

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE

NAYARA TATIANNA SANTOS DA COSTA

A DEMOCRATIZAÇÃO NOS CURSOS DE ELEVADO PRESTÍGIO SOCIAL
NA UFPB: Acesso e Permanência dos Estudantes Cotistas

JOÃO PESSOA-PB

2017

NAYARA TATIANNIA SANTOS DA COSTA

**A DEMOCRATIZAÇÃO NOS CURSOS DE ELEVADO PRESTÍGIO SOCIAL
NA UFPB: Acesso e Permanência dos Estudantes Cotistas**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, da Universidade Federal da Paraíba, Campus I.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão.

JOÃO PESSOA-PB

2017

Catálogo na Publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C838d Costa, Nayara Tatianna Santos da.
A democratização nos cursos de elevado prestígio social na
UFPB: acesso e permanência dos estudantes cotistas / Nayara
Tatianna Santos da Costa. - João Pessoa, 2017.
188 f. : il.

Orientador: Dr. Wilson Honorato Aragão.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE/PPGE

1. Educação - Democratização. 2. Ensino superior - Paraíba.
3. Ascensão social. I. Título.

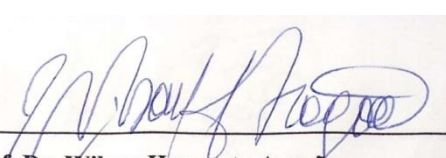
UFPB/BC

CDU - 37(043)

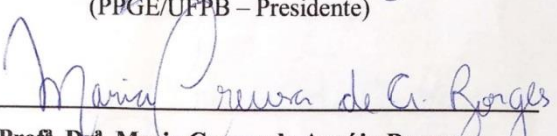
NAYARA TATIANNNA SANTOS DA COSTA

**A DEMOCRATIZAÇÃO NOS CURSOS DE ELEVADO PRESTÍGIO SOCIAL
NA UFPB: Acesso e Permanência dos Estudantes Cotistas**

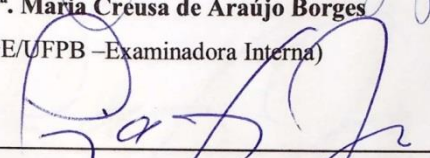
Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, da Universidade Federal da Paraíba, Campus I.
Aprovada em 15/09/2017



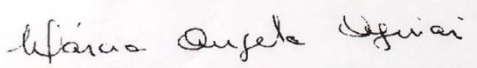
Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão
(PPGE/UFPB – Presidente)



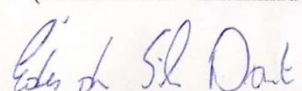
Prof.ª Dr.ª Maria Creusa de Araújo Borges
(PPGE/UFPB – Examinadora Interna)



Prof. Dr. Luiz de Sousa Junior
(PPGE/UFPB – Examinador Interno)



Prof.ª Dr.ª Márcia Angela da Silva Aguiar
(PPGE/UFPE – Examinadora Externa)



Prof. Dr. Éder da Silva Dantas
(MPPGAV/UFPB – Examinador Externo)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Antonio (in memoriam) e Nanci, por sonharem este sonho junto comigo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus.

Aos meus pais, Antonio (in memoriam) e Nanci, que me ajudaram a me constituir como ser humano, a priorizar e a valorizar cada detalhe da vida.

Aos meus familiares, em especial aos meus tios e tias professores e professoras, que me acompanharam nos bastidores do meu processo formativo.

Às minhas irmãs Kiara e Suzana, queridas companheiras de todos os momentos, por sua sinceridade, apoio e por tudo que não caberia nestas estreitas linhas.

À Rodolfo, meu esposo, por me acompanhar nessa jornada, tornando o processo de disciplina mais leve e agradável.

Ao meu orientador Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão, que acompanha minha evolução na academia desde o mestrado em Educação, por todos os momentos de aprendizado, pelas palavras de incentivo, e pela confiança no meu potencial de pesquisadora.

À professora Dra. Maria Creusa de Araújo Borges pela partilha de experiências e pelas conversas acadêmicas e contribuições regadas a um bom café.

Aos professores doutores Luiz de Sousa Jr., Eder da Silva Dantas e Marcia Angela da Silva Aguiar, por me inspirarem na tarefa pedagógica, no trato acadêmico e pelo prazer da sua contribuição com esta pesquisa.

Ao PPGE, todos os professores, funcionários e colegas que fizeram parte dessa incrível experiência de pós-graduação vivenciada ao longo destes anos.

Aos coordenadores dos cursos de Medicina, Direito e Engenharia Civil, à Pró-reitora de graduação, ao STI e aos participantes da pesquisa pelo atendimento às solicitações e presteza nas informações.

Aos amigos Laércio, Edna, Rafaela e Socorro, pela imensa contribuição com meu texto, seja na revisão do aspecto quantitativo, seja no trato com a língua portuguesa, ou com a partilha do olhar como leitores atenciosos.

À UFCG, em especial aos colegas do CES e da unidade de física e matemática, pela colaboração com o afastamento e a torcida pelo sucesso da pesquisa.

Aos amigos muito queridos Vivia, Joseane, Kedna, Sabrina, Luciélcio, Luana, Glageane e Iranete, por me lembrar da necessidade de um bom bate papo durante a pausa nos estudos.

*“[...] Tudo se passa como se somente fossem
excluídos os que se excluem”.*

(BOURDIEU E PASSERON, 2015, p.44)

RESUMO

A pesquisa em tela reitera a responsabilidade da universidade no processo de democratização dos Cursos de Elevado Prestígio Social, e as reflexões sobre os mecanismos de permanência a partir dos cotistas beneficiários. Tem como pressuposto, que as escolhas dos estudantes ainda se dão muito em função de seu capital cultural, do *habitus* de um grupo social e das suas probabilidades de êxito futuro, bem como da estrutura geral do sistema de ensino. Teve como objetivo analisar a política de cotas na UFPB quanto à democratização do acesso e a permanência dos cotistas nos cursos de elevado prestígio social do campus I da UFPB. Inscreveu-se numa abordagem quanti-qualitativa de pesquisa, cuja investigação partiu do olhar sobre o acesso, a partir dos indicadores de matrículas nos CEPS e CBPS de 2011-2015 analisados por meio do software SPSS, que apontou uma concentração maior de estudantes respectivamente em pedagogia, direito, medicina, eng. civil, nutrição e física. Sobre a permanência, buscou-se compreender as nuances de desempenho dos cotistas através dos CRAs, além das suas trajetórias, origens sociais e dos mecanismos de assistência estudantil oferecidos pela UFPB a partir do olhar dos estudantes cotistas dos CEPS, utilizando-se das entrevistas semi-estruturadas e da análise temática de conteúdo de Bardin. Pautou-se nos conceitos de capital cultural, campo e *habitus* em Bourdieu, e discutiu a democratização considerando o acesso, a permanência e o conceito de qualidade social em Educação. Defendeu que a democratização da educação superior pública se deu prioritariamente via carreiras consideradas como de menor prestígio social, e pela área de humanidades em particular, embora o estudo reconheça o papel da Lei de cotas na reconfiguração do perfil dos estudantes presentes nos cursos de maior prestígio.

Palavras-chave: Democratização, Educação Superior, Acesso, Permanência.

ABSTRACT

Screen research reiterates the responsibility of University in the process of democratization of High Social prestige, and the reflections on the mechanisms of permanence from the shareholders. Have assumed, that the choices of students still get along due to your cultural capital, the habitus of a social group and its chances of future success, as well as the overall structure of the education system. Aimed to analyze the policy of quotas on UFPB regarding democratization of access and permanence of the shareholders in the courses of high social prestige of the campus I of UFPB. He enrolled in a quantitative and qualitative approach of research, whose investigation broke the look on access, from the enrolment indicators in the CEPS and CBPS of 2011-2015 analyzed by SPSS software, which had a higher concentration of students respectively in pedagogy, law, medicine, civil engineering, nutrition and physical. About the permanence, sought to understand the nuances of performance of shareholders through the CRAs, beyond their trajectories, social origins and the mechanisms of student assistance offered by UFPB from students ' shareholders look of CEPS, using the semi-structured interviews and thematic analysis of content of Bardin. Was on the concepts of cultural capital, field and habitus in Bourdieu, and discussed the democratization whereas access, permanence and the concept of quality in education. Argued that the democratization of public higher education took place primarily via careers considered of lesser social prestige, and the area of Humanities in particular, although the study recognizes the role of the law of quotas in the reconfiguration of the profile of the students present in the most prestigious courses.

Keywords: Democracy, higher education, Access, permanence.

RESUMEN

Investigación de pantalla reitera la responsabilidad de la Universidad en el proceso de democratización de sociales de alto prestigio y las reflexiones sobre los mecanismos de permanencia de los accionistas. Han asumido que las opciones de los estudiantes todavía llevan debido a su capital cultural, habitus de un grupo social y sus posibilidades de éxito en el futuro, así como la estructura general del sistema educativo. Pretende analizar la política de contingentes de UFPB con respecto a la democratización del acceso y permanencia de los accionistas en los cursos de alto prestigio social del campus de UFPB. Se inscribió en un enfoque cuantitativo y cualitativo de la investigación, cuya investigación rompió la mirada sobre el acceso de los indicadores de las placas en el CEPS y el CBPS de analizados por el software SPSS, que tenía una mayor concentración de estudiantes 2011-2015 en pedagogía, derecho, medicina, ingeniería, nutrición y físico. Sobre la permanencia, buscada comprender los matices del rendimiento de los accionistas a través de las agencias de calificación crediticia, más allá de sus trayectorias, orígenes sociales y los mecanismos de asistencia del estudiante ofrecieron por UFPB de mirada de accionistas de los estudiantes de los CEPS, utilizando la las entrevistas semiestructuradas y análisis temático de contenido de Bardin. Fue en los conceptos de capital cultural, campo y habitus en Bourdieu y discute la democratización mientras que acceso, la permanencia y el concepto de calidad de la educación. Argumentó que la democratización de la educación superior pública llevó a cabo principalmente por medio de carreras consideradas de menor prestigio social y el área de Humanidades en particular, aunque el estudio reconoce el papel de la ley de cuotas en la reconfiguración del perfil de los estudiantes presente en los cursos más prestigiosos.

Palabras clave: Democracia, educación, acceso, permanencia.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BRICS** - Grupo: Brasil, Rússia, Índia e China
- CEPS** – Cursos de Elevado Prestígio Social
- CBPS** - Cursos de Baixo Prestígio Social
- CR** – Conhecimento Regulação
- CE** – Conhecimento Emancipação
- CRA** – Coeficiente de Rendimento Acadêmico
- CODESC** – Coordenação de Escolaridade
- CONSEPE** – Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FMI** – fundo monetário internacional
- IFES** – Instituto Federal de Educação Superior
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IPCA** – Índice de Preços ao Consumidor Amplo
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- MARE** – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
- MEC** – Ministério da Educação
- OS** – Organização Social
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PPGE** –Programa de Pós-Graduação em Educação
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PEC** – Proposta de Emenda Constitucional
- PRAPE** – Pro-Reitoria de Assistência e Promoção do Estudante
- REUNI** – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- STF** – Supremo Tribunal Federal
- STI** – Superintendencia de Tecnologia da Informação
- SISU** – Sistema de Seleção Unificada
- SPSS** – Statistical Package for the Social Sciences
- UFPB** – Universidade Federal da Paraíba
- UnB** – Universidade de Brasília
- Unesco** - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Distribuição das matrículas dos cotistas CEPS e CBPS de 2011-2015...	103
Gráfico 02 – Média dos alunos cotistas matriculados CEPS por curso.....	104
Gráfico 03 – Média dos alunos cotistas matriculados CBPS por curso.....	105
Gráfico 04 – Percentual de cotistas matriculados por curso no CEPS.....	106
Gráfico 05 – Percentual de cotistas matriculados por curso no CBPS.....	107
Gráfico 06 – Comparação do crescimento dos cotistas matriculados no CBPS de 2011 2015.....	108
Gráfico 07 – Comparação do crescimento dos cotistas matriculados no CEPS de 2011 - 2015.....	109
Gráfico 08 – Evolução dos estudantes cotistas nos cursos de Direito e Pedagogia, 2001- 2015.....	111
Gráfico 09 – Evolução dos estudantes cotistas nos cursos de Engenharia Civil e Física 2011-2015.....	112
Gráfico 10 – Evolução dos estudantes cotistas nos cursos de Medicina e Nutrição 2011- 2015.....	114
Gráfico 11 – Predominância de matrículas sobre as cotas no curso de Direito, 2011- 2015.....	117
Gráfico 12 - Predominância de matrículas sobre as cotas no curso de Engenharia Civil, 2011 à 2015.....	119
Gráfico 13 – Predominância de matrículas sobre as cotas no curso de Medicina, 2011- 2015.....	121
Gráfico 14 – Predominância de matrículas sobre as cotas no curso de Pedagogia, 2011- 2015.....	123
Gráfico 15 – Predominância de matrículas sobre as cotas no curso de Física, 2011 - 2015.....	125
Gráfico 16 – Predominância de matrículas sobre as cotas no curso de Nutrição, 2011- 2015.....	126
Gráfico 17 – Percentuais de desempenho dos cotistas de Direito.....	132
Gráfico 18 – Percentuais de desempenho dos cotistas de Medicina.....	133

Gráfico 18 – Percentuais de desempenho dos cotistas de Eng. Civil.....	134
Gráfico 20 – Classificação do CRA dos estudantes cotistas por curso.....	135
Gráfico 21 – Naturalidade dos estudantes cotistas.....	142
Gráfico 22 – Número de estudantes que trabalham ou trabalharam.....	143

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Tipos de Conhecimento regulação e emancipação.....	41
Figura 02 – Tipos de Cotas.....	93
Figura 03 –Classificação de desempenho pelo CRA.....	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Quantitativo de teses e dissertações de 2012-2016.....	21
Tabela 02 - Discriminação das Instituições quanto ao tipo.....	22
Tabela 03 - Quantidade de cotistas ingressantes em 2012 por tipo de cota.....	95
Tabela 04 - Distribuição das matrículas dos estudantes cotista nos cursos CEPS e CBPS no campus I da UFPB entre os anos de 2011 à 2015.....	100
Tabela 05 - Distribuição das matrículas dos alunos cotistas nos cursos CEPS e CBPS entre os anos de 2011 à 2015.....	102
Tabela 06 - Crescimento das matrículas dos estudantes cotistas nos cursos CBPS no campus I da UFPB, entre os anos de 2011 à 2015.....	107
Tabela 07 - Percentual dos cursos das matrículas dos estudantes cotista nos cursos CEPS no campus I da UFPB entre os anos de 2011 à 2015.....	109
Tabela 08 - Evolução das matrículas dos estudantes cotista nos cursos de Direito e Pedagogia no campus I da UFPB entre os anos de 2011 à 2015.....	110
Tabela 09 - Evolução das matrículas dos estudantes cotista nos cursos de Engenharia Civil e Física no campus I da UFPB entre os anos de 2011 à 2015.....	112
Tabela 10 - Evolução das matrículas dos estudantes cotista nos cursos de Medicina e Nutrição no campus I da UFPB entre os anos de 2011 à 2015.....	113
Tabela 11 - Predominância de cotas nas matrículas dos estudantes cotista no curso DIREITO, entre os anos de 2011 à 2015.....	115
Tabela 12 - Predominância de cotas nas matrículas dos estudantes cotista no curso ENGENHARIA CIVIL, entre os anos de 2011 à 2015.....	118
Tabela 13 - Predominância de cotas nas matrículas dos estudantes cotista no curso MEDICINA, entre os anos de 2011 à 2015.....	120
Tabela 14 - Predominância de cotas nas matrículas dos estudantes cotista no curso PEDAGOGIA, entre os anos de 2011 à 2015.....	122
Tabela 15 - Predominância de cotas nas matrículas dos estudantes cotista no curso FÍSICA, entre os anos de 2011 à 2015.....	124
Tabela 16 - Predominância de cotas nas matrículas dos estudantes cotista no curso NUTRIÇÃO, entre os anos de 2011 à 2015.....	125

Tabela 17 – Quantidade de estudantes por tipo de cota e curso.....	131
Tabela 18 – Classificação do CRA por tipo de cota em Direito.....	135
Tabela 19 – Classificação do CRA por tipo de cota em Medicina.....	136
Tabela 20 – Classificação do CRA por tipo de cota em Eng. Civil.....	136
Tabela 21 – CRA dos estudantes indígenas nos cursos.....	137
Tabela 22 – CRA dos estudantes portadores de deficiência nos cursos.....	137
Tabela 23 – Idades e período dos estudantes cotistas nos cursos.....	140
Tabela 24 – Ano de conclusão do ensino médio.....	141
Tabela 25 – Renda, ocupação e constituição familiar por curso.....	145
Tabela 26 – Conhecimento de idiomas e escolaridade dos pais.....	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Lista de teses publicadas de 2012-2016.....	23
Quadro 02- Lista de dissertações publicadas de 2012-2016.....	23
Quadro 03 - Distribuição do tipo de propriedade e administração nos setores.....	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 O OBJETO DE ESTUDO E OS DELINEAMENTOS DA PESQUISA.....	20
1.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	20
1.2 PROBLEMATIZANDO O OBJETO DE ESTUDO.....	27
1.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO ESPAÇO DE EMANCIPAÇÃO DOS AGENTES.....	42
2 NOÇÃO DE CAMPO, <i>HABITUS</i> E CAPITAL SIMBÓLICO EM BOURDIEU.....	53
2.1 O CAMPO E O <i>HABITUS</i> : APROXIMAÇÕES.....	53
2.2 AS FORMAS DE CAPITAL CULTURAL, AS DESIGUALDADES E AS ESCOLHAS DA CARREIRA DOS ESTUDANTES.....	61
2.3 A PROPÓSITO DA “FORÇA DO DIREITO” EM BOURDIEU.....	70
3 DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO CATEGORIA DE ANÁLISE.....	75
3.1 DEMOCRATIZAÇÃO E UNIVERSIDADE: ALGUMAS REFLEXÕES.....	75
3.2 OS CURSOS E/OU CARREIRAS DE ELEVADO PRESTÍGIO SOCIAL.....	87
3.3 PENSANDO ACESSO, PERMANÊNCIA E QUALIDADE COMO SUB-CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	91
4 O ACESSO À UFPB DE 2011-2015: UMA FACE DA DEMOCRATIZAÇÃO...99	
4.1 O ACESSO AOS CEPS E CBPS NA UFPB: PRIMEIRAS IMPRESSÕES.....	100
4.2 OS TIPOS DE COTAS E AS ESCOLHAS NOS CEPS E CBPS.....	116
5 A PERMANÊNCIA NOS CEPS NA UFPB: OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA DEMOCRATIZAÇÃO.....	131
5.1 EVIDENCIANDO A PERMANÊNCIA A PARTIR DO RENDIMENTO DOS COTISTAS.....	131
5.2 UM OLHAR SOBRE A PERMANÊNCIA A PARTIR DAS VOZES DOS BENEFICIÁRIOS DA POLÍTICA: OS COTISTAS.....	140
5.2.1 Os perfis e trajetória social dos estudantes cotistas dos CEPS.....	142
5.2.2 Os mecanismos de assistência e a permanência nos CEPS na UFPB.....	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERENCIAS.....	179

INTRODUÇÃO

A Educação Superior tem se apresentado no cenário social como um nível educacional que ganha destaque no âmbito das agendas públicas e por isso mesmo auferir relevância como objeto de maiores reflexões nas investigações realizadas no espaço acadêmico.

O tema da democratização desse nível de ensino, por consequência, surge nesse contexto como um debate necessário na garantia da materialização dos direitos sociais dos diversos grupos na sociedade de maneira geral.

Mas é preciso aprofundar os olhares sobre esse processo que se discute e que se instaura na sociedade, a fim de abordar, no âmbito das práticas no interior da academia, o que está sendo efetivamente realizado, sinalizando as possibilidades e os limites que se apresentam nesse cenário.

O espaço da universidade pública então é um *locus* extremamente importante nesse sentido. É nele que se estabelecem prioritariamente algumas políticas e ações que visam inicialmente à democratização do acesso através da modificação dos mecanismos de ingresso à universidade, abrindo novos caminhos para diferentes grupos sociais a partir da Lei 12.711/2012.

Dessa maneira, a pesquisa ora apresentada vem contribuir com o debate que tem sido fomentado no âmbito da sociedade como um todo e na academia de maneira particular, sobre o processo de democratização da universidade pública, por meio da política de cotas, mediante o olhar sobre o contexto específico da UFPB.

Nessa dimensão, a escrita do texto organiza-se da seguinte forma:

No primeiro capítulo “**O OBJETO DE ESTUDO E OS DELINEAMENTOS DA PESQUISA**”, são tecidas as considerações gerais sobre o objeto de estudo problematizando-o, apresentando em linhas gerais como se dá o percurso da pesquisa e os autores que norteiam o estudo, discutindo ainda a Educação Superior como possibilidade de emancipação social.

No capítulo seguinte, intitulado “**NOÇÃO DE CAMPO, *HABITUS* E CAPITAL SIMBÓLICO EM BOURDIEU**”, estabelecem-se aproximações com as noções de campo, *habitus* e capital simbólico a partir de Pierre Bourdieu, recorrendo sobre as desigualdades culturais e escolares e as escolhas dos estudantes.

No terceiro capítulo, **“DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO CATEGORIA DE ANÁLISE”**, são propiciadas algumas reflexões sobre a universidade, esclarecendo-se ainda o que se denomina como carreiras de elevado prestígio social e apresentando o detalhamento teórico-metodológico da análise e os indicadores do acesso e permanência que farão parte do corpus de análise da pesquisa.

Na sequência tem-se o capítulo **“O ACESSO À UFPB DE 2011-2015: UMA FACE DA DEMOCRATIZAÇÃO”**, que discute a democratização da UFPB no âmbito do acesso num intervalo de cinco anos, que data do período após a aprovação das cotas nesta universidade e abrange também o período de aprovação da Lei de Cotas.

E finalmente, apresenta-se o capítulo **“A PERMANÊNCIA NOS CEPS NA UFPB: OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA DEMOCRATIZAÇÃO”**, que aborda a permanência nos cursos CEPS a partir do grupo de cotistas escolhido para a pesquisa, analisando os CRAs destes, bem como os perfis e trajetória social dos cotistas e os mecanismos de permanência por meio das vozes dos beneficiários dessa política.

1. O OBJETO DE ESTUDO E OS DELINEAMENTOS DA PESQUISA

1.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A Educação Superior no contexto brasileiro processou-se, de acordo com Teixeira (1968), de modo a atender uma educação de elite, que durante a colônia se destinava exclusivamente ao clero e à nobreza, e mesmo não havendo ainda em solo brasileiro uma universidade naquele momento, contava-se com a Universidade de Coimbra, a qual respondia ao modelo medieval. Este modelo de universidade privilegiava uma cultura geral, cultivando o passado, imbuído de um espírito de refinamento humano e treino da mente, a partir de um currículo fundamentalmente clássico.

Ainda segundo o autor, havia uma resistência dos governos brasileiros em relação à tendência ornamental da Educação. Por isso mesmo procurou-se promover uma educação utilitária e não foi criada nenhuma universidade no período do Brasil colônia, ou até o império. A república, continuando essa tradição, estimulou as escolas agrícolas e os liceus de artes e ofícios.

Com a vinda da família real para o Brasil, são criadas então, duas escolas de medicina, e vinte anos após essa criação, montam-se as faculdades de direito, logo depois uma faculdade de minas e mineralogia, e com a academia militar¹, uma faculdade de engenharia.

Apenas em 1920 é que se denomina de universidade a congregação de quatro escolas superiores do Rio de Janeiro e assim é moldado o ensino superior brasileiro, sob a égide das escolas profissionais isoladas. O país estava voltado à habilitação para o exercício de uma profissão e preocupado em reproduzir a cultura europeia. Corroborando para que se produzissem na perspectiva de Teixeira (op. cit.), duas formas de alienação no ensino superior: a de um ensino voltado exclusivamente ao passado, desprezando o presente, portanto, e privilegiando a transmissão de uma cultura europeia, esquecendo-se da nossa própria.

Cabe assim ressaltar a discussão de Teixeira sobre a diferença entre a prestação de informações e o ato de propiciar uma educação. Para o autor, é necessário que se elabore uma cultura nacionalmente, para que esta possa ser ensinada e assim proporcionar uma educação efetivamente. Do contrário, estaremos apenas prestando

¹ A academia a que se refere o texto é a academia real militar do Rio de Janeiro, criada pelo príncipe regente em 1810 no Brasil, que foi a antecessora da primeira escola de engenharia no Brasil, de onde descende a escola politécnica do Rio de Janeiro, hoje chamada de escola politécnica da UFRJ.

informações. Esse conceito é interessante, pois admite que a universidade “só será de pesquisa quando passar a formular a cultura que vai ensinar”, fato que se contradiz com a transplantação da cultura europeia realizada nas escolas superiores.

As escolas superiores por sua vez, viveram inicialmente um período de “tranquilidade” como chama o autor já que o ensino nestas era frequentado por poucos, com aulas eminentemente acadêmicas, e que cultivavam o ensino desinteressado. Se resumiam às carreiras de elevado prestígio: médico, jurista e posteriormente, a de engenheiro. E privilegiavam um ensino propedêutico e enciclopédico. (TEIXEIRA, 1968).

É possível perceber que o ensino superior no Brasil, era tradicionalmente elitista e organizado sob a forma de agrupamento de escolas isoladas, e que as políticas de educação superior brasileiras nutriram por muito tempo um traço marcante: a restrição nas matrículas. As escolas de Medicina, por exemplo, introduzem uma política denominada de “*numerus clausus*”, que procurava reduzir o número de suas matrículas “em virtude de atender aos padrões científicos de uma sociedade moderna”. Esse movimento e o fato dessas escolas tradicionalmente serem fechadas em si quanto aos valores e as transformações na sociedade, de acordo com o “velho espírito universitário”, fez com que houvesse uma multiplicação de escolas ao invés de serem ampliadas as escolas superiores que já existiam. Teixeira (1968) aborda inclusive que as escolas de medicina foram as mais resistentes à ampliação da matrícula, e que gozavam de maior prestígio social.

Nessa perspectiva,

A desigualdade no processo de escolarização superior dos jovens brasileiros apresenta-se com um dos mais relevantes desafios das agendas educacionais. Em 2013, 45% dos estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos não possuíam condições de acesso ao ensino superior, ou seja, ainda frequentavam o ensino fundamental (6,0%), o ensino médio (32,7%), o supletivo, o pré-vestibular e/ou alfabetização de adultos (6,3%). E entre os 55% de estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos que frequentavam o ensino superior ainda era bastante desigual a participação dos jovens em relação à cor ou raça. Enquanto do total de estudantes brancos 69,55% frequentavam o ensino superior, apenas 40,7% dos jovens estudantes pretos ou pardos cursavam ... (BATISTA, 2016, p. 36).

Martins (2002), ao abordar o ensino superior brasileiro, afirma que as primeiras escolas isoladas fundadas aqui foram trazidas pela família real portuguesa, e com a independência em 1822 não houve mudanças no formato de ensino superior, pois a elite dominante não percebia vantagens na criação de uma universidade. Nesse sentido,

informa-nos que até final do século XIX eram no Brasil 24 estabelecimentos de ensino superior com cerca de dez mil estudantes. A partir da constituição federal de 1891, há uma criação de estabelecimentos de ensino superior pela iniciativa privada, uma vez que a CF abriu essa possibilidade; e com isso nos trinta anos seguintes houve uma expansão, passando de 24 para 133 escolas isoladas; das quais 86 foram criadas na década de 1920.

Entretanto, as principais mudanças ainda segundo o autor vão ocorrer no século XX, em que há o atendimento não exclusivo da elite para esse nível de ensino, começando a ser acessado pelas massas, muito embora esse acesso não tenha se mantido de maneira equiparada, haja vista que o ensino público fundamental e médio não assegurava com qualidade a formação dos estudantes de modo que eles conseguissem acessar o ensino superior, ficando grande parte das vagas “reservadas” então aos estudantes oriundos do ensino privado.

Essa situação permanecia desigual, ainda recentemente, o que demandou políticas e ações no sentido de mudar esta realidade e tornar esse nível de ensino mais acessível a todos indistintamente. É nesse cenário que vem se destacando a política de ações afirmativas e as cotas no cenário da educação superior, como um mecanismo que visa combater as discrepâncias históricas no acesso a esse nível de ensino.

A pesquisa realizada por Borges e Santos (2012), é pertinente para pensar as discussões e argumentações do Supremo Tribunal Federal acerca da legitimidade das cotas na educação superior. Eles identificaram que durante as três audiências públicas de discussão da matéria no STF, o argumento mais utilizado pelos interlocutores do STF favoráveis às cotas foi o da igualdade social na saúde, nos bens e nos serviços, entendendo que as cotas promoviam uma mobilidade na pirâmide social brasileira.

Sobre isso, eles afirmam:

A igualdade substancial, pra ser concretizada na sociedade brasileira, requer a adoção de programas de ação afirmativa que não fiquem restritos à problemática do acesso à universidade. Não obstante a sua relevância, a superação da subordinação social vivenciada por determinados grupos socioculturais requer uma política de permanência em que a educação universitária seja reformulada. (BORGES E SANTOS, 2012 p. 4).

Nesse sentido, o tema da democratização ganha relevo especial, pois esse tipo de política promove uma dinâmica nova na universidade, que propõe um processo de democratização desse nível de ensino, privilegiando os grupos sociais que estiveram à margem da educação superior, ou nela subrepresentados.

A partir dessa compreensão, fez-se uma busca no banco de dados da biblioteca digital de teses e dissertações, compreendendo o período de 2012 a 2016, no sentido de perceber se e como a temática da democratização da educação superior, quanto ao acesso e permanência nos cursos de graduação vem sendo tratada pelos pesquisadores e instituições, considerando a demanda atual desse debate provocado pelas mudanças no setor a partir da lei de Cotas de 2012.

Dividiram-se os achados em dois grupos: um contendo as teses publicadas no período e outro contemplando apenas as dissertações. O termo indutor para as teses e dissertações encontradas foi “acesso e permanência”, que deveria estar presente nos títulos das publicações.

Desse modo, foram encontradas 4 teses e 11 dissertações contendo no título “acesso e permanência”, sendo que a presença de uma maior quantidade de dissertações foi concentrada no ano de 2013 enquanto que no caso das teses em 2015, conforme distribuição abaixo:

Tabela 01 – Quantitativo de teses e dissertações de 2012-2016

Anos	Quantidade de teses	Quantidade de dissertações
2012	---	2
2013	1	4
2014	---	2
2015	2	2
2016	1	1
Total	4	11

FONTE: BDTD- 2016.

Quanto ao conteúdo expresso a partir dos títulos, pode-se considerar que na maioria das teses não há uma relação estreita com o público dos cotistas especificamente, e no que se refere ao acesso e permanência na graduação, suas abordagens são mais generalistas. Apenas uma delas focaliza especificamente os alunos com deficiência, a partir da analogia entre as universidades brasileiras e portuguesas. Analogia que é inclusive foco de outra tese que parece discutir a trajetória de ambos os países em termos de políticas educacionais no campo da Educação Superior. As demais teses encontradas abordam os discursos de pesquisadores negros na pós-graduação e a Educação de Jovens e Adultos na escola básica.

Com relação às dissertações, e em virtude do maior número de pesquisas no período, foram encontradas sete, que tratam especificamente do cenário do acesso e permanência na Educação Superior. Duas delas enfatizam os surdos, uma delas o público indígena, outra os estudantes oriundos de escolas públicas do curso de Pedagogia. Os alunos de Engenharia e os prounistas também são tratados em duas outras dissertações. E por último uma dissertação que abrange a acessibilidade e as ações afirmativas.

A partir dessa busca a priori, percebe-se que o tema da democratização da Educação Superior, pensando especificamente no acesso e permanência dos cotistas, é um tema que necessita ainda ser bastante discutido, sobretudo em se tratando de tese, haja vista que é relativamente recente e não foi especificamente explorado, considerando as últimas produções acadêmicas em questão, o tempo de produção de uma tese, além do fato de que a Lei de Cotas data de 2012 e sua aplicabilidade quanto aos percentuais previstos para as IFES teve o seu prazo estipulado até 2016.

Quanto às instituições que realizaram pesquisas sobre a temática, identificou-se a predominância do eixo sul-sudeste nas pesquisas que abordam mais especificamente o acesso e a permanência na Educação Superior. Considerou-se aqui as duas teses e as sete dissertações descritas acima.

A concentração dessas discussões se faz, em sua maioria, nas instituições de caráter público, pois das nove instituições mencionadas nas duas teses e sete dissertações, tem-se um número de seis instituições públicas, e destas, quatro são federais, vale destacar.

Tabela 02- Discriminação das Instituições quanto ao tipo

Tipo	Instituições das Teses	Instituições das Dissertações
De caráter público	UFU	FURB
		UNESP
		UFSM
		UFMS
		UFBA
De caráter privado	PUC-PR	PUC-SP
		PUC-RS

FONTE: BDTD- 2016.

Abaixo são apresentadas as listas referentes às teses e dissertações publicadas no período de 2012-2016, respectivamente. elas estão organizadas pela publicação mais antiga até a mais recente, acompanhadas do título, autor e instituição em que foi produzida. A partir da observação destas pode-se compreender que o tema da democratização da educação superior, do ponto de vista do acesso e permanência dos cotistas nos cursos considerados de elevado prestígio social corresponde a um debate ainda não abordado, o que enaltece o caráter de originalidade do olhar investigativo desenvolvido nessa pesquisa.

Quadro 01- Lista de teses publicadas de 2012-2016

	TÍTULO/AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
1.	Políticas de Acesso e Permanência de Alunos com deficiência em Universidades Brasileiras e Portuguesas – Cristiane da Silva Santos	2013	Universidade Federal de Uberlândia – UFU
2.	Educação de Jovens e Adultos: Como se Constitui a Influência das Redes Sociais no Acesso e/ou na Permanência dos Jovens na Escola? – Vanessa Petró	2015	UFRGS
3.	Políticas Educacionais de Acesso Permanência na Educação Superior: uma Trajetória do Brasil e Portugal no Campo da Educação Superior – Marcos José Zablonsky.	2015	PUC-PR
4.	Discursos Étnico-Raciais Proferidos por Pesquisadores /as Negros /as na Pós-graduação: Acesso, Permanência, Apoio e Barreiras – Marcos Antonio Batista da Silva.	2016	PUC-SP

FONTE: BDTD, 2016.

Quadro 02- Lista de dissertações publicadas de 2012-2016

	TÍTULO/AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
1.	Acesso e Permanência de Indivíduos Surdos no Ensino Superior – Priscila Escanfella Alves de Lima.	2012	PUC-SP
2.	O PROEJA no IFPB campus João Pessoa: um Estudo sobre o Acesso e a Permanência do Alunado – Zoraida Almeida de Andrade Arruda.	2012	UFPB
3.	Acesso e Permanência do Estudante Indígena ao Ensino Superior: Uma reflexão Pautada em Paulo Freire – Mara Jeanny Ferreira da Silva.	2013	FURB
4.	Construindo Laços entre o Serviço Social e a Educação: Acesso e Permanência na Educação de Jovens e Adultos – Priscila Sayuri Goto.	2013	UNESP
5.	Comunidade Negra Rural de Lagoa Santa: História, Memória e Luta pelo Acesso e Permanência na Terra (1950-2011) – Egnaldo Rocha da Silva.	2013	PUC-SP
6.	Acesso e Permanência no Curso de Pedagogia da universidade Federal da Bahia: Um estudo sobre as Estratégias dos Estudantes Oriundos das Escolas Públicas – Jaqueline Correia dos Santos.	2013	UFBA
7.	O Acesso e Permanência do Aluno Prounista na Universidade Privado-Filantrópica Brasileira – Larissa Ramalho Pereira.	2014	PUC-RS
8.	Acesso e Permanência no Ensino Superior: Estratégias de Governo da Conduta de Alunos Surdos Incluídos – Ravele Bueno Gularte.	2014	UFMS

9.	Acesso e Permanência de Alunos de Engenharia na UTFPR – Campus Medianeira – Magela Reny Fonticiella Gómez.	2015	UNESP
10.	O Acesso e a Permanência no Parlamento Nacional em Cabo Verde (1991-2011): Um olhar sobre a Influência das Regras Eleitorais e dos Partidos Políticos na Construção de Carreira Parlamentar – Anílsa Sofia Correia Gonçalves.	2015	UNICAMP
11.	Acesso e Permanência na Educação Superior – Estratégias e Ações da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas – DIAF na UFMS – Leila Lima de Souza Santana.	2016	UFMS

FONTE: BDTD, 2016.

A partir desse panorama inicial, pode-se problematizar o objeto de estudo, situando-o e esclarecendo os delineamentos da pesquisa, bem como os objetivos e sinalizar as bases teórico-metodológicas adotadas no caminho de investigação.

1.2 PROBLEMATIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

As políticas de ação afirmativa são configuradas pela perspectiva de redução do quadro de discriminações e desigualdades. O Brasil, assinalado seu caráter de multiculturalidade, por vezes dissimula preconceitos e silencia práticas discriminatórias, naturalizando-as. Assim, são denominadas de ações afirmativas aquelas políticas que pretendam propiciar “[...] o acesso (e a permanência) à educação, ao emprego e aos serviços sociais, em geral de membros de grupos estigmatizados e sujeitos a preconceitos e discriminações” (GUIMARÃES, 2008, p. 113).

Gonçalves e Silva discorrem sobre a transformação do princípio de igualdade para equidade, afirmando que “[...] a noção de equidade que, diferentemente da igualdade, não nega, mas reconhece a pertinência política das especificidades culturais dos indivíduos” (2003, p.118). Esse movimento gerado a partir da transformação do

princípio de igualdade no de equidade, faz com que surja em alguns países, a exemplo do Brasil, ações afirmativas, como as cotas:

No Brasil, estas aparecem favorecendo as mulheres em representações políticas (Pinto, 2000; Soares et. Al 2000; Soares, 2000.). em seguida, estendem-se aos portadores de necessidades especiais, criando-se porcentagem para sua absorção no quadro de funcionários em instituições públicas. (IDEM).

Outro elemento importante apontado por Barros (2016), ao mapear a produção da história da educação dos negros no Brasil, é de que o fortalecimento da história da educação significou transformações no campo e a emergência de outros sujeitos históricos, do ponto de vista do olhar sobre o acesso à cultura escolar, sinalizando que a população negra fora silenciada por essa história durante um longo período, em virtude da exclusão desta na educação formal, mas que as pesquisas recentes têm demonstrado um paulatino aumento da investigação sobre a história da população negra.

Vale destacar que no contexto do Brasil, as universidades adotaram desde 2002, de forma gradual, mecanismos caracterizados como cotas ou sistemas de bonificações em consonância com essa política. E em 2012, quando da aprovação da Lei de Cotas 12.711/2012, o cenário da Educação Superior começa a se redesenhar ainda mais, haja vista que as discussões que já vinham sendo fomentadas e as mudanças aprovadas no contexto de várias universidades no país imprimiam peculiaridades ao processo seletivo dos estudantes. Com a lei, a configuração do perfil das universidades seria constituído efetivamente mediante a reserva de vagas em todas as Instituições Federais.

Nesse sentido, ressalta-se que a referida Lei, em seu art. 1º estabelece que, as instituições federais de educação superior devem reservar 50% de suas vagas para estudantes provenientes de escolas públicas. Desse modo, as universidades federais devem, a priori, ter se adequadado às determinações da Lei 12.711, que dispõe sobre o ingresso nas Instituições Federais Ensino Superior e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio, atendendo também ao disposto no Art. 3º, que prevê que as vagas serão preenchidas, por curso e turno pelos autodeclarados negros e pardos e indígenas, de acordo com o percentual da população observado no último censo pelo IBGE.

Nesse aspecto, pode-se mencionar que a UFPB, quando da aprovação de sua política de cotas em 2010, previa um aumento gradual por ano no quantitativo de vagas reservadas. Nessa perspectiva, a UFPB se antecipou ao que fora proposto pela Lei

12.711/2012, uma vez que esta prevê reservas graduais, de maneira que as instituições possam alcançar o percentual de 50% em 2016.

Essas evidências impõem novos cenários à educação universitária brasileira, que deve, enquanto comunidade acadêmica, refletir sobre as possibilidades e limites apresentados por esta configuração da política de educação superior e suas implicações para as vivências no interior do campo universitário em si, haja vista que,

[...] políticas como as ações afirmativas tocam em questões essenciais da organização de nossa vida em sociedade como, por exemplo, quanta igualdade estamos dispostos a garantir para o conjunto da população. Por melhor que sejam os argumentos, essa nunca será uma questão consensual. Nem precisa sê-lo. Faz parte das disputas por projetos de sociedade. É aí que reside, justamente, a riqueza do debate em torno das ações afirmativas, pois se mantém como uma discussão permanentemente em aberto. (MOECHLECKE, 2016, p. 436).

Nesse aspecto, é importante mencionar que em artigo publicado na Revista de Arquivos Analíticos de Políticas Educativas em janeiro de 2016, Vasconcelos Medeiros Et. all., analisam os limites da Lei de Cotas nas Universidades Públicas Federais, avaliando se os dispositivos desta Lei são suficientes para garantir a ação afirmativa no sentido da democratização pela justa distribuição de vagas em reserva a partir de três itens: a autodeclaração racial como critério, as dificuldades técnicas e não obrigatoriedade de concorrência paralela, e finalmente a diferença entre a participação dos pretos, pardos e indígenas na população geral e nos estratos da rede pública sem limite de renda e com limite de até 1,5 salários mínimos.

No artigo em questão, a Lei de Cotas é considerada um marco, ao mesmo tempo em que se afirma a necessidade de discussão das nuances do atendimento das vagas para os negros e indígenas, identificando que a Lei enseja uma revisão do cálculo da reserva, ou ao menos um acompanhamento, em virtude de perceber que:

Se considerarmos que apenas a condição de renda familiar igual ou inferior a 1,5 salários mínimos necessita de comprovação, é razoável admitir que estes estudantes podem variar intencionalmente sua identificação para competir (...) onde, apesar das notas mais elevadas, há vagas sobrando. (VASCONCELOS MEDEIROS, ET. ALL. 2016, p.11).

Nesse sentido, é questionado pelos autores o percentual de 50% que se destina aos estudantes oriundos do ensino público e com renda acima de 1,5 salários mínimos, pois entende-se que,

A reserva de vagas, da maneira como está feita hoje, pode tornar-se tanto uma forma de facilitar o acesso ao ensino superior para grupos que mesmo sem a Lei não encontrariam dificuldade para passar nas seleções, quanto por outro lado, pode vir a impulsionar mecanismos de declaração de renda/raça em desacordo com a autopercepção, e sim atendendo à flutuação das concorrências e notas mínimas do ENEM ao longo dos anos. Há uma evidente necessidade de rediscussão e reformulação de alguns dispositivos, especialmente no que concerne aos critérios de cálculo das vagas e de verificação da condição de beneficiário. (VASCONCELOS MEDEIROS ET. ALL, 2016, p.14)

Estes elementos indicam, portanto, que pensar a democratização da universidade quanto ao acesso pressupõe também um olhar crítico aos dispositivos da Lei de Cotas, percebendo seus limites e possibilidades, acompanhando e discutindo estes elementos em sua articulação com a dimensão prática no interior do campo universitário.

A partir disso, não se pode negar o cenário no qual se fala de uma democratização que, de fato, ainda não acontece, de modo a possibilitar uma igualdade de oportunidades. A desigualdade marcante na sociedade brasileira e que é decorrente de um processo sócio histórico de exclusão e marginalização de determinadas classes e grupos sociais, pode ser compreendida a partir do olhar de Dubet quando aproxima o sistema escolar ao “**processo de destilação fracionado** durante o qual os alunos mais fracos, que são também os menos favorecidos socialmente, são “evacuados” para as habilitações relegadas, de baixo prestígio e pouca rentabilidade”. (DUBET, 2008, p. 27) (grifo nosso).

O caráter limitado dessa democratização consiste na persistência de uma exclusão dentro do sistema educacional, que é percebida na analogia feita entre o sistema escolar e o “processo de destilação fracionado”, que se constitui através de uma separação que se utiliza de uma “coluna de fracionamento”. Ou seja, o processo excludente persiste no sistema educacional por meio da divisão entre carreiras de maior/menor prestígio social.

Nessa direção, são bastante pertinentes as reflexões realizadas por Bourdieu (2015), quando este aborda os “excluídos do interior” e aponta para a necessidade de desvelamento das funções conservadoras da instituição escolar, que segundo seu posicionamento mantém as desigualdades e a exclusão no interior de seu sistema, corroborando, através de sua tradição pedagógica, para a consagração e legitimação das desigualdades reais, naturalizando-as.

A partir da leitura de Bourdieu poder-se-á refletir portanto sobre a preponderância da cultura de elite na tradição escolar:

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno-burguês (ou a fortiori, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes

cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a ‘cultura’ (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a ser repreendidos pela escola por suas condutas por demais ‘escolares’. (BOURDIEU, 2015, p. 61).

Há, portanto um tipo de seleção que é feita no interior do sistema educativo, e através do tratamento das desigualdades como dons, ocorre uma responsabilização dos próprios estudantes pelo fracasso. Nesse caso, a instituição

[...] exerce uma função mistificadora. Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a ‘ideologia do dom’, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a [...] crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons. (BOURDIEU, 2015, p. 66-67).

Nesse contexto, não há dúvida de que a reflexão sobre o processo de democratização, além de pertinente, deve considerar o que ocorre no interior desse sistema. Para tanto, é necessário pensar de acordo Santos (2004), e ressaltar o significado de democratização do ensino superior para além do aspecto do acesso, abrangendo não apenas o ingresso na universidade, mas o contexto que se dá após esse acesso e durante a permanência desses estudantes.

Pensar permanência no processo de democratização pressupõe pensar a universidade como uma comunidade que estabelece, implementa e organiza mecanismos no sentido de assegurar as condições para a permanência dos estudantes nos cursos a que tiveram acesso.

Para tanto, é oportuno destacar que falar sobre democratização requer também pensar sobre o panorama deste acesso e permanência nos mais variados cursos, em especial demanda questionar e tratar sobre alguns cursos em específico, quando se traz à tona a ideia de que os “cursos imperiais” não perderam a “majestade” e o prestígio que tinham no império conforme citado por Vargas:

A impermeável hierarquia interna entre carreiras no Brasil parece se prolongar ao longo do tempo, abrindo pouco espaço para uma democratização do acesso a postos profissionais destacados. Como vimos, a inserção particular de Medicina, Direito e engenharia no quadro nacional, especialmente em sua feição corporativo profissional, a manutenção de um perfil socioeconômico elitizado dos profissionais destas áreas e sua diferenciação interna no campo do ensino superior agregam-se no sentido de manter a hierarquia das carreiras e sua contraface em termos de desníveis salariais acentuados no mercado. Por tudo isso, podemos dizer que, na

perspectiva dos dados aqui trabalhados, as profissões imperiais no país não perderam a majestade, mesmo em tempos republicanos. (2010, p.120).

Assim, pensar a democratização da educação superior implica perceber a hierarquia interna de carreiras, já que segundo Dubet, “[...] com base em seus recursos financeiros, seu local de residência, suas competências acadêmicas, seu capital cultural, os estudantes se orientam para formações mais ou menos prestigiosas e mais ou menos rentáveis.” (2015, p.258). Considera-se ainda que

[...] essa hierarquia do mérito acadêmico é também uma hierarquia social, que induz frequentemente uma forte reprodução social, pois, mesmo que um elevado número de estudantes tenha acesso ao ensino superior, a distribuição deles no sistema continuará a ser extremamente desigual. (op. Cit. p. 259).

O compromisso com a inclusão dos cotistas passa, também, por ações de assistência estudantil previstas no Decreto 7.234/2010, que devem abranger as áreas de moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, esporte, cultura, creche, entre outros. Essa necessidade é abordada por Sousa Junior (2011, p.48) quando advoga a importância de implantação de medidas como bolsas de manutenção entre outras, que assegurem a qualidade na permanência desses estudantes. Diante de tal panorama, cabe a indagação sobre em que medida a democratização do ensino superior tem se constituído no acesso, bem como na permanência para a população de cotistas, no que se refere aos cursos compreendidos como as carreiras de prestígio social mais elevado?

Segundo Sousa Junior: (2011, p. 49): “[...] Nos cursos mais concorridos, como Medicina, o percentual de concluintes que se declaram negros, pardos ou mulatos é de 12%. Já nos cursos de Licenciatura esse percentual sobe para 51%. Já Vargas (2009, p.7) ao discutir a mobilidade social via ensino superior, entende que, “[...] a educação superior funcione na sociedade brasileira como um fator que reforça a sua face mais oligárquica e estamental ainda nos dias de hoje, anulando, assim, o efeito do mérito na mobilidade ocupacional.”

Nessa perspectiva, defende-se a tese de que a democratização da educação superior se dá prioritariamente via carreiras consideradas como de menor prestígio social, e na área de humanidades, no que tange ao acesso e às condições necessárias de permanência nos cursos considerados como de maior prestígio social no campus I da

UFPB, para os cotistas em geral², em função do domínio de determinados tipos de capital e do cálculo das suas probabilidades de êxito futuro.

Como argumentos defendidos, tem-se que de maneira geral, as escolhas dos estudantes pelos cursos se dão em razão de uma série de condicionantes, os quais são influenciados pelo seu capital cultural e logo, pelas informações que detém a respeito do mercado de trabalho, das carreiras e da própria “arquitetura” do sistema educativo em si.

Além disso, soma-se ainda o fato de que a estrutura geral do sistema educativo não favorece de forma democrática a todos com uma formação básica de qualidade. Há diversas deficiências, seja na sua estrutura, organização, na desigual qualidade de oferta de ensino de instituição para instituição, etc, Há problemas ainda na formação desses estudantes no que se refere às áreas que envolvem o cálculo, a matemática, entre outros saberes no contexto da educação básica.

Seja em virtude da ausência de professores com formação adequada, seja por outra razão, prova disso é o fato de que a disciplina de cálculo é a que guarda maiores índices de reprovação nas universidades. De acordo com Dubet, “[...] quando o ensino repousa sobre uma base estreita e é muito desigual, o acesso ao ensino superior é muito pouco democrático”(2015, p.258)

Nesse sentido, faz-se pertinente mencionar que algumas pesquisas sinalizam para uma hierarquização interna das carreiras, além de apontarem para a influencia das condições sociais e pessoais na escolha dos cursos. Para esses estudantes cotistas, a educação superior significa uma ampliação de suas oportunidades “[...] no mercado de trabalho cada vez mais competitivo, mas ao avaliar suas condições objetivas, a escolha geralmente recai naqueles menos concorridos e que, segundo estimam, proporcionam maiores chances de aprovação”. (ZAGO, 2006, p. 231).

Na direção do que se enuncia como a divisão de carreiras de maior/menor prestígio, Dias Sobrinho (2010) ainda assinala a exclusão que ocorre dentro do sistema, a qual se expressa sob duas facetas: na oferta de ensino de baixa qualidade e na autoexclusão. Sobre a última o autor refere-se à exclusão produzida pela sociedade e pelo Estado, explicitando que nela, os estudantes “[...] interiorizam que, na melhor das hipóteses, teriam capacidades intelectuais e econômicas e, eventualmente, algum direito

² Trata-se em particular nesta pesquisa o recorte de cotistas negros, pardos e indígenas. Considerando que a cota na UFPB é social e étnica, e enfatizando que as pessoas com deficiência pressupõem alguns mecanismos de acessibilidade muito particulares, que não são tratados com especificidade nesta pesquisa.

de frequentarem tão somente os cursos mais acessíveis, menos seletivos e de baixo prestígio [...]” (DIAS SOBRINHO, 2010, p.8).

Essa questão coaduna com a discussão de Bourdieu quando trata dos obstáculos como sendo cumulativos aos estudantes, uma vez que estes excluem a possibilidade de desejo do “impossível” a partir de uma “necessidade interiorizada” que indica e desencoraja determinadas aspirações.

[...] entre os desfavorecidos, a influencia do meio familiar e do contexto social tendem a desencorajar ambições percebidas como desmedidas e sempre mais ou menos suspeitas de renegar as origens. Assim, tudo concorre para conclamar aqueles que, como se diz, ‘não tem futuro’ a terem esperanças ‘razoáveis’, ou, como diz Lewin, ‘realistas’, ou seja, muito frequentemente, a reuniciarem a esperança. (BOURDIEU, 2015, p.55).

Nessa mesma perspectiva, Schwartzman (2010) afirma que a escolha da carreira tem muito menos a ver com a vocação que os ingressantes do ensino superior tem do que com as condições pessoais e sociais que de fato possuem. Nessa direção, e considerando os aspectos mencionados, portanto, faz-se pertinente o olhar sobre a realidade acadêmica, sobre as peculiaridades da democratização da Educação Superior. Esse olhar parte da necessidade de reflexão sobre o processo que está em curso e estabelece novos horizontes nos percursos formativos dos estudantes de camadas sociais desprivilegiadas.

Sendo assim, o presente trabalho situa-se no âmbito da avaliação de políticas públicas de educação, especificamente no campo da política de Ações Afirmativas (Cotas), tendo como recorte de investigação as cotas para o ingresso nos cursos de graduação considerados de elevado prestígio social³ na Universidade Federal da Paraíba. É válido o esclarecimento sobre a abordagem enunciada como cursos de elevado prestígio social, pois se pautou na definição de Velloso e Cardoso (2011), em pesquisa publicada por meio de artigo científico que investigou os efeitos das cotas na UnB. Na oportunidade, foram explicitadas seis categorias, resultado da divisão de dois grupos de cursos segundo a dicotomia maior/menor prestígio social, para cada área em questão: Humanidades, Ciências e Saúde.

No artigo referenciado no parágrafo acima, aparecem entre os vários cursos mencionados do grupo de maior prestígio social Direito, na área de humanidades,

³ Esta categoria é abordada no artigo: VELLOSO, Jacques; CARDOSO, Claudete Batista. Um quinquênio de cotas: as chances de ingresso de negros na Universidade de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.92, n. 231, p. 221-245, maio/ago 2011.

Engenharia nas ciências e Medicina na área de Saúde. Entre os que figuram no grupo das carreiras de menor prestígio, enunciados pelos autores, estão: Pedagogia, Licenciatura em Física e Nutrição, pertencentes às áreas de humanidades, ciências e saúde, respectivamente.

Para essa investigação, optou-se por alguns dos cursos que se encontravam na definição de Velloso e Cardoso (2011) como pertencentes aos grupos de maior/menor prestígio social. Para endossar essa escolha partiu-se também da discussão sobre as profissões imperiais, que evidencia a questão do prestígio presente nessas carreiras, em função destes cursos terem sido tradicionalmente acessados pelos filhos das elites.

Considera-se ainda para a seleção dos cursos objeto da presente análise, os indicadores de classificação apresentados por Setton (1999) e Queiroz (2004). A primeira autora dividiu os cursos em: seletos, intermediários e populares, segundo a concentração nas três formas de capital de Bourdieu: Capital econômico, em que computou a renda familiar, capital social, considerando a ocupação dos pais e conhecimento de idiomas pelo aluno, e o capital cultural, que ponderou a escolaridade dos pais. Nessa dimensão, os cursos seletos concentrariam as três formas de capital, (o curso de Direito figurou entre estes na área de humanidades) os cursos intermediários concentrariam o capital econômico e social, e por último os cursos populares, que teriam uma baixa concentração de todas as formas de capital. (o curso de pedagogia entraria nessa classificação).

Queiroz (2004) por sua vez, apresentou uma classificação dos cursos a partir da reflexão sobre os cursos e o mercado de trabalho, designando a categoria de cursos de alto prestígio social a: Medicina, Direito e Engenharia Civil. A partir desses elementos norteadores, portanto, fez-se a opção pelos cursos objeto da análise desta pesquisa, que fica assim organizada:

No grupo dos cursos considerados como de elevado prestígio social, a opção foi por Medicina, Direito e Engenharia Civil; respectivamente contempladas as áreas de Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Humanas e Sociais e por último, Ciências Exatas e Tecnológicas. Chamar-se-á esse grupo a partir daqui de CEPS, (Cursos de Elevado Prestígio Social).

Para contrastar os dados em relação às matrículas e assim verificar o acesso aos CEPS na UFPB em relação a outros cursos, optou-se por três cursos também categorizados por Velloso e Cardoso (2011), como pertencentes ao grupo das carreiras de menor prestígio. Estes correspondem às três áreas já mencionadas: Saúde, Humanas

e Exatas, quais sejam, Nutrição, Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Física. Esse grupo passará a ser chamado de CBPS (Cursos de Baixo Prestígio Social).

Todos os cursos acima descritos situam-se no Campus I da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Este foi o campo escolhido para a construção da pesquisa, em virtude de esta ser a primeira universidade no Estado da Paraíba a adotar o mecanismo de cotas para o acesso ao ensino superior, e ainda contemplar nesse campus especificamente todos os CEPS eleitos para compor a investigação.

Na compreensão da discussão sobre os CEPS, é preciso situar-se a partir do debate sobre as “profissões imperiais”, e a respeito da vinculação entre a profissionalização dessas carreiras ao longo da história brasileira às perspectivas de mobilidade social, em virtude do modo pelo qual foram criadas no Brasil. Esses debates são realizados por vários autores, a exemplo de Coelho (1999) e Vargas (2010).

Pensar a democratização no campo da Educação Superior implica na percepção dualista entre acesso e permanência, pois segundo Dias Sobrinho (2010) para além da expansão no quantitativo de matrículas e da inclusão de jovens caracterizados pelo autor como desassistidos, ele fala da necessidade das condições ao desenvolvimento dos estudos com qualidade. Uma qualidade que difere daquela que se associa à produtividade e competitividade, própria da hegemonia capitalista.

Nesse contexto, a escolha do tema se justifica por dois aspectos: pelo caráter de continuidade da pesquisa anteriormente realizada em nível de Pós-graduação strictu sensu, quando aprofundaram-se as análises sobre o processo de discussão que configurou a regulamentação das cotas no interior da UFPB. Na oportunidade em questão, buscou-se compreender a construção de uma política afirmativa que destinava um percentual de vagas também para a população negra e parda no âmbito da UFPB, os embates e as posições defendidas pelos grupos envolvidos.⁴ Bem como pelo fato de contribuir com as reflexões acerca da inclusão educacional e do processo de democratização da educação superior brasileira, e mais precisamente sobre a hierarquização das carreiras como um elemento que pode corroborar a manutenção das desigualdades educacionais.

A intensificação dos debates sobre a legitimidade das cotas no cenário nacional, e em especial no Supremo Tribunal Federal no ano de 2012, e ainda a aprovação da

⁴ COSTA, Nayara T. Santos da. **Do Debate à Implementação: A versão Não Oficial da Adoção das Cotas Raciais na UFPB**. 2012. 122f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

chamada Lei de cotas Nº 12.711/2012 pelo Congresso Nacional, contribuiu para a visibilidade da questão da desigualdade racial, realçando a necessidade de um maior aprofundamento sobre o processo em curso da democratização do acesso ao ensino superior federal via cotas, e chamando a atenção à democratização do acesso aos CEPS ou às “profissões imperiais”. Simultaneamente, nasce a pertinência em perceber se além do acesso é também assegurada a permanência, com qualidade social, nesses cursos.

É importante registrar que em dissertação publicada no PPGE em 2016, na UFPB, intitulada “Trajetórias de sucesso escolar dos jovens oriundos de escolas públicas no ensino superior” já são apontados elementos que indicam um redimensionamento do perfil dos estudantes na UFPB, a partir dos resultados que demonstram ter havido um crescimento das matrículas dos estudantes da rede pública na graduação. Ao analisar o período de 2003-2013, a autora pondera que o número mais que duplicou ao longo dessa década, concluindo que:

Constatamos uma fluidez vertical de ascensão dos indivíduos de classes populares aos estratos superiores e nos arriscamos em dizer que os dados abaixo revelam os efeitos das políticas implementadas nas universidades a partir de 2007, que incluiu desde a adoção de medidas de inclusão social até o aprimoramento dos processos seletivos. (BATISTA, 2016, p. 49).

Entretanto, o estudo indicou também que nos cursos considerados elitistas a exemplo de Medicina, Odontologia e Direito, a maioria das vagas era ocupada por estudantes oriundos da rede privada de ensino.

A partir dessas reflexões, considera-se que a pesquisa em tela apresenta relevância acadêmica e social por comportar a abordagem de avaliação de política⁵ pública educacional, especificamente por referenciar o debate sobre a política de ações afirmativas no Brasil, assinalada a partir do mecanismo das cotas nas universidades federais, que se propõem à tarefa de assegurar a inclusão de grupos marginalizados do processo educacional na esfera da educação superior, no sentido de favorecer a mobilidade social desses grupos.

Nesse sentido, a pesquisa se organiza em torno dos propósitos abaixo descritos:

Objetivo Geral

Analisar a política de cotas na UFPB quanto à democratização do acesso e a permanência dos cotistas nos cursos de elevado prestígio social do campus I da UFPB.

⁵ É preciso esclarecer que essa perspectiva de avaliação da política tem caráter de reflexão preliminar, no sentido de contribuir com considerações ao longo do processo de construção da política na prática.

Objetivos específicos

- Identificar os dados relativos às matrículas realizadas pelos estudantes cotistas nos CEPS, em analogia às matrículas nos cursos categorizados como CBPS no decorrer dos anos: 2011, 2012, 2013, 2014, 2015.
- Localizar, verificar e refletir sobre o rendimento de um grupo de cotistas dos CEPS, observando as nuances nos desempenhos entre os cursos, áreas e tipos de cotas;
- Apontar e discutir os mecanismos de Assistência Estudantil oferecidos pela UFPB no campus I, no sentido de garantir a permanência dos cotistas nos cursos de elevado prestígio social a partir dos relatos dos estudantes cotistas dos CEPS;
- Analisar os limites e as possibilidades da política de cotas quanto ao acesso e à permanência do grupo de estudantes dos CEPS, discutindo a permanência nos CEPS e o perfil traçado quanto à origem e trajetória social dos cotistas, a partir de variáveis como a origem familiar, a renda, escolaridade e ocupação dos pais.

No intuito de delinear melhor as bases teórico-metodológicas da investigação a priori, pode-se dizer que esta se configura como de caráter quanti-qualitativa, pautando-se, em Belloni Et. Al. (2000) e Triviños (1992), uma vez que a presente investigação dar-se-á mediante o confronto dos dados quantitativos no que se refere ao acesso e ao rendimento dos cotistas nos cursos analisados; e os dados sobre os perfis e trajetórias, bem como sobre a assistência estudantil no interior da academia, obtidos a partir do contato com os próprios cotistas, através das informações prestadas por eles em entrevistas.

Nessa perspectiva, ressalta-se a Democratização como categoria de análise na pesquisa, sendo o **acesso** e a **permanência** subcategorias dessa análise, e o conceito de qualidade perpassa a discussão sobre o processo de democratização em si. O acesso foi analisado a partir dos indicadores de matrículas no intervalo de cinco anos, abrangendo o ano de ingresso com cotas na UFPB. Para mensurar o acesso aos CEPS contrastou-se as matrículas destes cursos com as matrículas dos CBPS no intervalo escolhido.

A permanência foi analisada mediante o coeficiente de rendimento acadêmico e a partir da abordagem sobre o percurso do estudante cotista e os auxílios à permanência da Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante, promovidos pela instituição.

Os benefícios que promovem a permanência são acessados por meio de um processo seletivo que averigua a condição de vulnerabilidade dos estudantes, e estes ocorrem no início do período letivo. Entre os auxílios estão a Residência Universitária, os restaurantes universitários, o auxílio moradia, auxílio alimentação, auxílio transporte e creche.

Assim, a discussão sobre esta subcategoria de análise partiu da análise do desempenho do grupo de estudantes, em seguida, da compreensão da origem e trajetória social, em que foram traçados os perfis do grupo de cotistas, segundo os *indicadores materiais das disposições do habitus*, como a idade e naturalidade, ano de conclusão do ensino médio, o conhecimento de idiomas, o curso, turno e período que frequenta na UFPB, o vínculo empregatício anterior ou posterior ao ingresso, a escolaridade e ocupação familiar e a constituição e renda mensal familiar. Sobre a *trajetória social* foram consideradas a experiência escolar na educação básica, as dificuldades interrupções e contribuições para o ingresso na universidade.

Sobre a *permanência* na universidade, foram objeto de reflexão as expectativas no ingresso, o primeiro ano do curso universitário, as dificuldades e possibilidades de desistência e o sentido de ser cotista no seu curso.

Sobre os *mecanismos de assistência*, considerou-se os dados sobre informação, seleção obtenção e monitoramento dos auxílios na universidade ao longo do seu percurso de estudante.

Estes dados foram pertinentes para uma análise dos limites e possibilidades do processo de democratização na UFPB nos CEPS a partir das cotas, quantos aos aspectos acesso e permanência.

Compreendendo que a qualidade⁶ em Educação vai além dos aspectos mensuráveis, portanto, e considerando que a pesquisa de doutorado se dá num espaço-tempo limitado, necessitou-se definir um conceito de qualidade que orientou as discussões desta tese, e por meio dessa compreensão de qualidade são conduzidas as reflexões sobre o processo de democratização, sobretudo da permanência na universidade.

A avaliação da Política de Cotas na UFPB mediante a utilização da categoria Democratização, e das subcategorias do acesso e da permanência se faz pertinente mediante a compreensão de que,

⁶ O conceito de qualidade que orienta a pesquisa é abordado e esclarecido mais adiante.

As políticas de democratização não devem apenas criar condições para que todos possam estudar, mas também assegurar igualdade de oportunidades, inclusive do ponto de vista qualitativo. Isso implica, entre outras providências, a necessidade de ações e programas que preparem os jovens mais desfavorecidos para a dura competição pelo ingresso em bons cursos e carreiras socialmente valorizadas. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1237-1238).

Para tanto, nossa pesquisa está alicerçada na compreensão de que “Toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa. [...] a estatística [...] deveria ser um elemento auxiliar do pesquisador.” (TRIVIÑOS 1992, p. 346). Partindo dessa ótica pode-se enunciar que o desenvolvimento da pesquisa pressupõe uma articulação entre dados de natureza quantitativa e qualitativa, partindo da apreensão da avaliação como estratégia para solucionar alguns problemas e aprimorar as ações como elemento norteador do processo de pesquisa. (BELLONI ET. AL, 2000).

Nessa direção, a presente investigação delinea-se como uma pesquisa de cunho exploratório, no que se refere aos objetivos, pois ela “se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno”. Gonsalves (2003, p. 65).

A partir do exposto, a investigação consiste em momentos que se articulam e complementam:

1. Pesquisa bibliográfica, pela qual foram erigidas as principais categorias de análise da pesquisa; bem como definidos, necessariamente, o que denominam-se “cursos de elevado prestígio social”, à luz das discussões realizadas por Vargas (2010) e das discussões sobre a perspectiva histórica das “profissões ou cursos imperiais segundo Coelho (1999)”⁷, entre outros autores. Ainda nesse momento foram construídos os principais fundamentos que embasaram a pesquisa: a noção de campo, capital cultural e Habitus em Pierre Bourdieu; Democratização e Universidade a partir de Boaventura de Souza Santos, Marilena Chauí e Dias Sobrinho. Emancipação Social a partir de Boaventura de Souza Santos, e qualidade social em Dias Sobrinho entre outros.
2. Pesquisa documental, junto aos arquivos da UFPB, vinculados à Pró-Reitoria de Graduação, quanto aos dados quantitativos necessários à compreensão do acesso e rendimento dos cotistas, analisando a evolução desses dados ao longo dos anos

⁷ A discussão sobre os “cursos imperiais” será pertinente para que se justifique a adoção do termo na pesquisa “cursos considerados de elevado prestígio social”, em decorrência da relação estabelecida entre estes e o Estado Brasileiro e seu status na sociedade consequentemente.

do curso em que ingressaram. No que se refere à Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante, a pesquisa documental favoreceu a compreensão dos mecanismos existentes no Campus I da UFPB, os quais contribuem para a permanência com qualidade desses estudantes nos cursos de elevado prestígio social, a exemplo do Programa Bolsa Permanência da UFPB, criado pelo MEC através da Portaria Nº 389, de 09 de Maio de 2013; Bem como os auxílios: a Residência Universitária, os restaurantes universitários, o auxílio moradia, auxílio alimentação, auxílio transporte e creche. Ao mesmo tempo, discutiu-se a Lei 12.711/2012 e os Decretos: 7.234/2010, que trata do Plano de Assistência Estudantil, e 6.096/2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); a Resolução 26/2007, que regulamenta o ingresso nos cursos de graduação e o Decreto 7.824/2012, que regulamenta a Lei de Cotas.

3. Análise e discussão dos dados a partir de um grupo de cotistas delimitado ao longo do levantamento realizado na primeira fase da pesquisa, nos CEPS do campus I da UFPB, no sentido de perceber seu perfil e trajetória social, bem como os limites e as possibilidades dos mecanismos de permanência nos cursos.

É preciso ainda pensar a universidade como um espaço de rupturas e transições paradigmáticas, a partir do olhar sobre aspectos sutis das exclusões ou inclusões precárias que podem estar imersas na concretização da democratização da educação superior.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade do debate fundado no entendimento de que o conhecimento confere determinados privilégios sociais, políticos e culturais a quem o detém, e que, esse conhecimento não está distribuído na sociedade de maneira equitativa, o que, segundo Santos, (1989, p. 38), “tende a estar menos quanto maior for seu privilégio epistemológico.” Portanto, o conceito de emancipação social insere-se neste trabalho como uma oportunidade importante de pensar o objeto de estudo, questionando o processo de democratização da Educação Superior.

Assim, a pesquisa se apresenta com o intuito de contribuir com as reflexões acadêmicas sobre as políticas de democratização da educação superior, no cenário das cotas nas universidades federais, e que encontra uma demanda esparsa de discussões, tendo em vista a atualidade do debate, não esgotado, e no mínimo polêmico, numa

sociedade como a brasileira, diversa e desigual. Nesse aspecto, faz-se necessário discutir mais adiante os conceitos de qualidade e emancipação social, que embasam a pesquisa.

1.3 A educação superior como espaço de emancipação dos agentes

Este item se constitui no espaço de discussão dos conceitos de emancipação e qualidade social, os quais se julgam importantes para o aprofundamento da reflexão sobre o contexto da democratização na educação superior via cotas.

Pensar o conhecimento e a educação superior em articulação com a ideia de emancipação social requer um exercício de validar as instituições de educação, e os processos formativos de maneira geral enquanto espaços de consolidação de uma cultura política, crítica. Ou ainda, como ambientes de socialização e partilha de bens imateriais, de um capital social que pode favorecer a participação ativa de agentes nas tessituras sociais.

Requer que sejam creditadas a esses espaços possibilidades de reflexão sobre a dinâmica social, sobre as realidades existentes. O que faz necessário trazer à tona questões subalternizadas, dar voz ao que pode ter sido silenciado. É preciso, como diz Santos (2007), contribuir para desenvolver subjetividades rebeldes, não conformistas, que não aceitem passivamente o dito oficialmente, mas desconfiem, sejam curiosos, questionem a padronização, a naturalização e possam fazer emergir o que não está visível.

Nessa dimensão, a Educação pode cumprir um importante papel. A Educação superior, em particular, pode ainda assinalar uma contribuição para essa inserção no mundo. Uma inserção que ratifica o potencial humano do olhar, do desvelar a realidade, mas também do intervir, questionar, atuar como um agente de transformação social.

Essa contribuição da educação que assume o compromisso com a sociedade, com a formação de agentes ativos, partícipes, necessita da adoção de práticas, que por sua vez dependem ainda das concepções sobre como ocorre o processo formativo, e como se entende o conhecimento.

A esse respeito, Freire (2011, p. 141) discute a importância do ato de estudar e ler como uma tarefa séria, que exige de nós a superação de uma compreensão ingênua. Nesse sentido ele fala sobre uma concepção nutricionista do conhecimento como sendo uma falsa percepção, e recorre a Sartre para dizer que nessa acepção, [...] aqueles que

leem e estudam devem fazê-lo para tornar-se “intelectualmente gordos”. Daí o uso de expressões como “fome de conhecimento”, “sede de saber”, ter ou não “apetência pelo saber”. (op. Cit.p.142).

Assim o conhecimento não poderia ser comparado ao ato de “saciar essa fome”, já que nessa perspectiva se assemelharia simplesmente ao acúmulo, preenchimento. O conhecimento não pode ser uma mera atividade mecânica, instintiva e estática; mas deve ser entendido como algo dinâmico, e que move os seres humanos, ajudando-os a construir e reconstruírem continuamente, a si e ao mundo à sua volta. “[...] os seres humanos são corpos conscientes que o transformam, agindo e pensando, o que os permite conhecer ao nível reflexivo.” (op. Cit. p. 143)

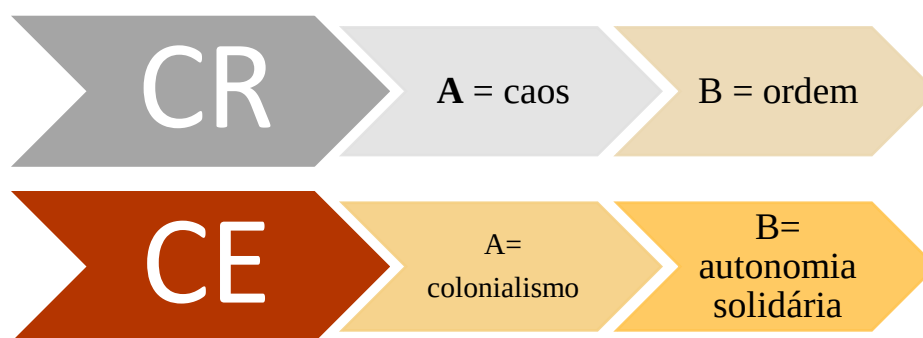
A educação como possibilidade de emancipação social implicaria assim, no contexto do conhecimento para além de uma “concepção nutricionista”, avançando no sentido de um amadurecimento intelectual e no processo de exercício da criticidade dos estudantes. Isso se desenvolveria na direção de uma desconstrução do analfabeto político, a qual envolve, necessariamente, a adoção de práticas educativas que contribuam para esse processo na educação formal.

Nessa dimensão, faz-se pertinente mencionar que Santos, ao argumentar que “[...] a razão que critica não pode ser a mesma que pensa, constrói e legitima o que é criticável” (2007, p.52), nos apresenta um panorama de relativização da ignorância e do saber, discutindo que não há uma forma de ignorância ou conhecimento geral, e que este último se distingue pela definição da trajetória “[...] que vai de um ponto A chamado ‘ignorância’ a um ponto B chamado ‘saber’” (IDEM).

A partir disso, o autor enuncia a existência de dois modelos de conhecimento a partir da matriz ocidental, quais sejam: “o conhecimento de regulação e o conhecimento de emancipação”.

Na opinião de Santos, ambos os tipos de conhecimento têm uma trajetória marcada pela existência da ignorância ao saber (do ponto A ao B). Entretanto, em cada um deles a definição do ponto A ou B são diferentes. Apresenta-se uma ilustração a seguir para que se possa melhor demonstrar a compreensão do autor. Nela, conhecimento regulação e emancipação são designados respectivamente pelas siglas CR e CE. O ponto A é a ignorância e o B o saber, conhecer.

Figura 01 – Tipos de Conhecimento regulação e emancipação



FONTE: SANTOS, 2007, p.52-53, Produção da Pesquisadora.

No CR, portanto, a ignorância representa o caos dentro de uma realidade incontrolável, e a trajetória até o saber se constitui na ordenação desse caos, saber, pois, nas palavras do autor “[...] é por ordem nas coisas, na realidade, na sociedade.”

Já no CE, a ignorância expressa o colonialismo, a objetivação do outro, ou a “[...] incapacidade de reconhecer o outro como igual” e o caminho até o saber representaria a consolidação de uma autonomia solidária.

Ainda segundo Santos, no momento em que a modernidade ocidental passou a coincidir com o capitalismo, o conhecimento regulação passou a dominar, recodificando o conhecimento emancipação e subvertendo a autonomia solidária em uma forma de caos, pois “[...] a solidariedade entre as classes é perigosa, a solidariedade no povo é uma forma de caos que é necessário controlar”.(2007, p.53).

Esse contexto transforma o colonialismo em uma forma de ordem do conhecimento regulação. Em contraste, seria então necessário “[...] reinventar as possibilidades emancipatórias que havia nesse conhecimento emancipador: uma utopia crítica.” (op. Cit, p.54).

Sobre as práticas que podem ratificar a discussão da perspectiva da educação superior como possibilidade de emancipação, podemos refletir ainda a partir das práticas antagônicas a que Freire referencia como domesticadoras ou libertadoras. As primeiras, tem como cerne uma abordagem dos educandos que parte do pressuposto de que eles devem ser manipulados e moldados, “preenchidos”, uma vez que são considerados como vazios e passivos. Nessa relação de educadores e educandos, “[...] os segundos são os objetos passivos da ação dos primeiros.” (FREIRE, 2011, p. 145).

Nas práticas educativas libertadoras, por outro lado, ocorre uma relação diversa, haja vista que os educadores respeitam a expressividade dos educandos. Nessa

dimensão, “[...] a educação é o procedimento no qual o educador convida os educandos a conhecer, a desvelar a realidade, de modo crítico.” (Op cit, p.146).

A divergência entre as práticas educativas mencionadas residem nesse ponto, sobretudo. Enquanto as práticas domesticadoras reprimem a liberdade e a atitude crítica dos educandos, as práticas libertadoras desnudam a realidade e a apresentam sob um olhar crítico aos educandos, contribuindo para que estes possam superar sua percepção ingênua dela. É nessa trajetória exatamente, da superação da percepção ingênua da realidade que se pode avançar no sentido de pensar possibilidades de emancipação dos sujeitos, a partir do desenvolvimento de práticas que colaborem para que essa emancipação possa ser desencadeada.

Nessa perspectiva não é possível admitir que os indivíduos sejam neutros em sua ação. Conscientes ou não daquilo que se desencadeia, estão sempre contribuindo para determinadas práticas e estimulando ou desencorajando as liberdades, ou as subjetividades rebeldes dos nossos estudantes.

Desta forma, é oportuno esclarecer os sentidos de objetividade e neutralidade, porque são diferentes. É possível que sejam objetivos, mas não neutros. Compreendemos isso nas palavras de Santos, quando ele afirma “Objetividade, porque possuímos metodologias próprias [...] ao mesmo tempo, vivemos em sociedades muito injustas, em relação às quais não podemos ser neutros.” (2007, p. 23). Admitindo que essa diferenciação entre objetividade e neutralidade é um desafio, o autor ainda diz que, “[...] devemos ter uma distancia crítica em relação à realidade, mas ao mesmo tempo, não podemos nos isolar totalmente das consequências e da natureza do nosso saber, porque ele está contextualizado...”(op. Cit, p.57).

Nesse cenário, o posicionamento do trabalhador social e a postura de não neutralidade são defendidas por Freire, que reconhece que as práticas educativas não podem constituir-se como neutras nem tampouco apolíticas, mas que se deve, a partir do momento em que se reconhece o seu caráter político, lutar em prol de posturas ético-democráticas. Pois;

[...] não possa ser o trabalhador social, como educador que é, um técnico friamente neutro. Silenciar sua opção, escondê-la no emaranhado de suas técnicas ou disfarçá-las com a proclamação de sua neutralidade não significa na verdade ser neutro mas, ao contrário, trabalhar pela preservação do status quo.(2011, p. 57)

Assim, volta-se a enunciar, é possível ser objetivos, mas não neutros. De um modo ou outro estaremos adotando posições, mesmo que elas não sejam assumidas visivelmente, conscientemente.

No intuito de busca de uma sociedade mais justa, além de reconhecer o caráter essencialmente político e não neutro na atuação e convivência social, deve-se compreender um pouco da dinâmica da sociedade em que se vive. Santos ao discutir o conceito de emancipação social como elemento central da modernidade, diz que a sociedade tem sido organizada a partir de tensões, como a regulação/emancipação.

Nessa sociedade, é criada uma tensão entre expectativas e experiências, em geral, algumas experiências ruins, que oprimem, mas com expectativas que sugerem uma alternativa, uma perspectiva melhor de futuro. Na sociedade atual há uma discrepância entre a tensão experiências/expectativas,

[...] já que nas sociedades antigas as experiências coincidiam com as expectativas: quem nascia pobre morria pobre; quem nascia iletrado morria iletrado. Agora não: quem nasce pobre pode morrer rico e quem nasce numa família de iletrados pode morrer como médico ou doutor. (2007, p. 18)

Algumas políticas no cenário da Educação superior, na perspectiva da democratização da universidade, podem ser exemplos de expectativas que divergem em relação às experiências, ou seja, que atuam na contramão de um fatalismo previsível, que predestinava a situação social dos indivíduos a partir de suas experiências. Essas políticas se expressam pela expansão de oportunidades a minorias anteriormente excluídas da esfera da educação superior.

Castelo Branco e Nakamura ao analisarem a expansão de vagas na UFPB, contribuem no sentido de pensar as possibilidades sinalizadas a partir das oportunidades no ingresso das universidades públicas, através da modalidade de reserva de vagas, elemento que visa democratizar o acesso aos cursos, e que, segundo sua pesquisa, cumpre papel relevante no acesso a cursos que são de elevada demanda e que “[...] sem a reserva de vagas os percentuais de alunos de escolas públicas nesses cursos seria insignificantes, o que certamente não ocorreria nos cursos de menor demanda que tiveram suas vagas preenchidas por mais de 50% de alunos de escolas públicas, não fazendo uso da reserva.” (2013, p.334).

Ainda segundo sua pesquisa, pode-se verificar que a modalidade de ingresso por reserva de vagas corrobora para a democratização do acesso a alguns cursos, que,

[...] salvo através de políticas compensatórias, os alunos oriundos de camadas populares ficariam excluídos das universidades públicas, e, mais ainda, dos ditos cursos “nobres” ou escolhido pela elite brasileira, desde os tempos do império: Direito, Medicina e engenharias.(IDEM).

Para além disso, essa discrepância, tratada por Santos como um elemento novo, também se registra por outro aspecto, por estar desfigurada no momento atual. Logo, é preciso reinventar a emancipação social, para pensá-la a partir de outros instrumentos, que se distingam de uma perspectiva moderna, a qual regulou a discrepância entre expectativas e experiências e sua desfiguração, pois, na opinião do autor há uma inversão entre as expectativas e experiências, fazendo com que as primeiras sejam para a maioria das pessoas mais negativas que as últimas.

De acordo com Santos “Hoje, quando abrimos o jornal e vemos uma notícia sobre reforma da saúde, da educação, da previdência social, é certamente para pior.” (idem). Pois as expectativas não tem se apresentado melhores alternativas às experiências vivenciadas, e isso representa a desfiguração de que ele trata.

As alternativas construídas no sentido da democratização da educação, e que visem assegurar o acesso dos grupos minoritários a direitos fundamentais podem se constituir nesse aspecto, em possibilidades para materializar e reinventar a emancipação social.

Chama-se a atenção para o conceito de emancipação social elucidado por Santos, que aborda que,

[...] a emancipação não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática sócia [..] (2013, p.278-279)

O espaço da educação superior, no aspecto de formação que instrumentaliza e potencializa o caráter de problematização e do pensamento crítico, contribui para uma ambientação em que os agentes, a partir das práticas sociais, buscam inserir-se no campo das lutas democráticas em favor das demandas de seu grupo.

Lembrando que se é necessária uma superação conceitual e mudança paradigmática orientadora das práticas educativas para fazer emergir uma consciência crítica; e isso em todos os níveis educacionais. “[...] se não superarmos a prática da educação como pura transferência de um conhecimento que somente descreve a

realidade, bloquearemos a emergência da consciência crítica, reforçando assim o analfabetismo político.” (FREIRE, 2011, p. 150).

Não obstante a isso, percebe-se que as possibilidades de emancipação social se configuram inicialmente, na perspectiva freireana, com a superação da percepção ingênua:

[...] a simples superação da percepção ingênua da realidade por uma crítica não é bastante para que as classes oprimidas se libertem. Para tal, elas necessitam organizar-se revolucionariamente e revolucionariamente transformar a realidade. Esta organização demanda, porém, uma ação consciente que envolve a clarificação do que se encontra opaco na visão de fundo da consciência. (FREIRE, 2011, p. 154).

Sem esquecer que nesse domínio, superar o analfabetismo político, ou uma perspectiva do futuro como algo pré-estabelecido é extremamente necessário, mas que essa tarefa demanda de fato a organização e a conscientização dos sujeitos enquanto sujeitos, e não objetos: como principais responsáveis por esse processo de libertação, emancipação.

Aliado a isso, é necessário aprender a dialogar com os conhecimentos, construindo o que Santos denomina de uma ecologia de saberes para “[...] que possamos aprender outros conhecimentos sem esquecer nossos próprios conhecimentos. Mas nosso ensino nas universidades, nossa maneira de criar teoria, reprime totalmente o conhecimento próprio, o deslegitima, o desacredita, o inviabiliza.” (2007, p.54).

É preciso então recriar, reinventar, não apenas conhecimentos ou formas de conhecer e valorizar os conhecimentos, mas também repensar e reconstruir práticas educativas nesse sentido, conectando teoria e prática social, considerando ambos relevantes e não desperdiçando os saberes da diversidade, construindo um “pensamento alternativo às alternativas” que se apresentam.

Dessa forma, há que se lidar com dois problemas teóricos citados por Santos, que são o da diferença e do silêncio. Lidar numa dimensão que reconhece a impossibilidade da neutralidade, que a diferencia da objetividade. E um dos maiores desafios apontados questiona “como fazer o silêncio falar de uma maneira que produza autonomia e não a reprodução do silenciamento.” (op. Cit. P. 55).

A Educação, nessa perspectiva, pode contribuir com o fortalecimento de grupos marginalizados que acessam o espaço acadêmico, corroborando para que estes possam

empoderar-se a partir do contato com o capital simbólico a que têm acesso mediante seu ingresso na universidade.

Fortalecer esses grupos que sofrem violações nos seus direitos é feito, segundo Herrera Flores (2009, p. 38): “[...] dotando-os de meios e instrumentos necessários para que, plural e diferenciadamente, possam lutar pela dignidade [...]”.

Essa instrumentalização, se dá mediante o acesso a um ensino de qualidade e que possibilita aos agentes sociais a apropriação de um certo tipo de capital, o capital cultural. Nesse sentido, a democratização desse tipo de capital, vinculado a um ensino que favoreça a apreensão crítica da realidade, e corrobore para que se construa uma dinâmica social de maior participação na tomada de decisões, fortalece estes grupos antes marginalizados e equilibra a distribuição de poderes ou recursos socialmente.

Segundo Horochovski (2006), entre as modalidades de empoderamento estão as formais, e instrumentais. Embora a modalidade formal pressuponha que as instituições formais propiciem os mecanismos de empoderamento e a instrumental consista na capacidade real do sujeito influenciar na tomada de decisões, ele afirma que cidadãos e instituições precisam trabalhar juntos; e que a participação é a causa e o efeito do processo de empoderamento. Para tanto, é necessário que a participação desses cidadãos nas instituições de Educação Superior seja feita a partir do pressuposto da garantia de permanência deles nos cursos a que tiveram acesso, mas que essa permanência se dê com qualidade social.

Para que se possa compreender a dimensão de qualidade social, é pertinente destacar outra dimensão de qualidade que tem se difundido no campo da educação, mas que segundo Silva (2009) é um conceito do campo econômico, que foi transposto diretamente para a educação.

Ainda de acordo com a autora, esse conceito de qualidade originalmente é dinâmico, transitório e estimula a comparação, na medida em que,

[...] no campo econômico, o conceito de qualidade dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, rankings, testes comparativos, hierarquização e estandardização, próprias do âmbito mercantil. De acordo com essa perspectiva, a qualidade de um produto, objeto, artefato ou coisa pode ser aferida com o uso de tabelas, gráficos, opiniões, medidas e regras previamente estabelecidas. (SILVA, 2009, p.219)

Essa concepção de qualidade, de cunho gerencial, portanto, se expressa pela valorização dos números e pelo desprezo ao processo pelo qual estes são gerados.

Segundo Freire (1995), há qualidades e qualidades. Para um elitista, por exemplo, os valores centrais considerados seriam os seus próprios valores, ao mesmo tempo em que negligenciariam os valores populares. O autor, entendendo a Educação como uma prática permanente, enaltece o seu caráter político, o que implica numa luta pela postura ético-política, decorrente da necessidade de vigilância da coerência entre o discurso e a prática.

A concepção de qualidade assentada na racionalidade técnica e nos critérios econômicos serviu e serve de referencia para a formulação de políticas para a educação pública no país. Assim, a atualização da teoria do capital humano pelos técnicos e arautos do Banco Mundial tornou-se, para alguns governos e gestores, o norte que orienta as políticas para a educação básica e superior assentadas no conceito de qualidade das bases de teorias econômicas. (SILVA, 2009, p. 222-223).

Nessa direção, Freitas, (2012), advoga pela necessidade em se compreender o que se entende por qualidade recusando a objetividade e standardização, se pretendemos uma educação de qualidade de fato. Pois a partir de sua acepção, estes testes padronizados em larga escala não podem se constituir em um projeto educacional, uma vez que limitam e subordinam o debate sobre os fins da educação aos testes e indicadores.

Dessa maneira, o que ocorre é uma “guetorização do sistema escolar”, a qual exclui a partir de uma decisão ideologicamente orientada através de uma formação de segunda categoria pela via do que fora estabelecido como básico e suficiente para alguns; enquanto continuam oferecendo uma formação de primeira categoria para aqueles para os quais o ciclo se expande para além do básico.

Assim, é necessário questionar esse conceito de qualidade, e abrir um espaço para dialogar a partir de outra compreensão. Em oposição ao conceito anterior, “A qualidade social na educação não se restringe a formulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos a priori e a medidas lineares descontextualizadas.” (SILVA, 2009, p. 223).

O conceito de qualidade social indica, portanto, um compromisso com a sociedade, e dentro dessa perspectiva agrega um conjunto de determinantes para que se possa refletir a respeito. Dentro dessa lógica, a qualidade não se resume às medidas quantitativas estabelecidas para julgamento, nem mesmo apenas aos desempenhos dos estudantes, como é priorizado nos indicadores de qualidade existentes.

A qualidade social permite que se vislumbre a conjuntura de modo mais abrangente. Segundo Silva (2009), como indicadores dessa qualidade podem-se encontrar: os **determinantes externos**, a partir das condições socioeconômicas, socioculturais, de aspectos como a existência de financiamento adequado e o compromisso dos gestores. Quanto aos **determinantes internos**, temos a organização do trabalho, gestão e projetos, a interlocução com as famílias, a política de inclusão, o respeito às diferenças e o diálogo como premissa. Há ainda o trabalho colaborativo, o funcionamento de conselhos e colegiados.

Para além desses fatores, existem atitudes dos profissionais da instituição que podem favorecer a permanência e o sucesso, como o reconhecimento das potencialidades individuais, a criação de mecanismos facilitadores da colaboração e da responsabilidade, a preocupação com transporte e alimentação, com o desenvolvimento da criatividade e da inovação, da criação artística e suas manifestações, bem como em assegurar o acesso a livros, revistas filmes e etc. Em outras palavras, “A educação de qualidade social implica, pois, assegurar a redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos” (SILVA, 2009, p.225).

Nesse cenário, a conjugação de vários fatores no sentido de estabelecer uma compreensão mais ampla do processo em si, considera que a qualidade social está relacionada com o compromisso político quanto ao bem estar social, assinalado a partir de políticas que garantam efetivamente o bem coletivo, sendo garantidas por meio de mecanismos que permitam sua materialização nas práticas.

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação, que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (IDEM).

A educação se apresenta como possibilidade. Reconhecendo que sua prática consiste no desvelamento de verdades, que caracteriza a politicidade da educação, e de perceber que ela não pode tudo, mas pode alguma coisa.

É preciso realizar então um “esforço insistente pela reinvenção da emancipação” (SANTOS, 2007, p. 19), renovando o significado de emancipação e substituindo um futuro infinito e homogêneo por um futuro concreto de utopias realistas, que são

utopias, pois desafiam a realidade, mas são realistas justamente para que não possam ser descartadas facilmente.

Esclarecidos o percurso e os elementos iniciais de discussão da pesquisa, daremos sequencia ao texto, apresentando as bases teórico-metodológicas do estudo, a seguir.

1 NOÇÃO DE CAMPO, *HABITUS* E CAPITAL SIMBÓLICO EM BOURDIEU

Nesse capítulo serão tratados os aportes teóricos que estão na base da discussão que envolve a pesquisa, para que se possa voltar o olhar para o objeto de estudo e analisar a democratização na Educação Superior a partir das considerações sobre a noção de campo, *habitus* e capital segundo Pierre Bourdieu.

2.1 O CAMPO E O *HABITUS* : APROXIMAÇÕES

Considera-se pertinente a abordagem a partir de Pierre Bourdieu, no que concerne à compreensão da noção de campo, *habitus* e capital cultural, na medida em que estes aportes teóricos possibilitam inicialmente estabelecer um diálogo com o objeto de estudo da pesquisa, haja vista que, tal como pode-se depreender, a partir da leitura de Bourdieu, o objeto não é independente, sofre influências da sociedade, no sentido de uma dupla determinação; assim, o conhecimento não está isento e devemos por em causa a nós mesmos enquanto cientistas, para que se possa efetivamente compreender nosso objeto. “Uma prática científica que se esquece de se por a si mesma em causa não sabe, propriamente falando, o que faz”. (BOURDIEU, 1989, p. 35).

Nessa dimensão, fazer ciência pressupõe a recusa das certezas do saber que se diz definitivo, percebendo a pesquisa como uma atividade racional, de dedicação humilde, que deve estar aberta às influências, não se “encaixando” apenas em uma tipologia e portanto, com uma certa abertura metodológica.

Essa liberdade teórico-metodológica, entretanto, não pode ser confundida com um espaço em que tudo é válido, sendo necessário pensar o método em consonância com o objeto de pesquisa, e por isso é importante uma vigilância em relação ao cientista, ao campo, e ao objeto de estudo. Esse rigor mantido na pesquisa, logo, diferencia-se de uma rigidez teórico-metodológica. Reside na atitude de vigilância e cuidado do investigador com a construção e detalhamento do seu objeto.

Nessa construção, é preciso um olhar sobre o objeto, na perspectiva de Bourdieu, para além dos acontecimentos sociais, relacionando-o com as condições objetivas de sua existência e estudando os elementos imbricados a esse objeto, pois ele não está isolado. Entre o objeto e os acontecimentos sociais situa-se o “campo”.

O Campo “filtra” as leis que estão em circulação na sociedade e dinamiza as pressões que se exercem externamente a ele. No interior do campo, a posição que os

agentes assumem nessa estrutura é que determina o que eles podem ou não fazer, ou seja, determina a estrutura das relações objetivas. Por sua vez, a estrutura do campo e as posições assumidas pelos agentes estão determinadas pela dinâmica da distribuição de capital simbólico entre estes agentes.

É preciso fazer um adendo para dizer que o uso da nomenclatura “agentes” é adotada ao longo desse texto, em consonância com a posição de Pierre Bourdieu, que em sua obra rejeita a aproximação com a filosofia da consciência, para que não seja enaltecida a figura do sujeito, demarcando que indivíduos existem como agentes e não apenas como indivíduos biológicos. Ao se colocar assim, o autor assume uma perspectiva de superação da dimensão subjetivista, bem como objetivista, exclusivamente. É por esse motivo então que evita-se o uso dos termos “indivíduo” ou “sujeito” ao longo da escrita, para que esta esteja em sintonia com a perspectiva do autor.

Importante ainda registrar que o termo “agente” pode designar não somente pessoas, mas também instituições, segundo a leitura de Bourdieu.

Assim, a partir da tentativa de superação das “oposições artificiais” que separam a ciência social, como é o caso das perspectivas acima enunciadas: objetivismo e subjetivismo, a aposta de Bourdieu se apresenta em um conhecimento que intitula de conhecimento praxiológico, o qual pressupõe uma análise do processo, que deveria: “[...] superar, englobándolo, el momento del objetivismo y fundarlo en una teoría de la exteriorización de la interioridad y de la interiorización de la exterioridad.” (BOURDIEU, 2001, p. 12).

Nesse sentido ele aponta que não se deve restringir a abordagem centrada em nenhuma das perspectivas, mas em ambas, superando-as na medida em que se permite situar em uma dupla perspectiva, que “[...] propone tomar como esquema para el analisis social la ‘dialectica de las estructuras objetivas y las estructuras incorporadas’; o más concretamente, la relación dialectica de las estructuras y los habitus.” (IDEM, p.13).

Nesse aspecto são ressaltadas as relações no mundo social, que não dispensa o elemento individual, mas que percebe este no contexto do sistema de relações que mantém, não em si mesmos, portanto. “Y puesto que lo real es relacional, por eso mismo es necesario pensar relacionalmente lo real, como el primer precepto metodológico con el que combatir la inclinación a pensar el mundo social de manera realista o sustancialista.” (IDEM, p.14).

Nessa perspectiva de análise relacional, como foi dito, relacionam-se dialeticamente as estruturas objetivas e o *habitus*, e nessa dimensão de análise destacam-se como elementos imprescindíveis o campo, o *habitus* e o capital.

A noção de campo engloba, para além da sociedade, o campo de produção de mercadorias ou de cultura, entendido como um universo relativamente autônomo de relações práticas e que obedece a suas leis próprias. Logo, é um “Universo em que estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem [...] é um mundo social como os outros, mas que obedece as leis sociais mais ou menos específicas.” (BOURDIEU, 2004, p.20)

De acordo com Inda (2001), Bourdieu atribui algumas características à noção de campo em sua obra, que devem ser levadas em consideração na compreensão do campo de modo geral.

Em primeiro lugar, deve-se considerar a situação atual e potencial dos agentes na estrutura de distribuição do campo em questão; o que implica realizar uma análise sincrônica e diacrônica da estrutura de distribuição do campo; ou seja, considerar o estudo a partir de um ponto determinado no tempo, ou o estado da estrutura naquele momento específico, e ainda o processo de constituição desse campo, percebendo sua evolução e transformação no tempo. Logo, essa análise sincrônica e diacrônica permite levar em conta a situação atual do agente e sua trajetória social.

O campo entendido como um “[...] sistema de diferencias, en el que el “valor” de cada posición social no se define en sí misma, sino que se mide por la distancia social que la separa de otras posiciones, inferiores o superiores.” Ajuda-nos a pensar a realidade relacionalmente, e perceber que o valor atribuído a cada posição social dentro do campo define-se em relação às distâncias entre esta e as demais posições no campo; que por sua vez variam em virtude das mudanças que ocorrem na estrutura de distribuição das espécies de capital. As crenças, os costumes e a própria lei funcionam nesse contexto, como maneiras de codificação ou institucionalização dessas distâncias sociais.

A especificidade do campo, e sua lógica interna são determinadas pelas espécies de capital aí envolvidas, seja ela de capital econômico, social ou cultural. E este capital é ainda quem define a entrada em cada campo, constituindo-se como objeto das atividades dentro deste.

O capital ou o poder aí situados, consistem em recursos que são negociados no interior desse espaço social, que se assemelha assim a um mercado, no qual são

produzidos e negociados as espécies de capital. “Como mercado ‘sui generis’, el campo social es un espacio asimétrico de producción y distribución del capital y un lugar de competencia por el monopolio de ese capital.” (INDA, 2001, p.18).

Essas espécies de capital das quais se fala aqui podem ainda ser convertidas no campo:

Por ejemplo, la posesión de un determinado capital económico permite su transformación o conversión en capital cultural a través de los títulos académicos que confieren un reconocimiento institucional de ese capital cultural. O mediante determinados bienes y servicios culturales a los que el capital económico da acceso inmediato. (IDEM).

O campo se constitui assim num espaço tratado de microcosmo, já que dispõe de uma autonomia parcial em relação ao macrocosmo, e nesse sentido faz imposições, relativamente independentes das pressões do mundo social global. As pressões externas ao campo se exercem nos agentes por intermédio ou subordinadas à lógica do campo em questão.

Esse campo, por sua vez como dissemos, é relativamente autônomo, e o seu grau de autonomia se observa através do seu poder de retradução das pressões externas a ele. Desse modo, Quanto menor a autonomia do campo, maior será a expressão dos problemas externos e sua influencia no interior deste. Ao contrário, quanto maior a autonomia do campo, maior seu poder de retradução.

Ainda com relação às particularidades do campo, dissimula-se na luta dos agentes a adesão, a crença, ou os interesses envolvidos nos princípios do jogo e na legitimação do campo. É preciso destacar a característica da ciência como desveladora daquilo que está velado, escondido, na perspectiva de Bourdieu, que deve denunciar os pressupostos que governam a vida social e que ocultam o fato de que não existem atos desprovidos de interesses. Logo,

No hay prácticas en un campo social que puedan aparecer como desinteresadas si no es por referencia a intereses ligados al funcionamiento específico de otros campos, como sucedería entre los campos científico o artístico, por un lado, e intereses económicos y políticos, por otro; y desde ese punto de vista no existe, en rigor, práctica absolutamente desinteresada, aunque su interés estribe precisamente en el desinterés, como suele ser lo propio de los intelectuales. (INDA, 2001, p. 23)

Assim, compreende-se que “Todo campo, o campo científico é também um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças.” (BOURDIEU, 2004, p. 21-22).

O campo, como esse espaço de disputa de forças configura-se mediante o capital simbólico⁸ de seus agentes. Estes agentes tem, proporcionalmente, dentro da dinâmica do campo, em decorrência de seu capital simbólico e de sua posição na distribuição desse capital, oportunidade de submeter aos seus anseios as forças do campo. (BOURDIEU, 2004). Percebe-se assim, que a dinâmica das forças que atuam dentro do campo são extremamente ligadas aos agentes, ou melhor dizendo, ao peso destes em detrimento do capital simbólico que detêm dentro da estrutura de distribuição do capital:

Os agentes (indivíduos ou instituições) caracterizados pelo volume de seu capital determinam a estrutura do campo em proporção ao seu peso, que depende do peso de todos os outros agentes, isto é, de todo o espaço. Mas contrariamente, cada agente age sob a pressão da estrutura do espaço que se impõe a ele tanto mais brutalmente quanto seu peso relativo seja mais frágil. Essa pressão estrutural não assume, necessariamente a forma de uma imposição direta que se exerceria na interação. (BOURDIEU, 2004, p.24).

Ao se referir sobre a dinâmica de transformação no interior do campo a partir das disposições dos agentes, Bourdieu afirma: “[...] o campo é um jogo no qual as regras do jogo estão elas próprias postas em jogo” (2004, p.29). Nota-se a partir daí que há formas de resistência no interior do campo, ou seja, que há uma relação recíproca entre as forças do campo e a atuação dos agentes dentro desse campo em função de suas disposições, desejos e seu capital simbólico.

O campo não apenas determina o fazer dos agentes, mas estes, a partir de seus desejos, levando em consideração suas posições no campo podem determinar transformações e reestruturações no próprio campo. “Há, portanto, estruturas objetivas, e além disso, há lutas em torno dessas estruturas. Os agentes sociais, evidentemente, não são partículas passivamente conduzidas pelas forças do campo.” (BOURDIEU, 2004, p.28).

A admissão de que os agentes não se constituem dentro do campo como elementos passivos, mas que podem determinar mudanças nessa estrutura do campo corrobora com a reflexão sobre a importância das disposições dos agentes, sua

⁸ O capital simbólico pode ser pensado como as formas de capital representadas simbolicamente, será enfatizado na próxima sessão do capítulo.

trajetória, e seu capital simbólico. Introduz na discussão o conceito de *Habitus*, e sua relevância para pensarmos o objeto de estudo, percebendo que,

[...] quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição, nos limites, no entanto, de suas disposições (isto é, de sua trajetória social, de sua origem social) que são mais ou menos apropriadas à sua posição. (BOURDIEU, 2004, p.29)

Dessa forma, percebe-se que há uma relação aproximada entre as posições que os agentes ocupam socialmente e os posicionamentos defendidos diante da estrutura e da sua posição no campo, sem esquecer de considerar que as disposições destes agentes “limitam”, interferem também nos seus posicionamentos.

Nesse sentido, pode-se dizer que o *habitus* é um conhecimento adquirido ou uma disposição incorporada de um agente em ação, ou seja, representa o lado ativo do conhecimento prático deste agente, em que estão envolvidas a trajetória e a origem social deles.

O conceito de *Habitus* para Bourdieu, (1989, p. 61), “[...] permitia-me romper com o paradigma estruturalista sem cair na filosofia do sujeito ou da consciência”. E ainda tinha como finalidade nessa fuga da filosofia da consciência, não “[...] anular o agente na sua verdade de operador prático de construções do objeto”. (IDEM, p.62).

Nesse sentido, o *Habitus* é definido por Bourdieu como um sistema de disposições duráveis, que podem funcionar tanto como princípio gerador e estruturante das práticas, como também o produto destas mesmas práticas. Ele não apenas produz práticas, mas, para além disso, as percepções e representações. Logo, “[...] el *habitus* viene a designar el conjunto de disposiciones de los agentes en el que las practicas se convierten en principio generador de nuevas practicas.” (INDA, 2001, p. 24-25). Nessa mesma direção, Bourdieu enuncia:

[...] o *habitus* é, com efeito, princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificação (pricipium divisionis) de tais práticas. Na relação entre as duas capacidades que definem o *habitus*, ou seja, capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, além da capacidade de diferenciar e de apreciar essas práticas e esses produtos (gosto), é que se constitui o mundo social representado, ou seja, o espaço dos estilos de vida. (2015b, p.162)

O *habitus* assim se constitui em uma espécie de princípio orientador, que resulta de uma série de fatores não apenas sociais, mas também cognitivos e afetivos, e se

expressa enquanto uma racionalidade implícita nas estratégias, ações e respostas que os agentes dão em um determinado espaço social. Ele é assim produto e produtor social, “Um principio que impone un orden a la acción: principium importans ordinem ad actum, que decía la escolastica.”(IDEM, p.25).

O *Habitus* não se resume a ações pontuais, mas existem como estruturas estruturadas e estruturas estruturantes, ou seja, produto social e produtor social, respectivamente.

[...] Bourdieu al hablar del *habitus* como sistema de disposiciones, incluyendo un amplio espectro de factores cognitivos y afectivos – ‘thinking and feeling’, AL decir de Jenkins – y no solo actitudes puntuales [...] Son el producto de las estructuras Del entorno físico y afectivo, de la familia y la escuela, de las condiciones materiales de existencia y de clase (estructuras estructuradas) y a su vez son el principio que organiza todas las apreciaciones y actuaciones de los agentes de acuerdo a ese esquema (estructuras estructurantes). (INDA, 2001, p.26).

A sociologia da Educação de Bourdieu, segundo Nogueira e Nogueira, (2009), afirma o caráter socialmente condicionado de atitudes, e que os gostos, aptidões e aspirações de futuro são socialmente constituídos. Nessa perspectiva, os agentes incorporam disposições a partir da formação num ambiente familiar, o que por conseguinte, corresponderia a uma posição na estrutura social.

As disposições dos agentes, assim, são diversas de acordo com o ambiente familiar no qual são formados, que irão variar em virtude das posições sociais ocupadas por estas famílias dentro da estrutura social. Mas é preciso dizer ainda que essas disposições incorporadas pelos indivíduos funcionam como princípios de orientação, de modo dinâmico, e não conduzem as ações destes de maneira mecânica.

Para entender o *habitus*, portanto, é necessário ressaltarmos algumas ideias importantes no pensamento bourdieusiano, segundo. Uma delas é a de que não se deve confundir o *habitus* com o inconsciente, pois “[...] em el *habitus* no todo es espontaneidad o automatismo” (INDA, 2001, p. 27). O *habitus* é adquirido de forma inconsciente, mas não é o inconsciente. Ele reside na matriz da prática, mas não seu princípio exclusivo.

Ele não é ainda um conceito abstrato ou imutável, embora seja composto por disposições duradouras. Se constitui a partir de maneiras corporais e morais:

[...] es parte de la conducta (‘el modo de conducir la vida’) del individuo, traducida tanto en maneras corporales (*hexis*) como en actitudes o

apreciaciones morales (ethos). Tanto hexis como ethos son habitus o, mejor dicho, forman parte del habitus. (IDEM, p.28).

Outra ideia a ser considerada é que o *habitus* não pode ser visto como disposições que estão superpostas umas às outras. Mas existe como fruto concreto de uma aprendizagem e que se configura mediante os *habitus* primários e secundários. Àqueles se caracterizam pelas disposições mais antigas que em geral são constituídas no ambiente familiar e que condicionam as aquisições que os agentes fazem posteriormente. Os *habitus* secundários, por sua vez, constroem-se a partir dos *habitus* primários, sublinhando-se nestes a importância do *habitus* escolar.

Um elemento a ser ainda destacado é que existe um *habitus* de classe, que permite uma harmonia entre os agentes de uma mesma categoria ou grupo na maneira de conduzir a vida social, especificamente.

A sistematicidade é também uma característica do *habitus*, já que este atua de modo sistemático e origina produtos sistemáticos, quais sejam: estilos de vida. Estes funcionam como mecanismos de conhecimento e reconhecimento dos agentes em um determinado grupo.

O conceito de *habitus*, entendido como disposições incorporadas pelos agentes, favorece a compreensão da ação não mecânica nem plenamente autônoma dos agentes na perspectiva de Bourdieu. A “herança⁹” destes indivíduos comporta elementos externos a eles, como por exemplo, o capital econômico, o capital social e o capital cultural institucionalizado; além de um capital cultural incorporado, que passam a compor a subjetividade deles.

De modo resumido, respectivamente, o capital econômico refere-se aos bens e serviços, já o capital social trata-se dos relacionamentos influentes que são mantidos pela família e o capital cultural institucionalizado diz respeito aos certificados e títulos obtidos ao longo da trajetória social. O capital social e econômico são percebidos por Bourdieu como meios de acumulação de capital cultural, bem como assinalam Nogueira e Nogueira (2009).

Para que se possa argumentar e entender um pouco mais sobre o capital simbólico de que trata o autor em questão aqui abordado, bem como discorrer sobre as formas de capital cultural e suas implicações nos destinos escolares dos estudantes,

⁹ A herança de que se fala aqui parte da compreensão de herança de Pierre Bourdieu, que defende que esta não apenas é constituída pelos bens materiais, mas também por bens culturais como gostos, preferências, etc.

passa-se então a discutir mais especificamente sobre o conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu.

2.2 AS FORMAS DE CAPITAL CULTURAL, AS DESIGUALDADES E AS ESCOLHAS DA CARREIRA DOS ESTUDANTES

Para que se possibilite situar esse debate, deve-se iniciar pela definição do conceito de capital, tratado ao longo da escrita. Bourdieu auxilia na compreensão de capital numa perspectiva para além do fator econômico, assinalando que os destinos escolares estão necessariamente relacionados ao impacto de uma outra espécie de capital: o capital simbólico. Mais especificamente, ele ressalta a vinculação do êxito ou fracasso escolar ao capital cultural dos indivíduos.

Esse capital, o simbólico, pode se expressar como uma categoria de poder e representa qualquer espécie de capital: “[...] el capital simbólico, que es cualquier forma de capital ‘en tanto que es representada, es decir, aprehendida simbolicamente, em una relación de conocimiento o, más precisamente, de desconocimiento y reconocimiento’”. (INDA, 2001, p.17).

Uma destas formas de capital simbólico, é o que se busca tratar com mais ênfase aqui é, portanto, o capital cultural. Mas é preciso esclarecer que o capital pode se expressar na realidade social de três maneiras: econômico, cultural e social.

El capital económico es directa e inmediatamente convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad; el capital cultural puede convertirse bajo ciertas condiciones en capital económico y resulta apropiado para la institucionalización, sobre todo, en forma de títulos académicos; el capital social, que es un capital de obligaciones y ‘relaciones’ sociales, resulta igualmente convertible, bajo ciertas condiciones, en capital económico, y puede ser institucionalizado en forma de títulos nobiliarios. (BOURDIEU, 2001, p.135-136).

Estes capitais, portanto, tem a característica de converterem-se de uma forma à outra. Como por exemplo, o capital econômico, que se converte em dinheiro, sendo institucionalizado a partir da propriedade de determinados bens. Já o cultural, institucionalizado pelos títulos acadêmicos e certificações reconhecidas nacionalmente, podem se converter em capital econômico.

O capital social, por sua vez, configurado por atribuir título de nobreza ou reconhecimento social na rede de relações sociais num determinado espaço, pode, também ser convertido em capital econômico. Entretanto, o foco aqui se concentra em compreender as dimensões do debate sobre o capital cultural.

Pensar o capital cultural possibilita afastar-se da ideia de aptidão e dom, para que estes possam ser visualizados como produtos de um investimento que é feito pelos indivíduos e suas famílias. Investimento em tempo e em capital cultural.

Esses investimentos são representados através do investimento na carreira escolar dos filhos pelas famílias, que por sua vez é realizado a partir de certas estratégias dos grupos sociais, os quais tendem a investir tanto mais na carreira escolar, quando percebem que suas chances reais são maiores, a partir, principalmente, do acúmulo de experiências de êxito ou fracasso.

As experiências de êxito ou fracasso anteriores permitem assim perceber as probabilidades de êxito futuro, tal como a possibilidade de retorno provável dos títulos escolares. Essas percepções e estratégias são assim incorporadas no habitus, provocando as estratégias de ações posteriores.

É assim que os diferentes grupos passam a fazer investimentos diversos nas carreiras escolares. Os grupos populares, portanto, a partir da percepção de chances de sucesso reduzidas e um retorno incerto e a longo prazo, passam a fazer um investimento mais baixo. Enquanto isso as elites fazem um investimento pesado na escola, mas de modo mais descontraído que os setores médios, os quais nutrem uma esperança de ascensão social e esforçam-se em direção a essa ascensão, mesmo que para isso eles renunciem a prazeres imediatos.

As elites estando livres da luta pela ascensão buscariam apenas uma certificação e legitimação do acesso às posições, uma vez que o sucesso é tido como algo natural para estas.

[...] o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social também herdado – que pode ser colocado a seu serviço. (BOURDIEU 2015, p.82).

Nessa dimensão, pode-se notar que tanto os propósitos buscados pelos diferentes grupos no acesso à certificação através dos títulos escolares, quanto o rendimento da ação escolar, sofrem implicações em virtude do capital cultural que esses agentes e grupos detém; bem como o retorno em forma de capital econômico, posterior à ação

escolar para esses agentes, pode incorrer na detenção prévia do capital social desses mesmos agentes; uma vez que o capital social compreende as redes de relações e influências mantidas por eles.

O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado. [...] cada agente deve participar do capital coletivo, simbolizado pelo nome da família ou da linhagem [...] na medida em que suas ações, suas palavras e sua pessoa honrarem o grupo. (BOURDIEU, 2015, p.75-77).

Nesse sentido, é possível perceber quão desiguais são as formas de delegar o capital social num mesmo grupo, o que permite perceber as nuances diversas que existem em um mesmo grupo social, o que implica nas hierarquias de posições nesse mesmo grupo e no poder distribuído aí. Assim compreende-se que,

[...] uma rede de relações não é um dado natural [...] é o produto das estratégias de investimento social [...] orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis [...] como as relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco [...] que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito, de amizade etc) ou institucionalmente garantidas (direitos). (BOURDIEU, 2015, p. 76).

Um ponto importante em Bourdieu é descartar a premissa de que o êxito e o fracasso acadêmico se constituem vinculados diretamente ou associados às capacidades inatas dos agentes. Bourdieu parte do conceito de Capital Cultural para delimitar que o êxito e o fracasso escolar podem explicar as desigualdades de rendimentos dos estudantes, e não se vinculam a dons. Tece ainda críticas aos teóricos do capital humano, afirmando que a estes falta perceber que “[...] la inversión educativa mejor escondida y socialmente más eficaz, a saber, la transmisión de capital cultural en el seno de la familia.” (Bourdieu, 2001, p.138).

Bourdieu percebe assim que o talento, os dons, e capacidades são produtos do investimento em tempo e capital cultural. “[...] la contribución que el sistema educativo, AL sancionar la transmisión hereditaria de capital cultural realiza para la reproducción de la estructura social. (IDEM).

O capital cultural se apresenta assim sob três formas: o capital cultural **incorporado**, o **objetivado** e o **institucionalizado**. Buscar-se-á entendê-los a partir de então.

O capital cultural **incorporado** consiste em disposições duráveis que não podem ser acumuladas por transferência automática como outros tipos de capitais. Este pressupõe uma incorporação, ou como o nome indica, uma assimilação, o que demanda tempo e investimento pessoal. No entanto, este capital pode ser adquirido de maneira inconsciente, quando de uma transmissão hereditária. De acordo com Bourdieu (2015, p.83), “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um habitus”.

A acumulação inicial do capital cultural – condição rápida e fácil de toda espécie de capital cultural útil – só começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural [...] a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a forma mais dissimulada da transmissão hereditária do capital.” (IDEM, p.84).

O capital incorporado pressupõe uma incorporação pelos agentes, e que não pode ser delegado a outros, pode tão somente ser adquirido pelos próprios agentes, “[...] igual que la adquisición de um físico musculoso o de um bronceado, la incorporación de capital cultural no puede realizarse por medio de outro. Aquí está excluído el principio de delegación.” (Op. Cit, p. 139).

Esse tipo de capital cultural, o incorporado, é determinado pela primeira aquisição. As circunstâncias em que se deram esta aquisição deixam marcas que podem ser mais ou menos visíveis. Como é o caso do modo de falar de um grupo, em uma região específica, etc. Sobre o capital cultural, deve-se considerar que,

Como las condiciones sociales de su transmisión y adquisición son menos perceptibles que las del capital económico, el capital cultural suele concebirse como capital simbólico; es decir, se desconoce su verdadera naturaleza como capital y, en su lugar, se reconoce como competencia o autoridad legítima que debe esgrimirse en todos los mercados en los que el capital económico no goza de reconocimiento pleno (por ejemplo, en el mercado matrimonial). (BOURDIEU, 2001, p.142).

O capital cultural nesse caso, existe como capital simbólico, ficando sublimado pela conotação de legitimidade e competência que a ele é atribuída. Desse modo fica velado sob o caráter de capital, mas se enaltece enquanto elemento naturalizado.

O benefício que é gerado a partir do valor de algumas formas de capital cultural é ressaltado pela escassez desse mesmo capital:

Quien dispone de una competencia cultural determinada, por ejemplo, saber leer en un mundo de analfabetos, obtiene debido a su posición en la

estructura de distribución del capital cultural um valor de escasez que puede reportable beneficios adicionales. (IDEM).

Assim, o valor do capital cultural é determinado em função de sua escassez num dado campo social, e este valor pode lhe ser convertido em benefícios adicionais a sua posição dentro deste campo.

Sobre a importância da transmissão do capital cultural pela família num primeiro momento e as diferenças dessa transmissão hereditária para a acumulação secundária desse capital, é importante considerar “[...] que um individuo solo puede prolongar el tiempo destinado a la acumulación del capital cultural mientras su familia pueda garantizarle tiempo libre y liberado de la necesidad económica. (BOURDIEU, 2001, p.143.).

Esse aspecto reitera o caráter de reprodução das desigualdades nas posições sociais assumidas pelos agentes num dado campo social, uma vez que aqueles que não dispõem de capital econômico para garantir-lhes o tempo necessário à obtenção do capital cultural, que não foi incorporado a partir da herança cultural do seu seio familiar, têm maiores dificuldades para acumulação do capital cultural de forma secundária.

O capital cultural **objetivado**, que se compõe dos bens culturais, que são componentes de uma apropriação concreta, diversamente do capital incorporado, pode ser transferido, mas é preciso sublinhar aqui que esta transferência é apenas do bem em si, não da apropriação deste bem enquanto capacidade de apreciar, contemplar ou compreendê-lo, já que para isto seria necessária a posse do capital incorporado.

[...] os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural [...] o proprietário dos instrumentos de produção deve encontrar meios para se apropriar ou do capital incorporado [...] ou dos serviços dos detentores desse capital.” (BOURDIEU, 2015, p.85).

Esse capital, portanto ativo, simbólica e materialmente, na medida em que nós nos apropriamos dele e que o mesmo passa a ser usado no campo como mecanismo das disputas que ocorrem no seu interior, promovem benefícios aos seus agentes, proporcionalmente às capacidades de domínio deste capital objetivado.

O capital **institucionalizado** por sua vez, não se vincula a pessoa que é portadora do mesmo. Ele confere uma certificação através dos títulos sancionados pela academia, que dispensam a necessidade da demonstração. Garante, portanto, um valor legal e duradouro na vida social dos agentes.

Diferencia-se do capital cultural de um autodidata por exemplo. “[...] separa la competencia oficialmente reconocida y garantizada del simple capital cultural, siempre sujeto a la larga de su demostración. [...] um poder de inducir a las personas a ver y a creer algo o, em uma palavra, a reconhecer algo.” (BOURDIEU, 2001, p.147). Confere assim, um papel de legitimidade a um título, que, cumina, por sua vez, no reconhecimento do capital cultural possuído pelos agentes.

O valor desses títulos depende, no entanto, de “[...] lós beneficios materiales y simbólicos garantizados por el titulo académico dependen también del valor de escasez de este.” (Op. Cit, p. 148). Não se pode esquecer também que “las estrategias de conversión de capital económico em capital cultural constituyen uma de las variables que más han influido em la explosión educativa y en la inflación de títulos”. (IDEM).

Essa discussão ganha mais relevância quando se entende as implicações e as relações que perpassam o cotidiano educativo de uma instituição, e as possibilidades de sucesso escolar que têm esses estudantes.

Essas possibilidades têm muito a ver com a origem e trajetória social dos estudantes. Pois cada família transmite certo capital cultural aos seus filhos. O sucesso, nessa perspectiva, é determinado também pela correspondência entre aquilo que é exigido no interior da instituição escolar e o capital cultural que os estudantes possuem. Logo, quanto maior for a aproximação entre aquilo que se exige na instituição e aquilo que foi transferido a esses agentes de maneira primária, mais chances estes têm de obter sucesso ou êxito.

Em primeiro lugar porque segundo Bourdieu estes estudantes excluem a possibilidade de desejo do que lhes parece impossível a partir de um desencorajamento, “[...] como se a ambição efetiva de dominar o futuro fosse, inconscientemente, proporcional ao poder efetivo para dominá-lo.” (BOURDIEU, 2015, p. 98).

Essa “causalidade do provável” se configura na proporcionalidade e correspondência entre as chances objetivas de sucesso e a propensão ao abandono dos estudos. Uma relação recíproca entre as oportunidades escolares do grupo ou categoria ao qual fazem parte e os projetos de carreira e ambições futuras. Para além das práticas, os efeitos dessa causalidade se dão no âmbito das representações desses estudantes.

Causalidade incorporada ao habitus, cujas disposições levam à aceitação passível das condições desfavoráveis pelos próprios sujeitos, que reconhecem como naturais e impossíveis certas ambições, dispensando-as e estabilizando-se nas posições que já assumem ou a que seus familiares e grupo já ocupam.

[...] as disposições constitutivas do habitus estão duravelmente inculcadas pelas condições objetivas e por uma ação pedagógica tendencialmente ajustada a essas condições, tendem a engendrar expectativas e práticas que são objetivamente compatíveis com essas condições. (BOURDIEU, 2015, p. 94).

Assim, é possível dizer que as escolhas dos estudantes não são realizadas de maneira aleatória. Elas são permeadas pelo habitus de um grupo social, incorporado a partir dessa “causalidade do provável”.

As escolhas dos estudantes, nesse sentido, também decorrem do seu pertencimento social, segundo Bourdieu e Passeron. A sua vinculação a um ou outro grupo social teria um peso maior que a variável sexo ou idade, impondo escolhas aos estudantes entre os cursos e carreiras. De acordo com os autores,

[...] a desvantagem decorrente da origem social é a que mais pesa, pois se manifesta ao mesmo tempo na eliminação pura e simples dos jovens oriundos das camadas desfavorecidas e na restrição das escolhas oferecidas àqueles dentre eles que escapam à eliminação. Assim esses estudantes devem pagar com a escolha forçada de letras ou de ciências sua entrada no ensino superior [...] (BOURDIEU E PASSERON, 2015, p. 22)

Portanto, seja pela via da eliminação direta e inicialmente, ou seja a partir da restrição às escolhas impostas aos estudantes estariam estes ainda sendo excluídos, mesmo que numa espécie de exclusão que se constitui num fenômeno de “relegação”, ao quais os autores referenciam ao dizer que, “[...] as chances condicionais de inscrever-se nas faculdades de letras para estudantes oriundos de uma determinada categoria traduzem apenas de maneira disfarçada a relegação dos sujeitos oriundos das classes mais desfavorecidas”. (Op. Cit.)

Dessa situação, pode-se depreender que as desigualdades reais e experiências de fracasso impõe escolhas aos agentes. A escolha das carreiras é nesse sentido, relacionada ao capital cultural dos agentes e grupos ao qual pertencem, bem como ao habitus desses mesmos agentes; pois as chances de sucesso, nessa dinâmica, são também desiguais.

Logo, as desigualdades sociais mantém uma correlação com as hierarquias internas, que são mantidas no sistema de ensino, contribuindo para que as desigualdades que se expressam no âmbito social mais amplo sejam reproduzidas no interior desse sistema. É nessa perspectiva que Nogueira e Nogueira, (2002, p. 32) afirmam que segundo Bourdieu “As posições mais elevadas e prestigiadas dentro do sistema de

ensino [...] tendem a ser ocupadas pelos indivíduos pertencentes aos grupos socialmente dominantes”.

Essa desvantagem, dentro das hierarquizações internas decorrem sobretudo da origem social, que influencia no repertório de capital cultural que possibilita uma série de atitudes e comportamentos, assim como uma percepção de suas chances e possibilidades associadas a determinadas profissões, considerando que,

[...] durante as grandes transições da carreira escolar, que mais se exerce a influência da origem social: a consciência de que os estudos (e sobretudo alguns) custam caro e de que há profissões nas quais não se pode entrar sem algum patrimônio, as desigualdades da informação sobre os estudos e suas possibilidades, os modelos culturais que associam certas profissões e escolhas escolares (o latim, por exemplo) a um meio social, enfim a predisposição socialmente condicionada a adaptar-se aos modelos, às regras e aos valores [...] faz com que se sinta “em seu lugar” ou “deslocado”[...] (BOURDIEU E PASSERON, 2015, p. 29).

Essa forma de exclusão, mantida sob o viés da hierarquização das carreiras, ou ainda pela desigualdade no acesso a determinadas posições sociais, é ressaltada como uma produção dos “excluídos do interior”, que através de novos contornos reconfigura a exclusão, que é reproduzida em todos os níveis do percurso escolar.

Dentro dessa dinâmica, admite-se que essa desvantagem inicial pode gerar uma série de desvantagens ao longo da trajetória acadêmica, pois os “[...] estudantes originários das classes baixas que sobreviveram à eliminação, as desvantagens iniciais evoluíram, o passado social transformando-se em passivo escolar [...]” As desvantagens a posteriori são representadas pelos autores como produtos de um jogo de mecanismos de substituição, que se materializam pelas escolhas “forçadas” e repetências por exemplo.

Sobre a desigualdade e a hierarquização propiciada até final dos anos 1950 no sistema de ensino francês, o autor menciona que,

A hierarquia das estruturas de ensino, simples e claramente identificável, e muito particularmente, a divisão absolutamente nítida entre o primário (daí os primários) e o secundário, estabelecia uma relação estreita de homologia com a hierarquia social; e isso contribuía muito para persuadir aqueles que não se sentiam feitos para a escola de que não eram feitos para as posições que podem ser alcançadas (ou não) pela escola, ou seja, as profissões não manuais e, muito especialmente, as posições dirigentes no interior dessas profissões. (BOURDIEU, 2015, p.245-246).

Após os anos de 1950 e a entrada de categorias excluídas na instituição escolar, ocorre um processo de “democratização dissimulada”, que se caracteriza por disfunções

no sistema, as quais são para Bourdieu “[...] o ‘preço a pagar’ para que sejam obtidos os benefícios (especialmente políticos) da democratização.” (2015, p. 247).

Essa característica de dissimulação da democratização se expressa pela desvalorização dos diplomas, em seu valor econômico e simbólico. O fracasso e a exclusão no interior persiste de uma forma perversa, já que estigmatiza e vitimiza os estudantes oriundos das parcelas menos favorecidas, ou como diz o autor, as famílias mais desprovidas culturalmente.

Estes, conseqüentemente, carregam o destino de que tiveram suas chances de sucesso garantidas pela entrada no sistema, e portanto são responsabilizados pelo fracasso posterior, decorrente da desvalorização dos diplomas.

Eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem as posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social. (BOURDIEU, 2015, p. 250).

Esse novo tipo de exclusão, que se estabelece de maneira contínua, ao longo do percurso escolar, exclui de dentro,

[...] contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados [...] Eles não podem deixar de descobrir, mais ou menos rapidamente, que a identidade das palavras (‘liceu’, ‘estudante de liceu’, ‘professor’ ‘estudos secundários’, ‘baccalaureat’) esconde a diversidade das coisas...(BOURDIEU, 2015, p. 250-251).

Sendo então a instituição escolar, nessa perspectiva, um espaço que dissimula que a cultura que prevalece é a dominante, promove ela mesma uma violência simbólica a partir do reconhecimento e da atribuição de legitimidade da cultura dominante através da cultura escolar, que é assim imposta como legítima. Nesse contexto, “O próprio prestígio de cada disciplina acadêmica estaria associado a sua maior ou menor afinidade com as habilidades valorizadas pela elite cultural”.(NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002, p.33).

Pode-se então afirmar que o prestígio dos cursos e carreiras no espaço social estaria também associado a estas mesmas habilidades valorizadas pela elite cultural, e que alguns cursos e carreiras em detrimento de outros detém um maior prestígio e os benefícios adicionais a essa valorização, convertidos, por exemplo em capital

econômico e expressando-se na forma de retorno aos agentes, pelo investimento que é feito por estes no processo de acumulação de capital cultural.

Além dessas questões, Pierre Bourdieu discute as especificidades do campo jurídico, e cabe registrar que, ao tecer essas reflexões, o autor sinaliza este campo como um espaço de características e implicações particulares. Desse modo, é conveniente, ainda que de forma breve, ressaltar estes aspectos no item a seguir.

1.3 A PROPÓSITO DA “FORÇA DO DIREITO” EM BOURDIEU

A partir da leitura de Pierre Bourdieu, pode-se refletir acerca de alguns aspectos muito interessantes no que se refere ao campo jurídico em si, e, sobretudo no contexto atual do Brasil¹⁰, em que se tem o poder judiciário em bastante evidência, figurando como representante legítimo e neutro dessa realidade.

Deve-se destacar, inicialmente, que no âmbito da reforma do aparelho de Estado na década de 1990, a partir do que se observa no Plano Diretor da reforma, esse campo já estava situado em um setor exclusivo, diferenciando-se de outros campos e áreas, que foram consideradas como setores de não exclusividade do Estado.

O Plano Diretor de Reforma, de 1995, então, implementado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, estabeleceu uma arquitetura do aparelho do Estado que se dividia em quatro setores, quais sejam: núcleo estratégico, atividades exclusivas, serviços não-exclusivos e setor de produção de bens e serviços para o mercado. Essa organização do aparelho do Estado estabeleceu-se sob o argumento de que era necessário racionalizar a administração, sobre uma base mais moderna e racional, uma vez que, de acordo com essa perspectiva, na última década, em decorrência da crise do Estado e dos modelos adotados por governos anteriores, havia-se deteriorado os serviços públicos.

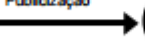
Dentro dessa arquitetura, portanto, alguns serviços como a saúde e a educação foram reservados ao terceiro setor, o qual concentrava os serviços não-exclusivos do Estado e que poderiam assim ser delegados a outros responsáveis. No caso do campo jurídico, cabe ressaltar a presença do judiciário no primeiro setor, o chamado núcleo estratégico, que corresponderia ao governo propriamente, e teria o poder de definir e cobrar as leis e políticas públicas. Sua propriedade seria exclusiva do Estado, e não

¹⁰ O contexto que se faz menção é aquele no qual se propaga o envolvimento dos agentes políticos nos escândalos de corrupção brasileiros, e que tem, através principalmente da mídia, destacado os agentes do campo jurídico como heróis legítimos e desinteressados.

estaria sujeita aos processos de publicização ou terceirização, pois “No núcleo estratégico a propriedade tem de ser necessariamente estatal.” (BRASIL, 1995, p.43).

As formas de propriedade apresentadas pelo documento do Plano Diretor, se definem em três tipos, a saber: Estatal, Pública não-estatal e Privada. Já a forma de administração definida para cada setor, difere-se entre o modelo gerencial e burocrático, conforme pode ser conferido no quadro a seguir:

Quadro 03 - Distribuição do tipo de propriedade e administração nos setores

	Estatal	Pública Não Estatal	Privada	Burocrática	Gerencial
NÚCLEO ESTRATÉGICO Legislativo, Judiciário, Presidência, Cúpula dos Ministérios, Ministério Público					
ATIVIDADES EXCLUSIVAS Regulamentação Fiscalização, Fomento, Segurança Pública, Seguridade Social Básica					
SERVIÇOS NÃO-EXCLUSIVOS Universidades, Hospitais, Centros de Pesquisa, Museus					
PRODUÇÃO PARA O MERCADO Empresas Estatais					

FONTE: BRASIL, 1995, p. 48.

Outro destaque pertinente a ser feito no que se refere ao cenário atual é a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) em abril de 2017, quanto à matéria do teto salarial para servidores que podem acumular cargos efetivos. De acordo com o STF, o teto vale sobre cada salário isoladamente e não sobre a soma das remunerações, o que significa dizer que os servidores poderão ganhar mais que R\$ 33,7 mil, que consiste no valor dos salários dos ministros do Supremo.

Não obstante, de acordo com o Gazeta online (2016), três em cada quatro juízes brasileiros receberam remunerações acima do teto constitucional e afirmou que para driblar o teto constitucional, os tribunais muniam-se de estratégias de pagamento a títulos como vantagens, gratificações ou indenizações, que teriam respaldo legal. A decisão do STF, portanto, supriria essa lacuna na legalidade, assegurando o

entendimento de que esses servidores tem sim o poder de acumular essas vantagens, mesmo quando o total ultrapassa o teto constitucional.

Esses destaques sobre o panorama do que vem ocorrendo a nível nacional, portanto, corrobora a discussão sobre a dimensão de uma relativa autonomia do campo jurídico, haja vista que as lutas ideológicas se dão no centro do campo, e este, por sua vez, produz o seu corpus independente das coações externas. Segundo Bourdieu,

La ciência jurídica, tal como la conciben los juristas, y sobre todo los historiadores del derecho con la historia del desarrollo interno de sus conceptos y de sus métodos, entiende el derecho como un sistema cerrado e autónomo, cuyo desarrollo sólo puede ser comprendido según su dinámica interna. (2001, p.165).

Essa relativa autonomia seria uma das características do campo jurídico, que é apresentado pelo autor como um espaço concorrencial, em que os agentes buscam o monopólio do Direito decidir o próprio direito.

El campo jurídico es el lugar de una concurrencia por el monopolio del derecho [...] em el que se enfrentan agentes investidos de una competencia inseparablemente social y técnica, que consiste esencialmente em la capacidad socialmente reconocida de interpretar (de manera más o menos libre o autorizada) um corpus de textos que consagran la visión legítima, recta, del mundo social. (BOURDIEU, 2001, p. 169).

Esse monopólio consiste no reconhecimento da capacidade de interpretar o corpus de textos da lei, o que representaria, por sua vez, numa apropriação da força simbólica contida na própria lei. Para Bordieu, “[...] el texto jurídico es un objeto de luchas dado que a lectura es una manera de apropiarse de la fuerza simbólica que se encuentra encerrada en estado potencial. (Op. Cit., p. 171). Esse poder simbólico contribui para se “fazer crer”, ou seja, constitui realidades legítimas mediante sua autoridade.

Outra particularidade sobre o campo jurídico ressaltado pelo autor é a linguagem jurídica; que marca o campo pelos efeitos de neutralidade e impessoalidade que provoca, e confere maior legitimidade ao campo a partir da retórica da autonomia, neutralidade e universalidade.

La mayor parte de los procedimientos lingüísticos característicos del language jurídico concurren efetivamente en la producción de dos efectos importantes. El efecto de neutralización se obtiene mediante um conjunto de rasgos sintacticos tales como el predominio de las construcciones passivas y de los giros impersonales apropiados para subrayar la impersonalidad de la

enunciación normativa y para hacer del emisor um sujeto universal, a la vez imparcial y objetivo[...] (BOURDIEU, 2001, p. 173).

Nessa direção, estabelece-se o campo jurídico enquanto lugar neutro, em que as posturas aparentam-se desinteressadas, distanciadas, ao mesmo tempo em que a sociedade as legitima como credíveis e imparciais.

Especificamente nesse campo, tem-se outorgado a seus profissionais, segundo Bourdieu, o poder de manipulação sobre as aspirações jurídicas, tanto no que se refere à sua criação, ou à sua ampliação, traduzindo problemas do cotidiano para a linguagem jurídica, garantindo, então, o enfrentamento de várias questões a partir de sua expertise no campo. É assim que a competência jurídica, definida pelo domínio dos recursos exigidos na lógica do campo, se constitui em um poder específico que define e controla o acesso ao campo jurídico, transformando-se numa espécie de capital.

O Poder de nomeação, ou a competência em se estabelecer um estatuto de verdade, citado ainda por Bourdieu, é outra característica que assinala esse campo, impõe um ponto de vista que passa a ser reconhecido universalmente como válido:

[...] el veredicto del juez, que pone fin a los conflictos o negociaciones aproposito de cosas o personas proclamando publicamente lo que son realmente, en última instancia, pertenece a la categoría de actos de nominación o de institución y representa la forma por excelência de la palabra autorizada, palabra pública, oficial, que se enuncia em nombre de todos y em presencia de todos [...] (BOURDIEU, 2001, p.21).

A imposição desse ponto de vista, portanto, ou sua universalização, se destaca como um mecanismo poderoso de dominação simbólica, que assegura o efeito de oficialização a uma conduta, ou dito de outro modo, garante o reconhecimento público da normalidade de uma forma de comportamento. “[...] la institución jurídica contribuye, sin duda, universalmente a imponer una representación de la normalidade em relación a la cual todas las prácticas diferentes tienden a parecer como desviadas, anómicas, o sea, anormales y patológicas...(Op. Cit. p. 214).

Essa dominação simbólica se exerce, num certo sentido, pela naturalização de determinadas condutas em detrimento de outras, e pela codificação, que permite exercer um efeito de homologação, que decorre da objetividade e racionalidade do direito. Uma forma de dominação simbólica, portanto, que produz uma ordem social, e que atende, pelo menos de modo aparente, aos interesses da sociedade.

[...] el derecho confiere el sello de la universalidade, fator por excelência de la eficácia simbólica, a um punto de vista sobre el mundo social que, como se

há visto, nos se opone en nada decisivo al punto de visto de los dominantes y a través de ello, puede conducir a la universalización practica, es decir, a la generalización próprio hasta entonces de una región del espacio geográfico o del espacio social. (BOURDIEU, 2001, p.212).

A partir de tais considerações, assinala-se a especificidade do campo jurídico, que revela aspectos sutis no contexto de dominação simbólica e relações de poder na sociedade; e por meio delas tecemos provocações: O Processo de democratização dos cursos de elevado prestígio social, em particular deste curso, estaria relacionado com a conquista de espaços de luta e busca pelo atendimento das pautas dos menos favorecidos? O ingresso de estudantes cotistas nesse campo inverteria ou ao menos caminharia no sentido da inversão da lógica de dominação simbólica, uma vez que possibilitaria a entrada de novos personagens nesse campo?

Diante das reflexões apresentadas até o presente momento, discute-se adiante a democratização da Educação Superior, considerando o contexto da universidade e as dimensões do acesso e da permanência como faces dessa democratização.

3. A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO CATEGORIA DE ANÁLISE

3.1 DEMOCRATIZAÇÃO E UNIVERSIDADE: ALGUMAS REFLEXÕES

Esta seção discute os conceitos de universidade e democratização na conjuntura das políticas educacionais, problematizando o processo de democratização da Educação Superior e os delineamentos que as políticas recentes têm dado a esse processo, entendido como estreitamente vinculado aos contextos globais.

Pensar o processo de democratização na universidade pública requer também articular reflexões acerca do sentido atribuído ao termo “universidade”. Faz-se assim necessário, inicialmente, esclarecer a compreensão acerca de universidade, quando trata-se desta.

Nesse sentido, partilha-se da compreensão de Marilena Chauí sobre a Universidade, entendendo-a dentro da dinâmica de seu relacionamento e imbricamento com a sociedade e o Estado, mas que efetivamente, não é determinada por estes e pelo modo como estão estruturados, haja vista que não representa um reflexo da sociedade, pois no seu interior, a universidade conjuga posturas divergentes, apresentando uma divisão entre os posicionamentos favoráveis e opostos à organização social dividida em classes, e pelo modo como a própria sociedade e o Estado reproduzem e legitimam as exclusões a partir disso. (2003)

Esse contexto multifacetado e particular do qual é composta a universidade, não pode, entretanto, ser considerado como à margem daquilo que perpassa o cenário político e que define os direcionamentos dados pelo Estado às suas políticas sociais. Assim, vale destacar a reconfiguração do Estado no âmbito da reforma do aparelho do Estado a partir da década de 90, com a criação do Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado, MARE, durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso de 1995-1998.

No âmbito dessa reforma gerencial e do seu plano diretor, ressalta-se o caráter de não exclusividade do Estado na manutenção e garantia de alguns direitos ou políticas sociais. A partir daí, então, estas políticas sociais são tratadas também como serviços, os quais abrangem, além de outros, a Educação.

É nesse panorama que a Educação é reconfigurada e passa a ser entendida mediante dois pressupostos: a concepção de Educação como um serviço e não um

direito; que se contrapõe a uma segunda concepção, a qual trata a Educação como um bem público.

Entendida na dimensão de um serviço, a Educação poderia ser então oferecida para além da esfera pública, tornando-se um serviço não exclusivo, e como tal, passível de ser privatizado ou oferecido a partir de uma esfera privada.

De acordo com Chauí (2003), a Educação no contexto da reforma de Estado redimensiona não só a abrangência de oferta da Educação e seu sentido; mas também o significado mesmo de universidade, que se aproxima do significado de organização social, permitindo o abandono de uma compreensão de universidade como instituição social.

Ao discutir as diferenças entre organização social (OS) e instituição social, a autora destaca ainda que as práticas sociais que definem a organização, se orientam a partir de um objetivo particular, obtido através de meios também particulares. Desse modo, a OS não se refere ao reconhecimento e a legitimidade interna e externa da universidade, bem como não se vincula a um compromisso social e problematizador. A OS,

Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe". (CHAUI, 2003, p.7).

Nessa perspectiva, pensar a universidade na dimensão das reformas do aparelho do Estado pressupõe questionar seu papel na dinâmica social, o sentido de Educação como um serviço em detrimento do bem público, além do fato de refletir para que fins ela se dirige, aspectos bastante evidentes na discussão entre organização social versus instituição social.

A universidade enquanto instituição social, tem como referência a sociedade, e é pensada através do sentido de Educação como bem público, um direito, que está assegurado na constituição de 1988, Art. 205: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." Por outro lado, a universidade como organização social se referencia em si mesma, atendendo ao pressuposto de educação como serviço.

Se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a Educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço. (op. Cit., p. 11).

Cabe destacar ainda, nessa discussão, os impactos da mundialização sobre as estratégias de reforma da educação na perspectiva de Martin Carnoy, haja vista que em sua ótica, “[...] as reviravoltas da economia mundial desencadearam três tipos de reação” (2002, p.55). As reações a que se refere o autor são: reformas fundadas na competitividade, reformas fundadas nos imperativos financeiros e àquelas fundadas na equidade.

Sobre as **reformas fundadas na competitividade**, que enfatizam o aprimoramento da qualificação da mão-de-obra e a produtividade do trabalho, se classificam em quatro categorias: a descentralização, os padrões educativos, a gestão racionalizada dos recursos destinados à educação e o aprimoramento da seleção e formação dos professores. E, embora haja um posicionamento dos organismos internacionais, sobretudo UNESCO, que argumenta sobre a relevância do trabalho docente, essas argumentações esbarram em outros impactos dessa mundialização, que, segundo o autor, “[...] tem uma influência limitada sobre a “qualidade” dos futuros professores, principalmente em razão das pressões concomitantes exercidas pela comunidade financeira mundial para reduzir os gastos públicos com a educação.” (CARNOY, 2002, p. 60).

O que remete às **reformas fundadas nos imperativos financeiros**; que visam reduzir os gastos públicos com educação, inscritas num contexto em que as economias nacionais do mundo todo precisam adaptar-se a uma realidade na qual o FMI desempenha um papel importante na fixação das condições do desenvolvimento econômico dos Estados.

Uma grande parte das medidas preconizadas pelo FMI para os países que se preparam para um crescimento econômico “sadio” consistem em reduzir o volume do déficit público e transferir o controle dos recursos nacionais do Estado para o setor privado. [...] como o financiamento da educação representa, em grande número de países, uma importante parcela do orçamento do Estado (cerca de 16%) o fato de reduzir os gastos públicos leva inevitavelmente a restringir a parcela relativa à educação, pelo menos, durante um certo número de anos, até que a economia se desenvolva suficientemente depressa para garantir a formação de rendas suplementares para o governo.(CARNOY, 2002, p.61)

Essas reformas exploram os recursos já existentes, e seus desdobramentos se dão em três perspectivas: o financiamento público da educação é transferido do nível superior para o nível inferior; a privatização do ensino secundário e superior e, finalmente, a redução do custo por aluno em todos os níveis.

Por ultimo, as reformas fundadas na equidade, caracterizadas por alcançar as categorias desfavorecidas da população, tendo como alvos de suas políticas e programas alguns grupos como mulheres, a população rural e os estudantes em vulnerabilidade social, ou com deficiência, etc. Sobre estas reformas, Carnoy informa que,

[...] na maior parte dos países em desenvolvimento e em numerosos países desenvolvidos, as reformas educativas são, no novo ambiente econômico mundializado, essencialmente fundadas em imperativos financeiros e têm tendência a reforçar a desigualdade diante dos serviços prestados pelo sistema educacional. (op. Cit, p.67).

Desse modo, a abordagem e as reformas de educação preconizadas pelos diferentes países dependem de um conjunto de fatores, que pressupõe as opções feitas a partir daí: a situação financeira objetiva do país, a sua interpretação da conjuntura e a sua posição ideológica.

Dito isto, revela-se que esta pesquisa compreende a necessidade de pensar a universidade pela ótica da instituição social em detrimento da organização social. De maneira que esse ponto de partida assinala o papel da universidade na construção da cidadania ativa, participante, na contribuição da construção efetiva do potencial questionador, problematizador, crítico.

Ressalta-se que o caráter de responsabilidade social da universidade se materializa a partir de seu compromisso assumido com a sociedade enquanto instituição social, não enquanto uma organização que se direciona mediante fins particulares. Mas pensar a universidade como uma instituição social supõe admitir que ela “[...] está dentro da tessitura complexa e contraditória da sociedade, em relações de mútuas interatuações.” (DIAS SOBRINHO, 2005, p.164).

Nesse cenário, inserida numa dinâmica social globalizada, dinâmica esta que a pressiona na desvirtuação do seu caráter de instituição social com responsabilidade social, é necessário que a universidade mantenha-se, de uma certa maneira, distanciada da sociedade, no sentido de preservar sua capacidade de reflexão e síntese.

Se a universidade adere acriticamente aos ‘objetivos’ da sociedade, hoje mais identificados com a orientação tecnocrática e gestonária, ela abdica de sua

função de formação, de educação, e de autonomização dos sujeitos, em favor da organização da produção e de um pretendido controle das relações entre os indivíduos. (IDEM, p.165).

Sobre a importância dessa função de formação, cabe ressaltar a aproximação que Chauí faz do sentido de formação ao que Merleau Ponty dispõe sobre a obra de arte, afirmando que pensar formação pressupõe a “[...] passagem do instituído ao instituinte” (CHAUÍ, 2003, p.12) através da problematização, do questionamento, a partir do desenvolvimento do olhar crítico sobre o presente, o que no seu ponto de vista requer a obra de pensamento a partir do exercício da reflexão crítica que transforma uma questão ou dificuldade a priori em um conceito, reabrindo e instituindo o novo, o futuro.

No pressuposto da Educação tratada como bem público, como um direito, por meio da qual não se “gasta” mas se faz um “investimento”¹¹, tem-se assegurado um fundo público, pelo qual se garantem efetivamente que o direito à Educação não permaneça no plano ideal, mas se concretize. É através desse fundo que se mensura a dimensão efetiva da garantia da Educação como um direito.

[...] a democratização do fundo público significa investi-lo não para assegurar a acumulação e a reprodução do capital – que é o que faz o neoliberalismo como o chamado estado mínimo – e sim para assegurar a concreticidade dos direitos sociais, entre os quais se encontra a Educação. É pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade. (CHAUÍ, 2003, p.12).

A Educação compreendida como bem público, ainda, deve ser percebida “(...) como princípio, isto é, um imperativo moral que sobrepõe a dignidade aos interesses, inclinações e circunstâncias individuais.” (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 109). Para o autor, essa concepção de Educação é pressuposto para a formação de cidadãos conscientes e profissionais qualificados, e se contrapõe a um conceito difundido pela economia capitalista globalizada, que desvirtua o conceito de educação e a compreensão da democratização da Educação, pois restringe a Educação a um empreendimento que se orienta para a acumulação de capital.

Nessa desvirtuação do conceito de Educação, os princípios que orientam os fins educativos nas instituições concentram-se em um “individualismo possessivo”, desconsiderando o princípio da dignidade humana e orientando-se aos interesses individuais em detrimento dos valores do bem coletivo. Transformam-se nesse âmbito,

¹¹ Esclarecemos que o termo investimento é utilizado aqui, em contraste ao “gasto”, para ressaltar sua conotação de validação do uso do dinheiro público, como uma espécie de valorização de uma área que deve ser tratada como prioridade e que não se realiza com qualidade apenas com boa vontade, mas que necessita de incremento.

as finalidades a que se destina a Educação, prevalecendo nessa dimensão sua mercantilização.

(...) é nas instituições mais identificadas com o sentido do bem comum que se produzem e se socializam partes significativas dos conhecimentos potencialmente capazes de dar respostas a muitos problemas contextuais (...) segundo o princípio do bem público, a educação não pode ser entendida como mercadoria, nem tampouco o sistema educativo poderia acolher as práticas exclusivamente mercantilistas e de acumulação de lucros. (Op. Cit., p.111)

Nesse sentido, a crítica de Dias Sobrinho acompanha a modificação das finalidades educativas das instituições, que se dirigem aos objetivos explícitos de mercado e tem sido objeto de preocupação das reformas das últimas décadas, alterando os princípios norteadores, uma vez que “o cidadão aí cedeu lugar ao consumidor, a solidariedade e a responsabilidade social perderam valor para a competitividade.” (IDEM)

Esse descompasso em relação à perspectiva de universidade como bem público rege um cenário para a Educação Superior que tem sido orientado cada vez mais em função de uma agenda imediatista e individualista, que se organiza a partir do pensamento hegemônico, o qual atende às demandas neoliberais e afasta-se cada vez mais de uma concepção de educação como bem público. Dentro desse panorama a Educação passa “[...] a adotar o mercado, e não a sociedade, como referencia central. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 167).

Nessa conjuntura a Educação passa a ser considerado, nas palavras do autor, um “insumo”, mas, paradoxalmente ao fato de ser estimada de fundamental relevância ao desenvolvimento, seu financiamento é, paulatinamente mais negligenciado pelo poder público, que se utiliza dos mais diversos argumentos para justificar essa ação. A destinação do fundo público como garantia efetiva do processo de democratização como foi dito por Marilena Chauí, fica, portanto, comprometida.

Pensar em democratização da Educação, e aqui em particular a Educação superior pública, não se afasta da reflexão sobre como o direito à Educação tem sido efetivamente assegurado por meio de investimentos realizados nesse âmbito portanto. A partir disso, é interessante situar o contexto das demandas e políticas públicas para o ensino superior nos países dos BRICS¹².

¹² Sigla que remete aos países membros de um grupo de cooperação política, quais sejam: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.

Conforme enunciado por Schwartzman (2015), após a segunda guerra mundial, as tendências de democratização, a crescente garantia dos Direitos Humanos, e a cientificização, como aspectos de uma mudança global, contribuí para abrirem-se os caminhos no sentido de uma hiperexpansão do ensino superior. Essa expansão, que por sua vez significou um crescimento no quantitativo da população no ensino superior, segundo o autor também contribuiu para o elevado interesse no acesso aos diplomas.

Ainda de acordo com Schwartzman (2015) nesse cenário, como dilemas manifestos na política de educação superior, apresentam-se algumas questões importantes: Como lidar com a expansão, a igualdade de acesso e a diversificação das matrículas, bem como as taxas de participação, número e tipos de instituições; as limitações financeiras, a regulação do mercado de Educação Superior, a prestação de contas à comunidade e a manutenção da qualidade nas IES.

Nesse cenário, faz-se pertinente pontuar a influência de discursos a partir de alguns documentos na adoção de políticas no campo da Educação Superior, pois segundo Arruda e Gomes (2015) as reformulações propostas nos documentos do Banco Mundial (“La enseñanza Superior – 1995, “construir sociedades de conocimiento... – 2003), da Unesco (Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI – 1998) e o Processo de Bolonha de 1999 influenciaram na formatação do REUNI.

O Projeto REUNI, que no contexto das universidades públicas previu uma estruturação acadêmica a partir de algumas estratégias traçadas, corroborou para uma série de transformações no interior da academia, e na UFPB,

[...] no que se refere à reorganização dos cursos de graduação, uma das estratégias enumeradas é o aumento de vagas ofertadas mediante PSS e outras formas de ingresso, tanto na modalidade de bacharelado quanto de licenciatura, nos diversos cursos de graduação dos centros. (COSTA, 2015, p.96).

Dessa maneira, segundo Arruda e Gomes (2015), os discursos promovidos através desses documentos propõem soluções para a crise da Educação Superior por meio da introdução de mecanismos de mercado:

O Banco Mundial propõe a ampliação do número de estudantes e o acesso de grupos excluídos tradicionalmente desse nível de ensino, o combate às taxas de evasão, a repetência, a redução dos gastos com os estudantes, a Educação à Distância, a diversificação institucional e das fontes de financiamento. Ressalta ainda a contribuição da Educação Superior com o desenvolvimento econômico e a redução da pobreza a

partir das estratégias de redistribuição e empoderamento, reduzindo os níveis de desigualdade social.

Já a Unesco afirma a importância da Educação Superior como bem público, a igualdade do acesso pelo mérito, o fortalecimento do vínculo com a educação secundária e reforça a necessidade de facilitar o acesso de grupos excluídos e da assistência material para a continuidade na Educação Superior.

O Processo de Bolonha ressalva entre outros fatores a promoção da mobilidade, a cooperação europeia para avaliação da qualidade da Educação Superior e a cooperação interinstitucional através de estudos, estágios etc.

Araújo (2016), em dissertação publicada na UFPB, intitulada “Globalização e política de cotas para o ingresso na educação superior: análise da normativa de direitos humanos e de documentos internacionais” analisa os discursos sobre a política de cotas a partir das recomendações dos organismos internacionais e das agências supranacionais (ONU e UNESCO).

Em sua pesquisa, ela afirma que, “[...] tanto a normativa de direitos humanos, quanto os documentos internacionais e o documento regional analisados, pressupõe, em geral, o princípio da não-discriminação, da igualdade material e da educação como direito de todos” (2016, p. 106).

Argumenta ainda que a concepção de igualdade propagada nos documentos identifica-se mais com a igualdade formal e universal, a partir da premissa do pensamento burguês, de que todo ser humano já a possui e que nesse sentido, “[...] essa visão contribui para exercer um rígido controle das classes dominantes, sobre o acesso à educação superior de outros grupos sociais.”(IDEM).

Nessa direção, Arruda e Gomes (2015) afirmam que as diretrizes do REUNI incorporaram princípios que ampliam a concepção de democratização, entendendo que além da ampliação de oferta de vagas, é necessária a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil. Reconhecem que a influência no texto da política do REUNI pode ser percebido pelo reconhecimento da Educação Superior no desenvolvimento econômico e social do país, o financiamento estatal atrelado às metas de desempenho, a diversificação de cursos e percursos acadêmicos, a expansão do acesso a grupos, o incentivo a mobilidade estudantil, o combate à evasão e a repetência e o fomento de mecanismos de equidade como assistência estudantil.

Diante dessa expansão e dos demais dilemas para Educação Superior apresentados, é importante reiterar que todos os países que compõem os BRICS,

adotaram um mecanismo de diversificação de suas instituições para lidar com a demanda crescente e organizar as formas de financiamento; houve uma permissão da expansão da rede privada, mantendo como pressuposto comum a definição de ensino superior como um bem público e buscando regular ou impor padrões às instituições privadas, embora no Brasil e na África do Sul o ensino superior também seja mantido com fins lucrativos.

Um outro fator comum é a presença das ações afirmativas nesse nível de ensino. Finalmente é relevante destacar que, excetuando-se o Brasil, todos os demais países possuem uma configuração de educação superior pública que admite a cobrança de mensalidades aos estudantes. Será que se está caminhando rumo a esse modelo?

É preciso então que se questione o formato de Educação Superior que está sendo moldado mediante os ajustes e reformulações projetadas pelas políticas públicas. Segundo Lima (2011), evidencia-se na primeira década do século XXI a estruturação de um tipo de universidade adequada à etapa de acumulação do capital; a partir de uma estrutura que transita da privatização direta, ao modelo de gestão gerencial, pela quebra da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela mercantilização do conhecimento.

Em consonância com a problematização do modelo de universidade que está sendo construído, necessita-se lembrar os princípios de equidade e dignidade humana que devem orientar as finalidades institucionais, de acordo com Dias Sobrinho.

Como visto até então, democratizar a Educação pressupõe não apenas o atendimento à demanda em termos quantitativos, mas, sobretudo alcançar aqueles estratos marginalizados socialmente, compartilhando conhecimentos, cultura e instrumentalizando-os para além dos importantes e significativos saberes coletivamente acumulados, enfatizando o seu potencial crítico, com o aprimoramento do olhar sobre a realidade no sentido de uma reflexão crítica e uma participação mais efetiva na sociedade. Não se deve confundir ou ocultar aspectos sutis de exclusão que podem vir a ocorrer dentro do sistema educativo.

Antes de 30, o sistema educacional da elite brasileira, como já acentuamos, era um sistema particular de ensino secundário de caráter acadêmico e intelectualista [...] Para o povo, havia uma certa quantidade de lugares nas escolas primárias públicas, de onde poderiam estes poucos alunos se dirigir às escolas normais e técnico-profissionais [...] Com estas escolas por dizê-lo populares, o Estado reconciliava a sua consciência democrática, ferida pela gratuidade do ensino superior, destinado quase exclusivamente à elite. (TEIXEIRA, 1957, p.2).

A democratização da Educação Superior nesse contexto, no sentido do acesso, não pode distinguir entre cursos e carreiras de maior ou menor prestígio, ou ainda de maior e menor rentabilidade financeiras e possibilidades de ascensão na dinâmica social. Estas seriam divisões internas nos processos educacionais, e que vão na contramão de uma efetiva democratização no contexto da educação superior.

É preciso compreender ainda que

Embora a posição social, os benefícios e oportunidades de trabalho criados por níveis mais elevados de Educação sejam, em boa parte, uma função dos privilégios concedidos àqueles que possuem credenciais educacionais de mais prestígio, eles dependem também, no longo prazo, da produtividade do titular e da vontade da sociedade de pagar por essas credenciais. (SCHWARTZMAN, 2015).

Uma oferta de educação superior de qualidade não pode ser restrita a apenas uma parcela da população, mas deve contemplar a diversidade cultural e étnica de sua população.

Arruda (2011, p.504) aborda que o ensino superior brasileiro se apresentava nos anos 1990 e início dos anos 2000 como um sistema de elite, pois tinha uma taxa de escolarização de até 15%, e mesmo sem considerar a faixa etária, naquele momento o atendimento na Educação Superior era baixo e desigual nas diferentes regiões do país.

Em contraste, Scocuglia et. Al. (2012, p 201) aponta para algumas mudanças em curso que ratificam a mudança na dinâmica da instituição, ao ressaltar a importância de um estudo local na UFPB como uma “(...) referencia nacional e internacional às análises sobre as mudanças do ensino superior no Brasil”, haja vista que ela está circunscrita e sofre impactos das agendas globais educacionais.

Nesse contexto, cabe citar a entrevista da professora Edineide Jezine (2016) que assinala uma mudança evidenciada no perfil dos estudantes que ingressaram na universidade no período pós-REUNI. Como destaque estão os estudantes de escolas públicas, e com renda familiar entre 1 a 3 salários mínimos, sendo também os primeiros filhos de pais que possuem baixa escolaridade.

Segundo a professora ainda, o processo de democratização significa ampliar o ensino superior público com qualidade para que os jovens com vulnerabilidade social possam estudar, bem como pensar na perspectiva de um desenvolvimento social futuro. Entretanto, ela afirma que o crescimento da Educação Superior no Brasil vem se dando de forma majoritária no setor privado, o que ocasiona um processo de exclusão, em

virtude de que nessa rede, as mensalidades podem variar de 500 a 5000, considerando alguns cursos, como o de medicina. Nessa mesma direção, a dissertação de Batista (2016) mostra que houve um redimensionamento do perfil universitário dos estudantes na UFPB.

À organização escolar que se propõe oferecer “[...] a todos uma habilitação mínima para a vida, a promover a formação possível de todos os alunos de acordo com suas aptidões” (TEIXEIRA, 1957, p.2), são incoerentes, portanto, as práticas de exclusão e seletividade, que menosprezam as individualidades e impõe aos estudantes, o papel conformista de adaptação aos padrões escolares.

A promoção social propagada pela educação escolar é questionada, uma vez que a partir da argumentação do autor a educação escolar não consegue atingi-la, concentrando-se na tarefa de estabilidade social primeiramente, e apenas de forma secundária na ascensão social.

Todos os estudos, aliás, de verdadeira e autentica formação para o trabalho, seja o trabalho intelectual, científico, técnico, artístico ou material, dificilmente podem ser estudados de tempo parcial, dificilmente podem ser feitos em períodos apenas de aula, exigindo além disto, e sempre, longos períodos de estudo individual – e para tal grandes bibliotecas, com abundância de livros e de espaço para o estudante – longos períodos de prática em laboratórios, sala-ambiente, ateliê, etc. e longos períodos de convivência entre os que estão se formando e os seus professores. Somente com professores de tempo integral e alunos de tempo integral poderemos formar esses trabalhadores de nível médio e o mesmo devemos dizer do ensino superior, na preparação dos intelectuais, técnicos, cientistas e professores de alto nível. Toda simplificação só é possível se não visarmos verdadeiramente preparar os estudantes, mas obriga-los apenas a algumas atividades formais como condição para lhes dar certos títulos de valor preestabelecido. (TEIXEIRA, 1957, p11).

É nessa perspectiva que pensar as políticas de democratização da educação superior via cotas ganha relevância, haja vista o seu papel no âmbito do binômio acesso/permanência, que só podem ser garantidos efetivamente por meio das políticas de assistência estudantil, que favoreçam aos estudantes os condicionantes necessários à qualidade da sua formação.

As políticas de democratização não devem apenas criar condições para que todos possam estudar, mas também assegurar igualdade de oportunidades, inclusive do ponto de vista qualitativo. Isso implica, entre outras providências, a necessidade de ações e programas que preparem os jovens mais desfavorecidos para a dura competição pelo ingresso em bons cursos e carreiras socialmente valorizadas. As disciplinas mais prestigiadas e que recebem mais generosos financiamentos, no atual momento da economia globalizada, são as de base técnica... (DIAS SOBRINHO, 2010, 1237-1238).

O autor considera que as políticas de expansão das matrículas e inclusão social ainda são insuficientes para romper com hierarquizações. Para os jovens das classes pobres e abaixo da linha de pobreza de acordo com o autor: “[...] cada ano de escolaridade pode significar ganhos salariais, aumento no padrão de consumo, elevação da autoestima e das possibilidades de alcançarem melhores posições sociais.” (IDEM, p. 1238-1239). Para Dias Sobrinho, essas políticas não alteram de modo radical a estrutura verticalizada e desigual da sociedade; mas contribuem para a equiparação de oportunidades e justiça social.

Assim sendo, considera-se na perspectiva de Dias Sobrinho 2013, p. 116-117), que “[...] a ampliação de matrículas e a expansão de condições de oferta são apenas uma face da chamada democratização da Educação Superior. A outra face essencial é a qualidade. Mais ainda: a educação precisa ter qualidade pública e social.”

Deve-se questionar as desigualdades e/ou exclusões que possam ocorrer dentro do próprio sistema, pois “não basta qualquer saber, não é indiferente qualquer curso e qualquer diploma. Mesmo entre os formados em cursos superiores se mantém uma hierarquia de tons e graus variados, entre os formados em instituições de elite e os egressos de cursos de circuito popular. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1239).

Essa hierarquia, que se mantém muitas vezes sublimada, contribui para a reprodução da desigualdade nos processos internos, e são por vezes condicionadas pelos determinantes socioeconômicos e culturais, que influenciam nas escolhas dos estudantes.

As relações entre o econômico e o simbólico (cultura, conhecimentos, ideologias, valores) implicam-se mutuamente. Essas relações determinam as hierarquias profissionais e dão forma e conteúdo aos poderes de diferentes tipos e níveis. Por outro lado, a privação dos recursos econômicos é correlativa da privação dos meios de aquisição de conhecimentos e do acesso aos bens culturais em geral. (DIAS SOBRINHO, 2010, 1238).

Nesse cenário, as políticas que tem colaborado para a inserção dos grupos tradicionalmente marginalizados na Educação Superior vem contribuindo também para a diversificação da população universitária, e representa para o autor a necessidade de se repensar o papel da universidade a partir dessa nova configuração de perfis estudantis.

Entretanto, ele sinaliza um processo de autoexclusão, que ocorre quando da naturalização da exclusão e influi nas “escolhas” realizadas pelos estudantes para o ingresso nos cursos e não aparece nas estatísticas; revelando que podem existir iniquidades nos sistema:

Aos mais pobres está quanto mais facultado o acesso a cursos escassamente considerados nas hierarquias acadêmicas e que levariam a empregos de menor prestígio econômico e social. (2013, p. 120).

Afirma ainda que,

Os estudantes procedentes de setores sociais desfavorecidos, se conseguirem chegar à educação superior, inserem-se em cursos de menor prestígio social e econômico, em sua maioria da área de humanidades, que capacitam para postos de trabalho também pouco valorizados e escassamente criativos. Empregos com alta remuneração e boa reputação nesta sociedade modelada pela economia de mercado requerem os chamados “conhecimentos úteis”, de base tecnológica, ou seja, aqueles conhecimentos e competências que geram lucro. (DIAS SOBRINHO, 2010, 1240).

Essa posição defendida pelo autor corrobora para um olhar mais atencioso sobre o processo de democratização da Educação Superior, pensado a partir do acesso e da permanência, mas também pensado sob a perspectiva da dinâmica que se estabelece no interior do sistema, mediante a distribuição do acesso às variadas carreiras e cursos dentro da instituição, sem esquecer-se da articulação entre a distribuição desse acesso e a permanência no curso a posteriori. Para que se possa discutir esses aspectos do processo de democratização da Educação Superior, é necessário antes pontuar algumas linhas acerca do que se pretende dizer quando enuncia-se cursos e/ou carreiras de elevado prestígio social.

3.2 OS CURSOS E/OU CARREIRAS DE ELEVADO PRESTÍGIO SOCIAL

Tratar sobre cursos atribuindo-lhes o caráter de elevado prestígio social pressupõe situar o debate de onde se está partindo. Tal debate sustenta a afirmação de que existem na sociedade, desde o período imperial até a sociedade globalizada, elementos que favorecem uma classificação entre carreiras e cursos; classificação essa, pautada em fatores como prestígio social e econômico, os quais promovem a valorização de certos cursos e/ou carreiras, em detrimento de outros.

Desse modo, a discussão de Coelho (1999) é pertinente, pois ele apresenta Medicina, Direito e Engenharia enquanto profissões imperiais, que se fizeram regulamentar e estabelecer na sociedade brasileira pela força do Estado, o qual fortaleceu os profissionais detentores desses diplomas, em lugar dos práticos, ou seja, os profissionais que não os detinham.

Segundo o autor, as profissões são definidas a partir de dois traços, quais sejam: a capacidade de auto-regulação coletiva e a capacidade de regular o mercado de prestação de serviços, ou seja, um monopólio. Sendo assim,

O diploma é e sempre foi o hímen social de universitários sem função. E irrelevância funcional, porém, nunca foi sinônimo de ineficácia, e o bailado simbólico das fórmulas acadêmicas, orquestrado pelos acordes sincopados da coerção, dá lugar, ao fim e ao cabo, a algum ordenamento de camadas de pessoas e afazeres a que está associada uma escala de recompensas de prestígio e renda. [...] O monopólio do exercício profissional é subproduto do enrijecimento da estratificação social.” (COELHO, 1999, p. 9).

As profissões imperiais, assim chamadas, posto que datam e que começam a ganhar destaque no cenário brasileiro no período imperial, tinham previstos na legislação alguns critérios adicionais para o seu exercício, como “[...] o pagamento da contribuição anual e o registro no respectivo conselho” (Op. Cit. p. 9), mas o fator preponderante para a exclusão do profissional da prestação de serviços era, de fato a certificação, ou seja, a posse do diploma de nível superior.

Esse fato por si já enuncia um processo de hierarquização de carreiras naquele período, que tinha como elemento diferenciador o diploma: “Possuir um diploma não significava muito, é certo, mas não exibi-lo já dizia tudo”.(COELHO, 1999, p. 8).

Essa divisão social foi também demarcada pela regulamentação das profissões, que gerava “[...] uma inusitada hierarquia entre profissões: as regulamentadas, cujos diplomas geravam efeitos legais no mercado de trabalho, e as não regulamentadas, cujos diplomas nada garantiam aos seus portadores.” (Op. Cit., p.29).

Essa hierarquização entre cursos, regulamentados ou não, tinham no diploma a valoração de sua atuação na prática: “[...] o valor do diploma como atestado de competência profissional independia de quaisquer demonstrações práticas de perícia por parte do portador, ocorrendo o inverso com as profissões não regulamentadas.”(COELHO, 1999, p. 30). Outrossim, às profissões regulamentadas eram garantidos um mercado e a dispensa de comprovações práticas de competência, e portanto asseguravam aos portadores desses diplomas tais privilégios.

O Estado é abordado como protagonista na profissionalização, sendo ressaltado que as profissões imperiais foram desde seu princípio, partes integrantes do Estado. “Embora o ensino superior não tenha ocupado a posição central que assumiu no século XIX na Europa e nos Estados Unidos, os diplomados nesse nível de ensino foram atores decisivos na construção do Estado nacional brasileiro.”(VARGAS, 2010, p. 109).

O caráter de distinção social desses profissionais é assinalado nas considerações:

[...] parece óbvio que até mesmo o valor médio da renda anual de advogados, engenheiros e médicos seria suficiente para situar a maior parcela deles entre os mais afortunados habitantes da Corte. (COELHO, 1999, p. 84).

Mas o fator da renda não era o único elemento que conferia distinção social a esses profissionais. O prestígio social era também um elemento de distinção, porém esse prestígio era conferido de modo diverso entre os profissionais. O Prestígio para o médico era conferido em observância a um conjunto de fatores, em detrimento:

“[...] o domínio de uma língua estrangeira (principalmente o francês), conhecimento das teorias médicas mais em voga na Europa, adequada proveniência social, uma certa cultura humanística, apropriadas referências sociais (de outros clientes notáveis) e, certamente, posse de um diploma em medicina.” (COELHO, 1999, p. 90).

Já para o profissional da advocacia, a situação era outra. O prestígio que estes detinham se dava em virtude de suas relações com a esfera da política:

[...] o prestígio destes homens era função menos de sucessos no exercício da advocacia do que da atividade política, em particular das funções para as quais foram eleitos ou dos cargos que ocuparam na alta administração do Estado. [...] o escritório de advocacia como uma estação inicial de onde embarcavam para a aventura da política.” (Op. Cit, 92).

Interessante registrar que no que tange ao curso de Direito no Brasil em contraste ao processo de massificação do ensino, sua demanda no cenário brasileiro não diminuiu, segundo evidencia a autora: “[...] desde os anos 70 venha passando por um processo de massificação, o que poderia descaracterizá-lo como curso de elevado prestígio, de forma ambivalente continua bem posicionado nos rankings de hierarquia de cursos.” (VARGAS, 2010, p.110).

A autora atribui esse fato aos fortes elementos culturais, como o aspecto de obtenção do status de “doutor”, e o desejo em fazer uma carreira estatutária e adquirir estabilidade profissional, fato que pode ser desencadeado em função de o curso de Direito ter para esses sujeitos um “caráter preparatório para concursos”.

Os profissionais que surgem no cenário brasileiro por último, com a construção das primeiras estradas de ferro são os engenheiros. Estes que, segundo Coelho (1999) começam a ganhar alguma visibilidade após a criação da escola polytechnica em 1874. Mas que desde o princípio buscam diferenciar sua atividade de uma ação mecânica, que estava associada aos trabalhos dos ingleses e americanos.

Atuavam no exame de contratos, pareceres e fiscalização de obras e “[...] desfrutavam de depauperado prestígio social e exatamente por isso, mais do que os médicos e os advogados, atribuíam desproporcional importância aos títulos acadêmicos [...] A despeito disso, alguns poucos afortunados (uma minoria reduzidíssima, é verdade) podiam chegar a receber os mais altos salários do império, não raro superiores à renda dos médicos e dos advogados de melhor clientela.” (COELHO, 1999, p. 95).

Sobre a situação dos engenheiros, é oportuno destacar que,

Com relação ao mercado de trabalho dos profissionais da Engenharia, reconheçamos que esteve estagnado nos últimos 20 anos no país, mas alguns fatores econômicos como a privatização de empresas, os programas de aceleração econômica do governo, um crescimento econômico discreto mas persistente – aqueceram-no sobremaneira. Por outro lado, a profissão subdividiu-se em inúmeras especialidades, atraindo uma maior variedade de estudantes. (VARGAS, 2010, p. 111).

Assim, é possível notar que estas profissões foram se configurando no interior da sociedade, a partir da regulamentação estatal, com uma série de nuances que as diferenciavam e lhes atribuíam status de privilégios em comparação com outras ocupações. Seja em função do aspecto econômico, seja no que se refere ao prestígio social, eles gozavam de um status privilegiado.

Cabe ainda considerar outros fatores que se caracterizariam em elemento de distinção dessas carreiras como “[...] sua capacidade de se distanciar do vulgo e manter seu caráter de raridade.” (VARGAS, 2010, p. 112). Esse isolamento em si das carreiras, relacionado as suas formas de associação coletiva cumprem a função de preservar suas características de distinção social, assim sendo, “[...] o Conselho Federal de Medicina, a Ordem dos Advogados do Brasil e o Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura, entidades de influência destacada dentre outras agências profissionais em nosso país.” (IDEM), seriam responsáveis por tal preservação.

Nesse sentido, serão tratadas nesse texto como carreiras de elevado prestígio social as carreiras acima mencionadas, considerando o contexto em que estas profissões foram organizadas e a distinção que ainda hoje mantém em relação às demais carreiras acadêmicas. Serão problematizadas as desigualdades que podem existir no interior do sistema, tanto em relação ao acesso quanto à permanência de jovens nos cursos em questão.

3.3 PENSANDO ACESSO E PERMANÊNCIA COMO SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE

Esta seção busca detalhar como os elementos do acesso e da permanência são tratados na pesquisa enquanto sub categorias e explicitar quais indicadores e procedimentos serão utilizados para análise de cada uma delas.

Assim, de modo que se possa explicitar o percurso de pesquisa e esclarecer os elementos que compõem este trabalho de investigação, passa-se a discorrer um pouco sobre o acesso e a permanência, dentro da dimensão da democratização da educação superior e de como esses elementos foram abordados neste trabalho.

Primeiramente, pensar acerca do acesso que tem sido promovido pela universidade para um grupo específico como é o caso dos cotistas, envolve considerar a universidade em sua dimensão de formação cidadã, humana, que passa, sem dúvida, pela tarefa da problematização do cotidiano, que provoca o pensar e contribui com o processo de emancipação social.

Nesse sentido, o acesso à universidade é problematizado na pesquisa, num primeiro momento, com vistas a questionar uma face do processo de democratização no interior da universidade. Pensando então como este ingresso vem ocorrendo na UFPB, e onde se concentram as matrículas dos estudantes cotistas que entraram na universidade no período de 2011 a 2015, ou seja, num intervalo de cinco anos.

Vale salientar que esse período foi escolhido por compreender os cinco anos posteriores à aprovação do parecer do CONSEPE de 2010 na UFPB que regulamentou o mecanismo de ingresso por reserva de vaga (as cotas). Mesmo reconhecendo que a Lei de Cotas 12.711 só veio entrar em cena em 2012, considerou-se importante vislumbrar o acesso desde o primeiro ano de ingresso a partir das cotas na UFPB, uma vez que foi feita a opção por fazer um estudo local, percebendo que este pode constituir-se em um olhar dentre vários que se fazem necessários ao processo de democratização via cotas, no contexto das instituições federais do país. Dessa maneira optou-se por entender o acesso para o grupo de cotistas de 2011-2015 a partir dos indicadores das matrículas realizadas em cada ano do período escolhido.

A Política de cotas no cenário nacional previu através da Lei 12.711/2012 que as instituições federais teriam um prazo máximo de quatro anos para estabelecer os percentuais mínimos previstos na referida lei, a contar da data de sua publicação, o que

faz com que o ano de 2016 seja o ano em que as instituições devem efetivamente ter conseguido implementar as alterações previstas.

Esse fato pode gerar um questionamento acerca dos motivos pelos quais o ano de 2016 não entrou no período compreendido para a análise em questão. É relevante pontuar que 2016 representou, para o contexto das Políticas Educacionais, em particular da Educação Superior, um cenário conturbado em meio a argumentos de uma crise econômica e política, e ainda marcada pelos ataques à Educação Superior expressa pelos cortes anunciados no setor em função da adoção de um novo regime fiscal.

Por essa razão, preferiu-se deixar de fora da pesquisa o ano de 2016, já que esta análise se constitui como uma avaliação parcial e não finalista da política de democratização via cotas no interior da universidade, entendida sob o ponto de vista de uma avaliação que se dá em processo e que carece de discussão, sobretudo da perspectiva de seus beneficiários.

Para analisar o acesso à UFPB nos CEPS, precisou-se definir a priori dois grupos de cursos, os CEPS e os CBPS, conforme descrito ao longo do primeiro capítulo. Essa definição foi pressuposto para a coleta de dados das matrículas realizadas de 2011-2015 junto à Superintendência da Tecnologia da Informação – STI, através de requerimento formal à Coordenação de Escolaridade – CODESC, em nome da pesquisadora (doutoranda) e de seu orientador no segundo semestre de 2016. Tal requerimento versava sobre o teor da pesquisa e a importância desse grupo de dados iniciais para a mesma.

Os dois, CEPS e CBPS foram agrupados segundo o prestígio social das suas carreiras, que considerou os estudos de Vargas, Coelho e Setton, sobretudo, e se fez no sentido de discutir os dados de forma análoga e comparativamente dentre de uma mesma área de conhecimentos. Compreendeu-se portanto, nesta definição, dois cursos para cada uma das três áreas de conhecimentos, a saber: medicina/nutrição, direito/pedagogia e engenharia civil/física.

Após alguns meses de espera, e contatos de busca com o setor responsável, as informações foram enviadas através de email endereçado a ambos: pesquisadora (doutoranda) e orientador. Os dados brutos chegaram sob a forma de planilha do excel, e estes continham dois arquivos: O primeiro com uma lista das matrículas dos cotistas nos anos 2011 e 2012 pertencentes aos cursos de direito, engenharia civil e medicina, com especificações do tipo de cota ao qual ingressaram.

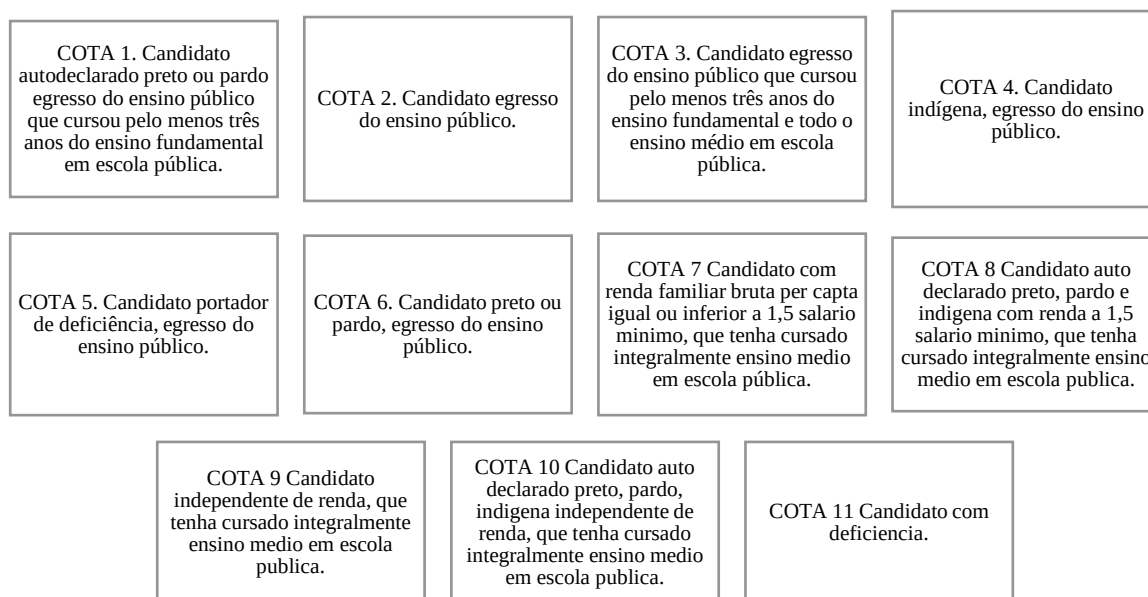
O segundo contava com o quantitativo de matrículas/ano dos cursos de direito, engenharia civil, medicina, licenciatura em pedagogia, licenciatura em física e nutrição, por tipo de cota.

Optou-se por excluir os dados da Pedagogia (Educação do Campo) e considerou-se o turno integral/diurno dos cursos, no sentido de buscar unificar os cursos, já que alguns deles são realizados em horário integral e alguns oferecem possibilidade de horário noturno.

No segundo grupo de dados fornecidos pela STI, os tipos de cotas foram especificados até o ano de 2012 de forma discriminada apenas pelo tipo de cota. A partir do ano de 2013 os tipos de cotas eram apresentados a partir de duas classificações: uma delas que indicava o quantitativo de cada cota, como nos anos anteriores, e a outra que apontava a quantidade de matrículas por grupo I, II, III, IV e V. De modo que nos anos de 2013-2015 tinha-se um número de matrículas que, paulatinamente, ia sendo reduzido nas cotas especificadas e aumentando a quantidade localizada nos grupos de cota.

Esse fato provocou inicialmente indagações e fez com que se recorresse às buscas em favor de entender tal dinâmica. Como elementos encontrados, descobriu-se que a partir do ano de 2012 a UFPB adotou a seleção unificada - SISU, a partir dos resultados obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Ainda nesse ano deu-se a aprovação da Lei de cotas. Em virtude disso, foram definidos os grupos de cotas para ingresso nas instituições federais, e redimensionadas as vagas, atendendo-se à lei, que previa a adequação dos percentuais de reserva de vagas a ser realizado ao longo dos anos.

Nesse sentido, e para que a interpretação dos dados não fosse prejudicada, procedemos a uma unificação da linguagem, utilizando uma designação própria, que foi feita a partir da enumeração dos tipos de cotas de 1 a 11, seguindo os significados da legenda a seguir:

Figura 02 – Tipos de Cotas

FONTE: STI-UFPB, Produção da Pesquisadora, 2017.

A partir disso, realizou-se a formatação de algumas tabelas no programa Excel, para que se iniciasse a análise quantitativa destes dados através do software SPSS: Statistical Package for the Social Sciences, um pacote estatístico para as ciências sociais, que auxiliou na formatação de gráficos e tabelas para compreender estatisticamente estes números.

Como a pesquisa foi caracterizada como de cunho quanti-qualitativo, necessitou-se do apoio dessa ferramenta para discussão dos resultados estatísticos, ao mesmo tempo em que se articulou os mesmos com o debate dos aportes teóricos e alguns dados do censo da Educação Superior.

Posteriormente buscou-se nos dados de natureza qualitativa, os elementos que corroborassem com a discussão da outra face da democratização via cotas: a permanência.

A permanência, por sua vez, foi analisada partindo do olhar sobre os desempenhos dos estudantes cotistas do grupo selecionado nos CEPS, e na sequência a partir das contribuições dadas nas entrevistas realizadas com os estudantes cotistas, nas quais se observou seu posicionamento acerca da permanência no curso, refletindo

inicialmente sobre sua origem e trajetória social e em seguida sobre seu percurso na universidade e suas experiências com os mecanismos de assistência estudantil.

Ressalta-se, portanto que para a discussão do acesso, optou-se pelo indicador do quantitativo das matrículas de cotistas realizadas nos cursos de direito, engenharia civil e medicina (CEPS) e para estabelecer o comparativo, utilizou-se os dados de matrícula dos cursos de licenciatura em pedagogia, física e nutrição, respectivamente.

No que se refere à análise da permanência, o percurso se deu inicialmente pela fase de coleta do segundo grupo de dados necessários à investigação, e que não poderiam ser obtidos ao mesmo tempo em que os primeiros dados, já que era necessária a definição do grupo dos cotistas para essa etapa da pesquisa.

De posse dos dados da lista das matrículas dos cotistas contido no primeiro arquivo fornecido pela STI, e a partir dos diálogos no percurso de orientação, foi definido que seria mais oportuno e viável trabalhar com aquele grupo que ingressou no ano de 2012 para analisar os dados de rendimento. Considerou-se para a realização das entrevistas os que ingressaram em quaisquer dos anos dentro do período definido para a pesquisa, de acordo com a disponibilidade dos estudantes que optassem por participar da entrevista, já que não se sabia quais estudantes iriam ser mais facilmente encontrados.

Deve-se esclarecer que, desde o princípio, o intuito foi trabalhar com os estudantes que ingressaram pelas cotas em 2011 ou 2012, em virtude de, pelo seu maior tempo na instituição, terem vivenciado inúmeros momentos na academia e assim poderem relatar de forma mais abrangente suas perspectivas e experiências em relação aos mecanismos disponibilizados para a sua permanência no interior desses cursos e da instituição, assegurando a qualidade no percurso formativo.

De acordo com os dados de que se dispunha, no grupo de cotistas com ingresso em 2012 nos cursos de direito, engenharia civil e medicina havia um total de 218 estudantes, entre os diversos tipos de cotas.

Foi necessário então selecionar a partir desse grupo com quais cotistas iria-se trabalhar, pois a realização de entrevistas com esse contingente seria inviável para a pesquisa, e não havia inicialmente intenção de recorrer apenas à questionários.

Nesse sentido, estabeleceu-se um recorte que privilegiava a diversidade étnica e a qualidade de ser egresso do ensino público. Deste modo, então, procurou-se apenas os cotistas, dentre aquele grupo de 2012, que pertencessem às cotas de **candidatos pretos ou pardos**, egressos do ensino público; **candidatos indígenas**, egressos do ensino

público e **candidatos com deficiência**, egressos do ensino público. Note-se que a escolha se deu estabelecendo como elo entre os cotistas o fato de todos serem egressos do ensino público, mantendo sua particularidade em função da pertença étnico-racial.

Foi identificado, nessa oportunidade, um total de 116 cotistas nos três cursos, sendo assim distribuídos segundo o curso/tipo de cota:

Tabela 03 - Quantidade de cotistas ingressantes em 2012 por tipo de cota

Curso/cota	Preto ou pardo	Indígena	Portador de deficiência
Medicina	28	2	1
Engenharia Civil	27	2	---
Direito	49	4	3
Total	104	8	4

FONTE: STI-UFPB, Produção da pesquisadora, 2017.

A partir dessa opção, organizou-se um segundo requerimento formal direcionado à CODESC, solicitando desta uma lista com os e-mails dos estudantes do grupo selecionado para a pesquisa, a fim de contatá-los em seguida para a realização da entrevista; requerendo ainda os percentuais de frequência e o CRA – Coeficiente de Rendimento Acadêmico do mesmo grupo de estudantes, correspondente ao período de 2012-2016.

Ao mesmo tempo, outro requerimento formal nos mesmos moldes foi redigido e protocolado no protocolo geral da reitoria. Este direcionado à PRAPE – Pró- Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante, solicitando saber quais estudantes, dentro daquele grupo definido de cotistas, recebiam a bolsa permanência.

Como a informação sobre os percentuais de frequência e da bolsa permanência não foram disponibilizados, optou-se então trabalhar apenas com o rendimento dos cotistas.

Sobre a lista de e-mails, não foi também possível obtê-la, ainda que tenha-se buscado através das coordenações dos cursos essa informação em momento posterior. Nesse caso, o contato foi estabelecido com os estudantes a partir de outras estratégias. No curso de direito, o contato com o diretório acadêmico foi mediado pela coordenação do curso, e o representante do DA de direito fez a mediação com os estudantes cotistas.

Já no curso de engenharia civil, a coordenação fez, ela mesma, a mediação na busca pelos estudantes cotistas, repassando contatos de e-mails e telefones dos estudantes. E em medicina, esse contato foi estabelecido através do centro acadêmico, a partir dos contatos informados pela coordenação do curso. Após essa busca inicial, se contactou os estudantes para o agendamento das entrevistas.

Em se tratando dos dados de natureza qualitativa, e que complementam o conjunto dos dados que corroboram para a discussão sobre a permanência, foram obtidos durante a realização das entrevistas. A entrevista, nesse sentido, propicia aspectos qualitativos na discussão sobre a permanência, através da formatação do perfil e trajetória desses estudantes, além da apreensão dos mecanismos de permanência a partir da ótica dos beneficiários dessa política. Dessa maneira a entrevista foi organizada em dois momentos:

O primeiro, de definição do **perfil e trajetória social**, procurou obter os elementos que são considerados indicadores materiais das disposições de habitus, mediante as variáveis de renda e ocupação familiar, que se associam a partir da perspectiva de Bourdieu, com o capital econômico e social; além da instrução paterna e materna atrelada ao conhecimento de idiomas, que favoreceu a discussão sobre o capital cultural herdado pelo estudante. E finalmente, a idade e o ano de conclusão do ensino médio.

O Segundo, buscou apreender e fomentar o debate sobre os **limites e possibilidades dos mecanismos de permanência** disponibilizados pela instituição, para assegurar a permanência com qualidade nos cursos objetos desta análise. Nesse intuito, o roteiro de entrevista constituiu-se de modo a propiciar o relato livre acerca dos auxílios: Residência Universitária, os restaurantes universitários, o auxílio moradia, auxílio alimentação, auxílio transporte e creche. O relato contemplou os aspectos de informação, seleção e obtenção dos auxílios pelos estudantes na universidade, bem como informação sobre monitoramento dos mesmos.

Para proceder à análise destes dados coletados nas entrevistas, partiu-se da categorização temática dos conteúdos mediante a análise de conteúdo de Bardin. Essa perspectiva se organiza mediante três pólos cronológicos, quais sejam: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Esse tipo de análise realizado se deu a partir de duas fases que consistem em, inicialmente, recorrer a um processo de decifração estrutural centrado em cada entrevista e, em seguida, na análise da transversalidade temática, buscando as

constâncias, as regularidades, mas sem deixar escapar aquilo que seja latente e contextual.

Em primeiro lugar, é preciso “ler”. [...] A leitura é “sintagmática” (segue o encadeamento único e realizado numa entrevista de um pensamento que se manifesta por uma sucessão de palavras, frases e sequências) e, ao mesmo tempo, “paradigmáticas” (tem em mente o universo dos possíveis: isto não foi dito, mas podia tê-lo sido, ou foi efectivamente dito noutra entrevista).

É preciso considerar que em entrevistas, a análise não se estabelece por meio de uma “[..] grelha categorial única e homogênea” (BARDIN, 2010, p.116), haja vista a complexa e dinâmica dimensão da fala. Destarte, e ainda de acordo com Bardin “Há duas possibilidades: ou assumir um ponto de vista geral e homogêneo, ou analisar alguns aspectos específicos, e as duas completam-se.” (IDEM).

Apresentados esses delineamentos, dá-se sequência ao texto, para discutir o contato com os primeiros dados da pesquisa, aqueles que tratam do acesso como primeira face da democratização, abordando a dinâmica de distribuição das matrículas nos cursos escolhidos como foco na pesquisa. A abordagem dessa dinâmica aparece no próximo item.

4. O ACESSO À UFPB DE 2011-2015: UMA FACE DA DEMOCRATIZAÇÃO

Nesse capítulo busca-se discutir a dinâmica do acesso que se deu no contexto da Universidade Federal da Paraíba, entre os anos de 2011 a 2015, no grupo de cursos que denominou-se por CEPS, estabelecendo, para tanto, uma analogia entre esse grupo e o grupo que nomeado de CBPS. Esse comparativo deu-se em termos quantitativos, ou seja, em relação ao número de estudantes matriculados em cada grupo de cursos ao longo do período estabelecido para análise, e referente, especificamente, às matrículas de cotistas.

A partir do processo de designação das cotas¹³, e para facilitar o diálogo com os dados, buscou-se referir a estas pela sua enumeração de 1 a 11, para que a escrita não ficasse redundante e cansativa ao leitor. Entretanto, em alguns momentos foi necessário pontuar especificamente o tipo de cota a que se referia, a fim de dar ênfase a algum aspecto na discussão.

Inicialmente é importante frisar que a análise do acesso se dá mediante o olhar sobre as matrículas em geral de cotistas nos cursos, sem a preocupação de estabelecer um recorte quanto às cotas diversas, nesse momento, já que a pretensão voltou-se justamente à percepção das nuances desse acesso, nessa primeira fase da pesquisa. Assim, a expressão dos tipos de cotas no quantitativo de matrículas é parte interessante na dinâmica dessa compreensão.

Dessa maneira, a discussão concentrou-se, inicialmente, na reflexão sobre os dados de distribuição de matrículas, do percentual e da média de estudantes por cursos e por grupos de cursos, observando a evolução no crescimento das matrículas dos cursos pertencentes aos grupos CEPS e CBPS, suas similaridades ou distanciamentos a partir do comparativo entre os cursos da mesma área de conhecimento. Estabelecendo uma analogia entre grupo de cursos e áreas, respectivamente.

Em seguida, volta-se o olhar para as especificidades dos tipos de cotas presentes nas matrículas dos cursos analisados, buscando compreender a predominância dos tipos de cotas nas matrículas dos estudantes cotistas em cada um dos cursos.

¹³ O processo foi explicitado no terceiro capítulo desse texto, e pode ser revisitado na página 93.

4.1 O acesso aos CEPS e CBPS na UFPB: Primeiras impressões

O olhar inicial sobre as matrículas dos cursos ofereceu elementos para compreender a dinâmica de distribuição do quantitativo de matrículas pelos grupos de cursos selecionados para a pesquisa, mas trouxe também algumas inquietações ou provocações.

Ao olhar primeiramente a distribuição das matrículas ao longo dos anos de 2011-2015, nota-se que houve efetivamente uma transformação e mesmo uma elevação de modo geral no número de estudantes matriculados, apontando que, de fato, a política de cotas, que foi amplamente discutida em contexto nacional e que também se submeteu a esse processo de debate no interior da UFPB, provocou mudanças na perspectiva do atendimento e da acessibilidade a esse nível de ensino.

Há que considerar que, para além do acesso via cotas nas instituições federais, o processo de democratização do ensino superior conta com outras políticas e ações, que não serão tratadas nessa pesquisa, mas que cumprem um papel importante na democratização do acesso a esse nível, a exemplo da interiorização das IFES e da modalidade de ensino à distância.

Na busca por compreender a dinâmica de distribuição dos cotistas pelos cursos, notou-se que, além do aumento gradual nas matrículas, havia áreas e cursos que concentravam uma maior quantidade desses estudantes.

Sobre essa dinâmica, pode-se fazer uma articulação com o pensamento bourdieusiano sobre as desigualdades presentes no sistema, o qual diz que mesmo não sendo visibilizadas, essas formas de distinção podem se manifestar através de mecanismos sutis e por vezes ocultos de diferenciação. E sobre isto, se posiciona afirmando que “[...] raramente se percebem certas formas ocultas de desigualdade diante da escola como a rejeição dos filhos das classes baixas e médias a algumas disciplinas e o atraso ou a repetência dos estudos.” (BOURDIEU E PASSERON, 2015, p. 16).

Ainda que a representação no interior da academia tenha sido modificada a partir das políticas que propõem a inclusão de estratos historicamente marginalizados desse nível de ensino, essa diferenciação pode ainda se manter sob a forma das escolhas desiguais das carreiras.

É possível visualizar como esses cotistas foram se distribuindo nos diversos cursos ao longo do período de cinco anos através da tabela 04.

Tabela 04 - Distribuição das matrículas dos estudantes cotista nos cursos CEPS e CBPS no campus I da UFPB entre os anos de 2011 à 2015.

Curs o Ano	CEPS			Tota l	CBPS			Tota l	Total Gera l
	Direito	Engenharia Civil	Medicina		Pedagogia	Física	Nutrição		
2011	49	25	29	103	51	17	20	88	191
2012	102	55	61	218	138	37	42	217	435
2013	156	85	97	338	175	45	61	281	619
2014	216	121	125	462	247	77	88	412	874
2015	269	140	170	579	300	77	99	476	1055
Total	792	426	482	1700	911	253	310	1474	3174
% por curso	47%	25%	28%	1	62%	17%	21%	1	-
Média	158	85	96	340	182	51	62	295	-
Desvio Padrão	87,6	47,0	54,8	189	96,6	26,2	32,4	155	-
Coef. Variação	55,3%	55,1%	56,9%	-	53,0%	51,7%	52,3%	-	-

FONTE: STI-UFPB, Produção da Pesquisadora, 2017.

Pelos dados de acesso, já podem ser visualizados alguns aspectos gerais sobre essa distribuição, como a preponderância das áreas de ciências humanas e ciências da saúde sobre a de exatas, e a evidente concentração das matrículas nos cursos das humanidades, em especial naquele situado no grupo dos cursos CBPS.

Esses dados também reiteram que algumas carreiras são marcadas por percentuais muito reduzidos de estudantes cotistas matriculados, e essas sinalizações podem ser importantes na medida em que provocam uma reflexão acerca dos fatores que podem estar envolvidos nas escolhas de alguns cursos, ou mesmo das áreas.

Ainda que não sejam estimadas conscientemente pelos interessados, variações muito fortes nas chances escolares objetivas exprimem-se de mil maneiras no campo das percepções cotidianas e determinam, segundo os meios sociais, uma imagem dos estudos superiores como futuro “impossível,” “possível” ou “normal”, tornando-se por sua vez um determinante das vocações escolares. (BOURDIEU E PASSERON, 2015, p. 17).

Essa imagem construída de um futuro possível, impossível ou normal, é determinante nas escolhas que os estudantes fazem no seu percurso escolar, e podem estar associadas portanto à dinâmica dessa distribuição que contribui para que determinados cursos sejam percebidos do ponto de vista de um “futuro provável” pelo estudante.

Ainda a partir da interpretação desses dados de distribuição, e fazendo uma analogia entre os dois grupos de cursos em questão (CEPS e CBPS), pode-se enunciar que os dados corroboram aquilo que se vem defendendo ao longo dessa tese, que a democratização via cotas na universidade pública ocorre, de forma majoritária, através dos cursos de menor prestígio e pela área de humanidades.

Segundo Setton (1999), entre as funções de menor prestígio social e com uma remuneração também menor se situam com maior frequência os pais de estudantes de cursos de Biblioteconomia, Pedagogia, Letras e Ciências Sociais. A autora chega a essa conclusão e classifica o curso de Pedagogia, dentre outros, como um curso popular, considerando variáveis, como a renda familiar, ocupação e instrução paterna e materna, o ano de conclusão do ensino médio, conhecimento de idiomas e a idade do estudante. A esta categoria de cursos ela atribui a qualidade de uma baixa concentração de todas as formas de capital (econômico, cultural e social).

A dissertação de Nicione Batista (2016) confirma as hipóteses de que as ações do REUNI e a reformulação no sistema de ingresso foram elementos fundamentais na democratização do acesso à universidade.

Ao compararem-se os percentuais de distribuição das matrículas entre os anos de 2011 até 2015, consegue-se visualizar com mais clareza os efeitos distintos desta. O Curso de Pedagogia está vinte e um pontos percentuais acima do curso de Física, que concentra apenas 8% do total das matrículas. Um fato interessante e provocativo para essa discussão, já que ambos pertencem ao grupo dos CBPS, enquanto os três cursos pertencentes ao grupo CEPS, se localizam na segunda, terceira e quarta posições, respectivamente, entre os maiores percentuais de matrícula de estudantes cotistas.

Esse fato pode ser atribuído ao prestígio desses cursos em relação aos demais, além de sua vinculação com uma promessa maior de retorno financeiro adquirido após a certificação profissional. O que poderia influenciar na preferência destes cursos em detrimento dos demais.

Ainda assim, há que se destacar o caráter de prevalência da área de humanidades e em sequência, de um curso do grupo CBPS nessa dinâmica. Um caráter que, aliás, guarda em si uma característica de permanência, haja vista que ao observar o movimento de matrículas desde o primeiro ano, verifica-se que sua predominância é mantida.

Tabela 05- Distribuição das matrículas dos alunos cotistas nos cursos CEPS e CBPS entre os anos de 2011 à 2015.

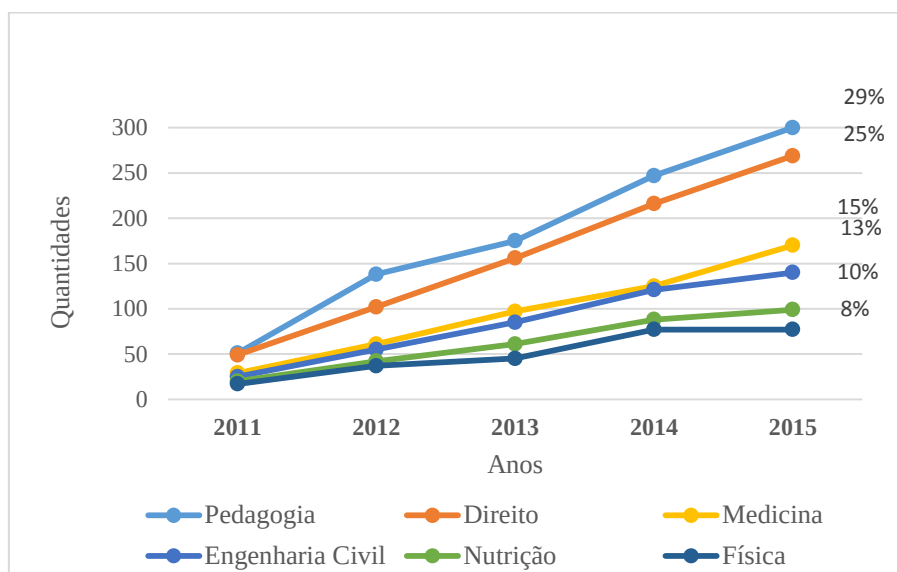
Ano Curso	2011	2012	2013	2014	2015	Total Geral	% Total por curso
Pedagogia	51	138	175	247	300	911	29%
Direito	49	102	156	216	269	792	25%
Medicina	29	61	97	125	170	482	15%
Engenharia Civil	25	55	85	121	140	426	13%
Nutrição	20	42	61	88	99	310	10%
Física	17	37	45	77	77	253	8%
Total	140	297	444	627	755	3174	100%

FONTE: STI-UFPB, Produção da Pesquisadora, 2017.

Entre os anos de 2011 à 2015, portanto, verificou-se que o curso mais procurado foi o de Pedagogia (911 matrículas), seguido do curso de direito (792 matrículas), representando 29% e 25%, respectivamente, do total de matrículas calculadas em 5 anos.

Em menor procura estão os cursos de Nutrição (310 matrículas) e o de Física (253 matrículas). Destaca-se que dentre os cursos estudados (Gráfico 01), houve uma pequena divisão na procura direta pelas vagas, sendo distribuídas em 3 grupos: os predominantes acima de 25% (cursos de Pedagogia e Direito), os intermediários entre 15% à 25% (cursos de Medicina e Engenharia Civil) e os inferiores até 15% (cursos de Nutrição e Física).

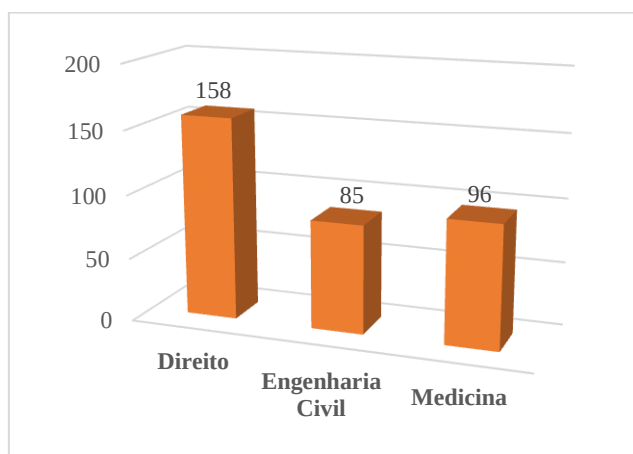
É preciso destacar que há uma variação no quantitativo de vagas ofertadas aos cursos, e esse fato precisa ser ponderado, pois ele pode também influenciar nas escolhas que vão sendo feitas pelos estudantes pelos cursos, haja vista o cálculo sobre a probabilidade de ingresso que os estudantes fazem em detrimento do capital cultural e das chances e expectativas de seu grupo, classe ou fração de classe, através das experiências de outros membros desse mesmo grupo.

Gráfico 01 – Distribuição das matrículas dos cotistas CEPS e CBPS de 2011-2015

FONTE: STI-UFPB, Produção da Pesquisadora, 2017.

Considera-se ainda, mediante estes dados, que pode haver uma possível concentração na procura de poucos cursos, o que pode significar que a procura por determinados cursos deve girar acima de 25% da procura dos estudantes, levando a um menor interesse de procura das vagas existentes em outros cursos, ou até mesmo o preenchimento por preenchimento de vagas, o que, por conseguinte, ocasionaria um futuro abandono ou até mesmo o trancamento do curso.

Corroborando a discussão sobre a priorização da área de humanidades na escolha dos cursos na academia, estão os dados que apontam as médias dos estudantes cotistas que foram matriculados no intervalo de tempo em que se dá a pesquisa, nos cursos CEPS e CBPS, os quais indicam que entre 2011 e 2015 o curso de Direito teve a maior média de matriculados do grupo dos CEPS, com 158 estudantes, conforme gráfico a seguir.

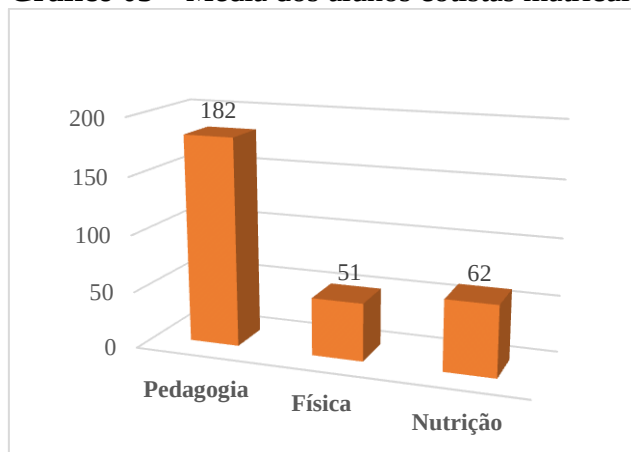
Gráfico 02 – Média dos alunos cotistas matriculados CEPS por curso

FONTE: STI-UFPB, Produção da Pesquisadora, 2017.

É preciso pensar nessa questão a partir da compreensão sobre o processo de realização das escolhas dos estudantes, observando que existe, segundo Bourdieu e Passeron (2015), uma lógica que limita a opção dos estudantes, e que estas têm muito menos a ver com dons do que necessariamente com uma construção social que se articula à origem social a que os estudantes pertencem.

A limitação das escolhas dos estudantes tende a ser maior quando se trata das classes mais desfavorecidas, pois “Em regra geral, a restrição das escolhas impõe-se mais às classes mais baixas que as classes privilegiadas e mais às estudantes que aos estudantes, a desvantagem sendo ainda mais acentuada para as moças de origem mais baixa.” (BOURDIEU E PASSERON, 2015, p. 22).

No grupo dos cursos CBPS, a média de Pedagogia se apresenta ainda mais diversa das demais médias dos cursos desse grupo, fazendo-nos pensar acerca dos fatores envolvidos nessa disparidade, e os motivos pelos quais mais que o dobro dos estudantes se concentra no curso de Pedagogia, em detrimento dos demais. No período de 2011 à 2015 o curso de Física foi o menos procurado entre os CBPS, com uma média de 51 alunos cotistas matriculados. Observe o gráfico 03.

Gráfico 03 – Média dos alunos cotistas matriculados CBPS por curso

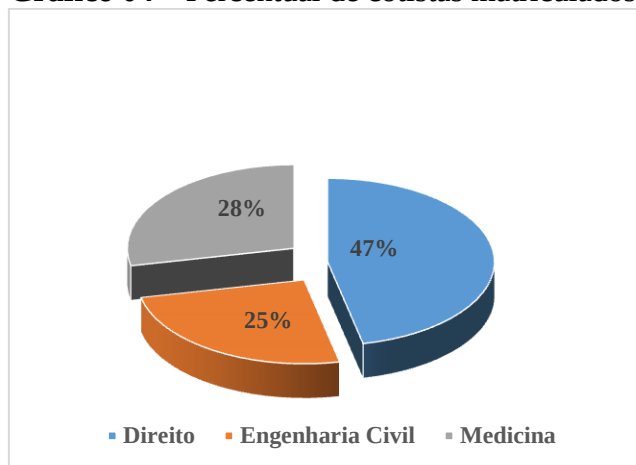
FONTE: STI-UFPB, Produção da Pesquisadora, 2017.

Quais elementos poderiam desencadear essa opção pelo curso de Pedagogia? Que especificidades traz a área de humanidades, que poderiam representar para os estudantes uma escolha provável entre os cursos disponíveis nos CBPS? Seriam as dificuldades encontradas na consolidação de conhecimentos da área de exatas (leia-se disciplinas que envolvam cálculo) na etapa do ensino médio? Ou as expectativas em relação ao mercado de trabalho? São algumas das inúmeras questões que perpassam a reflexão dos dados de acesso a priori.

Consoante a essa reflexão está a desigualdade anunciada por Bourdieu e Passeron, no que se refere às escolhas entre áreas e cursos, como uma maneira que os estudantes buscam para não expor suas próprias desvantagens. Esse fato é pensado como um paradoxo, que se evidencia em suas palavras:

Se for verdade que a escolha forçada das faculdades de ciências e de letras é uma manifestação da desvantagem escolar que está ligada aos sujeitos das classes inferiores e médias (até mesmo quando conseguem viver seu destino como vocação), se for verdade que os estudos de ciências parecem menos ligados à origem social e, enfim, se se aceita que é no ensino literário que a influência da origem social se manifesta mais claramente, parece legítimo ver nas faculdades de letras o terreno por excelência para estudar a ação dos fatores culturais da desigualdade diante da escola, cuja estatística, operando um corte sincrônico, revela somente o resultado: eliminação, rejeição e atraso. O paradoxo que se quer na verdade é **que os que estão em maior desvantagem cultural não exponham tanto a sua desvantagem justamente lá onde são relegados pela ação de suas desvantagens**. (2015, p.23, grifo meu).

Quando comparados os percentuais de cotistas matriculados nos cursos CEPS e CBPS, identifica-se que dentre os cursos do primeiro grupo, Direito é o mais procurado pelos estudantes cotistas, representando 47%.

Gráfico 04 – Percentual de cotistas matriculados por curso no CEPS

FONTE: STI-UFPB, Produção da Pesquisadora, 2017.

É importante registrar que, tal como lembra Vargas, o curso de Direito, que passa por uma massificação desde a década de 1970, não se descaracterizou como um curso de prestígio, haja vista que ele reserva alguns fatores culturais que cumprem a função de salvaguardar este prestígio.

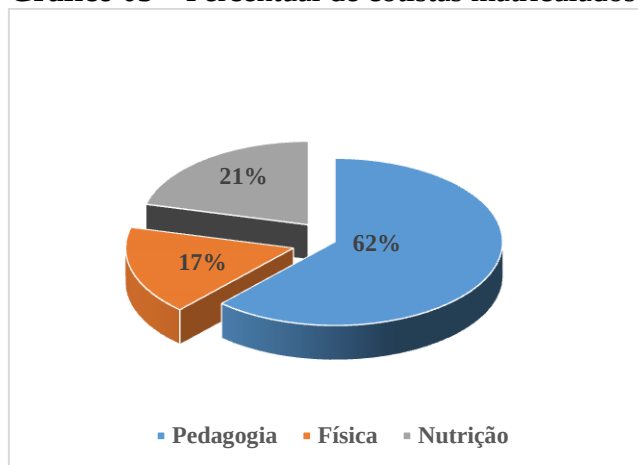
Como exemplos disso estão o “status de doutor” e a vinculação desses cursos com os desejos de aprovação em concursos públicos, que em geral necessitam de conhecimentos da área do direito.

Nesse sentido os cursos de Direito teriam um caráter preparatório para concursos públicos, não apenas para os específicos das carreiras jurídicas como para a maioria dos cargos mais cobiçados no país, em função de que a legislação ocupa parte importante dos conteúdos avaliados. (VARGAS, 2010, p.110).

Vale dizer ainda que o interesse majoritário pelas carreiras de prestígio que representam muitas vezes o “sonho” de vários estudantes e famílias de origem social desfavorecida, compreende, segundo Bourdieu e Passeron,

[...] a ignorância relativa de sua desvantagem (fundada numa estatística intuitiva de suas chances escolares) que preserva esses sujeitos de uma das desvantagens mais reais de sua categoria a saber: o reconhecimento resignado para perseguir estudos impossíveis. (BOURDIEU E PASSERON, 2015. P.44)

No grupo dos CBPS, a diferença entre os percentuais de cotistas matriculados nos três cursos é ainda mais expressiva que no grupo CEPS, sendo o curso de Física o menos procurado pelos estudantes cotistas (17%).

Gráfico 05 – Percentual de cotistas matriculados por curso no CBPS

FONTE: STI-UFPB, Produção da Pesquisadora, 2017.

A partir desses dados iniciais, pode-se observar as nuances pelas quais o ingresso dos estudantes cotistas se deu, revelando que no grupo de cursos CBPS, por exemplo, a disparidade de acesso considerando as diferentes áreas de conhecimento é maior que no grupo CEPS, mas reitera-se que, em ambos os casos, há uma predominância na opção pelos cursos das ciências humanas.

Na observação do crescimento das matrículas nos cursos do CBPS, percebe-se os maiores percentuais em relação ao ano anterior situados em 2012 e 2014.

Tabela 06 - Crescimento das matrículas dos estudantes cotistas nos cursos CBPS no campus I da UFPB, entre os anos de 2011 à 2015.

Curso Ano	CBPS - Curso de baixo prestígio social					
	Pedagogia	% (ano anterior)	Física	% (ano anterior)	Nutrição	% (ano anterior)
2011	51	-	17	-	20	-
2012	138	171%	37	118%	42	110%
2013	175	27%	45	22%	61	45%
2014	247	41%	77	71%	88	44%
2015	300	21%	77	0%	99	13%
Total	911	-	253	-	310	-

FONTE: STI – UFPB, produção da pesquisadora, 2017.

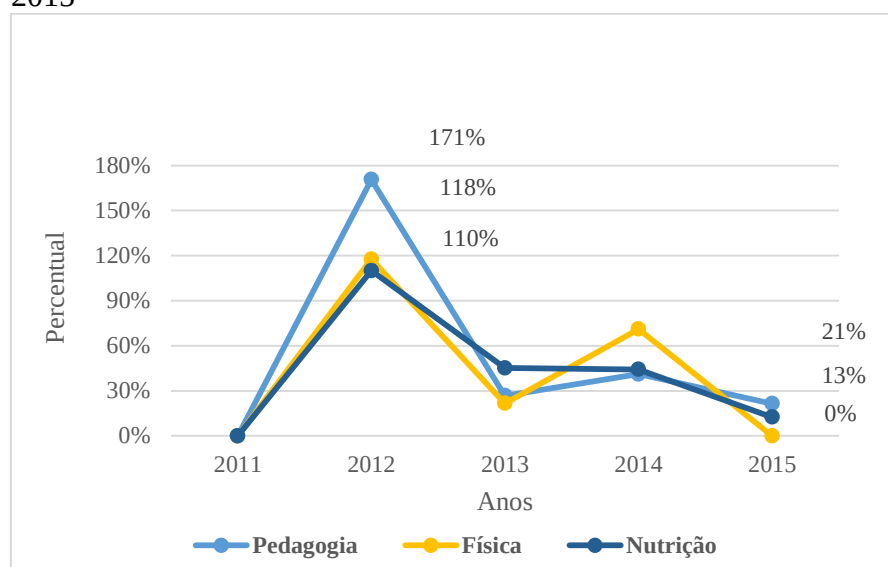
Entre 2011 e 2012 houve um crescimento de mais de 100% (Gráfico 06) no número de matrículas dos cotistas nos cursos estudados, devido ao primeiro ano da lei Nº 12.711/2012, regulamentada pelo decreto Nº 7.824/2012, que disponibilizava 50% das vagas nos cursos e turnos para estudantes da rede pública.

Parece contraditório mas apesar do crescimento anual, a partir de 2012 houve um decréscimo ocasionado, provavelmente, pela dispersão das cotas das vagas em novos cursos. Nos 5 anos, o curso de Física teve a menor procura da CBPS (17% - 253 matrículas) sendo o único a não ter crescimento de 2014 à 2015 (0% - 77 matrículas), porém, teve o maior percentual de crescimento em 2014 (71%) em relação a 2013.

De acordo com a grande oscilação nos percentuais de matrículas do CBPS (Tab. 06 - % ano anterior), houve uma enorme dispersão em termos relativos, ao valor médio, ocasionando um aumento na variabilidade dos dados acima de 20% (Tab 04 - Coeficiente de Variação), concluindo que os dados tem característica irregular, ou seja, o número de matrículas dos cotistas podem sofrer grande variação de um ano para outro. Dos cursos CBPS o menos irregular foi o de Física (Tab. 04).

O gráfico abaixo demonstra esses efeitos no crescimento dos cursos do CBPS.

Gráfico 06 – Comparação do crescimento dos cotistas matriculados no CBPS de 2011-2015



FONTE: STI-UFPB, Produção da Pesquisadora, 2017.

Em 2012, ano da implantação da lei das cotas, dentre os cursos considerados CEPS, o curso que teve maior crescimento foi o de Engenharia Civil (120%), no entanto em 2015 foi quem apresentou menor crescimento (16%). Tanto os cursos do CBPS, quanto os cursos do CEPS tiveram elevados índice de variabilidade (Tab 04 - Coeficiente de Variação), mostrando que não houve uma certa regularidade no número de matrículas dos cotistas de ano para ano.

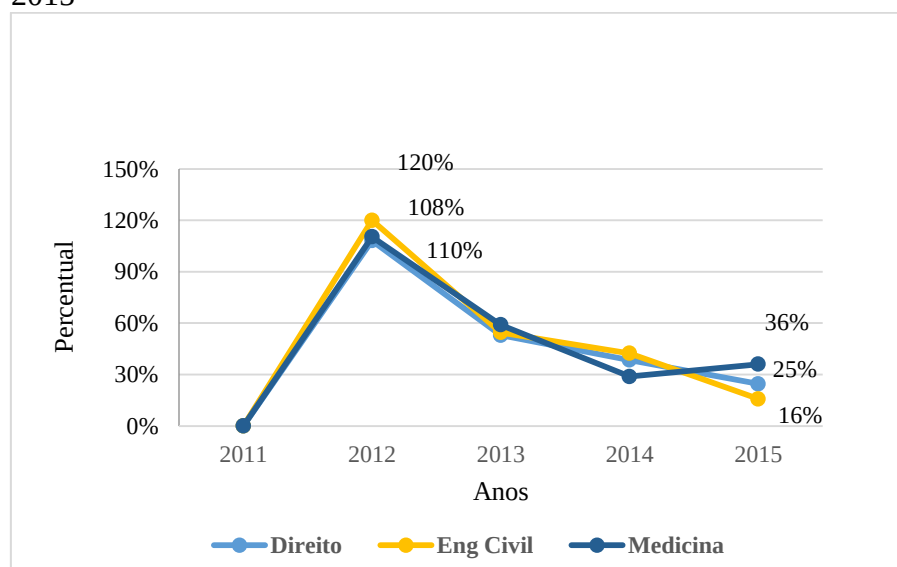
Tabela 07- Percentual dos cursos das matrículas dos estudantes cotista nos cursos CEPS no campus I da UFPB entre os anos de 2011 à 2015.

Curso \ Ano	CEPS - Curso de baixo prestígio social					
	Direito	% (ano anterior)	Eng Civil	% (ano anterior)	Medicina	% (ano anterior)
2011	49	-	25	-	29	-
2012	102	108%	55	120%	61	110%
2013	156	53%	85	55%	97	59%
2014	216	38%	121	42%	125	29%
2015	269	25%	140	16%	170	36%
Total	792	-	426	-	482	-

FONTE: STI-UFPB, Produção da Pesquisadora, 2017.

Porém os cursos considerados CEPS, tendem a serem mais concentrados, pois se comparados os gráficos verifica-se um maior alinhamento no declínio proporcional do crescimento das matrículas dos cotistas na UFPB (Gráfico 6 x Gráfico 7), significando que esse tipo de estudante pode ter relação direta com os cursos de elevado prestígio social.

Gráfico 07 – Comparação do crescimento dos cotistas matriculados no CEPS de 2011-2015



FONTE: STI-UFPB, Produção da Pesquisadora, 2017.

Ao estabelecer-se uma comparação entre os cursos da mesma área de conhecimento, pode-se refletir um pouco mais sobre o acesso e as particularidades que cada uma dessas áreas tem nesse processo de democratização.

Dentro da área de humanas, por exemplo, o curso de Pedagogia teve 53,5% dos cotistas matriculados, enquanto Direito teve um total de 46,5%, considerando as

matrículas realizadas ao longo dos cinco anos. Esse crescimento, que se deu de maneira progressiva, pode ser observado na tabela 08.

Tabela 08 - Evolução das matrículas dos estudantes cotista nos cursos de Direito e Pedagogia no campus I da UFPB entre os anos de 2011 à 2015.

Curso Ano	Direito	% curso	% total/curso*	Pedagogia	% curso	% total/curso*	Total por ano	% Ano/curso
2011	49	6,2%	2,9%	51	5,6%	3,0%	100	6%
2012	102	12,9%	6,0%	138	15,1%	8,1%	240	14%
2013	156	19,7%	9,2%	175	19,2%	10,3%	331	19%
2014	216	27,3%	12,7%	247	27,1%	14,5%	463	27%
2015	269	34,0%	15,8%	300	32,9%	17,6%	569	33%
Total	792	100%	46,5%	911	100,0%	53,5%	1703	100%

FONTE: STI-UFPB, Produção da Pesquisadora, 2017.

* Percentual anual do curso pelo total de matriculados nos 5 anos

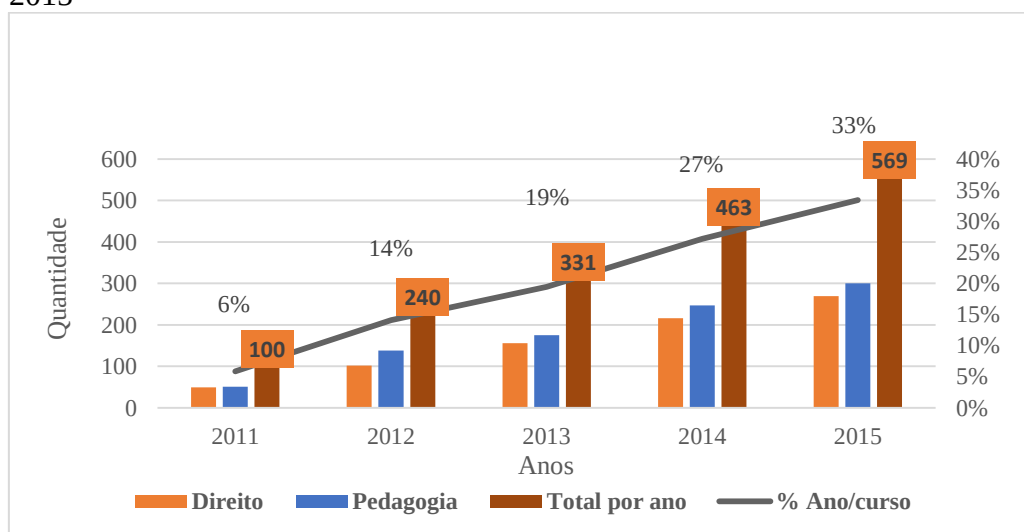
É possível perceber que inicialmente, em 2011, o número de matrículas nos cursos analisados eram bastante próximos, e, conforme as matrículas dos estudantes foram sofrendo um acréscimo no decorrer dos anos, a diferença entre as matrículas no curso de Pedagogia aumenta em relação ao curso de Direito.

Essa diferença entre as matrículas sofre variações ao longo dos anos, mas em 2014 e 2015 ela se mantém igual, sendo uma diferença de 31 estudantes matriculados a mais em Pedagogia.

Na área das ciências humanas, entre os anos de 2011 a 2015, houve um crescimento de cotista no curso de Pedagogia em torno de 488% (de 51 à 300 matriculados) e no curso de Direito em torno de 449% (de 49 à 269 matriculados). A razão entre os dois cursos é de 86,9, ou seja, para cada grupo de 100 estudantes cotistas de Pedagogia, havia, ao redor, 87 estudantes cotistas de Direito.

Houve um crescimento de 450% (de 100 para 569 matrículas) dos cotistas nos cursos de Direito e Pedagogia entre os anos de 2011 à 2015. Ou seja, quadruplicou a procura pelos cursos, sendo o curso mais procurado o de Pedagogia em relação ao curso de Direito. O maior crescimento estaria entre os anos de 2011 e 2012 com 140% (100 à 240 matrículas) e o menor estaria entre 2014 e 2015 com 23% (463 à 569 matrículas).

Gráfico 08 – Evolução dos estudantes cotistas nos cursos de Direito e Pedagogia, 2001-2015



Fonte: STI-UFPB, Produção da Pesquisadora, 2017.

No cenário nacional, segundo o INEP, por meio do censo da Educação Superior 2015, evidenciou-se que o curso de Direito, dentre os cursos sobre os quais aqui se discute, foi o que ofertou mais vagas e teve maior número de estudantes ingressantes no Brasil. Foram 99.619 vagas oferecidas nas universidades e 85.722 ingressantes. (INEP/MEC, 2016).

Nessa área, a diferença entre as matrículas de Pedagogia e Direito em 2011 era muito pequena, fato que diverge da situação inicial dos cursos nas áreas de ciências exatas e da saúde, em que a diferença que se apresentava em 2011 era um pouco maior que em humanas e se intensificou bem mais ao longo dos anos.

Entretanto, em ambas as áreas (exatas e saúde), o maior número de matrículas já pertencia aos cursos do CEPS (Medicina e Engenharia Civil), ou seja, desde 2011 a quantidade de cotistas matriculados nos CEPS para essas duas áreas já superava as matrículas nos CBPS, e esse número apenas evoluiu no sentido de confirmar essa realidade de 2011.

Desse modo, é importante destacar que ao comparar os cursos de Engenharia Civil e Física, encontra-se no primeiro um percentual de 62,7% do total de cotistas matriculados nos cinco anos pesquisados, enquanto que no curso de Física tem-se apenas 37,3%. A partir da tabela 09 situada na página seguinte pode-se acompanhar a evolução das matrículas desses estudantes no interior da UFPB.

Tabela 09 - Evolução das matrículas dos estudantes cotista nos cursos de Engenharia Civil e Física no campus I da UFPB entre os anos de 2011 à 2015.

Ano \ Curso	Engenharia Civil	% curso	% total/cursos*	Física	% curso	% total/curso*	Total por ano	% Ano/curso
2011	25	5,9%	3,7%	17	6,7%	2,5%	42	6%
2012	55	12,9%	8,1%	37	14,6%	5,4%	92	14%
2013	85	20,0%	12,5%	45	17,8%	6,6%	130	19%
2014	121	28,4%	17,8%	77	30,4%	11,3%	198	29%
2015	140	32,9%	20,6%	77	30,4%	11,3%	217	32%
Total	426	100%	62,7%	253	100,0%	37,3%	679	100%

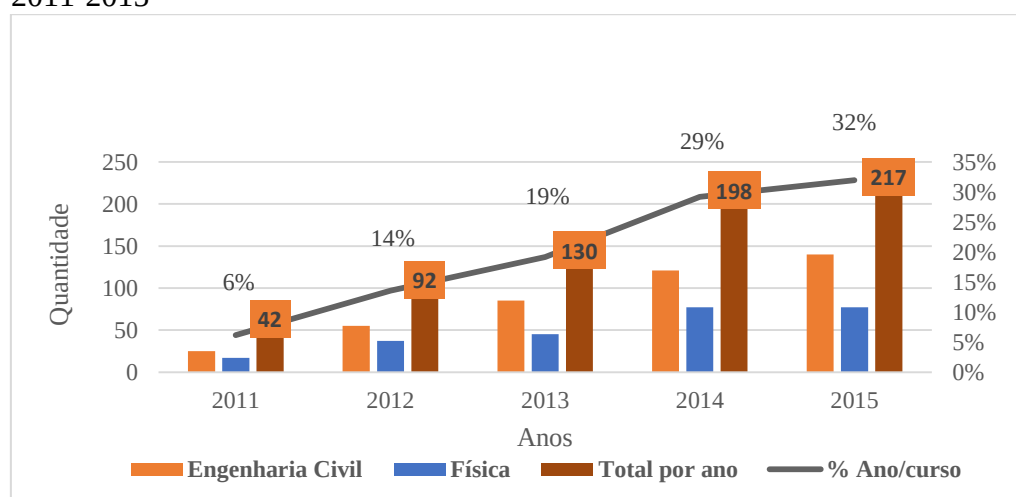
FONTE: STI-UFPB, Produção da Pesquisadora, 2017.

* Percentual anual do curso pelo total de matriculados nos 5 anos

Na área das ciências exatas, portanto, entre os anos de 2011 à 2015, houve um crescimento de cotista no curso de Engenharia Civil em torno de 460% (25 à 140 matriculados). Já o curso de Física foi de aproximadamente 353% (17 à 77 matriculados). A razão entre os dois cursos é de 59,3, ou seja, para cada grupo de 100 estudantes cotistas de Engenharia Civil, havia apenas 59 estudantes cotistas de Física.

O curso de Física, como se pode ver, tem uma quantidade de estudantes matriculados sempre inferior ao curso de Engenharia. Esse movimento nos anos pode ser comprovado pelo gráfico 09.

Gráfico 09 – Evolução dos estudantes cotistas nos cursos de Engenharia Civil e Física, 2011-2015



FONTE: STI-UFPB, Produção da Pesquisadora, 2017.

Houve um crescimento de 417% (de 42 para 217 matrículas) dos cotistas nos cursos de Engenharia Civil e Física nos anos de 2011 à 2015. Ou seja, quadruplicou a

procura pelos cursos, sendo o curso mais procurado o de Engenharia Civil com 426 matrículas em relação ao curso de Física com 253 matrículas, que teve a menor procura das ciências exatas.

Dentre os dois cursos o maior crescimento estaria entre os anos de 2011 e 2012 com 119% (42 à 92 matrículas) e o menor estaria entre os anos de 2014 e 2015 com apenas 9,6% (198 à 217 matrículas), fato esse que pode ser decorrente da constatação de que o curso de Física não teria tido crescimento estável entre os anos de 2014 à 2015, permanecendo com 77 cotistas matriculados.

Os dados do Censo da Educação Superior 2015 confirmam essa realidade do curso de Física na UFPB, consoante com aquela que se evidencia no cenário nacional, já que o curso de Física presencial nas universidades brasileiras registra os menores números de ingresso, de vagas oferecidas e candidatos inscritos, com apenas 1.395 ingressantes, 1.743 vagas oferecidas e 10.098 candidatos inscritos, respectivamente. (INEP/MEC, 2016)

Já na área de ciências da saúde, tal como em exatas, houve um percentual maior de cotistas matriculados em Medicina, com 60,9% do total de matriculados sobre 39,1% dos cotistas matriculados em Nutrição. Essa evolução no quantitativo da área pode ser observada na tabela 10 a seguir.

Tabela 10 - Evolução das matrículas dos estudantes cotista nos cursos de Medicina e Nutrição no campus I da UFPB entre os anos de 2011 à 2015.

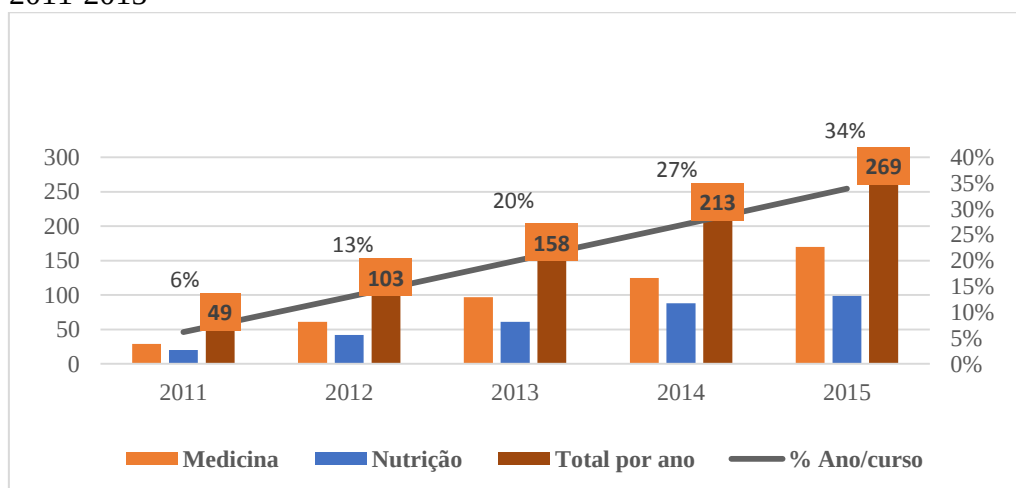
Ano \ Curso	Medicina	% curso	% total/curso *	Nutrição	% curso	% total/curso *	Total por ano	% Ano/curso
2011	29	6,0%	3,7%	20	6,5%	2,5%	49	6%
2012	61	12,7%	7,7%	42	13,5%	5,3%	103	13%
2013	97	20,1%	12,2%	61	19,7%	7,7%	158	20%
2014	125	25,9%	15,8%	88	28,4%	11,1%	213	27%
2015	170	35,3%	21,5%	99	31,9%	12,5%	269	34%
Total	482	100%	60,9%	310	100,0%	39,1%	792	100%

FONTE: STI-UFPB, Produção da Pesquisadora, 2017.

* Percentual anual do curso pelo total de matriculados nos 5 anos

Entre os anos de 2011 e 2015, houve um crescimento de cotistas no curso de Medicina em torno de 486% (de 29 à 170 matriculados). Já o crescimento de cotistas no curso de Nutrição foi de aproximadamente 395% (de 20 à 99 matriculados). A razão entre os dois cursos é de 64,3, ou seja, para cada grupo de 100 estudantes cotistas de Medicina, havia, ao redor de 64 estudantes cotistas de Nutrição. Vejamos o gráfico 10 a seguir.

Gráfico 10 – Evolução dos estudantes cotistas nos cursos de Medicina e Nutrição, 2011-2015



Fonte: STI-UFPB, Produção da Pesquisadora, 2017.

Houve um crescimento de 449% (de 49 para 269 matrículas) dos cotistas nos cursos de Medicina e Nutrição nos anos de 2011 a 2015. Ou seja, quadruplicou a procura pelos cursos, sendo o curso mais procurado o de Medicina com 482 matrículas em relação ao curso de Nutrição com 310 matrículas. O maior crescimento estaria entre os anos de 2011 e 2012 com 110% (de 49 a 103 matrículas) e o menor estaria entre os anos de 2014 e 2015 com apenas 26% (de 213 a 269 matrículas).

Esses dados parecem se confirmar e alinhar quando observa-se que em 2015 o curso de Medicina foi o que teve mais candidatos inscritos em processos seletivos no país, com 853.285 inscrições, embora seja ele o curso que apresente uma das menores quantidades de vagas oferecidas, apenas 15.221, o que dentre os seis cursos aqui analisados representa o segundo com menor quantidade de vagas oferecidas.

4.2 Os tipos de Cotas e as escolhas nos CEPS e CBPS

Na discussão sobre o acesso dos estudantes cotistas aos diferentes cursos na UFPB, é importante chamar atenção para os tipos de cotas que tem maior concentração desses estudantes, a fim de que se possa apresentar como estão configurados os perfis de cotistas em cada curso ou grupo de cursos, apontando para o que os dados de acesso aos cursos sinalizam. Assim, passa-se a apresentar o panorama do período de cinco anos em cada um dos cursos e buscar estabelecer articulações entre o que ocorre nos grupos de cursos e nos cursos em si.

Este olhar inicia-se com os três cursos do grupo dos CEPS, abordando a predominância de cotas nas matrículas e de matrículas sobre cotas em cada curso. Buscar-se-á estabelecer as articulações necessárias com dados do censo da Educação superior a fim de dialogar sobre algumas questões. Em seguida abordar-se-há os cursos que correspondem ao grupo dos CBPS.

Dentre os cursos do grupo dos CEPS, Direito, apresenta a cota 6 como predominante no percentual total, veja na tabela 11.

Tabela 11 - Predominância de cotas nas matrículas dos estudantes cotista no curso DIREITO, entre os anos de 2011 à 2015.

Cotas \ Ano	DIREITO					Total Geral	% Total por cota
	2011	2012	2013	2014	2015		
Cota 1	3	9	8	7	7	34	4%
Cota 2	16	33	29	27	27	132	17%
Cota 3	2	4	2	2	2	12	2%
Cota 4	2	4	4	4	4	18	2%
Cota 5	2	3	5	4	4	18	2%
Cota 6	24	49	44	41	39	197	25%
Cota 7			25	45	64	134	17%
Cota 8			12	25	36	73	9%
Cota 9			19	37	49	105	13%
Cota 10			8	19	29	56	7%
Cota 11				5	8	13	2%
Total	49	102	156	216	269	792	100%

FONTE: STI-UFPB, Produção da Pesquisadora, 2017.

No curso de Direto o tipo de cota mais predominante foi a cota 6 (Candidato preto ou pardo, egresso do ensino público) representando 25% do total de matriculados

em 5 anos (Gráfico 11); 2015 foi o ano que teve mais matrículas de cotista, foram 269 matrículas, onde a cota 7 (Candidato com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que tenha cursado integralmente ensino médio em escola pública) representou 64 matrículas (Tabela 11) ou 8,1% do total.

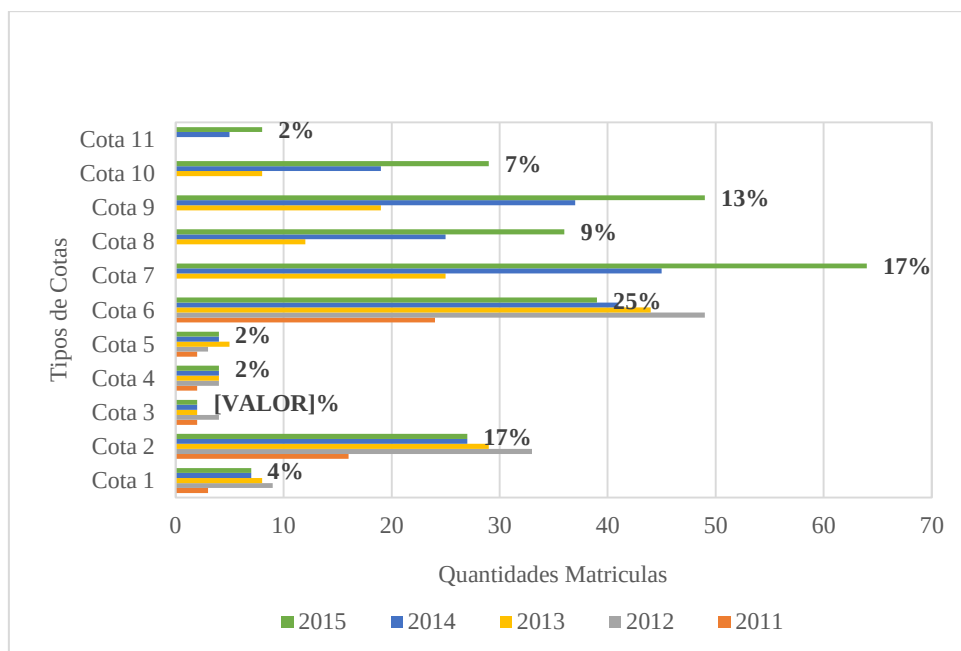
Em relação a representatividade das cotas, nos anos de 2014 e 2015, todas as 11 cotas foram preenchidas e nos anos de 2011 à 2013, pelo menos 1 cota não foi completada; A cota com menor representação foi a cota 11 (Candidato com deficiência).

Embora no que se refere aos percentuais totais, tem-se no curso de Direito com apenas 2% as cotas 3 (candidato egresso do ensino público que cursou pelo menos três anos do ensino fundamental e todo o ensino médio em escola pública), 4 (Candidato indígena, egresso do ensino público), 5 (Candidato portador de deficiência, egresso do ensino público), além da cota 11.

Deve-se ressaltar que no estado da Paraíba, de acordo com o INEP, as matrículas em cursos presenciais e a distância por cor e etnia nas IES federais demonstrou que os que se declaram pretos e pardos representam juntos 22.271 estudantes matriculados em 2015. Enquanto os indígenas representam o menor número de matrículas em IES federais contando apenas com 310 estudantes em todo o estado.

Essa realidade acompanha as estatísticas demonstradas para o cenário nordestino e brasileiro, em que os indígenas representam respectivamente 2.226 e 7.392 estudantes matriculados. (INEP/MEC, 2016).

Gráfico 11 – Predominância de matrículas sobre as cotas no curso de Direito, 2011-2015



Fonte: STI-UFPB, Produção da Pesquisadora, 2017.

É importante dizer que, embora a cota 6 tenha sido aquela que superou as demais em quantidade ao longo do período, alguns tipos de cotas se sobressaíram em quantidade quando observamos alguns anos de forma isolada, como é o caso do curso de Direito, que teve a cota 7 (candidato com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que tenha cursado integralmente ensino médio em escola pública) como majoritária nos anos de 2014 e 2015 (tabela 11).

O fato das cotas 7 e 8 não apresentar números em 2011 e 2012, pode ser devido ao fator renda ter sido introduzido na modalidade de reserva de vagas a partir da Lei de cotas 12.711, aprovada em 2012. Assim como as cotas 9, 10 e 11, que retratam os acréscimos e modificações decorrentes da implantação da lei e dos recortes estabelecidos no ingresso através do ingresso pelo SISU, a partir do desempenho na prova do ENEM.

Esse processo se reproduziu no curso de Engenharia Civil, que manteve a Cota 7 como majoritária nos anos de 2014 e 2015, com um crescimento progressivo em ambos os casos, tanto no curso de Direito quanto no de Engenharia (tabela 12). A cota

predominante no total do período, em consonância com o que ocorreu em Direito, foi a cota 6.

Tabela 12 - Predominância de cotas nas matrículas dos estudantes cotista nos curso ENGENHARIA CIVIL, entre os anos de 2011 à 2015.

Cotas \ Ano	ENGENHARIA CIVIL					Total Geral	% Total por cota
	2011	2012	2013	2014	2015		
Cota 1	1	4	4	3	1	13	3%
Cota 2	10	19	17	16	14	76	18%
Cota 3	1	4	2	2	2	11	3%
Cota 4	1	2	2	2	2	9	2%
Cota 5			1	1	1	3	0,7%
Cota 6	12	26	25	22	18	103	24%
Cota 7			14	30	36	80	19%
Cota 8			7	14	18	39	9%
Cota 9			9	20	30	59	14%
Cota 10			4	8	12	24	6%
Cota 11				3	6	9	2%
Total	25	55	85	121	140	426	100%

FONTE: STI-UFPB, Produção da Pesquisadora, 2017.

No curso de Engenharia Civil o tipo de cota predominante foi portanto a cota 6, representando 24% do total de matriculados nos 5 anos (Gráfico 12) e a cota com menos matrículas foi a cota 5 (Candidato portador de deficiência, egresso do ensino público) com 0,7% do total; 2015 também foi o ano que teve maior quantidade de matrículas de cotista, foram 140 matrículas e a cota 7 representou 36 matrículas (Tabela 12) ou 8% do total.

Já os anos de 2011 à 2013 pelo menos uma cota não foi preenchida de 2014 a 2015 todas as 11 cotas foram completadas; A cota com menor representação foi também a cota 1. Mas, ao observar-se o percentual total por cota, a cota 5 aparece com o menor percentual, sendo 0,7%.

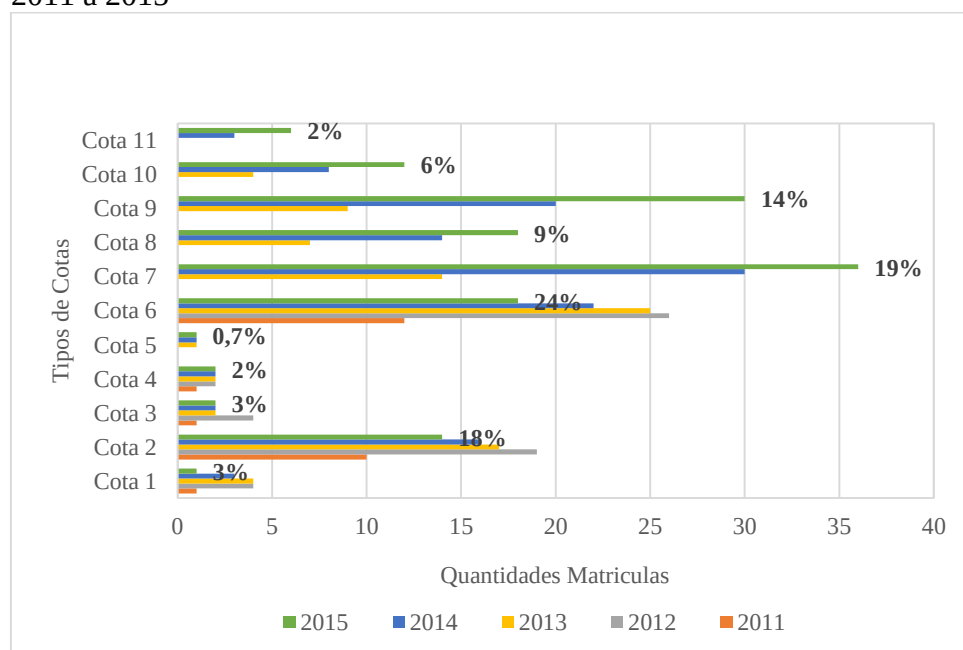
É preciso considerar que as cotas destinadas às pessoas com deficiência na UFPB respondem pelo percentual de 5%, esse fato pode estar atrelado às evidências reveladas pelos dados de acesso de que em geral nos cursos aqui representados, as matrículas que correspondem a este público são menores quando comparadas às demais cotas. Aliado a isso há os números de estudantes matriculados com deficiência nas IES federais segundo o censo da Educação Superior.

É possível visualizar que as cotas de 7 a 11 vão crescendo em quantidade de matrículas nos três últimos anos do período, esse fato pode estar atrelado à forma de seleção que foi sendo utilizada, pois a UFPB vinha operando uma substituição da seleção que era realizada através do PSS pela que ocorre no SISU, como informam Castelo Branco e JEZINE, ao mencionarem a resolução nº44/2010, que regulou inicialmente essa substituição, e segundo as autoras,

[...] com a destinação, para o sistema, de 10% das vagas em 2011, 20% em 2012, 40% em 2013, 50% em 2014; e 100% em 2015, quando ocorreria a extinção do PSS, realizado e aplicado pela UFPB. Entretanto, por pressões de natureza econômica e política, a Resolução nº 44/2010 foi revogada em 2013, com a destinação de 100% das vagas de 2014 da UFPB ao SISU/ENEM. (2013, p.67).

Esses percentuais por tipo de cotas ao longo dos anos podem ser conferidos por meio do Gráfico 12 que vem a seguir.

Gráfico 12 - Predominância de matrículas sobre as cotas no curso de Engenharia Civil, 2011 à 2015



FONTE: STI-UFPB, Produção da Pesquisadora, 2017.

Diversificando esse movimento, no entanto, o Curso de Medicina manteve a cota 6 como majoritária até o ano de 2014, sendo superada pela cota 7 apenas no ano de 2015. Vale lembrar que a cota 7 compreende elementos que foram introduzidos pela Lei de Cotas em 2012, modificando o sistema de reserva de vagas nas instituições federais, articulando o elemento da renda à procedência escolar, uma vez que ela se refere ao candidato com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que

tenha cursado integralmente ensino médio em escola pública. A tabela a seguir confirma essa particularidade no movimento das matrículas.

Tabela 13 - Predominância de cotas nas matrículas dos estudantes cotista nos curso MEDICINA, entre os anos de 2011 à 2015.

Cotas \ Ano	MEDICINA					Total Geral	% Total por cota
	2011	2012	2013	2014	2015		
Cota 1	2	3	3	3	3	14	3%
Cota 2	10	21	20	19	19	89	18%
Cota 3	1	3	3	3	3	13	3%
Cota 4	1	2	2	2	2	9	2%
Cota 5	1	2	3	3	3	12	2%
Cota 6	14	30	29	29	29	131	27%
Cota 7			16	26	41	83	17%
Cota 8			7	12	19	38	8%
Cota 9			10	17	30	57	12%
Cota 10			4	8	16	28	6%
Cota 11				3	5	8	2%
Total	29	61	97	125	170	482	100%

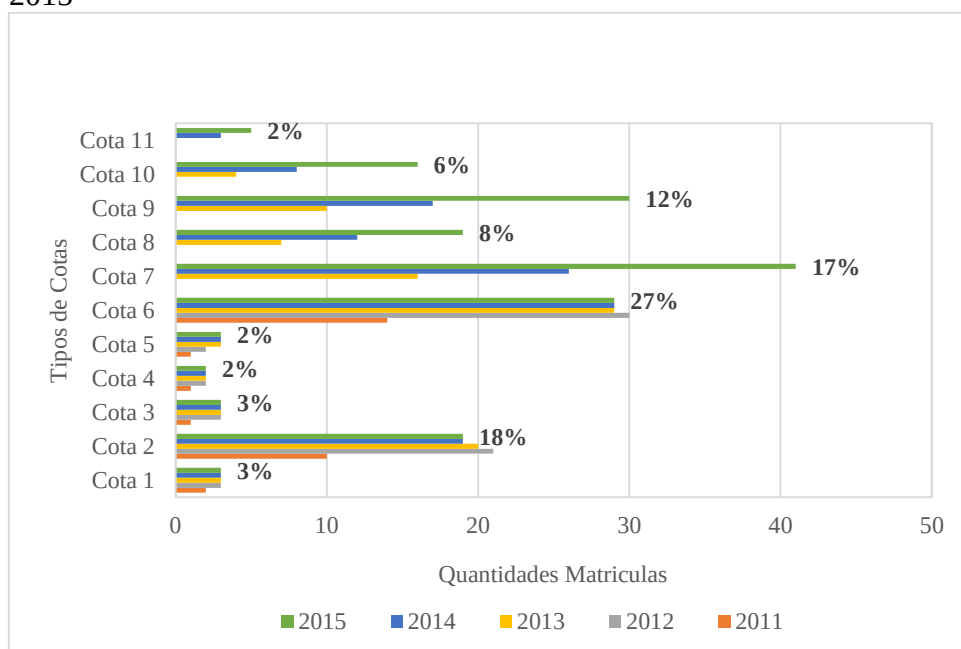
FONTE: STI-UFPB, Produção da Pesquisadora, 2017.

No curso de Medicina o tipo de cota predominante foi a cota 6, representando 27% do total de matriculados em 5 anos (Gráfico 13); 2015 foi o ano com maior número de matrículas de cotista, foram 170 matrículas, onde a cota 7 representou 41 matrículas (Tabela 13). A cota com menor representação foi a cota 11, coincidindo com a realidade já evidenciada nos dois cursos anteriores pertencentes ao grupo do CEPS.

Em Medicina, do mesmo modo como aconteceu em Direito o menor percentual total por cota foi de 2%, sendo as cotas 4 (Candidato indígena, egresso do ensino público) e 5, além da 11, aquelas a que correspondem esse percentual.

Ambas as cotas 5 e 11, referem-se aos estudantes com deficiência, e ao observarmos estas nos três cursos dos CEPS, vemos que a representatividade desses estudantes é menor em Engenharia civil, que soma apenas 12 estudantes matriculados ao longo do período em ambas as cotas. Enquanto Medicina soma apenas 20 e Direito 31. Não obstante a isso, no estado da Paraíba, apenas 1.408 estudantes com deficiência se encontravam matriculados em 2015 nos cursos de graduação presenciais e a distância nas IES federais, num panorama em que em termos regionais as IES federais detinham 7.660 matriculados no nordeste e 12.889 no Brasil inteiro. (INEP/MEC, 2016).

Gráfico 13 – Predominância de matrículas sobre as cotas no curso de Medicina, 2011-2015



FONTE: STI-UFPB, Produção da Pesquisadora, 2017.

Vale destacar que os percentuais relativos ao tipo de cota predominante, a 6, ficaram bastante próximos, e os percentuais totais referentes à cota 11, de menor predominância, corresponderam a 2% em todos os cursos do grupo do CEPS, sendo que no intervalo entre 2011-2013 não houve matrículas desse tipo de público em nenhum dos cursos desse grupo em questão.

Pode-se dizer que o público de candidatos com deficiência tem, portanto, uma presença menor nos cursos de elevado prestígio, pois as cotas 5 e 11, foram as mais incidentes nos três cursos, representando os menores percentuais de matrículas no período.

É importante destacar que no estado da Paraíba há um total de 1.408 estudantes com deficiência matriculados nas instituições federais, contemplando as matrículas em cursos de graduação presencial e à distância. Deste total de estudantes, tem-se registrado um total de 1.415 deficiências, considerando que cada um destes estudantes pode ter mais de um tipo de deficiência. (INEP/MEC, 2016).

Similar ao que ocorreu com o grupo dos CEPS, nos cursos dos CBPS apenas no curso de Física a cota 7 superou a cota 6 nos anos de 2014 e 2015, respectivamente. Os

curso de pedagogia e nutrição apenas em 2015 se dá esse movimento. Vale salientar que quanto ao curso de nutrição o número de matrículas referentes às cotas 6 e 7 foi muito próximo, entretanto. Vejamos cada curso em particular.

O curso de Pedagogia acompanhou aquilo que foi evidenciado como predominante nos cursos anteriores, mantendo a cota 6 como predominante sobre as demais, entretanto a cota 2 (candidato egresso do ensino público) aparece aqui com um percentual bastante expressivo em relação aos demais cursos, apresentando 20% do total, mantendo suas matrículas em todos os anos do intervalo pesquisado (tabela 14).

Tabela 14 - Predominância de cotas nas matrículas dos estudantes cotista nos curso PEDAGOGIA, entre os anos de 2011 à 2015.

Cotas \ Ano	PEDAGOGIA					Total Geral	% Total por cota
	2011	2012	2013	2014	2015		
Cota 1	3	11	7	7	4	32	4%
Cota 2	20	50	43	39	34	186	20%
Cota 3	3	11	6	6	3	29	3%
Cota 4		1			0	1	0,1%
Cota 5		1	2	1	1	5	0,5%
Cota 6	25	64	55	50	47	241	26%
Cota 7			24	48	68	140	15%
Cota 8			13	26	44	83	9%
Cota 9			19	40	58	117	13%
Cota 10			6	24	33	63	7%
Cota 11				6	8	14	2%
Total	51	138	175	247	300	911	100%

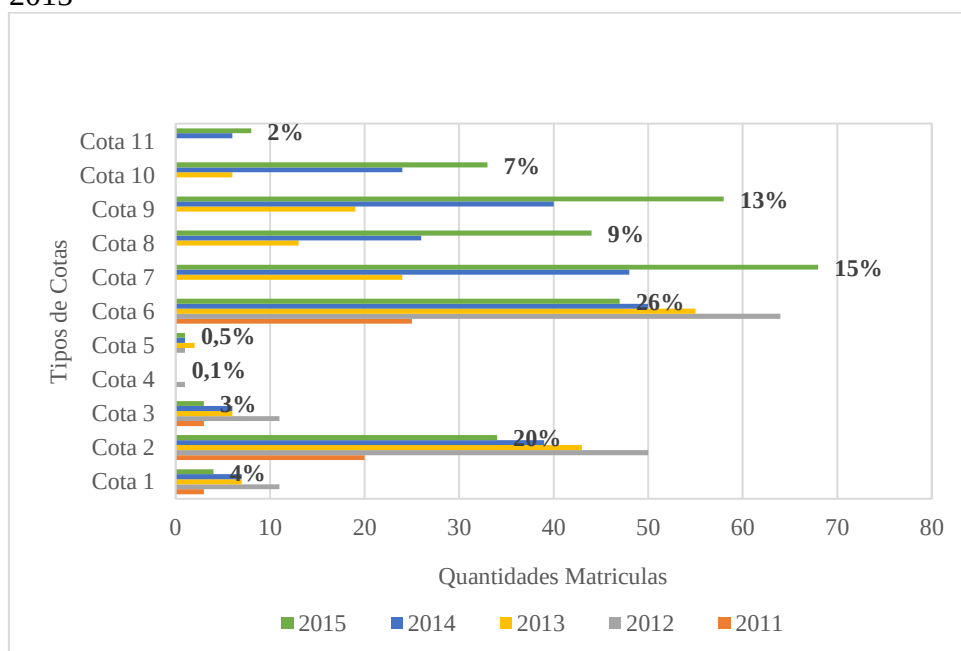
FONTE: STI-UFPB, Produção da Pesquisadora, 2017.

No curso de Pedagogia o tipo de cota predominante foi então a cota 6, representando 26% do total de matriculados em 5 anos (Gráfico 14); 2015 foi o ano com maior número de matrículas de cotistas, foram exatamente 300 matrículas nesse ano, dentre as quais a cota 7 representou 168 matrículas (Tabela 14).

Nesse movimento vê-se nitidamente como os estudantes oriundos do ensino público, que se declaram pretos e pardos e com percentual de renda inferior ou igual a 1,5 salários mínimos são o público mais alcançado pelas cotas.

A cota com menor representação foi a cota 4 representando apenas 0,1%, com apenas 1 matrícula em 2012, conforme os dados que são apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 14 – Predominância de matrículas sobre as cotas no curso de Pedagogia, 2011-2015



FONTE: STI-UFPB, Produção da Pesquisadora, 2017.

O percentual que corresponde aos indígenas, pode refletir uma realidade que se expressa nos dados mais abrangentes, sejam regionais ou nacionais, em virtude da representação desse público também na população ativa brasileira.

Assim, de acordo com o IBGE, havia 817.963 indígenas no país, e o município de Baía da traição compreende o segundo da Paraíba entre os maiores percentuais de população indígena do estado, por situação do domicílio, com um total de 5.687 na sua população absoluta entre o meio urbano e o rural. (IBGE/CENSO, 2010).

O curso de Física reitera os resultados anteriores quanto à predominância do tipo de cota, mas apresenta uma situação que não foi evidenciada nos demais cursos, ou seja, tipos de cotas em que não houve matrículas em nenhum dos anos compreendidos no período. Esses dados podem ser conferidos a partir da tabela 15, na sequência.

Tabela 15 - Predominância de cotas nas matrículas dos estudantes cotista nos curso FÍSICA, entre os anos de 2011 à 2015.

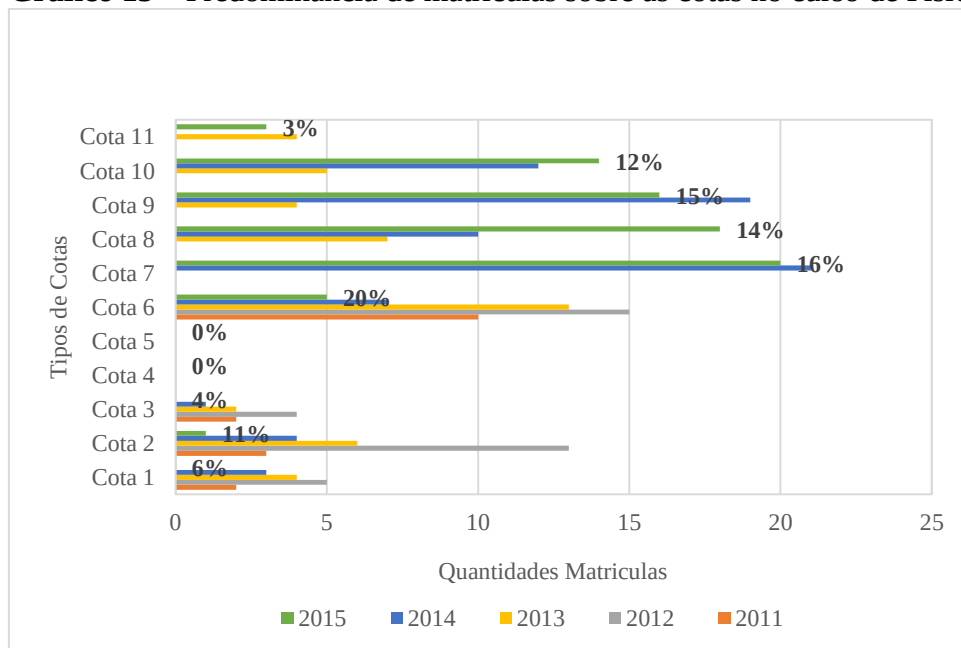
Cotas \ Ano	FÍSICA					Total Geral	% Total por cota
	2011	2012	2013	2014	2015		
Cota 1	2	5	4	3	0	14	6%
Cota 2	3	13	6	4	1	27	11%
Cota 3	2	4	2	1	0	9	4%
Cota 4					0	0	0%
Cota 5					0	0	0%
Cota 6	10	15	13	7	5	50	20%
Cota 7				21	20	41	16%
Cota 8			7	10	18	35	14%
Cota 9			4	19	16	39	15%
Cota 10			5	12	14	31	12%
Cota 11			4		3	7	3%
Total	17	37	45	77	77	253	100%

FONTE: STI-UFPB, Produção da Pesquisadora, 2017.

No curso de Física o tipo de cota predominante foi a cota 6, representando 20% do total de matriculados em 5 anos (Gráfico 15); 2014 e 2015 foram os anos com maior número de matrículas de cotistas, onde a cota 7 representou a cota prioritária no quantitativo de matrículas. Ambos os anos, (2014 e 2015), obtiveram um total de 77 matrículas cada. (Tabela 12). A cota 4 (Candidato indígena, egresso do ensino público) e a cota 5 não tiveram representante; A cota 11 – (Candidato com deficiência) teve menor representação 3%.

Nessa particularidade pode-se perceber que o público que menos se direciona ao curso de física são os candidatos com deficiência e os indígenas, o que não contradiz os números em termos nacionais, considerando-se a coerência que esses índices mantêm com a quantidade que também se evidencia menor desse público nos números de matrículas apresentados pelo censo da Educação superior.

Os percentuais de matrículas destinados ao curso de Física pode ser melhor compreendido a partir do gráfico 15.

Gráfico 15 – Predominância de matrículas sobre as cotas no curso de Física, 2011-2015

FONTE: STI-UFPB, Produção da Pesquisadora, 2017.

Ainda dentro do grupo dos CBPS tem-se o curso de Nutrição, que acompanha a tendência da maioria dos cursos aqui retratados, quando se versa sobre a cota preponderante ou a de menor predominância em relação às demais. Vejamos a tabela 16.

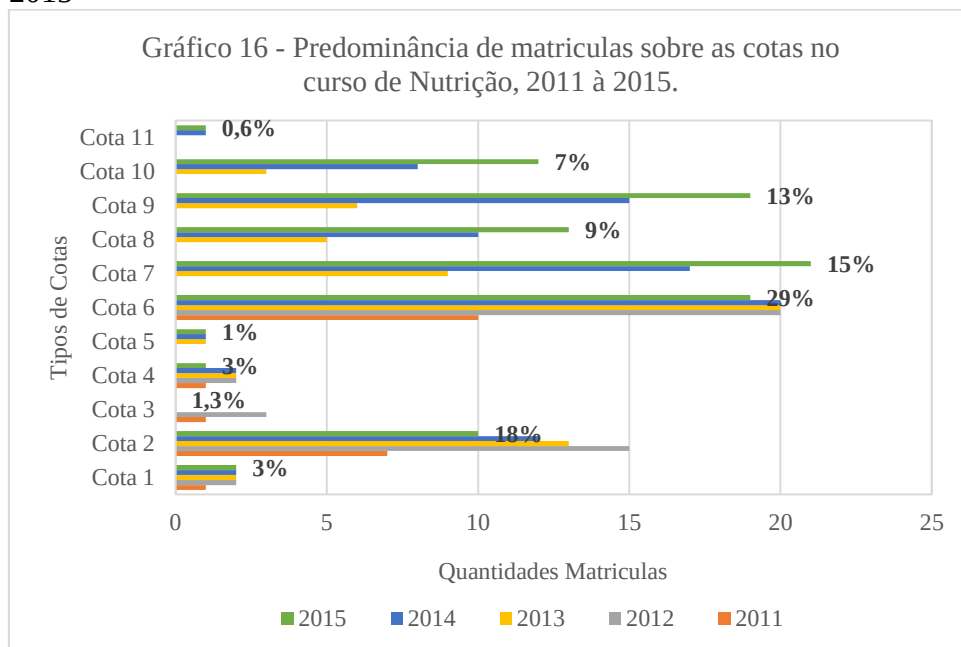
Tabela 16 - Predominância de cotas nas matrículas dos estudantes cotista nos curso NUTRIÇÃO, entre os anos de 2011 à 2015.

Cotas \ Ano	NUTRIÇÃO					Total Geral	% Total por cota
	2011	2012	2013	2014	2015		
Cota 1	1	2	2	2	2	9	3%
Cota 2	7	15	13	12	10	57	18%
Cota 3	1	3			0	4	1,3%
Cota 4	1	2	2	2	1	8	3%
Cota 5			1	1	1	3	1%
Cota 6	10	20	20	20	19	89	29%
Cota 7			9	17	21	47	15%
Cota 8			5	10	13	28	9%
Cota 9			6	15	19	40	13%
Cota 10			3	8	12	23	7%
Cota 11				1	1	2	0,6%
Total	20	42	61	88	99	310	100%

FONTE: STI-UFPB, Produção da Pesquisadora, 2017.

No curso de Nutrição o tipo de cota predominante foi a cota 6 representando 29% do total de matriculados nos 5 anos (Gráfico 16) e a cota com menos matrículas foi a cota 11 representando 0,6% do total.

Gráfico 16 – Predominância de matrículas sobre as cotas no curso de Nutrição, 2011-2015



FONTE: STI-UFPB, Produção da Pesquisadora, 2017.

O ano de 2015 foi o ano com maior número de matrículas de alunos cotistas: foram 99 matrículas registradas, e a cota 7 representou 21 matrículas (Tabela 16) ou 6,8% do total. Entre 2011 e 2012 a cota 3 foi preenchida, entretanto nos anos de 2013 à 2015 não obtiveram nenhum representante. Isso também pode ter sido resultante das mudanças estabelecidas e que já foram mencionadas anteriormente, com relação ao processo de seleção e ao proposto pela Lei de Cotas. Mas deve-se lembrar que,

Sem dúvida, no nível do ensino superior, a desigualdade inicial das diversas camadas sociais diante da escola aparece primeiramente no fato de serem desigualmente representadas. [...] as categorias sociais mais representadas no ensino superior sendo ao mesmo tempo as menos representadas na população ativa. (BOURDIEU E PASSERON, 2015, p. 16).

Destarte, esclarece-se que, no que se refere ao tipo de cota que representou a concentração de um maior número de matrículas de estudantes ao longo do período analisado foi identificada a **cota 6** (candidato preto ou pardo, egresso de ensino público), e essa recorrência se deu em todos os cursos objeto de investigação, seja do grupo CEPS, seja do CBPS, fato que merece destaque portanto.

Entretanto, no que se refere às cotas com menor incidência de matrículas, houve algumas diversificações entre os cursos. No grupo dos CEPS, como foi dito anteriormente, houve uma coerência interna quanto às cotas que apresentaram menor quantidade de matrículas, sendo as cota 11 e 5 predominantes e recorrentes em todos os três cursos citados.

Nos CBPS, com a menor representação, viu-se a cota 11 nos cursos de Física e Nutrição, e em Pedagogia, as cotas 4 e 5. Mas nesse grupo houve ainda o fenômeno da não representação, com 0% do percentual nas cotas 4 e 5 do curso de Física.

Nesse sentido, percebe-se que além dos candidatos com deficiência, que aparecem nos grupos CEPS e CBPS como menos representados pelo quantitativo de matrículas, no grupo do CBPS temos ainda os candidatos indígenas como sendo sub representados.

Considera-se que os fatores que envolvem a representatividade desses grupos na sociedade brasileira tem relação estreita com a sub representação expressa nos cursos aqui mencionados, ou seja, há uma estreita relação entre os percentuais dessa população na sociedade brasileira e os percentuais apresentados no acesso à universidade, mas há que se refletir melhor sobre esses aspectos, sobretudo sobre os fatores que incidem nas escolhas desses grupos em particular.

Haja vista que sob o olhar de Bourdieu e Passeron,

[...] não há maneira melhor de servir ao sistema acreditando combatê-lo do que imputar unicamente às desigualdades econômicas ou a uma vontade política todas as desigualdades diante da escola. O sistema de educação pode [...] servir aos privilégios sem que os privilégios tenham que se servir dele. (2015, p. 45).

É por essa razão que não se pode desconsiderar a importância de mecanismos que possibilitem a permanência dos estudantes de origem social desfavorecida, na tentativa de coibir as desvantagens iniciais que esses estudantes trazem. Esses mecanismos, portanto, tornam-se fatores essenciais no processo de democratização da Educação Superior.

Quanto aos anos de maior concentração de matrículas nos cursos, pode-se perceber uma crescente evolução no número de matrículas em ambos os grupos, considerando os anos de 2011 a 2015. Pelos dados obtidos, verificou-se que

gradativamente as matrículas dos estudantes cotistas foram sofrendo alterações significativas, de modo que o acesso aos cursos vai se materializando através das cotas.

Por esta via, nota-se que as cotas vêm cumprindo em geral aquilo a que elas se dispõem: à tarefa de democratizar o acesso à universidade pública. Também é perceptível que esse ingresso ocorre de maneira privilegiada na área de humanidades e nas carreiras que aqui denominou-se de CBPS, como se pode verificar na tabela 05, em que aparecem respectivamente Pedagogia, com um total de 911 matrículas e Direito com 792, no intervalo pesquisado.

Pedagogia, entretanto, supera todos os demais cursos em número de matrículas de cotistas de modo geral, concentrando um percentual de 62% de cotistas matriculados ao longo dos anos. É desse curso também, portanto, a maior média de cotistas por curso no campus I da UFPB.

A desigualdade de acesso possui na perspectiva de Dubet (2015) algumas explicações, que perpassam aspectos dos recursos financeiros, das desigualdades culturais e da estrutura geral do sistema educativo.

Sobre o primeiro aspecto, é possível dizer que ainda que o Ensino Superior oferecido seja gratuito, ele representa um custo para o estudante, seja na questão da moradia, ou da alimentação, seja na questão que envolve o tempo, que o inviabiliza muitas vezes de receber um salário, sobretudo quando se trata de um curso em que o estudante deva disponibilizar um horário integral.

As desigualdades culturais são determinantes nas desigualdades escolares, e “[...] são mais difíceis de reduzir do que as desigualdades econômicas”. (DUBET, 2015, p.258). Já o aspecto da estrutura geral que mantém o sistema educativo em si representa o desencadeamento dos problemas que se estendem de um nível ao outro de ensino e reproduzem as desigualdades presentes na sociedade, que oferece uma qualidade de ensino diversa e também desigual à sua população.

Nesse sentido, e considerada essa primeira face do processo de democratização da Educação Superior, não se pode esquecer-se da necessidade de pensar a democratização do acesso em articulação com a permanência desses estudantes nos cursos para os quais ingressaram.

E como a ênfase desta pesquisa é dada pela análise dos cursos do grupo dos CEPS, o olhar sobre a permanência será voltado aos três cursos presentes nesse grupo. Nessa discussão sobre a permanência pretende-se, através do viés quanti-qualitativo, trazer mais elementos que contribuam para a reflexão sobre como ocorre a democratização da Educação Superior, complementando a discussão que se iniciou nesse capítulo e contribuindo para outros olhares.

5 A PERMANÊNCIA NOS CEPS NA UFPB: OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA DEMOCRATIZAÇÃO

Esse capítulo irá tratar sobre a permanência nos CEPS no contexto da Universidade Federal da Paraíba, e articulará os dados de natureza quantitativa, ou seja, os CRA dos estudantes, aos dados qualitativos, obtidos durante a realização das entrevistas. Visa discutir a permanência como uma das faces do processo de democratização da universidade, problematizando os limites e possibilidades da permanência na universidade, encontrados a partir da definição dos perfis e trajetórias sociais dos estudantes e suas posições como beneficiários dos mecanismos de assistência estudantil, apontando elementos que contribuam para a discussão sobre a informação, seleção, obtenção e monitoramento dos auxílios: Residência Universitária, restaurante universitário, auxílio moradia, auxílio alimentação, auxílio transporte e creche.

5.1 EVIDENCIANDO A PERMANÊNCIA A PARTIR DO RENDIMENTO DOS COTISTAS

Pensar a permanência no interior da universidade de forma objetiva conduz o olhar ao contexto da universidade que necessita, para além de dados numéricos, da reflexões mediante os olhares de quem vivencia o cotidiano da rotina acadêmica, sinalizando sua maior ou menor participação. O coeficiente de rendimento acadêmico – CRA pode, por outro lado, apontar como estes estudantes foram avaliados no seu percurso, constituindo-se em um meio de identificar o desempenho obtido ao longo do curso até o presente momento. Se constituindo assim como importante mecanismo para o conteúdo da reflexão que se busca realizar aqui, contribuindo para o olhar sobre a permanência dos estudantes cotistas nos cursos em questão.

Para tanto, fez-se necessário selecionar um grupo, que compreendeu os cotistas ingressantes em 2012, todos egressos de ensino público, e que pertenciam às cotas preto ou pardo, indígena ou portador de deficiência. Esse grupo foi selecionado para a busca dos dados de percentuais de frequência e CRA, inicialmente, mas que apenas pôde ser feito com os CRAs, já que não se conseguiu acesso aos dados de frequência dos estudantes. E, conforme foi esclarecido no item 3.3 desta tese, para a

análise qualitativa, optou-se por restringir os sujeitos ao recorte de cota preto ou pardo e indígena.

O contingente de estudantes cotistas de 2012 informado pela STI foi de 116 estudantes, sendo respectivamente 56 do curso de direito, 29 do curso de engenharia civil e 31 de medicina. Entretanto, quando a STI forneceu os dados do CRA, um estudante de direito e outro de engenharia não tiveram CRA informado. Dessa maneira, o número de estudantes desses cursos foi alterado e passou-se a trabalhar com 55 estudantes de direito e 28 de engenharia, o que reduziu o recorte inicial de 116 para 114 estudantes cotistas.

Discute-se aqui inicialmente o desempenho desse grupo de estudantes cotistas, e na sequência, busca-se articular a reflexão sobre a permanência, a partir dos próprios cotistas.

Para facilitar a reflexão sobre os desempenhos dos estudantes de maneira geral e em particular por cada curso ou cota, elaborou-se um critério de classificação de desempenho como parâmetro que poderia guiar o olhar sobre os CRA dos estudantes nos diferentes cursos. Para isso, pautou-se no fato de que no interior da universidade a média igual ou superior a sete é critério para a submissão do estudante em seleções de projetos de pesquisa entre outras oportunidades na academia. Logo, classificaram-se os desempenhos a partir de quatro categorizações, como apresentado na figura 03:

Figura 03 – Classificação de Desempenho pelo CRA



FONTE: Produção da Pesquisadora, 2017.

A partir dessa classificação, portanto, pode-se tecer as considerações a respeito dos CRA obtidos pelos cotistas nos cursos de direito, medicina, e engenharia civil, observando as nuances de desempenho entre os cursos, mas também entre os diversos tipos de cotas aqui analisados.

Para tanto, faz-se pertinente apresentar, de forma discriminada, a representatividade de cada recorte étnico dentro do contingente dos 114 estudantes, conforme indica a tabela a seguir.

Tabela 17 - Quantidade de estudantes por tipo de cota e curso

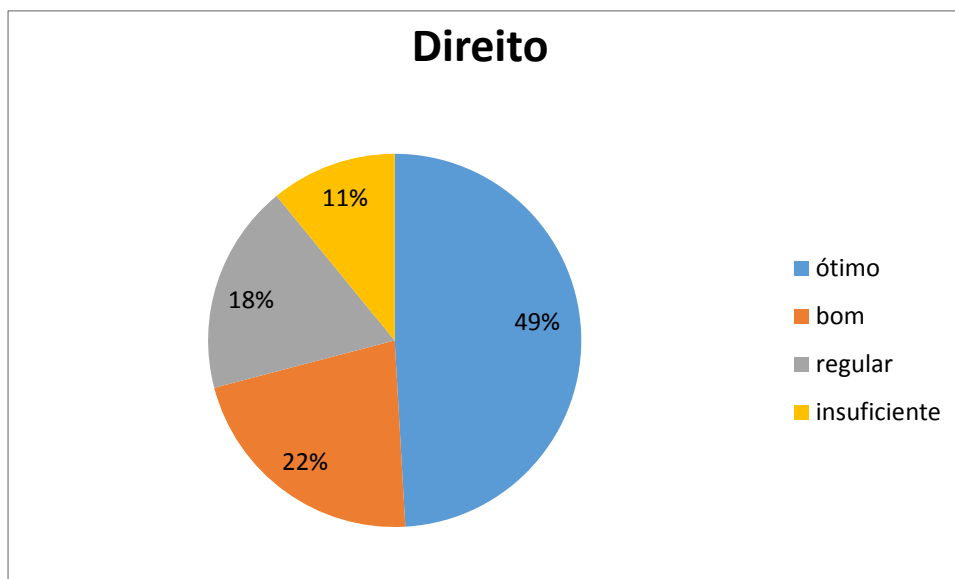
Tipo de Cota	Direito	Engenharia Civil	Medicina
Indígenas	4	2	2
Pretos ou Pardos	48	26	28
Portadores de deficiência	3	0	1
Total de estudantes cotistas	55	28	31

FONTE: STI- UFPB, produção da pesquisadora, 2017.

Como se pode verificar na tabela 17, os estudantes declarados pretos ou pardos representam a maioria em todos os cursos ora apresentados e no curso de Direito concentram-se quase que o dobro do quantitativo dos demais cursos.

Outro aspecto que chama a atenção é o fato de no curso de engenharia não haver nenhum estudante portador de deficiência com ingresso em 2012. Esse fato coaduna com a evolução das matrículas dos cotistas no período de 2011-2015, pois de acordo com o que foi sinalizado no capítulo anterior desta tese, o tipo de cota com menor percentual no curso de engenharia foi justamente para esse recorte, havendo um total de 3 matrículas para todo o período, quantitativo muito inferior ao que fora registrado nos demais cursos.

Conhecendo como estão representados esses diferentes recortes dentro do número de estudantes de cada curso analisado, passa-se então à classificação dos desempenhos dos cotistas de cada curso, segundo o parâmetro que foi apresentado na figura 03. Em direito, o percentual preponderante foi aquele classificado como ótimo, e ao seu lado o desempenho bom, somando juntos um percentual de 71% dos 55 estudantes cotistas matriculados nesse curso. Confira os percentuais no gráfico 17:

Gráfico 17 – Percentuais de desempenho dos cotistas de Direito

FONTE: STI – UFPB, produção da pesquisadora, 2017.

Observa-se, portanto, que apenas 29% dos estudantes deste curso concentram-se numa classificação de desempenho regular ou insuficiente, sendo o percentual menor reservado ao desempenho insuficiente.

Similar, tem-se o desempenho dos cotistas do curso de medicina, que tal como em direito tiveram prevalência de desempenho bom ou ótimo, entretanto seus percentuais foram melhores que os estudantes dos demais cursos, uma vez que não houve nenhum estudante com desempenho insuficiente aqui.

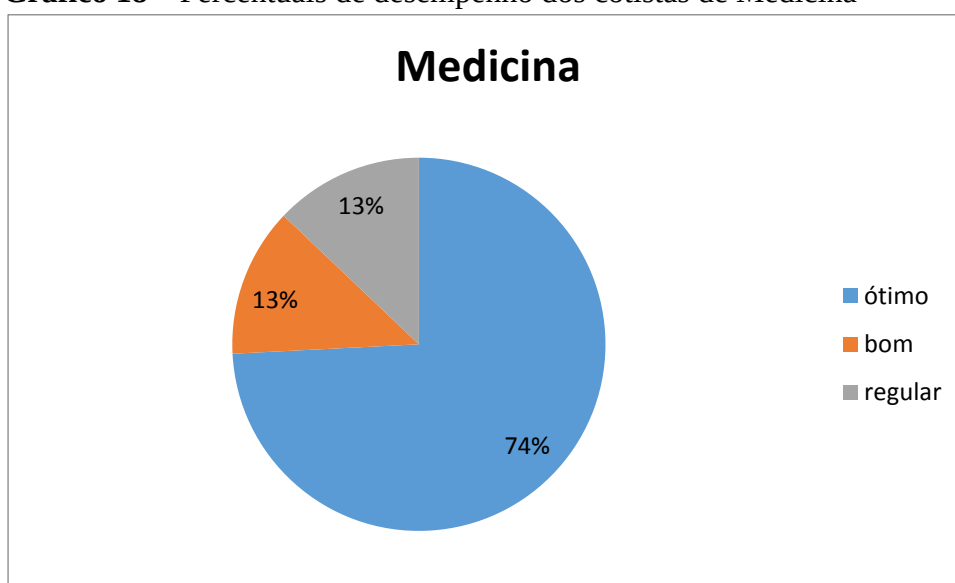
No caso de medicina, 87% dos estudantes cotistas obtiveram um rendimento considerado bom ou ótimo, com destaque para este último. O Percentual reservado ao desempenho regular foi equivalente ao considerado bom, e é importante registrar que mesmo nessa esfera, os CRA desses estudantes ainda são superiores aos encontrados nos demais cursos, o que pode significar que no curso de medicina há um rendimento melhor que em direito, ainda que em ambos a prevalência tenha sido do desempenho ótimo.

É preciso ponderar que o desempenho dos estudantes é resultado da confluência de determinantes externos e internos. Não se pode pensar em sucesso ou fracasso escolar como sendo atribuído apenas ao estudante, mas a uma série de condicionantes que podem estar envolvidos nesse resultado. Assim, esse dado pode ser

pensado em articulação com outros fatores como os socioeconômicos, socioculturais, na relação com a gestão e a própria organização e destinação de recursos em um determinado centro ao qual o curso pertence, ao conjunto de ações desenvolvidas pelos docentes, entre outros.

Em medicina, dos CRA que entraram na categoria de desempenho regular apenas um deles foi caracterizado na faixa de 4 ou de 5 (4,76 e 5,76), e outros dois na faixa de 6 (6,91 e 6,30). Ao contrário do que ocorreu em direito em que houve vários CRA abaixo de 4 e alguns 0. Os percentuais de medicina estão apresentados no gráfico 18 a seguir.

Gráfico 18 – Percentuais de desempenho dos cotistas de Medicina



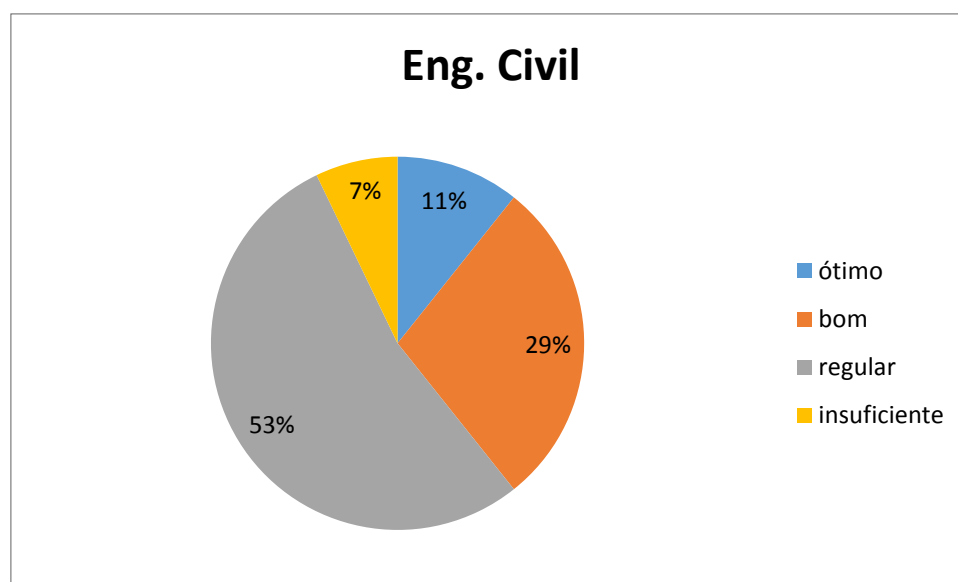
FONTE: STI – UFPB, produção da pesquisadora, 2017.

Em Engenharia Civil, por outro lado, a realidade encontrada nos desempenhos dos estudantes diferem bastante do que foi observado em direito e medicina. Nesse Curso o desempenho regular teve uma representatividade muito grande em relação aos demais, sendo o desempenho ótimo um dos que obteve menor representatividade dos estudantes cotistas.

Para dimensionar essa reflexão, observa-se que 60% dos estudantes cotistas tiveram seus desempenhos caracterizados como regular ou insuficiente, fato que chama a atenção para refletir acerca dos elementos que podem estar envolvidos no resultado desses desempenhos.

Essa variação nos desempenhos pode ser atribuída a uma série de fatores, como a questão da infraestrutura da educação básica em si, e de como nessa etapa os estudantes enfrentam lacunas no processo formativo, as áreas destacadas pelos próprios estudantes que fazem referência a essa questão e apontam relações que ajudam a compreender a questão do desempenho. Um outro fator interessante apontado pelas entrevistas, foi o fato de no curso de medicina haver uma espécie de avaliação periódica (a cada dois anos), na qual os estudante se cobra e é cobrado, mas também pode avaliar como se situa em relação ao desempenho geral e pode intervir durante seu percurso formativo, ampliando as chances de melhorar esse desempenho, não apenas do ponto de vista do estudante, mas também do curso em si. Observe o gráfico 19 e os respectivos percentuais do curso de engenharia civil adiante.

Gráfico 19 – Percentuais de desempenho dos cotistas de Eng. Civil

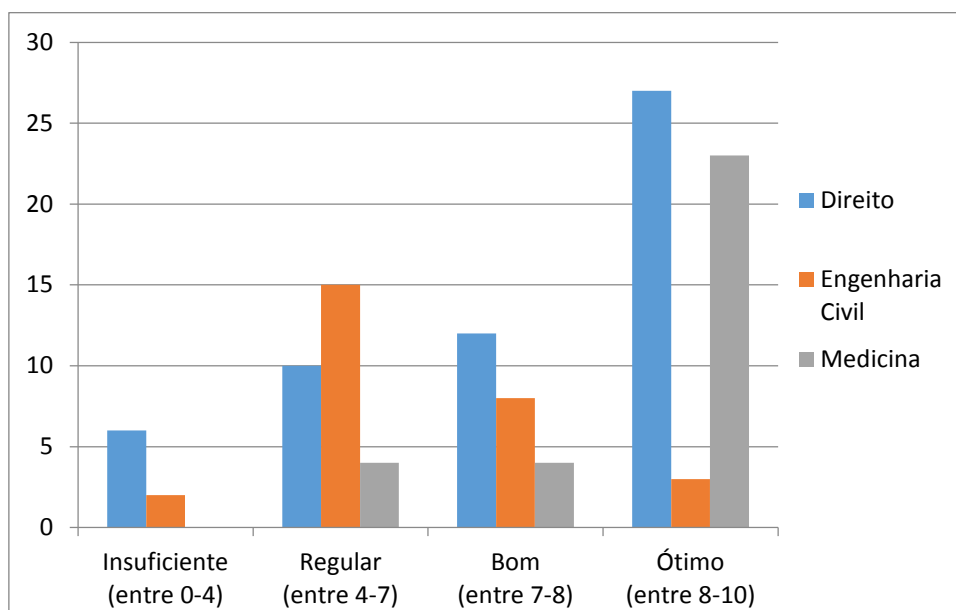


FONTE: STI – UFPB, produção da pesquisadora, 2017.

Além disso, uma possibilidade que é sinalizada a partir desta pesquisa é o tipo de instituição de origem dos estudantes nesses cursos. Pois dizer que é originário de uma instituição pública por si só não diz tudo. Mas de que instituições públicas os estudantes advém é uma questão interessante. Esse não foi de fato o foco tratado aqui, mas este elemento surgiu como algo que merece destaque e um olhar posterior, considerando que há divergências entre o ensino oferecido nas diferentes instituições públicas, bem como pelo fato de onde estão situadas, esse fato pode dizer muito sobre a questão dos resultados nos próprios rendimentos dos estudantes nos cursos aqui tratados. A partir disso pode-se olhar os desempenhos dos três cursos aqui mencionados

de forma a estabelecer uma melhor comparação e visualizar cada uma das quatro categorias de desempenho através do gráfico 20.

Gráfico 20 - Classificação do CRA dos estudantes cotistas por curso



FONTE: STI – UFPB, produção da pesquisadora, 2017.

É possível notar no gráfico 20, que em virtude do quantitativo de estudantes em direito ser superior aos demais cursos, ele figura como prevalente em todas as categorias de desempenho, com exceção ao regular, já que engenharia civil, ainda que com um número de estudantes menor que direito no total, apresentou um percentual muito elevado de estudantes cotistas com desempenho regular, de mais de 50% do total de estudantes considerados para a análise. O gráfico, no entanto, dá uma dimensão mais nítida de que os melhores desempenhos se concentram nos cursos de direito e medicina.

É importante também que se perceba o efeito desses desempenhos nos diferentes tipos de cotas, como por exemplo em direito, que tem um desempenho ótimo em mais de 50% dos estudantes pretos ou pardos, enquanto que indígenas e portadores de deficiência se localizam no desempenho bom em sua maioria. Veja a tabela a seguir:

Tabela 18 –Classificação do CRA por tipo de cota em Direito

Classificação do CRA por tipo de cota no curso de Direito			
	Preto ou Pardo	Indígena	Portador de deficiência
Insuficiente (entre 0-4)	6		
Regular (entre 4-7)	7	1	
Bom (entre 7-8)	10	2	2
Ótimo (entre 8-10)	25	1	1

FONTE: STI- UFPB, produção da pesquisadora, 2017.

Não obstante a essa realidade, o curso de medicina teve cerca de 75% dos estudantes pretos ou pardos classificados como ótimos, e o único cotista portador de deficiência também como ótimo. Os números deixam mais evidente o superior desempenho desses cotistas em relação aos demais cursos.

Tabela 19 –Classificação do CRA por tipo de cota em Medicina

Classificação do CRA por tipo de cota no curso de Medicina			
	Preto ou Pardo	Indígena	Portador de deficiência
Insuficiente (entre 0-4)			
Regular (entre 4-7)	3	1	
Bom (entre 7-8)	4		
Ótimo (entre 8-10)	21	1	1

FONTE: STI- UFPB, produção da pesquisadora, 2017.

No curso de engenharia civil, um fato que merece destaque é que o desempenho insuficiente ficou reservado apenas aos estudantes indígenas, o que causa divergência em relação à área de humanidade em direito, em que esse desempenho foi encontrado em apenas estudantes pretos ou pardos.

É relevante problematizar: o que existe no curso de engenharia civil ou mesmo na área das ciências exatas que podem ser consideradas como barreiras ou dificuldades para estes estudantes em detrimento dos demais cursos e áreas? Cabe notar ainda que mesmo nos estudantes pretos ou pardos 56% apresentam seu desempenho regular, o que indica que as barreiras a um melhor desempenho dos estudantes não se restringe ao público indígena, mas que abrange todos os recortes.

Tabela 20 –Classificação do CRA por tipo de cota em Engenharia Civil

Classificação do CRA por tipo de cota no curso de Engenharia Civil			
	Preto ou Pardo	Indígena	Portador de deficiência
Insuficiente (entre 0-4)		2	
Regular (entre 4-7)	14		
Bom (entre 7-8)	8		
Ótimo (entre 8-10)	3		

FONTE: STI- UFPB, produção da pesquisadora, 2017.

Para evidenciar esses desempenhos dos estudantes indígenas, são listados os CRAs dos quatro estudantes de direito, os dois de engenharia e dois de medicina, respectivamente, na tabela 21:

Tabela 21 –CRA dos estudantes indígenas nos cursos

Direito	Engenharia Civil	Medicina
6,37	3,28	5,76
7,42	3,9	8,2
8		
8,29		

FONTE: STI- UFPB, produção da pesquisadora, 2017.

Em seguida, vê-se apenas nos cursos que contemplaram estudantes cotistas portadores de deficiência o desempenho destes, ou seja, nos cursos de direito três estudantes e um em medicina:

Tabela 22 –CRA dos estudantes portadores de deficiência nos cursos

Direito	Medicina
5,69	8,24
6,36	
8,54	

FONTE: STI- UFPB, produção da pesquisadora, 2017.

Sobre o desempenho nos cursos de medicina direito e engenharia civil na UFPB, para os estudantes cotistas com ingresso em 2012, portanto, o grupo aqui analisado, pode-se dizer que apresentam desempenhos que contestam os argumentos sobre uma queda da qualidade dos cursos, mostrando onde estão situados os menores índices de desempenho dos estudantes e indicando que, há desempenhos insatisfatórios em determinadas áreas, cursos ou quando se remete ao tipo de cota, mas que isso não pode ser refletido sem considerar os fatores que são determinantes para estes desempenhos e que se relacionam com aspectos de gestão, organização, financiamento, entre outros.

Alguns determinantes externos aos estudantes, inclusive, são retratados no item a seguir, quando são discutidos os aspectos presentes nas falas dos estudantes cotistas sobre sua permanência, e que revelam interessantes perspectivas de reflexão que podem ainda apresentar indícios explicativos para os resultados aqui demonstrados a partir dos CRAs dos estudantes.

5.2 UM OLHAR SOBRE A PERMANÊNCIA A PARTIR DAS VOZES DOS BENEFICIÁRIOS DA POLÍTICA: OS COTISTAS

Este item traz a discussão sobre a permanência na universidade, seus desafios e principais posicionamentos em relação à vivência no curso, abordando desde o perfil e o percurso dos estudantes cotistas até a sua experiência com os mecanismos de assistência estudantil, disponibilizados pela instituição. Essa discussão se pauta nos relatos feitos através de entrevistas de seis estudantes cotistas matriculados nos cursos de direito, medicina e engenharia civil, do campus I da UFPB.

As entrevistas ocorreram a partir da seguinte sistemática: de posse de um requerimento, da comprovação da autorização da pesquisa e do vínculo ao programa de pós-graduação em educação da UFPB, foram realizadas visitas às coordenações dos cursos de graduação em direito, medicina e engenharia civil.

Na oportunidade, deu-se uma primeira conversa com os coordenadores de cada um dos referidos cursos, solicitando o apoio no sentido de contatar os estudantes cotistas que quisessem participar livremente das entrevistas, contribuindo com as reflexões sobre a permanência e os auxílios disponibilizados pela universidade para a garantia da qualidade de sua permanência no curso.

No curso de direito, houve uma mobilização no sentido de mediar o contato com o representante do diretório acadêmico do curso, haja vista que, segundo a coordenação de direito, ele poderia indicar mais precisamente os estudantes, por estar em contato mais próximo a estes. E assim se sucedeu: o representante do DA de direito, prontamente se dispôs a apresentar alguns estudantes cotistas do curso para que a pesquisadora explicasse o teor da pesquisa.

O contato foi bem sucedido e dois estudantes se interessaram pela participação e colaboração com a pesquisa. Mostraram-se muito interessados em se posicionar acerca das questões, particularmente o estudante que estava em um período mais avançado.

As entrevistas foram realizadas num espaço no centro de ciências jurídicas, no período da manhã, em torno de uma mesa, em que os estudantes ficaram à vontade para expressar-se livremente a partir dos questionamentos.

No Curso de medicina, houve o repasse do contato de dois representantes do centro acadêmico, mas a pesquisadora se dirigiu pessoalmente no ambiente do centro,

no sentido de conversar diretamente com os estudantes e contatá-los. Após esse diálogo e exposições sobre as intenções de pesquisa, alguns estudantes se recusaram a participar, alegando questões como tempo. Entretanto, a entrevista foi realizada com dois estudantes cotistas, e o ambiente escolhido foi uma sala reservada no interior da biblioteca do centro de ciências médicas.

Já no curso de engenharia civil, a vice coordenadora repassou dois contatos de telefone e email de estudantes que se interessaram em contribuir com a pesquisa, após um contato prévio feito com a coordenação para exposição da pesquisa e exposição aos estudantes. Em seguida, foi agendado um horário para cada um dos dois estudantes no ambiente do centro de tecnologia, de acordo com as possibilidades dos mesmos. O ambiente era bastante tranquilo e sem muito barulho, em torno de uma mesa, e os estudantes se mostraram bastante atenciosos em responder aos questionamentos.

Vale ressaltar que todas as entrevistas foram realizadas individualmente, ou seja, um estudante cotista por vez, e apenas algumas entrevistas se deram no mesmo dia, como o caso do curso de direito. Os demais cursos demandaram mais de um dia para cada uma das entrevistas, de acordo com os horários disponibilizados pelos estudantes.

As entrevistas foram gravadas em áudio e foram assinados termos de compromisso e permissão para que fossem utilizadas as falas dos estudantes na pesquisa, resguardando suas identificações. Em seguida foram feitas as transcrições pela própria pesquisadora, momento oportuno para a retomada do que havia sido dito por cada um dos estudantes, favorecendo a reflexão e mesmo a associação do conteúdo das falas entre si.

Para facilitar a discussão, mantendo o sigilo dos estudantes, optou-se por nomeá-los de EC1 a EC6, fazendo uma referencia ao fato de todos serem estudantes cotistas. O critério de numeração que acompanha as letras foi usado seguindo a ordem em que se deram as entrevistas.

Ainda cabe mencionar o aspecto da infraestrutura do ambiente dos centros em que se deram as entrevistas. Ficou de fato perceptível uma diferença entre os ambientes do CCJ e CT em relação ao ambiente do CCM. As impressões deixadas pelo contato com o lugar foram de que há mais espaços diferenciados oportunizados ao estudante no CCM, como um ambiente agradável e de lazer no centro acadêmico, que compreende sinucas e sofás confortáveis e que favorecem a interação e o lazer do estudante, bem

como uma “sala do cochilo”, que se situa no térreo do centro, em que os estudantes podem descansar nos seus intervalos de estudos, e finalmente o espaço da sala que pode ser reservada dentro da biblioteca, que contém uma mesa, algumas cadeiras e ar condicionado, facilitando o estudo em grupo mais reservado, caso necessário.

Faz-se importante registrar que esta pesquisa não tem intenção de adentrar nas questões específicas sobre gestão de recursos e ambiente dos centros, mas não se pode deixar de pontuar estas diversidades visualizadas nos ambientes quando do contato, pois elas podem sinalizar aspectos importantes para uma reflexão mais aprofundada em pesquisas posteriores.

5.2.1 Os perfis e trajetória social dos estudantes cotistas dos CEPS

No sentido de pensar os indicadores materiais das disposições do habitus, foi necessário traçar um perfil dos participantes da pesquisa, a partir de alguns questionamentos preliminares. Discorre-se nesse item, portanto, sobre os perfis dos seis estudantes entrevistados nos três cursos objeto de análise, sinalizando os aspectos que remetem à discussão feita por Bourdieu.

Sobre as idades dos participantes, encontrou-se uma faixa etária que varia de 20 a 40 anos de idade, mas vale a pena considerar as idades em articulação com o período do curso em que cada um deles estava no momento da entrevista, para melhor reflexão. Observe a tabela 23:

Tabela 23 – Idades e períodos dos estudantes cotistas nos cursos

DIREITO	MEDICINA	ENGENHARIA CIVIL
EC1 - 20 anos – 3º período	EC3 - 22 anos – 5º período	EC5 – 25 anos – 10 ^o ¹⁴ período
EC2 - 22 anos – 7º período	EC4 – 40 anos – 12 ^o período	EC6 – 24 anos – 10 ^o período

FONTE: Dados da entrevista, 2017.

Como se pode visualizar a partir da tabela acima, de maneira geral os estudantes ingressaram nos referidos cursos dentro da faixa etária adequada para este nível, sendo a

¹⁴ O estudante revelou que seria efetivamente 12º, pois ao fazer um intercâmbio de um ano fora do país atrasou dois períodos de seu curso na UFPB.

realidade de um dos estudantes diversa em relação à maioria, já que se apresenta com uma faixa etária que indica que seu ingresso no curso se deu com mais de trinta anos de idade.

Articulando esses dados ao ano de conclusão do ensino médio de cada um deles, pode-se notar que em geral, os mesmos estudantes podem ter realizado uma ou duas tentativas de ingresso na universidade, haja vista o período em que estão e as paralisações e greves que ocorreram nesse intervalo de tempo nas instituições federais. Novamente, é preciso dizer que o intervalo entre a conclusão do ensino médio e o período do curso em que está o EC4 demonstra ter havido, nesse caso, um número de tentativas de ingresso superior aos demais.

Tabela 24 – Ano de conclusão do ensino médio

DIREITO	MEDICINA	ENGENHARIA CIVIL
EC1 – 2014	EC3 - 2012	EC5 – 2010
EC2 - 2012	EC4 – 1993	EC6 – 2010

FONTE: Dados da entrevista, 2017.

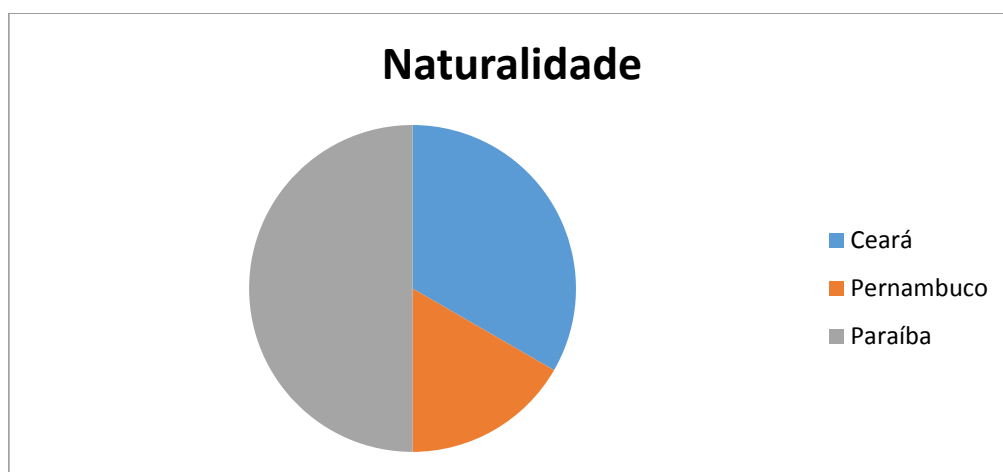
Outro aspecto que chama a atenção no perfil dos estudantes é a diversificação da cidade em que nasceu, fator que pode estar associado de forma direta ao modelo de seleção que é feito atualmente, em que, através do ENEM, os estudantes podem concorrer às vagas em qualquer instituição pública no país, o que democratizou a forma de acesso, pois de qualquer localidade, pela internet, podem se inscrever nas vagas das instituições em que calculam serem maiores as suas chances de ingresso.

Como nos diz Bourdieu, é realizada uma estimativa das chances de ingresso pelos estudantes, em função de sua origem social e das experiências existentes no seu meio, que provocam a pensar de forma consciente ou não as aspirações, a fazer suas escolhas e traçar seus destinos escolares:

Esse destino é continuamente lembrado pela experiência direta ou mediata e pela estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais das crianças do seu meio e também, mais indiretamente, pelas apreciações do professor, que, ao desempenhar o papel de conselheiro, leva em conta, consciente ou inconscientemente, a origem social dos seus alunos e corrige, assim, sem sabe-lo e sem deseja-lo, o que poderia ter de abstrato um prognóstico fundado unicamente na apreciação dos resultados escolares. [...] as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível. (BOURDIEU, 2015a, p. 52)

Quando se observa o local em que nasceram ou moravam antes de ingressar na universidade, surge um cenário que expressa a origem diversa dos estudantes, seja em termos de cidades ou de estados, e, entre os participantes da pesquisa, o estado em que se localiza a universidade ainda é prioritário quanto à naturalidade dos estudantes que ingressaram nos cursos superiores.

Gráfico 21 – Naturalidade dos estudantes cotistas



FONTE: Dados da entrevista, 2017.

Como se pode observar no gráfico 21, embora haja uma predominância da Paraíba como estado da naturalidade entre os participantes entrevistados na pesquisa, frente aos demais estados nordestinos, é importante destacar que surgiram comentários durante a realização da entrevista, que indicam uma presença marcante de estudantes de outros estados entre os estudantes cotistas, com destaque para os estados do Ceará e Pernambuco. Apontamentos feitos pelos estudantes de Medicina e Direito.

Também é interessante notar que boa parte dos estudantes cotistas revelou que moravam em cidades localizadas no interior dos estados, e um deles é especificamente de uma zona rural desse interior, o que demonstra que a democratização dos cursos ultrapassou os limites em que a instituição está situada e propiciou acesso à educação superior de forma ampla, em termos de localização geográfica.

Considerando os três estados apontados por eles, e onde residiam antes do ingresso na universidade a partir da divisão capital / interior, pode-se notar a presença

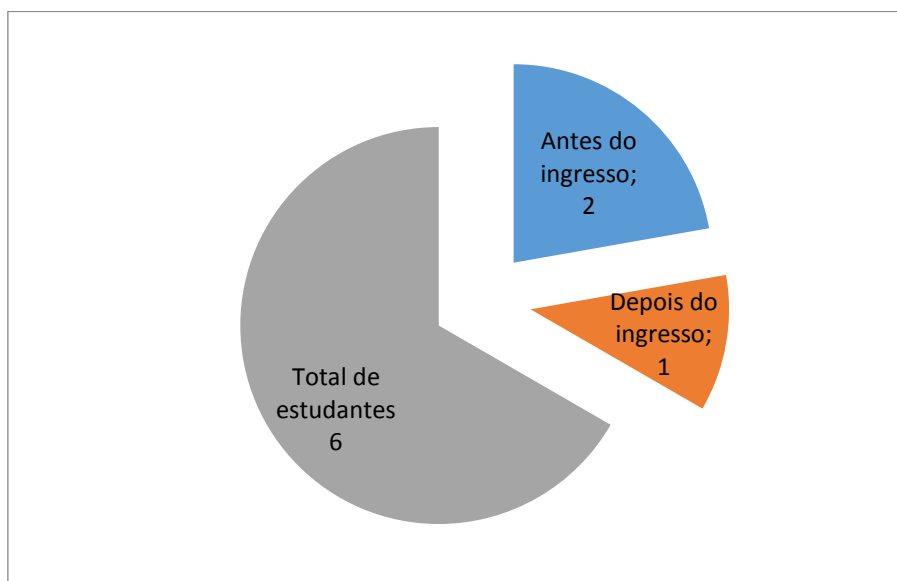
maior de estudantes originários do interior sobre os da capital, pois quatro dos seis estudantes moravam em região do interior.

Quando se observa as informações sobre os estudantes que trabalham atualmente ou trabalhavam antes de ingressar no curso, vê-se um número quase unânime de estudantes que não trabalham, o que pode ser compreendido pelo fato desses cursos exigirem uma maior presença do estudante na universidade, haja vista que são cursos predominantemente de horário integral, e que assim não são compatíveis com uma jornada de trabalho. O estudante que revelou trabalhar, cita que exerce uma atividade informal que o auxilia na renda e manutenção no curso: “empreendo com venda de doces e trufas personalizadas.”(EC6, 2017)

Quando se trata da situação anterior ao ingresso na universidade, apenas dois estudantes revelam ter trabalhado antes da entrada nos cursos, um do curso de Medicina e outro de Engenharia civil. O estudante EC6 revela: “antes de iniciar o curso, trabalhava como estagiário de nível médio pelo CIEE.”

Já o outro estudante se diferencia, pois demonstra um tempo de experiência e trabalho formal como profissional, o que indica duas formações anteriores: “Antes de ingressar trabalhei no magistério por 14 anos e como fisioterapeuta por 2 anos.” (EC4, 2017.) Para ilustrar, veja o gráfico 22:

Gráfico 22 – Número de estudantes que trabalham ou trabalharam



FONTE: Dados da entrevista, 2017.

A distribuição em classes ou frações de classe em virtude da detenção de um ou mais tipos de capital simbólico é abordada na discussão sobre a teoria de Bourdieu, que auxilia na compreensão sobre a relação da condição do estudante que trabalha ou não, seja antes ou após o ingresso na universidade, assim como as variáveis de renda e ocupação dos pais, considerando o contexto e volume dos capitais disponibilizados no seu seio familiar, com ênfase no capital cultural e econômico.

As hierarquias entre bens simbólicos seriam, portanto, uma base importante para a hierarquização dos indivíduos capazes de produzir, reconhecer, apreciar e consumir bens culturais tidos como superiores teriam maior facilidade para alcançar ou se manter nas posições mais altas da estrutura social. [...] a estrutura social se define em função do modo como se distribuem, em dada sociedade, diferentes formas de poder, ou seja, diferentes tipos de capital. [...] os indivíduos ocupariam posições diferenciadas e mais ou menos privilegiadas na estrutura social em função do volume e da natureza dos seus recursos. Alguns teriam muito capital econômico e pouco cultural, outros pouco econômico e muito cultural, alguns teriam pouco dos dois e, finalmente, alguns teriam muito dos dois. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009, p.36-43).

Essa variabilidade na distribuição dos tipos de capital seja econômico, seja cultural, pode indicar ou até mesmo explicar as realidades dos estudantes que necessitavam da situação de trabalho antes ou após o ingresso, note-se que o EC6, que revelou trabalhar antes do ingresso, é o mesmo que indica que continua exercendo uma atividade laboral, ainda que informalizada, para auxiliar na manutenção da renda.

O EC4, por sua vez, que sinalizou a maior experiência de trabalho formal antes do ingresso na universidade, é o que realizou mais tentativas de ingresso, além de ser o que aponta menor nível de escolaridade de ambos os pais.

Considerando as variáveis de renda e ocupação dos pais, apresentadas na tabela 25, observa-se que no curso de medicina há uma diferença maior quanto a renda média informada pelos estudantes que nos demais cursos, nos quais a renda dos estudantes se aproximam mais. Para além disso, a renda dos estudantes em geral se situa na esfera de cerca de três salários mínimos. As rendas foram apresentadas na tabela mantendo a linha dos relatos, segundo a informação fornecida pelos próprios estudantes, que optaram por indicar um valor ou a referência ao salário mínimo. Apenas se questionou na entrevista acerca da renda média familiar. Optou-se ainda por conduzir a entrevista utilizando o termo ocupação em detrimento de profissão, para dar margem às diversas tarefas desempenhadas pelos pais, sejam formalizadas ou não.

Tabela 25 – Renda, ocupação e constituição familiar por curso

Cursos	Estudantes	Constituição familiar	Renda média informada	Ocupação dos pais
DIREITO	EC1	4 membros	2.000,00	Pai agropecuarista/ Mãe agente de saúde
MEDICINA	EC2	4 membros	1.500,00	Pai agricultor / Mãe professora
	EC3	4 membros	3.500,00	Pai autônomo/Mãe professora
	EC4	2 membros	1 salário mínimo	Pai caminhoneiro, mecânico/Mãe dona de casa
ENG. CIVIL	EC5	5 membros	3 sal. mínimos	Pai leiturista da energisa/ Mãe auxiliar de farmácia
	EC6	2 membros	2 sal. mínimos	Mãe microempreendedora

FONTE: Dados da entrevista, 2017.

É possível notar a partir da tabela 25, que em geral as famílias dos estudantes são constituídas por 4 membros, e a renda média dos estudantes no curso de engenharia é menor. Também há a predominância de uma composição familiar em que ambos, pai e mãe trabalham fora de sua residência, e em geral as mães possuem uma ocupação que pressupõe uma formação maior que o tempo de formação paterna. É interessante notar que a situação da origem social e a condição socioeconômica são compatíveis com os relatos feitos em seguida pelos estudantes, quanto aos desafios enfrentados na experiência escolar durante suas trajetórias como estudantes na educação básica, e mesmo na universidade, as dificuldades no percurso de sua permanência.

Assim, a origem social dos estudantes, particularmente os do ensino superior, figura como o fator de diferenciação de maior relevância, mais que o sexo, a idade, a afiliação religiosa; ou seja, são os fatores culturais mais que os fatores econômicos que determinam as escolhas, o prolongamento da escolarização, o sucesso escolar. [...] os filhos das classes altas adquirem a cultura ‘como por osmose’, graças ao seu entorno familiar. (BOURDIEU e PASSERON, 2015, p.10)

Assim, as dificuldades vivenciadas na trajetória escolar, podem estar associadas ao capital cultural disponível, herdado ou adquirido pelo estudante no seu percurso. As variáveis escolaridade e conhecimento de idiomas podem contribuir na reflexão sobre as dificuldades encontradas pelos estudantes, no sentido de pensar o capital cultural presente no seu repertório e a aproximação maior ou menor deste às exigências dos sistemas de ensino, em particular no ensino superior, por meio da relação das distâncias entre a cultura priorizada pelo sistema de ensino e a “cultura herdada” pelo estudante. Veja a tabela 26.

Tabela 26 –Conhecimento de idiomas e escolaridade dos pais

Cursos	Estudantes	Conhecimento de idiomas			Escolaridade dos pais
DIREITO	EC1	Nenhum			Pai - E. Fund. incompleto Mãe - E. Médio completo
	EC2	Inglês	básico	–	Pai - E. Fund. incompleto Mãe – E. Superior Completo
MEDICINA	EC3	Sim, 6 meses antes do ingresso			Pai – E. Médio completo Mãe – pós-graduação
	EC4	Básico inglesa	–	cultura	Pai - E. Fund. incompleto Mãe - E. Fund. incompleto
ENG. CIVIL	EC5	Inglês	e	espanhol poucos meses	Pai – ensino médio completo Mãe – ensino médio completo (cursando ensino superior)
	EC6	Inglês – fiska e croata – universidade de Zagreb			Mãe – E. Médio completo

FONTE: Dados da entrevista, 2017.

Como se pode verificar, praticamente todos os estudantes tem conhecimento de pelo menos um idioma, ainda que noções básicas, ou um tempo de contato breve com o idioma antes do ingresso, ou somente após o ingresso na universidade. Destaque para o curso de medicina, em que os estudantes relataram ter experimentado algum tipo de estudo com idiomas antes do ingresso na universidade. Em eng. civil, ambos os estudantes mencionaram a experiência com um ano de intercâmbio, o que pode explicar o contato necessário com mais idiomas.

Quando se observa a escolaridade dos pais, vê-se que apenas dois pais possuem ensino médio completo, sendo os demais três informados com formação em ensino fundamental incompleto. Já entre as mães, há três com ensino médio completo, apenas uma com ensino fundamental incompleto e duas graduadas, das quais uma delas possui pós graduação. Uma observação importante é que entre as graduadas, ambas são professoras.

Sobre a experiência escolar no ensino fundamental e médio, metade dos estudantes apontaram a existência de algumas intercorrências durante os estudos na educação básica. Entre aquilo que foi destacado por estes, a estrutura do ensino público e a ausência de professores em alguns momentos foram alguns dos aspectos enfatizados como exemplos das dificuldades relativas a essa experiência.

Nessa direção, o EC4 considera que sua experiência foi regular, e não interrompeu os estudos em nenhum momento, mas que as aprendizagens na educação

básica pouco contribuíram para o ingresso na universidade, “Devido as dificuldades relativas à estrutura do ensino público, foi necessário complementar com o desenvolvimento de uma rotina de estudos e frequentar cursinho preparatório.”

Corroborando com a rotina de desafios enfrentados na educação básica, o estudante de direito menciona que também não interrompeu os estudos, embora sinalize:

Tive algumas dificuldades no tocante a falta de professores, principalmente das disciplinas de química, física, sociologia e filosofia. A escola por ser em um distrito (Iara – Barro-CE) tinha pouca estrutura física. Constantemente as aulas eram adiadas por falta de água. (EC2, 2017).

A ausência de professores é também um aspecto abordado pelo EC6, que destacou que sua experiência foi boa, que considera que a instituição era de qualidade e que apenas no ensino médio sentiu dificuldades, em virtude de que “no terceiro ano tivemos a perda do professor de matemática e ficamos um bom tempo sem aulas até a situação se reestabelecer.”

A cegueira às desigualdades sociais condena e autoriza a explicar todas as desigualdades, particularmente em matéria de sucesso escolar, como desigualdades naturais, desigualdades de dons. Atitude idêntica está na lógica de um sistema que, repousando sobre o postulado da igualdade formal de todos os alunos, condição de seu funcionamento, não pode reconhecer outras desigualdades que aquelas provenientes dos dons individuais. Quer se trate do ensino propriamente dito ou da seleção, o professor conhece somente alunos iguais em direitos e deveres [...] dizer com o tom da deploração resignada que ‘os estudantes não leem mais’ ou que ‘o nível baixa de ano a ano’ é na verdade evitar se perguntar por que é assim e tirar as consequências pedagógicas. (BOURDIEU E PASSERON, 2015, p. 92).

Nessa mesma linha de raciocínio, a estudante também do curso de eng. civil relata que as dificuldades sentidas na universidade se devem, em grande medida, a falta de uma base que lhe desse apoio nas disciplinas de cálculo e física, sobretudo. Apontando que sua trajetória no ensino fundamental e médio poderia ter reduzido os desafios vivenciados na experiência universitária:

Eu senti muita dificuldade por causa disso, eu perdi física I no segundo período porque eu não tinha nada de física no ensino médio, eu não estudei nada, eu estudei no IF mas o professor de lá também era muito ruim, e no ensino fundamental também foi péssimo, então eu tive muita dificuldade na parte das físicas, como outros amigos meus também passaram pela mesma coisa. (EC5, 2017).

Um fato interessante que foi enunciado por um dos participantes da pesquisa, (o estudante EC3) foi o de que uma questão peculiar entre os cotistas em medicina é o

pertencimento às instituições públicas notoriamente de qualidade, quais sejam as escolas de referência, os colégios de aplicação ou ainda as instituições federais de ensino. Ainda segundo o mesmo,

o meu ensino médio foi construído em escola de regime integral o que, por sua vez, permitiu que houvesse uma adaptação mais tranquila a um ritmo maior de estudo. Além disso, por ser uma escola pública de referência em ensino médio, pude ter contato com grandes profissionais que facilitaram minha caminhada até a universidade. (EC3, 2017).

No entanto, entre os seis participantes da pesquisa, apenas um deles relatou ser oriundo do instituto federal da Paraíba, (EC5, Eng. Civil) e um de escola de referência em Recife (EC3, Medicina). Os demais que relataram a instituição que estudaram pertenciam ao Liceu, (EC6, Eng. Civil), e a uma escola municipal do interior (EC4, Medicina). Os estudantes do curso de Direito não especificaram as instituições que cursaram no estado do Ceará. Caberia nesse sentido, investigar mais profundamente, em momentos posteriores, a origem desses estudantes cotistas em medicina, em se tratando da instituição pública de origem na educação básica.

O relato da EC5 apresenta uma trajetória de dificuldades na obtenção dos conhecimentos de base de algumas disciplinas, mesmo cursando o ensino médio em uma instituição federal: “estudei o ensino médio no IFPB na técnica integrada em edificações e senti algumas dificuldades em algumas disciplinas, como física e química, as quais eu não tinha base alguma” (EC5, 2017).

A política escolar das democracias populares pode tender a favorecer sistematicamente a entrada no ensino superior e o sucesso nos exames dos filhos de operários e agricultores. Mas o esforço de igualização permanece formal enquanto as desigualdades não forem efetivamente abolidas por uma ação pedagógica. (BOURDIEU E PASSERON, 2015, p. 93).

Nesse sentido, pode-se dizer que a permanência na universidade, sobretudo nesses cursos investigados, (direito, medicina e engenharia civil) pressupõe dos estudantes uma predisposição de tempo maior que muitos outros cursos, em virtude de exigirem a participação e presença em mais de um turno de aulas ou atividades acadêmicas.

Desse modo, impedem, via de regra, a atividade laboral dos estudantes que por ventura necessitem de um complemento de renda familiar, haja vista que, mesmo sendo uma instituição pública de natureza gratuita, há custos mínimos na manutenção como cópias de materiais de leitura, instrumentos ou equipamentos de trabalho e estudo próprios de cada curso como relataram os estudantes (material de desenho na

Engenharia, estetoscópio e jaleco na medicina, etc.) e custos referentes à alimentação e locomoção dentro da cidade em que se situa o campus universitário.

Quanto à trajetória dos estudantes, são abordadas limitações impostas pela experiência nas instituições públicas que influenciaram na vivência e permanência dos estudantes na universidade. Entre estas, estão a infra estrutura e ausência de professores, em determinados períodos, em áreas especificamente de matemática ou física, que são apontadas pelos estudantes como uma a causa de inúmeras deficiências de base de conhecimentos necessários ao longo do primeiro ano da universidade; elementos que podem ser associados aos dados de desempenho acadêmico na universidade, que revelaram menor desempenho justamente no curso que exige maiores conhecimentos relativos a estas áreas no seu currículo.

Outro desafio apresentado pela trajetória estudantil foi relativo à metodologia de estudos e às exigências de uma disciplina maior destes. Muitos participantes desta pesquisa revelaram que, mesmo sendo considerados os melhores em suas experiências da educação básica, sentiram muitas dificuldades no seu primeiro ano de curso, sendo necessário um esforço duplo ou até triplo para acompanhar o ritmo dos demais estudantes oriundos de outras instituições ou não cotistas. Segundo seus relatos, aprenderam empreender estratégias de estudos e uma rotina com maior disciplina a partir da vivência na universidade, de maneira solitária, com o auxílio de alguns estudantes ou professores.

A partir destes elementos, é importante que a reflexão sobre a permanência na universidade se pautar na observância dos relatos dos estudantes cotistas acerca dos mecanismos de permanência disponibilizados pela instituição e percebidos pelos estudantes, de maneira a analisar a permanência nos cursos especificados na pesquisa, que como foi visto neste tópico, compreende estudantes que trazem no seu percurso e origem social uma série de desafios.

5.2.2 Os mecanismos de assistência e a permanência nos CEPS na UFPB

O que se denominou aqui de mecanismos de assistência à permanência na universidade, refere-se aos auxílios que são disponibilizados aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, com a finalidade de contribuir com a permanência destes no âmbito acadêmico. Vale destacar que esses auxílios não são de exclusividade dos estudantes cotistas, mas abrangem a todos aqueles que atenderem aos critérios de submissão ao processo seletivo.

Cabe retomar o que foi informado no primeiro capítulo sobre os auxílios à permanência, reiterando que estes correspondem, no âmbito da Universidade Federal da Paraíba, à residência universitária, o restaurante universitário, o auxílio moradia, alimentação, transporte e creche. Há ainda o programa bolsa permanência, que foi regulamentado segundo o termo de adesão publicado no DOU de 13 de maio de 2013, seção 1 folha 14, e que tem como finalidade definida no seu parágrafo único da primeira cláusula:

O Programa de Bolsas Permanência visa viabilizar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica; reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e promover a democratização do acesso ao ensino superior por meio da concessão, pelo Governo Federal, de auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

De acordo com o documento, esse tipo de bolsa favorece a permanência dos estudantes a partir de uma contribuição financeira, e que abrange tanto os estratos em situação de vulnerabilidade econômica como ainda a população indígena e quilombola. Com uma contribuição financeira no valor estipulado em R\$ 400,00 (quatrocentos reais) para os estudantes em geral e no valor de pelo menos o dobro para os indígenas e quilombolas, em virtude de suas especificidades de localização geográfica, entre outras.

O manual do programa bolsa permanência estabelece que o valor estipulado para o pagamento da bolsa é compatível com a política de concessão de bolsas de iniciação científica, e ainda,

Uma grande vantagem da Bolsa Permanência concedida pelo Ministério da Educação é ser acumulável com outras modalidades de bolsas acadêmicas, a exemplo da bolsa do Programa de Educação Tutorial – PET, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, entre outros. Além disso, a Bolsa Permanência do Governo Federal também é acumulável com outros auxílios pagos com recursos próprios das Instituições Federais de Ensino Superior ou do Programa Nacional de Assistência Estudantil –

PNAES, como os auxílios de moradia estudantil, alimentação, transporte e creche. (BRASIL, 2013, p.9).

Dessa forma, os estudantes podem se candidatar a participar de várias atividades, engajando-se na rotina acadêmica e se envolvendo mais, o que facilita a integração deles com os cursos e com a própria universidade, favorecendo portando sua permanência nesta. Sobre a participação no programa, o termo de adesão estabelece também:

CLÁUSULA TERCEIRA - A adesão abrange Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF habilitados a ofertar cursos com carga horária superior ou igual a cinco horas diárias.

Parágrafo terceiro. Sempre que houver estudantes indígenas ou quilombolas beneficiados, as IFES devem criar comissão interdisciplinar com a participação de indígenas ou quilombolas e membros da sociedade civil para auxiliar na comprovação e fiscalização da condição de pertencimento étnico dos estudantes indígenas e quilombolas, bem como no acompanhamento de tais estudantes no processo de adaptação acadêmica.

A população indígena e quilombola, independentemente da carga horária, tem direito à percepção da bolsa permanência, sendo necessário comprovar sua pertença étnica através da autodeclaração, da declaração de lideranças da comunidade à qual pertence e a declaração da fundação palmares ou da FUNAI.

A Instituição federal que adere ao termo, a exemplo da UFPB, é responsável por selecionar e cadastrar os estudantes beneficiários da bolsa permanência, e encaminha mensalmente ao MEC a relação destes nomes, que por sua vez homologa e repassa ao FNDE, que realiza o pagamento da bolsa diretamente aos estudantes beneficiários através de um cartão do FNDE, recebido no banco do Brasil.

Entre os requisitos cumulativos para se inscrever como beneficiário do bolsa permanência estão a renda de até 1,5 salários mínimos, o fato de estarem matriculados em cursos de graduação com carga horária igual ou superior a 5h por dia, não ultrapassar dois semestres do tempo regular para se diplomar, assinar um termo de compromisso e ter seu cadastro aprovado e mensalmente homologado pela IFE.

Para além da bolsa permanência, os jovens estudantes podem se candidatar a outros auxílios, como o auxílio transporte, pago de acordo com o horário de aulas e dias, o auxílio alimentação, no valor de R\$ 240,00, (duzentos e quarenta reais), o auxílio moradia, no valor de R\$ 570,00 (quinhentos e setenta reais), para o qual já está incluso o valor da alimentação, e ainda o restaurante universitário, que serve café, almoço e jantar diariamente.

Importante destacar que os estudantes residentes na universidade tem a alimentação do RU de segunda à sexta, e um auxílio nos finais de semana, para suprir os horários em que o RU não está em funcionamento. Outro aspecto importante a ser notado é que os estudantes que se situam em um campus que não possui RU têm direito a receber o valor de R\$570,00 referente à moradia e o de R\$ 240,00 referente à alimentação, o que totaliza um valor de R\$ 790,00 para custear suas despesas de alimentação e moradia, segundo informações prestadas pela assistência social na PRAPE.

O processo seletivo para todos esses auxílios é feito através do lançamento de um edital no sigaa, o que atualmente tem sido feito por meio de um edital único, no qual os estudantes concorrem para todos os auxílios, caso desejem, podendo ser selecionados para um ou mais deles. Ainda segundo as informações da assistência social, o único auxílio para o qual não houve seleção pelo edital único em 2017 foi o auxílio moradia, e esse tipo de seleção pelo edital unificado é recente, pois anteriormente a seleção era feita de forma distinta para cada auxílio.

Nesse sentido, vale ressaltar que os auxílios atendem ao disposto no Programa nacional de assistência estudantil, o PNAES, instituído pelo decreto 7234/2010, que visa a garantia da permanência dos estudantes na educação superior pública federal, e prevê em sua implementação, segundo o artigo 3º, parágrafo primeiro, inciso primeiro:

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:
I - moradia estudantil;
II - alimentação;
III - transporte;
IV - atenção à saúde;
V - inclusão digital;
VI - cultura;
VII - esporte;
VIII - creche;
IX - apoio pedagógico; e
X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Além de assegurar uma assistência prestada nas diversas áreas, listadas acima, o programa dá abertura, como se viu no dispositivo legal, não apenas aos estudantes cotistas, mas necessariamente os alcança, na medida em que estabelece o critério da renda e da origem de escola pública como esfera de seu atendimento prioritário, conforme disposto no artigo quinto:

Art. 5º Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar **per capita** de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior.

Assim, o PNAES cumpre uma função de viabilizar a equiparação de oportunidades de permanência para aqueles estudantes que de outra forma acabariam por desistir do curso ou mesmo enfrentando uma série de dificuldades maiores para garantir sua permanência na universidade.

A partir dessas informações preliminares, pode-se discorrer acerca do conteúdo que emanou dos relatos dos estudantes quando das entrevistas realizadas, seguindo uma sequência dos temas que foram sendo abordados pelos estudantes, e que contemplam a perspectiva da permanência pelos próprios cotistas dos cursos de medicina, direito e engenharia civil a partir das suas expectativas em relação ao curso, das experiências vivenciadas no primeiro ano de curso, dos desafios para sua permanência e do sentido que têm o fato de serem cotistas dentro do curso em que estão matriculados.

Após a abordagem desses elementos que indicam a maneira pela qual os estudantes se posicionam em relação à sua permanência dentro da academia, são trazidos aspectos que envolvem os temas desde a informação que tiveram sobre os diversos auxílios, passando pelo formato de seleção, pela obtenção e pelo monitoramento destes.

Em primeiro lugar, os estudantes apresentam expectativas diversas a respeito do curso, desde aquelas que haviam ao ingressar até as expectativas posteriores às experiências que ganharam com os anos de permanência no curso.

Entre os estudantes de direito, foram relatadas expectativas positivas e confusas anteriores ao ingresso, que parecem caminhar em perspectivas diversas atualmente, haja vista que um deles menciona a dúvida em relação à escolha do curso no momento do ingresso, mas revela: “não tinha muitas expectativas, pois ainda estava indeciso sobre se realmente queria esse curso, hoje, vejo no curso a possibilidade, o meio que irá me encaminhar em um trajeto, assim espero, de realizações e conquistas profissionais e pessoais. (EC1, 2017).

A dúvida, ainda é um traço marcante na sua fala em relação às expectativas atuais, sinalizada através do trecho “assim espero”. Essa relação duvidosa com o futuro

profissional, que contrasta com as expectativas quando do ingresso, são reveladas mais enfaticamente por outro estudante:

Antes eu achava que a universidade ia ser mil maravilhas né, e que a vida ia ser fácil, que ia ser tudo maravilhoso, na verdade não foi né, totalmente o contrário. E hoje vejo que o curso ele é muito bom, mas que não tem perspectiva de emprego, que o mercado tá ruim, e as vezes eu fico pensando se eu deveria ter feito mesmo esse curso, sabe...(EC5, 2017).

Interessante observar a perspectiva mais negativa em relação ao futuro profissional pelo EC5, que está em fase de conclusão de seu curso, e que aponta que houve diversas dificuldades ao contrário do que pensava quando de seu ingresso na universidade.

A relação do estudante com o futuro, e as expectativas do exercício escolar como uma aventura escolar ou como uma atividade subordinada às tarefas profissionais, pode indicar elementos que auxiliam na compreensão das expectativas reveladas pelos estudantes.

Mas nem todos os estudantes mantêm igualmente, com sua condição presente, uma relação enganosa, pois o futuro não é igualmente irreal, indeterminado ou desencantador para todos. A distância em relação ao projeto racional é função das chances objetivas do futuro mais fortemente esperado; entretanto essas chances diferem muito segundo a natureza do futuro profissional desejado e segundo a situação presente de cada categoria de estudantes. A imagem da profissão corre sempre o risco de ser mais indeterminada num estudante de letras do que num estudante de medicina. [...] Quando o futuro profissional está ligado de maneira clara e segura ao momento presente dos estudos, o exercício universitário aparece imediatamente subordinado às tarefas profissionais que lhe fornecem um sentido e uma razão de ser; ao contrário, perseguido pela inquietude de um futuro inquietante porque incerto [...] o estudante de letras está condenado [...] a confundir o exercício escolar com uma aventura intelectual. (BOURDIEU E PASSERON, 2015, p. 80-81).

Nessa direção, outros dois estudantes destacam o aspecto da prática e a importância do preparo voltado à formação do profissional nos estágios ou no envolvimento com a prática mais diretamente como suas expectativas iniciais e, em alguns casos, frustrações.

A expectativa de que enquanto estudante de medicina eu poderia solucionar de pronto já a maioria dos problemas, principalmente os mais corriqueiros que a população, principalmente os familiares poderiam apresentar de demanda de saúde básica, isso aí do ponto de vista mais resolutivo do profissional. E com relação também, deixa eu ver, a alguns conteúdos que foram já dados houve uma certa frustração, porque no início nós debatemos apenas o corpo humano sadio sem nenhuma intercorrência e acabou tardando essa minha expectativa. No início eu não tive esse potencial de resolver alguns problemas. Hoje sim, alguns podem ser mais e, tenho mais condições de fazer esse auxílio, dar um suporte maior algumas disciplinas que já foram

dadas a essa altura do curso já me permitem direcionar melhor alguns familiares ou outras pessoas sobre o que fazer. (EC3, 2017).

O EC3 menciona o elemento da prática no trato profissional como um meio de lidar e solucionar problemas cotidianos relativos à sua área de atuação, mas diz ainda que isso “acabou tardando”, o que indica que esse interesse de algum modo foi sendo concretizado posteriormente. O que difere do relato do estudante de Eng. Civil, que aponta que a formação deixa algumas lacunas no sentido de formação do profissional numa perspectiva mais prática, de um engenheiro que vá atuar no mercado de trabalho e não tenha intenções de seguir carreira acadêmica. Apresenta indícios de que se o estudante tiver essa expectativa, necessita buscar o envolvimento com estágios, anteriores ao período em que este é obrigatório no curso.

Assim, sinceramente, quando eu entrei, o curso tava no auge na verdade, inclusive foi o ano que deu a maior concorrência de engenharia até então, perdeu só pra medicina em termos de concorrência, então tava naquele auge né, todo mundo queria fazer, então tinha toda aquela expectativa. Eu esperava do curso aqui, lógico que com toda a questão do conteúdo, mas um curso que tivesse mais voltado pra prática também, por ser um curso tecnológico, da área de tecnologia, é um curso de bacharel, mas é da área de tecnologia, que tivesse essa visão mais voltada pra prática, com mais aulas de laboratório, mais visitas técnicas, e isso não aconteceu. Em alguns momentos a gente ficou muito voltado só pra parte de teoria, de cálculo, de tudo, mas, você acaba não entendendo muito bem o funcionamento das coisas se você não procurar, ou se você não tiver um estágio que lhe proporcione essa prática. Eu penso que assim, em termos de ensino é muito bom, mas que tem uma carga teórica muito grande e muitas vezes eu acho que assim, falta um pouco pra formar o engenheiro profissional no sentido assim, aquele engenheiro que quer se formar e ir pro mercado. Eu acho que se ele não tiver estagiado desde muito cedo, por exemplo, se tiver estagiado só no obrigatório que é no último semestre, ele não sai preparado pra trabalhar, a gente sai preparado muito bem preparado se a gente quiser fazer um mestrado, um doutorado, seguir carreira acadêmica, ser professor, pesquisador, que não queira ter nenhum vínculo profissional na área prática, você tem muito conhecimento pra isso, tem uma bagagem muito boa, mas a parte profissional, se você sair só com um estágio de curto tempo você vai sofrer um bocado ainda no mercado. (EC6, 2017)

A posição do estudante de engenharia e sua preocupação com a contribuição dos conhecimentos obtidos no curso para a inserção no mercado de trabalho demonstra uma reflexão sobre os projetos de vida profissional que movem o estudante, e suas expectativas em relação ao futuro, pois,

A relação que os estudantes mantêm com seu futuro, isto é, com seus estudos, tem a ver diretamente com as chances objetivas que os indivíduos de sua classe tem de acesso ao ensino superior, os estudantes das classes altas podem se contentar com projetos vagos pois nunca tiveram que escolher verdadeiramente o que fazem, coisa banal em seu meio e mesmo em sua família, enquanto os estudantes das classes baixas não podem deixar de se interrogar sobre o que fazem porque têm menos chances de esquecer que poderiam não fazê-lo. (BOURDIEU E PASSERON, 2015, p. 85).

Ao discorrerem sobre o primeiro ano do curso, os estudantes apontaram questões diversas, e alguns destacaram apenas aspectos negativos, embora o questionamento tenha buscado identificar as facilidades e dificuldades no primeiro ano de curso, em geral foram apontadas mais as dificuldades dessa experiência, a qual foi caracterizada por alguns estudantes como um momento de “choque”, o que demonstra que havia uma distância em relação à experiência anterior no ensino médio, ou que existiu uma ruptura mais brusca entre as experiências e a transição de um nível ao outro de ensino.

Entretanto, um dos estudantes expressou o apoio docente no sentido de, fora do ambiente de sala de aula, preocuparem-se com a aprendizagem do estudante, minimizando os efeitos negativos que pudessem existir na experiência do primeiro ano de curso:

No primeiro ano do curso, uma grande facilidade que eu tive foi de encontrar professores que realmente se empenhavam com o extra classe. Buscavam até entender um pouco sobre o que se passava na mente dos alunos e a maneira como eles iam desenvolvendo a metodologia de estudo, alguns professores nos direcionaram quanto a isso e isso me ajudou bastante. E a dificuldade do início foi com relação ao entrosamento da turma, porque como são pessoas que vem de vários estados, e acaba que o isolamento inicial é quase que inevitável, e isso dificultou um pouco o meu primeiro ano de curso, mas agora... (EC3, 2017).

O que fora enunciado na fala do estudante de medicina foi encontrado ainda e com maior destaque no relato dos estudantes de eng. civil, que mencionaram também uma adaptação e aprendizagem na perspectiva do aprender a aprender, ou seja, na competência de organizar uma metodologia, uma disciplina de estudos, que não era necessária na educação básica, e que inverteu os papéis que eram desempenhados por eles nas duas experiências: na escola eram muitas vezes os primeiros da turma, e na universidade, ao contrário, tinham que duplicar ou triplicar seus esforços para que fosse possível alcançar o ritmo dos demais.

Quando eu entrei na universidade eu vi que eu não sabia estudar...do jeito que a gente estudava no ensino médio, no fundamental, não aqui a gente tem que estudar num nível bem mais elevado, e eu tinha que estudar um pouco mais porque como eu tinha algumas dificuldades né, alguns problemas na minha base eu tinha que correr mais atrás pra poder acompanhar...então assim, primeiro semestre nem tanto, mas o segundo foi bem mais difícil porque eu tinha muita dificuldade na parte de física, aí eu sofri bastante, mas aí depois eu peguei mais o ritmo né e consegui acompanhar. (EC5, 2017).

Além dessa dificuldade quanto ao modo como deveriam organizar seus estudos para entrar num novo ritmo, o da universidade, há menção acerca das dificuldades centrarem-se nas disciplinas e áreas que envolvem o cálculo, a matemática, a física. Ambos atribuem essas dificuldades a ausência de uma base sólida de conhecimentos nessas áreas, o que levou a atrasos ou a reprovações no primeiro ano de curso.

No primeiro ano eu tive, foi assim, foi um baque né, eu tive bastante dificuldade né, porque eu era considerado um bom aluno, na minha turma eu era dos melhores alunos na escola, no liceu, inclusive a gente trocou prova lá, então a minha turma era dos primeiros colocados na prova, de todos os turnos a gente era turma dos primeiros colocados, então eu tinha boas notas no vestibular, só um ano eu não tive, porque eu precisei, foi quando eu comecei a trabalhar e não deu pra estudar mais, era PSS ainda naquele tempo, justamente, no primeiro ano eu fui bem, no segundo ano fui um pouco abaixo e no terceiro fui melhor. Mas é...no começo eu sofri aquele baque nas disciplinas de cálculo e matemática, porque eu era bom mas aqui o nível de estudo é bem...eu ainda não sabia como estudar, porque na escola eu não precisava estudar muito, eu assistia as aulas, prestava atenção, estudava um pouco antes da prova e fazia as provas tranquilo. Mas aqui você tem que estudar muito mais com bastante antecedência, então assim, no primeiro período eu não reprovei nenhuma disciplina, mas eu fui pra final em quatro, de seis, e eu nunca tinha ido pra final na escola, então eu sempre passava tranquilo então isso já foi aquele choque, eu ter notas baixas como nunca tinha acontecido, então foi aquele choque inicial, no segundo período eu tive algumas reprovações, esse foi meu primeiro ano, foi meio que aquele choque...(EC6, 2017).

Quando se trata dessas dificuldades de base enfrentadas no início do curso, que se referem mais especificamente a ausência de uma base de conhecimentos que poderiam favorecer o percurso com maior tranquilidade, o conhecimento da física não consolidado na etapa anterior é apresentado como um dos aspectos que implicaram nas dificuldades do percurso na universidade:

Eu senti muita dificuldade por causa disse, eu perdi física I no segundo período porque eu não tinha nada de física no ensino médio, [...] e no ensino fundamental também foi péssimo, então eu tive muita dificuldade na parte das físicas, como outros amigos meus também passaram pela mesma coisa.(EC5, 2017).

Os estudantes de Direito destacaram aspectos diferentes entre suas dificuldades, como “a distância de casa e a falta de dinheiro” (EC2, 2017), ou as diferenças linguísticas ou as “dificuldades para me acostumar com os costumes das pessoas da cidade, o modo de falar”. (EC1, 2017).

Já no caso do outro estudante de Medicina, “Foi difícil segurar a ansiedade de esperar para estudar as disciplinas específicas, considerando o conhecimento básico já

visto nos cursos anteriores. A experiência acadêmica contou como facilidade.” (EC4, 2017).

Sobre o fato de serem cotistas, dois estudantes se posicionaram especificamente sobre sua experiência e olhar, indicando que não percebiam entre si um tratamento diferenciado em relação aos estudantes que ingressaram pelas vagas não reservadas.

na verdade nesse sentido não apesar de ter, não nesse olhar, mas o pessoal separa em grupos né, até por afinidade, tinha muita gente que entrou comigo e estudava desde o ensino médio na escola particular, desde sempre, então fica meio que grupos de estudos mais próximos e tal, mas eu me dou bem com minha turma de modo geral. (EC6, 2017).

Segundo o estudante de Medicina,

não teve nenhuma dificuldade com relação a ser cotista, inclusive foi uma surpresa que eu tive, porque uma das minhas expectativas, eu poderia até acrescentar, é de que eu sofreria algum preconceito, foi algo que não aconteceu, comigo nem com meus amigos que são cotistas também. (EC3, 2017).

Esse mesmo estudante em momento posterior revela o que ele não compreende como preconceito, e se refere a uma cobrança sobre o rendimento do estudante cotista quando vai relatar o sentido de ser cotista no curso, no tema seguinte.

Além disso, um estudante de direito apresentou indicações de como ser cotista implicou em um olhar diferenciado no curso, por vezes até mesmo dos professores sobre eles: “é filho de promotor, desembargador, muito elitista...aqui tem muito sobrenome. Alguns professores não concordam com cotas e dizem abertamente na sala. Falar na sala de aula que você é cotista lhe deixa constrangido, não deixa? (EC2, 2017).

Sobre os desafios à permanência no curso, apareceu entre os relatos dos estudantes a rotina intensa de estudo, o fato dos cursos serem integrais e impossibilitaram de conciliar com um trabalho, além das dificuldades advindas das deficiências com o conhecimento de base adquirido no ensino médio. Um dos estudantes aborda: É um curso muito intenso. Requer muita dedicação e é difícil gerenciar essa dedicação e as responsabilidades particulares do dia a dia, como cuidar de família, de casa e coisas do tipo. (EC4, 2017).

A moradia e a convivência entre colegas foi destacada, sem relacionar as dificuldades propriamente à vivência no curso por outro estudante:

Não tive grandes dificuldades...basicamente é a moradia e o bom convívio com as pessoas que eu dividia o apartamento, mas isso aí dificultaram um pouco, foram algumas coisas que aconteceram, mas no curso em si não teve

maiores dificuldades não, só algumas coisas que eram naturais, e com o tempo, no convívio com os amigos, foi facilitando, melhorando...(EC3, 2017).

A dificuldade financeira e as dúvidas sobre a permanência no curso em virtude da ausência de base em alguns conhecimentos foram motivo de destaque nas falas dos estudantes de eng. civil:

Assim, as vezes apertava sabe, a questão financeira, porque como é um curso integral, você não pode em nenhum momento trabalhar. Eu sempre procurei tá nos estágios, mas só que quando você tá nos estágios você tem que diminuir a carga horária das disciplinas, aí uma coisa vai afetando a outra, não no sentido de parar, mas de que atrasou um pouco o curso, atrasei sim, pra eu conseguir me manter aqui, sabe? Porque eu não tenho nenhum auxílio, não tenho renda nenhuma. Além do RU, nada. (EC5, 2017).

Na fala acima se evidencia a situação dividida em que o caráter de integralidade do curso deixa o estudante em questão. Pelo fato de sua condição familiar contar com uma renda declarada de até 3 salários mínimos para uma família composta por cinco pessoas, sente a necessidade de uma renda complementar que auxilie em materiais básicos de manutenção do curso, por exemplo. Nessa mesma linha, o outro estudante enuncia que inclusive as dificuldades de base o fizeram questionar a permanência no curso:

A principal foi essa questão..eu quis em algum momento desistir, pensei em trocar de curso, se era isso mesmo que eu queria, justamente por essa dificuldade de base de ensino...no terceiro ano, eu tive problema com um professor de matemática, que a gente perdeu ele, e até chegar outra demorou um tempo sem aula, então...o terceiro ano, os assuntos de matemática que eram mais importantes no primeiro semestre, eu quase não vi então eu cheguei sem base, então eu tive que correr o triplo pra poder alcançar o pessoal que já tinha uma base boa, que estudava em escolas com qualidade de ensino melhor.(EC6, 2017).

Outro aspecto bastante relevante destacado pelo EC2, “foi o atraso nas bolsas”. Segundo ele, era algo comum as bolsas atrasarem e acumular dois meses, a tal ponto que os estudantes fizeram uma greve de fome na reitoria, buscando chamar atenção para as dificuldades vivenciadas pelos estudantes em situação de vulnerabilidade. Após essas reivindicações e visibilidade dada pela mídia local, o ministério público exigiu algumas ações na contramão dessa realidade.

A respeito da possibilidade de desistência no curso, além dos estudantes de engenharia, essa probabilidade foi apontada por um dos estudantes de Direito, que acrescenta: “Sim, de vez em quando – quase todo mês.” (EC1, 2017).

Quando indagados sobre o sentido de serem cotistas dentro desses cursos de graduação, são enaltecidos aspectos que demonstram a importância da oportunidade dos estudos e da entrada em espaços “elitistas” por estudantes de classes desfavorecidas, que, em virtude das dificuldades encontradas na educação básica, provavelmente teriam de fazer, em sua maioria, um maior número de tentativas até alcançar o ingresso no curso desejado.

Assim eu acho que as cotas elas são importantes pra dar oportunidade as pessoas que ao longo da história não tiveram oportunidade [...] porque a cota é uma forma de se diminuir, ah porque se você aceita é porque não tem capacidade de estudar ou de passar, não é isso. Eu poderia até passar sem ser pelas cotas aqui porque eu passei pra outros vestibulares sem ser cota, mesmo tendo cota eu passei sem ter, mas aqui eu passei pelas cotas, mas na verdade muita gente [...] ah estudou na escola pública e passa sem cota, mas quantas vezes ele faz vestibular pra chegar a passar, e nem todo mundo que estudou em escola pública tem condições de esperar um, dois, três anos pra passar, porque as vezes tem que ajudar os pais em casa, eu conheço gente que sonhava fazer medicina, e de repente fez arquivologia porque se viu não passando no curso e aí não pode ficar só em casa estudando, então exige uma dedicação e uma base que você não teve, é meio que pra reparar...e eu acho assim, que as cotas não devem ser algo assim pra sempre, eu acho que as cotas devem ser pra remediar uma situação que existe, mas que o principal é que melhore os investimentos na educação básica, pra que o aluno não precise de cota, pra que ele possa competir de igual pra igual com quem estuda em escola particular por exemplo.(EC6, 2017).

Ficou evidente que para os estudantes do curso de eng. civil o ingresso dos estudantes de escolas públicas era praticamente nulo antes da existência das cotas, então eles aproximam o significado de ser cotista com uma espécie de conquista de espaço, de abertura e justiça social. Como expresso no relato abaixo e a ênfase dada ao curso ser elitista até mesmo na entonação da voz:

Ah eu gostei porque, engenharia civil é um curso **muito elitista, muito, muito mesmo**. E você vê que era difícil, vamos dizer assim ter um pobre cursando. Foi depois das cotas que começou mais a ter essa miscigenação, porque antes não tinha, não tinha mesmo. Então assim eu fiquei feliz, porque consegui entrar e tá nesse meio apesar de ser um pouco difícil acompanhar, achei muito importante, achei que foi essencial essas cotas. (EC5, 2017). (grifo meu).

O estudante de direito, nessa perspectiva, enuncia: “aqui eles associam ser cotista a ser de esquerda” (EC2, 2017).

Já o estudante de medicina traz um elemento diverso em sua fala, que apresenta o aspecto de responsabilidade do estudante cotista em assegurar que a qualidade no curso seja mantida, uma cobrança velada de que os estudantes cotistas tem que

comprovar que “merecem” estar ali, como uma espécie de questionamento do seu mérito acadêmico e competência por ter participado de um recorte na seleção.

Uma responsabilidade grande porque é...as pessoas as vezes transmitem a ideia pra gente de que nos temos o compromisso em manter o curso como sendo um curso de alto nível e aí implicitamente essa mensagem ela é transmitida né, por parte de alguns professores, não todos, por parte até de, eu não diria coordenação, mas de amigos de classe também. As vezes a gente percebe, não o preconceito, eu não encaro isso como um preconceito, mas implicitamente a gente nota que eles querem mais, sempre mais de um aluno cotista e isso é... essa cobrança é as vezes algo que parte do próprio aluno, é um preconceito que não parte de uma outra pessoa, sempre a gente já se acha como inferior por ser cotista e acaba criando esse cenário, que não existe muitas vezes, mas, foi algo que eu abordei pra mim no início do curso...eu mesmo me cobro mais, eu tento ser um aluno melhor, um aluno mais compromissado, que tem o interesse em compreender a disciplina dada, mas as vezes por achar que , por um preconceito meu mesmo de que um amigo meu ou um professor tem esse pensamento de mim...**em outras situações muito pontuais essa mensagem ela ficou clara já de que a gente deveria render, mostrar serviço realmente aqui dentro**, algo que parte do próprio aluno, uma cobrança que ela é muito pessoal. (EC3, 2017). (grifo meu).

Entretanto, essa cobrança externa ao cotista que se torna uma cobrança do estudante a si próprio é incorporada como um aspecto naturalizado, de tal maneira que o próprio estudante cotista não percebe esse posicionamento, atribuindo à cobrança uma característica de naturalidade, que é marcada no relato pelas passagens repetidas que informa que a cobrança parte do próprio aluno, que é pessoal. Como que uma percepção incorporada, um habitus.

Os estudantes são parcialmente irredutíveis à sua classe de origem [...] eles definem-se pela relação que mantém com sua classe de origem, sua condição e sua prática e, aspirantes intelectuais, eles esforçam-se para viver essa relação segundo os modelos da classe intelectual, reinterpretados pela lógica de sua condição. [...] intercessores e intermediários, os primogênitos convertidos introduzem os mais jovens na adesão obrigatória a um universo cultural que de outro modo correria o risco de aparecer como apanágio de adultos ou de mandarins. (BOURDIEU E PASSERON, 2015, p. 60).

Sobre a *informação e seleção dos auxílios*, não há consenso exatamente. Cerca de três estudantes afirmaram com segurança que a informação era acessível, e dois sinalizaram que não foram informados sobre a seleção dos auxílios. Mas as falas em geral indicam que há uma disponibilização das informações através do site, no qual são apresentados os editais para a seleção dos auxílios.

Os posicionamentos dos estudantes indicam um elemento preponderante na distribuição de informações sobre os auxílios e a forma de seleção deles. O contato direto com outros estudantes que possuem experiência ou que já obtiveram algum tipo

de auxílio, parece ter sido a forma mais recorrente de acesso às informações, como marcado nos relatos dos estudantes de Medicina:

De uma forma geral eu acho que é bem acessível. Conheço algumas pessoas que não tiveram problemas e já ouvi falar também de vários outros que foram contemplados com auxílios, sem maiores dificuldades. No meu caso foi mais difícil (pelo fato de já ter graduações anteriores), com isso, a maioria dos auxílios me foram negados, em função dessa regra no regimento. Graduados tem poucos direito em relação a essas benesses. (EC4, 2017).

Primeiro, através de contato direto com outros alunos que eram..já tinham esses auxílios, faziam uso, depois através dos...das mídias da UFPB, do site, dos panfletos que não ...eram distribuídos, mas que a gente tinha uma certa noção de que o edital era de um dia a outro, então era basicamente essas duas vias: o contato com as pessoas que já tinham, elas já passavam essa experiência de como ingressaram, e também as mídias da UFPB. (EC3, 2017)

Mas o estudante EC2 aponta para uma restrição nas informações e problemas na organização dessa disponibilização no site quando menciona que “as informações são poucas. Descobri através de amigos. A UFPB disponibiliza um site para isso, todavia, coloca os editais com atrasos e muito confusos” (EC2, 2017). Essa restrição de informações é ressaltada em outra fala: “De forma nenhuma. Nunca, em nenhum momento eu recebi informação sobre esses auxílios, o RU eu fiquei sabendo de outras pessoas, outros estudantes...” (EC5, 2017).

Pela variação de períodos em que se encontram os participantes entrevistados, e consequentemente o ano de seu ingresso na UFPB, através dos relatos, pode-se compreender que o processo de seleção dos auxílios permanência foi modificado ao longo dos anos, sendo feito de forma mais presencial em 2011 e que atualmente conta com o recurso do sigaa, um sistema online de submissão, em que os estudantes realizam suas inscrições e enviam seus documentos.

Há alguns posicionamentos críticos dos estudantes em relação à forma muito impessoal de seleção, há também apontamentos sobre as limitações no RU, como as grandes filas enfrentadas pelos estudantes, que forçam a dispendem mais tempo do que gostariam no intervalo entre as aulas da manhã e do turno da tarde. O relato admite que é um auxílio realmente necessário, mas que algumas vezes os estudantes abrem mão da utilização do RU e trazem “marmitas” de suas residências, como estratégia para evitar atrasos em aulas. Esse fato inclusive foi observado na praça do CT, quando da visita feita ao centro enquanto a pesquisadora aguardava o estudante para o horário da entrevista.

Assim o único auxílio que eu tive foi o do restaurante universitário, porque como o curso é integral né...durante todo o curso não, porque teve um tempo que eu não quis mais devido que era muito corrido pro meu horário, eu tinha aula até meio dia, depois de uma hora, então ficava muito corrido, eu decidi trazer comida de casa mesmo. Mas foi durante bastante tempo eu acho que foi uns três anos que eu utilizei o restaurante universitário. (EC6, 2017).

Sobre a natureza da seleção, de acordo com sua experiência como ingressante do ano de 2011, surge uma crítica ao processo que era feito:

A seleção que eu participei foi a do RU e sinceramente, não teve seleção nenhuma, era só ela pegar os documentos, conferir e pronto, nunca fizeram perguntas procurando saber as suas dificuldades ou não. Você faz né uma redaçãozinha, lá na hora, do porquê você tá requerendo o auxílio e só, fora isso, nada.(EC5, 2017).

A crítica caminha no sentido de questionar a impessoalidade de uma seleção que não apreende o contexto estudantil, suas dificuldades específicas. Isso é reforçado pela fala do estudante de direito: “devido à seleção estar sendo feita através do sigaa a situação piorou. Na verdade, você é mais um número de matrícula aqui.” (EC2, 2017). Mas como num universo de estudantes tão amplo quanto o encontrado na UFPB se poderia fazer uma seleção menos impessoal? Essa é uma questão de fato difícil, haja vista que os auxílios em si não se restringem aos estudantes que são cotistas, mas o edital é aberto de maneira que todos podem submeter inscrições e buscarem conseguir esses auxílios, com base no argumento da vulnerabilidade socioeconômica.

Na posição do estudante de medicina, essa crítica se dirige especificamente à observância e compreensão da renda em si, para que isso não se restrinja ao olhar sobre os números apenas, como ele afirma. Sua preocupação, diferentemente do que foi exposto pelos demais estudantes, está no fato de que a renda familiar pode sofrer variações constantes e haver perdas dos auxílios por essa razão, como sugere, pela “incompreensão” acerca de um valor maior que pode existir em um ou outro momento pontual à disposição de certa família.

É uma seleção que deixa um pouco a desejar em alguns aspectos, porque por exemplo, no meu caso, minha mãe é gestora de escola pública no interior, mas esse não é um cargo...é um cargo temporário né, e aí a função de ter um acréscimo no salário ele é contabilizado, então no meu entendimento isso aí não deveria ser contabilizado, porque por exemplo, quatro meses depois fazendo uma nova eleição e ela não sendo eleita pro cargo, o salário dela iria regredir e aí isso causaria um certo desconforto e comprometendo até minha permanência até certo ponto aqui na universidade. Então assim, não engessar o salário, tentar entender o motivo daquilo ali, ser mais flexível nesse sentido é algo que facilitaria uma escolha mais justa né, porque as vezes a gente olha pra um aluno e diz assim a renda dele tá muito elevada, mas as vezes três meses depois tá muito baixa né. As vezes o pai de um aluno ou outra coisa, foi uma coisa que aconteceu, ele vendeu um imóvel, e aí tinha na conta dele um valor acima de 150 mil, então, foi pela venda de um imóvel, não foi [...]

não é algo que vem se arrastando por [...] não é um valor digamos, que está sempre à disposição daquela família, então por esse motivo ela foi também perdeu o auxílio, então são critérios de avaliação que acabam não avaliando bem o motivo daquele valor, entendeu? (EC3, 2017).

As interrupções e exitações na fala durante a entrevista demonstraram que essa foi uma questão que deixou o estudante um pouco desconfortável, em que certamente buscava fazer entender seu ponto de vista, mas que faltaram palavras em alguns momentos. Isso pode ser notado mesmo pela própria linguagem do estudante, que articula bem seu discurso, mas nesse ponto chega a se atrapalhar sobre a estrutura da sua construção.

Um outro ponto destacado foi a restrição dos auxílios para estudantes já graduados. Por desconsiderar nessa acepção, que o ritmo do curso impede o estudante de exercer uma atividade que lhe garanta remuneração, mesmo possuindo já uma outra profissão.

Acho que o fato de ser graduado não deveria ser levado em consideração na hora da concessão de auxílios. Pois a graduação não é garantia de fundos de custeio para despesas essenciais. Além disso, o curso tem carga integral e é muito intenso, requer dedicação exclusiva. É muito difícil estudar e trabalhar e cuidar de casa, família, quando se faz um curso como esses. São questões pontuais que acho que deveriam ser levadas em consideração. (EC4, 2017).

Quanto à forma específica que é requerida para a *obtenção dos auxílios*, há necessidade de comprovação de horários de aulas, renda, entre outros, e há uma revisão periódica, em que os estudantes necessitam fazer novamente o processo de comprovação de continuidade dessa condição. Segundo eles,

you traz carteira de trabalho dos pais, pra mostrar a renda se tá empregado ou não, you traz o horário, pra mostrar se you aula nos dois turnos, porque se you não tiver não faz sentido né you ter direito, então you tem que comprovar essa documentação, comprovar renda, a distancia em alguns casos influencia também, como eu não moro tao perto da universidade, as vezes não vale a pena you ir pra casa, voltar, então essa e a forma que a assistente social avalia né, pra dizer se you vai ter ou não...eu nunca achei assim que eu precisava assim nesse sentido de outros auxílios, porque tem pessoas que precisam mais, tem pessoas que vem de outros estados, do interior, aí precisa de auxílio pra pagar aluguel, ou ajudar nos cursos aqui então assim, o que eu precisava mesmo era o RU, apesar de eu não sou financeiramente considerado rico, então assim, como eu morava aqui eu não via porque eu ter um auxilio que poderia ser de outra pessoa. (EC6, 2017).

Há menção sobre fatores para além dos critérios como o da renda, que influenciam na obtenção do auxílio, como o que foi denominado pelo EC3 de “ranking”, em que se classificam os estudantes por ordem de necessidade, e sugere que, a depender da quantidade disponível de vagas, e pela ordem em que estes se encontrarem situados no “ranking” podem obter ou não o (s) auxílio (s).

A gente pega tudo que tem em termo de contra cheque dos últimos três meses, a gente pega também um extrato bancário, se o pai for pensionista ou beneficiário pelo inss ele tem que ter o extrato da conta nos últimos três meses e todos esses valores são incorporados e somados, e se a renda per capita for acima de um salário mínimo e meio o estudante ele já é desclassificado, né. O estudante que atende a esse requisito ele é colocado em um ranking, vamos dizer assim, e os alunos que mais necessitam são contemplados. Então não basta apenas atender aos critérios [...] é feito via internet, agora se houver algum problema e a gente for, digamos que rejeitado na nossa...nos papeis a gente pode entrar com um processo e mediante o processo a gente vai falar com a assistente social e tentar esclarecer algumas coisas, aí sim que a gente tem o contato individualizado. (EC3, 2017).

O Manual de bolsa permanência apresenta de forma detalhada quais os documentos necessários para comprovação da renda, para trabalhadores assalariados, atividade rural, aposentados e pensionistas, autônomos e profissionais liberais e rendas oriundas de aluguéis de bens. De modo geral, eles requerem declaração de IRPF, contracheque, CTPS ou carnê do INSS, extrato de FGTS, extrato de conta bancária dos últimos três meses, declaração de IRPJ, caso houver para autônomos e atividade rural, além de declarações de outras tributações, de notificações de restituições de imposto de renda, e contrato de locação mais os últimos três comprovantes de recebimento de aluguéis. Além desses documentos, as IFES podem ainda dispor de outros documentos caso julguem necessário, e devem manter sob guarda durante um período de 5 anos todos os documentos apresentados pelos estudantes beneficiários da bolsa permanência.

Já no que se refere ao *monitoramento dos auxílios*, há posições divergentes. Algumas associam o monitoramento à atualização das informações e renovações periódicas das comprovações, que funcionam para alguns como o modo pelo qual a universidade controla a distribuição desses mecanismos de permanência.

Eles fazem sim, por exemplo, eu tenho atualmente o auxilio moradia aqui, o bolsa permanência que foi criado pra alguns cursos que tem uma carga horaria um pouco maior e temporariamente eu sou monitor de uma disciplina então também tenho bolsa monitoria, então são três bolsas que ao todo eu to acumulando aqui. É...todas essas bolsas, falando primeiro do auxilio moradia, ela periodicamente pede uma atualização de dados, então eu tenho que comprovar que eu continuo tendo uma renda abaixo de um salário mínimo e meio, se eu colocar dentro dos critérios que eles colocam como pre requisito, eu continuo como aluno auxiliado. Não sei se todo semestre ou todo ano não tenho certeza, mas até o momento, eu ingressei em 2015, eu só fiz uma atualização. Os demais, o auxilio permanência, ele foi bem tranquilo, foi só reunir os dados não teve nenhum problema, eu não sou da região metropolitana, eu sou de outro estado também, então isso até certo ponto facilitou, somada a renda e distancia da minha cidade natal pra cá, foi algo que tornou a liberalização do auxilio permanência de imediato. (EC3, 2017).

Em contraste a isso, os estudantes mencionam que “a obtenção é difícil e o monitoramento precário.” (EC2, 2017). Ou ainda explicita que,

Pelo menos no RU não vi monitoramento nenhum, pelo menos no que eu recebia...tem que renovar, no que eu recebia, pelo menos, antes, né, a cada seis meses a gente tinha que fazer todo o processo novamente, tudo de novo, e pra você conseguir tinha que provar que tinha que ficar na universidade os dois horários, era toda uma burocracia, não era nada pra facilita sua vida, nada, nada, nada. Quando eu fiz, era presencial, por isso que eu disse, eu tinha que chegar aqui de 5 horas, com toda a documentação...eu não faço agora porque primeiro como eu não tenho mais aula o dia inteiro, eu não ia ganhar, aí era tudo no papel, e era horrível, tudo no papel, tudo desorganizado.(EC5, 2017).

Mesmo apontando limites quanto ao processo de seleção, desde a obtenção e o monitoramento dos auxílios, os estudantes cotistas percebem a grande contribuição dos auxílios, sobretudo do RU para assegurar que eles possam permanecer em ambos os horários na instituição.

Eu acho que contribui com certeza, porque se você for calcular o tanto que você gasta de almoço por exemplo, é meio complicado porque em relação a outras pessoas também, se elas não tivessem auxílio pra ficar aqui, pra morar...passou no vestibular mas não tem como se manter aqui né, e complicado. Mas me ajudou muito, porque o dinheiro que eu economizei eu tava investindo em outras coisas, com passagem, com apostila, que as vezes no começo do curso se gasta, gasta com material de desenho, isso me possibilitou que eu investisse esse dinheiro em outras áreas, pra universidade. (EC6, 2017).

Além do RU, as bolsas permanência têm colaborado com a manutenção daqueles estudantes que vêm de outras cidades, e isso fica claro na fala do estudante, que argumenta que, embora não tenha sido fácil sua obtenção, e que ela não dá conta de todos os custos necessários, é de extrema relevância para sua permanência na universidade.

Sim. Consegui com muito sacrifício uma das bolsas de auxílio do governo. Não é o suficiente para custear as minhas despesas, seria impossível me manter aqui apenas com ela, mas tem me ajudado a complementar a minha renda e equilibrar o meu orçamento. (EC4, 2017).

Mesmo reconhecendo a validade dos auxílios, um estudante teceu algumas críticas ao papel da universidade, ressaltando o papel preponderante da família na sua permanência na universidade.

Muitas vezes graças ao RU né que eu garanti o almoço...mas tirando isso, eu to aqui na universidade, primeiro pelos meus pais né, que me sustentam do básico, e porque eu to nos estágios, pra conseguir pagar uma xerox, essas coisas, porque senão, se fosse depender da UFPB...(EC5, 2017).

A fala do estudante EC5 aponta ainda o esforço individual nos estágios para complementar sua renda, atividade necessária à manutenção no curso e que favoreceu

sua permanência a partir do custeio de materiais mínimos para utilização no curso. Segundo Bourdieu e Passeron,

Toda democratização real supõe portanto que se ensine lá onde os mais desfavorecidos podem adquiri-la, isto é, a escola; que se alargue o domínio do que pode ser racionalmente e tecnicamente adquirido por uma aprendizagem metódica em detrimento do que é irredutivelmente abandonado ao acaso dos talentos individuais, isto é, de fato à lógica dos privilégios sociais; que se monetize sob a forma de aprendizagens metódicas os dons totais e infrangíveis da ideologia carismática. (BOURDIEU E PASSERON, 2015, p.98)

A ideologia carismática é tratada pelos autores como uma forma “[...] bem feita para justificar o arbitrário do privilégio cultural” (op.cit. p.95), que transforma e legitima os privilégios culturais de determinadas classes em mérito individual, a partir da valorização do “dom”, legitimando as desvantagens sociais como uma espécie de “destino pessoal” naturalizado. Nesse sentido, os autores vêem como pressuposto de uma democratização de fato, a aquisição de habilidades e conhecimentos pelos desfavorecidos socialmente através de uma aprendizagem metódica.

Se se concorda que o ensino realmente democrático é aquele que se atribui como fim incondicional permitir ao maior número possível de indivíduos apreender no menor tempo possível, o mais completamente e o mais perfeitamente possível, o maior número possível de aptidões que caracterizam a cultura escolar em um dado momento, vê-se que ele se opõe tanto ao ensino tradicional voltado à formação e a seleção de uma elite de pessoas bem nascidas quanto ao ensino tecnocrático voltado à produção em série de especialistas sob medida. [...] Na ausência de uma pedagogia racional, que coloque tudo em prática para neutralizar metodicamente e continuamente, da escola maternal à universidade, a ação dos fatores sociais de desigualdade cultural, a vontade política de oferecer a todos chances iguais diante do ensino não consegue vencer as desigualdades reais. (BOURDIEU E PASSERON, 2015, p.101).

Desse modo, a democratização da educação superior, vista sob a perspectiva dos estudantes cotistas na UFPB, pode indicar alguns limites e possibilidades na materialização da política de cotas, no que se refere aos auxílios e à permanência em si dos cotistas.

Como **limites** ou dificuldades que se apresentam na garantia dessa permanência com qualidade, podem ser apontados os seguintes aspectos:

- ✓ **Divulgação sobre a seleção, obtenção e monitoramento dos auxílios disponibilizados pela instituição** – os dados obtidos nas entrevistas revelam a necessidade de uma sistematização e ampliação dos mecanismos de divulgação que compreendam os estudantes ingressantes, e que, justamente por isso não estão familiarizados ainda com as atividades acadêmicas, os protocolos e a

rotina em si da instituição, sendo introduzidos a ela, de forma majoritária, pelos estudantes veteranos, a partir de comentários e modos de compartilhamento de informação menos formais (leia-se institucionalizados);

- ✓ **Melhor gestão e eficiência dos auxílios** – os relatos recorrentes sobre o restaurante universitário apontam para a necessidade de aprimoramento, haja vista as grandes filas enfrentadas pelos estudantes, que por vezes precisam antecipar sua chegada no RU, no intuito de adequar seus horários de aula ao horário que conseguem almoçar, ou ainda considerando os estudantes que abdicam da tentativa do auxílio do RU e trazem suas marmitas de alimentação, evitando as perdas de tempo. Além disso, são apresentados atrasos no pagamento de bolsas, o que dificulta a permanência dos estudantes, fazendo-os questionar-se sobre o curso e cogitarem desistências.
- ✓ **Insuficiência na base de conhecimentos que envolvem, sobretudo, conhecimentos da física e matemática** – os estudantes, principalmente aqueles que necessitaram dos conhecimentos pertencentes a estas áreas de saber no seu primeiro ano de curso na universidade (eng. civil), revelaram problemas no seu percurso como atrasos, reprovações, entre outros, e um esforço triplicado para acompanharem a rotina de estudos da academia, e destacaram sua busca pessoal solitária, apenas com o apoio dos colegas para lidar com essas dificuldades. Nota-se aí, portanto um campo importante de intervenção, no qual podem ser pensadas estratégias de auxílio aos estudantes mais organizadas, de modo que a academia pudesse envolver os professores e os estudantes veteranos e novatos em atividades que favorecessem a partilha e o trabalho articulado no sentido de minimizar os efeitos dessa ausência pelos cotistas ingressantes;
- ✓ **Caráter de tempo integral do curso e incompatibilidade com eventuais atividades que poderiam complementar a renda** – alguns estudantes, sobretudo aqueles que não possuíam a bolsa permanência, relatam suas dificuldades para manutenção e custeio de algumas atividades básicas como compra de material de desenho, locomoção casa-universidade (alguns utilizam dois ônibus para chegar à universidade), para realização de xérox ou outros materiais que são necessários durante o curso. Alguns simplesmente relatam a dificuldade de estarem mais distantes da casa dos pais, a dificuldade financeira;
- ✓ **Experiência prática postergada e preparo para o mercado de trabalho** – há uma preocupação acerca do contato com experiências práticas e ou atividades

que possam de fato preparar o estudante à atuação profissional, demonstrando uma expectativa dos estudantes pelo envolvimento com a prática ao longo do curso, que promova ou facilite sua inserção em atividades laborais após o curso;

- ✓ **Cobrança sobre os cotistas pela manutenção da qualidade do curso** – evidencia-se, a partir dos relatos, uma forte cultura de desconfiança sobre o rendimento dos estudantes que ingressaram pelas cotas, requerendo destes uma espécie de comprovação de mérito individual.

Entre as **possibilidades** observadas, tem-se alguns elementos:

- ✓ **Iniciativas docentes no direcionamento e orientação sobre metodologia de estudos ao longo do primeiro ano na universidade** – são apresentados relatos de dificuldades geradas em virtude dos estudantes não consolidarem um pilar na aprendizagem, que se refere ao “aprender a aprender”. Revelam uma necessidade de adaptação a uma nova e mais intensa rotina de estudos, e que precisaram aprender a sistematizar e organizar estratégias didáticas com a ajuda de alguns professores e colegas, no sentido de entrar no ritmo imposto pela academia;
- ✓ **Monitoramento do programa bolsa permanência e auxílios com regularidade** – há uma atualização periódica das informações e condições de vulnerabilidade dos estudantes, o que demonstra que a instituição tem se preocupado em aprimorar seus mecanismos de controle, e embora o contingente de estudantes beneficiários tenha sido ampliado após os incentivos dados pela aprovação da lei de cotas em 2012, e em geral tenha havido uma grande diversificação do perfil universitário, há uma atualização também das formas de seleção, seja pelo uso do sistema online, mais acessível a todos, seja pela instauração do edital unificado;
- ✓ **Contribuição dos auxílios à permanência** – de fato, sem a contribuição financeira, ou dos diversos auxílios estabelecidos na instituição não seria possível a permanência de muitos estudantes nos seus cursos, sobretudo nos cursos aqui investigados, haja vista que prescindem do tempo integral do estudante, que em geral não teria como se manter na universidade, seja aqueles que vem da região metropolitana e da própria João Pessoa, seja de outras localidades.

Para além dos limites e possibilidades colocadas pelos próprios estudantes cotistas, tem-se algumas sugestões apresentadas por alguns deles, que indicam caminhos para um diálogo sobre a transformação de limites em possibilidades na materialização dessa política na universidade.

Sobre o RU, “melhoraria se ele fosse aberto pra todos com uma taxa e quem não pudesse pagar de jeito nenhum tivesse o benefício da gratuidade, acho que seria melhor até.” (EC6, 2017). Essa indicação é feita no sentido de otimizar o tempo de atendimento dos estudantes, que como fora apresentado, faz com que os estudantes beneficiados “corram contra o tempo” literalmente.

Acerca da metodologia e dinâmica do ensino, é ressaltado:

Menos aulas expositivas, mais aulas praticas, porque eu acho que a gente evolui muito mais quando vai pro ambiente, fazer uma aula pratica e depois uma aula teórica, é algo que qualifica mais o aprendizado, tudo o que e mais palpável e menos teórico facilita no aprendizado. (EC3, 2017).

Além desses aspectos, são abordados os auxílios, a sua divulgação entre outros:

Ah eu não sei, acho que deveria ser mais divulgado nos centros, porque aqui a gente não fica sabendo de nada, eu acho que até porque o CT tem fama que é só os riquinhos né, mas não tem nada a ver, o pessoal aqui precisa também, mais essa questão da divulgação. Eu entendo também a dificuldade, porque a universidade é muito grande, mas eu vejo por exemplo, tenho um amigos que estudam lá no IF e lá funciona, eu sei que o IF é menor, mas poderia ter um controle maior como acontece lá sabe. Aí é isso, e também outros tipos de auxílio que tem no IF que não tem aqui, tipo o IF tem auxílio xerox, várias coisas pra facilitar a vida dos alunos. (EC5, 2017).

A partir destas considerações, pode-se retomar o objetivo inicial desta pesquisa, que tinha como finalidade principal analisar a política de cotas na UFPB quanto à democratização do acesso e a permanência dos cotistas nos cursos de elevado prestígio social do campus I da UFPB. E nesse sentido, o que se pode dizer então?

É possível considerar o processo de democratização da universidade se dá mediante duas faces: o acesso e a permanência. O primeiro deles, foi efetivamente ampliado para os cursos em questão, e nota-se não apenas nos dados quantitativos, como nos relatos dos próprios cotistas que antes de 2011 o acesso aos CEPS era restrito aos estudantes em situação de vulnerabilidade, que havia de fato um caráter bastante elitista, que se evidenciava no perfil dos ingressantes dos CEPS.

Por esse motivo mesmo, ser cotista em um destes cursos representa não apenas para estes, mas para outros estudantes de mesma origem, o rompimento com a “causalidade do provável”, que impõe aos estudantes escolhas possíveis para um

destino social traçado pela argumentação dos dons individuais transformados em méritos.

Mas pela via do acesso também se pôde observar que o ingresso ocorre ainda, de modo prioritário, pelas carreiras de menor prestígio e área de humanidades, em função do capital cultural, de suas expectativas de futuro e mesmo pela estrutura que prevalece no sistema de ensino, que resguarda uma série de deficiências sobretudo no ensino de disciplinas como a matemática e a física. Além disso, o fato de que nessas carreiras são ofertadas mais vagas por semestre, o que pode induzir as escolhas pelo cálculo das possibilidades de êxito futuro, segundo o domínio de uma ou mais formas de capital que os estudantes detêm ou ainda de que grupo, classe ou fração de classe ele pertence.

Na face da permanência, o que se pode destacar é que esta não ocorre de maneira tranquila a todos, principalmente pelo fato de que ser estudante cotista por si só não garante o acesso a vários mecanismos que podem auxiliar no processo de permanência nos cursos. Há aí uma série de seleções a que o estudante deve se submeter, e essa submissão está ainda subordinada à disponibilidade de financiamento, ou da relevância que nossos governos atribuem e expressam através do investimento financeiro à manutenção com qualidade dessas políticas.

Ou seja: a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade nos CEPS está em constante ameaça: pelo fato de não saberem o que esperar dessa conjuntura política e estrutural do país, aliado ao fato de que nestes cursos o estudante precisa permanecer integralmente na universidade, sendo portanto mais difícil se manterem sem ajuda.

O fato é que para os estudantes que conseguem dispor de algum ou alguns auxílios, a sua permanência é realmente ampliada, com ênfase para a importância do RU e da bolsa permanência. Um fato de extrema relevância é observar que a possibilidade de desistência existe, sobretudo quando encontram dificuldades financeiras, mas em geral os estudantes cotistas se mostram muito perseverantes e dedicados aos cursos, não revelando que aderem à desistência facilmente, ainda que sofram intercorrências no percurso, como atrasos e reprovações.

Para além disso, é notório que esse processo necessita de ajustes e aprimoramento na gestão, ajustes que já foram sendo feitos ao longo desse período inclusive. Entretanto, a universidade poderia aprender um pouco mais a partir da escuta de seus

próprios estudantes, de suas ideias, que por vezes auxiliaria nesse processo de aprimoramento. Esse trabalho consiste, assim, num instrumento que pode sinalizar alguns caminhos possíveis nessa direção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A democratização da educação superior, por meio do acesso e da permanência nos CEPS tem se mostrado, no que se refere à UFPB, como um processo em curso que se caracteriza por oportunizar aos estudantes cotistas a transposição de barreiras, a superação de limites e a busca por novos espaços de inserção social.

Foram identificados os dados relativos às matrículas realizadas pelos estudantes cotistas nos CEPS, em analogia às matrículas nos cursos CBPS no decorrer dos anos de 2011 a 2015, e nestes, observou-se que a média de alunos matriculados por curso aponta para uma concentração maior de estudantes que segue a sequência de pedagogia, direito, medicina, engenharia, nutrição e física respectivamente. Considerando pedagogia como o curso com maior média de estudantes e física com a menor, conforme mostram os gráficos 2 e 3 no capítulo 4.

Ao refletir sobre o rendimento de um grupo de cotistas dos CEPS, observando as nuances nos desempenhos entre os cursos, áreas e tipos de cotas, foram observados dados que corroboram a necessidade da base de conhecimentos das disciplinas da matemática e física, haja vista que aqueles os quais tiveram menor desempenho entre os cursos são também os estudantes que relataram maiores dificuldades, atrasos e reprovações ao longo do percurso no primeiro ano da universidade, e que buscaram um esforço duplo ou triplo no sentido de acompanharem os demais.

A discussão sobre os mecanismos de Assistência Estudantil oferecidos pela UFPB no campus I, se pautou no sentido de pensar a garantia da permanência dos cotistas nos cursos de elevado prestígio social a partir dos seus relatos, e estes caminharam na perspectiva de uma ampliação da informação oferecida aos estudantes ingressantes, numa seleção menos pessoal e restritiva e que considere o contexto dos estudantes.

E finalmente, analisar os limites e as possibilidades da política de cotas quanto ao acesso e à permanência do grupo de estudantes dos CEPS, possibilitou conhecer um pouco mais de perto o perfil e as trajetórias dos estudantes cotistas inseridos nos CEPS, suas experiências no percurso educativo, suas expectativas e desafios em se manter nos cursos ao longo da vivência acadêmica. Esses elementos puderam apresentar um cenário de educação superior que tem superado alguns desafios, que apresenta algumas limitações, mas que pode sinalizar um momento importante no caminho das políticas de

educação superior, em direção à mudanças importantes na configuração do perfil universitário e na trajetória de desigualdades que marcaram esse nível de educação.

Entretanto, é importante apresentar a conjuntura que se desenha para os próximos momentos da educação superior, e que pode ameaçar os ganhos obtidos com esse pequeno período de políticas de ação afirmativa, as quais estabeleceram uma inversão no cenário desigual no acesso dos estudantes ao ensino superior.

No contexto que se delineia no Brasil nos últimos anos, o compromisso com uma Educação pública de qualidade tem sido colocado cada vez mais como um projeto engavetado das agendas políticas. Em 2016, consolidaram-se uma série de ações que em seu conjunto podem conduzir à precariedade dos sistemas de ensino públicos e atingir diretamente o setor da Educação Superior, através dos cortes feitos no orçamento.

Segundo reportagem publicada por Oliveira na Rede Brasil Atual (2016), a Educação Superior que até 2014 passava por uma realidade em que o número de vagas foram ampliados nas IFES, sendo criados também novos campi e universidades pelo país, se vê ameaçada pela conjuntura de cortes de verbas e suspensão de bolsas; resultado do conjunto de medidas de ajuste fiscal que se intensificou após o impeachment da presidente Dilma¹⁵, e no governo Temer, por consequência.

O texto aponta ainda como um dos fatores preocupantes adotados nesse período: o golpe contra a 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, que ficou ameaçado também pelos cortes no orçamento.

Essa conjuntura de ataques ao direito constitucional à Educação foi ganhando cada vez mais espaço na agenda de debates do governo de Michel Temer em 2016, sendo consolidadas algumas medidas que prevêm um teto de gastos para o setor da Educação a partir da instituição de um novo regime fiscal, através da Emenda Constitucional Nº 95/2016.

Essa emenda, fruto de duas PECs, quais sejam a de nº 241 e nº 55 respectivamente, não contemplaram os especialistas e setores mais interessados para que discutissem amplamente o assunto, sendo essa uma matéria que circulou de modo

¹⁵ O impeachment foi aprovado em 31 de agosto de 2016 no plenário do senado, por 61 votos favoráveis e 20 contrários, com uma forte recorrência dos parlamentares à família como razões para justificar suas posições.

muito aligeirado nas casas legislativas, sob o viés de uma argumentação da existência de uma grande crise fiscal pela qual o país passava, e que justificaria a pressa dos nobres deputados e senadores em aprovar medidas que “beneficiariam” o país, diga-se aliás, sob o crivo midiático.

A respeito da crise, é oportuno mencionar que em entrevista publicada no Jornal Correio da Paraíba, Borges (2017), recorre ao sociólogo Bauman para explicitar algumas questões sobre a crise atual, que é enfrentada não apenas pelo Brasil, mas por vários países. A professora cita que na década de 1970, foi estabelecido um consenso de que a saída para crise estaria na intermediação da “mão invisível do mercado”. E que atualmente, o cenário é caracterizado pela atuação preponderante das agências supra-estatais a exemplo dos investidores, do capital internacional e dos mercados, que expropriou parte do poder que era devido ao Estado, descaracterizando-o enquanto “[...] ente poderoso e mentor de políticas públicas.”

Essa dinâmica, que gerou um crescimento da desigualdade, apresenta o desafio de “[...] o Estado ter de garantir políticas como educação, saúde e outras demandas sociais, só que ele não tem o poder que essas agências que circulam no espaço de fluxos detêm e que o pressionam a aprovarem políticas que favoreçam seus interesses.” (BORGES, 2017).

Sendo transformada em norma jurídica no final de 2016, a emenda Nº 95 estabelece que o regime fiscal deverá vigorar por 20 exercícios financeiros, e limita as despesas primárias, equivalendo para o exercício, o limite “gasto” pelo exercício anterior, sendo utilizado o critério do Índice de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, para a correção dos valores.

Outro elemento importante a se destacar da referida emenda é que o artigo 109 estabelece inclusive uma série de vedações em caso de descumprimento do limite individualizado estabelecido pela Lei em seu artigo 107. Entre as vedações estão: a concessão de vantagem, aumento e reajuste da remuneração dos membros do poder; a criação de cargo, emprego ou função, a alteração de estrutura de carreira, admissão de pessoal e realização de concurso, entre outros.

O cenário que se desenha para a Educação, portanto, é preocupante e reforça a importância de fortalecer as bases que discutem e lutam em prol da Educação como um

bem público, e a sua não mercantilização. Afinal, a Educação, não pode ser assegurada a todos e com qualidade sem que haja, como dissemos anteriormente, um fundo que garanta a efetividade das políticas de inclusão social, que democratize as oportunidades educacionais no sentido de permitir que as pessoas cresçam intelectualmente, se instrumentalizem, mas que aprofundem sua formação de cidadania, potencializando a criticidade do olhar e do agir em sociedade.

REFERENCIAS

ARRUDA, Ana Lúcia Borba de; GOMES, Alfredo Macedo. **Democratização da educação superior: um estudo sobre a política REUNI**. Currículo sem fronteiras, v. 15, n. 2, p.543-561, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/arruda-gomes.pdf>. Acesso em 15 nov 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal, Edições 70, Lda, 2010.

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.

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 de Jan 2017.

BELLONI, Isaura, Et.Al. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção questões de nossa época, v. 75).

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 2 fev 2017.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Entrevista: **É o fim do Estado como ente mentor de políticas públicas**, concedida ao jornal correio da Paraíba, João Pessoa, 20 de setembro de 2017.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura**. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis, Editora da UFSC, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio (Orgs.). 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015a. (Ciencias Sociais da Educação).

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. 2 ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015b.

_____. **Poder, Derecho y Clases Sociales**. 2.ed. Desclée de Brouwer. 2001. (Palimpsesto Derechos Humanos y Desarrollo). Tradução de Maria José Bernuz Beneitez et. all.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESPI, 2004. Tradução de Denice Barbara Catani.

_____. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Bertrand Brasil. 1989. (Coleção Memória e Sociedade). Tradução de Fernando Tomaz.

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. Publicada no DOU de 30.08.2012. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 13 out 2012.

_____.Ministério do Planejamento. Plano Diretor da Reforma do Estado. Brasília: Ministério do Planejamento, nov, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em 05 de jan de 2017.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Publicada no DOU de 20.07.2010. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em:14 out 2012.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse da Educação Superior**. Brasília: INEP/MEC 2015. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior>. Acesso em 10 set 2016.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: Unesco, 2002.
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; JEZINE, Edineide. **A expansão (da) na UFPB: avaliando o REUNI (2008-2012)**. Revista Temas em Educação, v.22, n. 2, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/17780/10145>. Acesso em 10 jan 2017.

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.

COELHO, Edmundo Campos. **As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro, 1822-1930**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COSTA, Nayara Tatianna Santos da. **Do debate à implementação: a versão não oficial da adoção de cotas raciais na UFPB**. Campina Grande, EDUFPG, 2015.

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 2014.

_____. **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 2015.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?: A escola das oportunidades**. Trad. Ione Ribeiro Valle. Revisão Maria Tereza de Queiroz Piacentini. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François. **Qual democratização do ensino superior?** Caderno CRH, Salvador, Vol 28, n. 74, p.255-265, maio/ago 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010349792015000200255&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em 10 fev 2017.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 2.ed. São Paulo, Cortez, 1995.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 3. Ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial: Modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia.

HOROCHOVSKI, RODRIGO ROSSI. **Empoderamento: definições e aplicações**. 30º Encontro anual da ANPOCS. 24 a 28 de outubro de 2006. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3405&Itemid=232> Acesso em 01 de novembro de 2015.

INDA, Andres Garcia. **Introducción**. In: BOURDIEU, Pierre. Poder, Derecho y Clases Sociales. 2.ed. Desclée de Brouwer, p.9-60, 2001. (Palimpsesto Derechos Humanos y Desarrollo).

GAZETA ONLINE. **75% dos juízes brasileiros recebem salários superiores ao teto**. 23/10/2016. Disponível em: <http://beta.gazetaonline.com.br/noticias/economia/2016/10/75-dos-juizes-brasileiros-recebem-salarios-superiores-ao-teto-1013988924.html>. Acesso em 2 de abr de 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz G. **Multiculturalismo e Educação: do protesto de rua a propostas e políticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n.1, 109-123, jan/jun 2003.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século**. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan/jun. 2011. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802011000100010. Acesso em: 19 nov 2016.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. **Ensino superior no brasil: da descoberta aos dias atuais**. Revista Acta Cirurgica Brasileira, vol 17, São Paulo, 20012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001. Acesso em 05 Jul 2017.

MOCHLECKE, Sabrina. **Ações afirmativas no Brasil: um histórico do seu processo de construção**. In: FONSECA, Marcus Vinicius; POMBO, Surya Aaronovich (Orgs.). A história da educação dos negros no Brasil. Niterói, EDUFF, 2016.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições**. Revista Educação e Sociedade, ano XXIII, nº 78, abril de 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>> Acesso em 10 de março de 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu e a Educação**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

POMBO, Surya Aaronovich. **Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil**. In: FONSECA, Marcus Vinicius; POMBO, Surya Aaronovich (Orgs.). A história da educação dos negros no Brasil. Niterói, EDUFF, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **A Universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões de nossa época, v. 120)

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo, Boitempo, 2007.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3.ed. São Paulo, Cortez, 2010a.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PRESTES, Emilia Maria da Trindade; JEZINE, Edineide e SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Democratização do ensino superior brasileiro: o caso da universidade federal da Paraíba**. Revista Lusófona de Educação, v. 21, n. 21, p.199-218, 2012. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3088>. Acesso em 03 fev 2017.

SCHWARTZMAN, S. **A revolução silenciosa no ensino superior**. 2000. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/lobo.pdf>. Acesso em 04 outubro de 2016.

_____. **Demanda e políticas públicas para o ensino superior nos BRICS**. Caderno SRH, Salvador, v.28, n.74, p.267-289, maio/ago. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792015000200267. Acesso em 10 nov 2016.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 80, n 196, p. 451-471, set/dez. 1999. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/985>. Acesso em 20 jun 2015.

SILVA, Maria Abádia da. **Qualidade social da Educação pública: algumas aproximações**. Caderno cedes, Campinas, v.29, n.78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005. Acesso em 2 fev 2017.

SOUSA JUNIOR, Luiz de. Política de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. In: SOUSA JUNIOR, Luiz de; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da Salete Barboza de (Orgs.). **Políticas de Gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino**. Brasília: Liberlivro, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Uma perspectiva da educação superior no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 50, n. 11, jul/set 1968, p. 21-82. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/perspectiva.html>.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

UFPB/CONSEPE. Resolução N° 26/2007 do CONSEPE. **Regulamenta o processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação**. João Pessoa, PB: 26 de abril de 2007.

VASCONCELLOS MEDEIROS, Hugo Augusto; MELLO NETO, Ruy de Deus; MACEDO GOMES, Alfredo. **Limites da Lei de cotas nas universidades públicas federais**. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Arizona State University vol. 24, 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450006>. Acesso em 12 de jan de 2017.

VARGAS, H. M. **Sem perder a “majestade”: profissões imperiais no Brasil**. Estudos de Sociologia, Araraquara, v.15, n.28, p.107-124, 2010.

_____. (I) **Mobilidade Social pela via do Ensino Superior**. XIV Congresso Brasileiro de Sociologia. 28 a 31 de julho de 2009. GT 9: estratificação e mobilidade social. Rio de Janeiro.

VELLOSO, Jacques; CARDOSO, Claudete Batista. Um quinquênio de cotas: as chances de ingresso de negros na Universidade de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.92, n. 231, p. 221-245, maio/ago 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2071/1657>> Acesso em 21 dez 2012.

ZAGO, Nadir. Do acesso à Permanência no ensino Superior: Percursos de Estudantes Universitários de Camadas Populares. **Revista Brasileira de Educação** v. 11, n 32, p. 226-237, maio/ago, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>> Acesso em: 21 dez 2012.

APENDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado estudante da UFPB, você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: *A Democratização nos Cursos de Elevado Prestígio Social na UFPB: Acesso e Permanência dos Estudantes Cotistas*, que tem como objetivo Analisar a política de cotas na UFPB quanto à democratização do acesso e a permanência dos cotistas nos cursos de elevado prestígio social do campus I da UFPB.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, não divulgaremos seu nome em qualquer espaço ou momento da pesquisa. Sua privacidade será preservada, pois utilizaremos nomes fictícios para exemplificar os dados na pesquisa. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária, e a qualquer momento você pode recusar-se a responder algumas ou todas as perguntas e retirar seu consentimento. Por se tratar de pesquisa com realização de entrevista de sujeitos, de acordo com a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, oferece riscos mínimos ou imprevisíveis. O benefício relacionado à sua participação será o de aumentar o conhecimento científico para a área de educação no Ensino Superior.

Você receberá uma cópia desse termo onde consta o celular/email da pesquisadora responsável, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento. Desde já agradecemos a sua participação.

Doutoranda: Nayara Tatianna Santos da Costa Pesquisadora Responsável, PPGE – UFPB.
Email: nayaratscosta@hotmail.com fone: (83) 99609-6547

Orientador: Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão email: wilsonaragao@hotmail.com

COMITÊ DE ETICA - UFPB

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: Castelo Branco

CEP: 58.051-900UF: PB

Município: João Pessoa

Telefone: (83) 3216-7791

Fax: (83) 3216-7791

E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

APENDICE B – Roteiro Prévio de Entrevista



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

ROTEIRO PRÉVIO DE ENTREVISTAS

1º MOMENTO: definição do perfil e trajetória social dos estudantes

Nº	Questões norteadoras	Considerações
1	PERFIL DOS ESTUDANTES	Indicadores materiais das disposições do habitus
	Qual sua idade e de onde você é natural?	
	Em que ano concluiu o ensino médio?	
	Você tem conhecimento de outro idioma? Frequenta ou já frequentou algum curso de idiomas? Onde?	
	Qual o curso, turno e o período que frequenta na UFPB?	
	Você trabalha? Em que? Antes de ingressar na universidade você trabalhava?	
	Qual a escolaridade de seus pais? Qual a ocupação profissional deles?	
	Como é constituída sua família? (quantos membros) E qual a renda mensal dela?	
	Com quem reside atualmente?	
2	TRAJETÓRIA SOCIAL DOS ESTUDANTES	Considerações
	Como foi sua experiência escolar no ensino fundamental e médio? Interrompeu os estudos em algum momento? Por que razão?	Percurso do estudante
	Você encontrou dificuldades na experiência do ensino médio? Quais?	
	Você considera que as aprendizagens da educação básica, em particular no ensino médio contribuíram para o ingresso na universidade? Porque?	

2º MOMENTO: apreensão sobre os limites e possibilidades dos mecanismos de assistência à permanência disponibilizados pela instituição,

Nº	Questões norteadoras	Considerações
1	PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE	
	Quais as expectativas de aprendizagem que você tinha ao ingressar na universidade? E o que você pensa hoje do curso?	Permanência na universidade e no curso.
	Fale um pouco sobre as facilidades e dificuldades que teve em seu primeiro ano de curso.	
	Você enfrentou algum tipo de dificuldade para permanecer no curso ao longo dos anos? De que tipo?	
	Já pensou em desistir do curso? Em que momento?	
	Qual o sentido para você em ser um estudante cotista dentro do seu curso?	
2	MECANISMOS DE ASSISTENCIA ESTUDANTIL	
	Ao ingressar na universidade como obteve as informações sobre a seleção dos auxílios? Fale sobre como você percebe a disponibilização de informações pela universidade e a instrução do estudante cotista para a busca dessas informações. Como você avalia a seleção desses auxílios na universidade? Quais apontamentos poderia fazer sobre o processo de seleção dos auxílios estudantis?	Informação e Seleção dos auxílios: Residência Universitária, restaurante universitário, auxílio moradia, auxílio alimentação, auxílio transporte e creche.
	Fale um pouco sobre a obtenção e a forma de monitoramento dos auxílios estudantis pela universidade. Você considera que os auxílios estudantis tem contribuído para sua permanência específica no curso? De que maneira? Se você pudesse sugerir alguma mudança, o que diria sobre esses tipos de auxílio?	Obtenção e monitoramento dos auxílios: Residência Universitária, restaurante universitário, auxílio moradia, auxílio alimentação, auxílio transporte e creche.