

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA - PPGP

ELIS REJANE SILVA OLIVEIRA

**A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS NAS POLÍTICAS DE ACESSO
E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS COTISTAS DA UFPI**

TERESINA - PIAUÍ
2018

ELIS REJANE SILVA OLIVEIRA

**A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS NAS POLÍTICAS DE ACESSO
E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS COTISTAS DA UFPI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, da Universidade Federal do Piauí, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Sueli Rodrigues de Sousa

TERESINA - PIAUÍ
2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras
Serviço de Processamento Técnico

O48r

Oliveira, Elis Rejane Silva.

A reprodução das desigualdades sociais nas políticas de acesso e permanência dos alunos cotistas da UFPI / Elis Rejane Silva Oliveira. – 2018.

110 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal do Piauí, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Maria Sueli Rodrigues de Sousa.

1. Ensino Superior – Política de Cotas. 2. Desigualdades Sociais. 3. Universidade Pública - Lei de Cotas. 3. Ensino Superior – Permanência. 4. Políticas Sociais - Brasil. I. Título.

CDD 378.1

ELIS REJANE SILVA OLIVEIRA

**A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS NAS POLÍTICAS DE ACESSO
E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS COTISTAS DA UFPI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, da Universidade Federal do Piauí, como requisito à obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

Área de Concentração: Gestão Pública para o Desenvolvimento Regional.

Linha de Pesquisa: Instituições e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Sueli Rodrigues de Sousa

Aprovada em 29 de outubro de 2018.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Sueli Rodrigues de Sousa (UFPI)
Orientadora



Profa. Dra. Adriana Castelo Branco de Siqueira (UFPI)
Examinadora Interna



Profa. Dra. Ana Beatriz Sousa Gomes (UFPI)
Examinadora Externa ao Programa

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, que me deu o fôlego da vida e é a razão da minha existência, e também a minha família: meu pai, Antônio; minha mãe, Benedita, e minha irmã, Elane, por todo o amor e por sempre acreditarem e torcerem por mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Deus Triúno (Pai, Filho e Espírito Santo), autor da minha fé e de minha salvação, que ocupa a primazia na minha vida. Foi Ele quem iniciou esta obra e me deu todas as condições para concluí-la.

Em Eclesiastes, capítulo 4, os versículos 9 e 10 dizem: “melhor é serem dois do que um, porque têm melhor paga do seu trabalho. Porque se caírem, um levanta o companheiro; ai, porém, do que estiver só; pois, caindo, não haverá quem o levante”. Nesta jornada não estive só em nenhum momento, pois muitos foram os que me ajudaram, que não me permitiram cair. Essas pessoas foram verdadeiros instrumentos de Deus em minha vida, contribuindo com seus dons e talentos para o desenvolvimento e conclusão desta dissertação. A todas elas expresso minha sincera gratidão:

À minha orientadora, professora Maria Sueli, pela sua competência, compromisso, dedicação, atenção e compreensão.

À amiga e companheira de turma no mestrado Selma Reis. Quando tomei conhecimento da minha aprovação, sabendo do desafio que me aguardava, orei a Deus, pedindo que colocasse um(a) dentre os(as) vários(as) colegas de turma para estar comigo lado a lado no decurso de todo o mestrado; alguém que, além de colega de turma, pudesse manter comigo laços de amizade. Selma é essa pessoa, resposta à minha oração.

Aos colegas de turma e aos professores do mestrado, que, com o incentivo e a troca de conhecimentos e experiências durante esta jornada, contribuíram para meu crescimento acadêmico e pessoal.

Ao meu amigo Márcio Soares, pelo incentivo, paciência e colaboração desde o período da seleção até a conclusão do mestrado, fornecendo-me dicas para o desenvolvimento do projeto e da dissertação e prestando-me auxílio na manipulação dos dados quantitativos e na construção dos gráficos presentes neste trabalho.

Ao amigo Leonardo Paiva, que, com sua formação em Estatística, pacientemente, contribuiu com a parte quantitativa e também com a elaboração das tabelas e gráficos deste trabalho.

Aos alunos e alunas cotistas da UFPI que participaram das entrevistas e contribuíram para a construção desta pesquisa.

Ao Lucas Viana, discente da UFPI que se interessou pelo tema investigado, compartilhando algumas indicações de bibliografias que serviram de embasamento teórico para o desenvolvimento desta dissertação.

A todos(as) que oraram por mim, especialmente às minhas amigas Rita Veloso, Ruth Feitosa e Viviane Scheren, pela sincera amizade e por me sustentarem com suas orações.

A todos(as) os(as) colegas de trabalho lotados na Diretoria de Administração Acadêmica da UFPI e aos demais amigos, que torceram por mim.

*“Estou plenamente certo de que aquele que
começou boa obra em vós há de completá-la até
ao Dia de Cristo Jesus.”*

(Filipenses 1:6 ARA)

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar mecanismos de reprodução das desigualdades sociais nas políticas de acesso e permanência de alunos cotistas da Universidade Federal do Piauí. Partiu-se da premissa de que, apesar de adotar uma política de cotas, a Universidade continua reproduzindo as desigualdades sociais através dos mecanismos de acesso e permanência estudantil. Para realização da pesquisa, foi realizada pesquisa bibliográfica, análise documental, coleta de dados quantitativos junto à CEDE e ao STI e entrevistas com os alunos cotistas ingressantes na UFPI a partir de 2013, que possibilitaram analisar a reprodução das desigualdades no acesso e na permanência do aluno cotista da UFPI. Historicamente, a universidade brasileira se configurou como uma caixa de ressonância das desigualdades existentes na sociedade, e os mecanismos de seleção para ingresso no Ensino Superior também carregam consigo marcas desse processo, operando como instrumentos de reprodução dessas desigualdades, primeiramente por meio do vestibular e atualmente por meio do SiSU. Em 2012, um grande passo foi dado para o enfrentamento das desigualdades de acesso à universidade, através da sanção da Lei Federal 12.711/12, conhecida como Lei de Cotas, que obriga as IFES a reservarem 50% do total de suas vagas para alunos egressos de escolas públicas e garante o acesso de estudantes pobres, pretos, pardos e indígenas. No entanto, constatou-se que, apesar de essa legislação representar um marco legal de garantia do acesso de uma população historicamente excluída, por si só não é suficiente para romper com os mecanismos que operam a favor da reprodução das desigualdades sociais, tendo em vista que, para conseguir uma vaga na universidade, o aluno terá que passar pelo “funil” da nota de corte, que exerce influência sobre a escolha do curso, configurando-se como instrumento de reprodução da desigualdade social. Também os institutos federais, considerados a elite da rede pública de ensino, reproduzem as desigualdades entre os cotistas que concorrem a uma vaga por meio SiSU. Concluiu-se também que os alunos cotistas ingressantes a partir de 2013, primeiro ano de vigência da Lei 12.711, foram recebidos com a política de permanência já existente desde 2010, o que significa que a UFPI não procurou adequar seu programa de assistência estudantil à nova demanda e ao novo perfil de aluno gerados pela regulamentação da política de cotas.

Palavras-chaves: Desigualdade Social. Lei de Cotas. Permanência. Universidade. UFPI.

ABSTRACT

The present study had as objective to analyze mechanisms of reproduction of social inequalities in the policies of access and permanence of quota students of the Federal University of Piauí. It was based on the premise that, despite adopting a quota policy, the University continues to reproduce social inequalities through the mechanisms of student access and permanence. In order to carry out the research, a bibliographic research, documentary analysis, quantitative data collection with the CEDE and the STI and interviews with the participating students from the UFPI from 2013 onwards were carried out, which made it possible to analyze the reproduction of the inequalities in access and permanence of the UFPI quota student. Historically, the Brazilian university has been configured as a sounding board of existing inequalities in society, and the selection mechanisms for admission to Higher Education also carry with it marks of this process, operating as instruments of reproduction of these inequalities, firstly through the vestibular and currently through the SiSU. In 2012, a major step was taken to face inequalities in university access, through the enactment of Federal Law 12.711 / 12, known as the Quotas Law, which obliges IFES to reserve 50% of the total of their places for graduates of public schools and guarantees the access of poor, black, pardos and indigenous students. However, it was found that, although this legislation represents a legal framework guaranteeing the access of a historically excluded population, it is not sufficient to break with the mechanisms that favor social reproduction of inequalities, since, in order to obtain a place in the university, the student will have to pass through the "funnel" of the court note, which influences the choice of the course, being configured as an instrument of reproduction of social inequality. Also, the federal institutes, considered the elite of the public school system, reproduce the inequalities among the quota holders who compete for a place through SiSU. It was also concluded that the entry-level quota students starting in 2013, the first year of Law 12,711, were received with the policy of permanence since 2010, which means that the UFPI did not seek to adapt its student assistance program to the new demand and the new student profile generated by the regulation of the quota policy.

Keywords: Social inequality. Law of Quotas. Permanence. University. UFPI.

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 - Frequência de alunos ingressantes no Campus Ministro Petrônio Portela através do SiSU em 2013.1, de acordo com o gênero (feminino ou masculino).....43
- Gráfico 2 - Frequência de alunos oriundos do Piauí e de outros estados que ingressaram no Campus Ministro Petrônio Portela através do SiSU em 2013.1.....44
- Gráfico 3 - Frequência de alunos que ingressaram no Campus Ministro Petrônio Portela através do SiSU em 2013.1, por etnia.....45
- Gráfico 4 - Taxa de cancelamento entre alunos que ingressaram no Campus Ministro Petrônio Portela através do SiSU em 2013.1.....47
- Gráfico 5 - Evolução dos indicadores de trajetória dos estudantes no curso de ingresso (*coorte* de ingressantes de 2010) - Brasil 2010-2014.....48
- Gráfico 6 - Frequência de alunos ativos no Campus Ministro Petrônio Portela oriundos de institutos federais que ingressaram através do SiSU no período de 2013 a 2017.....70
- Gráfico 7 - Frequência de alunos ativos no Campus Ministro Petrônio Portela oriundos de institutos federais, por modalidade de concorrência, que ingressaram através do SiSU no período de 2013 a 2017.....71
- Gráfico 8 - Frequência de alunos ativos oriundos de institutos federais nos cinco cursos do Campus Ministro Petrônio Portela que obtiveram maior nota de corte no SiSU 2013.1.....74
- Gráfico 9 - Frequência de alunos ativos oriundos de institutos federais nos cinco cursos do Campus Ministro Petrônio Portela que obtiveram menor nota de corte no SiSU 2013.1.....75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Os cinco cursos do Campus Ministro Petrônio Portela com maior nota de corte no SiSU/UFPI - 2013.1.....	59
Quadro 2 - Os cinco cursos do Campus Ministro Petrônio Portela com menor nota de corte no SiSU/UFPI - 2013.1.....	59
Quadro 3 - Quantidade de alunos beneficiados com as ações da Política de Assistência Estudantil executada na UFPI em cada modalidade no ano de 2016.....	84
Quadro 4 - Evolução do número de bolsas de assistência estudantil concedidas pela UFPI.....	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Procedimento de aplicação da Lei nº 12.711/2012 sobre o ingresso nas instituições federais de ensino.....37

Figura 2 - Distribuição de vagas para as subcategorias de cotas.....72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Vagas ofertadas e vagas ocupadas através do SiSU em 2013.1, no Campus Ministro Petrônio Portela.....	40
Tabela 2 - Quantidade de alunos ingressantes no Campus Ministro Petrônio Portela através do SiSU em 2013.1, de acordo com o gênero (feminino ou masculino), por curso.....	42
Tabela 3 - Concorrência dos cursos ofertados através do SiSU em 2013.1 para o Campus Ministro Petrônio Portela.....	58
Tabela 4 - Diferença média entre as notas de corte de cotistas e as de candidatos de ampla concorrência em termos absolutos e relativos.....	64

LISTA DE SIGLAS

CEDE	Coordenadoria de Estatística e Documentação de Ensino
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPEX	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CMPP	Campus Ministro Petrônio Portella
DEM	Democratas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Preto, Pardo e Indígena
PRAEC	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SiSU	Sistema de Seleção Unificada

STF	Supremo Tribunal Federal
STI	Superintendência de Tecnologia da Informação
UDF	Universidade do Distrito Federal
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E O PERFIL DOS ALUNOS QUE INGRESSARAM NA UFPI NO PRIMEIRO PERÍODO DE VIGÊNCIA DA LEI 12.711/12.....	26
2.1 Universidade brasileira e regulamentação da política de cotas	26
2.2 O acesso e a política de cotas na UFPI.....	35
2.3 Perfil dos alunos ingressantes na UFPI em 2013.1	39
3 OS REPRODUTORES DE DESIGUALDADES NO ACESSO À UNIVERSIDADE	50
3.1 Do vestibular tradicional ao SiSU: o que mudou?	50
3.2 A escolha do curso e a nota de corte como reprodutora das desigualdades sociais ...	54
3.3 Institutos federais e desigualdades entre os cotistas.....	65
4 A POLÍTICA DE PERMANÊNCIA DOS ALUNOS COTISTAS NA UFPI	77
4.1 A expansão do ensino superior e as políticas de permanência estudantil no Brasil... 	77
4.2 Política de permanência estudantil na UFPI.....	81
4.3 Política de permanência da UFPI sob a ótica dos alunos cotistas	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS	101

1 INTRODUÇÃO

Atualmente a principal forma de acesso aos cursos presenciais de graduação da Universidade Federal do Piauí (UFPI) é através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que foi instituído e regulamentado pela Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Trata-se de uma plataforma eletrônica gerenciada pelo Ministério da Educação (MEC), através da qual estudantes que concluíram o Ensino Médio e realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) concorrem às vagas disponibilizadas pelas instituições públicas de ensino superior.

Do total de vagas disponibilizadas pela UFPI através do SiSU, 50% são reservadas em conformidade com os critérios definidos na Lei 12.711/12, também conhecida como Lei de Cotas, sendo relevante destacar que, mesmo antes dessa lei, a UFPI já adotava, desde o ano de 2006, uma política de reserva de vagas regulamentada pela Resolução CEPEX Nº 93/06, sendo 5% do total de vagas reservados para estudantes que cursaram a Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) integralmente em escolas mantidas pelo poder público (UFPI, 2006). A partir de 2008, esse percentual foi aumentado por meio da Resolução CEPEX Nº 138/08, passando a UFPI a reservar 20% do total de vagas para estudantes oriundos da rede pública de ensino (UFPI, 2008).

A partir do ano de 2013, as instituições de ensino participantes do SiSU foram submetidas às regras da Lei 12.711/12 (Lei de Cotas), sancionada em agosto de 2012, que dispõe sobre a política de reserva de vagas nas universidades. Dessa forma, a UFPI também começou a seguir as orientações e critérios estabelecidos na referida lei e, associada à reserva de vaga baseada no tipo de escola em que o candidato cursou o Ensino Médio, também introduziu a modalidade de cotas baseadas nos critérios socioeconômico e étnico-racial.

Segundo Bezerra e Gurgel (2012), as leis de cotas que regulamentam o acesso de pobres e negros ao ensino superior brasileiro configuram mecanismos sociais de políticas públicas para promoção de igualdade de oportunidades. E por que o Brasil necessitaria de políticas públicas com objetivo de proporcionar igualdade de oportunidades no ensino superior?

A resposta a essa pergunta pode ser dada a partir de uma retrospectiva da formação da sociedade brasileira, que teve seu desenvolvimento ligado ao sistema capitalista internacional, sendo que o Brasil se inseriu na ordem mundial como país periférico quando ainda era colônia de Portugal (SILVA, 2015). Esse contexto serve de pano de fundo para explicar a história da universidade brasileira, cuja gênese se caracteriza por uma educação superior elitista, ou seja,

voltada para atender às demandas do sistema capitalista, sendo severamente excluídas as camadas populares, constituídas por índios, escravos, desafricanizados, mamelucos, mulatos, cafuzos e brancos pobres (FERREIRA JR.; BITTAR, 2011).

Do tempo de existência do Brasil, Ferreira Jr. e Bittar (2011) contabilizam 470 anos de exceção educacional - 389 anos correspondentes ao período colonial e 81 anos de regime republicano -, demonstrando quão tardio foi o processo de universalização educacional no país. Segundo Oliveira et al. (2010), o acesso universal das camadas populares à educação primária só veio a ocorrer a partir de meados da década de 1990, sendo mais tardio ainda o processo de universalização do acesso à universidade, visto que o ensino superior no Brasil, historicamente, configura privilégio de poucos. Os autores também enfatizam que a dificuldade que uma parcela considerável da população ainda enfrenta para ingressar no ensino superior é um reflexo das desigualdades econômicas existentes em nosso país.

Figueiredo (2006), em sua tese de doutorado, discute os efeitos que a educação exerce sobre o desenvolvimento das nações, destacando que o progresso de um povo envolve priorização da educação. O autor relaciona o atraso no desenvolvimento brasileiro em relação a outros países à ausência de políticas públicas para a área da educação, situação que perdurou por muitos anos, pois, somente na década de 1960, conforme Castro (2009), é que se iniciam, no Brasil, debates sobre reformas educacionais. Na década de 1990, novos debates surgiram, focando o poder da educação como mecanismo de combate à pobreza.

De acordo com Sobral (2000), é a partir da década de 1950, no contexto mundial de reestruturação social pós-guerra, que a educação passa a ser vista também como importante instrumento de mobilidade social, somando-se às suas funções de formação e socialização o dever de dar “status” ao indivíduo.

Borges e Carnielli (2005) e Castro (2009) também reforçam o valor social da educação, considerando-a “um dos maiores canais de mobilidade social, já que há estatisticamente correlações significativas entre os níveis de educação e as remunerações que as pessoas podem alcançar” (CASTRO, 2009, p. 243). Porto e Régnier (2003) corroboram essa visão ao destacarem que o acesso a níveis mais elevados de educação contribui para maior renda e melhor posicionamento no mercado de trabalho:

Na sociedade do conhecimento, as credenciais educativas jogam um papel cada vez mais relevante na obtenção dos melhores lugares na estrutura social. Além de prestígio e status associado, níveis educacionais mais elevados também são associados à maior renda e melhor posicionamento no mercado de trabalho (PORTO; RÉGNIER, 2003, p. 94).

Nesse contexto, a universidade configura um espaço que oportuniza a ascensão social, sendo o ensino superior a “porta da esperança” para uma parcela significativa da sociedade brasileira que durante séculos teve subtraído o seu direito à educação.

Entretanto, mesmo após a conquista do direito à educação e o desenvolvimento de políticas públicas para garantia do acesso, principalmente às população pobres e negras, ainda são visíveis as dificuldades que enfrentam ao ingressar no ensino superior, pois a mesma universidade que se lhes apresenta como uma promessa de mobilidade social também se configura como espaço de reprodução das desigualdades sociais, dificultando-lhes a permanência.

Verifica-se que ainda são poucos os trabalhos que discutem a permanência na universidade dos alunos que nela ingressaram após a implementação da Lei 12.711/12, sendo que a maioria dos trabalhos que tratam dessa legislação discutem somente o acesso, o que pode se dar em virtude da recente promulgação da referida lei, que tem apenas cinco anos de vigência.

Em um trabalho de pesquisa cujo objeto de estudo foram alunos selecionados através do SiSU para acesso a vagas na UFPI, Sousa (2015) investigou os motivos para a não efetivação da matrícula institucional no SiSU/UFPI 2012-2013, obtendo os seguintes resultados: 36% dos que não efetivaram matrícula responderam que o motivo foi que o curso para o qual foram convocados não era desejado, o que comprova que muitos se inscrevem no curso cuja nota de corte permite a aprovação do candidato, e não no curso em que ele realmente deseja ingressar; em segundo lugar, 19% dos que não se matricularam disseram que o motivo foi não terem condições financeiras de se manter fora do estado/município onde residem, o que reforça a necessidade de ampliação e/ou fortalecimento de políticas de assistência estudantil.

Outros estudos, como também a pesquisa realizada por Sousa (2015), apontam que o grande problema para a não ocupação de vagas é consequência do “jogo” durante a escolha do curso no período de inscrição *on-line*, pois, durante os dias que se seguem à inscrição, o aluno tem acesso à nota de corte que lhe possibilita alteração do curso para o qual fez opção, até que se encerrem as inscrições, o que contribui para que se inscreva no curso possível, e não no desejado. Tais condições contribuem também para a não ocupação das vagas, como já referido, além da ausência de políticas efetivas de assistência estudantil, motivo constatado também por Rosa (2013, p.180):

A contribuição do SiSU para a democratização do acesso à educação superior se dá na medida em que possibilita que, por meio da prova do Enem, que é realizada na região de residência do estudante, ele possa concorrer a vagas nas instituições públicas de educação superior em qualquer instituição brasileira que esteja cadastrada no SiSU. Sendo assim, a facilidade do sistema ocorre em razão da eliminação das barreiras que impedem ou dificultam que os estudantes tenham que realizar o processo seletivo específico da instituição. Porém, nesse processo de democratização do acesso não estão garantidas as medidas de permanência, o que leva, em muitos casos, os alunos provenientes de regiões distantes evadirem-se ou migrarem de universidade

É importante destacar que o estudo de Sousa (2015) não fez distinção entre alunos cotistas e não cotistas, pois o objeto de estudo não foi a Lei de Cotas, mas o SiSU, porém suas conclusões serviram de parâmetro para a investigação sobre o acesso e permanência dos alunos cotistas, pois estes fazem parte do universo de alunos selecionados através do SiSU. Ademais, a pesquisa de Sousa (2015) apontou outro fator que afeta a ocupação de vagas e que pode também contribuir para a evasão do aluno cotista que efetivou matrícula: a inscrição no curso possível em vez de no curso desejado, que, apesar de ser uma ocorrência facilitada pelo próprio SiSU, pode ter relação também com o grau de maturidade do aluno quanto à escolha do curso.

Além da importância social do tema para a realidade brasileira, vale considerar que o interesse pela investigação se deu devido à inserção desta pesquisadora no serviço de matrícula (setor vinculado à Diretoria de Administração Acadêmica da UFPI), na condição de servidora ocupante do cargo de técnica em Assuntos Educacionais.

O serviço de matrícula trabalha diretamente com os procedimentos administrativos relacionados à observância das normas e critérios estabelecidos na legislação concernente ao SiSU e à Lei 12.711/12, sendo responsável por viabilizar as atividades relacionadas à matrícula institucional dos alunos convocados. Assim, por estar inserida nesse setor, desenvolvendo atividades administrativas relacionadas não só ao ingresso como também à saída de alunos, foi que surgiu o interesse em compreender se a atual política de cotas está alcançando o seu objetivo de inclusão no que respeita à garantia do acesso como também à permanência dos alunos integrantes da camada da população brasileira historicamente marcada pela exclusão.

A vida pessoal e a trajetória acadêmica desta pesquisadora também motivou a escolha do tema, por ser oriunda de família pobre, filha de pedreiro, tendo cursado toda a educação básica em escola pública, num período em que nenhuma universidade piauiense dispunha de uma política de cotas. Tais condições permitiram conhecer e sentir pessoalmente a dificuldade que o estudante pobre e egresso da rede pública de ensino enfrenta para adentrar o ensino

superior, como também para concluir seus estudos e posteriormente se inserir no mercado de trabalho, principalmente por meio de concurso público.

Outro ponto que justifica o interesse pela temática é a necessidade de avaliação e ampliação do debate em torno da política de cotas regulamentada pela Lei 12.711/12, pois, conforme Eurístenes et al. (2016), um dos impactos gerados com a sua implementação foi o aumento do número de universidades que atualmente adotam programas de ação afirmativa, sendo que, a partir do momento em que essas instituições alcançarem os percentuais de oferta de vagas estabelecidos pela lei, faz-se necessária a avaliação quanto à eficácia da política. Tal percentual referido por Eurístenes et al. (2016) foi alcançado a partir do ano de 2016, quando a UFPI passou a reservar 50% de suas vagas conforme os critérios estabelecidos na Lei de Cotas, o que abre caminho para o debate em torno do desenvolvimento de políticas que garantam a permanência dos alunos com qualidade até a conclusão do curso.

De acordo com Duarte (2000), muitas leis têm sido elaboradas no sentido de tornar o ambiente educacional um espaço mais democrático e mais representativo, onde a cidadania possa ser exercida por todos, mas a legislação, apesar de importante, por si só não é o bastante para atingir tais objetivos, sendo necessário o desenvolvimento de atitudes práticas para o combate às desigualdades.

Segundo Borges e Carnielli (2005), o acesso à universidade sofre influência da origem social do estudante, e a educação se configura como a porta para a mudança e para ascensão social, mas também pode contribuir para a manutenção das desigualdades.

A literatura tem demonstrado que a Lei de Cotas tem sido exitosa no que diz respeito à oferta de vagas para as minorias, apontando para a necessidade de avaliação de eficácia da lei, visto que, como destacam Eurístenes et al. (2016), a Lei 12.711, nestes cinco anos de vigência, ainda não conta com mecanismos confiáveis de avaliação, pois o MEC ainda não conseguiu criar uma comissão de avaliação, e as universidades públicas não dão publicidade aos dados relacionados a matrícula e acompanhamento dos alunos matriculados.

A partir dessas considerações, em que a Lei 12.711/12 instaura-se como mecanismo para garantia do acesso à população negra e pobre que, durante séculos, em nosso país teve o direito à educação cerceado; como também representa para essa população a oportunidade de mudança e de mobilidade social, e, “para além dos procedimentos de acesso às universidades, há a necessidade de se aferir os processos de acompanhamento e avaliação dos estudantes de cotas, colocando-se como desafio a permanência destes alunos na universidade” (CASTRO, 2009, p. 251), questiona-se: como a Universidade Federal do Piauí trata as desigualdades sociais e tem favorecido a permanência dos alunos cotistas?

Partiu-se do pressuposto de que, apesar de adotar uma política de cotas, a Universidade, em grande medida, reproduz as desigualdades da sociedade, considerando que a UFPI não desenvolveu programas de permanência específicos para os alunos que ingressam através da Lei 12.711/12, haja vista que, no *site* da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC), são disponibilizados editais que tratam de programas de assistência estudantil para alunos da graduação, mas tais editais trazem, em suas disposições preliminares, que a política de assistência estudantil executada pela UFPI está em consonância com as diretrizes normativas do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010), não sendo disponibilizado nenhum edital específico para alunos que ingressaram na universidade através da atual política de cotas. Esse cenário leva à conclusão de que, após a Lei 12.711/12, não foi desenvolvido, no âmbito da UFPI, nenhum programa de assistência estudantil específico para esses alunos.

O pressuposto teórico acima teve embasamento em Gomes (2013) e Gomes e Passos (2014), que, ao investigarem, respectivamente, a formulação e os resultados da reserva de vagas instituídas pela Universidade Federal do Piauí a partir de 2006 e as políticas de ampliação do acesso à educação superior no Brasil, constataram que a política de assistência desenvolvida na UFPI se volta para todos os alunos que conseguiram acesso ao ensino superior, não dispondo de uma política específica para os que ingressaram através do sistema de cotas. Mesmo após a ampliação do acesso da população historicamente excluída, garantida pela Lei 12.711/12, esse processo não foi acompanhado do desenvolvimento de medidas voltadas para a permanência dos alunos cotistas:

Conclui-se que as ações empreendidas têm favorecido o ingresso de setores antes excluídos inclusive em cursos prestigiosos. Todavia, favoreceram apenas o ingresso, pois este não foi acompanhado de medidas voltadas para a permanência e, por conseguinte, precisaram encontrar agentes dispostos a dele usufruir; alunos e cidadãos superselecionados não apenas pela prolongada escolarização, mas também por terem o *ethos* requerido para permanecer no ensino superior e concluir o curso (GOMES; PASSOS, 2014, p. 11).

Nobre (2016) destaca a exiguidade de produções científicas a respeito da permanência do negro nas universidades públicas e aponta a importância e a necessidade de pesquisas que investiguem não apenas mecanismos de permanência institucionais formais, mas também estratégias de permanência informais e do cotidiano para que o aluno cotista negro tenha condições de lidar com os desafios que enfrentará na vida acadêmica e para superação das desigualdades raciais. Tal argumento contribui para a hipótese de que não foram pensadas políticas de assistência específica para o público contemplado pela Lei 12.711/12, sendo

assim, o objetivo geral da presente pesquisa foi analisar processos de reprodução das desigualdades nas políticas de acesso e permanência dos alunos da Universidade Federal do Piauí.

Esse objetivo geral foi segmentado nos seguintes objetivos específicos: descrever o acesso ao Ensino Superior e o perfil dos alunos que ingressam através da política de cotas na UFPI; discorrer sobre a nota de corte do SiSU como instrumento de reprodução das desigualdades sociais e raciais para acesso do estudante cotista na UFPI e discutir a política de permanência dos alunos cotistas na UFPI.

Para investigar como a UFPI trata as desigualdades sociais e assegura a permanência dos estudantes beneficiados pela política de cotas regulamentada pela Lei 12.711/12, aplicaram-se procedimentos de métodos mistos, que, na descrição de Creswell (2007), empregam de forma conjugada a abordagem quantitativa e a qualitativa. Por se tratar de uma investigação em que se utiliza do método misto, a coleta de dados constituiu-se tanto de informações numéricas quanto textuais, obtidas através de pesquisa bibliográfica, análise documental (em *sites* e setores específicos da UFPI e portal do SiSU/MEC) e entrevistas (realizadas com alunos cotistas).

Laville e Dione (1999) ressaltam que ainda hoje há debates a respeito da melhor abordagem metodológica para pesquisa, havendo os que defendem o método quantitativo e os defensores dos procedimentos metodológicos qualitativos, no entanto os autores apontam a inutilidade de tal debate, tendo em vista que a escolha de um ou de outro método, ou até mesmo a conjugação dos dois se dará conforme a necessidade da investigação e em virtude do problema específico, que conduzirá o pesquisador a escolher o tipo de abordagem que mais convém para o desenvolvimento da pesquisa.

Enquanto a pesquisa quantitativa se aplica a campo da investigação onde os fenômenos podem ser transformados em dados inteligíveis através da operacionalização de variáveis, a pesquisa qualitativa diz respeito à análise da complexidade de fenômenos que não podem ser quantificados, como valores, expectativas, atitudes, opiniões, etc. Apesar da natureza diferente, os dados quantitativos e qualitativos não se contradizem, mas são complementares, podendo interagir dinamicamente em um mesmo estudo (MINAYO; SANCHES, 1993; MINAYO, 2002). Segundo Creswell (2007, p. 213), a combinação das abordagens quantitativa e qualitativa, além da vantagem da complementariedade, “é importante para expandir o entendimento de um método para o outro, para convergir ou confirmar resultados de diferentes fontes”, o que justifica a escolha do método misto para esta investigação.

A pesquisa incluiu dados de alunos cotistas da UFPI que ingressaram a partir do primeiro período de 2013, primeiro ano de vigência da Lei 12.711/12, período também em que a UFPI, na seleção de alunos cotistas, adotou as orientações e critérios estabelecidos por essa lei.

Para o desenvolvimento do trabalho recorreu-se às seguintes fontes e instrumentos:

- Dados coletados nos editais de convocação para realização de matrícula dos candidatos selecionados através do SiSU, publicados pela Pró-reitoria de Graduação da UFPI; relatórios e editais da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários – PRAEC que tratam das políticas de assistência estudantil para alunos matriculados na UFPI; relatórios e documentos referentes ao SiSU e à política de cotas nas Instituições de Ensino Superior (IES), disponíveis nos *sites* da UFPI, do MEC e INEP.
- Dados obtidos junto à Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) e à Coordenadoria de Estatística e Documentação de Ensino (CEDE): relatórios com nota de corte para ingresso nos cursos da UFPI em 2013.1, relatórios de aprovados e matriculados para cada modalidade de concorrência, relatórios de alunos ativos e cancelados no período de 2013 a 2017. É importante esclarecer que a CEDE era um setor vinculado à Pró-reitoria de Ensino e Graduação da UFPI, mas foi extinta no início do corrente ano.
- Entrevista do tipo semiestruturada, que consiste em uma “série de perguntas abertas feitas oralmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador tem a possibilidade de acrescentar questões de esclarecimento” (LAVILLE; DIONE, 199, p. 333). Os entrevistados foram selecionados entre os alunos cotistas ingressantes a partir de 2013.1, nos cursos de graduação presencial do Campus Ministro Petrônio Portela. A escolha desse campus se deu pelo critério de acessibilidade, ou seja, pela facilidade de acesso aos sujeitos a serem entrevistados (VERGARA, 2009) e também pela representatividade do campus, pois é o que possui a maior quantidade de cursos e conseqüentemente uma quantidade maior de alunos cotistas, se comparado aos demais campi da UFPI.

O campus Ministro Petrônio Portela localiza-se em Teresina e, no primeiro período de 2013, disponibilizou 2.124 vagas através do SiSU, distribuídas em 46 cursos, incluindo licenciatura e bacharelado. Desse total de vagas, 282 foram disponibilizadas para a política de reserva de vagas com base nos critérios estabelecidos na Lei 12.711/12.

Para a seleção de alunos a serem entrevistados, foi solicitado à Coordenadoria de Estatística e Documentação de Ensino (CEDE) relatório com a nota de corte dos cursos do campus Ministro Petrônio Portela para ingresso na UFPI através do SiSU 2013. De posse de tais informações, foram selecionados os cinco cursos com maior nota de corte (Medicina, Engenharia Civil, Direito, Engenharia Elétrica e Odontologia) e os cinco cursos com menor nota de corte (Matemática, Pedagogia, Física, Geografia e Ciências da Natureza). Foram então selecionados os alunos cotistas com status de matrícula ativa que ingressaram nesses cursos através da atual política de cotas, visando identificar as oportunidades, os obstáculos e os desafios para o acesso e permanência de estudantes cotistas na universidade. Também foram solicitados à CEDE relatórios com a quantidade de alunos cotistas matriculados nesses cursos em 2013.1, bem como dados relativos à desistência/abandono desses alunos e dados pessoais - nome, e-mail, telefone, o que permitiu contactar os alunos selecionados para a entrevista.

Durante a seleção dos alunos cotistas para entrevista e também durante a tentativa de contato com os estudantes cotistas ingressantes em 2013.1, ocorreram algumas dificuldades: i) alguns números de telefones e e-mail informados pelos alunos no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) estavam desatualizados e ii) alguns alunos com os quais foi estabelecido o contato recusaram-se a participar das entrevistas. Desse modo fez-se necessário selecionar alunos ingressantes de outros períodos, desde que tivessem ingressado por meio da atual política de reserva de vagas, sendo que, para tanto, foram solicitados à STI dados dos alunos referentes aos períodos de 2013 a 2017.

É importante registrar que em dois cursos ofertados no primeiro período de 2013, Licenciatura em Ciências da Natureza e Bacharelado em Física, não havia mais nenhum aluno cotista ativo, pois todos optaram pelo cancelamento da matrícula, então nesses cursos procurou-se também ouvir alunos desistentes.

Dessa forma, dos cinco cursos com maior nota de corte e dos cinco com menor nota de corte, selecionou-se um aluno cotista de cada curso com *status* de matrícula ativo. Da Licenciatura em Ciências da Natureza e do Bacharelado em Física, também se selecionou um aluno cotista de cada um desses dois cursos, ingressantes em 2013.1, mas que se encontravam com suas matrículas canceladas. Perfez-se, assim, um total de doze alunos selecionados para a entrevista, seis alunos do sexo feminino e seis alunos do sexo masculino. Foi também entrevistado um aluno integrante do coletivo Atitude Preta, pois, durante o desenvolvimento da pesquisa, tomou-se conhecimento de que esse coletivo, junto com o movimento estudantil, tem pautado a necessidade de mudanças na política de permanência na UFPI.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, sendo posteriormente produzidos mapas de associação de ideias (SPINK, 2010), que viabilizaram a leitura vertical e horizontal das ideias associadas.

Os dados quantitativos coletados junto à CEDE e à STI foram submetidos à análise estatística, estabelecendo-se relações entre variáveis e usando-se medidas de frequência. As análises foram organizadas com o auxílio dos softwares *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS version 20.0) e *Microsoft Office Excel 2010*, que, juntamente com os resultados obtidos por meio de relatórios, *sites*, editais e entrevistas, possibilitaram descrever o perfil étnico, socioeconômico e acadêmico dos alunos cotistas ingressantes em 2013.1, estabelecer as frequências de alunos ativos no Campus Ministro Petrônio Portela oriundos de Institutos Federais que ingressaram através do SiSU no período de 2013 a 2017, por modalidade de concorrência e por curso. Esses dados, juntamente com os advindos das entrevistas e da análise documental, permitiram identificar como são tratadas as desigualdades sociais ainda reproduzidas na universidade, evidenciadas no acesso e na permanência dos alunos cotistas.

Esta dissertação organiza-se em quatro capítulos. O primeiro é constituído desta introdução; o segundo apresenta o acesso ao ensino superior e o perfil dos alunos que ingressaram na UFPI no primeiro período de vigência da lei 12.711/12; no terceiro capítulo, discutem-se os reprodutores de desigualdades no acesso à universidade e o último capítulo tematiza a política de permanência dos alunos cotistas na UFPI.

A fundamentação teórica deste trabalho se assenta em autores como Bourdieu e Passeron (1975), Bourdieu (2003), Queiroz (2004), Hasenbalg (2005), Silva (1994), Jaccoud (2008), Sguissardi (2009), Junqueira et al. (2017), Beraldo e Magrone (2012), Dourado (2012), Santos (2012), Feres Jr. (2013), Carvalho (2001), Carvalho (2014), Castro (2015), Pereira e Passos (2007), Gomes e Passos (2014), Sousa (2015), entre outros.

2 O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E O PERFIL DOS ALUNOS QUE INGRESSARAM NA UFPI NO PRIMEIRO PERÍODO DE VIGÊNCIA DA LEI 12.711/12

No presente capítulo, discute-se o acesso ao ensino superior e se descreve o perfil dos alunos que ingressaram na Universidade Federal do Piauí (UFPI) em 2013.1, que corresponde ao primeiro período de vigência da atual política de cotas.

O capítulo estrutura-se em três itens. O primeiro, “**Universidade brasileira e regulamentação da política de cotas**”, inicialmente aborda a origem da universidade, avançando para a apresentação das universidades pioneiras na adoção do sistema de cotas e do processo de regulamentação dessa política por parte do governo federal. No segundo item, “**O acesso e a política de cotas na UFPI**”, apresenta-se o SiSU como principal forma de acesso aos cursos de graduação da UFPI, sua normatização, objetivos e adesão por essa universidade. Também se explica como se deu a implantação e o desenvolvimento da política de cotas na instituição, bem como as alterações que essa política sofreu com a aprovação da Lei 12.711/12, que impôs novas modalidades de reserva de vagas às quais a política de cotas da UFPI teve que se ajustar para cumprir as normas estabelecidas na legislação que passou a vigorar em 2013. No terceiro item, intitulado “**Perfil dos alunos ingressantes na UFPI em 2013.1**”, trata-se dos ingressantes no Campus Ministro Petrônio Portela, com a apresentação de tabelas e gráficos que trazem dados a respeito das vagas ofertadas e ocupadas, percentuais de estudantes ingressantes autodeclarados pretos e pardos, percentuais de cancelamento dos alunos que ingressaram em 2013.1 e outros dados relevantes.

2.1 Universidade brasileira e regulamentação da política de cotas

As primeiras notícias sobre universidade remetem à Idade Média, porém a data exata de sua origem é motivo de divergência entre os historiadores, já que alguns indicam o final do século XI, na cidade de Bolonha na Itália, enquanto outros registram o século XII. O fato é que a origem da universidade está na Idade Média, quando foram destaques as Universidades de Bolonha e de Paris (OLIVEIRA, 2007; SILVA, 1994; SIMÕES 2013).

As primeiras universidades formaram-se espontaneamente, sendo detentoras de muito poder e privilégios nas comunidades onde se formavam. A maioria eram instituições especializadas em uma única área do conhecimento, ligadas a uma instituição religiosa, tendo como principal objetivo formar pessoas para a carreira eclesiástica. Só a partir do séc. XII

surgiram as corporações de mestres e alunos que se dedicavam ao estudo e pesquisas nos campos das artes liberais, medicina, direito e teologia (SOUZA, 1996).

De acordo com Silva (1994), durante um período significativo, desde sua origem até o século XIX, a universidade permaneceu isolada, em total descompromisso com a sociedade, sem participação na transformação científica e na renovação do pensamento vigente desde o século XVI. Somente após a Revolução Francesa é que a universidade começa a se libertar das suas amarras medievais, despertando para as grandes transformações impostas pelos tempos modernos, sendo que, nesse contexto, na cidade de Berlim, em 1810, é criada a Universidade Moderna, considerada a mãe da universidade da idade contemporânea, a qual se identifica com a sociedade, aliando a pesquisa ao ensino.

No Brasil, a partir de 1550, o Colégio Central da Bahia e seminários maiores ofertavam cursos superiores de Teologia e Ciências Sagradas, para as carreiras eclesiásticas. Aos que não desejavam seguir o sacerdócio só restavam as universidades europeias. Apenas após a transferência da corte portuguesa para o solo brasileiro, em 1808, o ensino superior foi implantado no país, pois, até esse período, era proibido em terras brasileiras, por determinação da Coroa Portuguesa, como forma de evitar que a colônia adquirisse autonomia. As primeiras instituições brasileiras de ensino superior foram criadas na forma de escolas isoladas, sendo destinadas à formação de profissionais de alto prestígio na sociedade (médicos, advogados, engenheiros), o que aumentou o fosso existente entre o trabalho intelectual e o trabalho manual realizado pelos escravos, evidenciando mais ainda a distinção entre classes e reforçando as desigualdades sociais (SILVA, 1994; SILVA, 2015).

Souza (1996) reforça a tese de que os cursos superiores no Brasil, durante o período colonial, tinham como finalidade a qualificação das elites agrárias, ou seja, da classe dominante, para o exercício do poder. Ressalta-se que o ensino superior era ligado à Igreja Católica, sendo que todo o sistema educativo do período colonial funcionava como agente do sistema repressor da metrópole.

Silva (2015) cita importantes mudanças ocorridas no século XIX: crescimento de novas potências, como os Estados Unidos e a Alemanha; expansão mundial do modelo de produção capitalista, bem como os primeiros movimentos para se estabelecer a industrialização e a urbanização no Brasil, mas a educação superior continuou elitista, mesmo após a independência política do país em 1822.

As mudanças no ensino superior brasileiro foram apenas a fusão das escolas superiores para a formação de universidades. De acordo com Sguissardi (2009), a primeira universidade brasileira originada da aglutinação de escolas superiores foi a Universidade do Rio de Janeiro,

fundada em 1920, a partir da aglutinação das escolas de Medicina, Politécnic e Direito; posteriormente, em 1927, fundou-se a Universidade Federal de Minas Gerais, a partir da união das faculdades de Medicina, Direito, Engenharia, Farmácia e Odontologia.

Em 1934, é criada a Universidade de São Paulo (USP) e, no ano seguinte, a Universidade do Distrito Federal (UDF), gerando movimentos de resistência por parte da elite conservadora, que se via ameaçada pela proposta inovadora que acompanhava a implantação dessas duas instituições, as quais levantavam a bandeira da universidade autônoma voltada para formação de sujeitos críticos. A UDF não resistiu à pressão e sucumbiu, enquanto a USP permaneceu, mas não nos moldes da proposta para a qual foi criada, e sim como uma federação de escolas voltada para a profissionalização (SGUISSARDI, 2009). Conforme Silva (1994, p. 42), apesar de a UDF não ter resistido, seu projeto de criação “contribuiu para o empenho em torno da ideia de universidade como instituição orgânica e integrada, voltada para as necessidades da sociedade brasileira, que, de novo seria retomada com a criação da Universidade de Brasília”.

Diante do exposto, é perceptível que a educação superior no Brasil foi estruturada para atender aos interesses da elite econômica, a classe dominante. Nesse sentido, a universidade nasceu fechada para aqueles que não detinham o poder e para os que realizavam trabalho braçal, incluindo o negro, pobre e escravizado no período colonial. As universidades brasileiras mantêm-se, assim, como locais de reprodução da desigualdade social marcante, em um processo de legitimação desde a sua gênese, como evidenciado por Ausani e Pommer (2015, p. 418):

Importante salientar que os mais de (03) três séculos de escravidão significaram, não só a exclusão de uma massa populacional extraordinariamente significativa do acesso às melhores condições de vida, como também geraram um “status quo” que perpetuou essa conduta de exclusão de uma forma, por vezes, sutil e silenciosa, empreendendo a diferença entre “ricos” e “pobres”, um viés de naturalidade que acabou sendo legitimado pela sociedade brasileira durante décadas, servindo aos interesses das elites nacionais as quais se apropriaram dos aparatos burocráticos de controle político e dos meios de produção, como resultado de sua hegemonia econômica.

Essa legitimidade do processo de exclusão também é abordada por Ribeiro (2003, A3 apud BITTAR; ALMEIDA, 2006), ao afirmar que, até o final do século XIX, especialmente no ano de 1872, o Brasil dispunha de leis que proibiam os negros de frequentarem a escola, em qualquer nível de ensino, reforçando as práticas discriminatórias contra esse grupo. Tal quadro respalda o pensamento de Bourdieu e Passeron (1975) e Bourdieu (2003), os quais apontam que as desigualdades de oportunidade de acesso hoje verificadas na universidade só evidenciam as desigualdades escolares condicionadas socialmente ao longo dos anos e que

todo o sistema educacional tem exercido papel importante na conservação e perpetuação dessas desigualdades. Por isso “a educação superior mostra-se um ponto privilegiado para examinar a atuação do sistema de ensino na reprodução das desigualdades sociais” (QUEIROZ, 2004, p. 74).

Somente a partir de 1960 inicia-se uma série de debates acerca das reformas educacionais, inclusive a reforma universitária, com foco na redução das desigualdades sociais e na promoção da igualdade de oportunidades. Nesse processo entra também em cena a União Nacional dos Estudantes (UNE), na luta pela democratização da universidade (CASTRO, 2009; SGUISSARDI, 2009; SILVA, 1994;). No contexto internacional, especificamente nos Estados Unidos, os afroamericanos, influenciados por lideranças como Martin Luther King e Malcon X, estão lutando por direitos civis, o que culmina com a promulgação das leis dos direitos civis em 1964 e a gênese das políticas de ações afirmativas (GOMES, 2004).

No Brasil, até o final da década 1980, pouco se discutia a necessidade de políticas específicas para ampliar a inserção e a integração da população negra na sociedade, permanecendo com acesso restrito aos serviços de educação, saúde e proteção social (JACCOUD, 2008). Já em 1990, inicia-se um novo debate sobre o poder da educação como instrumento capaz de combater a pobreza, sendo que “entre as camadas mais desfavorecidas destacam-se os afro-brasileiros, que a partir da Constituição de 1988 intensificam ações coletivas na tentativa de resgate de direitos historicamente negados, como o direito à educação.” (CASTRO, 2009, p. 247).

O movimento negro se configurou importante ator sociopolítico e histórico para a ampliação do debate em prol do desenvolvimento de políticas educacionais de combate ao racismo e à exclusão, pois, segundo Gomes (2012), a educação é compreendida pelo movimento negro como instrumento que possibilita a ascensão social e que favorece o diálogo entre sujeitos de diferentes culturas, sendo ainda um espaço de formação de cidadãos capazes de se posicionar contra as diversas formas de discriminação.

Como resultado das reivindicações das minorias, dentre elas a população negra e pobre, fundamentadas na ideia de que é dever das instituições “amparar” a população marginalizada ou sub-representada, nasceu a ideia das *ações afirmativas*, em oposição ao assistencialismo (SANTOS, 2012). No contexto brasileiro, a década 1990 marca uma série de eventos históricos em que o movimento negro atuou como protagonista, desencadeando-se discussões e ações propulsoras da instituição das ações afirmativas na educação, entre as quais destacam-se a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania

e a Vida”, em 1995; a III Conferencia Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, em 2001, e, no ano de 2003, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

A “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida” aconteceu no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília, onde foi elaborado um documento intitulado “Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial”, que foi entregue ao então presidente da República. Entre as várias demandas abordadas no referido documento, reivindicavam-se políticas específicas no campo da educação, entre elas a instituição de ações afirmativas para o acesso a cursos profissionalizantes e à educação superior (GOMES, 2012; JACCOUD, 2008).

O movimento negro brasileiro participou ativamente da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Durban, África do Sul, em 2001, levando o Estado brasileiro a reconhecer internacionalmente a existência institucional do racismo no país e a se comprometer com a adoção de medidas para combatê-lo, entre elas, as ações afirmativas na educação e no trabalho (GOMES, 2004; GOMES, 2012).

Como desdobramento da Conferência de Durban, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, em 21 de março de 2003, com o objetivo de promover debates e políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial e à criação de mecanismos que assegurem o acesso da população negra às várias esferas da vida em sociedade (SANTOS; SOUZA, 2016; VIEIRA; MEDEIROS, 2009).

Diante desse contexto de reivindicações, a universidade, que sempre foi caixa de ressonância das desigualdades sociais, teve que se posicionar e responder com propostas e ações na forma de políticas internas para inclusão social e racial, como enfatiza Santos (2012, p. 14):

Implicitamente, o processo de adoção das ações afirmativas e seus significados remetem à emergência de termos definidores do que seriam políticas diferenciadas para grupos e populações excluídas. E as universidades públicas tornaram-se o *locus* privilegiado na sociedade brasileira para se entender a forma como discursos de manutenção de *status* e poder apareciam na esfera pública. Lugar de reprodução das desigualdades, a academia teve que sair das suas vestais e responder com propostas e ações. E, assim, entrou em cena a elaboração de políticas internas direcionadas para a inclusão social e racial no sistema de graduação do ensino superior. Inicialmente, denominada reserva de vagas, popularmente se disseminou como política de cotas.

De acordo com Passos e Gomes (2014), o estado do Rio de Janeiro foi o primeiro no Brasil a adotar o sistema de cotas para acesso ao ensino superior, com a aprovação da Lei

Estadual nº 3.524/2000, de 28 de dezembro de 2000, a qual instituiu a reserva de 50% das vagas das universidades do estado e da Universidade Estadual do Norte Fluminense para estudantes que tivessem concluído a Educação Básica em escolas públicas mantidas pelos governos municipal ou estadual. Posteriormente, em 2001, por meio da Lei Estadual nº 3.708, foi autorizada também a reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas. Segundo Carvalho (2014), entre as universidades federais, a pioneira foi a Universidade de Brasília (UNB), que, em 2004, adotou o modelo de cotas étnico-racial como política de ação afirmativa.

Apesar de a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) ser considerada pioneira quanto à implantação de uma política de cotas, a Universidade de Brasília foi que iniciou o debate teórico e político em torno da questão, pois, segundo Carvalho (2005), a apresentação de um sistema de cotas para a UNB data de 1999, tendo como embrião um conflito racial envolvendo um aluno do Programa de Doutorado de Antropologia, que ficou nacionalmente conhecido como “caso Ari”. As discussões e debates em torno do caso foram amplamente divulgados pela mídia, exercendo influência na posterior elaboração de uma proposta de cotas para a UERJ:

Indo um pouco mais longe, quando os autores falam do “maior destaque” da lei de cotas da Uerj, estabelecida pela Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) no final de 2001, cabe lembrar aqui da matéria extensa que o Jornal Nacional, da TV Globo, fez sobre nossa proposta de cotas, em agosto de 2001, em que fui entrevistado, juntamente com um professor negro e dois estudantes negros. Já naquele momento associada aos movimentos preparatórios finais para Durban, é possível que a luta pelas cotas na UnB, ao ganhar visibilidade nacional, tenha influenciado o interesse posterior do então deputado estadual José Amorim de propor as cotas para a Uerj. (CARVALHO, 2005, p. 239).

Arivaldo Lima Alves, protagonista “do caso Ari”, primeiro aluno negro a ingressar no doutorado em Antropologia da UNB, após 20 anos de existência do Programa, por motivos inexplicáveis, foi reprovado em uma das primeiras disciplinas do curso, fato que o levou a entrar em uma verdadeira batalha em prol da revisão de sua nota. O doutorando recebeu apoio do seu orientador, professor José Jorge de Carvalho, e da então coordenadora do Programa de Doutorado, professora Rita Segato, que, na época, chegou a ser exonerada do cargo por apoiar a causa do doutorando. Somente após dois anos de intensa luta e muito desgaste, a UNB reconheceu a injustiça cometida, forçando o Departamento de Antropologia a revisar a nota referente à disciplina e aprovar Arivaldo Lima (CARVALHO, 2005). Tal evento abriu uma calorosa discussão teórica e política sobre as questões raciais e a permanência do aluno negro na universidade e impeliu a apresentação de uma proposta de cotas para a UNB:

Angustiadados diante da dificuldade de resolver o problema da reprovação da nota de Arivaldo Alves e indignados com a postura de hostilidade injustificada da maioria dos membros do colegiado do departamento para com o nosso primeiro (e brilhante) doutorando negro, o pensamento que nos motivou a redigir a proposta de cotas foi o seguinte: “se é tão difícil manter um único aluno negro na UnB, vamos propor um sistema de cotas, para que pelo menos alguns negros permaneçam”. Obviamente, a proposta cresceu porque incorporou diversos outros atores, brancos e negros, o que levou à construção de um debate da questão racial na esfera pública, que ainda hoje é raro no meio universitário brasileiro (CARVALHO, 2005, p. 240).

Assim como o processo de criação de universidade no Brasil foi alvo de resistência por aqueles que detinham o poder, a implantação da reserva de vagas em muitas instituições, principalmente quando se tratava da reserva para negros, também sofreu resistências e foi objeto de batalhas judiciais, como o caso emblemático da política de cotas adotada pela UNB, que, em 2012, foi alvo de ação direta de inconstitucionalidade movida pelo Partido dos Democratas (DEM). No julgamento, os ministros do Supremo Tribunal Federal (STF), em decisão unânime, declararam a constitucionalidade das políticas de cotas como forma de garantir o acesso de negros e índios nas instituições de ensino superior do Brasil.

Carvalho (2014, *on-line*) descreve como se deu o processo de resistência à implantação de políticas de cotas no âmbito de algumas das universidades brasileiras:

No Rio de Janeiro, em 2004, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) anunciou que rejeitaria uma possível política de cotas. O conselho de ensino da instituição, formado por professores, alunos e funcionários, rejeitou a ação afirmativa. E o Ministério Público Federal (MPF) do Paraná entrou, em 2004, com um recurso na Justiça pedindo que a Universidade Federal do Paraná (UFPR) não adotasse o sistema de cotas em seu vestibular. O Judiciário paranaense freou a prática entendendo que a reserva de cotas afrontava “o princípio constitucional de isonomia e reforça práticas sociais discriminatórias”. Já em 2012, quando a Universidade de Brasília (UnB) já havia completado oito anos de distribuição de vagas pelo sistema de cotas, o Partido Democratas (DEM) entrou com recurso no Superior Tribunal Federal contra a medida, alegando, inclusive “racismo”. Mas a resistência às cotas não se dava somente no âmbito de conselhos das instituições ou do Judiciário, e muitas vezes se dava por meio de atitudes racistas.

Costa e Wenceslau (2012) relatam que, em 1999, foi criado o Projeto de lei nº 73/1999, que depois veio a ser modificado para PL 180/2008, que previa a política de reserva de vagas em instituições federais de ensino, mas o texto legal ficou engavetado por 13 anos a contar da data de criação do projeto original. Somente em 29 de agosto de 2012 a política de ação afirmativa foi regulamentada, por meio da Lei 12.711, em instituições de ensino mantidas pelo governo federal, tornando obrigatória a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas e alunos de baixa renda provenientes de escola pública. Dessa forma, a política de cotas torna-se um instrumento significativo para a inclusão e a democratização do acesso ao ensino público superior, como também “resgata uma dívida histórica do Estado brasileiro e

sua efetivação certamente contribuirá para o estabelecimento de vínculo mais orgânico entre as instituições públicas de educação básica e as de ensino superior no país.” (DOURADO, 2012, p. 12).

A dívida de que trata Dourado (2012) pode ser verificada nos percentuais históricos de candidatos oriundos de classes baixas no ensino superior brasileiro. Em 1997, por exemplo, apenas 2,2% de pardos e 1,8% de negros na faixa etária de 18 a 24 anos cursavam ou tinham concluído um curso de graduação no Brasil, sinalizando que algo precisava ser feito. Assim, as ações afirmativas por meio da reserva de vagas foram a solução encontrada para reduzir o déficit histórico de negros e pobres nas universidades do país (CARVALHO, 2014).

Hasenbalg (2005) destaca que, no contexto de uma mesma origem social, os negros têm oportunidades educacionais distintas e mais limitadas que os brancos, em consequência de práticas discriminatórias sutis das quais os negros são vítimas, pois ser negro, no Brasil, geralmente está relacionado a ser integrante de famílias de baixo *status*, com renda inferior às dos brancos. Nesse cenário, Beraldo e Magrone (2012, p. 130) enfatizam a importância da reserva de vagas para negros como instrumento que lhes oportuniza a ascensão social:

Em outras palavras, fica nitidamente exposta a desvantagem da situação social e econômica dos negros (pretos e pardos) diante dos brancos, além de sua reduzida capacidade de mobilidade social. Aqui pode entrar a universidade pública brasileira para reduzir esta desigualdade, pois esta “produz um ativo crucial para as oportunidades de mobilidade social ascendente, e dado o seu caráter público, deve buscar distribuí-lo de forma mais igualitária possível”.

A desvantagem socioeconômica dos candidatos menos favorecidos, demonstrada pelos autores, coloca em evidência quão necessárias tornavam-se as políticas públicas que revertessem tal situação. De fato, essa necessidade já se tornara evidente há mais de uma década no Brasil, uma vez que a política de cotas vem sendo alvo de constantes debates, faltando apenas a sua regulamentação pelo Governo Federal.

Feres Júnior et al. (2013) destacam que, antes da aprovação da Lei 12.711/12, quarenta das cinquenta e oito universidades federais já adotavam alguma modalidade de cota, então essas instituições só tiveram que se adaptar às determinações da lei. Por outro lado, as demais instituições de ensino federal que não adotavam nenhum tipo de ação afirmativa em seus certames tiveram que passar a disponibilizar, em conformidade com os parâmetros estabelecidos na legislação federal.

Os autores ainda apontam uma acentuada disparidade, entre os anos de 1929 e 1999, nos dados que representam o nível educacional entre as populações branca, preta e parda do

nosso país, sendo que tal disparidade só apresentou redução a partir do início dos anos 2000, quando políticas de ação afirmativas passaram a ser adotadas por universidades brasileiras:

Com efeito, nos últimos anos as políticas de ação afirmativa têm produzido mudanças sensíveis nesse quadro. Como informa o Ministério da Educação, através dos dados da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), em 1997, 2,2% dos pardos de 18 a 24 anos frequentavam ou haviam concluído um curso de graduação, já no ano de 2012, o percentual elevou-se para 11%. Entre aqueles que se autodeclararam negros, o percentual passou de 1,8% para 8,8%. O índice entre os brancos também aumentou, passando de 11,4% em 1997 para 25,6% (Foreque, 2012). Em síntese, entre os alunos pardos e pretos houve um incremento proporcional da participação no ensino superior maior do que aquele verificado entre os brancos (FERES JÚNIOR et al., 2013, p. 4).

Assim, a Lei 12.711/12 representa um marco ao regulamentar e padronizar as políticas de cotas já adotadas por muitas universidades brasileiras há mais de uma década, tornando obrigatória a inserção não só de alunos oriundos de escolas públicas e de baixa renda, como também de negros, pardos e indígenas, pois nem todas as universidades tinham reserva de vagas com base em critérios econômicos e étnico-raciais, como a Universidade Federal do Piauí (UFPI), que passou a considerar tais critérios a partir da imposição da lei.

Duarte (2000), ao constatar que várias leis têm sido elaboradas para tornar a escola um espaço mais democrático, afirma que, apesar de necessária, a lei por si só não é garantia de igualdade, já que, para que a cidadania possa ser realmente exercida, sem qualquer tipo de discriminação, outros mecanismos práticos devem ser acionados para combater as desigualdades no ambiente escolar. Tal postulação, sem dúvida, também se aplica à lei que regulamenta a reserva de vagas em universidades públicas. Nesse sentido, se reconhece a importância e relevância da Lei 12.711/12, pois a reserva de vagas para acesso do pobre e do negro às instituições públicas de ensino superior necessitava de regulamentação, mas só garantir o acesso desse público não é suficiente, fazendo-se necessário também o desenvolvimento de políticas para o combate à discriminação e para a garantia da permanência, com qualidade, dos alunos contemplados pelo benefício da Lei, como explica Castro (2009, p. 249):

As Políticas de Cotas, ao interferirem no acesso seletivo à universidade, acionam mecanismos de apoio aos mais carentes e discriminados, sem, no entanto, romper com as estruturas que reproduzem as desigualdades. A resposta que estes segmentos e grupos sociais anseiam não é apenas o ingresso, mas a permanência na universidade. Para isto é necessária uma Política de Assistência aos estudantes de cotas com monitoramento e acompanhamento de suas trajetórias acadêmicas, auxiliando-os com bolsas de estudo, cursos suplementares, alojamento e alimentação. Seria o mínimo para que as cotas não resultem em meros arroubos políticos de caráter populista.

Como já mencionado, as universidades brasileiras foram criadas e desenvolvidas para atender aos interesses da classe dominante, porém a luta e a pressão, ao longo de décadas, das classes historicamente excluídas, com destaque dos afro-brasileiros, forçou a universidade a abrir-lhe as portas por meio de políticas internas e, posteriormente, através da regulamentação da Lei 12.711/12, que lhes deu garantia de acesso. No entanto, como citado por Castro (2009), o anseio dos integrantes da camada da sociedade historicamente excluída é, juntamente com o ingresso, a garantia da permanência e a certeza de que contarão com políticas que lhes darão condições de concluir o curso e contribuir para o enfrentamento da discriminação e das desigualdades sociais que também se reproduzem nos espaços da própria universidade.

Diante do exposto, verifica-se o quanto é urgente e imprescindível o debate sobre as políticas de permanência desenvolvidas pelas instituições que hoje recebem alunos contemplados pelos critérios estabelecidos na Lei 12.711/12 e também sobre como tais políticas têm sido desenvolvidas e aplicadas para garantir a permanência dos alunos cotistas e o enfrentamento das desigualdades sociais.

2.2 O acesso e a política de cotas na UFPI

A UFPI foi criada pela Lei nº 5.528, de 12 de novembro de 1968, que autorizou o Poder Executivo a instituir a Universidade Federal do Piauí sob a forma de fundação.

A política de cotas na UFPI iniciou-se no ano de 2006, regulamentada, em 14 de junho de 2006, pela Resolução CEPEX nº 93/06, na qual 5% do total de vagas foram reservadas para estudantes que cursaram a Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) integralmente em escolas mantidas pelo poder público.

Art. 2º. Estabelecer o percentual de 5% (cinco por cento) das vagas de cada curso oferecido pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), objeto da seleção de graduandos através do PSIU (modalidade presencial) destinadas para candidatos que tiveram a vida escolar básica (ensino fundamental e médio), integralmente, em escola pública (UFPI, 2006).

A implantação da política de cotas na UFPI foi proposta pela administração superior da universidade, motivada pelo processo de expansão de vagas e pela constatação de que os egressos de escola pública praticamente não tinha representação nos cursos mais concorridos da instituição, como citam Passos e Gomes (2014, p. 1104):

Assim, essa foi uma iniciativa exclusiva da administração superior da UFPI. Como diz o Reitor na entrevista, essa “foi uma decisão endógena da própria administração superior que levou isso para o CEPEX; foi uma iniciativa da nossa gestão” motivada, como consta nos registros das reuniões em que foi aprovada, e nas

entrevistas, pelos seguintes fatores: exclusão dos egressos da escola pública dos cursos mais concorridos da UFPI, constatada em estudo encomendado pela Reitoria junto à COPEVE, e adoção do sistema de cotas em outras instituições públicas de ensino superior.

Os autores ainda apresentam os percentuais de candidatos inscritos e também dos aprovados nos vestibulares da UFPI antes da adoção da política de cotas, dados que confirmam que os egressos de escola pública configuravam minoria:

Os egressos da escola pública, como foi constatado em pesquisas anteriores (PASSOS, 2007; 2009), até então, eram minoria entre os inscritos - 34,5% dos candidatos - e entre os aprovados - 19%. Por conseguinte, operava-se uma primeira seleção: a autoexclusão. Isso podia decorrer tanto da falta de acesso ao ensino médio, como das escassas chances objetivas de sucesso, pois tinham chance de ocupar 809 vagas, enquanto os egressos da escola privada, 1.138 vagas; ou seja, tinham 1 ½ vezes menos chances do que estes (PASSOS; GOMES, 2014, p. 1092).

A partir de 2008, o percentual de reserva de vagas foi aumentado por meio da Resolução CEPEX n° 138/08, de 07 de julho de 2008, passando a UFPI a reservar 20% do seu total de vagas para estudantes oriundos da rede pública de ensino (UFPI, 2008).

É importante esclarecer que, do ano de 2004 a 2008, os candidatos pleiteavam vaga na UFPI através do Programa Seriado de Ingresso à Universidade (PSIU). Nos certames dos anos de 2009 e 2010, cujos candidatos selecionados ingressariam na instituição em 2010 e 2011, respectivamente, 50% das vagas da UFPI foram disponibilizadas para seleção através do PSIU e 50% para seleção através do ENEM/SiSU.

A partir do certame de 2011, para ingresso dos candidatos aprovados em 2012, a UFPI aderiu integralmente ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU), instituído em 2010 pelo Ministério da Educação como proposta alternativa de seleção para ingresso de estudantes em instituições públicas de Ensino Superior do país, portanto, atualmente, a principal forma de acesso aos cursos de graduação da UFPI, para alunos que concluíram o Ensino Médio, se dá através do SiSU.

A partir do ano de 2013, as instituições de ensino participantes do SiSU foram submetidas às regras da Lei 12.711/12 (Lei de Cotas), que dispõe sobre a política de reserva de vagas nas universidades e instituições de ensino que aderiram ao SiSU, entre elas a Universidade Federal do Piauí.

A Lei 12.711/12 é regulamentada pelo Decreto n° 7.824/2012, que “[...] define as condições gerais de reservas de vagas, estabelece a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas e a regra de transição para as instituições federais de educação superior” (BRASIL, 2012b), e pela Portaria Normativa n° 18/2012 do MEC, que “[...] estabelece os

conceitos básicos para aplicação da lei, prevê as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, fixa as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento das vagas reservadas.” (BRASIL, 2012c).

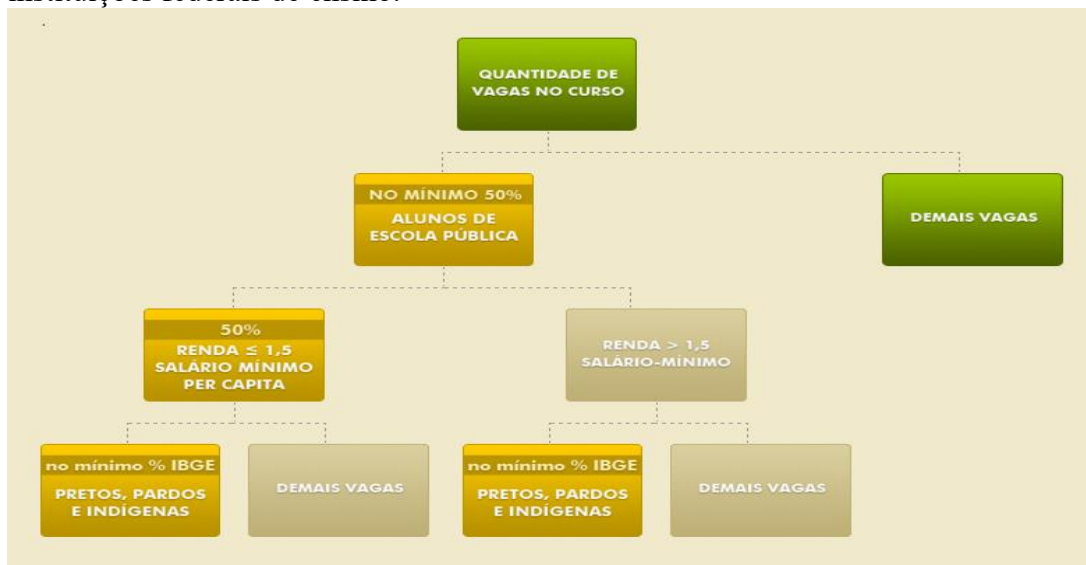
Em seu artigo 1º, a Lei nº 12.711/12 determina a reserva de, no mínimo, 50% das vagas das instituições federais de educação superior vinculadas ao MEC para estudantes que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas da rede pública de ensino. Desse percentual, metade das vagas deve ser preenchida por alunos oriundos de famílias com renda *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e meio.

Além do sistema de cotas baseado no critério socioeconômico, a lei também instituiu cotas com base no critério étnico-racial, determinando a reserva de vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012a).

Em suma, os candidatos inscritos no SiSU que optarem pelas vagas destinadas às ações afirmativas, devem se enquadrar nas exigências descritas acima e sintetizadas na figura 1.

Figura 1 - Procedimento de aplicação da Lei nº 12.711/2012 sobre o ingresso nas instituições federais de ensino.



Fonte: Portal do MEC (2012).

A UFPI teve que adequar sua já existente política de cotas aos critérios estabelecidos na legislação em vigor, visto que, antes da promulgação da lei, o critério se restringia ao tipo de

escola (pública) em que o candidato havia concluído a Educação Básica. Quanto a isso, Passos e Gomes (2014, p.1106), revelam o motivo pelo qual a UFPI não adotara o critério étnico-racial:

O tema, efetivamente, sequer foi cogitado, pois, diz o Prof. Newton, em seu depoimento, “a intenção da presidência (CEPEX) e dos demais conselheiros era privilegiar os oriundos integralmente da escola pública e porque são os mais necessitados”. No Piauí, complementa, “os pais que podem pagar para os filhos estudarem em escolas privadas assim o fazem, enquanto aqueles que realmente não tem condições são levados a estudar em escola pública”. E essas, complementa, têm baixo desempenho, conseqüentemente “precisam do poder público, dos professores e de todos que fazem a educação para melhorá-las”. A cor da pele, ainda ressalta, “não faria a diferença”.

O critério do tipo de escola, dizem os entrevistados, evitaria contestações judiciais, além disso, disse o Prof. Saulo Brandão, presidente da COPESE, em 2008, na entrevista “dava chance a pessoas com menor nível social, o que não seria preponderante no critério racial [...] e estes estão nas escolas públicas. Então, atendendo alunos das escolas públicas, estar-se-ia atingindo o alvo desejado, as famílias de menor poder aquisitivo”.

Assim, a UFPI descartou o critério étnico-racial com o argumento de que, ao estabelecer como critério o tipo de escola em que o candidato estudara no ensino básico, se estaria contemplando os mais necessitados, os candidatos de baixa renda, pois são os que, geralmente, provêm da rede pública. Tal argumento, porém, pode ter sido usado apenas como uma forma sutil de mascarar a resistência do corpo docente quanto à implantação das cotas raciais, pois, antes da regulamentação das cotas pela lei federal, as universidades federais por meio do corpo docente sempre se opuseram à reserva de vagas para negros, como expressa José Jorge Carvalho durante as discussões iniciais sobre a necessidade das cotas nas universidades federais e de uma política de convencimento dos professores universitários que atuam como instrumento de reprodução da ideologia da elite brasileira:

Diante deste quadro, podemos dizer que a grande barreira neste momento para uma intervenção anti-racista no Brasil são as universidades federais. Para mim, não há dúvida quanto a isso, quanto mais participo de debates, mais fica claro o quanto de resistência existe na categoria dos professores universitários. Por muito tempo eu imaginei que a luta pela ação afirmativa deveria ser construída em cima da demonstração da ausência de alunos negros nas universidades brasileiras.

Mas, na verdade, eu penso que a argumentação deve ser dirigida para o convencimento dos professores. Por quê? Porque os professores são uma corporação, um segmento de poder com uma ideologia própria, com um acesso direto ao poder e com uma capacidade de reproduzir a elite brasileira. O Estado entrega aos professores universitários 95% do poder de reproduzir a elite. Então, quem vai modificar o perfil racial da elite brasileira serão os professores universitários, toda a pressão das cotas para negros tem de ser colocada em cima dos professores universitários (CARVALHO, 2001, p. 15).

A partir de 2013, quando foi obrigada por lei a oferecer a reserva de vagas também baseada no critério socioeconômico e étnico-racial, a UFPI passou a ofertar quatro

modalidades de cotas, atualmente identificadas pela sigla AA (Ações Afirmativas): **AA-1**: candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas; **AA-2**: candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas; **AA-3**: candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas; **AA-4**: candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (UFPI, 2013c).

Em seu artigo 8º, a Lei das cotas possibilitou às instituições a implementação da reserva de vagas de forma gradativa, conforme o seguinte preceito:

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei. (BRASIL, 2012a).

No primeiro ano de observância dos critérios da Lei 12.711/12, houve, na UFPI, uma redução de vagas reservadas para candidatos cotistas: antes eram de 20% (percentual regulamentado por resolução da universidade), passando a ser de 12,5%, em 2013, com o diferencial de, a partir daí, serem atendidos candidatos de baixa renda, pretos, pardos e indígenas, população que, até a promulgação da lei federal, não era contemplada pela legislação da instituição. Essa redução ocorreu para que a universidade pudesse se adequar aos novos critérios estabelecidos, com amparo da própria Lei de Cotas, que facultou às instituições a implementação gradativa da reserva de vagas.

Dessa forma, a UFPI optou por reservar 12,5% do total de vagas para candidatos cotistas no ano de 2013; 25%, no ano de 2014; 37,5%, no ano de 2015, até atingir o percentual exigido em lei, de 50%, disponibilizado para o certame de 2016 (UFPI, 2012a; 2013b; 2014), cumprindo assim todos os requisitos estabelecidos na legislação.

2.3 Perfil dos alunos ingressantes na UFPI em 2013.1

Como supramencionado, em 2013, primeiro ano de vigência da Lei 12.711/12, a UFPI ofertou 12,5% de suas vagas para candidatos que desejassem concorrer em uma das modalidades de cotas estabelecidas conforme a referida lei.

No primeiro período de 2013, a instituição ofertou um total de 3.545 vagas distribuídas em seus cinco campi (Campus Doutor Amílcar Ferreira Sobral, Campus Ministro

Petrônio Portela, Campus Parnaíba, Campus Professora Cinobelina Elvas, Campus Senador Helvídio Nunes De Barros). Para o Campus Ministro Petrônio Portela (CMPP), localizado em Teresina, no primeiro período de 2013, foram disponibilizadas 2.124 vagas através do SiSU, distribuídas em 46 cursos, incluindo licenciatura e bacharelado. Do total de vagas, 282 foram disponibilizadas para a política de reserva de vagas sob os critérios estabelecidos na Lei 12.711/12.

A tabela 1 apresenta a quantidade de vagas, especificadas por curso e tipo de concorrência (ampla concorrência ou cota), ofertadas através do SiSU 2013.1 para o Campus Ministro Petrônio Portela, bem como a quantidade vagas ocupadas após todos os editais de convocação do referido período.

Tabela 1 - Vagas ofertadas e vagas ocupadas através do SiSU em 2013.1, no Campus Ministro Petrônio Portela. (continua)

Curso	Vagas 2013.1						Ocupadas 2013.1					
	AA-1	AA-2	AA-3	AA-4	AC	Total	AA-1	AA-2	AA-3	AA-4	AC	Total
Engenharia Agrônômica (MT)		3		2	35	40		3		2	29	34
Medicina Veterinária (MT)		3		2	35	40		3		1	36	40
Artes Visuais* (Tn)		3		2	35	40		2		2	34	38
Jornalismo (MT)		3		2	35	40		3		2	32	37
Moda e Estilismo (N)		3		2	35	40		3		2	38	43
Música* (MTN)		3		2	35	40		3		2	35	40
Pedagogia* (M)		3		2	35	40		2		1	31	34
Pedagogia* (N)		3		2	35	40		2		2	32	36
Pedagogia* (T)			3	2	35	40			3	2	30	35
Administração (MT)	1	3		3	43	50	1	3		3	36	43
Ciência Política (N)		3		2	35	40		3		2	36	41
Ciências Contábeis (N)	1	3		3	43	50		2		4	43	49
Ciências Econômicas (MT)		3		2	35	40		1			30	31
Ciências Sociais (MT)		2		2	26	30		1		2	21	24
Ciências Sociais* (MT)		2		2	22	26		1		1	19	21
Direito (MT)	1	3		3	49	56	1	3		2	46	52
Direito (N)	1	3		3	49	56		3		2	44	49
Filosofia* (MT)	1	3		3	43	50		2		2	36	40
Geografia* (MT)	1	3		3	43	50	1	2		3	34	40
História* (M)	1	3		3	43	50		4		3	38	45
História* (N)	1	3		3	43	50	1	3		2	38	44
Letras - Português* (MT)	1	3		3	43	50	1	2		3	41	47
Letras - Francês* (MT)	1	3		3	43	50	1	2		3	36	42
Letras - Inglês* (MT)	1	3		3	43	50		2		3	40	45
Serviço Social (MT)	1	3		3	43	50	2	2		2	38	44
Arqueologia (MT)		3		2	35	40		1		1	13	15
Ciência da Computação (MT)		3		2	31	36		3		1	30	34

Ciências Biológicas (MT)	3	2	31	36	3	25	28
Ciências Biológicas* (MT)	3	2	35	40	2	2	31
Ciências da Natureza* (N)	1	3	1	3	52	60	1
Ciência de Materiais (MTN)		2	2	26	30	1	11
Estatística (N)	1	3	3	43	50	2	1
Física (MT)	1	3	3	43	50	2	1
Física* (MT)	1	3	3	43	50	3	3
Matemática (MT)	1	3	3	43	50	3	2
Matemática* (MT)	1	3	3	43	50	1	3
Química (MT)		3	2	31	36	3	2
Química* (MT)		3	2	35	40	2	1
Educação Física* (MT)		3	3	40	46	3	2
Enfermagem (MT)		3	2	35	40	3	2
Farmácia (MT)		2	2	26	30	1	1
Medicina (MT)		3	2	35	40	3	2
Nutrição (MT)		3	2	35	40	3	2
Odontologia (MT)		3	2	31	36	3	2
Arquitetura (MT)		2	2	26	30	1	2
Eng. Cartográfica (MTN)		2	2	22	26	2	2
Engenharia Civil (MT)		3	2	35	40	3	1
Engenharia de Produção (N)		3	2	35	40	2	1
Engenharia Elétrica (MT)		3	2	35	40	1	2
Engenharia Mecânica (MT)		3	2	35	40	3	2
Total	18	144	1	119	1842	2124	10
							118
							1
							92
							1591
							1812

Fonte: A pesquisa, a partir de dados da CEDE/PREG- UFPI 2013a.

Notas:

*Modalidade: Licenciatura; Modalidade dos demais cursos: Bacharelado.

AA-1: candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

AA-2: candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

AA-3: candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

AA-4: candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

AC: ampla concorrência.

Pela tabela 1, verifica-se que, das 1842 vagas ofertadas na modalidade ampla concorrência, 1591 foram ocupadas, sendo que, das 282 vagas reservadas para ingresso através da política de cotas, registraram-se 221 ingressantes.

Tabela 2 - Quantidade de alunos ingressantes no Campus Ministro Petrônio Portela através do SiSU em 2013.1, de acordo com o gênero (feminino ou masculino), por curso (continua)

Curso	Cota		Ampla	
	F	M	F	M
Engenharia Agrônômica (MT)	2	3	6	23
Medicina Veterinária (MT)	3	2	19	16
Artes Visuais* (Tn)	2	2	21	13
Jornalismo (MT)	3	2	18	14
Moda e Estilismo (N)	5		34	4
Música* (MTN)	2	3	11	24
Pedagogia* (M)	3		24	7
Pedagogia* (N)	3	2	22	9
Pedagogia* (T)	3	2	26	4
Administração (MT)	3	4	14	22
Ciência Política (N)	3	2	14	22
Ciências Contábeis (N)	2	4	20	23
Ciências Econômicas (MT)	1	3	15	12
Ciências Sociais (MT)	3		11	10
Ciências Sociais* (MT)	1	1	12	7
Direito (MT)	2	4	24	22
Direito (N)	3	2	22	22
Filosofia* (MT)	2	3	15	20
Geografia* (MT)	2	4	11	23
História* (M)	4	3	17	21
História* (N)	2	4	12	26
Letras - Português* (MT)	4	2	30	11
Letras - Francês* (MT)	3	3	27	9
Letras - Inglês* (MT)	3	2	26	14
Serviço Social (MT)	6		36	2
Arqueologia (MT)	2		8	5
Ciência da Computação (MT)	1	3	5	25
Ciência de Materiais (MTN)		1	4	7
Ciências Biológicas (MT)	2	1	14	11
Ciências Biológicas* (MT)	2	2	11	16
Ciências da Natureza* (N)	3	4	13	20
Estatística (N)	1	2	9	29
Física (MT)	2	1	8	24
Física* (MT)	2	4	6	32
Matemática (MT)	1	4	11	19
Matemática* (MT)	2	3	7	31
Química (MT)	3	2	13	14
Química* (MT)	1	2	14	12
Educação Física* (MT)	2	3	11	23
Enfermagem (MT)	5		26	9
Farmácia (MT)		2	13	10

Curso	Cota		Ampla	
	F	M	F	M
Medicina (MT)	2	3	12	22
Nutrição (MT)	5		24	5
Odontologia (MT)	5		12	16
Arquitetura (MT)	2	1	16	4
Engenharia Cartográfica (MTN)	1	3	7	12
Engenharia Civil (MT)	1	3	5	27
Engenharia de Produção (N)	1	2	11	21
Engenharia Elétrica (MT)		3	8	23
Engenharia Mecânica (MT)		5	5	28
Total	116	111	760	825

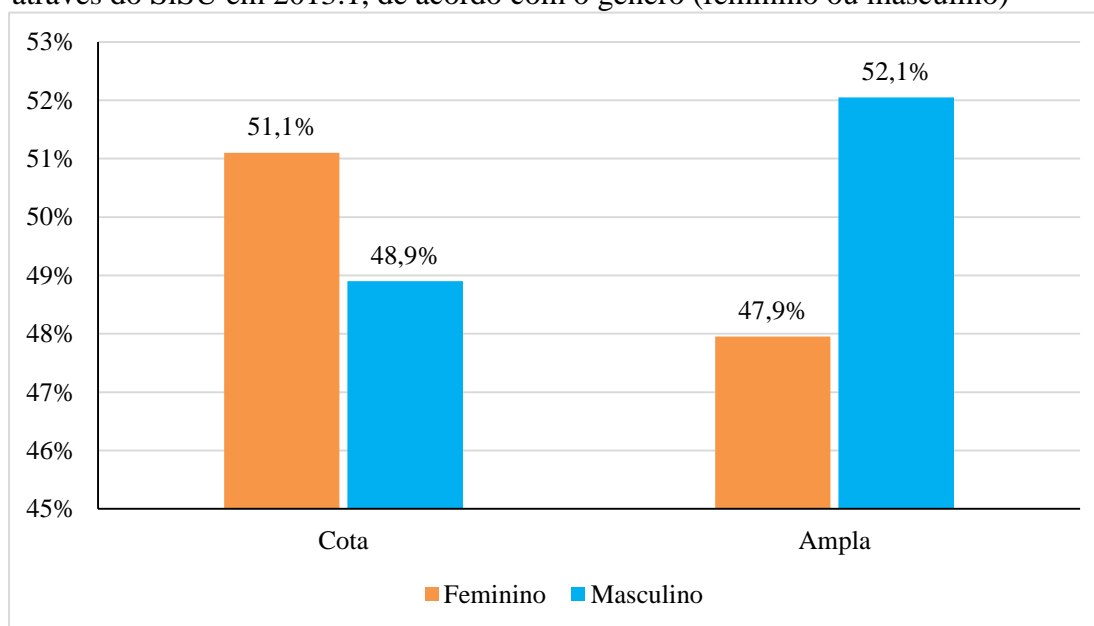
Fonte: A pesquisa, a partir de dados da CEDE/PREG (UFPI, 2013a).

Nota:

*Modalidade: Licenciatura; Modalidade dos demais cursos: Bacharelado.

O gráfico 1 apresenta dados relativos aos percentuais de frequência de alunos que ingressaram no Campus Ministro Petrônio Portela através do SiSU em 2013.1, com base na diferença de gênero.

Gráfico 1 - Frequência de alunos ingressantes no Campus Ministro Petrônio Portela através do SiSU em 2013.1, de acordo com o gênero (feminino ou masculino)



Fonte: A pesquisa, a partir de dados da CEDE/PREG (UFPI, 2013a).

Quando se analisa a frequência de alunos que ingressaram no Campus Ministro Petrônio Portela (gráfico 1), não se observam, no geral, discrepâncias relacionadas aos gêneros, visto que, entre os cotistas, 51,1% dos ingressantes no primeiro semestre de 2013 eram do sexo feminino, enquanto, entre os de ampla concorrência, 52,1% eram do sexo masculino, caracterizando certo equilíbrio de gênero em ambas as modalidades de

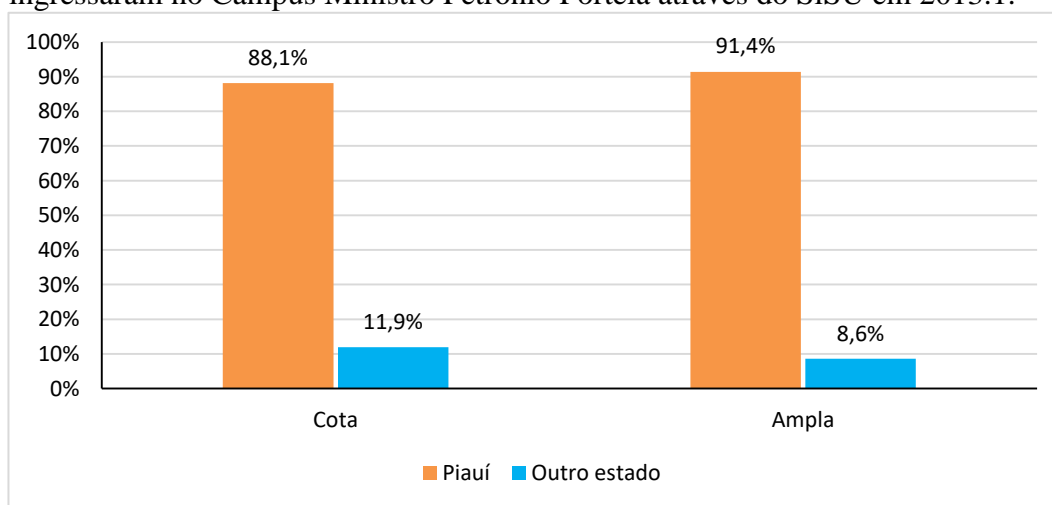
concorrência. No entanto uma análise mais detalhada por curso, a partir dos dados apresentados na tabela 2, evidencia discrepância em alguns cursos: há aqueles predominantemente masculinos, como os da área de exatas (Estatística, Matemática e Física) e os da área de engenharia (Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica), e também cursos predominantemente femininos, em que é ocupada por mulheres a maioria das vagas destinadas à política de ação afirmativa, como os cursos de Moda, Pedagogia, Serviço Social e Arquitetura.

No curso de Serviço Social, dos 38 alunos que ingressaram pela ampla concorrência, 36 são do sexo feminino; entre os cotistas, as seis vagas disponibilizadas foram ocupadas por pessoas do sexo feminino. Já no curso de Engenharia Mecânica, de 38 alunos que ingressaram, apenas 5 são do sexo feminino; entre os cotistas, as cinco vagas disponibilizadas para essa modalidade de concorrência foram todas ocupadas por pessoas do sexo masculino. Analisando os demais cursos da área de engenharia, verifica-se que os homens ocuparam a maioria das vagas destinadas a candidatos cotistas.

Os cursos de Medicina Veterinária, Jornalismo, Biologia (tanto a licenciatura como o bacharelado) e o curso de Direito (tanto o diurno quanto o noturno) são os que apresentam distribuição mais uniforme entre os gêneros e onde as vagas destinadas à política de ação afirmativa são ocupadas em proporções semelhantes por ambos os gêneros.

A seguir, no gráfico 2, são apresentados os percentuais de alunos ingressantes no Campus Ministro Petrônio Portela residentes no Piauí e de alunos oriundos de outros estados:

Gráfico 2 - Frequência de alunos oriundos do Piauí e de outros estados, que ingressaram no Campus Ministro Petrônio Portela através do SiSU em 2013.1.



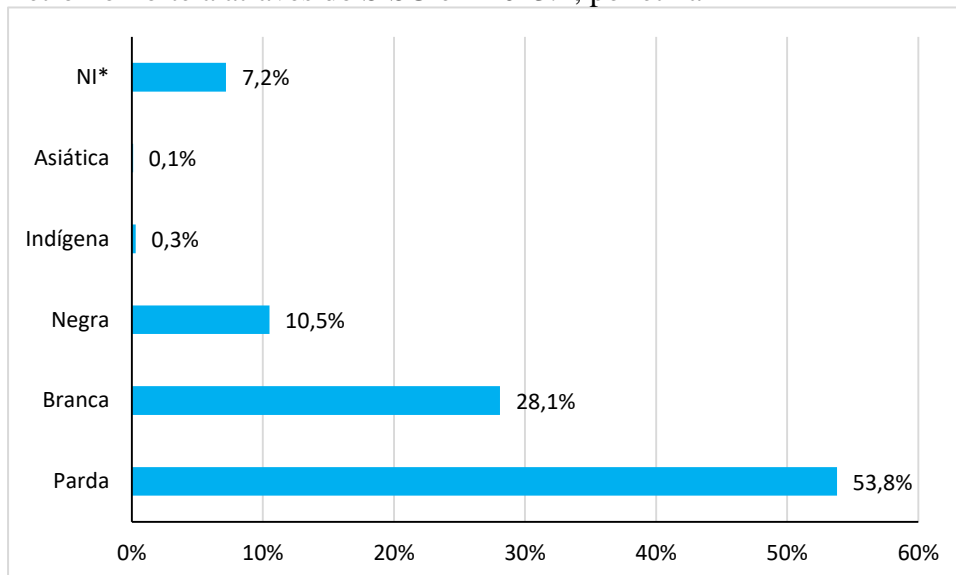
Fonte: A pesquisa, a partir de dados da CEDE/PREG (UFPI, 2013a).

De acordo com o gráfico 2, observa-se que, tanto entre os candidatos cotistas quanto entre os de ampla concorrência, o maior percentual de alunos ingressantes no primeiro

período de 2013 é oriundo do próprio estado do Piauí. Entre os cotistas, apenas 11,9% são oriundos de outras unidades federativas, demonstrando que, apesar de o SiSU apresentar como vantagem o aumento da mobilidade geográfica dos estudantes brasileiros, no campus de Teresina não se verificou significativa taxa de mobilidade geográfica entre alunos cotistas e/ou de ampla concorrência.

O gráfico 3 apresenta a distribuição de alunos ingressantes em 2013.1 de acordo com a etnia, conforme informações prestadas pelo aluno no ato da matrícula, em formulário próprio da instituição, podendo divergir da autodeclaração que o aluno faz no momento da inscrição junto ao SiSU.

Gráfico 3 - Frequência de alunos que ingressaram no Campus Ministro Petrônio Portela através do SiSU em 2013.1, por etnia



Fonte: A pesquisa, a partir de dados da CEDE/PREG (UFPI 2013a).

Nota:

*Não informado.

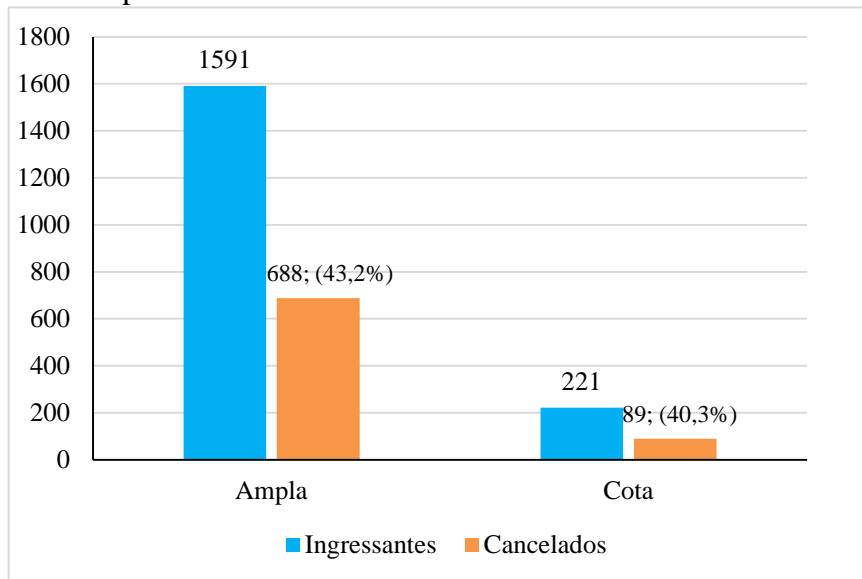
Importante destacar que 2013 foi o primeiro ano de vigência da Lei 12.711, sendo que, nesse ano, no primeiro semestre, a UFPI destinou 12,5% das suas vagas para a política de ação afirmativa, distribuídas em quatro tipos de cotas: **AA-1**: candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas; **AA-2**: candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas; **AA-3**: candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas; **AA-4**: candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (UFPI, 2013c).

A Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, do Ministério da Educação, estabelece, em seu capítulo IV, o cálculo das vagas reservadas, demonstrando as regras para aquelas destinadas a estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (na nomenclatura da UFPI, é a modalidade de cota AA-2) e para as vagas destinadas a estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com renda familiar bruta *per capita* superior a 1,5 salário mínimo (na nomenclatura da UFPI, é a modalidade de cota AA-4). De acordo com aquela normativa, deve-se levar em consideração o percentual correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da federação onde se dá a oferta de vagas da instituição. Esse percentual deve ser calculado a partir dos dados constantes no último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE. Obedecendo às regras da referida portaria normativa, a UFPI destinou 6,8% de suas vagas para a modalidade de cota AA-2, correspondentes a 144 vagas, conforme se verifica na tabela 1, e 5,6% para a modalidade de cota AA-4, correspondentes a 119 vagas, também apresentadas na tabela 1. Totalizaram-, assim, 263 vagas destinadas a candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, representando 12,4% do total de vagas ofertadas para o campus de Teresina (CMPP).

Conforme os dados apresentados no gráfico 3, a maioria dos alunos que ingressaram no CMPP em 2013.1 se consideram pardos, representando 53,8% do alunado; 28,1% se consideram brancos, e somente 10,5% se autodeclararam negros, comprovando que o percentual de alunos autodeclarados pretos e pardos é muito maior que o percentual dos que ingressaram nos tipos de cotas destinadas a esse grupo étnico-racial.

A seguir, no gráfico 4, apresenta-se a taxa de cancelamento entre os alunos que ingressaram no Campus Ministro Petrônio Portela através do SiSU no primeiro semestre de 2013.

Gráfico 4 - Taxa de cancelamento entre os alunos que ingressaram no Campus Ministro Petrônio Portela através do SiSU em 2013.1



Fonte: A pesquisa, a partir de dados da CEDE/PREG (UFPI, 2013a).

O gráfico 4 revela semelhança entre o percentual de alunos cotistas e não cotistas que realizaram cancelamento de curso, sendo que, dos 1591 estudantes que ingressaram no campus objeto de estudo através da ampla concorrência, 688 cancelaram, e, dos 221 cotistas ingressantes, o gráfico mostra 89 cancelados.

Comparando a taxa de cancelamento entre os alunos que ingressaram no Campus Ministro Petrônio Portela através do SiSU em 2013.1, com as taxas de desistências nacionais, apontadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep através do Censo da Educação Superior de 2015, apresentados no gráfico 5, verifica-se semelhança com os índices de desistência encontrados nos anos de 2013 e 2014, cujos dados são considerados alarmantes e indicativos da existência de falhas nas políticas que se propõem garantir o acesso e permanência na universidade.

Gráfico 5 - Evolução dos indicadores de trajetória dos estudantes no curso de ingresso (*coorte* de ingressantes de 2010) - Brasil 2010 - 2014



Fonte: Inep/Censo da Educação Superior 2015.

É relevante esclarecer que na categoria “cancelados” estão alunos que em algum momento desistiram de um curso para migrar para outro da mesma instituição ou de outra; alunos que optaram pela desistência voluntária por meio da assinatura do termo de desistência, ou ainda alunos que tiveram seus cursos cancelados por motivo de abandono ou por terem sido reprovados três vezes na mesma disciplina.

Visto que o objetivo deste item foi apenas apresentar um perfil dos alunos que ingressaram na UFPI no primeiro período de vigência da Lei de Cotas, restringiu-se a apresentar os percentuais de cancelamento, sem tratar dos motivos que levaram os alunos a cancelar suas matrículas no curso e/ou o tipo de cancelamento realizado. No próximo capítulo, será discutida a nota de corte, bem como sua influência na escolha do curso e o processo que pode levar o aluno ao cancelamento do mesmo, por desistência ou migração para outro curso.

Com base nos dados apresentados neste capítulo, percebe-se que o acesso à universidade tem sido uma conquista repleta de percalços para a camada da sociedade brasileira historicamente marcada por um processo de exclusão e desigualdade sociais. Constata-se que o contexto no qual a universidade brasileira nasceu e se desenvolveu contribuiu para que, até hoje, essa instituição se configure como um instrumento de reprodução e de manutenção das desigualdades sociais.

As políticas de acesso atualmente difundidas nem sempre existiram e sofrem o rescaldo do que ocorreu nos primórdios da universidade brasileira, marcados por normas que

negavam o acesso ao negro e ao pobre, as quais, apesar de terem sido extintas, deixaram fortes resquícios e marcas que contribuem para a manutenção da exclusão e do preconceito para com essa parcela da sociedade brasileira.

Não se pode negar que a legalização da política de cotas no Brasil por meio da Lei Federal 12.711/12 foi um marco histórico na garantia do acesso ao pobre, negro e índio, mas, segundo Pena (2017), ainda é desconhecido o percurso acadêmico dos alunos favorecidos pela referida lei no âmbito universitário, fazendo-se necessário conhecer as experiências, oportunidades e desafios que contribuem positivamente ou negativamente para a permanência destes alunos.

Diante dessas considerações, segue-se para o próximo capítulo.

3 OS REPRODUTORES DE DESIGUALDADES NO ACESSO À UNIVERSIDADE

Neste capítulo, apresenta-se a nota de corte e as escolas da rede federal de ensino como reprodutores das desigualdades existentes na sociedade e cujos reflexos são perceptíveis dentro dos muros da universidade.

O capítulo está organizado em três itens, iniciando com o levantamento da seguinte questão **“Do vestibular tradicional ao SiSU: o que mudou?”**, que é respondida através de um sucinto relato histórico a respeito do exame vestibular, desde sua gênese, passando pelas mudanças sofridas, até sua substituição pelo atual sistema de seleção: o SiSU. Discutem-se as semelhanças e diferenças entre as duas formas de seleção. Prossegue-se com o segundo item, intitulado **“A escolha do curso e a nota de corte como reprodutora das desigualdades sociais”**, no qual se discutem os fatores que exercem influência sobre o candidato quanto à escolha do curso superior, e, nesse contexto, a nota de corte é conceituada e apresentada como um desses fatores, operando a favor da exclusão e manutenção das desigualdades sociais. No último item, intitulado **“Institutos Federais e desigualdades entre os cotistas”**, primeiramente faz-se um breve relato a respeito da origem e finalidade das escolas federais, bem como dos processos de reorganização pelas quais tiveram que passar até chegarem ao modelo que se conhece hoje sob a nomenclatura de Institutos Federais. Segue-se discutindo, através de dados e matérias veiculadas em jornais, como tais institutos se transformaram na elite da rede pública de ensino e como têm reproduzido as desigualdades entre cotistas que concorrem a uma vaga na universidade através do SiSU.

3.1 Do vestibular tradicional ao SiSU: o que mudou?

Já foi mostrado que, desde a sua gênese, o ensino superior no Brasil foi estruturado para qualificação da elite branca dominante, que não tinha interesse algum em abrir as portas da educação para as camadas populares, constituídas principalmente por pretos, pardos e indígenas, o que contribuiu para expansão desse ensino com a oferta de vagas restrita e fundamentada na concepção de mérito. Nesse sentido, sob o discurso de que a oferta de vagas é menor que a procura, nasceu a seleção para ingresso na educação superior, em que o candidato necessita passar por um exame de admissão que ficou tradicionalmente conhecido por vestibular, palavra que tem sua origem no latim *“vestibulum”* que significa entrada, ou seja, trata-se do exame que permite o ingresso nas instituições de ensino superior.

O vestibular no Brasil foi regulamentado durante o Governo Hermes da Fonseca, por meio do Decreto nº 8.659, de 05 de outubro de 1911, que aprovava a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Em seu artigo 65, o decreto determinava que, para concessão da matrícula, fosse exigida dos candidatos a realização de um exame de admissão cujo objetivo era aferir o desenvolvimento intelectual e o conhecimento que possuíam a respeito das matérias concernentes ao ensino superior (BARROS, 2014a; NETTO, 1985;).

Em 1915, durante a Reforma Carlos Maximiliano, o exame de admissão do qual tratava o Decreto 8.659/11 passou a ser denominado exame vestibular, que naquela época exigia tão somente a obtenção de uma nota mínima para aprovação do candidato. Em 1925, durante a Reforma Rocha Vaz, o vestibular se tornou mais exigente e excludente ao estabelecer que, além da nota mínima, era necessário que o candidato ficasse classificado entre o número de vagas disponibilizadas pelas instituições de ensino superior. Sendo assim, o vestibular se configurou como instrumento de exclusão ao reduzir as oportunidades de acesso ao Ensino Superior (BARROS, 2014a).

De acordo com Campos et al. (2014), até meados dos anos 2000, o vestibular permaneceu como principal e incontestado método de seleção para ingresso nas universidades brasileiras, pois prevalecia a perspectiva da excelência e de que a educação por si só era promotora de igualdade para todos os grupos, o que legitimava o vestibular como a forma de seleção eficaz, pois o entendimento dominante era que ele aferia o mérito e os conhecimentos acumulados dos candidatos com isenção e exatidão, independentemente de fatores como sexo, classe, origem ou cor.

A partir do final da década de 1990, ganharam expressão os debates a respeito da democratização da educação e ampliação do acesso ao ensino superior, que passaram a fazer parte da pauta da agenda política do Brasil, desembocando na criação de novos instrumentos de avaliação e seleção para ingresso às instituições de ensino superior: ENEM, SiSU e PROUNI (BARROS, 2014a).

Em 1998, o MEC instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como uma avaliação opcional cujo objetivo primário era somente avaliar o desempenho dos alunos egressos da educação básica, mas, logo após sua implementação, passou a ser adotado como mecanismo de seleção por várias instituições de ensino superior (BRASIL, 2016a; CORDEIRO, 2014).

A partir de 2004, a nota do ENEM passou a ser utilizada como critério de seleção para estudantes na disputa por bolsas em IES privadas vinculadas ao Programa Universidade para Todos (ProUni). Em 2009, o MEC estabeleceu o ENEM como principal meio de acesso

às universidades federais e, a partir da sua associação ao SiSU, se consolidou como o maior vestibular da história de nosso país (BARROS, 2014b; BRASIL, 2016a; JUNQUEIRA, 2017; KLEINKE, 2017).

Em 2010, o Ministério da Educação instituiu o Sistema de Seleção Unificado (SiSU), como proposta alternativa de seleção para ingresso de estudantes nas universidades públicas. Esse sistema, regulamentado pela Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010, é uma plataforma eletrônica gerenciada pelo Ministério da Educação, através da qual estudantes que concluíram a educação básica e realizaram o ENEM concorrem a uma das vagas disponibilizadas pelas instituições públicas de Ensino Superior participantes do SiSU.

Trata-se de um sistema de seleção inovador, pois trouxe mudanças significativas para todo o processo de seleção e convocação de estudantes, como também para a rotina administrativa das instituições de ensino. Primeiramente, as instituições tiveram ganhos quanto à redução de gastos com contratação de pessoal para elaboração e aplicação de provas de seleção de alunos. Ademais, o processo de seleção dos alunos passou a ser realizado pelo MEC através da plataforma do SiSU (on-line), sendo que, para concorrer, os candidatos devem ter realizado o ENEM.

A primeira convocação dos estudantes aprovados através do SiSU é publicada pelo MEC, no endereço eletrônico <http://sisu.mec.gov.br/>, e os candidatos convocados efetivam suas matrículas na instituição para a qual concorreram e foram selecionados, conforme calendário definido pelo SiSU. Após o término das matrículas da primeira convocação, o SiSU/MEC envia para as instituições relatórios com dados dos alunos selecionados para lista de espera, sendo que cada instituição passa a ser responsável pela convocação de candidatos para preenchimento de vagas remanescentes, conforme calendário de matrículas definido por cada instituição de ensino. O referido sistema também possibilita aos estudantes de qualquer região do país concorrer a uma das vagas ofertadas por qualquer instituição pública do território nacional, eliminando assim custos com taxas de vestibulares e deslocamento para realização de provas em outras regiões.

Nogueira et al. (2017, p. 3) reforçam três vantagens do SiSU em relação aos vestibulares tradicionais:

- 1) ampliaria a eficiência institucional ao baratear o processo de seleção de alunos e melhorar a ocupação das vagas;
- 2) aumentaria a mobilidade geográfica dos estudantes brasileiros;
- 3) traria maior inclusão de alunos pertencentes a grupos sub-representados no Ensino Superior brasileiro - basicamente, oriundos de escolas públicas, filhos de famílias de baixa renda, pobres, pretos, pardos e indígenas.

Sousa (2015) também destaca a diferença do SiSU em relação aos demais sistemas de seleção para ingresso nas universidades brasileiras, caracterizando-o como um sistema autônomo, unificado, gratuito e prático.

Este sistema difere-se dos demais mecanismos de seleção para ingresso à universidade (a exemplo do vestibular) nos seguintes aspectos: a autonomia, a unificação, a gratuidade e a praticidade, por submeter todos os procedimentos referentes à inscrição, seleção e ocupação das vagas exclusivamente pela internet, além da flexibilidade, ao possibilitar ao candidato a mudança de instituição, curso, turno e modalidade durante todo o período de inscrição (SOUSA, 2015, p.15).

Tanto o vestibular como o ENEM são exames para admissão em universidades que, segundo Bourdieu e Passeron (1975), expressam não somente os valores de uma organização escolar, mas também os da cultura dominante. Assim, desde sua origem até os nossos dias, o sistema educacional brasileiro é fundamentado na concepção do mérito (CAMPOS et al., 2014).

Nos últimos anos, debates e pesquisas acerca do ensino superior têm evidenciado o vestibular como instrumento de reprodução de desigualdades sociais e raciais no Brasil, sendo que o resultado desses vestibulares e/ou processos seletivos similares reflete tal realidade ao revelar que o capital econômico exerce influência no desempenho dos estudantes, tendo em vista que os candidatos oriundos de famílias com alto poder aquisitivo são os que obtêm melhores resultados na disputa por vagas nas universidades. Isso ocorre em função da oportunidade que tiveram de estudar em escolas privadas que oferecem melhores condições e qualidade de ensino, diferente do que ocorre com os candidatos de baixa renda, que geralmente são oriundos de escolas públicas, onde a qualidade de ensino é inferior.

Há evidências sólidas de que o vestibular, em vez de selecionar os melhores alunos, opera como um instrumento de reprodução de hierarquias sociais e raciais no Brasil. O capital econômico desempenha um papel decisivo no desempenho dos candidatos, uma vez que ele chancela a capacidade de investimento da família na educação básica do estudante: quanto maior a renda e riqueza da família melhor a escola privada que pode pagar para seus filhos. Assim, os mais pobres estão fadados a colocar os filhos em escolas públicas de qualidade média inferior ao ensino privado de qualidade. Os resultados do vestibular espelhavam, com uma precisão espantosa, essas desigualdades, além de legitimá-las (CAMPOS et al., 2014, p. 2).

Com a adoção do ENEM como principal via de acesso ao Ensino Superior e a implantação do SiSU, são percebidas inovações no processo seletivo para ingresso na universidade, porém “se restringiram ao nome e à operacionalização, visto que o sistema excludente de seleção continua o mesmo” (FLORES, 2013, p.169), pois se mantiveram as principais características do vestibular tradicional, como a exigência de uma nota mínima para

aprovação e a necessidade de classificação dentro do número de vagas, já que a oferta de vagas pelas instituições de ensino superior continua aquém das necessidades. Portanto, no decurso da história da universidade brasileira, os mecanismos de seleção não sofreram grandes mudanças, as que ocorreram foram tão somente operacionais, e embora carregando o discurso de igualdade de oportunidades, ainda continuam sendo importantes instrumentos para a reprodução e manutenção das desigualdades.

3.2 A escolha do curso e a nota de corte como reprodutora das desigualdades sociais

A escolha do curso superior está intimamente relacionada à profissão que se deseja seguir e não é uma tarefa fácil de ser realizada, tanto que alguns alunos chegam à fase final da educação básica sem uma definição a respeito do curso ou profissão pretendida. A autora deste trabalho é exemplo disso, pois concluiu o ensino médio sem saber a qual profissão aspirava. Assim prestou vestibular para o curso de administração, por achar que seria mais fácil obter a aprovação, mas não logrou êxito, então optou por um curso técnico, e após a conclusão, foi que decidiu fazer vestibular novamente, desta vez com a definição de uma profissão, alcançando êxito em um dos processos seletivos dos quais participou. Por outro lado, há alunos que, muito cedo, até mesmo antes de chegar ao ensino médio, já fizeram a opção por um curso superior.

O certo é que são muitos os fatores que exercem influência sobre a escolha de um curso superior, relacionados a valores, motivações e interesses pessoais como também determinados pelo contexto social, econômico e cultural (NOGUEIRA, 2004), o que faz com que o ingresso de um estudante em uma universidade tenha representações e significados diversos: para um aluno de origem pobre, geralmente representará a oportunidade de mudança de vida, com base na percepção que o estudante e seus familiares têm da universidade como lugar capaz de proporcionar mobilidade social; para outro, de poder aquisitivo mais elevado, poderá representar a continuidade dos negócios de uma família, e, nesse caso, é comum o estudante escolher a mesma carreira de um familiar, seja por vocação, ou por já estar inserido naquele contexto, como também pela associação destes e de outros fatores. Segundo Bourdieu (2003), a combinação de capital cultural e *ethos* operam na definição de condutas escolares, como também a percepção que a família tem a respeito da escola também influencia a percepção e escolhas do estudante.

É relevante destacar que a “formação educacional dos candidatos, em sua maioria, é determinada pela renda familiar. Dessa forma, os candidatos com maior poder aquisitivo

concorrem a cursos prestigiados socialmente e os de menor, a cursos de baixo prestígio social” (BORGES; CARNIELLI, 2005, p. 134). O aluno que tem nota mais alta é, na grande maioria das vezes, aquele que teve acesso a mais informação e geralmente é também aquele que estudou em escolas com melhores condições de ensino. Kleinke (2017) apresenta alguns indicadores de acesso à informação que demonstram que a escola privada é predominantemente formada por alunos de classe alta, que justamente são aqueles que têm mais acesso à informação e que recorrerão aos cursos de alto prestígio perante a sociedade:

Vamos observar alguns indicadores de acesso à informação (internet e tv a cabo), bem como a trajetória escolar dos candidatos. O acesso à internet é praticamente universal para a classe alta, enquanto para a classe baixa praticamente metade dos candidatos declaram possuir acesso à internet. A televisão a cabo surge com o dobro da presença na classe alta (57%) em relação à classe média (24%). A televisão paga atinge 8% dos candidatos de classe baixa, chegando a 40% da classe alta. Quanto à trajetória escolar, observamos que a educação básica pública (fundamental e médio cursados em escolas públicas) responde pela educação da maioria dos candidatos das classes baixa e média (84% e 69%, respectivamente), enquanto para a classe alta esse percentual cai a 32%. A escola privada praticamente não tem alunos da classe baixa (2%), atingindo 39% dos alunos na classe alta (KLEINKE, 2017, p. e2402-4).

Bourdieu (2003, p. 41) apresenta o sistema escolar como um instrumento eficiente de conservação das desigualdades sociais à medida que legitima “a herança cultural e dom social tratado como dom natural”, sendo que, em todos os graus de ensino, operam mecanismos de eliminação, mas seus efeitos se tornam mais perceptíveis no grau mais elevado, ou seja, no ensino superior, onde a oportunidade de acesso é resultado de uma seleção direta ou indireta ao longo da vida acadêmica, o que faz com que um jovem de camada superior tenha o dobro de chance de ingressar na universidade quando comparado a um jovem de classe média.

A escolha do curso superior, que se apresenta disfarçada como resultado de um dom natural ou afinidade do estudante por um ou outro curso, na verdade se configura como um forte indicador de reprodução das desigualdades sociais. Tal escolha carrega consigo a influência de fatores sociais e econômicos e, após a implementação do SiSU, observa-se também uma forte influência da nota de corte, que será explicada a seguir.

Knop (2008, p. 4) apresenta como fator influenciador da escolha do curso o que ela denomina de estrutura institucional das universidades, isto é, “os incentivos e constrangimentos gerados pelas instituições, bem como a política adotada referente, neste caso, ao acesso e inclusão de indivíduos com origens sociais distintas.”

O SiSU é parte da atual estrutura institucional das universidades que o adotaram como principal sistema de seleção para ingresso de alunos, e a nota de corte vem se consolidando

como importante critério considerado pelo candidato durante os dias que seguem às inscrições do SiSU, sendo assim ela tem se configurado como fator influenciador na escolha do curso. No entanto, para discutir a nota de corte como fator influenciador dessa escolha, se faz necessário primeiramente compreender o que é a nota de corte, bem como seu papel durante todo o processo de seleção dos candidatos na disputa por vagas da educação superior.

A nota de corte é definida como a menor nota para o candidato ficar entre os potencialmente selecionados em um determinado curso, portanto, nada mais é que uma nota mínima muito semelhante à já existente no vestibular tradicional. A principal diferença está na publicidade que é dada a essa nota mínima durante o período das inscrições no SiSU, possibilitando ao candidato alterações quanto à escolha do curso, o que não era possível no vestibular tradicional, pois o candidato só teria conhecimento da nota mínima com a publicação do resultado do vestibular. Durante o período de inscrição, uma vez por dia, o SiSU calcula e divulga a nota de corte referente a cada curso, sendo o cálculo baseado na quantidade de vagas disponíveis e no total de estudantes inscritos naquele curso, de acordo com modalidade de concorrência (BRASIL, 2018).

Campos et al. (2014) destacam características importantes do SiSU que provocam impactos sobre a nota de corte dos cursos superiores. Entre elas está o conhecimento por parte do candidato da sua nota no ENEM ponderada conforme o curso pleiteado e a possibilidade de alteração de curso durante o período de inscrições no SiSU. Essas características não só provocam impactos sobre a nota de corte como também influenciam o aluno na escolha do curso.

No sítio eletrônico do SiSU, há o alerta de que “a nota de corte é apenas uma referência para auxiliar o candidato no monitoramento de sua inscrição, não sendo garantia de seleção para a vaga ofertada” (BRASIL, 2018), porém o simples fato de o estudante ter acesso ao boletim com sua classificação parcial no certame e a possibilidade de alterar sua opção de curso até o término das inscrições “cria incentivos para que a escolha de um curso superior se torne cada vez mais racional e que os candidatos modelem suas expectativas de carreira conforme o seu desempenho no ENEM” (CAMPOS et al., 2014, p. 02), pois “há indícios que esse sistema acaba influenciando os estudantes a escolherem o curso de acordo com a sua nota obtida no ENEM e a nota de corte fornecida pelo sistema SiSU” (FLORES, 2013, p. 162).

Tais argumentos são simples de serem demonstrados, bastando, para isso se fazer uma comparação com a preparação do candidato para o vestibular tradicional: geralmente o aluno decidia antecipadamente o curso para o qual concorreria e traçava estratégias de estudo para lograr êxito, mas seu desempenho só era conhecido após o término da prova e divulgação do

gabarito. Com o SiSU e a divulgação da nota de corte, houve uma inversão, visto que muitos candidatos realizam a prova do ENEM sem prévia decisão sobre o curso e/ou universidade para o/a qual disputarão vaga e, somente após o conhecimento do desempenho no ENEM, é que vão pensar a respeito do curso e/ou universidade, ainda com a possibilidade de mudança ao ter conhecimento da nota de corte para acesso a um determinado curso. Segundo Flores (2013), isso evidencia um processo de banalização da escolha do curso, tendo em vista que o candidato passou a priorizar tão somente o ingresso no ensino superior, independente do curso, pois este se tornou um critério secundário.

Segundo Faria e Barbosa (2012) o SiSU é um programa que possui características únicas e desafiadoras e entre elas estão “usuários entusiastas e mecânica de jogos”:

O público-alvo é composto em sua maioria por jovens de 18 a 24 anos. A natureza do Sisu contém muitas características da mecânica dos jogos. Ele possui regras e objetivos definidos, com tempo limitado para cumprir a tarefa. O acesso é restrito (aos candidatos do Enem) e as opções são escassas e concorridas. A classificação dos candidatos é mostrada diariamente, por meio de um *ranking* parcial, e finalmente a recompensa maior: o reconhecimento de ter uma vaga em uma instituição pública de ensino superior. A consequência dessas particularidades são milhões de usuários totalmente engajados na tarefa, entusiastas, competindo entre si e divulgando em redes sociais suas experiências, seus sentimentos e seus resultados no Sisu (FARIA; BARBOSA, 2012, p. 3).

A mecânica de jogos presente no SiSU é discutida em vários trabalhos, como os de Abreu e Carvalho (2014), Almeida et al. (2016) e Nogueira et al. (2017), nos quais o funcionamento da seleção é apresentado como um “mecanismo de *matching*” constituído pelas seguintes etapas: jogo de sinalização, referente aos dias de inscrição, quando o candidato pode realizar alterações quanto à escolha do curso; procedimento de *matching*, referente ao prazo final da inscrição, em que o candidato deve fazer sua escolha pelo curso e/ou universidade para o(a) qual irá concorrer em primeira e segunda opção e assim finalizar a inscrição; ajuste de *matching*, etapa em que as vagas remanescentes são ofertadas através de lista de espera (ARIOVALDO; NOGUEIRA, 2018).

De acordo com Sousa (2015, p. 75), “o processo seletivo, então, vira um jogo em que a ‘vitória’ consiste em garantir uma vaga em uma instituição pública de ensino superior”, e juntamente com o “incentivo a uma racionalidade instrumental pode ser nocivo se a minimização dos riscos suplantar os desejos vocacionais dos candidatos” (CAMPOS et al., 2014, p. 19), pois contribuirá para que o aluno se inscreva no curso possível, isto é, naquele em que a nota do candidato se ajustará e lhe permitirá ficar entre os possíveis classificados, e

não no curso desejado. Segundo Flores (2013), esse jogo pode gerar sentimentos de angústia e frustração no candidato, ao vivenciar o conflito de decidir entre o possível e o desejável.

Uma questão também relevante a respeito da publicidade dada à nota de corte é que ela também exerce influência sobre a concorrência dos cursos. Para exemplificar é apresentada a tabela 3, que mostra a concorrência dos cursos ofertados através do SiSU em 2013.1, para o Campus Ministro Petrônio Portela; e os quadros 1 e 2, que apresentam, respectivamente, os cinco cursos com maior nota de corte e os cinco cursos com menor nota de corte, também ofertados em 2013.1 no mesmo campus.

Tabela 3 - Concorrência dos cursos ofertados através do SiSU em 2013.1 para o Campus Ministro Petrônio Portela (continua)

Posição	Nome do Curso	Turno	Grau	Inscritos	Vagas	Concorrência
1.	Medicina	Integral	Bacharelado	1834	40	45,85
2.	Serviço Social	Integral	Bacharelado	2108	50	42,16
3.	Ciências dos Materiais	Integral	Bacharelado	1244	30	41,47
4.	Pedagogia	Noturno	Licenciatura	1388	40	34,70
5.	Ciências da natureza	Noturno	Licenciatura	2069	60	34,48
6.	Nutrição	Integral	Bacharelado	1324	40	33,10
7.	Moda e Estilismo	Noturno	Bacharelado	1284	40	32,10
8.	Arquitetura	Integral	Bacharelado	961	30	32,03
9.	Pedagogia	Matutino	Licenciatura	1241	40	31,03
10.	Ciências Sociais	Integral	Licenciatura	776	26	29,85
11.	Educação Física	Integral	Licenciatura	1271	46	27,63
12.	Odontologia	Integral	Bacharelado	896	36	24,89
13.	Enfermagem	Integral	Bacharelado	962	40	24,05
14.	Farmácia	Integral	Bacharelado	681	30	22,70
15.	Engenharia Civil	Integral	Bacharelado	904	40	22,60
16.	Pedagogia	Vespertino	Licenciatura	868	40	21,70
17.	Filosofia	Integral	Licenciatura	1011	50	20,22
18.	Direito	Noturno	Bacharelado	1095	56	19,55
19.	Medicina Veterinária	Integral	Bacharelado	781	40	19,53
20.	Letras - Francês	Integral	Licenciatura	962	50	19,24
21.	Administração	Integral	Bacharelado	936	50	18,72
22.	Geografia	Integral	Licenciatura	919	50	18,38
23.	Ciências Contábeis	Noturno	Bacharelado	866	50	17,32
24.	História	Noturno	Licenciatura	851	50	17,02
25.	Artes Visuais	Integral	Licenciatura	662	40	16,55
26.	Música	Integral	Licenciatura	639	40	15,98
27.	Ciência da Computação	Integral	Bacharelado	510	36	14,17
28.	Letras - Inglês	Integral	Licenciatura	674	50	13,48
29.	Letras - Português	Integral	Licenciatura	660	50	13,20
30.	Ciências Sociais	Integral	Bacharelado	395	30	13,17
31.	Eng. Agrônômica	Integral	Bacharelado	522	40	13,05
32.	Engenharia Mecânica	Integral	Bacharelado	517	40	12,93

Posição	Nome do Curso	Turno	Grau	Inscritos	Vagas	Concorrência
33.	Matemática	Integral	Licenciatura	642	50	12,84
34.	Eng. de Agrimensura	Integral	Bacharelado	330	26	12,69
35.	Eng. de Produção	Integral	Bacharelado	496	40	12,40
36.	Estatística	Noturno	Bacharelado	605	50	12,10
37.	Comunicação Social	Integral	Bacharelado	476	40	11,90
38.	Direito	Integral	Bacharelado	642	56	11,46
39.	Ciências Biológicas	Integral	Bacharelado	399	36	11,08
40.	Química	Integral	Licenciatura	442	40	11,05
41.	Engenharia Elétrica	Integral	Bacharelado	441	40	11,03
42.	História	Matutino	Licenciatura	529	50	10,58
43.	Ciência Política	Noturno	Bacharelado	421	40	10,53
44.	Arqueologia	Integral	Bacharelado	406	40	10,15
45.	Ciências Biológicas	Integral	Licenciatura	400	40	10,00
46.	Química	Integral	Bacharelado	343	36	9,53
47.	Física	Integral	Licenciatura	465	50	9,30
48.	Ciências Econômicas	Integral	Bacharelado	300	40	7,50
49.	Matemática	Integral	Bacharelado	368	50	7,36
50.	Física	Integral	Bacharelado	319	50	6,38

Fonte: A pesquisa, a partir de dados da CEDE/PREG (UFPI, 2013).

Quadro 1 - Os cinco cursos do Campus Ministro Petrônio Portela com maior nota de corte no SiSU/UFPI - 2013.1

Nome do curso	Formação	Nota de corte
Medicina	Bacharelado	772,78
Engenharia Civil	Bacharelado	749,51
Direito	Bacharelado	728,88
Engenharia Elétrica	Bacharelado	719,08
Odontologia	Bacharelado	718,93

Fonte: A pesquisa, a partir de dados da CEDE/PREG (UFPI, 2013).

Quadro 2 - Os cinco cursos do Campus Ministro Petrônio Portela com menor nota de corte no SiSU/UFPI - 2013.1

Nome do curso	Formação	Nota de corte
Matemática	Bacharelado	546,57
Pedagogia	Licenciatura	552,32
Física	Bacharelado	554,82
Geografia	Licenciatura	557,26
Ciências da natureza	Licenciatura	559,98

Fonte: A pesquisa, a partir de dados da CEDE/PREG (UFPI, 2013).

A análise comparativa da tabela 3 e dos quadros 1 e 2 revela que nem sempre os cursos mais concorridos sob o aspecto quantitativo do número de inscritos são os que apresentam maior nota de corte, com destaque para Medicina, o único em que se observa semelhança na posição entre a concorrência e a nota de corte, ocupando, simultaneamente, o primeiro lugar na tabela que mostra os cursos mais concorridos e no quadro que apresenta os cursos com maior nota de corte.

Merecem destaque também os cursos de Engenharia Elétrica e de Ciências da Natureza, pois o primeiro, apesar de ter ficado entre os dez menos concorridos em 2013.1, aparece na segunda posição entre os cursos com maior nota de corte, enquanto o segundo foi um dos que apresentaram nota de corte baixa, mas ocupou a quinta posição entre os cursos mais concorridos. Diante de tais informações, é possível visualizar a nota de corte como fator influenciador não somente da escolha do curso, mas também da concorrência, o que pode ser explicado com fundamento na estratégia *safe choice* (escolha segura), apresentada por Almeida et al. (2016, p. 4):

Além do mais, o interessante, no caso do SiSU, é que o próprio sistema pode estar induzindo a estratégia *safe choice*, uma vez que há alterações nas preferências à medida que o candidato é informado da sua posição relativa frente aos demais candidatos e da nota de corte do curso. Quando as suas primeiras opções não estão ao seu alcance, o candidato migra para cursos e/ou instituições que sejam mais seguras para sua admissão.

No ano de 2013, se deu a primeira oferta de vagas para o curso de Ciências da Natureza na UFPI, portanto era um curso de licenciatura novo, destinado à formação de professores de Ciências com atuação específica no ensino fundamental, sendo que muitos candidatos não tinham informações suficientes a respeito desse curso. Assim, por apresentar uma nota de corte baixa, Ciências da Natureza acabou atraindo candidatos que desistiram de se inscrever em outros cursos ao perceberem que suas notas eram inferiores à nota de corte do curso desejado, forçando-os à migração para o curso possível, o que elevou a concorrência do curso de Ciências da Natureza. Semelhante caso ocorreu com o curso de Engenharia Elétrica, mas no sentido inverso, ou seja, candidatos que desejavam cursá-lo, ao se depararem com a nota de corte alta, migraram para outro curso, o que rebaixou a concorrência da engenharia citada.

Dessa forma, o sistema opera também cerceando sonhos e desejos, pois um estudante de classe baixa que visualiza a universidade como local que lhe dará oportunidade de mobilidade social, sonhando, por exemplo, em se tornar um médico, durante a disputa por uma vaga em IES através do SiSU, ao se deparar com a nota de corte superior a sua nota

obtida no ENEM, optará pela mudança de curso, pois a nota de corte soará como uma voz que diz: “você não pode”, “fique no seu lugar, esse curso não é para você”. Desse modo, a nota de corte acaba se tornando um condição objetiva, como tratada por Bourdieu (2003), que leva o candidato, em um processo racional, a excluir a possibilidade de ingresso em determinados cursos: “Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e exigências são definidas em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível” (BOURDIEU, 2003, p. 47).

O ingresso no curso possível, influenciado pela nota de corte em associação com outros fatores, também tem contribuído para a evasão de alunos que tem acesso à universidade através da política de cotas, pois dos cursos ofertados na UFPI através do SiSU 2013.1, observam-se alguns em que todos os alunos cotistas se encontram com *status* cancelado, ou seja, cancelaram suas matrículas, a exemplo da Licenciatura em Ciências da Natureza e o Bacharelado em Física.

Por meio das entrevistas realizadas, foi possível observar os candidatos ajustando suas escolhas de acordo com a nota de corte dos cursos, principalmente para o ingresso naqueles considerados de baixo prestígio social. A maioria dos entrevistados pertencentes aos cursos apresentados no quadro 2 disse que a nota de corte influenciou a escolha do curso, com exceção do aluno do curso de Bacharelado em Matemática, o qual não levou em consideração a nota de corte, pois era o curso que ele realmente queria, mas, apesar disso, a política de cotas o favoreceu:

[...] Levando em consideração a concorrência daqui de Teresina, porque o povo do Piauí geralmente gosta de Matemática, as cotas me favoreceu, porque a minha nota era mais ou menos 600 e alguma coisa, não cheguei a 700, e eu acho que é relativamente baixa comparada às daqui, porque as pessoas daqui estudam mais que as do Maranhão, é o que eu observo, e quando eu cheguei aqui o nível era diferente, então as cotas só me ajudou [...] (Entrevistado do curso de Bacharelado em Matemática com ingresso em 2014.1)

[...] Eu entrei através da política de cotas porque, quando eu fiz o ENEM, tinha sido a primeira vez, e não tinha sido uma nota muito boa, eu fiquei só na média, 600 pontos, então eu pensei assim: eu não vou querer ficar meio ano ou um ano inteiro sem estudar, porque é ruim, quando você para de estudar, você perde a vontade e tudo mais, e vai que nesse um ano minha mãe preferisse que eu trabalhasse e eu não quisesse mais voltar, então eu preferi entrar pra universidade e perante os cursos que eu vi lá na hora de colocar, a nota que eu tirei só me proporcionava colocar para a área da natureza basicamente [...] (Entrevistado do curso de Bacharelado em Física com ingresso em 2015.1).

[...] Na verdade o curso de Ciências da Natureza, quando fui ingressar, é porque lá no IFPI teve um certo acordo: quem passasse no ENEM não precisaria cursar a disciplina de Química, e aí eu escolhi porque é o curso que tem as quatro, que é química, biologia, física, matemática e são as (disciplinas) que eu me identificava mais e a média (nota de corte) também era bem menor [...] (Entrevistada desistente do curso Licenciatura em Ciências da Natureza com ingresso em 2013.1).

Entre os alunos entrevistados pertencentes aos cursos do quadro 1, considerados de alto prestígio social, observa-se que a nota de corte não exerceu influência sobre a escolha do curso, mas a política de cotas facilitou o ingresso, pois muitos disseram que a nota obtida por eles no ENEM não lhes permitiria concorrer às vagas destinadas à ampla concorrência:

[...] Sem essa cota eu não teria entrado nesse semestre que eu entrei (2013.2), eu teria que ter me dedicado mais, pra ter passado com uma nota maior, que a ampla concorrência eu sei que não daria certo [...] então a cota foi a principal porta de entrada pra universidade [...] (Entrevistada do curso de Engenharia Civil com ingresso em 2013.2).

[...] Nos dias (dias de inscrição) do SiSU eu fiquei em primeiro lugar dos cotistas né, todos os dias, e aí no último dia eu saí, fiquei em primeiro dos classificáveis, meu Deus! Eu fiquei tão nervosa, porque achava que não ia dar, mas, quando eu vi meu nome (entre os aprovados), eu nunca chorei tanto em toda a minha vida, mas a minha média (nota no ENEM) foi, se eu não me engano, 730 e alguma coisa, e a média dos que entraram foi de 770, mais ou menos, dos que entraram sem ser cota [...] (Entrevistada do curso de Medicina com ingresso em 2013.1).

A entrevistada cotista do curso de medicina, oriunda de Fortaleza-CE, também relatou a dificuldade em ingressar no curso desejado. Segundo ela, foram quatro tentativas em quatro anos consecutivos, concorrendo em processos seletivos de várias universidades, até conseguir a aprovação em Medicina na UFPI em 2013.1, que ela caracteriza como um processo muito frustrante. Na fala da entrevistada, verifica-se exatamente o que descreve Flores (2013): os sentimentos de angústia e frustração vivenciados por muitos estudantes diante da decisão entre o curso possível e o sonhado:

[...] Eu sempre quis Medicina, só que é muito frustrante, ser de escola pública é muito complicado porque, por mais que você estude em uma escola boa, sempre vai ter deficiências, então eu tive que correr atrás [...] eu já tinha passado para Direito, Fisioterapia, Nutrição, Educação Física [...]. Eu me matriculei, mas não cheguei a ir (cursar), aí na federal eu comecei a cursar, eu fiz Enfermagem na UFC, eu fiz quase cinco períodos, porque eu pensei assim, já estava esgotada, você tenta, aí quebra a cara, aí não dá certo, eu fiquei pensando “vou garantir alguma coisa”[...] mas sabe quando você não se sente feliz, realizada com o que está fazendo, então continuei tentando [...]

A discente cotista entrevistada do curso de direito foi a única a informar que obteve uma nota no ENEM que lhe permitiria concorrer tanto nas vagas de cotas como nas de ampla concorrência. Disse também que já possui graduação em Enfermagem e, somente após o término da primeira graduação, é que se interessou pelo curso de Direito e resolveu disputar uma vaga através do SiSU 2013.1.

Flores (2013) reforça que a escolha do curso superior é influenciada pelas condições socioeconômica e cultural, bem como pela trajetória escolar do aluno, mas também pela escassez de vagas no ensino superior, principalmente em cursos considerados de alto prestígio social, como Medicina, Odontologia, Direito e cursos da área da engenharia. Desse modo, com a nova configuração e operacionalização do SiSU, percebe-se que muitos candidatos procuram adaptar-se, usando a estratégia da escolha segura, isto é, abrem mão do curso sonhado e se inscrevem em outro, a fim de não serem excluídos ou de, pelo menos, reduzirem as chances de exclusão no sistema. Tal fato também é constatado no relato do aluno cotista entrevistado que ingressou no Bacharelado em Física em 2013.1, mesmo com o desejo de cursar Engenharia Elétrica, para o qual foi aprovado, posteriormente, em 2013.2, estando atualmente em curso:

[...] Aí, quando eu consegui passar, minha primeira opção, lógico, foi Engenharia Elétrica, e a segunda eu botei Física. Tava na dúvida se botava Matemática ou Física, eu não queria mudar da exata não, eu já sabia que era exatas, aí em 2013.1 eu passei né, pra Física, fiz minha matrícula [...] mas, quando eu passei pra Engenharia Elétrica, a comemoração, a empolgação foi menos do que quando eu passei pra Física, [...] porque já estava dentro da universidade. Acho que a minha satisfação era passar para um curso [...]

Nos relatos dos estudantes cotistas que conseguiram ingressar em cursos de alto prestígio social, fica evidente o quão dura é a jornada, pois, mesmo com a política de cotas, o acesso aos cursos elitizados ainda é um processo árduo, que gera esgotamento e frustrações para os candidatos oriundos da rede pública.

Em um *ranking* apresentado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), das ocupações de nível superior com maiores ganhos salariais entre 2009 e 2012, engenharia e medicina, respectivamente, são as profissões com melhor retorno financeiro. No quadro 1, em consonância, verifica-se que, em 2013, foram os cursos que tiveram maior nota de corte no SiSU/UFPI.

No capítulo 2 foi informado que as primeiras instituições brasileiras de Ensino Superior foram estruturadas para qualificação da elite, com foco na formação de profissionais de alto prestígio social, como médicos, advogados e engenheiros, cujo prestígio permanece

até nossos dias. De fato, o prestígio social de um curso está associado ao retorno financeiro que proporciona, e, conforme Bourdieu e Passeron (1975), a sociedade confere *status* profissional e diferenças salariais conforme o título acadêmico, fazendo com que o grau obtido na universidade também configure mecanismo de seleção e reprodução de desigualdades sociais. Isso se evidencia na nota de corte, que é mais elevada justamente para os cursos que formam profissionais com possibilidade de salários mais altos.

Além de exercer influência sobre a escolha do curso, a nota de corte também reproduz as desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais. O Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) demonstrou que a nota de corte de candidatos cotistas tende a se distanciar da nota de corte dos não cotistas à medida que são acrescentados ao fator educacional (escola pública) o critério econômico e o étnico-racial, “ou seja, candidatos que acumulam exclusões socioeconômicas, raciais e educacionais (EP+PPI+BR) tendem a ter uma nota mais distante daqueles que concorrem pela ampla concorrência do que candidatos que experimentam apenas uma dessas exclusões” (CAMPOS et al., 2014, p. 21). Essa situação é demonstrada na tabela 4, que apresenta a diferença média entre as notas de corte de cotistas e as de candidatos de ampla concorrência.

Tabela 4 - Diferença média entre as notas de corte de cotistas e as de candidatos de ampla concorrência em termos absolutos e relativos

Perfil	N	%
EP: egressos de escola pública, independentemente da cor ou renda	16,41	2,44%
EP+BR: egressos de escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 SM, independentemente da cor	32,69	4,86%
EP+PPI: egressos de escola pública e pretos, pardos ou indígenas, independentemente da renda	37,06	5,54%
EP+PPI+BR: egressos de escola pública e pretos, pardos ou indígenas com renda igual ou inferior a 1,5 SM	45,52	6,77%

Fonte: GEMAA (apud CAMPOS et al., 2014, p. 13)

Com base na diferença entre a nota de corte de cotistas e a de candidatos de ampla concorrência, Campos et al. (2014) destacam a necessidade e urgência das cotas destinadas a egressos de escola pública e pretos, pardos ou indígenas com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, pois são os que mais apresentam desempenho inferior aos demais tipos de cota, como é possível verificar na tabela 4, pois a nota de corte de candidatos cotistas que se enquadram nos três critérios (educacional, econômico e racial) é a que mais se distancia da ampla concorrência, uma distância da ordem de 6,77%.

Em vista do que foi apresentado, entende-se que a publicidade da nota de corte tornou a disputa por uma vaga na universidade por meio do SiSU mais dolorosa e frustrante que a

que ocorria no vestibular tradicional, pois a exclusão já começa no início do processo, enquanto no vestibular tradicional somente se dava ao final do processo seletivo, com a divulgação do resultado final, quando o aluno teria a certeza que não obtivera êxito no certame. Nessa situação, poderia buscar condições de se preparar melhor para novamente concorrer ao curso sonhado ou optar pela mudança de curso, mas de uma forma consciente e planejada, sem a interferência do sistema de seleção, que, por meio da nota de corte, tem sido instrumento de exclusão e de reprodução das desigualdades, aumentando a dificuldade de acesso de estudantes oriundos da classe pobre e marginalizada por nossa sociedade aos cursos elitizados das universidades.

3.3 Institutos federais e desigualdades entre os cotistas

Os Institutos Federais de Educação são instituições que ofertam educação superior, básica e profissional, ligados à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, sendo que, da forma como estão estruturados atualmente, foram criados através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Apesar de terem sido instituídos em 2008, a história dos Institutos Federais remonta ao século passado, mais especificamente ao ano de 1909, durante o mandato presidencial de Nilo Peçanha, quando, por meio do Decreto nº 7.566, foram criadas as 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, que posteriormente dariam origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs) (AZEVEDO et al., 2012; BRASIL, 2016b).

As Escolas de Aprendizes e Artífices foram criadas sob o argumento de que as classes proletárias necessitavam de meios para vencer as dificuldades e para isso os filhos dos “desfavorecidos da fortuna” precisavam ser habilitados com preparo técnico e intelectual para exercer um ofício, afastando-se assim da ociosidade, do vício e do crime. Nessas escolas eram ministradas aulas teóricas e práticas para a formação de operários e contramestres (BRASIL, 1909).

Em janeiro de 1937, durante o governo Vargas, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas, mediante a Lei nº 378, em Liceus Industriais, destinadas ao ensino profissional de todos os ramos e níveis, e, em novembro do mesmo ano, com a promulgação da Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937, ficou definido que o ensino profissional era destinado às classes desfavorecidas da sociedade, passando o governo a adotar uma série de incentivos para que indústrias e sindicatos criassem escolas

profissionalizantes destinadas à formação dos filhos de operários (AZEVEDO et al., 2012; PAIVA, 2013).

Em fevereiro de 1942, através do Decreto 4.127, os Liceus Industriais passam a ser denominados Escolas Industriais e Técnicas, e o ensino profissional passa a ter valor igual ao de nível secundário, com o objetivo de formar mão de obra para a indústria que estava em acelerado processo de expansão. Em 1959, houve uma nova alteração no nome, e passaram a se chamar Escolas Técnicas Federais e, em 1978, foram criados os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica, por meio da Lei 6.545, que transformou as Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro em CEFETs (AZEVEDO et al., 2012; BRASIL, 2017; PAIVA, 2013).

Conforme Arruda (2010), as Escolas Técnicas Federais, que adotavam o modelo de ensino técnico vigente até 1997, o qual associava educação secundária e profissionalizante, não estavam mais cumprindo o objetivo para o qual foram criadas, pois o que se observava era um desvio de função, com conseqüente desperdício de dinheiro público, tendo em vista que seus egressos estavam se dirigindo para as universidades em vez de buscarem a inserção imediata no mercado de trabalho. Tal fenômeno estava ocorrendo porque essas instituições ofereciam um ensino público de qualidade superior ao ofertado pela rede pública estadual, o que atraía estudantes da classe média que buscavam um ensino público de excelência para se preparar para os vestibulares.

Em 1997, acontece uma reorganização das Escolas Técnicas Federais, por meio do Decreto 2.208/97, que desvinculou o ensino médio do técnico e fixou carga horária distinta para ambos. Nesse sentido, a educação profissional passou a compreender o **nível básico**, destinado à qualificação de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia; o **nível técnico**, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, e o **nível tecnológico**, correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica destinados a egressos do ensino médio e técnico (ARRUDA, 2010; BRASIL, 1997; COELHO, 2014).

Um dos objetivos dessa reorganização foi desestimular os alunos de classe média a concorrerem às vagas das Escolas Técnicas, mas a procura por parte desse público continuou, o que acabou dificultando o acesso de alunos oriundos das camadas mais baixas da sociedade, transformando as escolas técnicas federais em escolas de referência e alto prestígio social entre as escolas mantidas pelo poder público (ARRUDA, 2010).

Até hoje as escolas federais, atualmente denominadas Institutos Federais, se mantêm como escolas públicas de alto prestígio, sendo consideradas a elite da rede pública de ensino, como pode ser comprovado em matérias publicadas em jornais *on-line*, como as que seguem:

Os melhores estudantes das escolas públicas do País tiveram resultados superiores aos da rede privada em três das cinco áreas avaliadas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2012. A comparação, divulgada nessa segunda-feira, 25, pelo Ministério da Educação (MEC), inclui os alunos das escolas federais, que tiveram as maiores notas entre aqueles que fizeram a prova. A rede estadual, que concentra a maioria dos participantes, ficou com os piores resultados. (...) A elite da escola pública teve maiores notas em Linguagens (593,74), Ciências da Natureza (576,76) e Redação (616,6). Na comparação entre as redes, a federal teve o melhor resultado em todas as áreas, chegando a 625,24 em Matemática. Os piores resultados são da rede estadual. Ainda assim, as médias subiram em três das cinco áreas, na comparação com 2011. Caíram em Linguagens, de 527 pontos para 513, e Redação, de 507 para 491,4 (PARAGUASSU, 2013¹).

A escolas públicas com melhor desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) formam estudantes desde o 1º ano do ensino médio, têm a maior parte dos professores formados na área que lecionam e atendem estudantes de nível socioeconômico alto ou muito alto. Os dados foram divulgados nesta terça-feira (4) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (...) Sete das dez escolas com as melhores médias gerais são federais. Integram a lista escolas militares e escolas técnicas estaduais. Daniel Cara ressalta que são, na maioria, escolas que selecionam os estudantes. Segundo ele, no entanto, elas não são boas porque os estudantes são selecionados; as instituições selecionam porque a qualidade é alta e a procura por essas instituições é grande, diz. (...) "O que é preocupante é que o Enem por escola demonstra o quanto o Brasil reproduz desigualdades, entre as privadas, entre as públicas. As escolas que vão bem são escolas de elite", diz Cara (TOKARINA, 2016²).

A Folha tabulou os resultados do Enem 2016 a partir da base de dados divulgada pelo MEC (Ministério da Educação). O governo deixou de apresentar os resultados por escola neste ano. (...) A tabulação resultou em um total de 8.314 escolas, sendo 6.978 (84%) públicas. As privadas somam 1.336 no país. Ao dividir o desempenho das escolas por faixa, 831 unidades aparecem entre as 10% com melhores médias. Dessas, somente 96 (12%) são públicas -sendo duas municipais, e o restante federal, técnica ou de aplicação. Nesses 10% de elite, tanto privadas como públicas, há alunos privilegiados - com perfil socioeconômico "médio alto", "alto" e "muito alto". Esses são os maiores níveis numa escala de sete patamares criada pelo MEC nas últimas divulgações do Enem e também usada pela Folha. Nesse grupo, as médias variam de 569,7 a 730,6 pontos. Estudos mostram forte correlação entre nível socioeconômico e desempenho escolar. No outro extremo de escolas, das 10% com notas mais baixas, todas as 831 unidades são estaduais. Um terço tem alunos com perfil socioeconômico "baixo" e "muito baixo", os dois menores níveis (TAKAHASHI; SALDAÑA, 2018³).

Constata-se em todas as matérias destacadas que as escolas federais são caracterizadas como de elite, revelando a desigualdade existente não somente entre as redes pública e privada, mas também no interior da própria rede pública. Isso porque, no quadro das escolas que compõem essa rede, há aquelas consideradas de alto padrão, onde estão estudantes de

¹ Texto disponível em ambiente virtual, sem paginação.

² Cf. nota 1.

³ Cf. nota 1.

nível socioeconômico elevado, os quais estão obtendo melhor desempenho no ENEM e, conseqüentemente, ingressando nas universidades, muitos através da política de cotas. Esse cenário demonstra que, até entre os alunos cotistas, há uma disputa desigual por vagas, aspecto também enfatizado por Novaes e Vargas (2015, p. 330):

De acordo com o Censo de 2010, praticamente 90% dos estudantes que frequentam o Ensino Médio estão em escolas públicas em nosso país. Neste universo, o número de escolas estaduais supera de longe o das escolas federais. Todavia, são estas últimas que conseguem posicionar melhor seus alunos no Ensino Superior, sobretudo em instituições públicas e cursos de alta seletividade, seja com ou sem auxílio de política afirmativa de reserva de vagas.

As escolas federais têm características que as diferenciam das demais escolas da rede pública de ensino mantidas pelo governo estadual ou municipal: possuem docentes qualificados, muitos com títulos de mestrado e/ou doutorado, a maioria trabalhando em regime de dedicação exclusiva; dispõem de infraestrutura física de qualidade, com boa iluminação, ar condicionado em todas as salas de aula, refeitórios, bibliotecas bem estruturadas; adotam políticas para permanência do aluno em conformidade com o Decreto 7.234/2010 e ainda cuidam do ingresso de seus alunos, os quais precisam passar pela peneira de testes seletivos tão exigentes quanto as seleções para ingresso em universidades:

Consideradas ilhas de excelência do ensino público, as escolas federais, e algumas estaduais vinculadas às universidades públicas, destacam-se das demais instituições públicas não só pela sua elevada qualidade acadêmica, também pelos recursos que mobilizam para preservação do seu status, como por suas condições diferenciadas de funcionamento e pelos mecanismos de seleção do seu corpo discente. Diferentemente do que ocorre na maior parte da rede pública, o acesso a estas escolas se dá mediante testes tão acirrados quanto um vestibular (NOVAES; VARGAS, 2015, p. 323).

Toda a estrutura física e acadêmica, a origem socioeconômica e o perfil de seu corpo discente, com a maioria pertencente à classe média alta, contribuem para que os alunos das escolas federais tenham mais acesso à informação como também aos processos de seleção das universidades, inclusive usufruindo mais da política de cotas, se comparados aos estudantes das escolas estaduais, que, em sua maioria, não dispõem da mesma qualidade física e acadêmica.

O governo federal considera, com base em dados estatísticos, que a diferença da nota de corte do aluno cotista é mínima em relação ao de ampla concorrência. Em uma matéria publicada no portal do MEC em 14 de janeiro de 2013, é possível ver o então ministro da Educação, Aloizio Mercadante, comentando a respeito da questão: “O ministro ressaltou ainda que a diferença entre a nota de corte dos alunos cotistas e não cotistas foi muito

pequena. ‘Foi muito positivo verificar isso’, afirmou. ‘Esse resultado mostra que o topo da escola pública é de excelente qualidade’” (BRASIL, 2013a). Uma pesquisa realizada em 2014 pelo GEMAA revelou que a diferença é da ordem de 3%: “A nota de corte média dos candidatos de ampla concorrência às IFESs é 661,63; enquanto a nota de corte média dos cotistas egressos de escola pública é 645,22, ou seja, da ordem de 3%.” (CAMPOS et al., 2014, p. 10).

Em sua fala, Aloizio Mercadante faz referência à excelente qualidade do topo da escola pública, revelando que a qualidade não abrange toda a rede, pois está limitada ao topo. Tal assertiva evidencia que os responsáveis pela diferença mínima entre a nota de corte de cotistas e a de alunos de ampla concorrência são as escolas públicas de elite, entre elas e em sua maioria, os Institutos Federais, que estão presentes em todo o território brasileiro, ou seja, são os alunos oriundos dessas escolas que podem estar elevando a nota de corte dos cotistas.

A afirmação de que não se verifica muita diferença entre a nota de corte de cotistas e a de candidatos da ampla concorrência também traz um risco para a eficiência da política de cotas, pois pode induzir a conclusões equivocadas. Uma delas seria a de que não há necessidade das cotas, já que não se percebe disparidade na nota de corte entre as modalidades de concorrência, mas o fato é que a nota de corte, que é um reproduzidor de desigualdades, também reproduz as desigualdade existente entre escolas públicas, sendo que as escolas públicas de elite, como os Institutos Federais, acabam reproduzindo as desigualdades entre candidatos cotistas.

Em uma pesquisa realizada nos cursos de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), comparando-se os anos de 2012 e 2013, constatou-se que o atual modelo de cotas regulamentado pela Lei 12.711/12 beneficiou os alunos egressos do ensino médio das escolas federais:

No que se refere à origem escolar, a mudança no formato da política afirmativa de acesso aplicada nas engenharias da UFRJ, em destaque no biênio 2012/2013, contribuiu para uma redução significativa no percentual de cotistas oriundos das escolas estaduais em todas as Engenharias estudadas. Enquanto nas Engenharias Elétrica, de Produção e Metalúrgica este decréscimo variou entre 23,5% e 25%; na Engenharia Civil, 30,6% dos egressos da rede estadual deixaram de entrar no universo dos cotistas deste curso, indicando que aqueles que realizaram o Ensino Médio em escolas federais se beneficiaram com o novo desenho de política afirmativa (NOVAES; VARGAS, 2015, p. 323).

Novaes e Vargas (2015), a partir do levantamento do perfil econômico e acadêmico dos alunos cotistas, perceberam que a renda familiar parece influenciar esse aumento no número de cotistas oriundos das escolas federais, pois, ao serem categorizados por modalidade de cota, verificou-se que, na modalidade de cota destinada a egressos de escola

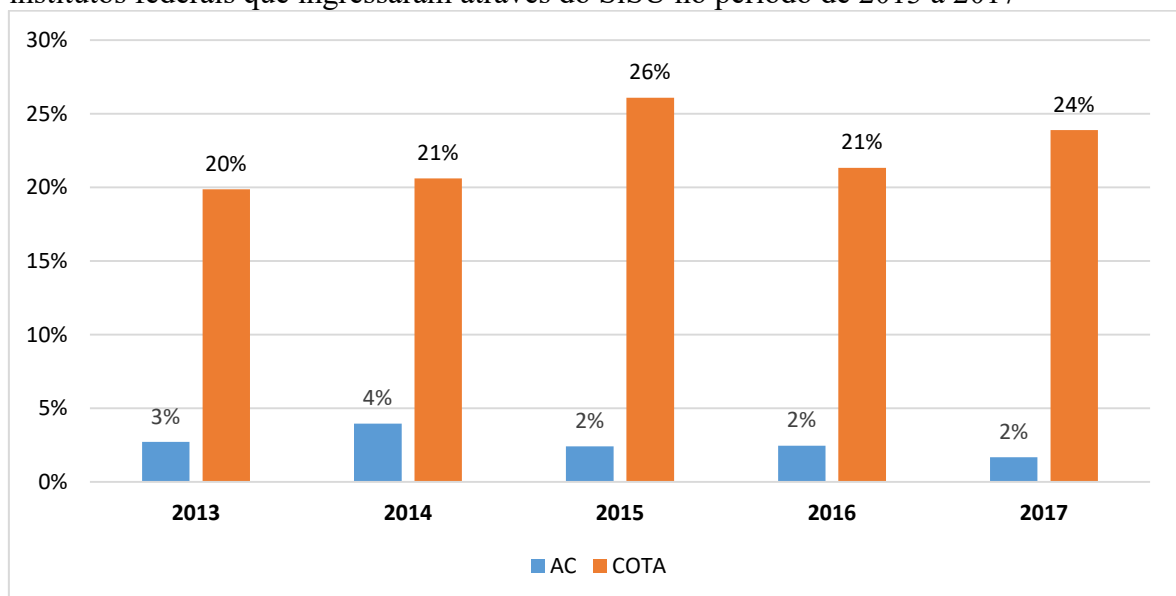
pública com renda superior a 1,5 salário mínimo, independentemente da questão racial, se encontrava o maior percentual de alunos concludentes do ensino médio em escolas mantidas pelo governo federal. Quando o olhar se volta para as cotas destinadas a egressos de escola pública com renda inferior a 1,5 salário mínimo associada ao critério racial (preto, pardo ou indígena), o estudo demonstrou uma redução no percentual de acesso dos egressos da rede federal, levando os pesquisadores à seguinte conclusão:

As descobertas sobre o perfil escolar do cotista que ingressou por tipo específico de cota nas engenharias faz pensar sobre o quanto a visão homogênea do sistema de ensino público tem contribuído para mascarar e, ao mesmo tempo, reforçar as hierarquias existentes entre e intra escolas. Tendo em vista que a proporção de escolas de Ensino Médio estaduais é numericamente maior que as da rede federal, questionamos também se não seria razoável repensar a distribuição destas vagas com base na esfera de ensino à qual a escola pública está vinculada (NOVAES; VARGAS, 2015, p. 325).

Com o objetivo de verificar se o que está descrito na literatura se reproduz na UFPI, por meio de dados fornecidos pela Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), averiguou-se a frequência de alunos ativos oriundos dos institutos federais, tomando como referência o período de 2013 a 2017, conforme apresentados nos gráficos 6, 7, 8 e 9.

A população formada por alunos ativos na UFPI oriundos da rede pública federal de ensino entre os anos de 2013 a 2017 fez um total de 8.108, constituído por 4.917 alunos que concorreram através da modalidade de ampla concorrência e 3.191 de alunos que concorreram através da política de cotas.

Gráfico 6 - Frequência de alunos ativos no Campus Ministro Petrônio Portela oriundos de institutos federais que ingressaram através do SiSU no período de 2013 a 2017

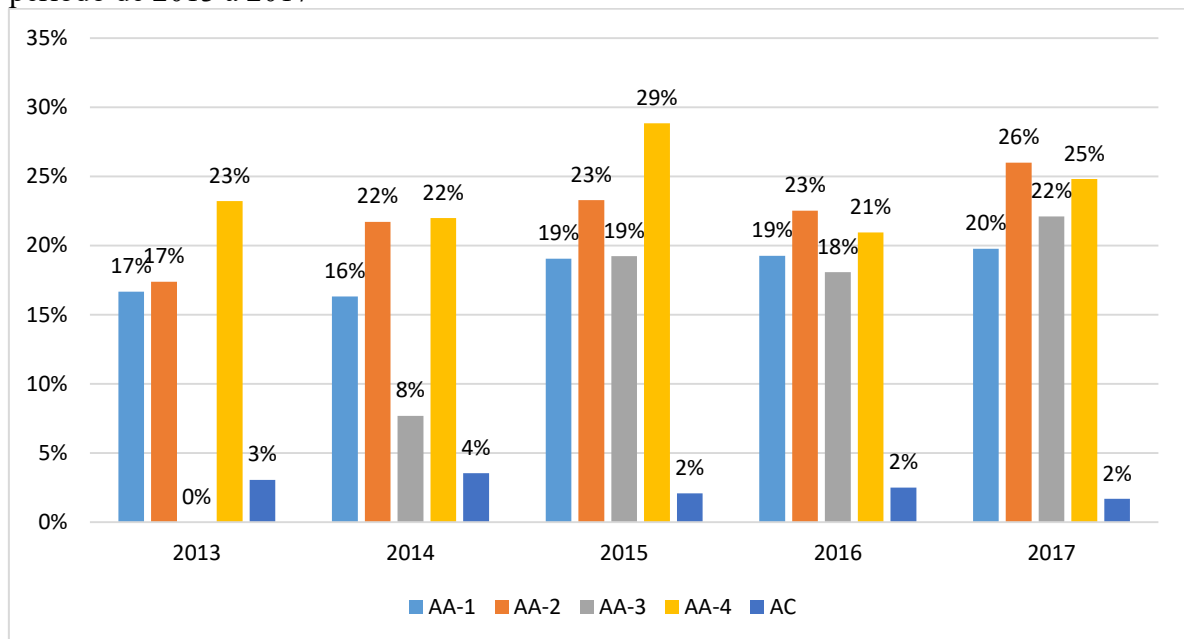


Fonte: A pesquisa, a partir de dados da STI-UFPI.

O gráfico 6 mostra que, no período de 2013 a 2017, tanto para a modalidade de ampla concorrência como para a de cotas, praticamente não há variação nos percentuais de alunos ativos oriundos das escolas federais que ingressaram na UFPI através do SiSU. Em se tratando de ampla concorrência, o percentual de alunos egressos de institutos federais não chega a 5% do total de alunos ativos para essa modalidade de concorrência; já entre os alunos cotistas ativos, esse percentual fica em média 22,4%. Tomando como exemplo o ano de 2015, observa-se que, do total de alunos cotistas ativos no Campus Ministro Petrônio Portela, 26% concluíram o ensino médio em escolas da rede federal.

A seguir, no gráfico 7, se apresentam os percentuais de alunos ativos no Campus Ministro Petrônio Portela oriundos de institutos federais, por modalidade de concorrência, que ingressaram através do SiSU no período de 2013 a 2017:

Gráfico 7 - Frequência de alunos ativos no Campus Ministro Petrônio Portela oriundos de institutos federais, por modalidade de concorrência, que ingressaram através do SiSU no período de 2013 a 2017



Fonte: A pesquisa, a partir de dados da STI-UFPI.

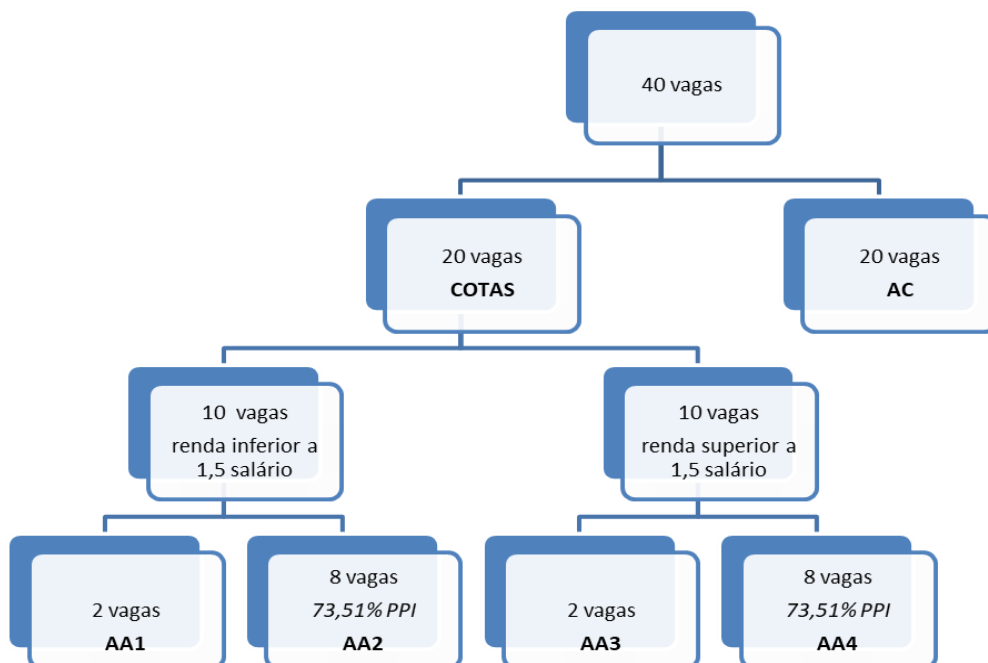
Para analisar as frequências de alunos cotistas oriundos de institutos federais dentro das subcategorias de cotas apresentadas no gráfico 7, é preciso lembrar que a lei possibilitou às IES a implementação gradativa da reserva de vagas, iniciando no primeiro ano com o percentual mínimo de 12,5%, o qual seria aumentado anualmente até atingir os 50%, evento ocorrido em 2016, quando todas as IES deveriam reservar 50% do total de vagas ofertadas nos moldes estabelecidos pela atual política de cotas. Nesse contexto, a UFPI, nos anos de 2013, 2014 e 2015, reservou para as cotas, respectivamente, 12,5%, 25% e 37,5%. A partir de 2016, essa reserva passou a ser 50% do total de vagas ofertadas.

É importante destacar que os 50% de vagas reservados para alunos cotistas não são distribuídos igualmente entre as subcategorias de cotas, sendo essa distribuição realizada em conformidade com o cálculo estabelecido pelo MEC através da Portaria Normativa 18/2012, segundo a qual se deve considerar a soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação em que se situa a instituição, de acordo com o último censo demográfico publicado pelo IBGE. Sendo assim, o percentual de vagas destinado às subcategorias de cotas que associam o critério racial será variável conforme a unidade da Federação. Para o Piauí esse percentual é de 73,51%, conforme apresentado em editais do SiSU-UFPI:

As vagas de que trata os subitens 2.2.1.1 e 2.2.2.1 serão preenchidas, por curso e turno, por candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população do Piauí, que atualmente é de 73,51% (setenta e três vírgula cinquenta e um por cento), conforme último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (UFPI, 2012b).

Adiante é explicitado como é feito o cálculo, através da figura que representa um determinado curso da UFPI em que são ofertadas 40 vagas, sendo 20 reservadas para cotistas, metade das quais devendo ser destinada a alunos de escola pública com renda inferior a 1,5 salários, e a outra metade a alunos de escola pública, independentemente da renda. Posteriormente deve-se aplicar o percentual de 73,51% para calcular as vagas destinadas a alunos pretos, pardos e indígenas (PPI) dentro de cada subcategoria:

Figura 2 - Distribuição de vagas para as subcategorias de cotas



Fonte: A pesquisa.

A análise da figura 2 possibilita compreender por que na UFPI a maior quantidade de vagas entre as modalidades de cotas é para as que envolvem o critério étnico-racial, sendo justamente pela alta incidência de PPI no Piauí. Conseqüentemente, em unidades federativas onde essa incidência é baixa, sobrarão um maior número de vagas para os demais tipos de cotas.

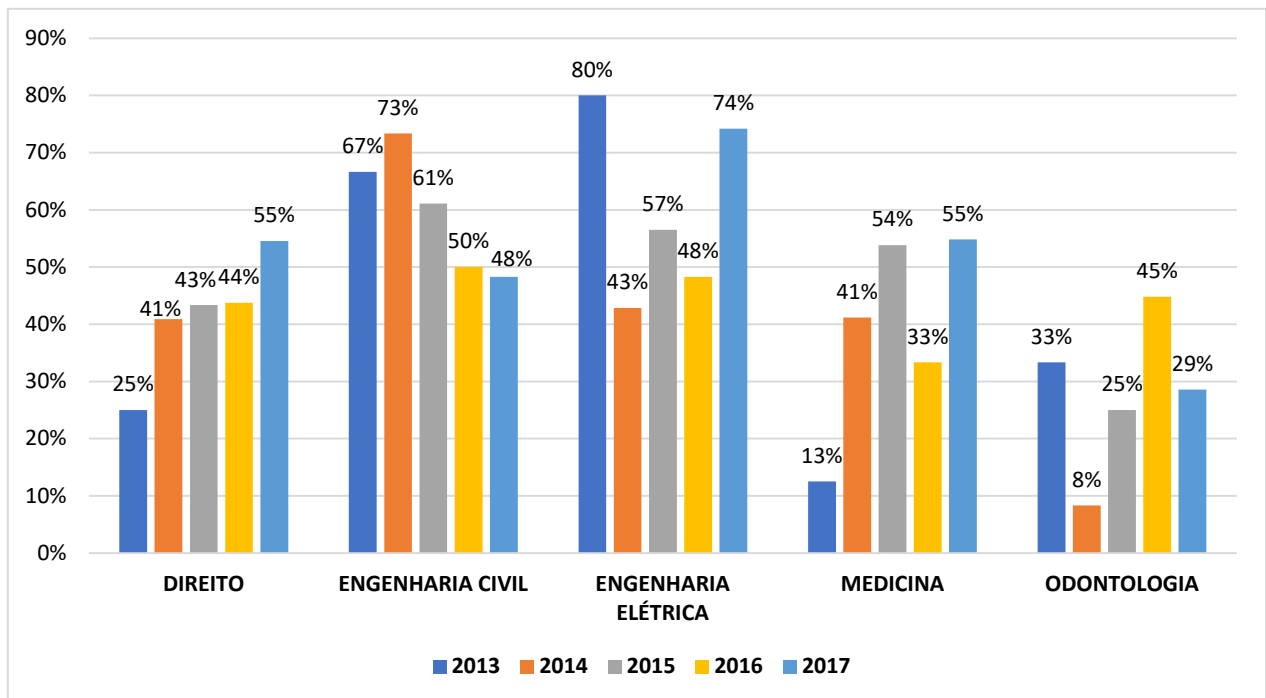
Ao categorizar os alunos ativos na UFPI oriundos das escolas federais por modalidade de cota, notam-se resultados bem diferentes do que foi observado nos cursos de engenharia da UFRJ, onde a maior concentração de alunos egressos de escolas federais estava nas subcategorias de cotas independente da renda, enquanto no Campus Ministro Petrônio Portela, quando analisados os anos de 2016 e 2017, quando já foram aplicados os 50% em reserva de vagas, praticamente não se verificaram desigualdades entre as subcategorias de cotas.

De modo contrário ao que ocorre na UFRJ, geralmente é na modalidade de cota que associa o fator étnico-racial (AA-2 e AA-4) que se encontra a maior frequência de alunos oriundos da rede pública federal, ainda que os percentuais sofram pouca variação em relação aos demais tipos de cotas (AA-1 e AA-3), demonstrando que, pelo menos no Campus Ministro Petrônio Portela, a renda familiar parece não exercer influência no número de cotistas oriundos das escolas federais, como foi constatado nos cursos de engenharia da UFRJ.

As desigualdades entre as frequências de alunos cotistas oriundos da rede federal e oriundos das demais redes de ensino público foram observadas quando categorizados por cursos de acordo com a nota de corte: naqueles com maior nota de corte, que em geral correspondem aos cursos com alto prestígio social, observaram-se percentuais significativos de alunos egressos de institutos federais; já entre os cursos com menor nota de corte, em geral as licenciaturas, observou-se uma considerável redução na frequência de alunos egressos dessas escolas, como apresentado nos gráficos 8 e 9.

No gráfico 8 estão relacionados os cinco cursos do Campus Ministro Petrônio Portela que obtiveram as maiores notas de corte no SiSU-UFPI 2013.1, com destaque para o curso de Engenharia Elétrica, que apresentou, em 2013 e 2017, percentuais superiores a 70% de alunos ativos que concluíram o ensino médio em institutos federais.

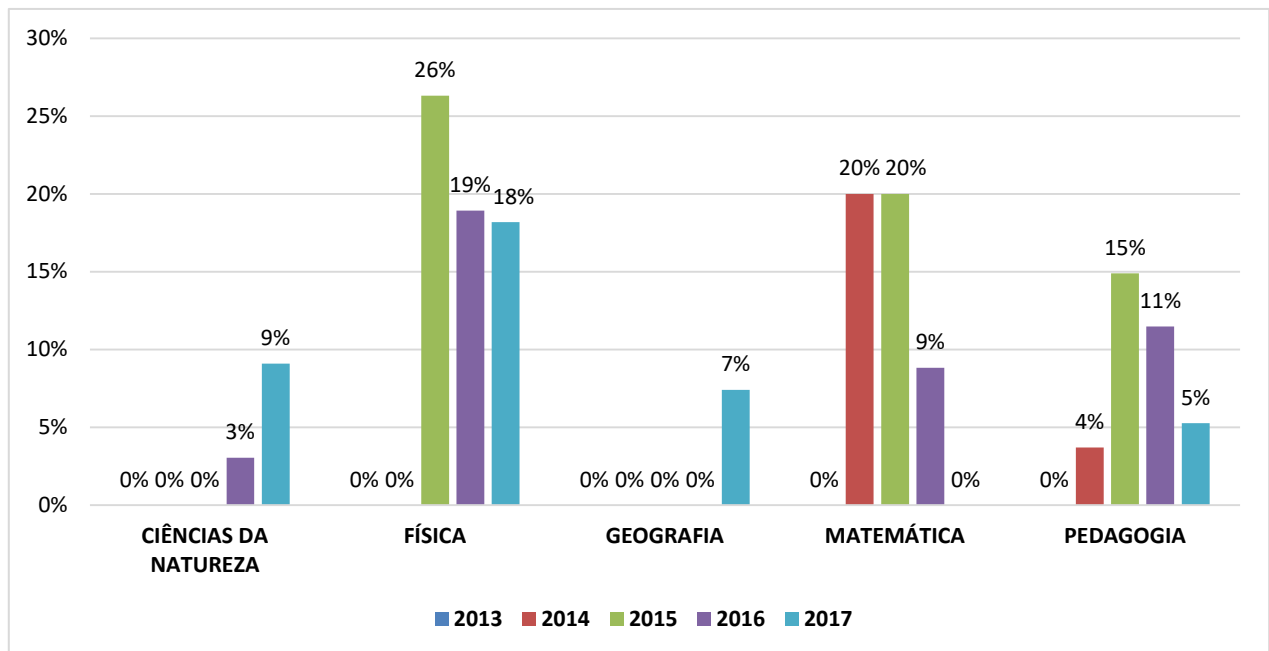
Gráfico 8 - Frequência de alunos ativos oriundos de institutos federais nos cinco cursos do Campus Ministro Petrônio Portela que obtiveram maior nota de corte no SiSU 2013.1



Fonte: A pesquisa, a partir de dados da STI-UFPI.

No gráfico 9 estão relacionados os cinco cursos do Campus Ministro Petrônio Portela que obtiveram as menores notas de corte no SiSU-UFPI 2013.1, sendo a maioria cursos voltados para formação de professores. Importante esclarecer que não foi feita distinção entre bacharelado e licenciatura nos cursos de Física e Matemática: os demais são todos cursos de licenciatura. Observa-se que, em todos os cursos analisados, a frequência de alunos oriundos de escolas federais em nenhum período atingiu a marca de 30%.

Gráfico 9 - Frequência de alunos ativos oriundos de institutos federais nos cinco cursos do Campus Ministro Petrônio Portela que obtiveram menor nota de corte no SiSU 2013.1



Fonte: A pesquisa, a partir de dados da STI-UFPI.

Nos resultados obtidos, verificou-se que a frequência de alunos cotistas egressos da rede federal de ensino que ingressam no campus Ministro Petrônio Portela não é influenciada pela renda ou pelo fator étnico-racial, pois, independentemente do tipo de cota (inferior ou superior a 1,5 salário mínimo, associado ou não a raça), as frequências desses alunos de acordo com a modalidade de cota não sofrem grandes variações. Todavia, quando analisados por curso, categorizados por nota de corte, observou-se maior quantitativo de alunos oriundos de institutos federais em cursos cuja nota de corte é elevada, correspondendo exatamente aos que a sociedade atribui maior prestígio e que, de acordo com o ranking apresentado pelo IPEA, se encontram entre as ocupações de nível superior com maiores ganhos salariais.

Quando examinados os cursos cujo título acadêmico geralmente não oferece possibilidade de grande retorno financeiro, a frequência de estudantes oriundos de institutos federais se mostra bastante reduzida.

No caso dos alunos cotistas egressos de escolas da rede federal, o que os favorece na concorrência para os cursos de alto prestígio é justamente a melhor qualidade de ensino e a estrutura física oferecida dessas escolas, que contribuem para que seus alunos tenham melhor desempenho quando comparados aos oriundos das demais redes de ensino público. Estes, no Campus Ministro Petrônio Portela, estão geralmente concentrados naqueles cursos de baixo prestígio perante a sociedade.

O grau que uma pessoa obtém na universidade se configura como mecanismo de seleção e de reprodução das desigualdades sociais, definindo hierarquias que se reproduzem no espaço acadêmico desde a escolha dos cursos, não somente quando se comparam alunos cotistas com alunos que concorrem às vagas de ampla concorrência, mas, principalmente, quando a comparação se faz entre os próprios cotistas, categorizando-os pelo tipo de rede à qual está vinculada a escola pública de origem.

Por fim, o que foi exposto neste capítulo destaca as principais mudanças que o SiSU introduziu no processo seletivo para ingresso nas universidades, tornando-se um sistema único de seleção adaptado ao contexto virtual, pois dispensa a presença física do candidato, já que todo o processo é realizado por meio de uma plataforma *on-line*, o que possibilitou a redução de custos financeiros tanto para as instituições quanto para os estudantes. Entretanto, apesar de todas essas mudanças, verificou-se que esse sistema de seleção manteve marcas do processo tradicional, como a exigência de uma nota mínima, que atualmente é conhecida como nota de corte. Juntamente com outros fatores, essa nota tem exercido influência na escolha do curso e evidenciado as desigualdades de acesso à universidade, desigualdades existentes até mesmo entre os cotistas.

De fato, a nota de corte passou a ser o atual funil de ingresso na universidade, influenciando as escolhas dos candidatos quanto ao curso, desafiando-os a decidir entre o curso sonhado e tão somente a entrada na universidade, em qualquer curso. Além disso, favoreceu o surgimento de hierarquias entre os alunos cotistas, encontrando-se no topo da pirâmide os alunos cotistas egressos da rede pública federal, os quais ocupam vagas em cursos de alto prestígio social, enquanto na base estão os alunos da rede pública estadual, em cursos de baixo prestígio social. Desse modo a universidade configura um retrato da nossa sociedade, desigual e hierarquizada.

4 A POLÍTICA DE PERMANÊNCIA DOS ALUNOS COTISTAS NA UFPI

Neste capítulo, discute-se a Política de Permanência Estudantil, partindo de um breve relato do processo de expansão do ensino superior brasileiro e sua relação com o desenvolvimento e avanço da assistência estudantil, no item intitulado **“A expansão do ensino superior e as políticas de permanência estudantil no Brasil”**. A discussão prossegue no item **“Política de permanência estudantil na UFPI”**, apresentando-se quem a gerencia e os tipos de assistência disponibilizados aos estudantes, sendo também analisados dados e informações constantes em documentos e relatórios disponíveis no *site* da instituição. O último item traz uma discussão sobre a **“Política de permanência da UFPI sob a ótica dos alunos cotistas”**, fundamentada em relatos dos estudantes do campus Ministro Petrônio Portela obtidos através das entrevistas.

4.1 A expansão do ensino superior e as políticas de permanência estudantil no Brasil

A Carta Magna brasileira, em seu capítulo III, artigo 205, diz que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Já o inciso I do artigo 206 apresenta “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” como um dos princípios sobre o qual será ministrado o ensino, mas nem sempre a educação no Brasil foi direito de todos, visto que, como já mencionado, a educação superior brasileira foi pensada para a elite, sendo caracterizada pela transmissão da cultura europeia, em total descompromisso com as camadas populares (SILVA, 1994). Nesse sentido, até o final do século XIX, nosso país dispunha de leis que negavam o acesso do negro à educação formal, então falar em igualdade de acesso para pobres, negros e indígenas soava como uma afronta à classe dominante.

Como já explanado no capítulo 2, o ensino superior foi implantando no Brasil ainda no período colonial, a partir de 1808, com a fixação da corte portuguesa em solo brasileiro. De acordo com Silva (1994), até os anos de 1930, praticamente não houve ampliação da educação superior no Brasil, em virtude de mecanismos de contenção idealizados pelas classes privilegiadas, que temiam os efeitos da mobilidade social gerada com a oferta desse nível de ensino às camadas menos privilegiadas da sociedade. Para tanto utilizaram como estratégia a transferência e o fortalecimento do sistema educacional secundário para a esfera privada, a fim de que somente os seus egressos tivessem condições de ingressar nas instituições de ensino superior.

Após 1930, impulsionado pela fase industrial, inicia-se um processo de expansão de todo o sistema educacional brasileiro, que é acelerado a partir do período pós-guerra, em

1945. O processo de expansão da educação superior, todavia, tem seu início somente a partir de 1960, principalmente com a Reforma Universitária de 1968, cujo objetivo foi ampliar o acesso à universidade a partir do aumento expressivo da quantidade de universidades pelas diversas regiões do país. Desse modo, em um período de 10 anos, contados a partir da citada Reforma, elevou-se o número de matriculados no ensino terciário em 340% (SEPÚLVEDA; LOPES, 2012, p. 2). É também no intervalo entre 1960 e 1980 que se observa o avanço de instituições privadas de ensino superior, em especial as que ofertam cursos considerados de baixo custo e investimento, a exemplo de Administração, Direito, Filosofia e Letras (FRANCO, 2008; SILVA, 1994).

Esperava-se que a Reforma de 1968 e a conseqüente expansão do ensino superior resultassem em democratização desse nível de educação às classes populares, mas, ainda que tenha sido ampliado o número de instituições e de vagas e elevado o percentual de matriculados, as desigualdades no acesso à universidade pública se mantiveram, revelando mais uma vez que o desenvolvimento e ampliação da universidade brasileira sempre teve como foco a manutenção do prestígio dos que detêm o poder econômico (SEPÚLVEDA; LOPES, 2012; SILVA, 1994).

Nos anos de 1995 a 2002, período denominado octênio FHC, em referência ao mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso, ocorreram algumas reformas pontuais da educação superior como resposta à política de ajuste econômico de cunho neoliberal e às exigências do Banco Mundial, entre as décadas de 1980 e 1990. Nesse cenário, passou-se a visualizar a educação superior como componente da economia, transformando-a em um mercado a serviço do aumento da competitividade, o foco da economia moderna, uma vez que a falta de competitividade foi diagnosticada pelos neoliberais como uma das principais causas da derrota da economia do bem-estar social. Dessa forma a educação superior passa ser considerada como um bem mais privado do que público, implantando-se um novo modelo de gerenciamento das IES públicas, semelhante ao adotado em empresas e estimulando-se a expansão das IES privadas, contribuindo para distanciar o Estado da sua responsabilidade de financiamento e manutenção desse nível de ensino (SGUISSARDI, 2009).

Em 2003, inicia-se o mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, com o qual surge a expectativa de grandes mudanças para a educação, mas, em se tratando especificamente do nível superior, o que se percebeu, em seu primeiro quadriênio de governo, foi a continuidade do modelo anterior, com pequenas exceções, como, por exemplo, a expansão das IFES e a democratização do acesso, por meio da parceria público-privada. Desse forma, deu-se a transferência de investimentos públicos para as IES privadas, com

apoio na Lei 11.096/2005, que instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni) (SGUISSARDI, 2009).

A partir de 2007, com a reeleição de Lula, continua o processo de expansão das IES e o aumento do número de vagas, com a inauguração do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Todo esse processo expansivo e ampliador de vagas facilitou a estudantes oriundos das camadas mais baixas da sociedade o acesso à universidade, no entanto essa população enfrenta problemas socioeconômicos que dificultam a permanência e a conclusão do curso superior, forçando o governo a instituir o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), através da Portaria Normativa 39, de 12 de dezembro de 2007 (IMPERATORI, 2017; SANTOS; MARAFON, 2016).

Vale destacar que a assistência estudantil no território brasileiro não se iniciou com o PNAES, visto que, na década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, já havia programas de alimentação e moradia destinados a estudantes com dificuldades financeiras. A partir daí, a assistência ao estudante foi se sistematizando ao longo dos anos até se tornar política pública nos anos 2000 (DUTRA; SANTOS, 2017).

Importante também enfatizar, nesse contexto, o papel do movimento estudantil, por meio da União Nacional dos Estudantes (UNE), que, “criada em 1937, defendeu fervorosamente a reforma universitária e, no seu interior, a pauta da assistência estudantil emergiu como uma das principais bandeiras de luta dos estudantes” (NASCIMENTO, 2013, p.100).

Em 2010, o PNAES ganha *status* de política pública, através do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, com as finalidades de ampliar e democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior, reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

Como consequência do processo de expansão, os processos seletivos para ingresso nas universidades públicas sofrem significativas modificações ao se considerar a nota do ENEM como critério de seleção e, em 2010, ao unificar o processo seletivo das instituições em um sistema único, o SiSU.

Em 2012 foi dado um passo importantíssimo para superação da desigualdade de acesso à universidade, com a regulamentação das cotas através da Lei 12.711/12, garantindo que 50% do total de vagas ofertadas pelas IES fossem destinadas a estudantes de escolas

públicas, de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. A entrada desses alunos, garantida por força de lei, trouxe o desafio da permanência deles nas instituições.

Nessa perspectiva da discussão das políticas de expansão e de democratização da educação superior é que surge a questão do acesso para todos. No entanto, ressalta-se que não basta a ampliação de vagas suficientes para todos: é necessário também garantir as condições de permanência dos estudantes nas universidades, possibilitando o desenvolvimento acadêmico (SANTOS, 2018, p. 16).

Uma pesquisa realizada em 2014 pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE) com graduandos das IFES brasileiras provou que as universidades federais contam hoje com um novo perfil de discente, pois mostrou que 2/3 do total de estudantes se encontram em situação de vulnerabilidade social e econômica. O FONAPRACE também reconhece que o atual programa de permanência se configura em um instrumento jurídico frágil, por se tratar apenas de um decreto, defendendo sua transformação em uma Política Nacional de Assistência Estudantil cujo objetivo seja consolidar a democratização do ensino superior, como também reconhecer o significado social da permanência estudantil:

Porém, deve-se igualmente reconhecer que esta fração majoritária da população universitária possui sua permanência garantida por um instrumento jurídico frágil, o PNAES, enquanto este for somente um decreto presidencial ou simplesmente uma política de governo.

Por todos os dados apresentados, defender a transformação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em uma Política Nacional de Assistência Estudantil é um dever daqueles (as) que defendem o avanço no acesso e na inclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica a educação superior pública. Mais do que isto, é o reconhecimento do seu significado social no campo da proteção social ao (à) estudante das IFES. O FONAPRACE, assim, compreende que todo o sistema de ensino federal está em risco dada a natureza jurídica do PNAES e o novo perfil discente, e recomenda fortemente que seja aprovada pelo Congresso Nacional uma Política de Assistência Estudantil na forma de lei federal. Consolidar o processo de democratização do ensino superior do Brasil é uma missão inarredável (FONAPRACE, 2014, p. 245).

De fato, as políticas e programas de permanência atualmente existentes precisam ser repensados e desenvolvidos sob a ótica das cotas, pois, no contexto em que a universidade brasileira nasceu e se configurou como um espaço de reprodução das desigualdades sociais, com mecanismos de seleção de estudantes fundamentados sob a concepção do mérito, “o ingresso é visto como uma vitória individual e a permanência como uma consequência que deve ser assumida exclusivamente pelo discente” (SANTOS, 2010, p.134). No entanto a universidade mudou: não é mais majoritariamente formada pela elite, e, com as cotas, tem-se um novo perfil discente, o que demanda a revisão de concepções e a reflexão sobre a permanência no contexto universitário.

Santos (2009, p. 8), fundamentada nas categorias analíticas de Immanuel Kant (1788) e David Lewis (1986), conceitua permanência “como o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência”, explicando que a permanência carrega consigo uma concepção cronológica e uma concepção de espaço simbólico que favorece a transformação individual e coletiva a partir da troca de experiências e vivências. Dessa forma, em se tratando de educação superior, a permanência não se restringe somente ao tempo de duração de uma graduação, estando associada ao tempo a ideia de movimento, ou seja, as transformações experimentadas pelo aluno ao longo do curso, as quais contribuirão para o seu crescimento e amadurecimento pessoal e profissional. Por isso a permanência não pode ser responsabilidade exclusiva do aluno, pois a universidade, como espaço que, com sua estrutura física, acadêmica e administrativa, favorece a interação e a transformação do indivíduo, também é responsável pelo sucesso ou fracasso do discente. Nessa perspectiva é que a política de permanência precisa ser fortalecida e adaptada ao contexto da atual política de cotas.

4.2 Política de permanência estudantil na UFPI

Na Universidade Federal do Piauí, a Política de Assistência Estudantil é gerenciada pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC), órgão vinculado à Reitoria da instituição.

A PRAEC é o órgão que executa a Política Nacional de Assistência Estudantil e as ações de atendimento ao servidor da UFPI. Foi criada em 1992, a fim de organizar, dirigir, supervisionar e orientar as atividades universitárias no contexto social e assistencial.

É o órgão que implanta as ações para garantir a permanência do alunado e a conclusão de cursos de graduação, agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes das condições de vulnerabilidade socioeconômica. Para programar essa política, o Governo Federal destina recursos às Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, os quais são aplicados em moradia, alimentação, transporte, inclusão digital, lazer, cultura, esporte, dentre outros (UFPI, 2015, p. 98).

A política de permanência na UFPI segue as disposições do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES; do Decreto nº 7.416, de 30 de dezembro de 2010, que regulamenta os artigos 10 e 12 da Lei nº 12.155, de 23 de dezembro de 2009, que tratam da concessão de bolsas para desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária, e da Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013, que cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. A política de permanência também é regulamentada internamente pela Resolução nº 008/2015, do

Conselho Universitário, que aprova o novo estatuto da Universidade Federal do Piauí, e pela Resolução nº 054/2017, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, que dispõe sobre atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais na UFPI.

O último relatório de gestão da PRAEC, referente ao ano de 2016, disponível no sítio da UFPI, informa que a elaboração e execução da política de assistência da instituição também se encontra em conformidade com as diretrizes estabelecidas no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assistência Estudantil (FONAPRACE), no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPI (PDI) e na Carta Programa da Gestão Universitária 2013-2016 (UFPI, 2016).

O Decreto nº 7.234/2010, que instituiu Programa Nacional de Assistência Estudantil, em seu artigo 5º, estabelece que “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.” (BRASIL, 2010).

Tanto no PDI como nos relatórios de gestão da PRAEC, disponíveis no *site* da UFPI, é informado que os benefícios de permanência atualmente oferecidos pela instituição são destinados exclusivamente aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sendo que os editais da PRAEC/UFPI estabelecem como principal critério para concorrência o fator renda:

Para concorrer aos benefícios da PRAEC o/a estudante deverá ser procedente de famílias com renda de até um e meio salário mínimo (vigente) por pessoa, conforme Programa Nacional de assistência Estudantil/PNAES/MEC regulamentado pelo Decreto Nº 7.234 de 19.07.2010, além de atender aos critérios abaixo discriminados (UFPI, 2018).

De acordo com informações dos relatórios e editais da PRAEC, seguem os atuais benefícios disponibilizados aos estudantes da UFPI:

Bolsa de Apoio Estudantil - BAE: corresponde a um auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00 mensais, concedido por 24 meses; **Isenção da Taxa de Alimentação - ITA:** isenção do valor cobrado para refeição nos restaurantes universitários da instituição; **Auxílio Creche - AC:** corresponde a auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00 mensais concedido a estudantes com baixa renda familiar que tenham filhos de até 3 anos e onze meses de idade; **Residência Universitária - REU:** residência e alimentação para estudantes oriundos de outros municípios do Piauí ou outros estados da Federação; **Bolsa de Incentivo a Atividades Multiculturais e Acadêmicas - BIAMA:** corresponde a um auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00 mensais para alunos que desenvolvem atividades em projetos supervisionados por docentes/técnicos

da UFPI, na sua área de formação, visando à integração entre conhecimento e prática; **Bolsa de Inclusão Social - BINCS**: corresponde a um auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00 destinado ao estudante regularmente matriculado na UFPI que presta auxílio acadêmico a um estudante com necessidade educacional especial (NEE) da instituição; **Bolsa de Inclusão Social – BINCS - Estudantes Surdos**: também corresponde a um auxílio financeiro de valor correspondente a R\$ 400,00 destinado ao estudante regularmente matriculado na UFPI que tenha habilidades em LIBRAS e presta auxílio acadêmico a um estudante surdo da instituição; **Apoio à Participação em Eventos Científicos - APEC**: ajuda de custo para auxiliar nas despesas relativas à participação do estudante em eventos acadêmicos fora do campus onde cursa a graduação; **Bolsa de Incentivo a Atividades Esportivas - BIAE**: programa que fomenta a prática esportiva, disponibilizando recursos dentro dos limites orçamentários da PRAEC para concessão de bolsas, compra de material esportivo e fomento à participação de estudantes em competições nacionais e/ou internacionais; **kit odontológico**: composto por 40 itens permanentes, que deve ser devolvido ao final do curso, cedidos a estudantes do 4º período do curso de Odontologia da UFPI que entraram pelo sistema de cotas ou estão em situação de vulnerabilidade social; **kit lupas manuais**: um conjunto de lupas destinados a estudantes com baixa visão, auxiliando-os no processo de leitura; **Programa de Bolsa Permanência (PBP) para quilombolas e indígenas**: auxílio financeiro no valor de R\$ 900,00 reais mensais, até a conclusão do curso, paga pelo Programa Bolsa Permanência do Governo Federal (PBP-MEC); **auxílio ao estudante estrangeiro**: atendimento odontológico, atendimento psicossocial e pedagógico, além de bolsa de apoio estudantil (desde que se enquadre nos requisitos exigidos pelo Decreto nº 7.234/2010 e no Edital da PRAEC/UFPI). (UFPI, 2015, 2016, 2018).

Além das bolsas e benefícios para estudantes, também são oferecidos, através da PRAEC, outros serviços de assistência destinados a toda a comunidade acadêmica como também a servidores da instituição. São eles: assistência odontológica, pedagógica e psicológica, bem como alimentação nos restaurantes universitários.

Em seu relatório de gestão do ano de 2016, a PRAEC apresenta a quantidade de alunos beneficiados com as ações da Política de Assistência Estudantil executada na UFPI em cada modalidade, conforme o quadro 3, como também a evolução do quantitativo de bolsas de assistência estudantil pagas a estudantes da UFPI nos anos de 2012 a 2016, conforme dados do quadro 4:

Quadro 3 - Quantidade de alunos beneficiados com as ações da Política de Assistência Estudantil executada na UFPI em cada modalidade no ano de 2016

BENEFÍCIOS	CAMPUS					Total por benefício
	Teresina	Bom Jesus	Floriano	Picos	Parnaíba	
REU	165	-	50	70	47	332
BAE	1.125	403	344	613	706	3.191
BIAMA	158	22	20	27	36	263
APEC	75	-	10	-	-	85
BIAE	51	-	-	-	-	51
Aux. Creche	44	10	13	11	19	97
ITA	21	37	5	11	43	117
Aux. Resid.	-	37	-	-	-	37
Bolsa Emerg.	-	-	-	-	6	6
Kit Odont.	43	-	-	-	-	43
Total p/ campus	1.682	509	442	732	857	4.222

Fonte: Relatório de Gestão da PRAEC 2016 (UFPI, 2016)

Nota:

REU - Residência universitária

BAE - Bolsa de apoio estudantil

BIAMA - Bolsa de incentivo a atividades multiculturais e acadêmicas

APEC- Apoio a participação em eventos científicos

BIAE - Bolsa de incentivo a atividades esportivas

Auxílio Creche

ITA - Isenção da taxa de alimentação

Aux. Residência - somente no campus onde não existe moradia estudantil

Kit odontológico

Quadro 4 - Evolução do nº de bolsas de assistência estudantil concedidas pela UFPI

ANO	QUANTIDADE*
2012	1.594
2013	1.751
2014	2.077
2015	2.137
2016	2.571

Fonte: Relatório de Gestão da PRAEC, 2016 (UFPI, 2016).

Nota:

*Não computadas as bolsas PROMISAES, Permanência/MEC e para estudantes com necessidades educacionais especiais (BINCS).

Ao se compararem as informações do quadro 3 com as do quadro 4 referentes ao ano de 2016, à primeira vista, parece haver divergência, mas, com uma análise mais atenta, é possível compreender a diferença nos quantitativos informados. Enquanto o quadro 3 apresenta **a quantidade de alunos beneficiados** em 2016 pelo programa de assistência

estudantil da UFPI, considerando-se dentro do referido ano o fluxo de saída e entrada de alunos beneficiados; o quadro 4, apresenta a evolução da **quantidade de bolsas** de assistência estudantil **pagas**, ou seja, a quantidade de bolsas que foram disponibilizadas para cada ano citado, sem considerar a rotatividade de alunos beneficiados, isto é, alunos que deixaram de ser assistidos pela PRAEC (porque concluíram ou trancaram o curso, etc.) e alunos que passaram a ser assistidos pela PRAEC dentro de um mesmo ano.

Outra informação que não está bem clara no quadro 4 é quanto ao termo utilizado: bolsa de assistência estudantil, pois o documento da PRAEC não deixa claro se esse termo está sendo utilizado como sinônimo para a bolsa de apoio estudantil (BAE) ou se engloba todas as bolsas, excetuando aquelas informadas na legenda do referido quadro.

Diante dessas informações que dão margem a ambiguidades e a interpretação inadequada de dados e informes constantes no relatório de gestão da PRAEC, seria interessante que esta Pró-reitoria usasse legendas explicativas mais detalhadas, como também adotasse a padronização de alguns termos, como, por exemplo, de BAE, que ora aparece como bolsa de apoio estudantil, ora como bolsa de assistência estudantil.

Feitos os esclarecimentos quanto às informações presentes nos quadros, segue-se com a análise e discussão dos dados em relação ao quantitativo de alunos matriculados na instituição.

Em 2013, primeiro ano de vigência da Lei de Cotas, a UFPI ofertou 5.969 vagas para os cursos de graduação presencial através do SiSU, sendo 807 vagas destinadas a candidatos cotistas. Em 2016, foram ofertadas 6.072 vagas através do SiSU-UFPI. Como nesse ano se iniciou a reserva de 50% das vagas, 3.036 foram destinadas a estudantes cotistas.

Enquanto o número de vagas disponibilizadas para cotistas cresceu em aproximadamente 276%, no intervalo entre 2013 e 2016, a evolução do número de bolsas disponibilizadas pela PRAEC, no mesmo período, considerando as informações apresentadas no quadro 4, foi da ordem de 47%, pois em 2013 foram concedidas 1.751 bolsas, sendo que, em 2016, esse quantitativo elevou-se para 2.571.

Somente em 2016, a UFPI disponibilizou 3.036 vagas através do SiSU para ingresso de alunos cotistas, mas somente 2.571 bolsas, conforme consta no quadro 4, foram disponibilizadas pela PRAEC, sendo que esse quantitativo não foi destinado somente a alunos ingressantes e o foco não são os cotistas, já que o principal critério para concorrer a tais benefícios é possuir renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, independentemente da modalidade de concorrência no SiSU.

No segundo período de 2016, o SIGAA registra 20.138 alunos matriculados na graduação presencial, então as 2.571 bolsas pagas a estudantes assistidos pela PRAEC representavam aproximadamente 13% do total de alunos matriculados. No primeiro período de 2018, o SIGAA informa que são 22.850 alunos ativos nos cursos de graduação presencial da UFPI.

Tais dados revelam que, o quantitativo de alunos beneficiados e o número de bolsas disponibilizadas pela PRAEC estão muito aquém do necessário, quando se trata de uma universidade que possui mais de 20 mil alunos ativos em seus cursos de graduação presencial. As bolsas da PRAEC não alcançam nem mesmo 20% desse universo, e, como já citado no item anterior deste capítulo, o FONAPRACE apurou que 2/3 do total de estudantes matriculados nas IFES, em 2014, se encontravam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o que demonstra a necessidade de ampliação da política de permanência para atendimento da atual demanda, em consonância com o novo contexto universitário gerado pela atual política de cotas.

Em 2013 foi criado pelo MEC, por meio da Portaria nº 389/2013, o Programa Bolsa Permanência, “um 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” (BRASIL, 2013b). Tal programa teria como foco os alunos cotistas, no entanto a própria PRAEC reconhece que o mesmo não tem sido eficaz por causa de critério rigoroso, conforme consta no relatório referente ao ano de 2013:

Em relação à Bolsa Permanência do MEC, a UFPI aderiu ao Programa em 2013. No referido ano, alunos de 11 cursos, totalizando 166 alunos, conseguiram ter direito ao benefício. Faz-se uma crítica, porém, ao programa, uma vez que foi idealizado para dar cobertura ampla aos alunos cotistas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica, mas na verdade atende a poucos alunos, não necessariamente os mais vulneráveis, visto que existe um requisito intransponível de 05 horas diárias de aulas para que surja o direito ao benefício. Poucos cursos de graduação atendem a esse critério (UFPI, 2014b).

No relatório de 2016, a PRAEC informa que cerca de 220 alunos em situação de vulnerabilidade econômica recebiam a bolsa permanência (PBP) do MEC, mas, por uma decisão do Governo Federal, a partir daquele ano, somente alunos com ascendência indígena ou quilombola poderiam se inscrever e pleitear ao benefício:

Cerca de 220 estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica recebem a Bolsa Permanência (PBP) do Ministério da Educação e Cultura, não podendo acumulá-la com a bolsa de assistência estudantil da PRAEC/UFPI. Por decisão do Governo Federal, a partir de 2016, apenas alunos com descendência indígena ou quilombola poderão se inscrever no Sistema PBP e pleitear essa modalidade de

benefício. Portanto, ao todo, foram 2.791 estudantes da UFPI beneficiados em 2016 com bolsa de permanência ou de apoio estudantil mensalmente (UFPI, 2016).

Além de restringir a bolsa permanência a alunos indígenas e quilombolas, em maio do corrente ano, conforme nota do FONAPRACE publicada na página eletrônica da UFPI no dia 18 de junho de 2018, o MEC anunciou a redução de vagas do programa para o ano de 2018, disponibilizando apenas 800 bolsas para esses estudantes em todo território brasileiro, o que tem gerado uma série de manifestações e notas de repúdio à decisão do governo, tendo em vista que, somente no primeiro semestre de 2018, as universidades receberam mais de 2.500 novos estudantes indígenas e quilombolas.

O FONAPRACE considera que a oferta de 800 vagas para os estudantes indígenas e quilombolas está muito aquém da demanda de vagas informada pela própria Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), na qual se estima que, no 1º semestre de 2018, mais de 2.500 estudantes ingressaram nas universidades e institutos federais, podendo ultrapassar a demanda de 5.000 estudantes até o final deste ano. Tal situação provocará evasão em massa dos estudantes indígenas e quilombolas das universidades, caracterizando-se, portanto, como uma ação governamental que prenuncia um possível fechamento do programa (FONAPRACE, 2018).

Uma aluna cotista do curso de Medicina beneficiada pelo Programa Bolsa Permanência conta como teve conhecimento do programa e a importância que tem a bolsa para a manutenção de custos com seu curso:

[...] Eu descobri que ia ter a bolsa permanência e me cadastrei no *site*, foi na época que a Dilma fez um pronunciamento lançando o programa. Depois desse pronunciamento que eu fui pesquisar, tanto que eu fui uma das primeiras beneficiadas da bolsa, deu o maior problema com a documentação, demorou a ser liberada, mas depois que foi liberada não deu mais problema. Eu comecei a receber desde o primeiro ano na universidade, em agosto ou setembro de 2013 e de lá pra cá eu recebo (o valor de 400 reais) e vai até o término do curso (...). A gente (cotista) tem mais dificuldade, por questão financeira mesmo, porque é complicado, os livros são muitos caros, materiais são muito caros (...). Depois que eu passei a receber a bolsa permanência, melhorou bastante, porque meus pais fazem um esforço muito grande para me manter no curso e pra manter a casa. A bolsa pelo menos permite que eu resolva minhas coisas [...] (Entrevistada do curso de Medicina com ingresso em 2013.1).

No relato da aluna verifica-se a relevância do Programa Bolsa Permanência para o aluno cotista, pois, apesar de ter a oportunidade de acesso ao ensino superior público, este lhe traz custos e a bolsa permanência exerce um papel importante nesse custeio.

Desde sua implantação em 2013 a demanda por esse tipo de bolsa só aumentou, juntamente com a elevação do percentual de alunos cotistas nas universidades, mas o que se

constata é o MEC seguindo o caminho contrário, já que, em vez de ampliar o Programa, o tem retraído, trazendo prejuízos tanto para a permanência estudantil quanto para a própria política de cotas, uma vez que foi dada a garantia de acesso por meio da Lei de Cotas, mas as políticas de assistência não mudaram ou não foram ampliadas.

Além de alunos assistidos pelo Programa Bolsa Permanência, foram entrevistados também alunos beneficiados pela bolsa de apoio estudantil (BAE), os quais também destacaram a importância desse auxílio financeiro, que os ajuda no custeio das despesas universitárias:

[...] Eu recebi bolsa desde o período de 2015.2 até o período de 2017.2, mas encerrou, era a bolsa de assistência estudantil, a BAE. Durante o período que recebi a bolsa, ajudou bastante, porque dava pra eu ajudar minha mãe com algumas coisas básicas, como gastos com passe, alimento, porque, mesmo almoçando no RU, tem um custo. Quando você vê, no final do mês, hum! Gastei tanto com o RU [...] (Entrevistado do curso de Bacharelado em Física com ingresso em 2015.1)

[...] Por mais que seja uma instituição pública, não deixa de ter custos, tem professores que passam livros e livros pra gente xerocar. Tava com dois anos que eu tentava a bolsa e não conseguia, aí finalzinho do ano passado consegui e tá com seis meses que eu tô ganhando a BAE [...] (Entrevistada do curso de Licenciatura em Geografia com ingresso em 2013.1).

A bolsa permanência assiste ao aluno até o final do curso, sendo que, para estudantes indígenas e quilombolas, o valor pago é de 900,00 reais mensais. Já a BAE, que é concedida diretamente através da PRAEC, tem duração de 24 meses, sendo pago o valor mensal de 400,00 reais.

Apesar do entendimento de que as universidades atravessam um período difícil, por conta do contingenciamento que tem reduzido verbas das IFES, o que afeta também a assistência estudantil, é importante salientar que as políticas de permanência não se restringem somente à concessão de bolsas. Nesse sentido, os próprios alunos cotistas reconhecem a necessidade de assistência que vai além da ajuda financeira, como discutido no item a seguir.

4.3 Política de permanência da UFPI sob a ótica dos alunos cotistas

Esta pesquisa também buscou conhecer a política de permanência da UFPI sob a ótica dos alunos cotistas, assim, por meio das entrevistas, foi possível identificar as dificuldades por eles enfrentadas, as informações que acumulam a respeito do programa de assistência estudantil disponibilizado pela instituição e suas expectativas em relação à dita política.

Durante as entrevistas, as principais questões abordadas foram: se os cotistas tinham ciência das políticas de assistência da UFPI, como tiveram conhecimento, se eram beneficiados por alguma política de assistência estudantil e se as disponibilizadas pela instituição são suficientes e contribuem para a permanência e para o bom desempenho acadêmico do aluno até a conclusão do curso.

Para começo da exposição quanto à percepção dos alunos, o primeiro ponto a ser destacado é que todos os entrevistados foram unânimes em dizer que há necessidade de ampliação e adaptação da política de permanência desenvolvida na UFPI ao atual contexto universitário. E qual seria esse contexto?

O contexto das cotas é a resposta mais contundente. De fato, hoje a universidade é outra, pois a atual política de cotas transformou as salas de aula. Antes, em cursos como Medicina, Odontologia, Direito e engenharias, predominava a presença de alunos pele clara, oriundos de escolas privadas e que dispunham de alto poder aquisitivo, como apontam Portes e Sousa (2013). Atualmente esses cursos recebem alunos pobres e negros, sendo metade das turmas egressa da rede pública de ensino. Mas a política de cotas que mudou as salas de aula da universidade, conforme o relato dos estudantes entrevistados, parece não ter provocado grandes transformações nas políticas sociais da UFPI:

[...] A PRAEC tenta, mas acho que eles não estudam os diversos contextos que os alunos estão inseridos. Aqui na Odontologia tem aluno que tranca e volta, tranca e volta, porque não tem um suporte adequado; o psicólogo só atende em horário que tô em aula, como é que eu posso fazer uma sessão lá? Falta a PRAEC conhecer, falta o trabalho das assistentes sociais, que eu acho que não deve se resumir a uma sala fechada. Eu acho muito isolado aquilo ali, elas têm que tá fazendo estudo com os estudantes, deviam ir de departamento em departamento conversar com os alunos [...] (Entrevistada do curso de Odontologia com ingresso em 2013.1).

A graduanda em Odontologia também descreveu o que representou a política de cotas para ela. Fazendo uma analogia com a vida de um recém-nascido, a aluna reconhece a importância das cotas para seu acesso à universidade, mas também chama a atenção para a importância e necessidade de políticas efetivas no sentido de garantir a permanência:

[...] As cotas pra mim (pausa) representou meu ingresso na universidade. Eu tava falando pra minha mãe, na época, que a Lei de Cotas foi uma bênção, pelo menos pra mim. Foi uma pena eu não ter conseguido entrar no curso que eu queria (medicina), mas foi ótimo. Sem as cotas, eu acho que hoje eu não estaria aqui. As cotas é assim...é igual a vida, a vida é um presente, ela é um bem imensurável, as cotas meio que se iguala, você não pode só dar a vida pra um ser humano, você tem que dar também o suporte, e no meu caso

foi isso, eu amei as cotas e eu tive a sorte de minha mãe ser abençoada e ter passado em um concurso público. Mas se não tivesse? ... é a mesma coisa de eu pegar um recém-nascido e jogar no rio e dizer pra ele: nada; é isso, eu acho que falta mais assistência, na prática, dos próprios funcionários, não só financeira, mas também das assistentes sociais, psicológica [...] (Entrevistada do curso de Odontologia com ingresso em 2013.1).

A estudante acrescentou que a sua aprovação em Odontologia trouxe preocupação e indagações à família, pois na época só o padrasto trabalhava, exercendo a profissão de motoboy. Tal situação familiar não garantia o suficiente para mantê-la em um curso com custo tão alto, mas, logo após o início, sua mãe foi aprovada em um concurso público, diminuindo a preocupação inicial da família, mas, ainda assim, a aluna enfatiza a necessidade de outros tipos de assistência, além da financeira, como a assistência psicológica e a assistência social mais próxima do aluno, com os profissionais dessas áreas verificando as carências e fornecendo orientações.

Também se questionou aos alunos como tiveram conhecimento a respeito das políticas de permanência da UFPI, e todos relataram que foi por meio de colegas de turma ou pesquisando no *site* da instituição. Também foi possível perceber, através das entrevistas, que a maioria ainda tem dúvidas a respeito da política de permanência, não conhecendo todos os serviços disponibilizados ou associando à assistência estudantil somente a ajuda financeira por meio de bolsas:

[...] Não foi logo de início que eu obtive a informação de que poderia estar me candidatando para receber bolsas. Fiquei sabendo depois de algum tempo por meio dos veteranos [...] (Entrevistada do curso de Licenciatura em Geografia com ingresso em 2013.1).

[...] Das bolsas eu não sabia, fiquei sabendo muito depois. Eu vi o pessoal comentando sobre inscrição e aí eu fui pesquisar [...] (Entrevistado do curso de Engenharia Elétrica com ingresso em 2013.1).

[...] Através do *site* da universidade, na página inicial apareceu PRAEC, e eu fui atrás, saber o que era. Eu já tinha ouvido falar que era pró-reitoria de assistência estudantil, aí eu fui atrás pra saber se eu poderia participar, aí eles me explicaram tudo direitinho [...] (Entrevistado de curso de Bacharelado em Física com ingresso em 2015.1).

[...] As políticas também devem ser divulgadas, pois há pouca divulgação [...] (Entrevistado de curso de Bacharelado em Matemática com ingresso em 2014.1).

Através das falas dos entrevistados percebem-se falhas na divulgação das políticas de assistência estudantil da instituição, apesar de, em todo início de período letivo, a PRAEC organizar um evento para recepcionar os alunos ingressantes, conhecido como calourada, a

qual é realizada em um único dia, ao lado do Cine Teatro da UFPI, onde são montados *stands*. Na oportunidade são divulgadas as ações e serviços de cada pró-reitoria e dos demais setores da universidade, mas, ao que parece, o evento não tem conseguido atingir seu objetivo, portanto seria interessante repensar o atual modelo de recepção aos calouros.

Há de se convir que um evento centralizado e realizado em um único dia talvez não seja suficiente para alcançar todos os alunos. Seria conveniente que fosse estendido para, no mínimo, uma semana, sendo que, em cada dia da semana, os diversos profissionais da PRAEC e dos demais setores da UFPI fariam plantões em cada departamento ligado à Pró-reitoria de graduação, para apresentar o programa de permanência bem como outros serviços disponibilizados pela instituição e para prestar informações e esclarecimentos aos discentes.

Também se pode pensar em transferir parte da responsabilidade do evento aos departamentos e aos centros acadêmicos, com o objetivo de envolver toda a comunidade acadêmica. Desse modo, na semana escolhida para o evento, toda a universidade estaria engajada na apresentação e divulgação de suas ações, tendo como público-alvo não só os discentes, mas também os docentes e os técnicos-administrativos, que, muitas vezes, também desconhecem a totalidade de serviços oferecidos pela universidade.

Apesar de não ser o serviço ligado à PRAEC, o sistema de bibliotecas da UFPI também foi alvo de questionamentos aos estudantes durante as entrevistas, pois a biblioteca de uma instituição de ensino, ainda que indiretamente, exerce influência sobre a permanência estudantil. Na percepção da maioria dos entrevistados as bibliotecas têm deixado a desejar, pois não dispõem de exemplares suficientes para a demanda de muitos cursos, o que acaba contribuindo para aumento de custos financeiros para alunos carentes, que terão que recorrer a fotocópias e/ou impressão, como já foi relatado pela aluna do curso de Geografia e como se observa na fala de outros alunos:

[...] porque mesmo com xerox ou fazendo impressão, ainda assim, é muito caro: um livro de medicina é 900 reais, uma xerox é 200 reais. A biblioteca da UFPI tem poucos livros, é briga, o povo corre todo pra pegar e às vezes só são 3 ou 4 livros [...] (Entrevistada do curso de Medicina com ingresso em 2013.1).

[...] A maioria das vezes, quando nós chegamos à biblioteca, tem poucos exemplares, e a maioria já está reservado [...] (Entrevistado de curso de Bacharelado em Matemática com ingresso em 2014.1)

A assistência psicológica disponibilizada pela PRAEC recebeu também várias críticas dos entrevistados, que citam a dificuldade no agendamento de consultas e o horário de atendimento incompatível com a disponibilidade dos alunos, principalmente para aqueles

matriculados em cursos de tempo integral, como Medicina, Odontologia e Engenharias. Os alunos relatam que o horário de atendimento do psicólogo coincide com o horário que eles se encontram em aula, sendo que justamente esses alunos que frequentam cursos de carga horária mais extensas são os que demonstram maior necessidade do suporte psicológico, como já verificado anteriormente através da fala da aluna de Odontologia e reforçada a seguir, no relato da aluna do curso de Medicina:

[...] a parte psicológica eu acho que falta, a parte do apoio psicológico, porque acho que todos os cursos passa (pausa), alguns mais que outros, a gente passa por um período de estresse muito grande, porque a cobrança é muito grande. Tem época que a gente tá em um nível de estresse extremo, eu agendei várias vezes lá e nunca deu certo com o psicólogo. Eu agendo e aí ligam, desmarcando, informou que ele desmarcou ou entrou de férias. Eu sinto que era pra ser uma área da PRAEC que era pra funcionar mais, pois na UFPI tem casos de suicídio, vários casos de depressão, eu mesma tive um episódio depressivo no começo desse ano, ou melhor, final do ano passado. Eu tive uma mudança de ciclo e comecei um estágio com a psiquiatria e comecei a me envolver muito com os pacientes, comecei a levar a história dos pacientes pra casa, aí eu tive um transtorno de ajustamento [...] (Entrevistada do curso de Medicina com ingresso em 2013.1).

A aluna continuou relatando situações geradoras de estresse vivenciadas no decorrer de seu curso, como também situações vivenciadas pelos alunos dos cursos da área de engenharia, pois ela informou que tem um irmão que é aluno do curso de Engenharia de Produção da UFPI. Ainda segundo o relato da aluna, a instituição dispõe apenas de um psicólogo para atender toda a comunidade acadêmica do Campus Ministro Petrônio Portela:

[...] Na medicina a gente tem um estresse grande com pacientes, a frustração de não poder fazer nada por um paciente, com a morte de um paciente, isso deixa a gente destruído, mas os cursos ali do CT também precisam de um apoio psicológico, porque as pessoas são cobradas demais, reprovação demais, aí o que tem de gente que eu sei que precisa e não tem suporte. É somente um psicólogo que fica lá atendendo, a consulta é de 20 a 30 minutos, o que não dá pra praticamente nada. Eu acho que é um serviço que a PRAEC precisa investir, no apoio psicológico, que eu acho que reduziria o número de suicídio, depressão e traria retorno tanto para a questão de notas. Outra coisa que a gente também não tem é atendimento médico. O hospital universitário é maravilhoso, mas os alunos não têm direito. Eu acho que dava pra agir e modificar algumas coisas, pra tentar melhorar, porque a gente passa cinco ou seis anos da nossa vida dentro da universidade sem suporte nenhum [...] (Entrevistada do curso de Medicina com ingresso em 2013.1).

A IV pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES brasileiras, idealizada pelo FONAPRACE e realizada pelo Centro de Estudos, Pesquisas e Projetos Econômico-Sociais - CEPES em 2014, na seção “Dificuldades Estudantis”, revelou

que 86,09% dos graduandos encontram alguma dificuldade que interfere significativamente na sua vida ou no contexto acadêmico. Entre as listadas, predominou a dificuldade financeira, apontada por 42,21% do total dos graduandos, em seguida, foi indicada, por 31,14% dos graduandos, a carga excessiva de trabalhos estudantis. A pesquisa também revelou que 79,8% do total dos estudantes de graduação passaram por dificuldades emocionais naqueles últimos doze meses, sendo que, entre as apresentadas, a ansiedade foi indicada por 58,36% do total de graduandos (FONAPRACE, 2014).

Em seu relatório de gestão referente ao ano de 2016, a UFPI apresenta dados a respeito da sua autoavaliação institucional, realizada anualmente com toda comunidade acadêmica, ou seja, técnico-administrativos, docentes e discentes, através de questionários eletrônico disponibilizados no sistema acadêmico. No ano de 2016, 7.433 estudantes da graduação presencial e 2.263 da graduação à distância responderam ao questionário e, através de suas respostas, constatou-se que “os programas de apoio psicológico e pedagógico aos discentes ainda não são adequados às demandas e ao contexto social” (UFPI, 2017a, p. 99).

O relatório de gestão também traz a informação de que a maioria dos docentes não soube opinar a respeito do programa de assistência psicológica aos estudantes. Já entre os gestores da UFPI, são poucos os que acreditam que as assistências psicológica e pedagógica aos estudantes são adequadas às demandas e ao contexto social.

O relatório da UFPI não informa os motivos pelos quais a maioria dos docentes não soube opinar, mas, se é por desconhecem o programa de assistência psicológica, isso significa que é necessário melhorar a divulgação não só desse serviço, como também dos demais, a fim de que toda a comunidade acadêmica tenha conhecimento e possa opinar a respeito da política de permanência executada na instituição. Tal quadro reforça a importância de a calourada se tornar um evento descentralizado e com ampliação do público-alvo, pois dessa forma docentes e técnicos-administrativos passarão a conhecer melhor o programa e serviços disponibilizados, podendo assim auxiliar a PRAEC na orientação aos estudantes.

As informações apresentadas pela UFPI, em seu relatório de gestão, além de corroborar os resultados obtidos com as entrevistas desta pesquisa, revelou que não somente discentes como também os gestores reconhecem que a assistência psicológica precisa ser melhorada, ampliada e adaptada à atual demanda e ao contexto social dos estudantes. Juntamente com o resultado da IV Pesquisa com os graduandos brasileiros idealizada pelo FONAPRACE, que revelou um alto percentual de alunos com problemas emocionais, sendo o principal a ansiedade, esse quadro só evidencia o quanto a assistência psicológica é importante e precisa ser fortalecida enquanto política de permanência estudantil.

Interessante citar o exemplo da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que, visando à melhoria da qualidade de vida não só dos estudantes, mas de toda a comunidade universitária nos aspectos relativos à saúde física e psicológica, criou, em 2014, o Núcleo de Atenção a Saúde Integral do Estudante (NASIE), ligado à Coordenação de Programas de Assistência Estudantil da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil da instituição (UFBA, 2015).

A UFBA, através do NASIE e da Rede de Apoio à Saúde Mental, também estabeleceu parcerias com outros órgãos para que fosse possível acolher, encaminhar e acompanhar os estudantes com problemas de saúde física e mental:

Em parceria com a Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas (PRODEP), foi possível conceber e iniciar a construção de uma Rede de Apoio à Saúde Mental na UFBA, com o objetivo de promover uma articulação de serviços de saúde que atuem na promoção, assistência, formação de profissionais que operem na área de saúde mental da comunidade UFBA. Fazem parte dessa rede além da Ouvidoria a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE), o serviço médico (SMURB), a PRODEP, centros de atendimento psicossocial ligados a UFBA (CAPS Garcia e Gregório de Matos) e o Centro de Estudos e Terapia de Abuso de Drogas (CETAD) (UFBA, 2017, p. 207).

Iniciativas como essa merecem ser replicadas, claro que adaptadas ao contexto de cada universidade, mas é preciso que a UFPI estude estratégias e maneiras de prestar com qualidade a assistência à saúde física e mental de seus alunos, pois é sabido que más condições de saúde interferem no rendimento acadêmico dos estudantes.

Por outro lado, a assistência odontológica e o restaurante universitário foram bem avaliados pelos estudantes entrevistados, como exemplificado nas seguintes falas:

[...] a que eu sempre uso é o dentista, que a gente tem acesso, que eu realmente acho muito importante e boa, os profissionais são maravilhosos [...] (Entrevistada do curso de Medicina com ingresso em 2013.1).

[...] O RU (restaurante universitário) tem uma alimentação boa, balanceada. Oferece duas refeições por dia, com um preço muito acessível, que é oitenta centavos. Se eu for num restaurante popular, terei que pagar bem mais que o dobro, até aqui nas lanchonetes, qualquer lanchinho é três ou quatro reais. Então o RU ajuda muito, oferece uma alimentação saudável e por um preço acessível: oitenta centavos para ter alimentação meio dia, e oitenta centavos à noite, menos de dois reais por dia é muito bom [...] (Entrevistado do curso de Bacharelado em Física com ingresso em 2015.1).

Entre os entrevistados, esteve também um aluno integrante do movimento estudantil Atitude Preta, o qual ingressou no curso de Direito em 2015.1. É natural de Caxias, Maranhão, e atualmente mora na zona norte de Teresina, com a mãe, em uma casa alugada,

sustentando-se com recursos de uma pensão alimentícia paga pelo pai e com o dinheiro que o estudante recebe atualmente como estagiário. Segundo ele, as dificuldades enfrentadas para a realização do curso foram de ordem financeira, relacionadas a gastos com livros e deslocamento, mas com o estágio remunerado essas dificuldades diminuíram.

Na visão do aluno, somente a Lei de Cotas não é suficiente para a promoção da igualdade de oportunidades, sendo também importante que as universidades comecem a repensar a permanência dos sujeitos que ingressam através da lei, pois só haverá mudança se, além da garantia de acesso, houver também a garantia da permanência e conclusão do curso.

Quanto às ações para enfrentamento e combate às desigualdades e garantia da permanência dos alunos cotistas, segundo ele, a UFPI cumpre o PNAES, mas precisa fazer mais que isso:

[...] A UFPI precisa usar a autonomia que o Estado garante para enfrentamento dos problemas que a comunidade acadêmica apresenta. É preciso mecanismos participativos onde alunos e docentes comecem a pensar as políticas de permanência, para isso existe uma comissão que deve ser instaurada na UFPI por força de decisão judicial e que a própria burocracia faz com que essa comissão nunca tenha sido eleita. Essa comissão é muito importante porque ela vai pensar e deliberar sobre a política de permanência a partir da autonomia institucional. A decisão judicial é do final de 2016, e esta nunca foi cumprida por questões burocráticas, o que leva ao seguinte questionamento: Em que medida a UFPI está procurando melhorar, porque cumprir só o que vem do governo federal é um dever, mas ela deve ir além disso, como a UNB que instituiu as cotas em 2004 quando ainda não existia uma lei que obrigava cotas, ou seja, a UNB viu a necessidade e agiu em cima da necessidade [...] (Entrevistada do curso de Direito e integrante do coletivo Atitude Preta).

Para compreender a fala do estudante ao tratar da comissão a ser instituída como resultado de uma decisão judicial, primeiramente faz-se necessária uma retrospectiva ao ano de 2016, quando as universidades e escolas de todo o país foram ocupadas pelo movimento estudantil, em protesto contra medidas na época anunciadas pelo governo federal. Na oportunidade também denunciavam a situação de precarização em que se encontravam muitas instituições de ensino brasileiras.

No Piauí não foi diferente, sendo a reitoria da UFPI ocupada por estudantes em outubro de 2016, num manifesto chamado de OCUPA UFPI. Juntamente com o coletivo Atitude Preta, além da pauta nacional, os manifestantes provocaram a discussão de uma pauta local, em que, entre os temas contemplados, estava a assistência estudantil.

Durante o período em que a reitoria da UFPI esteve ocupada pelos estudantes, houve uma audiência de conciliação mediada pela juíza da 5ª Vara Federal da Seção Judiciária do Estado do Piauí, e, para os estudantes desocuparem a reitoria da UFPI, foi assinado um acordo, no dia 16 de

novembro, no qual ficou decidido, dentre outras questões, que a UFPI se comprometeria a lançar um edital para instituir uma comissão de políticas de ações afirmativas e de assistência estudantil. Essa comissão foi posteriormente denominada Comissão de Raça, Gênero e Assistência Estudantil “Esperança Garcia”, não qual se previa a participação de alunos cotistas e não cotistas, docentes e técnicos-administrativos.

No *site* da ADUFPI, encontra-se uma notícia publicada no dia 24 de agosto de 2017 sobre a abertura de inscrição de chapa para compor a Comissão de Raça, Gênero e Assistência Estudantil "Esperança Garcia". Foi disponibilizado um *link* que deveria direcionar ao edital publicado no *site* da UFPI, mas, ao clicar no endereço eletrônico informado, o leitor é redirecionado a uma página indisponível. Pesquisando no *site* da UFPI, a única notícia encontrada referente ao edital, nº 18/2017, de eleição para membros da Comissão "Esperança Garcia", é datada em 7 de novembro de 2017 (ADUFPI, 2017).

O estudante de Direito e integrante do coletivo Atitude Preta faz o seguinte esclarecimento sobre a burocracia que impede a eleição da comissão:

[...] Especificamente é porque necessita de quatro técnicos-administrativos da UFPI, e até agora não conseguiu os quatro técnicos, e por isso a comissão não pode ser formada, e a PRAEC destituiu a comissão eleitoral que existia [...].

Realmente, no edital consta a exigência de quatro membros técnicos-administrativos, sendo duas mulheres e dois homens:

Art. 4º - Aos interessados em concorrer a membros da Comissão de Raça, Gênero e Assistência Estudantil "Esperança Garcia" deverão participar de chapa composta por 16 membros, respeitando os requisitos de composição desta comissão, a saber: 2 mulheres docentes, 2 mulheres cotistas, 2 mulheres não cotistas, 2 mulheres técnicas administrativas, 2 homens docentes, 2 homens cotistas, 2 homens não cotistas, e 2 homens técnicos administrativos, com a devida comprovação de requisitos exigidos (declaração funcional para docentes e técnicos efetivos e não afastados, histórico escolar e atestado de matrícula para discentes) a cada tipo de representante (UFPI, 2017c).

Pondera-se que, se está ocorrendo dificuldade de aceitação dos técnicos-administrativos para compor a comissão, em vez de destituir a comissão eleitoral, um caminho seria melhorar a divulgação do edital para a composição da Comissão de Raça, Gênero e Assistência Estudantil “Esperança Garcia” e, paralelamente, promover atos e um programa de conscientização junto aos técnicos, docentes e discentes a respeito da importância da referida comissão para as políticas de ações afirmativas e assistência estudantil da UFPI, pois é provável

que a não aceitação dos servidores esteja relacionada à falta de conhecimento sobre a comissão e até mesmo à falta de esclarecimento quanto à assistência estudantil.

O que o movimento estudantil almeja é uma gestão democrática da assistência ao estudante na UFPI, com participação de todos que fazem a instituição, ou seja, alunos, professores e técnicos. Dutra (2017, p. 174) mostra a vantagem da gestão democrática em relação à gestão centralizada:

Diante do exposto, vê-se que a gestão da AE nas IFES pode ser concebida de uma maneira mais centralizada, restrita a atuação dos pró-reitores da área nas universidades, ou mais democrática, contando com a participação de estudantes e técnicos-administrativos, os quais podem trazer suas contribuições para o desenvolvimento de uma AE mais comprometida com as realidades de seu público-alvo, possibilitando reflexões a partir do olhar de demandante/usuário e também de profissional que traz conhecimentos específicos, viabilizando a construção de uma política de AE mais abrangente no que se refere à elaboração de projetos e ações nas diversas áreas estratégicas definidas pelo Pnaes e mais democrática em sua elaboração e execução.

Com base nas informações apresentadas e nos resultados obtidos na análise documental e por meio das entrevistas, foi possível observar que a atual política de cotas foi recebida pela UFPI com a política de permanência já existente, e os estudantes, principalmente por meio do movimento estudantil, são os que estão pautando a necessidade de mudanças na política de permanência da UFPI.

Reitera-se que a política social da UFPI não foi planejada ou alterada para atendimento da nova demanda, pois, até o ano de 2012, reservavam-se somente 20% das vagas, sendo que o único critério de concorrência adotado era ser egresso de escola pública. Atualmente a realidade é outra, pois a lei federal obrigou a universidade a reservar metade de suas vagas e trouxe como novidade a adição de critérios socioeconômico e racial, então, se o público mudou, a universidade precisa se adequar e atualizar sua política de permanência à realidade e ao contexto dos novos cotistas, além de buscar avançar no sentido de uma gestão democrática nos processos que envolvem o planejamento e execução da assistência estudantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação apresenta-se os resultados de uma pesquisa sobre como a Universidade Federal do Piauí trata as desigualdades sociais e tem favorecido a permanência dos alunos cotistas. Partiu-se da perspectiva de que, apesar da adoção de uma política de cotas, a UFPI permanece reproduzindo as desigualdades existentes na sociedade. Para tanto se buscou conhecer, por meio da literatura, o contexto histórico que culminou com a política de cotas, assim como o processo de expansão da universidade brasileira, que agregou o desafio da permanência estudantil. Assim, juntamente com a análise documental e entrevistas com alunos cotistas, buscou-se compreender o atual cenário das cotas e da assistência estudantil na UFPI, como também conhecer os principais mecanismos de reprodução das desigualdades no acesso à educação superior.

O presente estudo confirmou o pressuposto teórico de que a UFPI tem reproduzido as desigualdades existentes na sociedade nos aspectos concernentes ao acesso e à permanência dos cotistas. Quanto a isso, em seu estudo, Gomes (2013) concluiu que a implementação das cotas na UFPI, em 2006, apesar de favorecer o acesso, não veio acompanhada de um programa de assistência estudantil voltado para os cotistas, e mais uma vez tal constatação é observada, mesmo após a regulamentação das cotas através da Lei 12.711/12, tendo em vista que houve um avanço quanto à política de acesso que não se fez acompanhar por um avanço na política de permanência.

Através da análise bibliográfica e documental constatou-se que, assim como o vestibular, que durante décadas se configurou como principal mecanismo de ingresso no ensino superior, fundamentado sob a concepção do mérito, tornando-se um instrumento de reprodução das desigualdades sociais e raciais brasileiras, o SiSU, apesar de mudanças no nome e na operacionalização, continua reproduzindo as desigualdades e hierarquias existentes na sociedade. Nesse sentido, este trabalho apresentou como principal descoberta a nota de corte como instrumento dessa reprodução, como também apresentou os institutos federais como reprodutores de desigualdades entre os cotistas.

A pesquisa evidenciou também que, no cenário das cotas, a Lei 12.711/12 inegavelmente representou um avanço como mecanismo que garante o acesso das camadas populares à educação superior, mas, para cumprir plenamente seu objetivo de inclusão, além da legalização da garantia de acesso, faz-se necessária a garantia de permanecer na universidade até a conclusão do curso, através de uma política de permanência efetiva. Isso porque, mesmo com o acesso facilitado pela Lei de Cotas, muitos alunos pobres, negros e

outros historicamente menos favorecidos precisam fazer uma jornada sofrida ao enfrentarem o funil da nota de corte, o que para muitos se torna um caminho frustrante e desgastante, haja vista que essa nota de corte se transforma em um cerceador de sonhos, já que induz o candidato a um processo racional de escolha do curso possível e não do desejado. Essa escolha influenciada pela nota de corte e não pelo desejo e/ou afinidade do aluno, traz como consequência a evasão, principalmente naqueles cursos de baixo prestígio social.

Nesse contexto, também os institutos federais colaboram como reprodutores das desigualdades, tendo em vista que, historicamente, são conhecidos como escolas de excelência, ou a elite da escola pública, por serem dotados de uma estrutura física e acadêmica diferenciada das demais escolas e por adotarem um processo seletivo similar ao vestibular. Com este estudo, verificou-se que, entre os cotistas, são os alunos egressos dessas escolas federais que alcançam o melhor desempenho no ENEM e que têm ocupado a maioria das vagas em cursos de alto prestígio da UFPI, revelando que, até mesmo entre os cotistas, há uma disputa desigual. Desse modo, a existência de hierarquias na rede pública de ensino se reproduz na universidade.

O primeiro passo a ser dado pela UFPI, para enfrentamento da reprodução das desigualdades, é o exercício da autocrítica e o reconhecimento de que não desenvolveu nenhuma política de assistência estudantil específica para os alunos que ingressaram a partir da Lei 12.711/12. A instituição precisa reconhecer que a política de permanência estudantil não pode se restringir somente à assistência social, mas deve também alcançar a sala de aula, através do currículo, contemplando uma perspectiva ontológica e epistemológica para efetivo acolhimento e inserção do estudante cotista, principalmente nos aspectos referentes à questão étnico-racial.

Através da análise de documentos e relatórios de gestão da PRAEC e da UFPI como também por meio dos relatos dos alunos entrevistados, verificou-se que é imprescindível o estudo detalhado e comprometido do atual contexto universitário para planejamento, adequação e ampliação da política e dos programas de assistência estudantil existentes. Todo esse processo de estudo e planejamento precisa ser desenvolvido sob a concepção de uma gestão democrática que contemple discentes, docentes e servidores técnicos.

Na UFPI, em 2016, por pressão do movimento estudantil e através de um acordo judicial, foi dado um passo para a implantação desse tipo de gestão, quando a reitoria se comprometeu a instituir uma comissão de raça, gênero e assistência estudantil. Em 2017, foi publicado um edital para eleição de membros para composição da referida comissão, mas não

houve a formação de chapa que conseguisse atender a todos os critérios do edital e, por isso, até o momento a mesma não foi constituída.

Esta pesquisa também pontuou a necessidade de mais empenho daqueles que hoje gerenciam a assistência estudantil da instituição no sentido de dar mais publicidade a suas ações e promover campanhas de conscientização da comunidade acadêmica a respeito da importância e necessidade da comissão de raça, gênero e assistência estudantil, pois é a partir dela que serão desenvolvidos estudos para o planejamento e adequação do atual programa de permanência ao perfil dos estudantes cotistas que hoje adentram a Universidade Federal do Piauí.

Enfim, ressalta-se que “o sistema de cotas trouxe mudanças, a ênfase no recrutamento de estudantes desfavorecidos não é uma questão simples e promove a entrada de estudantes carentes e negros no ensino superior” (ANCHIETA, 2008, p.74). Esse quadro evidencia que, apesar da importância da adoção de mecanismos que possibilitem o acesso das minorias ao ensino superior, é necessário ampliar o debate acerca desse sistema, incluindo-se a questão da permanência, pois tão importante quanto à política que lhes garante o acesso é o desenvolvimento de ações que lhes garantirão a permanência na instituição.

O presente estudo é relevante à medida que se caracteriza como uma forma de avaliação da atual política de cotas e do programa de permanência no âmbito da Universidade Federal do Piauí, contribuindo para a ampliação do debate não só local, mas também em nível global, pois a discussão do tema não se esgota aqui. Pelo contrário, ainda há um longo caminho a ser percorrido para o desenvolvimento, fortalecimento e ampliação de uma política de assistência estudantil que verdadeiramente se aplique e atenda à demanda do novo perfil de estudantes cotistas que têm ingressado na universidade a partir da promulgação da Lei 12.711/12.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Luís; CARVALHO, José Raimundo. Análise do jogo induzido pelo mecanismo SiSU de alocação de estudantes em universidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA - ANPEC, 42., 2014, Natal. **Anais...** Natal: [s.n.], 2014. Disponível em <https://www.anpec.org.br/encontro/2014/submissao/files_I/i8-63b19702151c4ea9c41924b9a7a7b9d8.pdf>. Acesso em: 02 maio 2018.
- ADUFPI. **Publicado Edital para compor Comissão de Raça, Gênero e Assistência Estudantil**. Teresina, 2017. Disponível em: <<http://www.adufpi.org.br/noticias/adufpi/publicado-edital-para-compor-comissao-de-raca-genero-e-assistencia-estudantil>>. Acesso em: 1º jun. 2018.
- ALMEIDA, Aléssio Tony Cavalcante de et al. Estratégia Safe Choice sob menor Incerteza e Alocação Ineficiente no Ensino Superior Brasileiro. In: ENCONTRO REGIONAL DE ECONOMIA, 21., 2016, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: [s.n.], 2016. Disponível em <https://www.bnb.gov.br/documents/160445/961100/ESTRATEGIA_SAFE_CHOICE_SOB_MENOR_INCERTeza_E_ALOCACAO_INEFICIENTE_NO_ENSINO_SUPERIOR_BRASILEIRO.pdf/1595ac0a-aabb-4847-a111-2fc38a53069d>. Acesso em: 02 maio 2018.
- ARIOVALDO, Thainara Cristina de Castro; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Nova forma de acesso ao ensino superior público: um estado do conhecimento sobre o Sistema de Seleção Unificada - SiSU. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 1 p.152-74, jan./abr. 2018. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650683/17003>>. Acesso em: 2 maio 2018.
- ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Escolas Técnicas Federais: escolas de elites ou instituições que formam para o trabalho? **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, n. 1, p. 125-141, 2010. Disponível em <<http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=3131&path%5B%5D=1795>>. Acesso em: 22 mar. 2018.
- AUSANI, Júlio Cesar; POMMER, Roselene Gomes. O impacto da lei de cotas na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 417-30 jul./dez. 2015.
- AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem?. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 38, p. 27-40, 2012. Disponível em: <<http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/04/artigo-eneida-2.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2018.
- BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**[online], v. 22, n. 85, p. 1057-90, 2014a. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 mar. 2018.
- _____. Enem: o maior “vestibular” da História do Brasil [online]. **SciELO em Perspectiva: Humanas**, 2014b. Disponível em: <<http://humanas.blog.scielo.org/blog/2014/11/28/enem-o-maior-vestibular-da-historia-do-brasil/>>. Acesso em: 22 mar. 2018.
- BERALDO, Antonio Fernando de Castro Alves; MAGRONE, Eduardo. Cotas da Universidade Federal de Juiz de Fora: o começo (2004- 2006). In: SANTOS, Jocélio Teles dos. **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, 2012. p. 99-134.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 141-59, 2006.

BORGES, José Leopoldino das Graças; CARNIELLI, Beatrice Laura. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. **Caderno de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 113-39, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0735124.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2017.

BOURDIEU, Pierre. "A escola conservadora: as desigualdades frente à cultura", In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41- 64.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário gratuito. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso: 1º jun. 2018.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal Nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: 1º jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 1º jun. 2018.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 30 mar. 2016.

_____. **Lei 12.711/2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 28 mar. 2016.

_____. **Decreto nº 7.284, de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. 2012b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm>. Acesso em: 30 mar. 2016.

_____. **Portaria nº 18, de 11 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que trata a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **SELEÇÃO UNIFICADA**. Ministro atribui adesão recorde a facilidades para candidatos. 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18390:ministro-

atribui-adesao-recorde-a-facilidades-para-candidatos&catid=212&Itemid=86 >. Acesso em: 21 maio 2018.

_____. _____. **Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013**. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=68911-portaria-389-09052013&category_slug=programa-bolsa-permanencia&Itemid=30192>. Acesso em: 09 jul. 2018.

_____. _____. **ENEM - Apresentação**. 2016a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>> Acesso em: 21 mar. 2018.

_____. _____. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica** - histórico. 2016b. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 1º jun. 2018.

_____. _____. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica** - Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, 2017. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/centenario-da-rede-federal/centenario-da-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica>>. Acesso em: 1º jun. 2018.

_____. _____. **Sistema de Seleção Unificada (SiSU) - tire suas dúvidas**. 2018. Disponível em: <sisu.mec.gov.br> Acesso em: 16 mar. 2018.

CAMPOS, Luiz Augusto et al. O Desempenho dos Cotistas no ENEM: comparando as notas de corte do SISU. **Textos para discussão GEMAA**, ano 2014, n. 4, p. 3. Disponível em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/tpd4_gemaa.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018.

CARVALHO, Igor. Dez anos de cotas nas universidades: o que mudou? **Revista Fórum Semanal**, ed. 138, 2014. Disponível em: <http://revistaforum.com.br/digital/138/sistema-de-cotas-completa-dez-anos-nas-universidades-brasileiras/>. Acesso em: 04 abr. 2016.

CARVALHO, José Jorge de. Usos e abusos da antropologia em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros na UNB. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 237-46, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n23/a18v1123.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

CARVALHO, José Jorge de. As propostas de cotas para negros e o racismo acadêmico no Brasil. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 13-30, jul./dez. 2001,. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/viewFile/514/465>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

CASTRO, Alba Tereza Barroso. Tendências e contradições da educação pública no Brasil: a crise na universidade e as cotas. In: BOSCHETTI, Ivanete (Org.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 242-259.

COELHO, Juçara Eller. O Decreto nº 2.208/97 e a reforma da educação profissional na unidade Florianópolis da Escola Técnica Federal de Santa Catarina. **Holos**, Rio Grande do Norte, ano 30, v. 2, p. 13-23, mar. 2014. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/2004/798>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

CORDEIRO, Leonardo. Sobre a inadequação da metodologia de cálculo das notas do SiSU. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 293-320, jan./mar. 2014. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

COSTA, Kátia Andréa Silva da; WENCESLAU, Maurinice Evaristo. Ações Afirmativas para o acesso ao Ensino Superior: Importância da Lei 12.711/2012. In: SEMINÁRIO

INTERNACIONAL IMAGENS DA JUSTIÇA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO JURÍDICA, 2., 2014. **Anais...**, 2014. Disponível em: <http://zerocode.com.br/hosted/imagensdajustica/GT-4/ACOES_AFIRMATIVAS.PDF>. Acesso em 20 nov. 2016.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Desafios: acesso e permanência. **Cadernos do GEA**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, n.1, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N1.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2016.

DUARTE, Rossana Silva. **A menina negra e sua integração social na escola pública: o caso de uma escola pública de Teresina, Piauí**. 2000. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2000.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-81, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-0148.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2018.

EURÍSTENES, Poema; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Evolução da Lei nº 12.711 nas universidades federais (2015). **Levantamento das políticas de ação afirmativa**. GEMAA, IESP, UERJ, p. 1-25, dez. 2016.

FARIA, Paula C. L. de A.; BARBOSA, Renê de Lima. Estudo de caso do Sisu: o design de interação em um programa educacional do governo. São Paulo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DESIGN DE INTERAÇÃO, 4., 2012. **Anais...** São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/11508583-Estudo-de-caso-do-sisu-o-design-de-interacao-em-um-programa-educacional-do-governo.html>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

FERES JÚNIOR, João et al. O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais. **Levantamento das políticas de ação afirmativa**. GEMAA, IESP, UERJ, p. 1-34, set. 2013.

FERREIRA JR. Amarílio; BITTAR, Marisa. Elitismo e Exclusão. In: ROSÁRIO, Maria José Aviz do; ARAÚJO, Ronaldo Marques de Lima (Orgs.). **Políticas públicas educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. p. 129-150.

FIGUEIREDO, Fábio Ferreira. **Educação Superior e Mobilidade Social: Limites, Possibilidades e Conquistas**. 2006. 242 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FLORES, Cezar Augusto da Silva. **A escolha do curso superior no Sistema de Seleção Unificada - SiSU: o caso do curso de enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop**. 2013. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/4dd93eb3bd02a34a475192b14a03a663.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

FONAPRACE. **IV Pesquisa do perfil do socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras 2014**. Uberlândia, 2016. Disponível em <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES_2014.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

FONAPRACE. **Nota do FONAPRACE em relação à decisão do MEC em restringir a oferta de novas vagas no Programa Bolsa Permanência**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/images/Nota-do-FONAPRACE-PBP-07-06-201820180618100345.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

FRANCO, Alexandre de Paula. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 4, p. 53-63, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n4_6.pdf>. Acesso em: 18 maio 2018.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. Universidade, universalidade e especificidade dos Afrodescendentes. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 3., 2004; CONGRESSO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICA DE INCLUSÃO, 2., 2004, Teresina. **Anais...** Teresina: EDUFPI, 2004. Disponível em: <<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT12/GT2.PDF>>. Acesso em: 14 maio 2018.

GOMES, Marcelo Batista. **As cotas na Universidade Federal do Piauí: instituição e resultados**. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

GOMES, Marcelo Batista; PASSOS, Guiomar de Oliveira. Políticas de ampliação do acesso ensino superior no Brasil: as opções dos excluídos. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS UNIOESTE, 6., 2014. **Anais...** Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/eventos/Anais/servicosocial/anais/TC_POLS_AMPL_ACES_ENS_SUP_BR_OPCOES_EXCLUIDOS.pdf>. Acesso em: 02 out. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-44, jul./set. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0285.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2018.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008. p. 45-64.

JUNQUEIRA et al. Política de acessibilidade e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 453-71, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00453.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2018.

KLEINKE, Maurício Urban. Influência do status socioeconômico no desempenho dos estudantes nos itens de física do Enem 2012. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 39, n. 2, e2402, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172017000200502&lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2018

KNOP, Márcia Nascimento Henriques. Força do habitus? Uma análise das escolhas de curso superior dos vestibulandos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: ENCONTRO

ANUAL DA ANPOCS, 32., 2008, São Paulo. **Anais...** 2008. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/papers-32-encontro/gt-27/gt17-18/2465-marciaknop-forca/file>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: ARTMED; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-62, jul./set.1993. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/especializacaofisioto/files/2010/03/Quantitativo-qualitativo-oposi%C3%A7%C3%A3o-ou-complementaridade1.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2017.

NASCIMENTO, Clara Martins do. **Assistência estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000**. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11438/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Clara%20Martins%20do%20Nascimento.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

NETTO, Adolpho Ribeiro. O vestibular ao longo do tempo: implicações e implicâncias. In: **Seminário "Vestibular Hoje"**. Brasília: MEC/SESU/CAPES, 1985. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/116.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

NOBRE, Lorrana Neves. **Entre histórias e permanências: trajetórias da vida acadêmica de estudantes negros ingressos na UFES através do sistema de reserva de vagas**. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública). Programa de Pós Graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior**. 2004. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-69WRGU/tese___cl_udio_marques_martins_nogueira.pdf?sequence=1>. Acesso em: 04 abr. 2018.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins et al. Promessas e limites: o SISU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista** [online], v. 33, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e161036.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

NOVAES, Daniele Rego; VARGAS, Hustana Maria. Critérios de ingresso no ensino superior pela via da reserva de vagas. **Poiésis**, Tubarão, v. 9, n. 16, p. 313-32, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

OLIVEIRA, Francisca Gonçalves et al. Os cursinhos populares e alunos de camadas populares: iniciação ao tema. In: BARBOSA, Jorge Luiz; SILVA, Jailson de Souza e; SOUSA, Ana Inês (Orgs.). **Acesso e permanência de estudantes de origem popular: desafios e estratégias**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pró-Reitoria de Extensão, 2010. p.149-57. (Coleção Grandes Temas).

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais a preservação de uma instituição educacional. **Varia Historia**, Belo Horizonte, v. 23, n. 37, p.113-29, jan./jun. 2007.

PAIVA, Francisco da Silva. Ensino técnico: uma breve história. **Revista Húmus**, n. 8, p. 35-49, mai./jun./jul./ago. 2013.

PARAGUASSU, Lisandra. Enem: elite pública supera rede privada. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 26 nov. 2013. Disponível em: <<https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,enem-elite-publica-supera-rede-privada-imp-,1100581>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

PASSOS, Guiomar de Oliveira; GOMES, Marcelo Batista. A instituição da reserva de vagas na universidade pública brasileira: os meandros da formulação de uma política. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1091-114, out./dez. 2014.

PENA, Mariza Aparecida Costa. **Caminhos de estudantes participantes da Política de Ação Afirmativa: oportunidades e desafios no ensino superior**. 2017. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, 2017.

PORTES, Écio Antonio; SOUSA, Leticia Pereira de. O nó da questão: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público. In: SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Orgs.). **Observatório da Vida Estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude**. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 59-79.

PORTO, Claudio; RÉGNIER, Karla. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil - Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025**. Uma Abordagem Exploratória. Brasília, 2003. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasil Tendenciascenarios2003-2025.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O Negro e a Universidade Brasileira. **História Actual Online**, n. 3, p. 73- 82, Invierno, 2004. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/829437.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

SANTOS, Agnaldo dos et al. O impacto do ingresso dos estudantes universitários de origem popular (EUOP) na Universidade Federal de Sergipe (UFS). In: BARBOSA, Jorge Luiz et al. (Orgs.). **Acesso e permanência de estudantes de origem popular: desafios e estratégias**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pro-Reitoria de Extensão, 2010. p. 133-37. (Coleção Grandes Temas).

SANTOS, Claudia Priscila Chupel dos; MARAFON, Nelize Moscon. A Política de Assistência Estudantil na Universidade Pública Brasileira: desafios para o Serviço Social. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 408-22, ago./dez. 2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/22232/15301>>. Acesso em: 29 maio 2018.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Elenice Cheis dos. **Política de Assistência Estudantil para estudantes cotistas de baixa renda na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS**. 2018. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível

em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174825/001063883.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 03 jul. 2018.

SANTOS, Jocélio Teles dos. **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012.

SANTOS, Katia Regina da Costa; SOUZA, Edileuza Penha de. **SEPPIR-Promovendo a igualdade racial para um Brasil sem racismo**. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. Brasília, 2016.

SEPÚLVEDA, Bárbara Terezinha; LOPES, Jussara de Cássia. Desigualdades raciais e ações afirmativas: o preto no branco na universidade brasileira. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v. 2, n. 1, 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/Elis%20Rejane/Downloads/14169-25587-1-PB.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Universidade Brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Itan Pereira da. **Da Universidade - Tópicos da Trajetória da Universidade Brasileira**. Campina Grande-PB: Secretaria de Educação e Cultura, 1994.

SILVA, Matheus Castro da. A universidade brasileira: uma análise histórica da inserção periférica na ordem capitalista mundial. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 263-72, dez. 2015.

SIMÕES, Mara Leite. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 136-52, jul./dez. 2013.

SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca. Educação para a competitividade ou para a cidadania social? **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 03-11, 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9797.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

SOUSA, Márcio Soares de. **Os efeitos do SiSU no acesso ao ensino superior: os fatores condicionantes da não ocupação das vagas pelos convocados na Universidade Federal do Piauí**. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

SOUZA, José Geraldo de. Evolução Histórica da Universidade Brasileira: Abordagens preliminares. **Revista da Faculdade de Educação**. Campinas: PUCCAMP, v. 1, n. 1, p. 42-58, ago./1996. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/461/441>>. Acesso em: 20 out. 2017.

SPINK, Mary Jane. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano [online]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Disponível em <<https://static.scielo.org/scielobooks/w9q43/pdf/spink-9788579820465.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

TAKAHASHI, Fábio; SALDAÑA, Paulo. Somente 1 em cada 10 escolas da elite nacional do Enem é da rede pública. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 dez. 2017. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1942568-somente-1-em-cada-10-escolas-da-elite-nacional-do-enem-e-da-rede-publica.shtml>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

TAKAHASHI, Fábio; SALDAÑA, Paulo. Apesar de cortes, institutos federais lideram nota do Enem em 14 Estados. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 jan. 2018. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/01/1950323-apesar-de-cortes-institutos-federais-lideram-nota-do-enem-em-14-estados.shtml>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

TOKARNIA, Mariana. Enem: federais, militares e técnicas são as escolas públicas mais bem avaliadas. **Agência Brasil**, Brasília, 04 dez. 2016. Seção Educação. Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/enem-federais-militares-e-tecnicas-sao-publicas-com-melhor-desempenho>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

UFBA. **Núcleo de Atenção à Saúde do Estudante completa um ano com grande demanda**. 2015. Disponível em <https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/n%C3%BAcleo-de-aten%C3%A7%C3%A3o-%C3%A0-sa%C3%BAde-do-estudante-completa-um-ano-com-grande-demanda>. Acesso em: 25 jun. 2018.

UFBA. **Relatório de Gestão 2016**. Salvador, 2017. Disponível em <https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/relatorio_de_gestao_tcu-ufba_2016_final_0.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018.

UFPI. Coordenadoria de Estatística e Documentação de Ensino - CEDE/PREG. **Relatório com a nota de corte para ingresso nos cursos de graduação da UFPI através do SiSU - 2013.1**. Teresina: UFPI, 2013a.

_____. **Resolução CEPEX nº 93, de 14 de junho de 2006**. Normatiza o Programa Seriado de Ingresso na Universidade - PSIU, estabelece cotas para discentes oriundos, integralmente, de Escola Pública, isenta de taxas e define Elementos da Política Interna de Permanência para os cotistas. Teresina: UFPI, 2006.

_____. **Resolução CEPEX nº 138, de 07 de julho de 2008**. Altera a Resolução nº 146/07-CEPEX, que normatiza o Programa Seriado de Ingresso na Universidade - PSIU. Teresina: UFPI, 2008.

_____. **Resolução CEPEX nº 175, de 31 de outubro de 2012**. Aprova a distribuição de vagas nos diferentes cursos de graduação do ensino superior presencial da UFPI para ingresso em 2013 através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), bem como define proporção de vagas destinadas ao sistema de cotas. Teresina: UFPI, 2012a.

_____. **Resolução CEPEX nº 223, de 13 de novembro de 2013**. Aprova a distribuição de vagas nos diferentes cursos de graduação do ensino superior presencial da UFPI para ingresso em 2014 através do SISU, bem como define proporção de vagas destinadas ao sistema de cotas. Teresina: UFPI, 2013b.

_____. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PREG. **Edital n.º 15, de 10 de dezembro de 2012**. Teresina: UFPI, 2012b. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/proreitoriapreg/arquivos/files/Edital%2015_2012_SISU_UFPI_20_12.pdf>. Acesso: 28 mar. 2016.

_____. _____. **Anexo I do Edital n.º 004, de 28 de maio de 2013**. Teresina: UFPI, 2013c. Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/arquivos/File/2013%201/Anexo%20I%20do%20Edital%20004.2013_UFPI_I_Quadro%20de%20Vagas%20\(1\).pdf](http://leg.ufpi.br/arquivos/File/2013%201/Anexo%20I%20do%20Edital%20004.2013_UFPI_I_Quadro%20de%20Vagas%20(1).pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2016.

_____. **Resolução CEPEX nº 211, de 11 de novembro de 2014**. Aprova a distribuição de vagas nos diferentes cursos de graduação do ensino superior presencial da UFPI para ingresso em 2015 através do SISU, bem como define proporção de vagas destinadas ao sistema de cotas. Teresina: UFPI, 2014a.

UFPI. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015-2019**. Teresina: EDUFPI, 2015.

_____. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários - PRAEC. **Relatório anual da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil e Comunitária PRAEC/UFPI - 2013**. Teresina, 2014b. Disponível em:

<http://ufpi.br/images/arquivos_download/Noticias/relatorio2013.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018.

_____. _____. **Relatório de Gestão Janeiro a Dezembro de 2016**. Teresina, 2016. Disponível em:

<http://www.ufpi.br/images/arquivos_download/PRAEC/RELATÓRIO_PRAEC_FINAL_2016.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018.

_____. _____. **Edital n.º 01/2018 - Edital de seleção de estudantes para bolsas PRAEC**. Teresina: 2018. Disponível em:

<http://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/SCS/EDITAL_01_2018_PRAEC.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2018.

_____. **Relatório de Gestão 2016**. Relatório de Gestão do exercício de 2016 apresentado aos órgãos de controle interno e externo e à sociedade como prestação de contas anual. Teresina, 2017a. Disponível em:

<https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PROPLAN/relatorio-gestao/Relatorio-de-Gestao-2016_final.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018.

_____. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários. **Divulgação do Edital 018/2017 - eleição para membros da comissão de raça, gênero e assistência estudantil "Esperança Garcia" da UFPI- 2018**. Teresina, 2017b. Disponível em:

<<http://www.ufpi.br/ultimas-noticias-praec/20537-edital-018-2017-eleicao-para-membros-da-comissao-de-raca-genero-e-assistencia-estudantil-esperanca-garcia-da-ufpi-2018>>. Acesso em: 1º jun. 2018.

_____. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários. **Edital 018/2017 da eleição para membros da comissão de raça, gênero e assistência estudantil "Esperança Garcia" da UFPI- 2018**. Teresina, 2017c. Disponível em:

<http://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Digitalizar_2017_11_06_13_45_13_108.pdf>. Acesso em: 1º jun. 2018.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos; MEDEIROS, Priscila Martins. Ações afirmativas no Brasil: novas demandas sociais, estudos pós-coloniais e pensamento social. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOCIOLOGIA E POLÍTICA, 1., 2009. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2009.

Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTs-ONLINE/GT6%20online/EixoI/acoes-afirmativas-brasil-PauloVieira.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018.