanismos nos graus mais elevados da carreira escolar.”

Os pesquisadores supracitados ainda enfatizam que:

[...] Ora ver-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta e indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. [...] Um jovem de camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade do que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais do que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores àqueles de um jovem de classe média (p.45).

Nesse entendimento, há de se considerar que um cenário da educação superior, marcado pelas desigualdades, no qual se dedicou a pensar, considerando que os estudos sobre a permanência têm crescido, juntamente com o fenômeno da expansão das universidades.

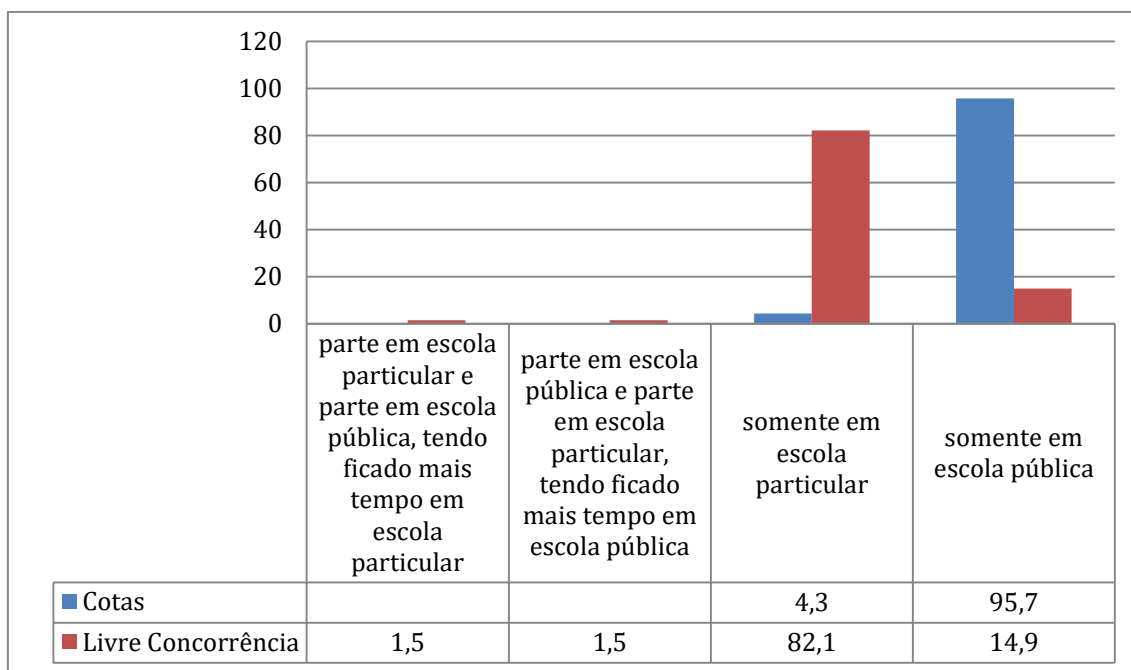


Gráfico 20: Distribuição dos alunos de acordo com o Tipo de escola cursou o ensino médio. Fonte: Dados obtidos a partir da aplicação da Escala de avaliação da permanência do discente. In. Nakamura, Castelo Branco, Jezine (2017)

Outro dado importante sobre a formação na educação básica dos estudantes é que a grande maioria concluiu o ensino médio em período diurno, segundo respostas dos cotistas e da Livre concorrência. Não houve diferenças discrepantes entre os dois públicos, entretanto, o índice de estudantes que frequentaram o ensino noturno é maior nos ingressantes via cotas, com 8,7%.

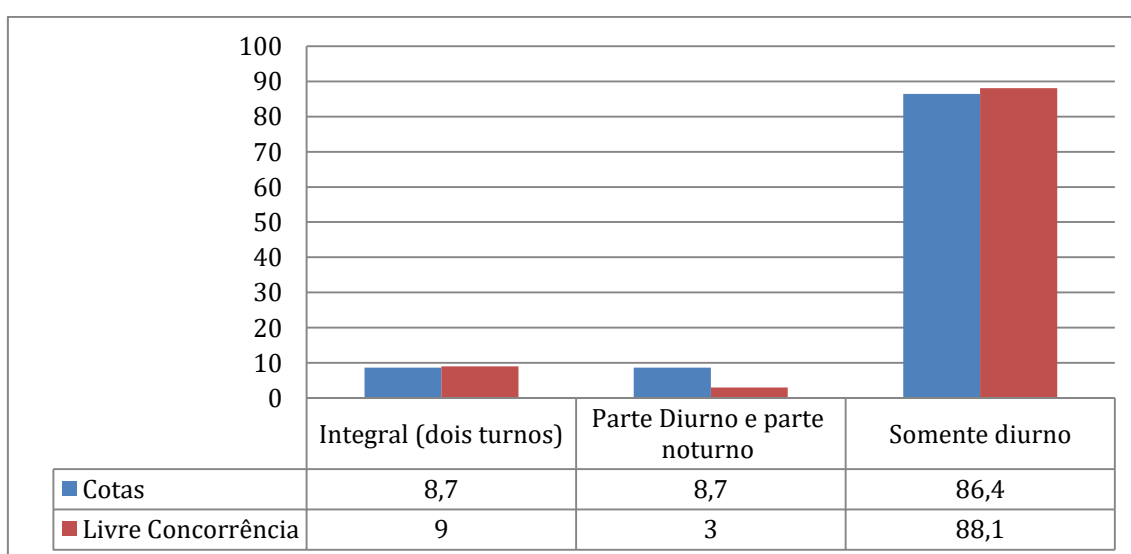


Gráfico 21: Distribuição dos alunos conforme o Turno que cursou o ensino médio. Fonte: Dados da pesquisa obtidos a partir da aplicação da Escala de avaliação da permanência do discente. In. Nakamura, Castelo Branco, Jezine (2017).

Viu-se, também, que grande parte dos estudantes frequentaram escolas particulares e públicas no estado da Paraíba, com 74,6% dos alunos de livre concorrência e 73,9% dos cotistas.

É interessante destacar que o índice de estudantes advindos de outros estados foi maior nos cotistas, somando 17,4%, o que apontou para a facilidade de transição que o SISU possibilitou para os estudantes cotistas, principalmente dos estados vizinhos, como foi percebido nas tabelas apresentadas no capítulo anterior.

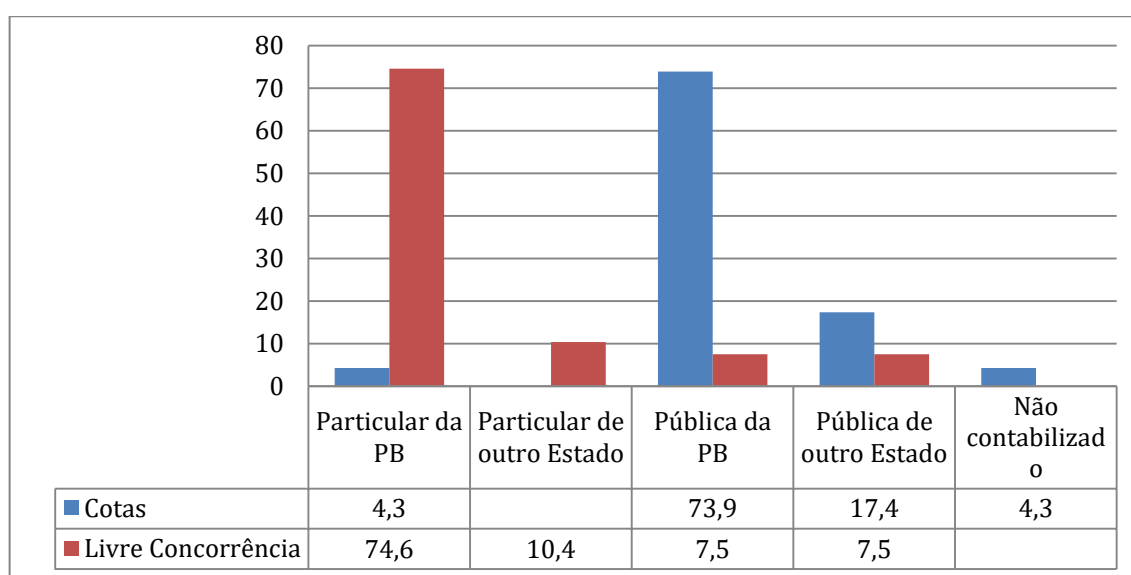


Gráfico 22: Escola que concluiu o ensino médio. Fonte: Dados obtidos a partir da aplicação da Escala de avaliação da permanência do discente. In. Nakamura, Castelo Branco, Jezine (2017)

Outro dado que chamou bastante atenção foi que houve um índice significativo de estudantes cotistas que realizaram cursinho pré-vestibular antes de adentrar na instituição, configurado por 47,8%. Ainda assim, esse dado foi menor que os estudantes da livre concorrência, que é de 50,7%.

Supõe-se que os estudantes cotistas e não cotistas, que realizaram estes cursinhos, estiveram concentrados em maior percentual nos cursos de maior prestígio social, especialmente naqueles que são os mais concorridos, e que exigem maior *capital escolar, cultural e econômico* por parte do alunado.

Ao observar os dados do gráfico abaixo, percebeu-se uma conformidade no grau escolar dos estudantes, mesmo partindo de realidades diferentes, ou seja, escolas públicas e privadas.

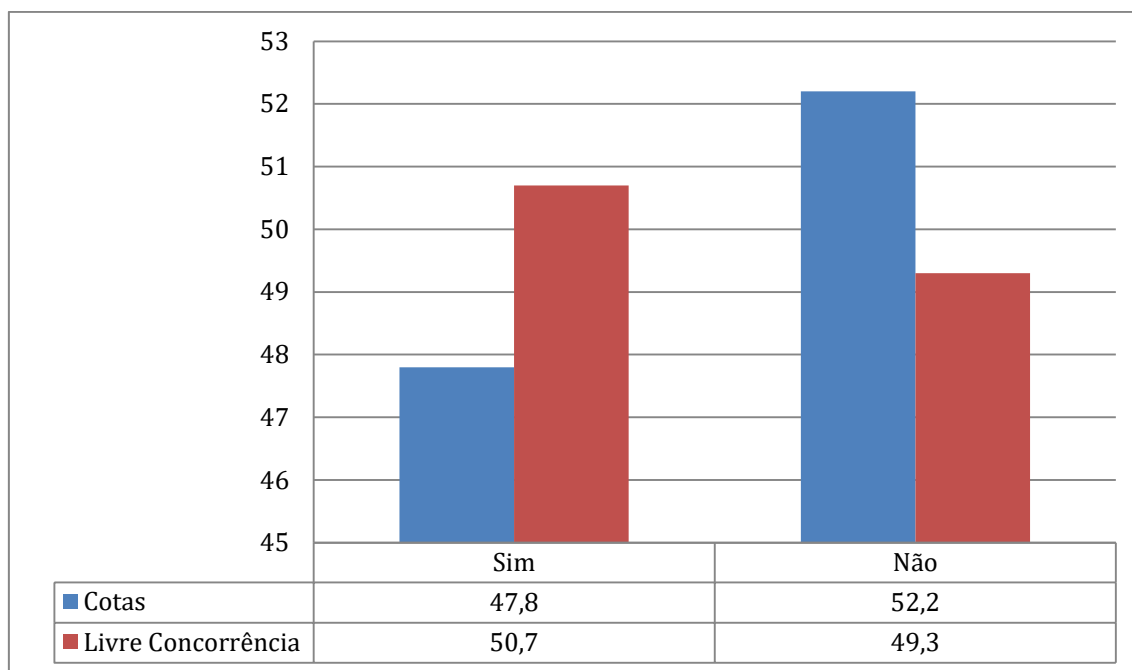


Gráfico 23: Frequentou cursinho pré-vestibular. Fonte: Fonte: Dados obtidos a partir da aplicação da Escala de avaliação da permanência do discente. In. Nakamura, Castelo Branco, Jezine (2017).

A variável renda familiar é um dado relevante para a compreensão da situação financeira dos participantes que se encontram no último período de seus respectivos cursos.

É importante destacar que Bourdieu (1998) apresenta a condição econômica como um dos elementos essenciais para a permanência dos alunos na formação escolar, isso porque, sem elevado capital econômico os sujeitos provavelmente terão dificuldades de conquistar ou fortificar o capital cultural e escolar.

No gráfico 24, são apresentados os percentuais da renda familiar na Livre Concorrência e nas Cotas. Observou-se que grande parte dos concluintes cotistas possuíam uma renda familiar de até um a dois salários mínimos, com 52,1%, os outros 47,8% possuíam uma renda familiar de 2,1, a 3 até 5,1 a 10 salários mínimos.

Notou-se que houve um índice de 4,3% de estudantes com renda familiar de 5,1 até 10 SM, que é um pouco acima da normalidade dos estudantes que adentram pelos pré-requisitos da Lei 12.711/2012. Tal dado indicou novamente que alguns cursos possuem um perfil diferenciado de cotistas.

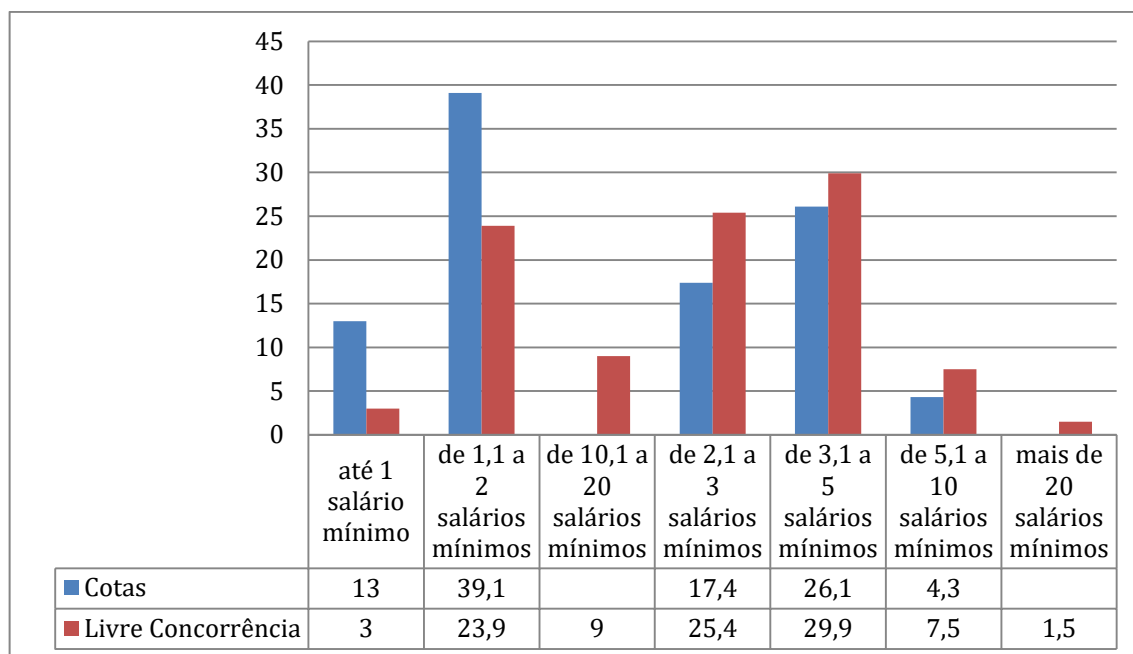


Gráfico 24: Renda familiar. Fonte: Dados obtidos a partir da aplicação da Escala de avaliação da permanência do discente. In. Nakamura, Castelo Branco, Jezine (2017).

Apesar dos estudantes cotistas possuírem uma renda familiar baixa, percebeu-se que o percentual de ingressantes, cotistas e não cotistas, dos que não exercem nenhum trabalho remunerado é muito alto, e esse dado foi estranhamente maior por parte dos estudantes cotistas, representado por 82,7%.

Entretanto, devido às diferenças numéricas de aplicação, entre os acadêmicos respondentes cotistas e não cotistas, não recomendamos generalizar os dados, pois seria necessário um maior percentual de estudantes cotistas para verificar e validar essa ocorrência.

Vale salientar que os cursos da saúde são integrais e funciona no período diurno, grande parte das disciplinas é distribuída nos turnos da manhã e da tarde e com algumas exceções, com disciplinas optativas à noite, o que consideramos impossibilitar que maioria dos estudantes tenha um trabalho formal com carga horária acima das quatro horas.

Mas, contrariando essa expectativa, o estudo demonstrou que houve um número significativo de estudantes que exercem trabalho remunerado com carga horária de até 30 horas semanais, conforme demonstra o gráfico abaixo.

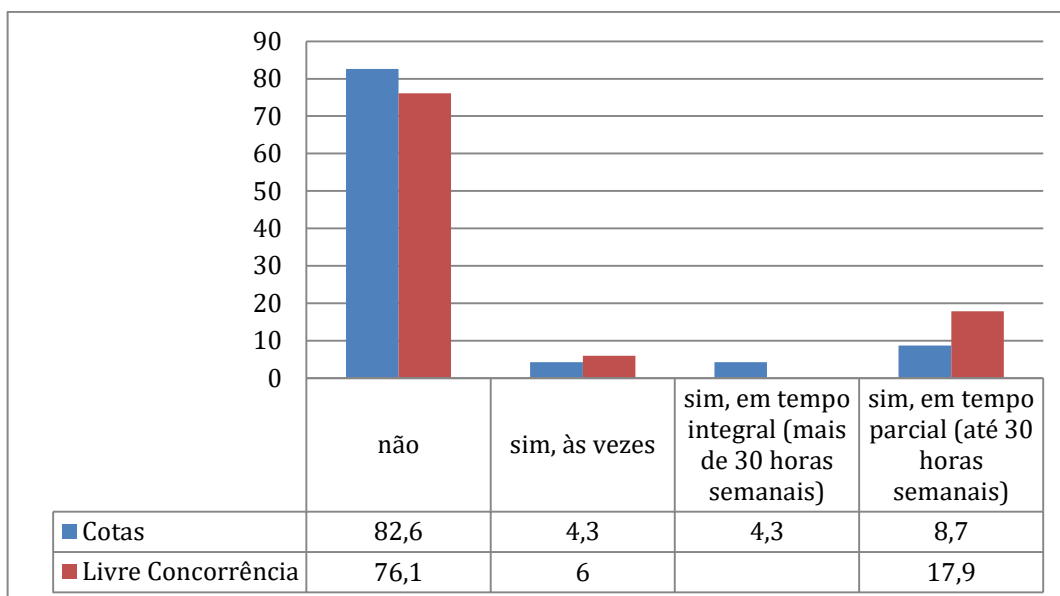


Gráfico 25: Exercício de trabalho remunerado. Fonte: Dados obtidos a partir da aplicação da Escala de Avaliação da Permanência do Discente. (EAPD, validada por Nakamura, Castelo Branco, Jezine /2017).

O gráfico 26 demonstra que a situação ocupacional dos pais com vínculo empregatício, possuiu maior percentual, tanto no grupo de cotas (30,4%) como no de livre concorrência (47,8%). O índice de estudantes com pais desempregados e autônomos nos cotistas foi maior, somando um percentual de 26,1%, enquanto que na Livre concorrência foi de 10,5%.

A pesquisa de grande repercussão de Setton (1999), já no final do século XX, já sinalizava que se tornou comum, nas análises socioeconômicas, a utilização do nível de instrução dos pais como indicador da origem social dos indivíduos. As barreiras impostas pela diferenciação dos níveis de ensino por muito tempo serviu como um referencial de hierarquização nas sociedades modernas. No entanto, a expansão da oferta de ensino para todos os níveis faz com que os limites entre os diferentes grupos sociais tornem-se mais fluido e de difícil apreensão.

Conforme discorre Bourdieu (1970) a ausência do capital econômico justifica a ausência dos demais capitais, visto que a educação ainda é um privilégio das elites. Nesse entendimento, a práxis pedagogia é direcionada aos mesmos. Dessa forma, o estudante em situação de vulnerabilidade social se vê excluído, estando em um ambiente em que a obtenção desses capitais é essencial para sua trajetória acadêmica, principalmente ao considerar que esses estudantes, poderão obter o capital simbólico após seu êxito acadêmico, via diploma. Tendo em vista que, a

maioria possuem pais com pouca escolaridade, e na maioria das vezes, sendo o primeiro a obter o título de graduação na família.

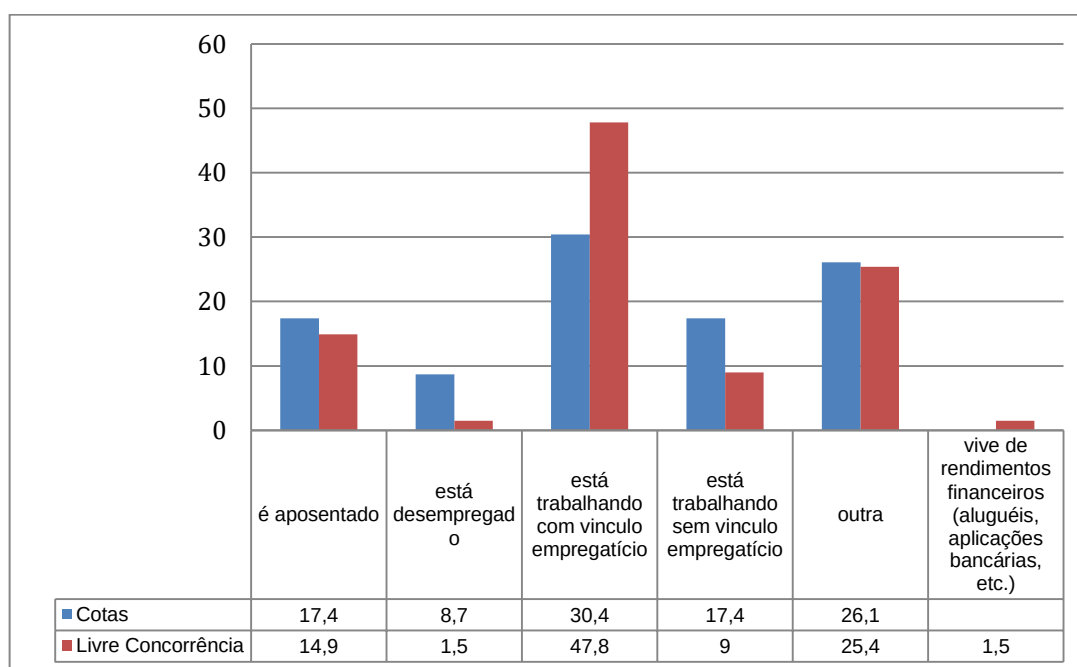


Gráfico 26: Situação ocupacional do pai. Fonte: Dados obtidos a partir da aplicação da Escala de Avaliação da Permanência do Discente. (EAPD, validada por Nakamura, Castelo Branco, Jezine /2017)

A situação ocupacional das mães se diferenciou um pouco no grupo dos estudantes cotistas, comparando a situação ocupacional dos pais. Aproximadamente 34,8% das mães estavam aposentadas e 34,8% estavam trabalhando com vínculo empregatício. O índice de mães desempregadas também foi maior, com 13%. O índice de mães desempregadas na Livre concorrência também foi maior, cerca de 6%.

Em sua pesquisa Setton (1999) ressalta que as variáveis: renda familiar e ocupação paterna referem-se especificamente a indicadores econômicos e de *status* da posição social ocupada pelos pais dos alunos. Em outras palavras, são indicadores do volume do capital econômico e social detido pelas famílias dos estudantes. A autora reforça que a instrução paterna e a materna e o conhecimento de idiomas são responsáveis pelo cálculo da composição e volume de capital cultural herdado pelo aluno.

De um modo geral “capital econômico, capital social e capital cultural são indicadores materiais e objetivos das disposições de *habitus* dos estudantes.

(p.461).”, ou seja, são os elementos de ordem estrutural que ajudam a observar as diferenças de origem entre os grupos de estudantes.

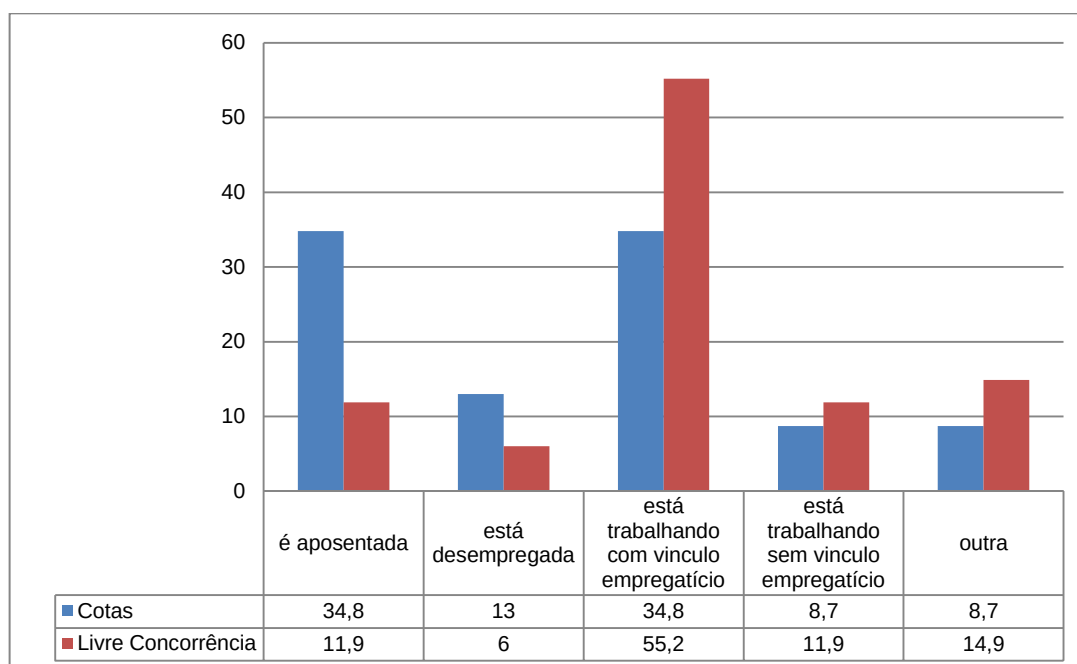


Gráfico 27: Situação ocupacional da mãe. Fonte: Dados obtidos a partir da aplicação da Escala de Avaliação da Permanência do Discente. (EAPD, validada por Nakamura, Castelo Branco, Jezine /2017)

Os gráficos 28 e 29, que apresentam a escolaridade dos pais (mãe e pai) podem ser indicadores para compreensão do capital cultural dos participantes que responderam a escala. Segundo Bourdieu (1998), o capital cultural se constitui em três formatos, como: estado incorporado (adquirido pela herança familiar por meio dos *habitus*), o estado objetivado (desenvolvimento intelectual adquirido pelo manuseio dos bens culturais) e por fim, estado institucionalizado (materializado pela certificação escolar e títulos). A partir da definição de Bourdieu (1998) compreende-se que a instrução da mãe e pai se caracteriza pelo estado incorporado que se constitui por meio da herança familiar.

Ao analisar os dados, viu-se que grande parte dos respondentes cotistas da escala possuíam pais com o ensino médio completo e fundamental incompleto. Entretanto, houve um número significativo de mães com ensino superior completo, com 26,1%. Por outro lado, o índice dos pais que não frequentaram a escola foi significativo (21,7%), o que aponta para uma maior escolarização das mulheres, em relação aos homens. Ao estabelecer relação entre os estudantes da Livre Concorrência, percebeu-se haver prevalência dos pais (pai e mãe) com nível superior completo, um percentual que fica acima dos 40%.

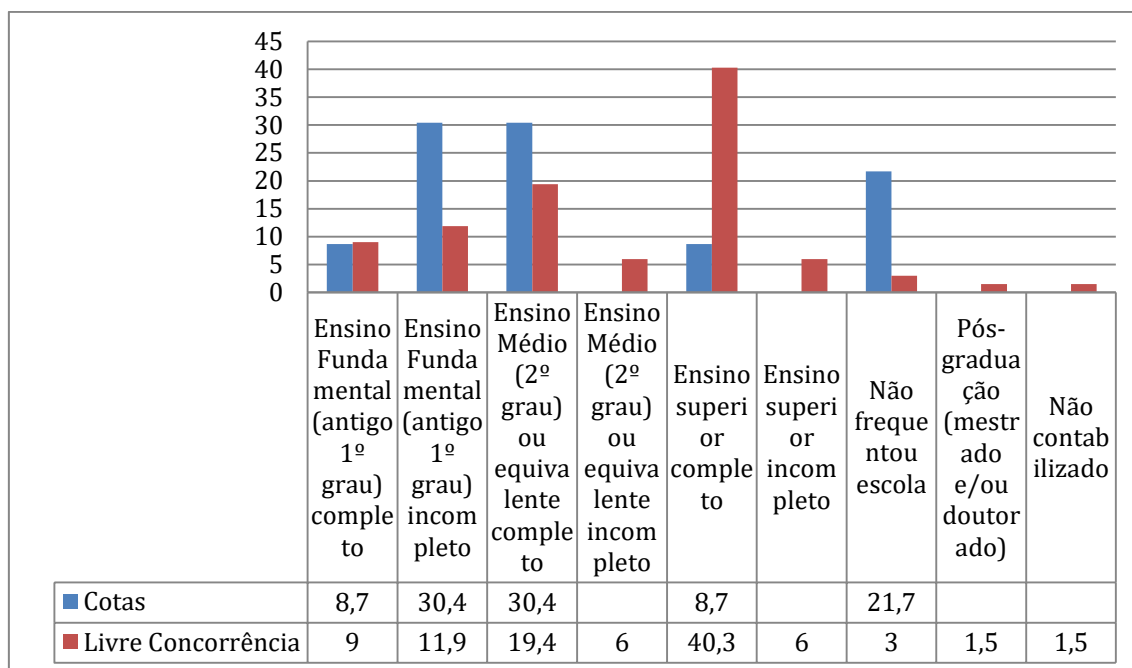


Gráfico 28: Instrução do pai. Fonte: Dados obtidos a partir da aplicação da Escala de avaliação da permanência do discente. In. Nakamura, Castelo Branco, Jezine (2017).

O que constatamos nos dados da pesquisa da Andifes/Fonaprace (2011) demonstrou que em nível nacional 28% dos pais e 33% das mães dos estudantes das universidades federais possuem nível superior completo. NO estudo em questão, constatou-se que os pais dos ingressantes possuem poucos anos de escolarização, cujos dados se aproximam da realidade brasileira.

Dados configurados na pesquisa de Rotta, Vitcel e Andrioli (2012) em que os estudantes, na sua maioria, além de estar frequentando o primeiro curso de graduação, constituem a primeira geração da família a acessar o ensino superior. Reforçado pelo pesquisador Ristoff (2013) em seus estudos quando afirma que a experiência acadêmica contribui para a redução das desigualdades sociais com base nos anos de escolaridade. Nesse contexto os pesquisadores Nakamura, Castelo Branco e Jezine (2013 p.5) argumentam que “[...] há implícita à definição a premissa de que os seres humanos são diversos, ou seja, são diferentes e cabe ao poder público e à sociedade civil o atendimento com equidade”. Diante desse conjunto de interesses, encontram-se as ações governamentais emanadas das políticas de cooperação internacional, como é o caso das proposições da União Europeia e UNESCO de Educação para Todos (JONTIEM, 1990) e as Aprendizagens ao Longo da Vida (V e VI CONFITEAS) que se efetivam a partir das chamadas políticas inclusivas.

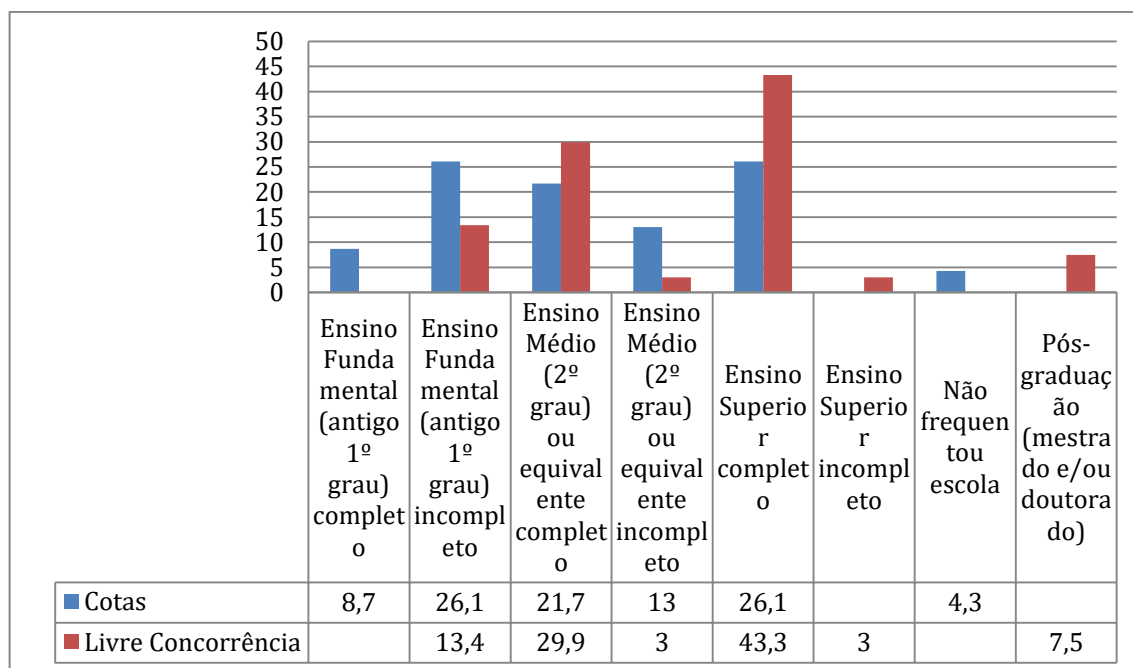


Gráfico 29: Instrução da mãe. Fonte: Fonte: Dados obtidos a partir da aplicação da Escala de avaliação da permanência do discente. In. Nakamura, Castelo Branco, Jezine (2017)

Observou-se nos gráficos acima a importância das cotas sociais para a prolongação dos estudos e a obtenção do capital cultural (via certificação escolar). Bourdieu (2002) destaca que quanto maior obtenção dos capitais cultural e econômico, maiores são as chances do sucesso escolar do indivíduo, entretanto, as cotas sociais simbolizam a possibilidade do *improvável* (LAHIRE, 2004), tendo em vista que, grande parte dos estudantes beneficiados pelas políticas de cotas são estudantes de escolas públicas, de baixa renda e com pais pouco escolarizados. Ainda assim, cabe uma maior análise desse perfil de cotistas, por curso, uma vez que foi apontado um número significativo de cotistas com mães com ensino superior completo (26,1%), e até mesmo com renda familiar um pouco mais elevada que o normal.

Considerando que a área da saúde é um campo dividido em carreiras de maior e menor prestígio social, vale questionar se há um perfil diferenciado de cotistas conforme prestígio social do curso. Ainda mais, ao considerar que alguns cursos na saúde possuem um custo mais alto de manutenção, devido ao fato dos estudantes necessitarem de obter alguns equipamentos, a exemplo a odontologia e a Medicina.

É importante salientar que não são todos os alunos que chegam a concluir os cursos na área da saúde. Pressupõe-se, por meio dos dados, que eram estudantes com uma trajetória escolar marcada pelo sucesso, ao analisar o gráfico abaixo,

sobre a dificuldade no ingresso a educação superior, notou-se que o índice de estudantes que alegaram não ter dificuldade para ingressar na educação superior foi maior que o da Livre Concorrência (69,6%).

Em relação ao índice de estudantes que não conseguiram conciliar trabalho e estudo foi similar (4,3% e 4,5% respectivamente).

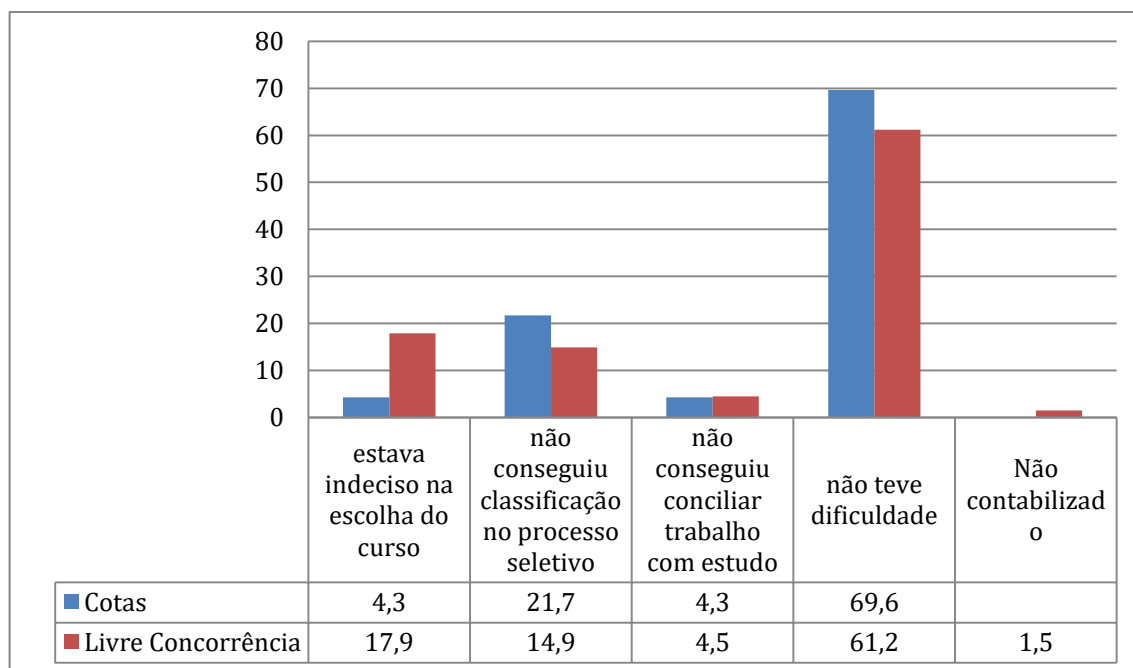


Gráfico 30: Dificuldade no ingresso a Educação Superior. Fonte: Dados obtidos a partir da aplicação da Escala de avaliação da permanência do discente. In. Nakamura, Castelo Branco, Jezine (2017)

No próximo item foram analisadas as proposições sobre a permanência, elaboradas por Nakamura, Castelo Branco e Jezine (2016), em que contemplam as cinco dimensões subjetivas e estruturais dos estudantes, são estas: *Dimensão Externa ou convicção prévia*, *Dimensão Permanência*, *Dimensão Programas Acadêmicos*, *Dimensão Programas de Assistência*, *Dimensão Estrutura acadêmica* e *Dimensão Conclusão*.

5.1. Fatores que influenciam a permanência acadêmica nos cursos da saúde: proposições da Escala de Avaliação da Permanência Discente

Apresentou-se a primeira dimensão da tabela, relacionada à dimensão externa ou convicção prévia. Nesta dimensão foi apresentado um conjunto de cinco proposições, nas quais o estudante teria que indicar o grau de intensidade de cada proposição, numa escala de intensidade que vai de discordo totalmente a concordo

totalmente. Comparou-se o índice de respostas entre cotistas e livre concorrência, em busca de identificar possíveis diferenças/semelhanças nas respostas, e consequentemente nos processos de permanências dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Antes de adentrar na análise das proposições, é importante salientar que no conjunto de dimensões existem algumas escalas invertidas, ou seja, a concordância da proposição implicaria no não favorecimento da permanência, nesse sentido é que se optou por usar os termos: *desfavorável*, *parcialmente favorável*, *parcialmente favorável* e *favorável a permanência*, para que não haja confusão por parte do leitor.

ESCOLHA DO CURSO	Desfavorável		Parcialmente desfavorável		Parcialmente favorável		Favorável		Não contabilizado	
	Cotas	LC	Cotas	LC	Cotas	LC	Cotas	LC	Cotas	LC
Eu escolhi o curso porque era mais fácil entrar*	-	9/ 13,4 %	1/ 4,3 %	9/ 13,4 %	4/ 17,4 %	12/ 17,9 %	18/ 78,3 %	36/ 53,7 %	-	1/ 1,5 %
Eu escolhi o curso porque me identifiquei com o curso.	-	5/ 7,5 %	3/ 13 %	4/ 6 %	5/ 21,7 %	21/ 31,3 %	15/ 65,2 %	37/ 55,2 %	-	-
Eu escolhi o curso porque me prepara para o mercado de trabalho	-	3/ 4,5 %	3/ 13 %	12/ 17,9 %	12/ 52,2 %	28/ 41,8 %	8/ 34,8 %	23/ 34,3 %	-	1/ 1,5 %
Eu escolhi o curso porque me proporcionou o prestígio social*	-	7/ 10,4 %	7/ 30,4 %	21/ 31,3 %	10/ 43,5 %	20/ 29,9 %	6/ 26,1 %	18/ 26,9 %	-	1/ 1,5 %
Eu estou no curso que sempre desejei cursar	4/ 17,4 %	16/ 23,9 %	1/ 4,3 %	13/ 19,4 %	8/ 34,8 %	14/ 20,9 %	10/ 43,5 %	24/ 35,8 %	-	-
Subtotal:										
Total:										

*escala invertida

Tabela 48 - A escolha nos cursos da área de saúde: externa ou prévia - percentual/frequência

Fonte: Dados obtidos a partir da aplicação da Escala de Avaliação da Permanência do Discente. (EAPD, validada por Nakamura, Castelo Branco, Jezine / (2017)

Os dados da tabela 48 apresentaram os motivos pelo quais os estudantes optaram pelo curso. A partir da análise dos dados obtidos na tabela concluiu-se que todas as proposições aparecem como um fator favorável a permanência, na maioria das respostas, entre os cotistas e a livre concorrência.

Na proposição *Eu escolhi o curso porque era mais fácil de entrar*, que se caracteriza como uma escala invertida observou-se que, grande parte dos estudantes não concordou com essa proposição, o que indica o aspecto favorável a permanência. Ao comparar o índice desse favorecimento entre cotistas e a livre concorrência ver-se que nas políticas de cotas o favorecimento é maior, com 95,7% (soma-se parcialmente favorável e favorável), enquanto que na LC o índice cai para 75,2%.

Percebe-se que o fator da identificação do curso também apareceu como um aspecto favorável, isto implicando dizer que grande parte dos estudantes que estavam concluindo o curso se identificava com a carreira.

O fator de identificação entre os cotistas e LC (soma-se parcialmente favorável e favorável) foi similar, 86,9% e 86,5%, respectivamente, embora o índice dos que eram parcialmente favoráveis seja maior na LC, correspondendo a 31,3%.

Ao analisar a terceira proposição, referente ao mercado de trabalho, viu-se que há um maior percentual de aspecto favorável por parte dos cotistas. 87,0% concordam que escolheram o curso porque há uma preparação para o mercado de trabalho, enquanto que esse índice é de 76,1%.

O dado acima indicou para uma maior preocupação dos cotistas com esse aspecto, ainda mais considerando que os estudantes que adentram via cotas possuem uma renda familiar baixa, o que acaba por gerar uma expectativa de retorno maior no investimento que é feito na graduação.

A escolha do curso pelo prestígio social do curso, que é, também, uma escala invertida, apareceu como aspecto favorável, embora com um percentual bem menor das demais proposições, 69,6%, nas cotas, e 56,8%, na LC. Esse dado implicou dizer que o prestígio social do curso pode ter sido um fator que veio a contribuir para a permanência do estudante no curso, principalmente porque algumas carreiras da saúde têm um retorno financeiro mais satisfatório que outras carreiras, o que pode se configurar como um elemento impulsionador para a continuidade e conclusão no curso da graduação, por parte dos estudantes.

A última proposição, que estabelece determinada relação com o fator da identificação, que é, (*eu estou no curso que sempre desejei cursar*), apareceu com diferenças significantes entre os estudantes cotistas e a LC, uma vez que o índice de favorecimento dessa proposição entre os cotistas foi de 78,4%, e na LC, de 56,7%.

O dado acima elencado apontou que o fator da escolha do curso pode ser mais sólido por parte dos estudantes cotistas, do que na LC, entretanto, seria necessário maior aprofundamento nessa afirmação.

Na próxima tabela tem-se um conjunto de oito proposições que contemplam a dimensão da permanência. Os alunos responderam quais são os aspectos que contribuem para a sua permanência, destacam-se a influência da família, dos professores, dos programas acadêmicos e assistenciais, dentre outros aspetos.

Viu-se que as proposições apresentadas abaixo sofrem modificações, no que diz respeito ao grau favorável e desfavorável para a permanência. Tais diferenças ocorrem conforme as proposições apresentadas.

Percebeu-se que grande parte das proposições apareceu como favorável para a permanência, com graus de variações diferentes entre os cotistas e a livre concorrência, a exceção dos programas acadêmicos e assistenciais que, segundo opinião estudantil, se caracterizava como um aspecto desfavorável para a permanência acadêmica, ou seja, não determinavam a decisão de continuidade e conclusão do curso.

Há, portanto, uma indicação de prioridade aos estudantes oriundos da rede pública de educação básica e que seja de baixa renda. Em 2010 (Instituído por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.) é instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) com a finalidade específica de “[...] ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal”. (BRASIL, 2010).

Diante desse contexto, a proposta de implantação do PNAES prevê a articulação das suas ações com as ações de ensino, pesquisa e extensão das IES federais, abrangendo as seguintes áreas no que toca à assistência ao estudante: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem

de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

PERMANÊNCIA	Desfavorável		Parcialmente desfavorável		Parcialmente favorável		Favorável		Não contabilizado	
	Cotas	LC	Cotas	LC	Cotas	LC	Cotas	LC	Cotas	LC
Eu pretendo continuar matriculado no curso.	-	3/ 4,5 %	-	1/ 1,5 %		5/ 7,5 %	23/ 100 %	58/ 86,6 %	-	-
Eu continuo no curso porque a família ajuda.	5/ 21,7 %	13/ 19,4 %	4/ 17,4 %	10/ 14,9 %	4/ 17, 4%	17/ 25,4 %	10/ 43,5 %	27/ 40,3 %	-	-
Eu continuo no curso porque estou num programa acadêmico de bolsas de estudo.	16/ 69,6 %	45/ 67,2 %	-	7/ 10,4 %	3/ 13 %	4/ 6 %	2/ 8,7 %	4,6 %	2/ 8,7 %	7/ 10,4 %
Eu continuo no curso porque estou inserido no programa de assistência estudantil.	12/ 52,2 %	45/ 67,2 %	2/ 8,7 %	1/ 1,5 %	4/ 17, 4%	-	2/ 8,7 %	6,9 %	3/ 13 %	15/ 22,4 %
Eu continuo no curso porque me proporciona boa perspectiva profissional	-	5, 7,5%	3/ 13%	7/ 10,4 %	9/ 39, 1%	24/ 35,8 %	11/ 47,8%	31/ 46,3 %	-	-
Eu continuo no curso porque proporcionará minha ascensão social.	-	9/ 13,4 %	7/ 30,4 %	23/ 34,3 %	13/ 56, 5%	21/ 31,3 %	3/ 13%	14/ 20,9 %	-	-
Os professores do curso motivam o aluno a permanecer e concluir o curso.	-	5/ 7,5%	9/ 39,1 %	8/ 11,9 %	5/ 21, 7%	29/ 43,3 %	9/ 39,1%	25/ 37,3 %	-	-
De maneira geral, eu estou satisfeito com o curso	-	3/ 4,5%	2/ 8,7%	4,6%	7/ 30, 4%	25/ 37,3 %	14/ 60,9	35/ 52,2 %	-	-
Subtotal:										
Total:										

Tabela 49: Permanência nos cursos na área de saúde/UFPB - percentual/frequência. Fonte: Dados obtidos a partir da aplicação da Escala de Avaliação da Permanência do Discente. (EAPD, validada por Nakamura, Castelo Branco, Jezine / (2017)

Ao analisar as proposições da tabela 49, na primeira afirmativa apresentada, *eu pretendo continuar matriculado no curso*, viu-se que o grau de favorecimento aparece com um percentual de 100% dos concluintes cotistas. Por outro lado, é

interessante observar que, mesmo sendo concluinte, na LC, o índice de concordância de certeza é de 94,1%, sendo distribuídos entre favoráveis (86%) e parcialmente favoráveis (7,5%). Além disso, aparece ainda um percentual parcialmente desfavorável e desfavorável, ou seja, na LC há ainda estudantes concluintes que não sabem se iram concluir o curso.

Na afirmativa que mensura a influência da família para a permanência acadêmica o percentual de favorecimento caiu um pouco, tanto nos cotistas, quanto na livre concorrência (60,9% e 65,7%, respectivamente). Viu-se que há um número significativo de estudantes que apontam o não favorecimento da família, dado que varia entre 35,0 % a 40,0%.

Ainda assim, a maioria dos concluintes concordou que a família ajuda na permanência. Tal dado implica na importância da família para a formação acadêmica, uma vez que, muitas vezes, exerce um papel importante no subsídio e manutenção dentro da universidade. Tal dado afirma a tese de Bourdieu (2002) de que a obtenção do capital social (cultural e econômico) é um elemento importante para a formação escolar.

Percebe-se que, embora os cotistas sejam advindos de camadas mais baixas da sociedade, com pais pouco escolarizados, conseqüentemente um menor subsídio financeiro, e sejam oriundos de escolas públicas, as famílias exercem influência para permanência, mesmo que o grau dessa influência seja dado em menor proporção aos dos estudantes de maior poder aquisitivo.

Já a influência do subsídio institucional, que deveria ser favorecida pelos programas assistenciais e acadêmicos, foi invertida, ou seja, apareceu, para a maioria dos estudantes, como um aspecto desfavorável para permanência.

Na proposição *Eu continuo no curso porque estou num programa acadêmico de bolsas de estudo* viu-se que 69,6%, dos cotistas, e 77,6%, da LC, discordavam da afirmativa. Entendeu-se que a não concordância da proposição não esteve atrelada, necessariamente, ao fato de que estes programas não eram importantes, mas sim porque não eram suficientes, logo, se havia uma insuficiência, não era um fator determinante para a permanência.

A insuficiência dos programas acadêmicos foi discutida por Jezine, Farias e Felinto (2016), ao analisarem o quantitativo de bolsas de programas acadêmicos, no período de 2010 a 2013, observando-se uma discrepância entre demanda e oferta.

O índice de estudantes beneficiados destes programas chegou a pouco mais dos 6,0%, nos anos de 2012 e 2013.

É interessante destacar que 21,7%, dos cotistas, e 10,6% da LC, concordaram com essa proposição, o que implica que parte desses estudantes dependia destes programas para permanecer nos cursos, daí a importância de sua ampliação.

Os programas de assistência, assim como os acadêmicos, também apareceram como desfavoráveis, com 60,9% dos cotistas discordando que a assistência contribuía para a permanência e 68,7% na LC, isto porque a insuficiência dos programas assistenciais se dava de igual forma nos programas acadêmicos. Percebeu-se que o índice desfavorável é muito semelhante entre cotistas e não cotistas, o que indicava que a instituição não estava dando a assistência necessária para aqueles estudantes que ingressavam via política de cotas, e que segundo o documento do PNAES (2010) deveria ser este público o principal a ser assistido.

Por outro lado, a boa perspectiva profissional dos cursos apareceu como um dos fatores mais determinantes para os estudantes, cotistas ou não cotistas, uma vez que grande parte dos concluintes concordou com a afirmativa *eu continuo no curso porque me proporciona boa perspectiva profissional*, com 86,9% dos cotistas, e 85,4% da LC.

Na afirmativa *Eu continuo no curso porque proporcionará minha ascensão social*, percebeu-se uma maior concordância por parte dos cotistas (69,5%), isto porque supõe-se que o fenômeno da ascensão social via obtenção de um diploma a nível de curso superior seja mais significativo para este público, tendo em vista que muitos deles tinham pais com pouca escolaridade, do que para os estudantes da LC (52,2%).

Percebeu-se também uma diferença que chamou a atenção na proposição que visa mensurar a contribuição dos professores para a permanência acadêmica. 60,8% dos estudantes cotistas alegaram que os professores contribuía para a permanência dos estudantes nos cursos, enquanto que na LC esse percentual é de 80,6%.

Cabe questionar o porquê da diferença das respostas, posto que essas diferenças pudessem estar relacionadas a dificuldades nos conteúdos, por parte dos cotistas, ou até mesmo a um tratamento diferenciado, por parte dos professores,

entre alunos cotistas e não cotistas, sendo necessário um estudo mais aprofundado sobre isso, observando o contexto de cada curso.

A última proposição, que busca mensurar a satisfação com o curso e seus efeitos na permanência, seguiu em consonância com os aspectos de identificação com o curso e de boa perspectiva profissional, índices elevados de concordância entre os cotistas e não cotistas, com 91,3% e 89,5%, respectivamente.

A tabela 50 é composta pela dimensão estrutura dos cursos. Nesta dimensão há um conjunto de três afirmativas que buscam compreender se a estrutura física (salas de aula, laboratórios, bibliotecas), da universidade, favorece a permanência.

ESTRUTURA DOS CURSOS	Desfavorável		Parcialmente desfavorável		Parcialmente favorável		Favorável		Não contabilizad o	
	Cotas	LC	Cota s	LC	Cota s	LC	Cota s	LC	Cota s	LC
As salas de aula são confortáveis	1/ 4,3%	2/ 3%	5/ 21,7 %	24/ 35,8%	13/ 56,5%	27/ 40,3%	4/ 17,4 %	14/ 20,9 %	-	-
Os laboratórios são bem equipados e confortáveis	1/ 4,3%	10/ 14,9 %	12/ 52,2 %	26/ 38,8%	10/ 43,5%	24/ 35,8%	-	7/ 10,4 %	-	-
Sempre encontro o que preciso nas bibliotecas da UFPB	2/ 8,7%	9/ 13,4 %	8/ 34,8 %	24/ 35,8%	10/ 43,5%	25/ 37,3%	3/ 13%	9/ 13,4 %	-	-
sub total:										
Total:										

Tabela 50: Estrutura nos cursos do saúde/UFPB - percentual/frequência. Fonte: Dados obtidos a partir da aplicação da Escala de Avaliação da Permanência do Discente. (EAPD, validada por Nakamura, Castelo Branco, Jezine / (2017).

Ao analisar a opinião estudantil sobre a estrutura física da universidade, e seu favorecimento para a permanência, vê-se que os estudantes se dividem em relação à qualidade física da universidade.

A proposição *As salas de aula são confortáveis* indica um favorecimento de 73,9%, dos cotistas, e 61,2% da LC. Os alunos cotistas concordaram, em maior percentual sobre o conforto das salas de aula. Entretanto, na afirmativa sobre a qualidade dos laboratórios, os cotistas discordaram, em maior percentual (56,5%).

A qualidade dos laboratórios apareceu como um aspecto desfavorável para cotistas e LC (53,7%), a maioria dos estudantes acreditava que os laboratórios da

universidade não são bem equipados. Portanto, não é um aspecto que favorece a permanência.

Na última proposição da dimensão estrutural, que avalia a condição das bibliotecas, o aspecto favorável se sobrepôs novamente, com a maioria dos estudantes alegando que sempre encontram os livros na biblioteca (56,5%, dos cotistas, e 50,7%, da LC).

É válido ressaltar que a opinião sobre a estrutura física da universidade apareceu de maneira dividida, ora como favorável, ora como desfavorável, além disso, o índice do aspecto desfavorável foi significativo em todas as proposições, indicando que a estrutura física da universidade ainda tem muito a melhorar nesse sentido.

Na tabela 51 buscou-se identificar a importância dos programas acadêmicos para a permanência acadêmica. Antes de analisar as proposições é importante ressaltar que muitos estudantes não responderam esta proposição. Considerando que esta dimensão era dedicada para aqueles que são ou foram beneficiados pelos programas acadêmicos, retomou-se novamente a discussão da insuficiência destes na instituição, tendo em vista que quase 50% dos estudantes cotistas não tinham acesso a esses programas, segundo interpretação da tabela, e quase 33%, na LC.

É importante notar também que os estudantes cotistas apareceram com maior percentual de não acesso a estes programas, indicando um dado preocupante, ainda mais quando muitos dos estudantes cotistas possuíam renda tão baixa, que precisavam desenvolver estratégias de manutenção dentro da universidade, estratégias que muitas vezes implicavam na conciliação entre a universidade e atividades remuneradas. Mesmo assim, os estudantes cotistas estariam conseguindo concluir os seus cursos, porém, questionou-se: Com que qualidade estava concluindo?

A universidade, que deveria promover esse suporte, principalmente para os estudantes de baixa renda, parecia não se comprometer, de maneira efetiva, tendo em vista que a maioria das proposições, em que a instituição aparece se apresenta como um aspecto desfavorável.

Contudo, para aqueles que conseguiram ter acesso aos programas acadêmicos, em algum momento de sua trajetória, vê-se a importância destes.

PROGRAMAS ACADÊMICOS	Desfavorável		Parcialmente desfavorável		Parcialmente favorável		Favorável		Não contabilizado	
	Cotas	LC	Cotas	LC	Cotas	LC	Cotas	LC	Cotas	LC
Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para qualificação profissional	-	3/4,5 %	-	-	1/4,3 %	10/ 14,9 %	10/43,5 %	33/49,3 %	12/52,2 %	-
Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para produção acadêmica	-	1/1,5 %	1/4,3 %	2/3 %	3/13 %	11/ 16,4 %	7/30,4 %	31/46,3 %	12/52,2 %	22/32,8 %
Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para formação crítico social	-	1/1,5 %	-	4/6 %	5/21,7 %	12/ 17,9 %	6/26,1 %	29/43,3 %	12/52,2 %	21/31,3 %
Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para dar continuidade nos estudos	-	1/1,5 %	-	6/9 %	4/17,4 %	14/ 20,9 %	7/30,4 %	25/37,3 %	12/52,2 %	21/31,3 %
O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é o valor da bolsa de estudos*.	-	3/4,5 %	4/17,4 %	8/11,9 %	3/13 %	14/ 20,9 %	5/21,7 %	22/32,8 %	11/47,8 %	20/29,9 %
O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é a orientação inadequada. *	1/4,3 %	6/9 %	4/17,4 %	7/10,4 %	3/13 %	12/ 17,9 %	4/17,4 %	22/32,8 %	-	-
O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é a complexidade no desenvolvimento da pesquisa.	-	3/4,5 %	1/4,3 %	5/7,5 %	5/21,7 %	18/ 26,9 %	6/26,1 %	21/31,3 %	11/47,8 %	20/29,9 %
O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é a carga horária excessiva. *	4/17,4 %	7/10,4 %	3/13 %	17/25,4 %	-	11/ 16,4 %	5/21,7 %	12/17,9 %	11/47,8 %	20/29,9 %
sub total:										
Total:										

*escala invertida

Tabela 51: Programas acadêmicos nos cursos da área da saúde/UFPB - (F: frequência / P: percentual). Fonte: Dados obtidos a partir da aplicação da Escala de Avaliação da Permanência do Discente. (EAPD, validada por Nakamura, Castelo Branco, Jezine /2017).

Ao analisar os resultados da tabela que mensura o grau de relevância dos Programas Acadêmicos daqueles que foram beneficiados, compreendeu-se a importância destes para a formação acadêmica, qualificação profissional, formação crítico e social, e para a continuidade nos estudos acadêmicos, leia-se, aqueles que desejam ampliar a sua formação acadêmica por meio de mestrados e doutorados.

Observa-se que o aspecto desfavorável foi pouco significativo, nesta dimensão, o que traz a importância do investimento e da ampliação dos programas institucionais para uma formação com qualidade do alunado. Acredita-se que uma universidade que investe na pesquisa, está investindo no desenvolvimento e no sucesso de seu alunado, como ressalva Paulo Freire (2011, p. 30), “[...] não há ensino sem pesquisa”, e acrescenta que faz parte do ciclo gnosiológico educacional - a tríade: ensinar-aprender-pesquisar, no processo de formação e produção do conhecimento.

Um dado que chamou atenção, nesta dimensão, estava nas escalas invertidas apresentadas, percebe-se que 17,4%, dos cotistas, e 16,4% da LC, concordaram que *O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é o valor da bolsa de estudos*. Outro dado interessante de ser observado é o número significativo de estudantes que alegaram desmotivação pela falta de orientação adequada (21,7% dos cotistas, e 19,4%, da LC), dado que pode ter relação com a dificuldade, por parte dos estudantes, de apreender e de se adequar aos meios da pesquisa científica. Além disso, houve um número considerável de estudantes que alegaram como aspecto desmotivador a carga horária excessiva dos programas acadêmicos. Considerando que muitos dos programas acadêmicos possuem uma carga horária de vinte horas semanais, e que os cursos da saúde são integrais, acredita-se que os estudantes desta área tenham maior dificuldade em conciliar os estudos com a pesquisa, diferentemente dos demais estudantes da instituição.

Na tabela que mensura o favorecimento dos Programas Assistenciais para a permanência, têm-se dados semelhantes aos Programas Acadêmicos, no que diz respeito ao índice de estudantes que não responderam as proposições. Vale a ressalva de que esta dimensão também é dedicada apenas aos estudantes que foram ou são contemplados pela assistência (restaurante universitário, auxílio moradia, bolsa permanência). Observou-se que o índice de estudantes da LC que

não responderam esta dimensão é maior que os estudantes cotistas (uma média de 23,0%), cerca de 40,0%.

Não se sabe ao certo até que ponto os estudantes não responderam a dimensão porque não tinham acesso ao Programa Assistencial, haja vista que muitos estudantes da LC que responderam as proposições sobre assistência estudantil, como também, um percentual de cotistas que não responderam a proposição.

Considerando que, o PNAES (2010) destaca os pré-requisitos para benefício da assistência (ser oriundo de rede pública, com renda *per capita* de até um salário mínimo), conforme Decreto 7.234/2010³⁵, acredita-se que todos os estudantes cotistas têm o direito a acessar a assistência, e nem todos os estudantes da LC, deveriam ser beneficiados. Questionou-se, assim, até que ponto a assistência estudantil tem sido suficiente para os estudantes cotistas.

Observou-se que a assistência estudantil apareceu como aspecto desfavorável, em todas as suas proposições, entre estudantes cotistas e da LC. Com base na resposta da maioria dos estudantes, pôde-se concluir que os Programas Assistenciais não são amplamente divulgados, assim como, não é simples se candidatar nestes Programas, como também, não são suficientes.

A insuficiência e ineficiência dos programas assistenciais aparecem em outros estudos em que a Escala de Avaliação da Permanência Discente foi aplicada, como em Carvalho (2018) e Castelo Branco, Nakamura e Jezine (2017).

Diante dessa realidade, se faz necessário trazer para essa discussão, o PNE (2011 -2020) quando as metas colocadas são mais direcionadas ao acesso de alunos da escola básica pública e das minorias qualitativas.

Observamos que, nas estratégias da meta 12, indica-se a ampliação do acesso de egressos da escola pública, por meio de programas especiais, as políticas de inclusão e de assistência estudantil nas instituições públicas de educação superior, bem como a expansão do financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior (FIES) e do atendimento específico a populações do campo e indígena, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação junto a estas populações (BRASIL, 2010).

³⁵ Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil- PNAES, disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm> Acesso em: 27/04/2018.

PROGRAMAS ASSISTÊNCIAS	Desfavorável		Parcialmente desfavorável		Parcialmente favorável		Favorável		Não contabilizado	
	Cotas	LC	Cotas	LC	Cotas	LC	Cotas	LC	Cotas	LC
Os programas de assistência estudantil são amplamente divulgados.	5/ 21,7 %	10/ 14,9 %	6/ 26,1 %	22/ 32,8%	7/ 3 0 , 4 %	8/ 11,9 %			5/ 21,7 %	27/ 40,3%
É fácil e simples candidatar-se a um programa de assistência.	7/ 30,4 %	13/ 19,4 %	8/ 34,8 %	13/ 19,4%	2/ 8 , 7 %	11/ 16,4 %	1/ 4,3 %	2/3%	5/ 21,7 %	28/ 41,8%
Os recursos fornecidos pelos programas são eficientes.	3/ 13%	7/ 10,4 %	8/ 34,8 %	18/ 26,9%	6/ 2 6 , 1 %	13/ 19,4 %			6/ 26,1 %	29/ 43,3%
sub total:										

Tabela 52: Programas de Assistências da área da saúde/UFPB - percentual/frequência. Fonte: Dados obtidos a partir da aplicação da Escala de Avaliação da Permanência do Discente. (EAPD, validada por Nakamura, Castelo Branco, Jezine /2017).

A última dimensão é voltada especificamente para os estudantes concluintes. Considerando que esta escala foi aplicada apenas com os matriculados no último ano de curso, teve-se um índice menor de estudantes que não responderam essa dimensão. A dimensão conclusão foi constituída por um conjunto de três proposições (divulgação, acesso e recurso) que buscaram compreender o grau de intensidade de alguns fatores ao longo da trajetória acadêmica dos estudantes.

Observou-se uma reafirmação das dimensões anteriores, no que diz respeito ao favorecimento da permanência por meio da ajuda da família e nos aspectos desfavoráveis dos programas acadêmicos, tendo em vista que há um índice significativo de estudantes que não tiveram acesso aos programas acadêmicos, como fora observado. Um dado interessante que apareceu nas respostas dos estudantes cotistas, é que, apesar da dimensão da assistência estudantil aparecer

como um aspecto desfavorável à permanência, com índices bastante elevados, na dimensão da conclusão, o índice de estudantes que concordaram que a permanência foi favorecida pelos programas de assistência, ao longo da trajetória acadêmica, são mais da metade dos discentes (52,2%), indicando que a maioria dos estudantes cotistas dependia dos programas assistenciais para sua permanência na universidade.

CONCLUSÃO	Desfavorável		Parcialmente desfavorável		Parcialment e favorável		Favorável		Não contabiliza do	
	Cotas	LC	Cotas	LC	Cotas	LC	Cota s	LC	Cota s	LC
A minha permanência no curso foi favorecida pela ajuda da família.	1/ 4,3 %	2/ 3 %	3/ 13 %	9/ 13,4 %	5/ 21,7 %	14/ 20,9 %	11/ 47,8 %	41/ 61, 2%	3/ 13 %	1/ 1,5 %
A minha permanência no curso foi favorecida por estar num programa acadêmico de bolsa de estudos.	12/ 52,2 %	39/ 58,2 %	2/ 8,7 %	8/ 11,9 %	1/ 4,3 %	9/ 13,4 %	5/ 21,7 %	8/ 11,9 %	3/ 13 %	3/ 4,5 %
A minha permanência no curso foi favorecida por ter sido contemplado com assistência estudantil.	8/ 34,8 %	46/ 68,7 %	-	3/ 4,5 %	2/ 8,7 %	6/ 9 %	10/ 43,5 %	7/ 10, 4%	3/ 13 %	5/ 7,5 %
sub total:										
Total:										

Tabela 53 - Conclusão nos cursos do saúde/UFPB - percentual/frequência. Fonte: Dados obtidos a partir da aplicação da Escala de Avaliação da Permanência do Discente. (EAPD, validada por Nakamura, Castelo Branco, Jezine /2017)

5.2. Analisando o perfil e o percurso social dos estudantes cotistas da área da saúde: algumas considerações

Analisar o percurso acadêmico dos estudantes no contexto da permanência significou escrever sobre o seu caminhar acadêmico ate a obtenção do êxito acadêmico concluindo o curso de escolha. De acordo com Bourdieu (2006, p. 189) Conceitua-se o percurso no sentido de trajetória enquanto “uma série de posições

sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou um grupo em um espaço que é ele próprio um devir, estando o indivíduo a constantes transformações”.

É importante entender o percurso dos acadêmicos sem que seja necessário estabelecer a clara relação com as estruturas que predispõe o indivíduo no tocante as suas vontades, pensamentos e escolhas. Nesse sentido, o estudo de tese tenta fazer a abordagem acerca da permanência acadêmica dos estudantes, considerando nestes, os aspectos subjetivos e objetivos.

Ao referir-se o percurso acadêmico, estava se tratando de um conjunto de informações, pensamentos, ações e atitudes que os estudantes destacavam como importantes no percurso interno e externo a universidade. Tais pensamentos são associados de maneira direta ou indireta ao percurso traçado dentro da universidade que determina o contexto social vivenciado, e contribui para o ingresso e a inclusão desses estudantes na universidade, daí a importância de serem analisados e publicados.

Bourdieu defende que o percurso acadêmico, é marcado pela superação de condições estruturais adversas, é construído por meio da utilização de diferentes estratégias, produzidas a partir da influência do *habitus*. Daí a importância de compreender como é formado o perfil social destes estudantes.

Toda a sociedade repousa sobre a relação entre dois princípios dinâmicos, como bem defende Bourdieu (1994, p. 3), “[...] de um lado, as estruturas objetivas e, mais precisamente, a estrutura de distribuição de capital e dos mecanismos que tendem a assegurar a reprodução; de outro lado, as disposições à reprodução. É nessa relação entre esses dois princípios que se definem os diferentes modos de reprodução, e em particular as estratégias de reprodução que a caracteriza.

O conceito de *habitus*, na concepção de Bourdieu, sofreu reformulações desde a sua proposição original, na década de 1960. Nesse período, manifestava-se nele certo determinismo, com o sujeito aparecendo como um produto das estruturas sociais e de suas condições de existência. Já em sua formulação mais recente, o *habitus* é entendido como “sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador das práticas e das representações (ORTIZ, 1983)”.

O conceito de campo é utilizado por Bourdieu para se referir a certos espaços de relações sociais nos quais determinados tipos de bem são produzidos, consumidos e classificados (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004). Neste trabalho foi compreendido como o espaço onde se adquire – e se utiliza – o capital específico. Nesse sentido, o campo expressa um estado da relação de forças entre agentes e/ou entre instituições, que buscam preservar ou melhorar suas posições em instituições e/ou redes sociais dotadas de relativa autonomia. A noção de capital aqui exposta foi mais abrangente que a usual, correspondendo não só a recursos de ordem econômica, mas também a recursos culturais, sociais e simbólicos, em condições de serem investidos e multiplicados.

Para Bourdieu (1993), o *habitus* tem tendência a perpetuar uma identidade. Assim, encontra-se na origem de estratégias de reprodução que tendem a manter as separações, distâncias e relações de ordem, concorrendo, dessa maneira, na prática (e não de forma consciente e deliberada), para a reprodução de todo o sistema das diferenças constitutivas de ordem social.

Em outras palavras, parafraseando Coulon (1993, p. 151), “[...] o *habitus* é o princípio do reconhecimento entre pares cujas características – maneiras de falar, posturas corporais, detalhes vestimentários – “transpiram” sem ter necessidade de serem enunciados ou exibidos com grande estardalhaço”. A ideia é de que, o *habitus* é um princípio silencioso de associação e reconhecimento, que norteiam as classificações escolares, em primeiro lugar e, depois, as sociais. Portanto, ao analisar o perfil e a trajetória social dos estudantes cotistas, na área da saúde, pôde-se compreender como este *habitus* se configura, como relevante, no contexto dos fatores que influenciam a permanência acadêmica.

Concluiu-se, ao fim deste trabalho, que os cotistas matriculados nos cursos da saúde possuíam um perfil diferenciado. É fato que as políticas de cotas são primordiais, uma vez que tinham possibilitado uma maior inserção de estudantes, que outrora não acessariam estes espaços, principalmente nos cursos com maior *status* social, como é o caso da Medicina. Porém, cabe questionar: existe um perfil diferenciado de cotistas, conforme curso?

Ao analisar o perfil social dos estudantes concluiu-se que os estudantes cotistas da área da saúde eram jovens de 18 a 24 anos, solteiros, não exerciam

atividade remunerada (trabalho) e não tiveram dificuldade de ingressar no ensino superior, o que indicou que advinham de uma trajetória escolar de sucesso.

Ao observar a origem escolar, notou-se que, apesar da grande maioria dos estudantes terem cursado o ensino básico apenas em escolas públicas, houve uma diferença entre aqueles que cursaram o ensino fundamental (69,6%) e o ensino médio (95,7%). Tal dado demonstrou que, há um número significativo de estudantes que transitam para as escolas públicas apenas no ensino médio, obtendo uma formação anterior diferenciada, em escolas privadas.

O perfil social diferenciado também é reafirmado ao indicar que 47,8% dos estudantes frequentaram cursinhos pré-vestibulares, quase metade, indicando que grande parte dos estudantes precisa de mais capital cultural e escolar para adentrar em alguns cursos da área da saúde. Supõe-se que o perfil muda ao considerar o contexto dos cursos, quanto maior o prestígio do curso, e sua concorrência, mais o estudante terá que obter capitais para conseguir acessá-lo, mesmo sendo ingressante via cotas.

No que diz respeito à renda familiar, nota-se que, apesar de grande parte ter uma renda familiar de até 1 a 3 SM³⁶ (69,5%), houve um número significativo de estudantes que tinham renda mais elevada, acima de Três a 5,1 a 10 SM (30,4%). O aumento da renda poderia estar relacionado ao fato de que alguns cursos têm um investimento alto do que outros cursos, o que pode ser um fator que impossibilita os alunos pobres ter acesso aos mesmos.

Em relação a escolarização dos pais, apesar de prevalecer o nível fundamental incompleto e médio, na formação dos pais, há um número significativo de mães com ensino superior completo (26,1%).

No que diz respeito aos fatores de permanência, observou-se similaridades e diferenças entre a permanência dos estudantes cotistas e não cotistas. Concluiu-se que a UFPB tem contribuído de maneira pouco significativa para a permanência acadêmica com sucesso e qualidade. Entretanto, percebe-se a importância dos Programas Assistenciais e Acadêmicos nesse processo, tendo em vista, que há um número significativo de estudantes que dependiam desses programas para sua manutenção na universidade.

³⁶ SM - Salário Mínimo é o mais baixo valor de salário que os empregadores podem legalmente pagar aos seus funcionários pelo tempo e esforço gastos na produção de bens e serviços a nível nacional.

Independentemente dos programas acadêmicos, assistenciais, ou mesmo da família, em alguns casos, é fato que os estudantes cotistas estavam conseguindo concluir os seus cursos, porque, há entre outros fatores, uma identificação e satisfação com o curso, à possibilidade de boa perspectiva profissional e a oportunidade de ascensão social, visto que, grande parte dos estudantes, estão prolongando a sua formação para além da formação dos pais.

Ainda assim, cabe questionar: até que ponto as deficiências apresentadas interferem na qualidade do processo de permanência e conclusão uma vez que não se pôde identificar, por meio da aplicação das escalas, se os estudantes concluintes estavam bloqueados (ou não) em seus cursos.

Nesse contexto, Xipas (2017) destacou em um dos seus artigos alguns conceitos que considerou centrais para compreensão dessa temática. Primeiro destaca Bourdieu, o conceito de Sociologia do Improvável em oposição à Sociologia Geral e a pesquisa de Bertrand Bergier e do próprio Constantin Xypas.

De acordo com Xipas (2017, p. 9-10), na sociologia geral e a teoria da reprodução social pela escola de Bourdieu, a tese central desse sociólogo.

“[...] as classes sociais se reproduzem pela escola: a classe superior pelo êxito escolar e as universidades prestigiosas, a classe popular pelo fracasso e os estudos menos valorizados. Nas sociedades desenvolvidas como na Europa, nos Estados-Unidos e no Japão, existem universidades de excelência reservadas à classe superior, o que explica a reprodução dessa classe pelos estudos prestigiosos. [...] nas sociedades em desenvolvimento como o Brasil, existe, ao lado da reprodução social, outra realidade social: a ascensão social pelos estudos de gente oriunda de classe popular”.

Xipas (2016) destaca que entre a França, a Grã-Bretanha e o Brasil existem pelo menos duas grandes diferenças: “[...] por um lado, no Brasil não há universidades da altura de Cambridge, Oxford ou *École Polytechnique*, e contrariamente aos países desenvolvidos, no Brasil há uma política afirmativa de cotas sociais visando à ascensão social de pobres e minorias” (p.10).

Vale ressaltar e lembrar que antes de se pensar a política de cotas já havia profissionais graduados (médicos, juizes, advogados, professores universitários dentre outros) oriundos de condições sociais e econômicas desfavoráveis, a exemplo de residir em zona rural, em comunidades periféricas, condições extrema de pobreza e analfabetismo dos pais ou responsáveis, mães solteiras; problemas de violência, dependência química e etílica, dentre outras condições de subsistência.

Nessa perspectiva, como o sociólogo Bourdieu justifica sucesso /êxito escolar? De acordo com os livros clássicos por Bourdieu e Passeron: *Os Herdeiros* (1964/2014) e *A Reprodução* (1970/2008), “o êxito depende, da educação que a família dá aos filhos: por um lado, pela transmissão de capital cultural e de capital linguístico e, por outro, pela transmissão de um *habitus* compatível com a escola e favorecendo a aprendizagem”. Seria, portanto, pela existência na família de um projeto de promoção social pelos estudos (*ethos*).

De acordo com Xipas (2016) na sociologia do improvável, o sucesso de alunos antigamente fracassados, contrariando a sociologia geral que integra os indivíduos na probabilidade estatística do que é o mais provável de acontecer, a Sociologia do Improvável estuda o estatisticamente improvável, no sentido da raridade. Enquanto que, a sociologia geral se dá a meta de descobrir as “leis” da sociedade, a Sociologia do Improvável busca a entender as exceções. Nesta perspectiva, “[...] a sociologia do improvável não se opõe a sociologia geral, mas pretende completá-la, no sentido de torná-la mais robusta” (p.15).

A tese central de Bourdieu pode ser resumida assim: as classes sociais se reproduzem pela escola: a classe superior pelo êxito escolar e as universidades prestigiosas, a classe popular pelo fracasso e os estudos menos valorizados. Nas sociedades desenvolvidas como na Europa, nos Estados-Unidos e no Japão, existem universidades de excelência (*Cambridge, Oxford, Yale, Princeton, École Polytechnique, École Normale Supérieure etc.*) reservadas à classe superior, o que explica a reprodução dessa classe pelos estudos prestigiosos.

Nas sociedades em desenvolvimento como o Brasil, existe, ao lado da reprodução social, outra realidade social: a ascensão social pelos estudos de gente oriunda de classe popular. Vale salientar que entre a França, a Grã-Bretanha e o Brasil existem pelo menos duas grandes diferenças: por um lado, no Brasil não há universidades da altura. Mas, contrariamente aos países desenvolvidos, no Brasil há uma política afirmativa de cotas visando à ascensão social de pobres e membros das minorias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A democratização do acesso na perspectiva de se observar e acompanhar a permanência de estudantes egressos da rede pública na educação superior vem proporcionando mudanças significativas nos cenários das instituições de ensino superior no Brasil. Estas instituições, particularmente as de caráter público, historicamente, estavam sobre o predomínio da elite e até o século passado usufruíam dessa condição. Por outro lado, estudantes da rede pública batalhavam de forma desigual pelo acesso a este nível de ensino, em decorrência de uma educação meritocrática e seletiva, fortalecida pela ausência de um projeto de Nação para a Educação que possibilite equidade no acesso e viabilize a permanência.

A partir da Constituição Cidadã, de 1988, com a redemocratização do país e a promulgação da LDB/96, houve uma redefinição da educação no país que, embora tardiamente estabelecida, possibilitou rever as desigualdades educacionais de segmentos marginalizados, tais como alunos em situação de vulnerabilidade social.

Como alternativa para esta problemática, propôs-se a criação das Políticas Inclusivas e de Ações Afirmativas ou Cotas Sociais, que inicialmente mostrou-se como sendo o foco da pesquisa em questão. Posteriormente, conforme demonstrado no levantamento realizado para subsidiar o suporte teórico, observou-se que não bastava constatar que o ingresso dos segmentos populares menos favorecidos por si só não legitimava a democratização do acesso sem que houvesse existência de condições que favorecessem a permanência desses estudantes até que pudessem concluir o curso de escolha.

No que se refere aos estudantes que ingressaram via sistema de cotas, na Universidade Federal da Paraíba, apesar de constatadas modificações relevantes no cenário acadêmico, nas pesquisas levantadas sobre o tema, a maioria dos autores reconheceu que o processo de inclusão social demanda tempo e mudança de paradigmas, com o consequente abandono de concepções tradicionalmente construídas e aquisição de estratégias físicas e atitudinais que possibilitem essa inclusão de forma consciente e que se reconheçam os direitos essenciais de cidadãos, historicamente, excluídos do processo educacional.

A discussão sobre os mecanismos de acesso e programas de permanência oferecidos pela UFPB, no Campus I, se consolida nas discussões sobre o acesso e permanência dos cotistas nos cursos de saúde, considerando os dados coletados, que se apresentam na perspectiva da informação existente sobre os ingressantes pelo sistema de Cotas Sociais; assim como, possibilitou analisar por meio desse ensaio acadêmico, os limites e as possibilidades da política de cotas quanto ao acesso e, principalmente, à permanência do grupo de estudantes dos cursos de saúde da UFPB, conhecendo nesse recorte, mais amiúde o perfil, as dificuldades no percurso acadêmico, as expectativas e também os enfrentamentos até a conclusão.

Ao analisar a situação dos alunos ingressantes, pelo sistema de cotas sociais, nos nove cursos da área de saúde da UFPB verificou-se, a partir dos dados obtidos pelo STI/UFPB, que no período de 2011 a 2016, que o perfil geral dos ingressantes era de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, com exceção dos cursos de medicina e educação física, em que participavam alunos com 25 a 34 anos, em sua maioria, mulheres. O que não foge à realidade apresentada na maioria dos estudos encontrados nessa área.

Estes aspectos permitiram afirmar que o cenário de educação superior, sob a perspectiva da inclusão social e educacional, embora tenha avançado com a superação de alguns desafios, em direção a mudanças na constituição do perfil universitário e na compreensão das desigualdades, ainda apresenta limitações que repercute, significativamente, se pensarmos como esse suporte das políticas assistenciais e programas de permanência na instituição repercutem possibilitando o êxito e/ou sucesso do estudante universitário, em particular, na região nordeste.

No contexto político, social e econômico que vem se delineando no Brasil nos últimos anos, o compromisso com uma Educação pública de qualidade tem sido colocado cada vez mais em segundo plano nas agendas políticas. A partir de 2016, vem se consolidando uma série de ações que podem conduzir à precariedade dos sistemas de ensino públicos e atingir diretamente o setor da Educação Superior, por meio de cortes que vem sendo realizados gradativamente no orçamento destinado à educação de uma forma geral.

A Educação Superior, que até 2014, passava por outra uma realidade, com a ampliação do número de vagas nas IFES, a criação de novos *Campis* e Universidades pelo país, viu-se ameaçada no governo de Michel Temer, pela

conjuntura de cortes de verbas e suspensão de bolsas; resultado do conjunto de medidas de ajustes fiscais que se intensificou após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Aponta-se ainda como um fator preocupante nesse período, a não participação social na construção das políticas no país; o esvaziamento do Fórum Nacional de Educação; e o comprometimento com a implementação do Plano Nacional de Educação - PNE, também foram afetados pelos cortes das verbas.

As dimensões enfocadas no estudo da democratização do acesso referiram-se à ampliação da oferta da educação superior pública, mediante aumento de vagas ociosas, e o compromisso social da instituição, em suas relações com políticas de inclusão, programas de assistência estudantil e políticas de extensão universitária direcionados a esse segmento estudantil.

Ressaltamos que a preocupação pela democratização do acesso da educação superior que hoje faz parte de forma significativa da agenda de discussões no âmbito governamental do país, em decorrência da relevância desse nível de escolaridade para o desenvolvimento da sociedade, quer seja pelo papel que cumpre na formação das indivíduos, quer seja pelo papel no desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico que é a base essencial para o crescimento e ajustes socioeconômico de toda sociedade.

Dessa forma, a inclusão social e educacional se insere dentro do contexto das temáticas que deverão ser prioritárias das políticas contemporâneas, sendo imprescindível para fomentar instrumentos de constituição da cidadania e consolidação da democracia no seu amplo sentido.

Nessa perspectiva, constatamos nesse estudo a necessidade de políticas dotadas de mecanismos que acolham de forma específica estudantes vistas como iguais, mas na prática tratados como se fossem diferentes. Faz-se necessária a criação de mecanismos que remetam a igualdade todos aqueles situados desigualmente na esfera educacional e social.

E por fim, apesar de algumas limitações da abrangência sobre a temática, espera-se que este estudo possa contribuir para a melhoria dos serviços oferecidos pela instituição aos estudantes com intuito de acolher e proporcionar a permanência desse segmento estudantil motivando-os, dessa forma, a concluir o curso de escolha.

REFERÊNCIAS (citadas e consultadas)

ARAÚJO, Carla B. Zandavalli M. A permanência dos estudantes nos cursos de graduação no Brasil: uma categoria em construção. *Questões sobre a educação e o ensino superior no Brasil*. 2013. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/viewFile/17778/10143>>. Acesso em: 29.jun.2017.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Educação e Desigualdade: A Conjuntura Atual do Ensino Público no Brasil. *REVISTA DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA* • Editora Unijuí, ano 2, n. 3, jan./jun. – 2014. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito da Unijuí. Disponível em:

<<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia>>. Acesso em: 26.ago.2017.

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior. Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Universidades Federais. Brasília: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), 2011. Disponível em:

<http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf>. Acesso em: 29.jun.2017

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Destinos, escolhas e a democratização do ensino superior. *Revista Política e Sociedade*, Florianópolis, v. 14, n. 31, set./dez. 2015. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/43988>>. Acesso em: 12.Jan.2017.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sarl Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Editora, LDA: Portugal, 1994

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. 7º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Côrrea. 9º ed. Campinas, SP: Papira, 2008.

_____. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. Tradução de Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). Pierre Bourdieu: escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *Escritos da educação*. Org: NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio. Editora Vozes: 4º ed. Petrópolis, 2002.

BRAGA, Mauro Mendes Moura; PEIXOTO, Maria do Carmo L.; BOGUTCHI, Tânia F. *Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG*. *Cadernos*

de Pesquisa. 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a07n113.pdf> > Acesso em: 30.jun.2017.

BORGES, Maria Creusa de Araújo; SANTOS, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva. *O Acesso à Educação Superior Brasileira: A Adoção das Cotas Sociais – Mapeando As Discussões no Supremo Tribunal Federal*. VII Seminário Regional de Políticas e Administração da Educação no Nordeste, Encontro Estadual de Política e Administração da Educação. II Simpósio: Gestão da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica. UFPE, 20 a 22 de agosto de 2012. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/Textos/MariaCreuza.pdf>> Acesso em: 18 mar 2018.

_____. A adoção do sistema de cotas como forma de ingresso na educação superior brasileira. In: Luiz de Sousa Junior; Magna França; Maria da Salete Barboza de Farias. (Org.). *Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino*. Brasília: Liber Livro, 2011, v.1. Disponível em: <[file:///C:/Users/DELL/Downloads/2ec1f3cf764dfd67bf58926da82c3467%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/DELL/Downloads/2ec1f3cf764dfd67bf58926da82c3467%20(1).pdf)> Acesso em: 18 mar 2018.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> Acesso em: 08 set. 2016

_____. *Reuni- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais*. Brasília: 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>> Acesso em: 26.ago.2014.

BRASÍLIA. Decreto 6.096. *Institui o Plano de Reestruturação nas Universidades Federais Brasileiras-REUNI*. Brasília: DF. 2007. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em: 26.ago.2014.

BRASÍLIA. *Plano Nacional de Educação 2001-2010*. Unesco: 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>> Acesso em: 09.nov.2017.

BRASÍLIA. *Plano Nacional de Educação 2014-2020*. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 09.nov.2017

BRITTO JÚNIOR, Álvaro de Francisco; FERES JÚNIOR, Nazir. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. *Evidência*. Araxá: 2011. p. 237-250. Disponível em: <<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/200>> Acesso em: 02.nov.2017.

BROCCO, Ana Karina; ZAGO, Nadir. *Condição do estudante de Camadas populares*

no ensino superior. X ANPED Sul. Florianópolis.2014. Disponível em:
http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/776-0.pdf Acesso em: 19.fev.2016.

CARRANO, P.C.R. Jovens universitários. In: SPOSITO, M.P. Juventude e escolarização (1980-1998). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. Disponível em:
http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/juventude_escolarizacao_n7_0.pdf
 Acesso em: 20.jan.2017.

CARVALHO, Rayana de; JEZINE, Edineide. Permanência na educação superior: “um peso, duas medidas”. *Revista Espaço do currículo*. Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFPB. João Pessoa: 2016. Disponível em: <
<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.2016.v9i1.108120>> Acesso em: 16.jan.017.

CARVALHO, Rayana; JEZINE, Edineide. Políticas de Educação Superior: os desafios do acesso no contexto da expansão da Universidade Federal da Paraíba no período pós-LDB. In: *Políticas de Educação Superior: os desafios do acesso e permanência no contexto da expansão das Universidades Federais*. Pesquisa Pibic/ CNPq vigência 2013/2014.

CARVALHO, Rayana; TOSCANO, Geovânia. Trajetória Social de Formação dos jovens de Alhandra-PB. *Pesquisa Pibic/ CNPq vigência 2014-2015*.

CASEIRO, Luiz Carlos Zalaf. Desigualdade de acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação / Luis Carlos Zalaf Caseiro. — Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: <publicacoes@inep.gov.br - <http://www.publicacoes.inep.gov.br>> Acesso em 12.e set.2017.

CASTELO BRANCO, Uyguaciara Velôso. *A construção do mito do “Meu filho doutor”: Fundamentos históricos do acesso ao ensino superior no Brasil-Paraíba*. Editora Universitária/UFPB. João Pessoa: 2005. Disponível em :
 Acesso em: 26.ago.2017.

CASTELO BRANCO, Uyguaciara Veloso; JEZINE, Edineide. A Expansão da (na) UFPB: avaliando o REUNI (2008-2012). *Revista Temas em Educação*: João Pessoa, 2013. v.22, n.2, p. 60-82. Disponível em: <
<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/17780>> Acesso em: 14.fev.2017.

CASTELO BRANCO, Uyguaciara Veloso; NAKAMURA, Paulo Hideo. Reflexões sobre a expansão de vagas na educação superior: a UFPB e os desafios da inclusão. In: JEZINE, Edineide; BITTAR, Mariluce. (Orgs.) *Políticas de educação superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.p. 321-337.

CASTELO BRANCO, Uyguaciara Veloso; NAKAMURA, Paulo Hideo; JEZINE, Edineide. Permanência na educação superior no Brasil: Construção de uma escala de medida. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*. 2017. p. 209-224. Disponível em: < <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/10060>>

Acesso em: 29.jun.2017.

COSTA, Nayara Tatianna Santos da. *A Democratização nos Cursos de elevado Prestígio Social na UFPB: Acesso e Permanência dos Estudantes Cotistas*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação da UFPB. 188 fls, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9766/2/arquivototal.pdf> Acesso em: 26.ago.2018.

CHAUI, Marilena. A universidade Pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. N 24, set/out/nov/dez, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em 10 set 2016.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Políticas de financiamento da educação superior no Brasil: o incentivo a privatização. In: Org. JEZINE, Edineide; BITTAR, Mariluce. *Políticas de educação superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social*. Editora Universitária UFPB: João Pessoa, 2013.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, Qualidade e Crise da Educação Superior: Faces da Exclusão e Limites da Inclusão. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 dez 2017.

DIAS SOBRINHO, José. *Educação Superior: bem público, equidade e democratização*. Avaliação, Sorocaba, SP, v 18, n.1, p. 107-126, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100007. Acesso em : 15 mar 2017.

DOMINGUES, Petrônio. *Ações Afirmativas para Negros no Brasil: o início de uma reparação histórica*. *Revista Espaço Aberto*: São Paulo, nº 20, maio- ago., 2005, 164-177. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a13> Acesso em: 31.ago.2017.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Educação*. 5º. Ed. São Paulo: Cortez, 2005 p. 59-76.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Numes de. *A Educação Superior no Brasil Contemporâneo: Transição para um sistema de massas*. *Educ. Soc.* Campinas, 2012. P. 171-190.

GOMES, Alfredo Macedo; LEAL, Telma Ferraz. *Pesquisas em educação nas Regiões Norte e Nordeste: balanço e perspectivas*. Editora UFPE. Recife, 2014. 523p.

IBGE. *Índice populacional da Paraíba*. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=pb&tema=pnadcont_2012_2016_caract_gerais_morad Acesso em: 14.fev.2018

INEP, *Censo da Educação Superior 2015*. Brasília-DF. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/

[coletiva censo superior 2013.pdf](#)> Acesso em: 05.jun.2016

JEZINE, Edineide. *Expansão e acesso à educação superior: como fica a igualdade de gênero*. Ver. *Inter. Educ. Sup.* Campinas: 2016. Disponível em: <
<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/RIESup/article/view/7576>> Acesso em: 11.jan.2017.

JEZINE, Edineide; FARIAS, Maria da Salete de Barbosa de; FELINTO, Jislayne Fidelis. Reflexões sobre “expansão x permanência” na UFPB. *Anais do XXIII Seminário Nacional da Rede UNIVERSITAS/ Br.* Universidade do Pará. Disponível em: <
<http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/AnaisRedeUniversitas2705.pdf>> Acesso em: 08.jan.2017.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso nos meios populares: as razões do improvável*. Tradução de Ramon Américo Varques e Sonia Goldfeder. Editora Ática: São Paulo, 1997. P. 11-67.

LEON, F. F. L.; MENEZES-FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 32, n. 3, p. 417-452, 2002. Disponível em <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/138/73> Acesso em: 21 abr.2016.

MANCIBO, Deise. *Políticas de expansão da educação superior no Brasil: caminhos da pesquisa*. In: JEZINE, Edineide; BITTAR, Mariluce. *Políticas de educação superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social*. Editora Universitária UFPB: João Pessoa, 2013.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*- 5º ed.- Atlas: São Paulo, 2002. p. 49-133.

MEC. *A democratização e expansão da educação superior no país 2003 –2014*. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 02.nov.2017.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza; SANCHES Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 1993. Disponível em
<http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/quantitativo_qualitativo_oposicao_ou_complementariedade.pdf>. Acesso em: 04 set. 2016.

MORAES, Reginaldo C. C. EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: *O que isso nos ensina sobre o vínculo entre as relações sociais e as políticas de Educação*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 130, p. 197-218, jan.-mar., 2015 Disponível em:
<<http://w3.ufsm.br/ppgcsociais/images/dissertacoes/2012/AlcirMartins-Aexpansaouniversitariaseasacoesafirmativas.pdf>>. Acesso em: 11. Mai.2017.

MOROSINI, Marília Costa Estado de conhecimento: *sua contribuição à ruptura de pré-conceitos*. *Revista de Educação da UFSM*, Santa Maria: Centro de Educação, v. 40, 2015.

MOROSINI, Marília Costa e FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em:

<file:///C:/Users/DELL/Downloads/18875-77496-1-PB.pdf> .Acesso em:11.mai.2018.

MOTA NETO, João Colares de. A Educação Popular na América Latina como uma pedagogia da subversão. In: *Por uma Pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Editora CRV: Curitiba, 2016.

NAKAMURA, P. H.; CASTELO BRANCO, U. V.; JEZINE, E. *Escala para Avaliação da Permanência Discente*. João Pessoa: UFPB, 2016.

NAKAMURA, Paulo Hideo. *Processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal da Paraíba: perfil dos ingressantes e democratização do acesso, inclusão e equidade*. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)–Universidad Autónoma de Asunción, Assunción, Paraguai, 2014.

NAKAMURA, P. H.; CASTELO BRANCO, U. V.; JEZINE, E. A UFPB nos anos da expansão (2008 a 2012): quantos e quem somos e o que mudou no perfil dos nossos alunos? *Anais do XXI Seminário Nacional Universitas/Br: Políticas Públicas para a Educação Superior, Expansão e Internacionalização*. São Carlos: UFSCAR, 2013. 18p.

NEVES, Clarissa Baeta. Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir(Orgs.). *Família & escola: novas perspectivas de análise*. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 278-311.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu & a educação*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir(Org.). *Família & escola trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. v. 1,183 p.

NUNES, Roseli Souza dos Reis; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Permanência na educação superior: múltiplos olhares. *Educação e Fronteiras*. Dourados/MS: 2016. p. 48-63. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5708>>. Acesso em: 02.nov.2017.

OLIVEIRA, André Júnior de. *Et al.* Programa Reuni nas instituições de ensino federal (IFES) brasileiras: um estudo da eficiência operacional por meio da análise envoltória de dados (DEA) no período de 2006 a 2012. *Race, Joaçaba*: 2014. P 1179-1210. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/race>> Acesso em: 08.jan.017

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. *Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração*. Catalão/GO: 2011. Disponível em: <https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf> Acesso em: 02.nov.2017.

OLIVEIRA, R. P. et al. Análise das desigualdades intraescolares no Brasil [S.l.: s.n.], 2013. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2013/pdf/livro4/1-analise-desigualdades.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2017
PINTO, José M. R. O acesso à educação superior no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25, n.88,p.727-756, outubro /2004.

PAIXÃO, Lea Pinheiro; PEREIRA, Thiago Ingrassia; ZAGO, Nadir. Expansão do ensino superior: problematizando o acesso e a permanência de estudantes em uma nova universidade federal. In: *Anais da 37ª Reunião Científica da ANPED*. Florianópolis, outubro de 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/issn-dos-anais-da-37a-reuniao-cientifica-da-anped/>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

PIOTTO, Débora Cristina. Universitários de camadas populares em cursos de alta seletividade: Aspectos subjetivos. *Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto*, Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/rbop>>. Acesso em: 14.fev.2018

PIOTTO, Débora Cristina. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*: São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000300008>. Acesso em: 29.jun.2017.

PORTAL BRASIL. Acesso de estudantes pobres à universidade pública cresce 400% entre 2004 e 2013, diz IBGE. Brasília, DF, 17 dez. 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2014/12/acesso-de-estudantes-pobres-a-universidade-publica-cresce-400-entre-2004-e-2013-diz-ibge>>. Acesso em: 24 set. 2017.

PRIMÃO, Juliana Cristina Magnani; SILVA, Maria das Graças Martins da. Política de permanência na UFMT: da assistência ao estudante às ações de qualificação do ensino em geral. In: *Políticas de Expansão da Educação Superior: dimensões, cenários e perspectivas*. Edufrn. Natal/RN: 2015. p. 257-280

RESOLUÇÃO nº 09/2010/CONSEPE/UFPB. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2010/Rsep09_2010.pdf> Acesso em: 01.set.2017

REIS, Elisangela Marcia Cruz dos. PNAES: UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Gestão Pública – PPGP da Faculdade de Planaltina (FUP) da Universidade de Brasília (UnB). 2016, 196 p. Disponível em: [file:///D:/A%20TESE%202019OK/VER%20PLAGIO%20TESE/2016_ElisangelaMarciaCruzdosReis%20\(1\).pdf](file:///D:/A%20TESE%202019OK/VER%20PLAGIO%20TESE/2016_ElisangelaMarciaCruzdosReis%20(1).pdf). Acesso em: 24 set. 2017.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2017.

_____. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do Enade (2004 a 2009). *Cadernos do GEA*. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, n. 4, jul./dez. 2016.

_____. Vinte e um anos de educação superior, expansão e democratização. Grupo Estratégico de análise da Educação Superior no Brasil, *Cadernos do GEA*, n. 3, jan./jun. 2013. Rio de Janeiro: FLACSO/GEA/UERJ/LPP, 2013.

_____. *Universidade em foco: reflexões sobre a Educação Superior*. Florianópolis: Insular, 1999

ROMANELLI, Geraldo. O Significado da educação superior para duas gerações de Famílias de camadas médias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 184, p. 445-476, set./dez. 1995

ROMANELLI, Geraldo. Questões teóricas e metodológicas, nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, Nadir et al. (Org.). *Os itinerários de pesquisa perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 245-264.

ROMANELLI, Geraldo. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 2012.

ROMÃO, José Eustáquio. Globalização e reforma educacional no Brasil (1985-2005). *Revista Iberoamericana de Educación*. 2008. p. 111-127. Disponível em: < <http://rieoei.org/rie48a05.pdf>> Acesso: 08/01/2017>. Acesso em: 20.mar.2017.

ROTTA, E.; VITCEL, M. S.; ANDRIOLI, A. I. A Universidade Federal da Fronteira Sul e a sua experiência de inclusão por meio da instituição das cotas sociais. In: LUFT, H. M.; FALKEMBACH, E. M.; CASAES, J. B. (org.). *Freire na agenda da educação: inclusão e emancipação – educação de jovens e adultos*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012. v. 2.

SANTOS, Jocélio Telles dos; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal. *Revista USP*: São Paulo, 2005-2006.

SANTOS, Claudemy Correia dos; RABELO, Luciana Maria Guimarães. Democratização do acesso ao ensino superior e justiça social. *Revista de C. Humanas*, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 318-328, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol12/artigo2vol12-2.pdf> . Acesso em: 18.mar.2017.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. esp. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313704027>. Acesso em: 20 jun. 2016

_____. Expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Poíeses pedagógica*. Goiás: 2010. p. 4-17. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035> Acesso em: 08. Nov.2017.

_____. *História das tendências pedagógicas no Brasil*. Editora Autores Associados. Ed. 4. Campinas, SP: 2013.
SCHWARTZMAN, S. O ensino superior: a busca de alternativas. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis. *O Real, o crescimento e as reformas*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1996. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon>. Acesso em: 19.jun. 2016..

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Globalizações, Política Educacional e Pedagogia contra-hegemônica. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2008. p. 35-51. Disponível em: <http://rieoei.org/rie48a01.pdf> Acesso em: 08.nov.2017.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista brasileira de educação*. n. 20. p. 69-70, ai/jun/jul/ago. 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação a formação universitária. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>. Acesso em: 04 dez.2017.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 4ªed., 2011.

SILVA, Fernanda Cardoso da. O desempenho acadêmico e o fenômeno da evasão em cursos de graduação da área da saúde. Dissertação (Mestrado em Ciências e Tecnologias em Saúde), Universidade de Brasília, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26512/2015.04.D.19947>. Acesso em: 02.mar.2016.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPOLÍTO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. Evasão no Ensino Superior Brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000300007&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 25.nov.2017

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da. *Ações Afirmativas: uma proposta de superação do racismo e das desigualdades*. R. Pol. Públ.: 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/AÇÕES AFIRMATIVAS uma proposta de superação do racismo e das desigualdades.pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/AÇÕES%20AFIRMATIVAS%20uma%20proposta%20de%20supera%C3%A7%C3%A3o%20do%20racismo%20e%20das%20desigualdades.pdf) Acesso em: 02.mar.2016.

SOUSA SANTOS, Boaventura de, *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3ª edição. Editora Cortez: São Paulo, 2011.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. “Pela mão de Alice. O social e o político na

transição pós-moderna". São Paulo: Cortez, 1997.

SOUSA JÚNIOR, Luiz de. A expansão da universidade pública: uma experiência de democratização. 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. São Paulo: 2011. Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0310.pdf>. Acesso em: 08.jan.2017.

STAKE, Robert E. Estudos de Caso em pesquisa e avaliação educacional. *Seminário sobre avaliação em debate* promovido pelo departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC- RJ). Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/55.pdf> Acesso em: 08.jan.2017

TREVISOL, Joviles Vitório; NIEROTKA, Rosileia Lucia. *Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência*. Rev. katálysis, Florianópolis , v. 19, n. 1, p. 22-32, June 2016 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802016000100022&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 10. Mai.2017. .

TOSCANO; Geovânia da Silva; MARTINS, Izabel Cristina; CARVALHO, Rayana Andrade de. O prestígio social nos cursos da saúde da UFPB. Rev. Fac. Educ. Mato Grosso: 2016. Disponível em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_25/artigo_25/35_56.pdf Acesso em: 14. abr. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UERJ. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Instituto de Estudos Sociais e Políticos. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. Ação afirmativa no mundo. Rio de Janeiro: GEMAA,2011a.Disponível em:< <http://gemaa.iesp.uerj.br/dados/experiencias-internacionais/item/87-estados-unidos.html>>. Acesso em: 14 abr. 2016

UNESCO. Declaração e programa de ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata Durban, 01. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2017

VALLE, Ione Ribeiro. Por que ler Os Herdeiros meio século depois. In: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: EdUFSC, 2014.

VARGAS, Haustana Maria; PAULA, Maria de Fátima da Costa de. *A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado*. Avaliação (Campinas) [online]. 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141440772013000200012&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso em: 29.jun.2017.

VARGAS, Haustana Maria; PAULA, Maria de Fátima da Costa de. Novas Fronteiras na Democratização da Educação Superior: O dilema Trabalho e Estudo. 34^a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-Anped. Natal, 2011. Disponível em:
<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT11/GT11-418%20int.pdf>
 Acesso em: 02.mar.2017.

VARGAS, Hustana Maria. Mobilidade social pela via do ensino superior. XIV Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro, 2009.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: “profissões imperiais no Brasil”. Estudos em Sociologia. Araraquara: 2010. Disponível em:
<http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2553> Acesso em: 11.nov.017

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa nacional de assistência estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. Ensino Em-Revista, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 599-616, jul./dez. 2010.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar; NOGUEIRA, Patrícia Simone; LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da. Políticas públicas de acesso na educação superior: uma análise a partir dos indicadores da realidade. In: SOUZA, Andréia da Silva Quintanilha; CAMARGO, Arlete Maria Monte de (Org.) Interfaces da educação superior no Brasil. Curitiba: CRV, 2014. p. 121-136.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. Família e escola : trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 45-60.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; JUNIOR, Antonio de Souza. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL Revista INTERACÇÕES N^o. 40, pp. 152-169 (2016)., Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Disponível em:
<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691/7655>. Acesso em: 10.out.2017.

XYPAS, Constantin. Condições sociológicas do êxito escolar de alunos de origem popular. *Crítica Educativa*.. Sorocaba/SP: 2017. V. 3. N^o 1. Disponível em: <
<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/214>>
 Acesso em: 21.out.2017

XYPAS, Constantin; SANTOS, Simone Cabral dos. Estudos universitários longos de pessoas de origem popular: explicações psicológicas do sucesso nos estudos. s/d. Disponível em:
http://www.ch.ufcg.edu.br/arius/01_revistas/v20n1/00_arius_v20_n1_2014_edicao_completa.pdf. Acesso em: 23.jan.2018.

ZAGO, Nadir. A condição do estudante: um estudo sobre o acesso ao ensino superior. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 12., 2005, Belo

Horizonte. Anais eletrônicos...Belo Horizonte: SBS, 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/COMPUTADOR/Downloads/sbs2005_gt03_nadir_zago%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/COMPUTADOR/Downloads/sbs2005_gt03_nadir_zago%20(2).pdf). Acesso em: 2 set. 2016.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista brasileira de educação*, mai/ago 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf> Acesso em: 21.out.2017.

ZAGO, Nadir; ANJOS, L. M.; ANDRADE, J.M. Seletividade e acesso ao ensino superior público. In: IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2002, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ANPEd, 2002. CD-ROM.

Apêndice I - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE
(Conforme Resolução No. 466/2012 do CNS/Brasil)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Conforme Resolução No. 466/2012 do CNS/Brasil)

Prezado (a) academico (a),

Esta pesquisa de tese intitulada “**FATORES QUE INFLUENCIAM A PERMANENCIA DE EGRESSOS DA REDE PÚBLICA NO ENSINO SUPERIOR: O caso dos estudantes da área de Saúde da Universidade Federal da Paraíba**”, e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Sandra Maria Cordeiro Rocha de Carvalho, doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Edineide Jezine Mesquita. Os objetivos gerais do estudo Avaliar quais os fatores contribuíram para permanência de egressos da rede pública nos cursos da área de saúde do Campus I/UFPB. A finalidade deste estudo é possibilitar uma compreensão acerca das mudanças no cenário acadêmico pós-implantação do sistema de cotas sociais nos cursos da área de saúde da UFPB sob o olhar dos principais atores sociais. Os benefícios diretos e indiretos (respectivamente), são de que os estudantes possam se perceber nesse espaço universitário apropriando-se de um direito negado pelo estigma da desigualdade e precarização do ensino público e elitização do ensino superior. E indiretamente, pela mudança do cenário político e social no âmbito da instituição universitária, vislumbrando um direcionamento e ajustes nas políticas de assistência para os segmentos sociais que tinha como improvável essa trajetória.

Solicitamos a sua colaboração para responder um questionário tipo Escala para Avaliação da Permanência Discente – EAPD validado por Nakamura, Paulo Hideo; Castelo Branco, Uyguciará Veloso e Jezine, Edineide /2016, e a realização de uma entrevista sobre sua trajetória escolar (roteiros sobre seu percurso/trajetória escolar até a UFPB), como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde (caso ocorra algum desconforto e invasão de sua privacidade você poderá desistir a qualquer momento). Ressaltamos ainda, que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) acadêmico(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver, a qualquer momento desistir do mesmo, sua decisão será respeitada.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Atenciosamente,

João Pessoa, ____ de ____ de ____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Contato do Pesquisador (a) Responsável: Sandra Maria Cordeiro Rocha de Carvalho, Doutoranda PPGE/UFPB, E-mail: sandracordeiror@yahoo.com.br . Professora orientadora PPGE/UFPB: Profa. Dra. Edineide Jezine E-mail: Edjezine@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - ☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Apêndice II - Certidão do Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal da Paraíba

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CERTIDÃO

Certificamos, para os devidos fins, que o Projeto de Pesquisa da doutoranda SANDRA MARIA CORDEIRO ROCHA DE CARVALHO, matrícula nº 2014100389 foi Aprovada "AD REFERENDUM" pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulado: "CURSOS DA ÁREA DE SAÚDE DA UFPB//CAMPUS I (PÓS-REUNI): MOTIVAÇÃO E SATISFAÇÃO DOS CONCLUINTES", a ser encaminhado ao comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

João Pessoa, 28 de março de 2016


Aline M^a Batista Machado
Vice-Coordenadora PPGE
Mat. SIAPE 2413180

Universidade Federal da Paraíba – Campus I
Centro de Educação – Bloco III
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Cidade Universitária – João Pessoa – PB – Brasil
CEP: 58051-900 - Telefones: (83) 3216-7702 e (83) 3216 7140 (fax)
<http://www.ce.ufpb.br/ppge> - E-mail: ppge@ce.ufpb.br

Apêndice III - Certidão Provisória do Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

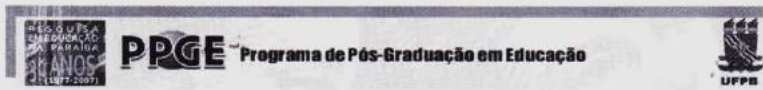
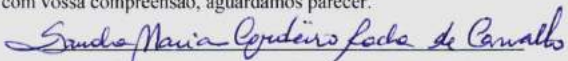
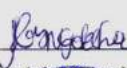
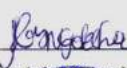
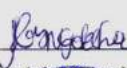
CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 4ª Reunião realizada no dia 19/05/2016, o Projeto de pesquisa intitulado: **“CURSOS DA ÁREA DE SAÚDE DA UFPB/CAMPUS I (PÓS-REUNI): MOTIVAÇÃO E SATISFAÇÃO DOS CONCLUINTEs”**, da pesquisadora Sandra Maria Cordeiro Rocha de Carvalho. Prot. nº 0224/16. CAAE: 55961916.2.0000.5188.

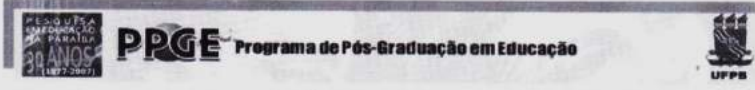
Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.

Assinatura manuscrita de Andréa Márcia da C. Lima.
Andréa Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP-CCS-UFPB

Apêndice IV - Carta de Anuência do Curso de Educação Física do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba

										
SOLICITAÇÃO DE CARTA DE ANUENCIA										
À direção do Centro de Ciências da Saúde Sr. Diretor, Eu, SANDRA MARIA CORDEIRO ROCHA DE CARVALHO, vinculada ao programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFPB) na condição de doutoranda, desde 2014 - 2017, pretendo desenvolver pesquisa intitulada "CURSOS DA AREA DE SAÚDE DA UFPB/CAMPUS I (PÓS-REUNI): MOTIVAÇÃO E SATISFAÇÃO DOS CONCLUINTES", sob a orientação da professora Dra. Edineide Jezine de Araújo Mesquita. A pesquisa tem como objetivo analisar a motivação do estudante universitário concluinte da área de saúde da UFPB, a partir das dimensões: trajetória pessoal, as concepções acerca do curso, a intenção de concluir os estudos e atuar na área de formação e o desempenho acadêmico durante sua permanência na IES. Solicito, a Vossa Senhoria AUTORIZAÇÃO para que possa aplicar três instrumentos (questionários) junto aos acadêmicos concluintes 2015.2 dos cursos da área de saúde desta instituição: fisioterapia, odontologia, nutrição, farmácia, enfermagem, terapia ocupacional, fonoaudiologia, educação física e medicina, no período de abril a junho do corrente ano. Ressaltando que a aplicação dos instrumentos se dará por ocasião da liberação da certidão provisória do CEP/CCS/UFPB, seguida da autorização prévia dos acadêmicos com a assinatura do TCLE conforme estabelece a Resolução do CNS no. 466/2012. Comprometendo-me a entregar uma cópia digitalizada (CD) resultado da pesquisa nas coordenações supracitadas. Certo de contar com vossa compreensão, aguardamos parecer.  SANDRA MARIA CORDEIRO ROCHA DE CARVALHO Doutoranda do PPGE/UFPB No. Matrícula no. 2014100389										
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center; padding: 5px;"> PARÊCER DO CHEFE /COORDENADOR RESPONSÁVEL (A N U E N C I A) </th> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"> Para: Sandra Maria Cordeiro Rocha de Carvalho Vínculo: Doutorado - PPGE/UFPB (2014-2017) </td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"> Eu, <u>MARIA DO SOCORRO NUNES CADELLIA</u> na condição de <u>COORDENADORA DE CURSO</u>, tomei ciência da pesquisa de doutorado, portanto segue meu parecer /anuência: ☒ AUTORIZO PESQUISA ☐ NÃO AUTORIZO PESQUISA* </td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 5px;"> *Justificativa: _____ </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 5px; text-align: center;">  Assinatura do chefe/coordenador (a) com carimbo  </td> </tr> </table>	PARÊCER DO CHEFE /COORDENADOR RESPONSÁVEL (A N U E N C I A)		Para: Sandra Maria Cordeiro Rocha de Carvalho Vínculo: Doutorado - PPGE/UFPB (2014-2017)		Eu, <u>MARIA DO SOCORRO NUNES CADELLIA</u> na condição de <u>COORDENADORA DE CURSO</u> , tomei ciência da pesquisa de doutorado, portanto segue meu parecer /anuência: ☒ AUTORIZO PESQUISA ☐ NÃO AUTORIZO PESQUISA*		*Justificativa: _____		 Assinatura do chefe/coordenador (a) com carimbo 	
PARÊCER DO CHEFE /COORDENADOR RESPONSÁVEL (A N U E N C I A)										
Para: Sandra Maria Cordeiro Rocha de Carvalho Vínculo: Doutorado - PPGE/UFPB (2014-2017)										
Eu, <u>MARIA DO SOCORRO NUNES CADELLIA</u> na condição de <u>COORDENADORA DE CURSO</u> , tomei ciência da pesquisa de doutorado, portanto segue meu parecer /anuência: ☒ AUTORIZO PESQUISA ☐ NÃO AUTORIZO PESQUISA*										
*Justificativa: _____										
 Assinatura do chefe/coordenador (a) com carimbo 										

Apêndice V - Carta de Anuência do Curso de Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba



PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação

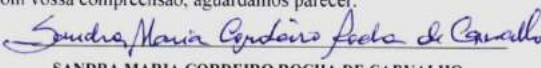
SOLICITAÇÃO DE CARTA DE ANUENCIA

À direção do Centro de Ciências da Saúde
Sr. Diretor,

Eu, SANDRA MARIA CORDEIRO ROCHA DE CARVALHO, vinculada ao programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFPB) na condição de doutoranda, desde 2014 - 2017, pretendo desenvolver pesquisa intitulada "CURSOS DA AREA DE SAÚDE DA UFPB/CAMPUS I (PÓS-REUNI); MOTIVAÇÃO E SATISFAÇÃO DOS CONCLUINTES", sob a orientação da professora Dra. Edineide Jezine de Araújo Mesquita. A pesquisa tem como objetivo analisar a motivação do estudante universitário concluinte da área de saúde da UFPB, a partir das dimensões: trajetória pessoal, as concepções acerca do curso, a intenção de concluir os estudos e atuar na área de formação e o desempenho acadêmico durante sua permanência na IES.

Solicito, a Vossa Senhoria **AUTORIZAÇÃO** para que possa aplicar três instrumentos (questionários) junto aos acadêmicos concluintes 2015.2 dos cursos da área de saúde desta instituição: fisioterapia, odontologia, nutrição, farmácia, enfermagem, terapia ocupacional, fonoaudiologia, educação física e medicina, no período de abril a junho do corrente ano. Ressaltando que a aplicação dos instrumentos se dará por ocasião da liberação da certidão provisória do CEP/CCS/UFPB, seguida da autorização prévia dos acadêmicos com a assinatura do TCLE conforme estabelece a Resolução do CNS no. 466/2012. Comprometendo-me a entregar uma cópia digitalizada (CD) resultado da pesquisa nas coordenações supracitadas.

Certo de contar com vossa compreensão, aguardamos parecer.


SANDRA MARIA CORDEIRO ROCHA DE CARVALHO
 Doutoranda do PPGE/UFPB No. Matrícula no. 2014100389

PARECER DO CHEFE /COORDENADOR RESPONSÁVEL (A N U E N C I A)	
Para: Sandra Maria Cordeiro Rocha de Carvalho	Vínculo: Doutorado - PPGE/UFPB (2014-2017)
Eu, <u>MARIA DE LOURDES DE FARIAS PONTES</u> na condição de <u>COORDENADORA DE CURSO</u> , tomei ciência da pesquisa de doutorado, portanto segue meu parecer /anuência: ☒ AUTORIZO PESQUISA [☐ NÃO AUTORIZO PESQUISA*	
*Justificativa: _____	
 Assinatura do chefe /coordenador (a) com carimbo	
Prof.ª Dr.ª Maria de Lourdes de Farias Pontes Coordenadora do Curso de Enfermagem / CCS / UFPB Mat. 1655763	

Apêndice VI - Carta de Anuência do Curso de Farmácia do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba



PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação
 

SOLICITAÇÃO DE CARTA DE ANUENCIA

À direção do Centro de Ciências da Saúde
Sr. Diretor,

Eu, SANDRA MARIA CORDEIRO ROCHA DE CARVALHO, vinculada ao programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFPB) na condição de doutoranda, desde 2014 - 2017, pretendo desenvolver pesquisa intitulada "CURSOS DA AREA DE SAÚDE DA UFPB/CAMPUS I (PÓS-REUNI): MOTIVAÇÃO E SATISFAÇÃO DOS CONCLUINTES" , sob a orientação da professora Dra. Edineide Jezine de Araújo Mesquita. A pesquisa tem como objetivo analisar a motivação do estudante universitário concluinte da área de saúde da UFPB, a partir das dimensões: trajetória pessoal, as concepções acerca do curso, a intenção de concluir os estudos e atuar na área de formação e o desempenho acadêmico durante sua permanência na IES.

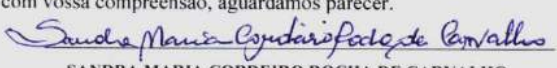
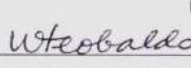
Solicito, a Vossa Senhoria **AUTORIZAÇÃO** para que possa aplicar três instrumentos (questionários) junto aos acadêmicos concluinte 2015.2 dos cursos da área de saúde desta instituição: fisioterapia, odontologia, nutrição, farmácia, enfermagem, terapia ocupacional fonoaudiologia, educação física e medicina) no período de abril a junho do corrente ano. Ressaltando que a aplicação dos instrumentos se dará por ocasião da liberação da certidão provisória do CEP/CCS/UFPB , seguida da autorização prévia dos acadêmicos com a assinatura do TCLE conforme estabelece a Resolução do CNS no. 466/2012. Comprometendo-me a entregar uma cópia digitalizada (CD) resultado da pesquisa nas coordenações supracitadas.

Certo de contar com vossa compreensão, aguardamos parecer.

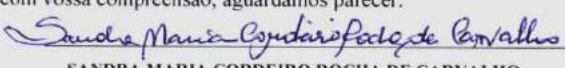
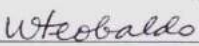
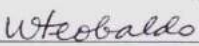
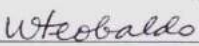
SANDRA MARIA CORDEIRO ROCHA DE CARVALHO
Doutoranda do PPGE/UFPB No. Matrícula no. 2014100389

PARECER DO CHEFE /COORDENADOR RESPONSÁVEL (A N U E N C I A)	
Para: Sandra Maria Cordeiro Rocha de Carvalho	Vínculo: Doutorado - PPGE/UFPB (2014-2017)
Eu, <u>Rosaura Maria Souto Mazon Simão</u> na condição de <u>Coordenadora Farmácia</u> , tomei ciência da pesquisa de doutorado, portanto segue meu parecer	
/anuência: ☒ AUTORIZO PESQUISA ☐ NÃO AUTORIZO PESQUISA*	
* Justificativo: _____	
 Assinatura do chefe /coordenador (a) com carimbo	

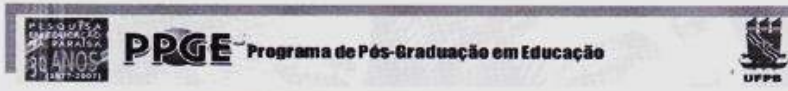
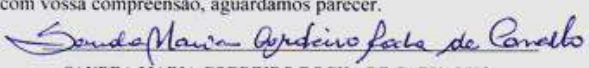
Apêndice VII - Carta de Anuência do Curso de Fisioterapia do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba .

	PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação	
SOLICITAÇÃO DE CARTA DE ANUENCIA		
À direção do Centro de Ciências da Saúde Sr. Diretor, Eu, SANDRA MARIA CORDEIRO ROCHA DE CARVALHO, vinculada ao programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFPB) na condição de doutoranda, desde 2014 - 2017, pretendo desenvolver pesquisa intitulada "CURSOS DA AREA DE SAÚDE DA UFPB/CAMPUS I (PÓS-REUNI): MOTIVAÇÃO E SATISFAÇÃO DOS CONCLUINTEs" , sob a orientação da professora Dra. Edineide Jezine de Araújo Mesquita. A pesquisa tem como objetivo analisar a motivação do estudante universitário concluinte da área de saúde da UFPB, a partir das dimensões: trajetória pessoal, as concepções acerca do curso, a intenção de concluir os estudos e atuar na área de formação e o desempenho acadêmico durante sua permanência na IES. Solicito, a Vossa Senhoria AUTORIZAÇÃO para que possa aplicar três instrumentos (questionários) junto aos acadêmicos concluintes 2015.2 dos cursos da área de saúde desta instituição: fisioterapia, odontologia, nutrição, farmácia, enfermagem, terapia ocupacional, fonoaudiologia, educação física e medicina, no período de abril a junho do corrente ano. Ressaltando que a aplicação dos instrumentos se dará por ocasião da liberação da certidão provisória do CEP/CCS/UFPB , seguida da autorização prévia dos acadêmicos com a assinatura do TCLE conforme estabelece a Resolução do CNS no. 466/2012. Comprometendo-me a entregar uma cópia digitalizada (CD) resultado da pesquisa nas coordenações supracitadas. Certo de contar com vossa compreensão, aguardamos parecer.  SANDRA MARIA CORDEIRO ROCHA DE CARVALHO Doutoranda do PPGE/UFPB No. Matrícula no. 2014100389		
PARECER DO CHEFE /COORDENADOR RESPONSÁVEL (A N U E N C I A)		
Para: Sandra Maria Cordeiro Rocha de Carvalho Vínculo: Doutorado - PPGE/UFPB (2014-2017) Eu, <u>Wagner Teobaldo Lopes de Andrade</u> na condição de <u>Coordenador do Curso de Fonoaudiologia</u>, tomei ciência da pesquisa de doutorado, portanto segue meu parecer /anuência: ☒ AUTORIZO PESQUISA ☐ NÃO AUTORIZO PESQUISA* *Justificativa: _____ Prof. Dr. Wagner Teobaldo L. de Andrade Coordenador do Curso de Fonoaudiologia/UFPB Mat. SIAPE 1514043  Assinatura do chefe /coordenador (a) com carimbo		

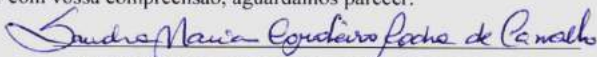
Apêndice VIII - Carta de Anuência do Curso de Fonoaudiologia do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba

 PPGGE Programa de Pós-Graduação em Educação 												
SOLICITAÇÃO DE CARTA DE ANUENCIA												
À direção do Centro de Ciências da Saúde Sr. Diretor, Eu, SANDRA MARIA CORDEIRO ROCHA DE CARVALHO, vinculada ao programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFPA) na condição de doutoranda, desde 2014 - 2017, pretendo desenvolver pesquisa intitulada "CURSOS DA AREA DE SAÚDE DA UFPA/CAMPUS I (PÓS-REUNI): MOTIVAÇÃO E SATISFAÇÃO DOS CONCLUINTEs", sob a orientação da professora Dra. Edineide Jezine de Araújo Mesquita. A pesquisa tem como objetivo analisar a motivação do estudante universitário concluinte da área de saúde da UFPA, a partir das dimensões: trajetória pessoal, as concepções acerca do curso, a intenção de concluir os estudos e atuar na área de formação e o desempenho acadêmico durante sua permanência na IES. Solicito, a Vossa Senhoria AUTORIZAÇÃO para que possa aplicar três instrumentos (questionários) junto aos acadêmicos concluintes 2015.2 dos cursos da área de saúde desta instituição: fisioterapia, odontologia, nutrição, farmácia, enfermagem, terapia ocupacional, fonoaudiologia, educação física e medicina, no período de abril a junho do corrente ano. Ressaltando que a aplicação dos instrumentos se dará por ocasião da liberação da certidão provisória do CEP/CCS/UFPA, seguida da autorização prévia dos acadêmicos com a assinatura do TCLE conforme estabelece a Resolução do CNS no. 466/2012. Comprometendo-me a entregar uma cópia digitalizada (CD) resultado da pesquisa nas coordenações supracitadas. Certo de contar com vossa compreensão, aguardamos parecer.  SANDRA MARIA CORDEIRO ROCHA DE CARVALHO Doutoranda do PPGGE/UFPA No. Matrícula no. 2014100389												
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center; padding: 5px;">PARECER DO CHEFE /COORDENADOR RESPONSÁVEL (A N U E N C I A)</th> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"> Para: Sandra Maria Cordeiro Rocha de Carvalho Vínculo: Doutorado - PPGGE/UFPA (2014-2017) </td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"> Eu, <u>Wagner Teobaldo Lopes de Andrade</u> na condição de <u>Coordenador do Curso de Fonoaudiologia</u>, </td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 5px;"> tomerciência da pesquisa de doutorado, portanto segue meu parecer /anuência: ☒ AUTORIZO PESQUISA ☐ NÃO AUTORIZO PESQUISA* </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 5px;"> *Justificativa: _____ </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 5px; text-align: center;">  Assinatura do chefe /coordenador (a) com carimbo Prof. Dr. Wagner Teobaldo L. de Andrade Coordenador do Curso de Fonoaudiologia/UFPA Mat. SIAPE 1514043 </td> </tr> </table>	PARECER DO CHEFE /COORDENADOR RESPONSÁVEL (A N U E N C I A)		Para: Sandra Maria Cordeiro Rocha de Carvalho Vínculo: Doutorado - PPGGE/UFPA (2014-2017)		Eu, <u>Wagner Teobaldo Lopes de Andrade</u> na condição de <u>Coordenador do Curso de Fonoaudiologia</u> ,		tomerciência da pesquisa de doutorado, portanto segue meu parecer /anuência: ☒ AUTORIZO PESQUISA ☐ NÃO AUTORIZO PESQUISA*		*Justificativa: _____		 Assinatura do chefe /coordenador (a) com carimbo Prof. Dr. Wagner Teobaldo L. de Andrade Coordenador do Curso de Fonoaudiologia/UFPA Mat. SIAPE 1514043	
PARECER DO CHEFE /COORDENADOR RESPONSÁVEL (A N U E N C I A)												
Para: Sandra Maria Cordeiro Rocha de Carvalho Vínculo: Doutorado - PPGGE/UFPA (2014-2017)												
Eu, <u>Wagner Teobaldo Lopes de Andrade</u> na condição de <u>Coordenador do Curso de Fonoaudiologia</u> ,												
tomerciência da pesquisa de doutorado, portanto segue meu parecer /anuência: ☒ AUTORIZO PESQUISA ☐ NÃO AUTORIZO PESQUISA*												
*Justificativa: _____												
 Assinatura do chefe /coordenador (a) com carimbo Prof. Dr. Wagner Teobaldo L. de Andrade Coordenador do Curso de Fonoaudiologia/UFPA Mat. SIAPE 1514043												

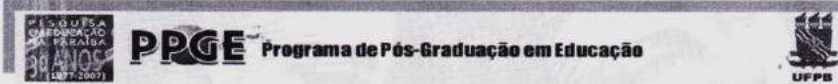
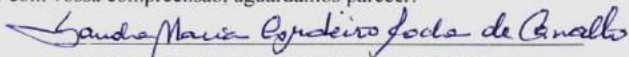
Apêndice VIX - Carta de Anuência do Curso de Medicina do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba

														
SOLICITAÇÃO DE CARTA DE ANUENCIA														
À direção do Centro de Ciências da Saúde Sr. Diretor, Eu, SANDRA MARIA CORDEIRO ROCHA DE CARVALHO, vinculada ao programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFPB) na condição de doutoranda, desde 2014 - 2017, pretendo desenvolver pesquisa intitulada "CURSOS DA AREA DE SAÚDE DA UFPB/CAMPUS I (PÓS-REUNI): MOTIVAÇÃO E SATISFAÇÃO DOS CONCLUINTES", sob a orientação da professora Dra. Edineide Jezine de Araújo Mesquita. A pesquisa tem como objetivo analisar a motivação do estudante universitário concluinte da área de saúde da UFPB, a partir das dimensões: trajetória pessoal, as concepções acerca do curso, a intenção de concluir os estudos e atuar na área de formação e o desempenho acadêmico durante sua permanência na IES. Solicito, a Vossa Senhoria AUTORIZAÇÃO para que possa aplicar três instrumentos (questionários) junto aos acadêmicos concluintes 2015.2 dos cursos da área de saúde desta instituição: fisioterapia, odontologia, nutrição, farmácia, enfermagem, terapia ocupacional, fonoaudiologia, educação física e medicina, no período de abril a junho do corrente ano. Ressaltando que a aplicação dos instrumentos se dará por ocasião da liberação da certificação provisória do CEP/CCS/UFPB, seguida da autorização prévia dos acadêmicos com a assinatura do TCLE conforme estabelece a Resolução do CNS no. 466/2012. Comprometendo-me a entregar uma cópia digitalizada (CD) resultado da pesquisa nas coordenações supracitadas. Certo de contar com vossa compreensão, aguardamos parecer.  SANDRA MARIA CORDEIRO ROCHA DE CARVALHO Doutoranda do PPGE/UFPB No. Matrícula no. 2014100389														
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center; padding: 5px;">PARÉCER DO CHEFE /COORDENADOR RESPONSÁVEL (A N U E N C I A)</th> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"> Para: Sandra Maria Cordeiro Rocha de Carvalho Vínculo: Doutorado - PPGE/UFPB (2014-2017) </td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"> Eu, <u>SEVERINO L. AMOS DE LIMA</u> na condição de <u>COORDENADOR</u>, tomei ciência da pesquisa de doutorado, portanto segue meu parecer </td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 5px;"> /anuência: [☒] AUTORIZO PESQUISA [☐] NÃO AUTORIZO PESQUISA* </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 5px;"> *Justificativa: _____ </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 5px; text-align: center;">  Assinatura do chefe /coordenador (a) com carimbo </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 5px; text-align: center;">  </td> </tr> </table>	PARÉCER DO CHEFE /COORDENADOR RESPONSÁVEL (A N U E N C I A)		Para: Sandra Maria Cordeiro Rocha de Carvalho Vínculo: Doutorado - PPGE/UFPB (2014-2017)		Eu, <u>SEVERINO L. AMOS DE LIMA</u> na condição de <u>COORDENADOR</u> , tomei ciência da pesquisa de doutorado, portanto segue meu parecer		/anuência: [☒] AUTORIZO PESQUISA [☐] NÃO AUTORIZO PESQUISA*		*Justificativa: _____		 Assinatura do chefe /coordenador (a) com carimbo			
PARÉCER DO CHEFE /COORDENADOR RESPONSÁVEL (A N U E N C I A)														
Para: Sandra Maria Cordeiro Rocha de Carvalho Vínculo: Doutorado - PPGE/UFPB (2014-2017)														
Eu, <u>SEVERINO L. AMOS DE LIMA</u> na condição de <u>COORDENADOR</u> , tomei ciência da pesquisa de doutorado, portanto segue meu parecer														
/anuência: [☒] AUTORIZO PESQUISA [☐] NÃO AUTORIZO PESQUISA*														
*Justificativa: _____														
 Assinatura do chefe /coordenador (a) com carimbo														
														

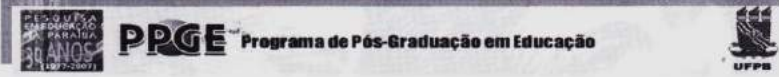
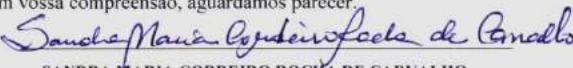
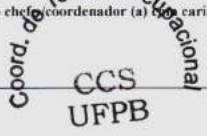
Apêndice X - Carta de Anuência do Curso de Nutrição do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba

	PPGGE Programa de Pós-Graduação em Educação	
SOLICITAÇÃO DE CARTA DE ANUENCIA		
À direção do Centro de Ciências da Saúde Sr. Diretor, Eu, SANDRA MARIA CORDEIRO ROCHA DE CARVALHO, vinculada ao programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFPA) na condição de doutoranda, desde 2014 - 2017, pretendo desenvolver pesquisa intitulada "CURSOS DA AREA DE SAÚDE DA UFPA/CAMPUS I (PÓS-REUNI): MOTIVAÇÃO E SATISFAÇÃO DOS CONCLUINTEs", sob a orientação da professora Dra. Edineide Jezine de Araújo Mesquita. A pesquisa tem como objetivo analisar a motivação do estudante universitário concluinte da área de saúde da UFPA, a partir das dimensões: trajetória pessoal, as concepções acerca do curso, a intenção de concluir os estudos e atuar na área de formação e o desempenho acadêmico durante sua permanência na IES. Solicito, a Vossa Senhoria AUTORIZAÇÃO para que possa aplicar três instrumentos (questionários) junto aos acadêmicos concluintes 2015.2 dos cursos da área de saúde desta instituição: fisioterapia, odontologia, nutrição, farmácia, enfermagem, terapia ocupacional, fonoaudiologia, educação física e medicina, no período de abril a junho do corrente ano. Ressaltando que a aplicação dos instrumentos se dará por ocasião da liberação da certidão provisória do CEP/CCS/UFPA, seguida da autorização prévia dos acadêmicos com a assinatura do TCLE conforme estabelece a Resolução do CNS no. 466/2012. Comprometendo-me a entregar uma cópia digitalizada (CD) resultado da pesquisa nas coordenações supracitadas. Certo de contar com vossa compreensão, aguardamos parecer.  SANDRA MARIA CORDEIRO ROCHA DE CARVALHO Doutoranda do PPGE/UFPA No. Matrícula no. 2014100389		
PARECER DO CHEFE /COORDENADOR RESPONSÁVEL (A N U E N C I A)		
Para: Sandra Maria Cordeiro Rocha de Carvalho Vínculo: Doutorado - PPGE/UFPA (2014-2017) Eu, <u>ILKA MARIA LIMA DE ARAÚJO</u> na condição de <u>COORDENADOR DE CURSO</u>, tomei ciência da pesquisa de doutorado, portanto segue meu parecer /anuência: ☒ AUTORIZO PESQUISA ☐ NÃO AUTORIZO PESQUISA* *Justificativa: _____  Ilka Maria Lima de Araújo Assinatura do chefe/coordenador de curso com carimbo Graduação em Nutrição Matrícula: 0333373		

Apêndice XI - Carta de Anuência do Curso de Odontologia do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba

												
SOLICITAÇÃO DE CARTA DE ANUENCIA												
À direção do Centro de Ciências da Saúde Sr. Diretor, Eu, SANDRA MARIA CORDEIRO ROCHA DE CARVALHO, vinculada ao programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFPB) na condição de doutoranda, desde 2014 - 2017, pretendo desenvolver pesquisa intitulada "CURSOS DA AREA DE SAÚDE DA UFPB/CAMPUS I (PÓS-REUNI): MOTIVAÇÃO E SATISFAÇÃO DOS CONCLUINTEs", sob a orientação da professora Dra. Edineide Jezine de Araújo Mesquita. A pesquisa tem como objetivo analisar a motivação do estudante universitário concluinte da área de saúde da UFPB, a partir das dimensões: trajetória pessoal, as concepções acerca do curso, a intenção de concluir os estudos e atuar na área de formação e o desempenho acadêmico durante sua permanência na IES. Solicito, a Vossa Senhoria AUTORIZAÇÃO para que possa aplicar três instrumentos (questionários) junto aos acadêmicos concluintes 2015.2 dos cursos da área de saúde desta instituição: fisioterapia, odontologia, nutrição, farmácia, enfermagem, terapia ocupacional, fonoaudiologia, educação física e medicina, no período de abril a junho do corrente ano. Ressaltando que a aplicação dos instrumentos se dará por ocasião da liberação da certidão provisória do CEP/CCS/UFPB, seguida da autorização prévia dos acadêmicos com a assinatura do TCLE conforme estabelece a Resolução do CNS no. 466/2012. Comprometendo-me a entregar uma cópia digitalizada (CD) resultado da pesquisa nas coordenações supracitadas. Certo de contar com vossa compreensão, aguardamos parecer.  SANDRA MARIA CORDEIRO ROCHA DE CARVALHO Doutoranda do PPGE/UFPB No. Matrícula no. 2014100389												
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center; padding: 5px;">PARECER DO CHEFE /COORDENADOR RESPONSÁVEL (A N U E N C I A)</th> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"> Para: Sandra Maria Cordeiro Rocha de Carvalho Vínculo: Doutorado - PPGE/UFPB (2014-2017) </td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"> Eu, <u>LUCIANE QUEIROZ M. DE LIMA</u> na condição de <u>COORDENADORA DE ODONTOLOGIA</u> tomei ciência da pesquisa de doutorado, portanto segue meu parecer </td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 5px;"> /anuência: ☒ AUTORIZO PESQUISA ☐ NÃO AUTORIZO PESQUISA* </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 5px;"> *Justificativa: _____ </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center; padding: 10px;">  <u>Luciane Queiroz M. de Lima</u> Coordenadora do Curso de Odontologia Assinatura do chefe/coordenador (a) com carimbo Matrícula SIAPE - 338082 </td> </tr> </table>	PARECER DO CHEFE /COORDENADOR RESPONSÁVEL (A N U E N C I A)		Para: Sandra Maria Cordeiro Rocha de Carvalho Vínculo: Doutorado - PPGE/UFPB (2014-2017)		Eu, <u>LUCIANE QUEIROZ M. DE LIMA</u> na condição de <u>COORDENADORA DE ODONTOLOGIA</u> tomei ciência da pesquisa de doutorado, portanto segue meu parecer		/anuência: ☒ AUTORIZO PESQUISA ☐ NÃO AUTORIZO PESQUISA*		*Justificativa: _____		 <u>Luciane Queiroz M. de Lima</u> Coordenadora do Curso de Odontologia Assinatura do chefe/coordenador (a) com carimbo Matrícula SIAPE - 338082	
PARECER DO CHEFE /COORDENADOR RESPONSÁVEL (A N U E N C I A)												
Para: Sandra Maria Cordeiro Rocha de Carvalho Vínculo: Doutorado - PPGE/UFPB (2014-2017)												
Eu, <u>LUCIANE QUEIROZ M. DE LIMA</u> na condição de <u>COORDENADORA DE ODONTOLOGIA</u> tomei ciência da pesquisa de doutorado, portanto segue meu parecer												
/anuência: ☒ AUTORIZO PESQUISA ☐ NÃO AUTORIZO PESQUISA*												
*Justificativa: _____												
 <u>Luciane Queiroz M. de Lima</u> Coordenadora do Curso de Odontologia Assinatura do chefe/coordenador (a) com carimbo Matrícula SIAPE - 338082												

Apêndice XII - Carta de Anuência do Curso de Terapia Ocupacional do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba


SOLICITAÇÃO DE CARTA DE ANUENCIA
À direção do Centro de Ciências da Saúde Sr. Diretor, Eu, SANDRA MARIA CORDEIRO ROCHA DE CARVALHO, vinculada ao programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFPB) na condição de doutoranda, desde 2014 - 2017, pretendo desenvolver pesquisa intitulada "CURSOS DA AREA DE SAÚDE DA UFPB/CAMPUS I (PÓS-REUNI): MOTIVAÇÃO E SATISFAÇÃO DOS CONCLUINTES" , sob a orientação da professora Dra. Edineide Jezine de Araújo Mesquita. A pesquisa tem como objetivo analisar a motivação do estudante universitário concluinte da área de saúde da UFPB, a partir das dimensões: trajetória pessoal, as concepções acerca do curso, a intenção de concluir os estudos e atuar na área de formação e o desempenho acadêmico durante sua permanência na IES. Solicito, a Vossa Senhoria AUTORIZAÇÃO para que possa aplicar três instrumentos (questionários) junto aos acadêmicos concluintes 2015.2 dos cursos da área de saúde desta instituição: fisioterapia, odontologia, nutrição, farmácia, enfermagem, terapia ocupacional, fonoaudiologia, educação física e medicina, no período de abril a junho do corrente ano. Ressaltando que a aplicação dos instrumentos se dará por ocasião da liberação da certidão provisória do CEP/CCS/UFPB , seguida da autorização prévia dos acadêmicos com a assinatura do TCLE conforme estabelece a Resolução do CNS no. 466/2012. Comprometendo-me a entregar uma cópia digitalizada (CD) resultado da pesquisa nas coordenações supracitadas. Certo de contar com vossa compreensão, aguardamos parecer.  SANDRA MARIA CORDEIRO ROCHA DE CARVALHO Doutoranda do PPGE/UFPB No. Matrícula no. 2014100389
PARECER DO CHEFE /COORDENADOR RESPONSÁVEL (A N U E N C I A)
Para: Sandra Maria Cordeiro Rocha de Carvalho Vínculo: Doutorado - PPGE/UFPB (2014-2017) Eu, <u>Ângela Cristina Donador da Silva</u> na condição de <u>Coordenadora do curso T.O.</u>, tomei ciência da pesquisa de doutorado, portanto segue meu parecer /anuência: ☒ AUTORIZO PESQUISA ☐ NÃO AUTORIZO PESQUISA* *Justificativa: _____  Assinatura do chefe/coordenador (a) ou carimbo 

Apêndice XIII - LISTA DE TESES e DISSERTAÇÕES de 2000 a 2016

Qtde	TOTAL = 19 / DISSERTAÇÕES: 11 TESES: 08 - ANO 2016
01 D ok	CAVICHIOILLI, Márcio Henrique de Freitas. A expansão do acesso ao ensino superior no estado de Mato Grosso – 1991 a 2010: mudanças ou permanências? 157f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de PósGraduação em Educação, Cuiabá, 2016. Disponível em: http://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/2e88626bd41098017910dc67969f6a1b.pdf . Acesso em: 20 de jul. 2017.
02 T ok	CRUZ, Neilton Castro da. “ESSE AMBIENTE NÃO É PARA TODO MUNDO”: AS CONDIÇÕES DE INSERÇÃO E DE PERMANÊNCIA DE EGRESSOS/AS DA EJA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO' 15/12/2016 203 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-AQORM6/tese_final.pdf?sequence=1 . Acesso em: 20 de set. 2017.
03 D OK	BATISTA, Nilcione Maciel Lacerda. Trajetórias de sucesso escolar dos jovens oriundos de escolas públicas no ensino superior. 187 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/8485 Acesso em: 29 de jul. 2017.
04 D	ERIG, Marisa Helena. <i>Estudantes universitários em contextos emergentes: experiências de participantes da política de ação afirmativa na UFRGS.</i> / Marisa Helena Erig. – Porto Alegre, 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, PUCRS. Disponível em: http://hdl.handle.net/10923/8343 Acesso em: 29 de jul. 2017.
05 T	HOURI, Mônica de Souza. <i>Evasão e permanência na educação superior: uma perspectiva discursiva.</i> 2016. 357 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação, 2016. Disponível em: https://app.uff.br/pergamum/catalogo/biblioteca/index.php 29 de jul. 2017.
06 D	LIMA, Silvia Maria Amorim. A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGROS (AS) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ: ASPECTOS MATERIAL E SIMBÓLICO' 23/09/2016 173 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba. Disponível em: http://hdl.handle.net/1884/45477 Acesso em: 29 de jul. 2017.
07 D	NASCIMENTO, Ilca Freitas. Lei de cotas no ensino superior: desigualdades e democratização do acesso à universidade. Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP. Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2016. 94f. Disponível em: http://unisal.br/wp-content/uploads/2017/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Ilca-Freitas-Nascimento.pdf .Acesso em: 21 jan.2017.
08 D	NUNES, Roseli Souza dos Reis. A permanência dos estudantes que ingressaram por ação afirmativa: a assistência estudantil em foco. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2016. Disponível em: http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/5ea0cd6384fcd8048ecfbabee9fa5a99e.pdf f. Acesso em: 16 de ago. 2017
09 D	NODARI, Douglas Ehle. O Desempenho dos estudantes no vestibular e a permanência nos cursos de graduação da UNEMAT., 2016. 173f. f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/Dissertacoes/Defendidas_2016/Douglas_Ehle_Nodari.pdf Acesso em: 16 de ago. 2017

10 D	RODRIGUES, Cybele Nogueira. PROGRAMA INSTITUCIONAL PERMANÊNCIA DA UFERSA – CAMPUS CARAÚBAS-RN: FRACASSO ESCOLAR E EVASÃO' 20/07/2016 83 f. Mestrado Profissional em TEOLOGIA Instituição de Ensino: ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA, São Leopoldo. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/handle/BR-SIFE/734 Acesso em: 16 de ago. 2017
11 D	SANTANA, Leila Lima de Souza. ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR - ESTRATÉGIAS E AÇÕES DA DIVISÃO DE ACESSIBILIDADE E AÇÕES AFIRMATIVAS/DIAF NA UFMS' 26/04/2016 159 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande. Disponível em: https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/2685 Acesso em: 20 de ago. 2017
12 T	SANTANA, Maria Zelia de. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA VOLTADA PARA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: o caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)' 22/04/2016 250 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/18049/1/TESE%20FINAL%20Maria%20Z%20C3%A9lia%20de%20Santana.pdf 20 de ago. 2017
13 T	SANTOS, Jacirene Lima Pires dos. O PROGRAMA INCLUIR NA UFMT: ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR' 29/04/2016 255 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande.
14 T	SANTOS, Junior, Ronaldo Rosa dos. POLÍTICA DE COTAS PARA INGRESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA: 10 anos na Universidade Estadual de Goiás (2005-2015). 2016. 180 f. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia - GO. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3560 Acesso em: 03 de ago. 2017.
15 T	SILVA, Noadia Iris da. Letramento acadêmico e ações afirmativas: percursos identitários de estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas em cursos da área de saúde da UFPE. Tese (doutorado) Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18025 Acesso em: 03 de ago. 2017.
16 D	SOUZA, Daniele Graciane de. ACESSO E PERMANÊNCIA NA UFPR: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (2010 – 2014)' 06/05/2016 150 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba. Disponível em: http://www.ppgge.ufpr.br/dissertacoes%20m2016/M2016_Daniele%20Graciane%20de%20Souza.pdf 03 de ago. 2017
17 T	TARABOLA, Felipe de Souza. <i>Aspirantes</i> : desafios de estudantes da USP egressos de escolas públicas no contexto do novo tensionamento político-social brasileiro. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/T.48.2016.tde-29042016-105856. Disponível em: http://www.teses.usp.br/cite.php?id=tde-29042016-105856&lang=pt-br Acesso em: 03 de ago. 2017.
18 T	VOOS, Jordelina Beatriz Anacleto. Políticas de permanência de estudantes na educação superior: em exame as Universidades Comunitárias Catarinenses. Tese de Doutorado em educação. Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2016. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6712 Acesso em: 29 de jul. 2017.
19 D	ZIBENBERG, Igor Ghelman Sordl. PERMANÊNCIA E ÊXITO NA PASSAGEM PELO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: IMPLICAÇÕES DO CAPITAL CULTURAL E DO OFÍCIO DE ALUNO NA SELETIVIDADE ESCOLAR' 30/09/2016 114 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/151262 Acesso em: 29 de jul. 2017
Qtde	TOTAL = 09 DISSERTAÇÕES: 02 TESES: 07 - ANO 2015
01 D	BRUNELLI, Nadija Gomes. Estudantes com deficiência no ensino superior: acesso e permanência numa instituição pública de ensino' 03/02/2015 118 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador.
02 Ok D	BUENO, Rita de Cassia Soares de Souza. Políticas públicas na educação superior – as ações de permanência para estudantes cotistas no Programa de ações afirmativas da UFRGS. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grane do Sul. 2015. Disponível em:

	http://hdl.handle.net/10183/134695 Acesso em: 03 de ago. 2017.
03 D	GOMEZ, MAGELA RENY FONTICIELLA. ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS DE ENGENHARIA DA UTFPR - CÂMPUS MEDIANEIRA' 20/02/2015 123 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA, Marília. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/gomez_mrf_me_mar.pdf Acesso em: 29 de jul. 2017
04 D	MARAFON, Nelize Moscon. A Política de Assistência Estudantil na Educação Superior Pública: uma avaliação do Programa Bolsa Permanência da UFSC (2008-2013). Dissertação – Curso de Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135271 Acesso em: 29 de jul. 2017.
05 D	NIEROTKA, R. L. Políticas de acesso e ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul. 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2015. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/cursos/mestradoch/mestrado-em-educacao/dissertacoes-defendidas/politicas-de-acesso-e-acoes-afirmativas-na-educacao-superior-a-experiencia-da-universidade-federal-da-fronteira-sul , Acesso em ; 14.fev.2017.
06 D	OLIVEIRA, Rogério Eduardo Cunha de. Vivências acadêmicas: interferências na adaptação, permanência e desempenho de graduandos de cursos de engenharia de uma instituição pública federal. 2015. 124 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/123175 >. Acesso em: 03 de ago. 2017
07 D	PRETTO, FLAVIO LUIZ. AÇÕES AFIRMATIVAS NA FACED/UFRGS: Um estudo a partir dos alunos que acessam o LIES' 27/11/2015 166 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da UFRGS. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/131879 Acesso em: 03 de ago. 2017
08 D	PRIMÃO, Juliana Cristina Magnani. Permanência na educação superior pública: o curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop. 2015. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Cuiabá, 2015. Disponível em: http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/64eccc9c6504a2702d5504dcbcd21fc3.pdf Acesso em: 03 de ago. 2017
09 T	SANTOS, PRICILA KOHLS DOS. Permanência na graduação à distância na perspectiva dos estudantes: um estudo a partir da experiência do projeto alfa guia' 16/12/2015 223 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6573 Acesso em: 29 de jul. 2017.
Qtde	TOTAL = 08 DISSERTAÇÕES: 04 TESES: 04 - ANO 2014
01 D	ALPHONSE, Fritznel, Análise do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social - PAAIS Implementado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) nos anos de 2005 a 2014. Departamento de Ciências Sociais Na Educação (DECISE), do Programa de Pós-graduação em Educação, 2015, 379f. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254126/1/Alphonse_Fritznel_M.pdf Acesso em: 10 de Dez. 2017
02 T	BRITO, Murillo Marschner Alves de. A dependência na origem. Desigualdades no sistema educacional brasileiro e a estruturação social das oportunidades. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-02102014-182644/pt-br.php . Acesso em: 10 de Dez. 2017
03 T	CAVALCANTE, Cláudia Valente. Educação superior, política de cotas e jovens: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro/ Campus Goiânia. Goiânia: PUC, 2014. 215 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: http://localhost:8080/tede/handle/tede/717 . Acesso em: 10 de Dez. 2017..
04 T	HAMÚ, Daura Rios Pedroso. Desigualdades, direitos humanos e ações afirmativas: história e revelações do programa UFGINCLUI/ Campus Goiânia. Goiânia: PUC, 2014. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia

	Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: http://localhost:8080/tede/handle/tede/707 . Acesso em: 10 de Dez. 2017
04 T	HAMÚ, Daura Rios Pedroso. Desigualdades, direitos humanos e ações afirmativas: história e revelações do programa UFGINCLUI/ Campus Goiânia. Goiânia: PUC, 2014. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: http://localhost:8080/tede/handle/tede/707 . Acesso em: 10 de Dez. 2017
05 D	MARTINS, Mariele. A expansão da educação superior brasileira: diferentes oportunidades, segundo a origem social e diferentes percursos, segundo o gênero'. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/130960/332268.pdf?sequence=1 . Acesso em: 10 de Dez. 2017
05 D	MARTINS, Mariele. A expansão da educação superior brasileira: diferentes oportunidades, segundo a origem social e diferentes percursos, segundo o gênero'. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/130960/332268.pdf?sequence=1 . Acesso em: 10 de Dez. 2017
06 T	NAKAMURA, Paulo Hideo. Processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal da Paraíba: perfil dos ingressantes e democratização do acesso, inclusão e equidade. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)–Universidad Autónoma de Asunción, Assunción, Paraguai, 2014.
07 D	MARIZ, Suellem Dantas. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES): uma reflexão sobre sua implementação na UFPB. 97f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal da Paraíba, 2014. Disponível em: http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/7239 . Acesso em: 10 de Dez. 2017.
07 D	MARIZ, Suellem Dantas. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES): uma reflexão sobre sua implementação na UFPB. 97f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal da Paraíba, 2014. Disponível em: http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/7239 . Acesso em: 10 de Dez. 2017.
08 D	TARTUCI, Tânia Maria. Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência na UFG/ Campus Catalão. Catalão: UFG, 2014. 169f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3924 . Acesso em: 10 de Dez. 2017
Qtde	TOTAL = 07 DISSERTAÇÕES: 05 TESES: 03 - ANO 2013
01 T	LIMA, Claudia Pereira de. Ingressar na UFRN: trajetórias escolares e universitárias de estudantes egressos da educação básica da rede pública. 2013. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14462 . Acesso em: 18 de Dez. 2017
02 T	QUERUBIM, Viviane Rosa. Paulo Freire e o ensino superior: referenciais freireanos para pensar a universidade brasileira' 10/09/2013 204 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo . Disponível em: file:///C:/Users/DELL/Downloads/VIVIANE_ROSA_QUERUBIM%20(2).pdf Acesso em: 18 de Dez. 2017
03 D	RADAELLI, Andressa Benvenuti. Permanência na educação superior: uma análise das políticas de assistência estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 2013. Disponível em: http://tede.unioeste.br:8080/tede/handle/tede/868 . Acesso em: 18 de Dez. 2017
03 D	RADAELLI, Andressa Benvenuti. Permanência na educação superior: uma análise das políticas de assistência estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 2013. Disponível em: http://tede.unioeste.br:8080/tede/handle/tede/868 . Acesso em: 18 de Dez. 2017
04 D	SANTOS, Jaqueline Correia dos. Acesso e permanência no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia: um estudo sobre as estratégias dos estudantes oriundos das escolas públicas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2013. Disponível em: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/15301

	Acesso em: 18 de Dez. 2017
04 D	SANTOS, Jaqueline Correia dos. Acesso e permanência no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia: um estudo sobre as estratégias dos estudantes oriundos das escolas públicas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2013. Disponível em: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/15301 Acesso em: 18 de Dez. 2017
05 D	SILVA, Mara Jeanny Ferreira da. O acesso e a permanência do estudante indígena no ensino superior da FURB: uma reflexão pautada em Paulo Freire. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau. 2013. Disponível em http://www.bc.furb.br/docs/DS/2013/353356_1_1.pdf Acesso em: 18 de Dez. 2017
06 D	WICKBOLD, Christiane Curvelo. POLÍTICA DE COTAS E CURRÍCULO: construções identitárias de estudantes de medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro' 25/03/2013 71 f. Mestrado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.nutes.ufrj.br/mestrado/arquivos/CHRISTIANE%20CURVELO%20WICKBOLD.pdf Acesso em: 4 mar. 2017.
07 T	WILLEMANN, Estela Martini. Condições de acesso e permanência das mulheres da Periferia ao ensino superior: o caso de Duque de Caxias – RJ. Tese de Doutorado. Universidade Católica do Rio De Janeiro. 2013. 248 p. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=360166 Acesso em: 18 de Dez. 2017.
Qtde	TOTAL = 16 DISSERTAÇÕES:14 TESES: 02 - ANO 2012
01 T	ANDRADE, Francisco Jatobá de. Classe, raça e ação afirmativa: a política de inclusão social numa universidade pública de Pernambuco. 2012. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-09112012-122850/pt-br.php . Acesso em: 18 de Dez. 2017.
02 D	BARROS, A. S. X. Dimensões do êxito de egressos de escolas públicas no processo seletivo para o curso de medicina da UFPE. 2012. 177p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal. Disponível em: http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4242/Aparecida%20Xavier%20-%20disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf;sequence=1 . Acesso em: 18 de out.2017.
03 D	COELHO, Mônica Josiane. A política de assistência estudantil e a contrarreforma universitária: estudo sobre o programa de moradia universitária na Universidade Federal do Ceará. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Do Ceará, 2012. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7513 . Acesso em: 18 de Dez. 2017.
04 D	COSTA, Nayara Tatiana Santos de. Do debate à implementação: a versão não oficial da adoção das cotas raciais na UFPB. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4700 . Acesso em: 18 de Dez. 2017.
05 D	GONÇALVES, Carlianne Paiva. Eu sempre estava fora do lugar: perspectivas, contradições e silenciamentos na vida de cotistas/ Campus Goiânia. Goiânia: UFG, 2012. 171f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2413 Acesso em: 18 de Dez. 2017
06 D	GRINER, Almog. O argumento de inclusão enquanto política de acesso à universidade pública. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/12209 Acesso em: 18 de Dez. 2017
07 D	JODAS, Juliana. Entre diversidade e diferença: o programa de Ações Afirmativas da UFSCar e as vivências dos estudantes indígenas. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/6741 . Acesso em: 28 fev. 2017.

08 D	KERN, Gustavo da Silva. Ações afirmativas e educação: um estudo genealógico sobre as relações raciais no Brasil. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/56682 Acesso em: 28 fev. 2016.
09 D	NOGUEIRA, Patrícia Simone. REUNI – um programa de expansão das universidades federais: o caso da UFMT / Patrícia Simone Nogueira. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012. Disponível em: http://ri.ufmt.br/bitstream/1/909/1/DISS_2012_Patr%C3%ADcia%20Simone%20Nogueira.pdf Acesso em: 4 mar. 2017.
10 D	SANTOS, Marla Andressa de Oliveira. O pertencimento racial de universitários negros da Faculdade Zumbi dos Palmares. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062012-131929/pt-br.php , Acesso em: 4 mar. 2017.
11 D	SILVA, Silcia Soares da. Trajetória de estudantes da rede pública que ingressam, permanecem e obtêm êxito numa universidade pública. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012. Disponível em: http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14524 . Acesso em:10. mar. 2017
12 D	SILVA, Edneuzza Alves da. Ações Afirmativas na Educação Superior: um estudo sobre dissertações defendidas em Universidades Federais de 2001 a 2011. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2012 . Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12594/1/2012_EdneuzzaAlvesdaSilva.pdf . Acesso em:10. mar. 2017.
13 D	SILVEIRA , Míriam Moreira da. A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. 137, f. Dissertação (Mestrado em Política Social). Universidade Católica de Pelotas, 2012. Disponível em: http://tede.ucpel.edu.br:8080/tede/handle/tede/260 . Acesso em:10. jan. 2017
14 D	SOUZA, Débora Juliana Nepomuceno de. Política de Educação Superior e os Programas de Permanência para Universidades Públicas – um estudo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - 2003 a 2010. 136p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco, 2012. Disponível em: https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/16294-debora-juliana-correta.pdf . Acesso em:10. mar. 2017
15 D	STROISCH, Adriane. A permanência e o êxito dos alunos cotistas dos cursos superiores do campo São José do Instituto Federal de Santa Catarina (2009- 2010). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012. [Unicamp].Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250909 Acesso em: 4 nov. 2017.
16 T	VALENTIM, Daniela Frida Drelich. Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico. 2012. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://pct.capes.gov.br/teses/2012/31005012001P0/TES.PDF Acesso em: 4 nov. 2017.
Qtde	TOTAL = 25 DISSERTAÇÕES: 21 TESES: 04 - ANO 2011
01 D	BELLO, Luciane. Política de ações afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/35089 . Acesso em: 4 nov. 2017.
02 D	BRITTO, Thays Oliveira de. Ações afirmativas: cotas para negros nas universidades públicas. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: http://www.unicap.br/tede/tde_arquivos/4/TDE-2011-11-24T174337Z-455/Publico/dissertacao_thays_britto.pdf Acesso em: 4 nov. 2017.

03 D	CARVALHO, Camila Magalhães. Por uma perspectiva crítica de direitos humanos: o caso das cotas para a população negra no acesso ao ensino superior público. 2011. 178 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-26032012-135021/pt-br.php . Acesso em: 5 mar. 2017.
04 ok D	CAMARGO, Elenita Ferreira Meira. Democratizando o acesso à educação superior: o caso da UFSCAR - Campus Sorocaba. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba, 2011. Disponível em: http://educacao.uniso.br/producao-discente/dissertacoes/2011/elenita_ferreira_meira_camargo.pdf . Acesso em: 5 mar. 2017.
05 D	CRUZ, Luis Felipe Ferreira Mendonça. Ações afirmativas e o princípio da igualdade. 2011. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-03092012-092058/pt-br.php . Acesso em: 4. mar. 2016.
06 D	DOEBBER, Clarice Salete. Reconhecer-se diferente é a condição de entrada: tornar-se igual é a estratégia de permanência: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37379/000820723.pdf . Acesso em: 4 mar. 2016.
07 T	JESUS, Rodrigo Ednilson de. Ações afirmativas, educação e relações raciais: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil? 2011. 278 g. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/BUBD-92QPQK . Acesso em: 4 mar. 2017.
08 D	KERN, Maria Cristina Lunardi. Universidade pública e inclusão social: as cotas para autodeclarados negros na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011. 190 p. Dissertação (Mestrado Profissional) - Centro Universitário Feevale, Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo, RS, 2011. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/29423 . Acesso em: 11. dez. 2017.
09 D	LORDSLEEM, Narcísia Leopoldina Cavalcanti. Democratização do acesso ao ensino superior: os cursos de graduação à distância na UFRN. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011. Disponível em: http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/12195 . Acesso em: 16.mar.2017.
10 D	MARÇAL, José Antonio. Política de ação afirmativa na Universidade Federal do Paraná e a formação de intelectuais negros (as). 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: http://www.ppgge.ufpr.br/teses/M11_Jos%C3%A9%20Antonio%20Mar%C3%A7al.pdf . Acesso em: 11. dez. 2017.
11 D	MELO, Nairo Bentes de. Reserva de vagas no ensino superior: o processo de implementação das cotas raciais nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pará, 2011. 131p. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufpa_dissertacao_2011_NBMelo.pdf . Acesso em: 11. Out. 2017.
12 D	NEGRÃO, Márcio. Políticas de acesso do negro na educação superior no governo Lula: além das cotas? 2011. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: www.fundaj.gov.br/images/.../acoes_afirmativas_e_politicas_de_cotas_brasil.pdf . Acesso em: 5 mar. 2017.
13 D	NORÕES, Kátia Cristina. Cotas raciais ou sociais?: Trajetória, percalços e conquistas na implementação de ações afirmativas no ensino superior público - 2001 a 2010. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250971 . Acesso em: 28 fev. 2017.

14	D	PEREIRA, Cícero Valdiêr. Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na universidade: avaliação da política de cotas da Universidade Federal de Tocantins - UFT. 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2491 . Acesso em: 20.mar.2016.
15	T	PEREIRA, Ilídio Medina. Debate público e opinião da imprensa sobre a política de cotas raciais na universidade pública brasileira. 2011. 238 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2491 Acesso em: 4 mar. 2016.
16	T	PEREIRA, Waléria Furtado. Prática de inclusão na universidade: representações de professores e estudantes. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. 275p. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01122011-152437/pt-br.php . Acesso em: 4. mar. 2016.
17	D	PROLO, Felipe. Possibilidades e oportunidades de atuação política: estudo sobre a formação do grupo de trabalho de ações afirmativas no processo de reivindicação por cotas de ingresso na UFRGS. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/35089 . Acesso em: 4. mar. 2016.
2118	D	ROCHA, Heloisa de Paula Pessoa. Políticas de cotas para ingresso das pessoas com deficiência nas universidades públicas e sua consonância com os preceitos da Carta Magna. 2011. 82 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2797/1/2011_dis_HPPRocha.pdf . Acesso em: 4. abr. 2016.
19	D	SENA, Ana Lúcia da Silva. Gênero, raça e ação afirmativa no Mato Grosso do Sul: uma experiência brasileira. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/3290 Acesso em: 28 fev. 2016.
20	D	SOUZA, Elson Oliveira. Ensino superior no Brasil: políticas de acesso e seus significados. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica do Paraná, 2011. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2017/05/ELSON-OLIVEIRA-SOUZA.pdf . Acesso em: 5 mar. 2017.
21	D	SOUZA, Luiz Eduardo Rodrigues de Almeida. O PROUNI como política pública de ação afirmativa: uma análise do impacto sociocultural na trajetória de egressos, oriundos das camadas populares, do ProUni da PUC-MG. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2011. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_SouzaLE_1.pdf Acesso em: 5 mar. 2017.
22	D	TAVARES, Talita Leite. Repertórios discursivos sobre cotas raciais e suas implicações no tratamento de alunos cotistas. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/6896/1/arquivototal.pdf . Acesso em: 5 mar. 2017.
Qtd	TOTAL = 24 DISSERTAÇÕES: 16 TESES: 08 - ANO 2010	
01	T	ANGNES, Juliane Sachser. O ensino superior para os povos indígenas: ingresso/permanência/desistência/ conclusão dos estudantes indígenas da universidade estadual do centro oeste (Unicentro), Paraná. Tese <i>Doutorado em Educação</i> . Universidade Federal do Paraná. 2010. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10_Juliane%20Sachser%20Angnes.pdf Acesso em: 5 mar. 2017..
02	T	AMARAL, Wagner Roberto do. As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos. Tese de doutorado em Educação da Universidade Estadual do Paraná, 2010. 586p. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10_amaral.pdf Acesso em: 28 fev. 2017.

03 T	BARONI, José Marcelo B. Acesso ao ensino superior público: realidades e alternativas. Tese de Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo, 2010. 175p. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-112755/pt-br.php . Acesso em: 28 fev. 2017.
04 citar D	CARVALHO, Doracy Dias Aguiar de. A política de cotas da Universidade Federal de Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/2084 . Acesso em: 8 fev. 2017.
05 D	COSTA, Maria Conceição. Relações raciais e ações afirmativas em textos jornalísticos da cidade de Recife. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, 2010. 130p. Disponível em: https://www3.ufpe.br/pospsicologia/images/Dissertacoes/2010/costa%20maria%20conceio.pdf . Acesso em: 8 fev. 2017.
06 D	DAL'BÓ, Talita Lazarin. Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar: uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional”. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/203/3939.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 5 mar. 2017.
07 D	DIAS, Everaldo Medeiros. As cotas para negros em universidades e o princípio de proporcionalidade: uma política de afirmação da função social do estado contemporâneo. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Jurídica) – Centro de Educação de Ciências Sociais e Jurídicas, Universidade do Vale do Itajaí, SC, 2010. Disponível em: https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/2100 . Acesso em: 4 mar. 2017.
08 D	DOMINGUEZ, Guilherme Diniz de Figueiredo. Direito e desenvolvimento: as ações afirmativas nas universidades federais brasileiras sob a perspectiva da jurisprudência. 2010. 195 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp138666.pdf . Acesso em: 4 mar. 2017.
09 T	FERREIRA, Erika do Carmo Lima. Identidade, raça e representação: narrativas de jovens que ingressam na universidade de Brasília pelo sistema de cotas raciais. 2010. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. [UnB]. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/8799 . Acesso em: 4 mar. 2017.
10 D	GERALDO, Aparecida das Graças. Os egressos do ProUni e cotas no mercado de trabalho: uma inclusão possível? 2010. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010. Disponível em: http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1790 . Acesso em: 15.mai. 2017.
11 T	GODKE, Francisco. A inclusão excludente dos trabalhadores com deficiência nos processos produtivos industriais. 2010. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. [UFPR]. Disponível em: http://www.ppgge.ufpr.br/teses%20d2010/d2010_Francisco%20Godke.pdf . Acesso em: 15.mai. 2017.
12 D	GRISA, Gregório Durlo. As ações afirmativas na UFRGS: uma análise no processo de implantação. 2010. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/24818 . Acesso em: 28 fev. 2017.
13 D	GUERRINI, Estela Waksberg. Ações afirmativas para negros nas universidades públicas brasileiras: o caso do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro (2001-2008). 2010. Dissertação (Mestrado em Diretos Humanos) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. 149p. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/usp_dissertacao_2010_EWGuerrini.pdf . Acesso em: 3 abr. 2017.
14	HANDERSON, Joseph. As ações afirmativas raciais na universidade pública como uma política social: percepções de estudantes afro-brasileiros e brancos e propostas alternativas. 2010. 124 p. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Católica de Pelotas,

D	Pelotas, RS, 2010. Disponível em: http://pos.ucpel.edu.br/ppgps/wp-content/uploads/sites/5/2018/03/JOSEPH.HANDERSON_As-Ações-Afirmativas-Raciais-na-Universidade-Pública-como-Uma-Política-Social---Percepções-de-estudantes-a . Acesso em: 18 fev. 2017.
15 D	HAZIN, Mussa Hissa. Entre a unidade e a igualdade racial: considerações sobre o problema de utilização da "raça" como critério de discriminação no direito brasileiro. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito de Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/images/documentos/acoes_afirmativas_e_politicas_de_cotas_brasil.pdf . Acesso em: 3 abr. 2017.
16 T	LINHARES, Milton. Políticas públicas de inclusão social na América Latina: ações afirmativas no Brasil e México. 2010. Tese (Doutorado em Integração da América Latina) - Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-31082012-114202/pt-br.php . Acesso em: 20.abr.2017.
17 D	LUIZ, Cristiana dos Santos. Programa Brasil: afroatidade como estratégia de política sócio-racial inclusiva. 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/6640 . Acesso em: 20.abr.2017.
18 T	MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. O Programa Universidade para Todos e a inserção de negros na educação superior: a experiência de duas instituições de educação superior de Mato Grosso do Sul 2005-2008. 2010. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2244?show=full . Acesso em: 4 mar. 2017.
19 T	MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. O Trabalhador Estudante Do Ensino Superior Noturno: Possibilidades de Acesso, Permanência com Sucesso E Formação. Tese (doutorado) – Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2010. Disponível em: http://localhost:8080/tede/handle/tede/677 . Acesso em: 20.abr.2017.
20 D	PINHEIRO, Nadja Ferreira. Cotas na Ufba: percepções sobre racismo, antirracismo, identidades e Fronteiras. Dissertação de Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia, 2010. 212 p. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufba_dissertacao_2010_NFPinheiro.pdf . Acesso em: 4 mar. 2017.
21 D	SILVA, Maria do Socorro da. Ações afirmativas para a população negra: um instrumento para a justiça social no Brasil. 2010. 214 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: file:///C:/Users/COMPUTADOR/Downloads/Maria_do_Socorro_da_Silva_Dissertacao.pdf . Acesso em 28 fev. 2017.
22 D	SILVA, Selênia Gregory Luzzi da. Ações Afirmativas: um instrumento para a promoção da igualdade efetiva. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: http://localhost:8080/tede/handle/tede/2768 . Acesso em: 26 fev. 2017.
23 D	SOTERO, Edilza Correia. Negros no ensino superior: trajetória e expectativas de estudantes de administração beneficiados por políticas de ação afirmativa (ProUni e Cotas) em Salvador. 2010. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-12032010-124322/pt-br.php . Acesso em: 5 mar.2017.
24 D	ZYLBERSTAJN, Eduardo. Cotas nas universidades e aprendizado escolar: modelo teórico e evidências empíricas. Dissertação de Mestrado em Economia da Fundação Getúlio Vargas, 2010. 136p. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8238/63080100003.pdf . Acesso em: 5 mar.2017.
Qtde.	TOTAL = 26 DISSERTAÇÕES: 19 TESES: 07 - ANO 2009
01 T	ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. O Discurso de Inclusão nas Políticas de Educação Superior (2003 – 2008). 187 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2009. Disponível em: https://sigpos.ufms.br/porta1/trabalho-arquivos/download/543 Acesso em: 5 mar.2017.

02 D	CONSTÂNCIO, Julimar. O negro e as políticas afirmativas no contexto da desigualdade educacional. 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2009. Disponível em: http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/04/disserta%C3%A7%C3%A3o-Julimar.pdf . Acesso em: 5 mar.2017.
03 D	CRUZ, Andreia G. da. Mídia e ação afirmativa: o caso da implementação das cotas na UERJ. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2009. 159p. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/index.php/bibliografia/teses_dissertacoes_monografias/2009 . Acesso em: 5 mar.2017.
04 T	FERREIRA, Erika do Carmo L. Identidade, raça e representação: narrativas de jovens que ingressaram na Universidade de Brasília pelo sistema de cotas raciais. Tese de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília, 2009. 211p. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/8799 . Acesso em: 5 mar.2017.
05 T	FIGUEIREDO, Isabel Seixas de. Ações afirmativas e transformação social: uma abordagem constitucional. 2009. 140 f. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/images/documentos/acoes_afirmativas_e_politicas_de_cotas_brasil.pdf . Acesso em: 5 mar.2017
06 D	GALVÃO, Eduardo Aires Berbert. Cotas raciais como política de admissão na UERJ, UnB e o caso da UFG. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, 2009. [UFG]. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1601 . Acesso em: 5 mar.2017.
07 D	GRISA, Gregório Durlo. As ações afirmativas na UFRGS: uma análise do processo de implantação. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. 96p. Disponível em http://hdl.handle.net/10183/24818 . Acesso em: 5 mar.2017.
08 D	IENSUE, Geziela. Políticas de cotas raciais em universidades brasileiras: entre a legitimidade e a eficácia. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009. 295p. Disponível em: http://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/284/1/Geziela%20Iensue.pdf Acesso em: 1º mar. 2017.
09 D	LEITE, Rozângela da Piedade. O processo de formação de identidade de estudantes negros que ingressaram no ensino superior pelo sistema de cotas do ProUni: a questão da ação afirmativa. 2009. 179 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17389 . Acesso em: 20 fev. 2017.
10 D	LOBATO, Beatriz Cardoso. Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: implicações da Lei de cotas. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2009. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/images/documentos/acoes_afirmativas_e_politicas_de_cotas_brasil.pdf . Acesso em: 5 mar. 2017.
11 D	MACIEL, Regimeire Oliveira. Ações afirmativas e Universidade: uma discussão do sistema de cotas da UFMA. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4144 . Acesso em: 28 fev. 2017.
12 D	MARQUES, Fabiane Teixeira de Jesus. Quem é negro no Brasil? Uma análise discursiva de artigos que versam sobre a adoção de “cotas” em universidades públicas. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/images/documentos/acoes_afirmativas_e_politicas_de_cotas_brasil.pdf . Acesso em: 28 fev. 2017.
13 D	MEDEIROS, Priscila Martins. Raça e estado democrático: o debate sociojurídico acerca das políticas de ação afirmativa no Brasil. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/6699 Acesso em: 28 fev. 2017.
14 D	MONTEIRO, Roberta Amanajás. Cotas para negros na universidade. 2009. 175 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Instituto de Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009. Disponível em:

	https://www.fundaj.gov.br/images/documentos/acoes_afirmativas_e_politicas_de_cotas_brasil.pdf Acesso em: 26 fev. 2017.
15 D	MORAES, Wanilda Coelho Soares de. Ações afirmativas e o acesso de negros na educação superior: um estudo de caso do Instituto Luther King. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2009. Disponível em: https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8097-acoes-afirmativas-e-o-acesso-de-negros-na-educacao-superior-um-estudo-de-caso-do-instituto-luther-king-ilk.pdf . Acesso em: 26 fev. 2017.
16 D	MOYA, Thais Santos. Ação afirmativa e raça no Brasil: uma análise de enquadramento midiático do debate político contemporâneo sobre a redefinição simbólica da nação. 2009. 197 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/6705 . Acesso em: 28 fev. 2017.
17 T	MUNIZ, Kassandra da Silva. Linguagem e Identificação: Uma contribuição para o debate sobre ações afirmativas para negros no Brasil. Tese de Doutorado em Linguística da Universidade de Campinas, 2009. 204p. Disponível em: unicamp_tese_2009_KdaSMuniz.pdf Acesso em: 28 fev. 2017.
18 T	PEREIRA, Jorge Alberto Saboya. Ações afirmativas nas universidades públicas: aportes necessários ao debate das políticas públicas. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. 400 f. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/983.pdf . Acesso em: 1º mar. 2016.
19 D	PLÁ, Sabrina. Os cotistas negros na universidade: perfis e representações. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009. 169p. Disponível em: http://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1278/1/Sabrina%20Pla.pdf Acesso em: 1º mar. 2016.
20 D	ROCHA, Carmem Silvia Moretzsohn. Classificação étnico-racial e ações afirmativas no contexto do vestibular. 2009. 144 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/431.pdf Acesso em: 28 fev. 2017.
21 D	ROZAS, Luiza Barros. Cotas para negros nas universidades públicas e a sua inserção na realidade jurídica brasileira: por uma nova compreensão epistemológica do princípio constitucional da igualdade. 2009. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-21062011-153542/publico/Luiza_Barros_Rozas_Dissertacao.pdf Acesso em: 5 mar. 2017.
22 T	SANGER, Dircenara dos Santos. Abolição das desigualdades: ações afirmativas no ensino superior. 2009. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/images/documentos/acoes_afirmativas_e_politicas_de_cotas_brasil.pdf . Acesso em: 28 fev. 2017.
23 T	SANTOS, Dyane Brito Reis. Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11778 . Acesso em: 4 mar. 2017.
24 D	SILVA, Anderson Paulino da. Mérito, Mobilidade e Raça: uma abordagem entre negros e brancos na universidade. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2009. 169p. Disponível em: http://www.bdae.org.br/bitstream/123456789/1721/1/tese.pdf Acesso em: 5 mar. 2017.
25 D	SILVA, Iraneide Soares da. Ações afirmativas para a população negra nos Centros Federais de Educação Tecnológica. 2009. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3132/1/2009_Dis_ISSilva.pdf Acesso em: 5 mar. 2017.
Qtde	TOTAL = 26 DISSERTAÇÕES: 21 TESES: 05- ANO 2008

01 D	ANCHIETA, Karen de Abreu. História da implantação do sistema de cotas para negros na Universidade Estadual de Londrina - UEL (2000-2005). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2008/2008%20-%20ANCHIETA,%20Karen%20de%20Abreu.pdf Acesso em: 1º mar. 2016.
02 D	CARDOSO, Claudete Batista. Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/1891 . Acesso em: 5 mar. 2017.
03 D	CAVALCANTE, Maria Ceide L. P. Políticas de educação superior: acesso e permanência de estudantes trabalhadores dos cursos noturnos. Campo Grande, 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco. 2008. Disponível em: https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8067-politicas-de-educacao-superior-acesso-e-permanencia-de-estudantes-trabalhadores-dos-cursos-noturnos-1996-2006.pdf . Acesso em: 5 mar. 2017.
04 T	CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Negros e indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso. 2008. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6765 >. Acesso em: 5 mar. 2017.
05 T	DEUS, Zélia Amador de. Os Herdeiros de Ananse: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na universidade. 2008. 2020 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3060 Acesso em: 4 mar. 2016.
06 D	DUARTE, Rachel Bezerra. Políticas de cotas para minorias raciais: uma questão de justiça? Análise do discurso de estudantes da UFPB sobre política de cotas para minorias raciais. 2008. 108 p. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008. Disponível em: file:///C:/Users/DELL/Downloads/repertorio_bibliografico_condicao.1reimp%20(2).pdf Acesso em: : 18 mar. 2017.
07 D	FIGUEIREDO, Erika Suruagy A. de. As ações afirmativas na educação superior: política de inclusão à lógica do capital. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2008. 196p. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uff_dissertacao_2008_ESAdeFigueiredo.pdf . Acesso em: 5 mar. 2016
08 D	GOMES, Fábio Soares. A questão da igualdade e a política de quotas. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Cidadania) – Universidade Católica do Salvador, 2008. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ucsal_dissertacao_2008_FSGomes.pdf . Acesso em: 5 mar. 2016.
09 D	GUARNIERI, Fernanda Vieira. <i>Cotas universitárias</i> : perspectivas de estudantes em situação de vestibular. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008. Disponível em: http://www.teses.usp.br/cite.php?id=tde-05112009-202847&lang=pt-br Acesso em: 5 mar. 2017.
10 D	HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves. Trajetórias de vida de jovens negras da UnB no contexto das ações afirmativas. 2008. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1887/1/2008_MariaAuxiliadoraDePGHolanda.pdf Acesso em: 5 mar. 2016.
11 D	LIMA, Regina Luzia M. de Arruda. <i>Cotas</i> : uma política de inclusão. Dissertação de Mestrado em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista, 2008. 147p. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/563.pdf Acesso em: 5 mar. 2016.

12 D	MACIEL JÚNIOR, João da Silva. A política de cotas no trabalho como ação afirmativa para a “pessoa com deficiência” em São Luís-MA. 2008. 219 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2008. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/876 . Acesso em: 1º mar. 2016.
13 T	NERY, Maria da Penha. Afetividade intergrupla, política afirmativa e sistemas de cotas para negros. 2008. 243 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/955.pdf Acesso em: 5 mar. 2016.
14 D	OLIVEIRA, Ilzver de Matos. O discurso do judiciário sobre as ações afirmativas para a população negra na Bahia. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10770 Acesso em: 4 mar. 2016. .
15 D	PAULINO, Marcos. <i>Povos Indígenas e Ações Afirmativas: O caso do Paraná</i> . Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008. 162p. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufrj_dissertacao_2008_MPaulino.pdf Acesso em: 5 mar. 2016.
16 D	PLÁ, Sabrina. <i>Os cotistas negros na universidade: perfis e representações</i> . 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2008. Disponível em: http://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1278/1/Sabrina%20Pla.pdf . Acesso em: 5 mar. 2016.
17 D	QUEIROZ, Rubení Pereira de. <i>Educação superior pública estadual, reparação histórica e democratização: um estudo sobre as cotas para negros em Goiás</i> . 2008. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1203 . Acesso em: 5 mar. 2016.
18 D	REIS, Ana Maria dos. Democratização do acesso e políticas afirmativas na educação superior. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba, 2008. 137p. Disponível em: https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8097-acoes-afirmativas-e-o-acesso-de-negros-na-educacao-superior-um-estudo-de-caso-do-instituto-luther-king-ilk.pdf Acesso em: 11 mar. 2016.
19 D	RODRIGUES, Eder Bomfim. <i>Ações Afirmativas e Estado Democrático de Direito: uma releitura a partir da jurisprudência da Suprema Corte dos Estados Unidos e da problemática do mito da democracia racial em "Casa Grande & Senzala" no Brasil</i> . Dissertação de Mestrado em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2008. 249p. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Direito_RodriguesEB_1.pdf Acesso em: 11 mar. 2016.
20 T	SALVADOR, Andréia Clapp. Ação afirmativa no Ensino Superior: estudo da política de inserção de alunos pobres e negros na PUC-Rio. 2008. 187 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13092/13092_1.PDF Acesso em: 28 fev. 2016
21 T	SILVA FILHO, Penildon. Políticas de ação afirmativa na educação brasileira: estudo de caso do programa de reserva de vagas para ingresso na Universidade Federal da Bahia. 2008. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11855 . Acesso em: 28 fev. 2016.
22 D	SILVA, André Luiz Nunes da. <i>Ações afirmativas e cotas raciais na Universidade: uma via de promoção da igualdade material</i> . 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: http://hdl.handle.net/1884/17463 Acesso em: 28 fev. 2016.
23 D	SILVA, Sílvia Adriana. Processos identitários em contextos de ação afirmativa. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. 159p. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/TMCB-7X9JYR Acesso em: 28 fev. 2016.
24	VALVERDE, Danielle Oliveira. Para além do ensino médio: a política de cotas da Universidade de Brasília e o lugar do/a jovem negro/a na educação. 2008. 263 f. Dissertação

D	(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, D.F. 2008. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/1722 Acesso em: 5 mar. 2016.
25	VIEIRA, Fernando B. As ações afirmativas para o ensino superior e o princípio constitucional da igualdade. Dissertação de Mestrado em Direito da UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, 2008. 262p. Disponível em: D http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uff_dissertacao_2008_ESAdeFigueiredo.pdf . Acesso em: 5 mar. 2016.
Qtde	TOTAL = 21 DISSERTAÇÕES: 16 TESES: 05- ANO 2007
01 T	ADÃO, Jorge Manoel. Políticas públicas de ações afirmativas, educação e aba (pensamento) negro -brasileiro diásporico. Tese de doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. 203p. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13281 Acesso em: 5 mar. 2016.
02 D	ANDRADE, Francisco Jatobá. <i>Relações raciais, multiculturalismo e ações afirmativas: as cotas na Universidade de Pernambuco - UPE</i> . 2007. 136 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9598 Acesso em: 5 mar. 2016.
03 D	AZEVEDO, Damião A. de. <i>A justiça e as cores: a adequação constitucional das políticas públicas afirmativas voltadas para negros e indígenas no ensino superior a partir da teoria discursiva do direito</i> . Dissertação de Mestrado em Direito da Universidade de Brasília, 2007. 361p. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/2709 Acesso em: 5 mar. 2016.
04 D	BELISÁRIO, Bethânia Silva. <i>Políticas de ação afirmativa e o direito fundamental à igualdade: o sistema de cotas raciais para o ingresso dos negros no ensino superior brasileiro</i> . Dissertação de Mestrado em Direito da Faculdade de Direito de Vitória, 2007. 134p. Disponível em: http://191.252.194.60:8080/handle/fdv/25 Acesso em: 3 mar. 2017
05 T	BRITO, Jadir Anunciação. Princípio da igualdade como compensação: fundamentos de ações afirmativas para a garantia do direito humano ao desenvolvimento com sustentabilidade. 2007. 423 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/7610 Acesso em: 3 mar. 2017.
06 D	CORCINI, Milena Maria. Políticas públicas de acesso à educação superior no Brasil. 2007. 98 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/452.pdf Acesso em: 10. Jun. 2017.
07 D	FRAZÃO, Thereza Christina Jardim. Análise crítica do discurso jornalístico sobre a implantação do sistema de cotas em universidades públicas brasileiras. 2007. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. Pró-reitoria Acadêmica. Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, 2007. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/310.pdf Acesso em: 10. Jun. 2017.
08 T	GUIMARÃES, Reinaldo da Silva. Educação superior, trabalho e cidadania da população negra: o que aconteceu com os estudantes provenientes dos pré-vestibulares comunitários e populares em rede beneficiários das ações afirmativas da PUC-Rio após sua formatura na graduação? 2007. 241 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=especifico&nrSeq=11166@1 . Acesso em: 4 mar. 2013.
09 T	JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. De como tornar-se o que se é: narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para a equidade. 2007. 218 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11852 Acesso em: 4 mar. 2013.
10 D	MAIA, Marcelo Giovani Batista. Políticas de acesso à educação superior: o sistema de cotas para negros. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: < http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8_23 >. Acesso em: 5 mar. 2016.
11 D	MENDES, Rosana Maria do N. "Nem tudo para os brancos, nem tudo para os negros". Ação afirmativa no ensino superior e os direitos de cidadania no Brasil. Dissertação de Mestrado

	em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007. 148p. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=89409 . Acesso em: 4 mar. 2013.
12 D	PANDOLFI, Sandro Zicarelli. Ação afirmativa e combate às desigualdades no Brasil: o caso das cotas raciais para o acesso à universidade. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: file:///C:/Users/DELL/Downloads/sandro_zicarelli_pandolr[1%20(2).pdf Acesso em: 28 fev. 2017.
13 D	PANTOJA, Ellen Patrícia B. Direitos diferenciados e ações afirmativas: um estudo sobre políticas de cotas para negros e índios. Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, 2007. 138p. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/556.pdf Acesso em: 28 fev. 2017.
14 T	PEREIRA, Marilu Mourão. Inclusão e universidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/14671 Acesso em: 11 mar. 2017.
15 D	SANTOS, Sales Augusto dos. Movimentos negros, educação e ações afirmativas. 2007. 554 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1973/1/Tese%20Sales%20versao%20final%203.pdf Acesso em: 1º mar. 2017.
16 D	SCANDOLHERO, Sidnei. Constitucionalidade e eficácia do sistema de cotas universitárias raciais como fator de inclusão social. Dissertação de Mestrado em Direito do Centro Universitário FIEO, 2007. 173p. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/283.pdf Acesso em: 1º mar. 2017.
17 D	SILVA NETO, Paulo Penteado de Faria e. Estratégias argumentativas em torno da política de cotas étnico-raciais na universidade pública: elementos de lógica informal e teoria da argumentação. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/5619 Acesso em: 1º mar. 2017.
18 D	SILVA, Fabiana Carvalho da. A democratização do acesso ao ensino superior um estudo sobre o sistema de reserva de vagas étnico raciais e sobre o programa Universidade para Todos. Dissertação de Mestrado em Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, 2007. 175p. Disponível em: ufba_dissertacao_2007_JFdaSilva.pdf . Acesso em: 4 mar. 2017.
19 D	SILVA, Joice Ferreira da. Ameaças dos Estereótipos na Performance Intelectual de Estudantes Universitários Ingressos pelo Sistema de Cotas. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, 2007. 118p. Disponível em: ufba_dissertacao_2007_JFdaSilva.pdf . Acesso em: 4 mar. 2017.
20 D	SILVA, Mariana de Lima. Pela persistência da diferença: desvendando o discurso daqueles que querem nos transformar em uma nação monocromática. 2007. 86 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/3006 .Acesso em: 4 mar. 2017.
21	SOARES, Ana Cristina C. Ações afirmativas e o acesso ao ensino superior: estudo de caso da UFJF. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007. 208p. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/4533 . Acesso em: 18.abr.2017.
Qtde	TOTAL = 15 DISSERTAÇÕES: 14 TESES: 01 - ANO 2006
01 D	AMARAL, Shirlena Campos de Souza. O acesso do negro às instituições de ensino superior e a política de cotas: possibilidades e limites a partir do “caso” UENF. 2006. 244 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, 2006. Disponível em: http://uenf.br/posgraduacao/politicas-sociais/wp-content/uploads/sites/11/2015/06/SHIRLENA-CAMPOS-DE-SOUZA-AMARAL.pdf Acesso em: 18.abr.2017.
02 T	ARBACHE, Ana Paula Ribeiro Bastos. A política de cotas raciais na universidade pública brasileira: um desafio ético. Tese de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. 281p. Disponível

	em: http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/ARBACHE-%20Ana%20Paula.%20A%20politica%20de%20Cotas%20Raciais%20na%20Universidade%20Publica%20Brasileira%20um%20desafio%20etico..pdf Acesso em: 18.abr.2017.
03 D	BELCHIOR, Ernandes Barboza. Não deixando a cor passar em branco: o processo de implementação das cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília. Dissertação de Mestrado em Sociologia da Universidade de Brasília, 2006. 137p. http://repositorio.unb.br/handle/10482/5554 Acesso em: 5 mar. 2016
04 D	CUNHA, Egláisa Micheline Pontes. Sistema universal e sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília: um estudo de desempenho. 2006. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006. Disponível em: Disponível http://www.fundaj.gov.br/images/documentos/acoes_afirmativas_e_politicas_de_cotas_brasil.pdf . Acesso em: 5 mar. 2016.
05 D	DUARTE, Rebeca Oliveira. "Nos alicerces do mundo": o dilema e a dialética na afirmação da identidade negra. 2006. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/1586 Acesso em: 5 mar. 2016.
06 D	FERMAN, Bruno. Cotas no processo de admissão de universidades: efeitos sobre a proficiência de alunos do ensino médio. 2006. 44 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/images/documentos/acoes_afirmativas_e_politicas_de_cotas_brasil.pdf . Acesso em: 5 mar. 2017.
07 D	FONTOURA, Sandra Isabel da Silva. A escravidão e a política racial no Brasil: a identidade dos afrodescendentes e as ações afirmativas. 2006. 165 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/11383 . Acesso em: 5 mar. 2017.
08 D	FÁVERO, R. V. M. Dialogar ou evadir: Eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância. 167 f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/14846 . Acesso em: 1º mar. 2017
09 D	FRANCO, Patrícia Simões de Carvalho. Entre a morte e a ressurreição de um mito: os discursos públicos da academia sobre as ações afirmativas no Brasil. 2006. 177 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/images/documentos/acoes_afirmativas_e_politicas_de_cotas_brasil.pdf . Acesso em: 1º mar. 2017.
10 D	GUIMARÃES, Maristela Abadia. No meio do caminho tinha uma discriminação, tinha uma discriminação no meio do caminho: o potencial transformador das cotas raciais. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, 2006. 138p Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufmt_dissertacao_2006_MAGuimaraes.pdf Acesso em: 5 dez. 2016.
11 D	KASAI, Maria Inez Nunes. Cor, pobreza e ação afirmativa: o projeto Geração XXI (SP, 1999/2006). 2006. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-11072007-104623/pt-br.php . Acesso em: 5 dez. 2016.
12 D	PINHO, Fabrícia de Almeida. As representações sociais de alunos cotistas por professores universitários: a experiência da UERJ. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá, 2006. 117p. Disponível em: https://document.onl/documents/dissert-rspe-fabricia-de-almeida-pinho-nas-favelas-no-senado-sujeira-pra.html Acesso em: 1º mar. 2017.
13 D	SOUSA, Oziel Francisco de. As ações afirmativas como instrumento de concretização da igualdade material. Dissertação de Mestrado em Direito da Universidade Federal do Paraná, 2006. 169p. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufpr_dissertacao_2006_OFdeSousa.pdf Acesso em: 1º mar. 2017.

14	TEIVE, Marília Danielle Lopes. A política de cotas na Universidade de Brasília: desafios para as ações afirmativas e combate às desigualdades raciais. 2006. 124 p. Dissertação (Mestrado em Política Social) – 43 Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/2001 Acesso em: 1º mar. 2017.
D	
15	XAVIER, Solange Procópio. Relações raciais e políticas de ação afirmativa para a população. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros, 2006. 118p. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/unimontes_dissertacao_2006_SPXavier.pdf Acesso em: 1º mar. 2017.
D	
Qtde	TOTAL = 09 DISSERTAÇÕES: 07 TESES: 02 - ANO 2005
01	CAMPOS, Ana Claudia Borges. Políticas de ação afirmativa? A implementação das cotas na Universidade Estadual do Norte Fluminense nos vestibulares de 2003 e 2004. 2005. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, RJ, 2005. Disponível em: https://www.fundaj.gov.br/images/documentos/acoes_afirmativas_e_politicas_de_cotas_brasi.pdf Acesso em: 1º mar. 2017.
D	
02	IRINEU, Gilson. Igualdade ou desigualdade de oportunidades? Uma análise das leis de cotas e suas implicações sociais. 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: https://ppgsa.ifcs.ufrj.br/teses-e-dissertacoes/igualdade-ou-desigualdade-de-oportunidadesuma-analise-das-leis-de-cotas-e-suas-implicacoes-sociais/ Acesso em: 1º mar. 2017.
D	
03	MATTA, Ludmila Gonçalves da. Da democracia racial à ação afirmativa: o caso da UENF. 2005. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2005. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uff_dissertacao_2005_LGdaMatta.pdf Acesso em: 1º mar. 2017.
D	
04	RAMOS, Carla. Nem pobres nem tão negros: um estudo de caso sobre alunos indeferidos no vestibular de 2004 da UERJ. 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufrj_dissertacao_2005_CRampos.pdf Acesso em: 1º mar. 2017.
D	
05	RODRIGUES, João Jorge Santos. Direito e ação afirmativa: as políticas de ação afirmativa para afro-brasileiros: acesso ao ensino superior. 2005. [285 p.]. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2005. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/993.pdf . Acesso em: 26 fev. 2017.
D	
06	SACRAMENTO, Mônica Pereira do. Ação afirmativa: o impacto da Política de Cotas na ESDI (Escola Superior de Desenho Industrial – UERJ). 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2005. Disponível em: http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1697/1/tese.pdf Acesso em: 26 fev. 2017.
T	
07	SANTOS, Ana Elisa de Carli dos. Ação afirmativa e cotas: um percurso pela imprensa brasileira (de 1995 a 2002). 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/1439/DissAEDCS.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 1º mar. 2016.
D	
08	VALENTIM, Daniela Frida Drelich. Políticas de ação afirmativa e ensino superior: a experiência da UERJ na perspectiva dos professores da Faculdade de Direito. 2005. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/pucrio_dissertacao_2005_DFDValentim.pdf . Acesso em: 1º mar. 2016.
D	
09	VIEIRA, Andréa Lopes Costa. Ação afirmativa e o combate às desigualdades raciais no Brasil: em busca do caminho das pedras. 2005. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?user=3caZwt8AAAAJ&hl=en Acesso em: 1º mar. 2016.
T	
Qtde	TOTAL =11 DISSERTAÇÕES: 07 TESES: 04 - ANO 2004

01 D	ACCIOLI, Marta Maria Rocha. Democracia racial: verdade ou mito? 2004. 103 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2004. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106299 Acesso em: 1º mar. 2016.
02 T	CASTELO BRANCO, Uyguciara. V. A construção do mito do “meu filho doutor”: fundamentos históricos do acesso ao ensino superior no Brasil-Paraíba - Recife, 2004.475 f. tese (Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Disponível em: file:///G:/DISSpcitar/tese%20uyg2005.pdf . Acesso em 12.maio.2017
03 T	CAMARGO, Edwiges Pereira Rosa. O negro na educação superior: perspectivas das ações afirmativas. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2004. 161p. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252884 Acesso em 12.maio.2017
04 D	GOMES, Vantoan J. F. Cor, vulnerabilidade social, estatísticas e políticas públicas. Dissertação do Programa de Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais da Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2004. 120p. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ence_dissertacao_2004_VJFGomes.pdf Acesso em 12.maio.2017
05 D	GUIMARÃES, Roberta de Oliveira. Desigualdade racial no Brasil: discriminação ou exclusão? 2004. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2004. Disponível em: https://www.fundaj.gov.br/images/documentos/acoes_afirmativas_e_politicas_de_cotas_brasi_l.pdf Acesso em 12.maio.2017
06 T	GUIMARÃES, Roberta de Oliveira. Desigualdade racial no Brasil: discriminação ou exclusão? 2004. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2004. Disponível em: https://www.fundaj.gov.br/images/documentos/acoes_afirmativas_e_politicas_de_cotas_brasi_l.pdf Acesso em 12.maio.2017
07 T	MACHADO, Elielma Ayres. Desigualdades "Raciais" e Ensino Superior: Um estudo sobre a introdução das "Leis de reserva de vagas para egressos de escola pública e cotas para negros, pardos e carentes" na Universidade de Estado do Rio de Janeiro (2000-2004). Tese de Doutorado em Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004. 321p. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufri_tese_2004_EAMachado.pdf Acesso em 12.maio.2017
08 D	NUNES, Antonio de Assis Cruz. A universidade e as políticas de ação afirmativa ao Ensino Superior: situando a questão do negro na Universidade Federal do Maranhão - UFMA. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/nunes_aac_do_mar.pdf Acesso em 12.maio.2017
09 D	PERIA, Michelle Elaine. Ação afirmativa: um estudo sobre a reserva de vagas para negros nas universidades públicas brasileiras: o caso do Estado do Rio de Janeiro. 2004. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1083.pdf Acesso em 12.maio.2017
10 D	RODRIGUES, Carolina Cantarino. Políticas de ação afirmativa e o embate entre representações sobre as relações raciais no Brasil. 2004. 161p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/unicamp_dissertacao_2004_CCRodrigues.pdf Acesso em 12.maio.2017
11 D	VIEIRA JUNIOR, Ronaldo Jorge Araújo. Responsabilização objetiva do Estado Brasileiro pela segregação institucional do negro e a adoção de ações afirmativas como reparação aos danos causados. 2004. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2129/1/2005_JoaoJorgeSantosRodrigues.pdf Acesso em 12.maio.2017
Qtde	TOTAL = 04 DISSERTAÇÕES: 03 TESES: 01 - ANO 2003
01 D	ALMEIDA, Mônica Andréa Oliveira. Políticas de ação afirmativa e ensino superior: a experiência do curso de graduação em Serviço Social da PUCRio. 2003. 124 f. Dissertação

	(Mestrado em Educação) – Pontifício rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=4312@1 >. Acesso em: 5 mar. 2016.
02 T	CESAR, Raquel Coelho Lenz. Ação afirmativa no Brasil: é o melhor caminho de acesso à justiça para as minorias raciais?: Riscos e acertos no caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ. 2003. 306 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. [UERJ].
03 D	REIS, Marisa Filomena Lima dos. Ação afirmativa e suas implicações no Brasil: o sistema de cotas nas universidades. 2003. 172 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2003.
04 D	SILVA, Maurício Pereira da. O acesso ao servidor por critério racial: um estudo sobre ação afirmativa, justiça, igualdade e mérito no Direito Brasileiro. 2003. 208 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro de Ciências Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: < >. Acesso em: 4 mar. 2016.
Qtde	TOTAL = 03 DISSERTAÇÕES: 00 TESES: 03 - ANO 2001
01 T	MASCARENHAS, D. Raça, gênero e educação superior na Bahia. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.
02 T	PORTES, E. A. Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos. 2001. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-84NQZ9/2000000028.pdf?sequence=1 . Acesso em: 4.mar.2016
03 T	QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. Raça, gênero e educação superior. 2001. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2001.
Qtde.	TOTAL = 07 DISSERTAÇÕES: 04 TESES: 03 - ANO 2000 / 1999/1990
01 T	POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição. 2000. 167 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
02 D	MOEHLECKE, Sabrina. Propostas de ações afirmativas no Brasil: o acesso da população negra ao ensino superior. 2000. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
03 D	VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. A evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá 1985/2 a 1995/2: um processo de exclusão. 2000. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2000.
04 T	VIANA, Maria Jose Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades. 1998. .302 f.Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais , Belo Horizonte, 1998.
05 D	COSTA, Joaze Bernardino. Ação afirmativa no Brasil: a construção de uma identidade negra. 1999. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1999.
06 T	SILVA, Jailson de Souza e. Por que uns e outros não? Caminhadas de estudantes da mare para a Universidade. 1999. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1999.
07 D	PORTES, E. A. Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares. 1993. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

Anexo I - Escala Para Avaliação da Permanência Discente – EPAPD (validada por NAKAMURA, CASTELO BRANCO E JEZINE/2016)

(Validada por NAKAMURA, Paulo Hideo; CASTELO BRANCO, Uyguciara Veloso E JEZINE, Edineide, 2016)

O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Superior e Sociedade - GEPES vem, por meio deste, solicitar sua valiosa colaboração para responder o questionário, referente à pesquisa intitulada: Perfil do estudante e sua permanência na Instituição.

Obrigado

1. Instituição: _____
2. Curso: _____
3. Matrícula: No. _____
4. Data de nascimento: ____/____/____
5. **Sexo:**
 - ☐ Feminino
 - ☐ Masculino
6. **Qual a sua cor / raça?**
 - ☐ branca
 - ☐ preta
 - ☐ parda
 - ☐ amarela
 - ☐ indígena
7. **Qual o seu estado civil?**
 - ☐ solteiro(a)
 - ☐ casado(a)
 - ☐ viúvo(a)
 - ☐ separado(a)
 - ☐ outro
8. **Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?**
 - ☐ somente em escola particular
 - ☐ somente em escola pública
 - ☐ parte em escola pública e parte em escola particular, tendo ficado mais tempo em escola pública
 - ☐ parte em escola particular e parte em escola pública, tendo ficado mais tempo em escola particular
 - ☐ parte em escola particular e parte em escola pública, tendo ficado o mesmo tempo na escola pública e na escola particular
9. **Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?**
 - ☐ somente em escola particular
 - ☐ somente em escola pública
 - ☐ parte em escola pública e parte em escola particular, tendo ficado mais tempo em escola pública
 - ☐ parte em escola particular e parte em escola pública, tendo ficado mais tempo em escola particular
 - ☐ parte em escola particular e parte em escola pública, tendo ficado o mesmo tempo na escola pública e na escola particular
10. **Em que turno você cursou o ensino médio?**
 - ☐ somente diurno

- ☐ somente noturno
- ☐ parte diurno e parte noturno, predominando o diurno
- ☐ parte diurno e parte noturno, predominando o noturno
- ☐ integral (dois turnos)

11. A escola em que concluiu o ensino médio é

- ☐ Pública da PB
- ☐ Particular da PB
- ☐ Pública de outro Estado
- ☐ Particular de outro Estado

12. Em que ano você concluiu o ensino médio? _____

13. Você frequentou cursinho pré-vestibular?

- ☐ Sim
- ☐ Não

14. Qual a renda total mensal da sua família?

- ☐ até 1 salário mínimo
- ☐ de 1,1 a 2 salários mínimos
- ☐ de 2,1 a 3 salários mínimos
- ☐ de 3,1 a 5 salários mínimos
- ☐ de 5,1 a 10 salários mínimos
- ☐ de 10,1 a 20 salários mínimos
- ☐ mais de 20 salários mínimos

15. Você exerce algum tipo de trabalho remunerado?

- ☐ não
- ☐ sim, em tempo parcial (até 30 horas semanais)
- ☐ sim, em tempo integral (mais de 30 horas semanais)
- ☐ sim, às vezes

16. Qual das seguintes alternativas melhor descreve a atual situação ocupacional de seu pai?

- ☐ está trabalhando com vínculo empregatício
- ☐ está trabalhando sem vínculo empregatício
- ☐ está desempregado
- ☐ é aposentado
- ☐ vive de rendimentos financeiros (aluguéis, aplicações bancárias, etc.)
- ☐ outra

17. Qual das seguintes alternativas melhor descreve a atual situação ocupacional de sua mãe?

- ☐ está trabalhando com vínculo empregatício
- ☐ está trabalhando sem vínculo empregatício
- ☐ está desempregada
- ☐ é aposentada
- ☐ vive de rendimentos financeiros (aluguéis, aplicações bancárias, etc.)
- ☐ outra

18. Qual a profissão do seu pai? (Escolha a categoria que mais se aproxima a profissão do seu pai. Se seu pai for aposentado ou falecido, indique a profissão que ele exerceu na maior parte de sua vida).

- ☐ Alto cargo político ou administrativo e assemelhados (Banqueiro, Senador, Deputado, Diplomata, Alto posto militar (Almirante, General, Brigadeiro), Alto posto administrativo no serviço público, Alto cargo de chefia ou gerência em grandes organizações e profissões semelhantes).

- ☐ Proprietário de grande empresa e assemelhados (Grande empresário, Comerciante, Industrial, Fazendeiro ou Prestador de serviços com mais de 100 empregados ou profissões semelhantes).
- ☐ Profissional Liberal e demais profissões de nível superior - Profissional liberal de nível superior (Médico, Engenheiro, Advogado, Dentista etc.), Cargo técnico-científico (Pesquisador, Químico-Industrial, Professor de ensino superior, Jornalista etc.).
- ☐ Diretor ou Gerente, Proprietário de empresa de porte médio e assemelhados - Tabelião, Prefeito, Vereador, Oficial de Força Armada (exceto Almirante, General e Brigadeiro), Dono de empresa de porte médio, Comerciante, Industrial, Fazendeiro ou Prestador de serviços (10 a 100 empregados), Chefe ou gerente de grande ou média empresa e profissões semelhantes.
- ☐ Supervisor ou inspetor de ocupações não manuais, proprietário de pequena empresa e assemelhados (Bancário, Oficial de Justiça, Professor do ensino fundamental ou médio, Despachante, Pastor evangélico, Representante comercial, Auxiliar administrativo ou de escritório, Funcionário público ou outra profissão que exija ensino médio completo, posto militar de Sargento, Subtenente e equivalentes, Pequeno Empresário, Comerciante, Industrial, Fazendeiro, Prestador de serviços (01-10 empregados) e profissões semelhantes).
- ☐ Profissões não manuais de rotina, Supervisor de trabalho manual, Profissões manuais especializadas e assemelhados (Telefonista, Mecanógrafo, Contínuo, Recepcionista, Motorista, Chefe de turma, Mestre de produção Fabril, Operário qualificado (Mecânico, Gráfico, Metalúrgico, Ferramenteiro etc.), Cozinheiro ou Garçom de restaurante, Costureiro, Porteiro, Serralheiro, Marceneiro, Funcionário Público ou outra profissão que exija Ensino Fundamental completo (1º grau), Posto Militar de Soldado, Cabo ou equivalentes, Comerciante, Industriário, Dono de quitanda ou pequeno proprietário (sem empregados) e profissões semelhantes).
- ☐ Profissões manuais não especializadas (Operário não-qualificado, Servente, Carregador, Empregado doméstico, Gari, Biscateiro, Faxineiro, Lavador, Garrafeiro, Pedreiro, Garçom de botequim, Cobrador de ônibus, Guarda-noturno, Lavrador ou Agricultor (assalariado), Meeiro, Balconista de quitanda ou assemelhados, Vendedor Ambulante e profissões com características semelhantes).
- ☐ Ocupações do lar e assemelhadas (Dona-de-casa, Pessoa que depende financeiramente de outro(a), Desempregado(a)).
- ☐ Ocupação desconhecida (Desconhece a ocupação do pai ou da mãe).

19. Qual a profissão da sua mãe? (Escolha a categoria que mais se aproxima a profissão do seu pai. Se sua mãe for aposentada ou falecida, indique a profissão que ele exerceu na maior parte de sua vida).

- ☐ Alto cargo político ou administrativo e assemelhados (Banqueiro, Senador, Deputado, Diplomata, Alto posto militar (Almirante, General, Brigadeiro), Alto posto administrativo no serviço público, Alto cargo de chefia ou gerência em grandes organizações e profissões semelhantes).
- ☐ Proprietário de grande empresa e assemelhados (Grande empresário, Comerciante, Industrial, Fazendeiro ou Prestador de serviços com mais de 100 empregados ou profissões semelhantes).
- ☐ Profissional Liberal e demais profissões de nível superior - Profissional liberal de nível superior (Médico, Engenheiro, Advogado, Dentista etc.), Cargo técnico-científico (Pesquisador, Químico-Industrial, Professor de ensino superior, Jornalista etc.).
- ☐ Diretor ou Gerente, Proprietário de empresa de porte médio e assemelhados - Tabelião, Prefeito, Vereador, Oficial de Força Armada (exceto Almirante, General e Brigadeiro), Dono de empresa de porte médio, Comerciante, Industrial, Fazendeiro ou Prestador de serviços (10 a 100 empregados), Chefe ou gerente de grande ou média empresa e profissões semelhantes.

- ☐ Supervisor ou inspetor de ocupações não manuais, proprietário de pequena empresa e assemelhados (Bancário, Oficial de Justiça, Professor do ensino fundamental ou médio, Despachante, Pastor evangélico, Representante comercial, Auxiliar administrativo ou de escritório, Funcionário público ou outra profissão que exija ensino médio completo, posto militar de Sargento, Subtenente e equivalentes, Pequeno Empresário, Comerciante, Industrial, Fazendeiro, Prestador de serviços (01-10 empregados) e profissões semelhantes).
- ☐ Profissões não manuais de rotina, Supervisor de trabalho manual, Profissões manuais especializadas e assemelhados (Telefonista, Mecnógrafo, Contínuo, Recepcionista, Motorista, Chefe de turma, Mestre de produção Fabril, Operário qualificado (Mecânico, Gráfico, Metalúrgico, Ferramenteiro etc.), Cozinheiro ou Garçom de restaurante, Costureiro, Porteiro, Serralheiro, Marceneiro, Funcionário Público ou outra profissão que exija Ensino Fundamental completo (1º grau), Posto Militar de Soldado, Cabo ou equivalentes, Comerciante, Industriário, Dono de quitanda ou pequeno proprietário (sem empregados) e profissões semelhantes).
- ☐ Profissões manuais não especializadas (Operário não qualificado, Servente, Carregador, Empregado doméstico, Gari, Biscateiro, Faxineiro, Lavador, Garrafeiro, Pedreiro, Garçom de botequim, Cobrador de ônibus, Guarda-noturno, Lavrador ou Agricultor (assalariado), Meeiro, Balconista de quitanda ou assemelhados, Vendedor Ambulante e profissões com características semelhantes).
- ☐ Ocupações do lar e assemelhadas (Dona-de-casa, Pessoa que depende financeiramente de outro(a), Desempregado(a)).
- ☐ Ocupação desconhecida (Desconhece a ocupação do pai ou da mãe)

20. Qual o nível de instrução de seu pai?

- ☐ Não frequentou escola
- ☐ Ensino Fundamental (antigo 1º grau) incompleto
- ☐ Ensino Fundamental (antigo 1º grau) completo
- ☐ Ensino Médio (2º grau) ou equivalente incompleto
- ☐ Ensino Médio (2º grau) ou equivalente completo
- ☐ Ensino superior incompleto
- ☐ Ensino superior completo
- ☐ Pós-graduação (mestrado e/ou doutorado)

21. Qual o nível de instrução de sua mãe?

- ☐ Não frequentou escola
- ☐ Ensino Fundamental (antigo 1º grau) incompleto
- ☐ Ensino Fundamental (antigo 1º grau) completo
- ☐ Ensino Médio (2º grau) ou equivalente incompleto
- ☐ Ensino Médio (2º grau) ou equivalente completo
- ☐ Ensino Superior incompleto
- ☐ Ensino Superior completo
- ☐ Pós-graduação (mestrado e/ou doutorado)

22. Você teve dificuldade para ingressar na Educação Superior porque.

- ☐ estava indeciso na escolha do curso
- ☐ não conseguiu classificação no processo seletivo
- ☐ não tinha interesse por curso superior
- ☐ não conseguiu conciliar trabalho com estudo
- ☐ não teve dificuldade

	LEIA AS AFIRMATIVAS A SEGUIR E RESPONDA CONFORME O GRAU DE CONCORDÂNCIA.	DISCORDO TOTALMENTE ←.....		CONCORDO TOTALMENTE→	
		1	2	3	4
1	Eu escolhi o curso porque era mais fácil entrar.				
2	Eu escolhi o curso porque me identifico com o curso.				
3	Eu escolhi o curso porque me prepara para o mercado de trabalho.				
4	Eu escolhi o curso porque me proporciona prestígio social.				
5	Eu estou no curso que sempre desejei cursar.				
6	Eu pretendo continuar matriculado no curso.				
7	Eu continuo no curso porque a família ajuda.				
8	Eu continuo no curso porque estou inserido num programa acadêmico de bolsa de estudos. (somente se é bolsista)				
9	Eu continuo no curso porque estou inserido no programa de assistência estudantil. (somente se é contemplado)				
10	Eu continuo no curso porque me proporciona boa perspectiva profissional.				
11	Eu continuo no curso porque proporcionará minha ascensão social.				
12	Os professores do curso motivam o aluno a permanecer e concluir o curso.				
13	De maneira geral, eu estou satisfeito com o curso.				
14	As salas de aula são confortáveis.				
15	Os laboratórios são bem equipados e confortáveis				
16	Sempre encontro o que preciso nas bibliotecas da UFPB.				

RESPONDA SOMENTE SE PARTICIPA OU PARTICIPOU DE ALGUM PROGRAMA ACADÊMICO COM BOLSA DE ESTUDOS

23. Qual o programa acadêmico que participa ou que participou? _____

24. Qual a sua situação no programa acadêmico? _____

- ☐ concluído
☐ em andamento
☐ desistente
☐ Outro:

	LEIA AS AFIRMATIVAS A SEGUIR E RESPONDA CONFORME O GRAU DE CONCORDÂNCIA.	DISCORDO TOTALMENTE ←.....		CONCORDO TOTALMENTE→	
		1	2	3	4
1	Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para qualificação profissional.				
2	Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para qualificação profissional.				
3	Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para produção acadêmica.				
4	Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para formação crítica e social.				
5	Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para dar continuidade nos estudos.				
6	O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é o valor da bolsa de estudos.				
7	O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é a orientação inadequada.				
8	O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é a complexidade no desenvolvimento da pesquisa.				
9	O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é a carga horária.				

 **RESPONDA SOMENTE SE ESTÁ CONTEMPLADO EM ALGUM PROGRAMA ASSISTENCIAL OU TENHA SE CANDIDATADO A UM DELES.**

	LEIA AS AFIRMATIVAS A SEGUIR E RESPONDA CONFORME O GRAU DE CONCORDÂNCIA.	DISCORDO TOTALMENTE ◀ ▶		CONCORDO TOTALMENTE ◀ ▶	
		1	2	3	4
1	Os programas de assistência estudantil são amplamente divulgados.				
2	É fácil e simples candidatar-se a um programa de assistência.				
3	Os recursos (materiais, físicos, humanos) fornecidos aos estudantes pelos programas são eficientes.				
4	Os recursos (materiais, físicos, humanos e financeiros) fornecidos aos estudantes pelos programas são suficientes				

25. Assinale o(s) programa(s) em que você está contemplado.

- ☐ Restaurante Universitário
☐ Residência Universitária
☐ Auxílio moradia
☐ Bolsa permanência
☐ Apoiador

26. Caso esteja contemplado com outro programa de assistência, cite abaixo.

RESPONDA SOMENTE SE FOR CONCLUINTE OU ESTÁ PERTO DE CONCLUIR O CURSO.

	LEIA AS AFIRMATIVAS A SEGUIR E RESPONDA CONFORME O GRAU DE CONCORDÂNCIA.	DISCORDO TOTALMENTE ◀ ▶		CONCORDO TOTALMENTE ◀ ▶	
		1	2	3	4
1	A minha permanência no curso foi favorecida pela ajuda da família.				
2	A minha permanência no curso foi favorecida por estar num programa acadêmico de bolsa de estudos.				
3	minha permanência no curso foi favorecida por ter sido contemplado com assistência estudantil.				

27. Muito obrigada pela sua contribuição. Caso deseje fazer algum comentário ou tenha percebido falta de algum item que considera importante, por favor, descreva abaixo.
