



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA POLÍTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS

CARLA MARIA SOUSA CARVALHO VASCONCELOS

GENTE JOVEM COLORIDA: trajetórias acadêmicas de estudantes cotistas

Recife

2020

CARLA MARIA SOUSA CARVALHO VASCONCELOS

GENTE JOVEM COLORIDA: trajetórias acadêmicas de estudantes cotistas

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestra Profissional em Políticas Públicas.

Área de Concentração: Gestão de Políticas Públicas

Orientador: Prof. Dr. Dalson Britto Figueiredo Filho

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

V331g Vasconcelos, Carla Maria Sousa Carvalho.
Gente jovem colorida : trajetórias acadêmicas de estudantes cotistas / Carla Maria Sousa Carvalho Vasconcelos. – 2020.
89 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Dalson Britto Figueiredo Filho.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Recife, 2020.
Inclui referências, apêndices e anexo.

1. Política pública. 2. Programas de ação afirmativa na educação. 3. Estudantes.
4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. I. Figueiredo Filho, Dalson Britto (Orientador). II. Título.

320.6 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2020-250)

CARLA MARIA SOUSA CARVALHO VASCONCELOS

GENTE JOVEM COLORIDA: trajetórias acadêmicas de estudantes cotistas

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Políticas Públicas.

Aprovada em 06/10/2020.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Dalson Britto Figueiredo Filho (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Erinaldo Ferreira do Carmo (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Rodrigo Galvão Pinho Lins (Examinador Externo)
Universidade Federal de Sergipe

AGRADECIMENTOS

Concluir uma etapa dessa importância, dissertando sobre trajetória, me faz reviver fortemente minha caminhada até aqui. Neste País de “chão pegajoso”, cada passo dado ganha ainda mais valor. Por isso e por tudo, agradeço a minha família de mulheres sertanejas pajeuzeiras e à família agrestina, a que me foi presenteada.

A todas as pessoas que, na minha trajetória da vida, me apoiaram, me inspiraram e, que de alguma forma, agregaram positivamente nos diversos enfrentamentos vividos.

Minha primeira e grande gratidão a Manuel e a Anselmo, companheiros de casulo e de vida, bases de sustentação.

No processo do mestrado, especialmente, a Anselmo por todo apoio, pelas revisões, broncas e interferências neste trabalho. A Manuel, por quase entender minhas ausências e pelo simples e grandioso fato de existir.

Agradeço fortemente ao meu orientador, Dalson, não só por ter aceitado esta empreitada, mas e, sobretudo, pela leveza, humor e sensibilidade com que conduz a docência. Expresso aqui minha admiração.

Ao IFPE e ao MPPP que, numa conjuntura favorável, selaram a parceria que agora nos possibilita esta conquista. Ganhos não só para as pessoas, mas também para cada instituição implicada nas pesquisas desenvolvidas.

Aos amigos da turma 03 do mestrado, especialmente “Os indefensáveis”, pela companhia, pelas risadas e sofrimentos partilhados. Amigos colaboradores deste trabalho, Fernando no apoio gráfico-quantitativo e Elvis no Inglês.

Às contribuições feitas pelos participantes do SPG07 “Desafios de um Ensino Superior Inclusivo: Etnografias e Outras Perspectivas Empíricas sobre a Experiência Brasileira de Democratização das Universidades.” no 43º Encontro anual da ANPOCS, Caxambu - MG, onde uma versão inicial deste trabalho foi apresentada.

Ao *Campus* Olinda, lugar de gente excêntrica e colorida. Aos (as) estudantes e colegas de trabalho, especialmente à Fernanda, Germano, Cardoso, Felipe e Ana, pelos cafés, dilemas e afetos compartilhados.

E, por fim, aos (às) estudantes entrevistados (as), pela confiança e disponibilidade em contar suas histórias inspiradoras.

“Como seríamos diferentes se, em vez de aprender que o Brasil foi descoberto, tivéssemos sido informados de que o país foi invadido e que, seguiu-se a essa invasão uma sucessão de genocídios” (LACOMBE, 2019, p. 01).

RESUMO

Fruto da luta do movimento negro por justiça social, a Lei nº 12.711/2012 instituiu as cotas nas instituições federais de ensino no Brasil. Para diversos estudos, esta Lei incorporou setores da sociedade até então excluídos do acesso à educação pública profissional e superior. Neste contexto, esta pesquisa analisa as trajetórias acadêmicas de estudantes cotistas, a partir de um estudo de caso no IFPE - *Campus Olinda*. Para tanto, o estudo combinou abordagens quantitativa e qualitativa. Primeiramente, a partir de um banco de dados original elaborado com registros do sistema QAcadêmico, comparamos o desempenho acadêmico, as taxas de evasão e conclusão e a participação nos programas institucionais dos estudantes cotistas em relação aos estudantes da ampla concorrência. De forma complementar, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o objetivo de apreender as percepções desses estudantes acerca de suas trajetórias. Os resultados indicam que os cotistas apresentam desempenho inferior e menores taxas de conclusão, porém evadem menos que os estudantes não cotistas. Verificou-se que os cotistas são minoria nos programas técnico-científicos e maioria no Programa Bolsa Permanência. Não houve diferença significativa no desempenho entre os cotistas que participaram de programas institucionais em detrimento dos cotistas que não participaram, exceto referente ao Programa Bolsa Permanência. A percepção das trajetórias revelou que, para os estudantes entrevistados, a instituição se apresenta enquanto um ambiente acolhedor às diversidades, capaz de fortalecer os estudantes cotistas para enfrentar as dificuldades e os preconceitos vivenciados fora do ambiente institucional. Conclui-se que a instituição deve ter uma atenção permanente no acolhimento e na integração acadêmica do estudante cotista, sabendo das dificuldades que estes podem carregar de suas vidas fora da instituição.

Palavras-chave: Cotas. Trajetórias Acadêmicas. Programas Institucionais. Integração.

ABSTRACT

As a result of the black movement's struggle for social justice, the Law No. 12.711/2012 instituted quotas in federal educational institutions in Brazil. For several studies, this Law incorporated sectors of society hitherto excluded from access to public professional and higher education. In this context, this research analyzes the academic trajectories of quota students, based on a case study at IFPE - *Campus Olinda*. To achieve this goal, the study combined quantitative and qualitative approaches. First, from an original database prepared with records from the QAcadêmico system, we compared academic performance, dropout and completion rates, and participation in institutional programs for quota students in relation to non-quota students. In a complementary way, semi-structured interviews were carried out with the objective of understanding the perceptions of these students about their course. The results indicate that the quota students have lower performance and lower completion rates, but evade less than the non-quota students. It was found that the quota holders are a minority in the technical-scientific programs and a majority in the Bolsa Permanência program. There was no significant difference in terms of performance amongst the quota holders who participated in institutional programs and the quota holders who did not participate, except for the Bolsa Permanência program. The perception of the students' trajectories revealed that, for the students who were interviewed, the institution presents itself as a welcoming environment for diversities, capable of strengthening quota students to face the difficulties and prejudices experienced outside the institutional environment. It is concluded that the institution must have permanent attention to the reception and academic integration of the quota student, knowing the difficulties that they can take from their lives outside the institution.

Keywords: Quotas. Academic Trajectories. Institutional Programs. Academic Integration

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Distribuição atual das unidades da Rede EPT	35
Figura 2-	Distribuição espacial das unidades do IFPE.....	37
Figura 3-	Distribuição das cotas de acordo com a Lei 12.711/2012	41
Figura 4-	Situações de matrícula e possíveis desfechos.....	59

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Evolução do índice de Gini do Brasil (2012 a 2019).....	19
Gráfico 2- Adequação idade-etapa para pessoas entre 15 e 17 anos de idade, segundo percentil de renda – Brasil - 2018	23
Gráfico 3- Proporção de pessoas de 18 a 29 anos de idade com no mínimo 12 anos de estudo, segundo características de percentil de renda e cor	25
Gráfico 4- Taxa de homicídio por 100 mil jovens (15 a 29 anos) – 2017	27
Gráfico 5- Taxa ajustada da frequência escolar líquida da população residente de 6 a 24 anos de idade, segundo grupos de idade e nível de ensino (%)	29
Gráfico 6- Número total de unidades de instituto federais por expansão	34
Gráfico 7- Total de estudantes ingressantes por ano e curso (2014-2018)	55
Gráfico 8- Estudantes cotistas e não cotistas por ano de ingresso e por curso (% , 2014-2018).....	56
Gráfico 9- Estudantes vinculados e desvinculados por ano de ingresso e curso (%).....	60
Gráfico 10-Comparativo de estudantes vinculados e desvinculados da instituição, por ano de ingresso e tipo de entrada (%).....	61
Gráfico 11- Composição do corpo discente desvinculado com a instituição, por status de matrícula e ano de ingresso (%)	62
Gráfico 12- Comparação das taxas de evasão entre cotistas e não cotistas (%)	63
Gráfico 13- Composição do corpo discente vinculado à instituição, por ano de ingresso e curso (%).....	63
Gráfico 14- Comparação de desempenho entre cotistas e não cotistas (2014 - 2018).....	66
Gráfico 15- Relação de desempenho por coeficiente de rendimento entre cotistas que recebem e não recebem Bolsa Permanência	67
Gráfico 16- Relação de desempenho por coeficiente de rendimento entre cotistas que participaram e não participaram do Programa Monitoria	67
Gráfico 17- Relação de desempenho por coeficiente de rendimento entre cotistas que participaram e não participaram do Programa Pibex	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Critérios de escolha dos lugares dos novos <i>Campi</i> por fase da expansão	33
Quadro 2- Sistematização do levantamento bibliográfico das trajetórias acadêmicas cotistas.....	43
Quadro 3- Programas da Política de Assistência Estudantil do IFPE por categoria	49
Quadro 4- Variáveis da Pesquisa	52
Quadro 5- Programas institucionais desenvolvidos no IFPE <i>Campus Olinda</i>	53
Quadro 6- Entrevistados (as) da pesquisa	54
Quadro 7- Situações de matrícula	59
Quadro 8- Análise categorial das entrevistas.....	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Pessoas que frequentam instituições de ensino, por rede administrativa, segundo características selecionadas - 2018.....	22
Tabela 2-	Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade de acordo com as características selecionadas - 2018.....	24
Tabela 3-	Tipos de cotas dos estudantes do <i>Campus</i> Olinda (2014 - 2018).....	56
Tabela 4-	Idade dos estudantes do <i>Campus</i> Olinda (2014 - 2018).....	57
Tabela 5-	Raça dos estudantes do <i>Campus</i> Olinda (2014 - 2018).....	57
Tabela 6-	Renda familiar per capita dos estudantes do <i>Campus</i> Olinda (2014 - 2018).....	58
Tabela 7-	Município de origem dos estudantes do <i>Campus</i> Olinda (2014 - 2018).....	58
Tabela 8-	Taxa de evasão geral dos estudantes do <i>Campus</i> Olinda do IFPE (2014 a 2018) (%).....	62
Tabela 9-	Total de estudantes participantes dos programas de assistência estudantil (2014-2018).....	64
Tabela 10-	Comparação de desempenho entre cotistas e não cotistas (2014.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem	Exame Nacional do ensino médio
ES	Educação superior
FGV	Fundação Getúlio Vargas
Fonaprace	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHAD	Índice de Desenvolvimento Humano ajustado pela desigualdade
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
Pense	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
PIB	Produto interno bruto
Pibex	Programa Institucional para Concessão de Bolsas de Extensão
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PL	Projeto de Lei
Pnad	Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua
Pnaes	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Pretos, pardos e indígenas
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
Saeb	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SIS	Síntese de Indicadores Sociais
Sisu	Sistema de seleção unificada
Tafel	Taxa ajustada de frequência escolar líquida
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	DESIGUALDADE SOCIAL E DE ACESSO À EDUCAÇÃO	18
2.1	DESIGUALDADE DE RENDA E DESIGUALDADE EDUCACIONAL	21
2.2	ASPECTOS RACIAIS DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS	26
3	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL RECENTE	31
3.1	EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CRIAÇÃO DA REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	32
3.1.1	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)	36
3.2	AÇÕES AFIRMATIVAS	38
3.3	LEIS DE COTAS	40
3.3.1	Cotistas e suas trajetórias acadêmicas	42
3.4	O PAPEL DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	46
3.4.1	A política de assistência estudantil do IFPE	48
4	METODOLOGIA	50
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	50
4.2	ESCOLHA DO CASO	50
4.3	COLETA, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	51
4.4	OS (AS) ENTREVISTADOS (AS).....	54
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	55
5.1	ANÁLISE QUANTITATIVA DA PESQUISA	55
5.1.1	Perfil sociodemográfico dos estudantes do IFPE <i>Campus Olinda</i>	57
5.1.2	Análise descritiva das situações de matrícula	59
5.1.3	Acesso e participação nos programas da assistência estudantil	64
5.1.4	Desempenho	65
5.2	ANÁLISE QUALITATIVA DA PESQUISA	68
5.2.1	Percepção da trajetória acadêmica	69
5.2.2	Desempenho acadêmico	74
5.2.3	Acesso e oportunidades na instituição	75
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES	78

REFERÊNCIAS.....	80
APENDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	87
APENDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	88
ANEXO A- TERMO DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISAS DESCRITIVAS EXTERNAS NAS DEPENDÊNCIAS DO IFPE.....	89

1 INTRODUÇÃO

Joca, menino negro e pobre de uma cidade do interior, filho de um pedreiro e de uma dona de casa, o mais velho de oito irmãos, estudou a vida inteira em escola pública até formar-se bacharel em Direito pela Universidade de Brasília e, depois, mestre e doutor pela Universidade de Paris. Mais tarde, ingressou na administração pública e, dentre os cargos, foi professor universitário, procurador da República, embaixador e, mais recentemente, ministro da Suprema Corte do Brasil. Apesar de os defensores da meritocracia afirmarem que este é um clássico exemplo de que “basta se esforçar” para progredir socialmente, Joca - apelido de infância de Joaquim Barbosa - é um caso de exceção de superação da pobreza na realidade brasileira.

O Brasil é um dos países mais desiguais do mundo e apresenta restrita mobilidade social (NARAYAN, 2018). Ou seja, para quem nasce pobre, a chance de ascensão social é extremamente limitada (CORAK, 2016; PIKETTY, 2015). A variável cor da pele acirra ainda mais todos os aspectos de desigualdade, uma vez que o processo de desenvolvimento brasileiro produziu e ainda produz importantes clivagens ao longo da história. Consequentemente, os indicadores sociais, econômicos e educacionais apontam para uma desigualdade fundamentada no recorte racial (HERINGER, 2002; ZAMORA, 2012; SANTOS e SCOPINHO, 2016).

Neste sentido, movimentos sociais, sobretudo movimentos de pessoas negras, organizações não governamentais (ONGs) e intelectuais provocaram um intenso debate acerca da necessidade das ações afirmativas e da igualdade de oportunidades para brasileiros pobres e negros (OLIVEN, 2007). Uma conquista desta luta foi a promulgação da Lei de Cotas em 2012, que produziu mudanças concretas no interior das instituições de ensino do País. Em 2018, pela primeira vez, os negros passaram a ser maioria nas universidades públicas¹. Mas, a mudança no *status quo* vigente suscitou reações de grupos que viram seus privilégios ameaçados. Uma arena de disputa que sugere, dentre outras questões, que as cotas ferem o princípio do mérito, que acirram o racismo na sociedade e que os alunos cotistas não teriam nível educacional suficiente, o que comprometeria a qualidade do ensino (MENEZES, 2019). Questionamentos, inclusive, sobre os critérios definidores dos potenciais beneficiários da Lei de Cotas e da legitimidade desta política (WALTEMBERG e CARVALHO, 2013).

¹Estudo do IBGE divulgado em 13/11/2019 disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>. Acesso em 14/11/2019.

Uma forma de aferir se tais argumentos, contrários ou favoráveis, sobre a política de cotas estão coerentes com a realidade é a descrição das trajetórias acadêmicas de estudantes cotistas. A discussão deste tema nos ajudará a responder às seguintes questões: a implementação da política de cotas, por si só, garante resultados positivos dos estudantes em suas trajetórias acadêmicas? Como as ações institucionais podem auxiliar no sucesso dos estudantes cotistas que ingressam nas instituições que adotam essa política?

Sendo assim, o principal objetivo desta pesquisa é analisar as trajetórias acadêmicas de estudantes cotistas a partir de um estudo de caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), *Campus* Olinda, entre 2014 e 2018. Em particular, procuramos entender como se dá o acesso e a integração acadêmica dos estudantes cotistas a partir dos seguintes indicadores: participação em programas institucionais (técnico-científicos: pesquisa, extensão, monitoria e birô e programa assistencial: bolsa permanência) e taxas de evasão, conclusão e coeficientes de rendimento. Ainda, examinamos, por meio de entrevistas, quais as percepções dos próprios estudantes acerca das suas trajetórias.

A temática desta investigação mostra-se relevante, sobretudo na atual conjuntura do País, no sentido de verificar quais os resultados das políticas de ações afirmativas para o público-alvo, mas também pela possibilidade de sugerir como tais programas podem ser aperfeiçoados. Em particular, espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam com os estudos acerca das trajetórias acadêmicas dos estudantes cotistas - assunto ainda pouco explorado na literatura - a partir de um estudo de caso no IFPE, *Campus* Olinda. Operacionalmente, esperamos evidenciar os aspectos exitosos dos mecanismos institucionais e propor medidas efetivas para a consolidação e o aprimoramento das ações afirmativas.

Por se tratar de um Mestrado Profissional, há uma contribuição incontestável do desenvolvimento deste trabalho para a instituição, no sentido da qualificação profissional por parte de quem a desenvolve, articulando conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional, visando implicações práticas e resolução de problemas reais do cotidiano institucional². Um exemplo prático desta contribuição é a criação do banco de dados inédito do *Campus*, que reúne informações acerca da totalidade dos estudantes, perfis, tipo de ingresso, vinculação com os programas e ações institucionais desde sua criação (2014) até 2018. Assim, o banco de dados e os principais

²Este trabalho cumpre as orientações Portaria normativa n.º 17, de 28 de dezembro de 2009 que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação CAPES.

resultados desta pesquisa serão apresentados em forma de cartilha, a fim de atuar como proposta de melhoramento das ações e que poderá ser utilizada por outros *Campi* da instituição.

A motivação pela escolha do *Campus* Olinda se justifica, ainda, pelo fato de sua criação (2014) ter acontecido na terceira fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que surge após a consolidação de políticas públicas inclusivas, como a Lei de Cotas e o Programa de Assistência Estudantil. Ademais, o *Campus* é pioneiro na oferta de cursos técnicos no setor da economia criativa: Artes Visuais e Computação Gráfica, atendendo às peculiaridades regionais, sociais e culturais da cidade (BRASIL, 2008)³. Esta sede é caracterizada pela diversidade e singularidade do público discente, o que explica também a escolha do título desta dissertação.

O restante do trabalho está organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo aborda a temática da desigualdade social brasileira, sua relação com as desigualdades educacionais e o recorte racial dessas disparidades. Na segunda parte, dissertamos brevemente sobre as políticas públicas de educação enquanto estratégias de mitigação das disparidades, sobretudo as ações afirmativas e a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012). O terceiro capítulo descreve os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa com o objetivo de aumentar a transparência e garantir a replicabilidade dos resultados. O quarto capítulo apresenta os resultados das análises dos dados e a última seção sintetiza as principais considerações e recomendações do trabalho.

³A Lei nº 11.892/2008 que cria os Institutos federais destaca que uma das finalidades dos IFs é fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal. Sendo assim, os cursos escolhidos para o *Campus* Olinda são fruto de uma pesquisa de mão de obra realizada juntos aos arranjos produtivos locais e, posteriormente, uma audiência pública realizada com a comunidade olindense que escolheu formações voltadas ao eixo de Produção Cultural e Design.

2 DESIGUALDADE SOCIAL E DE ACESSO À EDUCAÇÃO

Este capítulo tem o objetivo de discutir brevemente a relação das desigualdades com o acesso à educação, destacando o recorte de raça presente nas disparidades social e educacional no contexto brasileiro. Uma vez apresentadas algumas contribuições teóricas acerca da desigualdade social, a proposta desta seção não é esgotar o debate em torno dessa temática, mas ajudar a entender suas principais características na sociedade brasileira, justificando, assim, o contexto em que se inserem as políticas públicas de educação que serão tratadas no capítulo posterior.

O tema das desigualdades sociais possui um amplo espectro de contribuições teóricas nos mais distintos ramos das ciências e diversas abordagens (SEN, 2001; STIGLITZ, 2012; PIKETTY, 2015; ATKINSON, 2015). Do ponto de vista conceitual, uma contribuição clássica é a de Sen (2001), para quem a desigualdade é um processo de assimetrias das escolhas individuais, fruto de um quadro de destituição social. Para ele, os indivíduos fazem suas escolhas a partir das capacidades física, cognitiva e econômica. Esse processo, por si só, é gerador de desigualdades numa sociedade tão diversa como a nossa.

Já o Banco Mundial (2016) tem uma visão mais liberal⁴ sobre o tema, pois argumenta que algum nível de desigualdade é necessário para manter uma estrutura de incentivos apropriada na economia ou simplesmente porque desigualdade também reflete diferentes níveis de talento e esforço entre os indivíduos. Segundo o órgão, a estratégia pode ser atacar a desigualdade sem comprometer o crescimento, pois isso não é apenas possível, mas pode ser benéfico para a redução da pobreza e prosperidade compartilhada, se feito com inteligência.

Piketty (2015) chama atenção para o dualismo de posições sobre o tema da desigualdade no aspecto ideológico. Para ele, as forças liberais de direita acreditam que só as forças do mercado, a iniciativa individual e o aumento da produtividade possibilitam em longo prazo melhora efetiva da renda e das condições de vida, em particular dos mais desfavorecidos. Por outro lado, os teóricos do campo da esquerda progressista afirmam que somente as lutas sociais e políticas são capazes de atenuar a miséria dos menos favorecidos produzida pelo sistema capitalista, e o Estado seria o principal ator para melhorar a vida das pessoas mais pobres, que precisam enfrentar os fatores não controláveis no âmbito individual.

⁴ Liberalismo aqui entendido como o Liberalismo clássico econômico, segundo o qual, o Estado não deve interferir na economia, pois essa deve ser feita a partir da livre iniciativa dos cidadãos, em tese, livres para produzir e fazer comércio, sendo responsáveis por si mesmos.

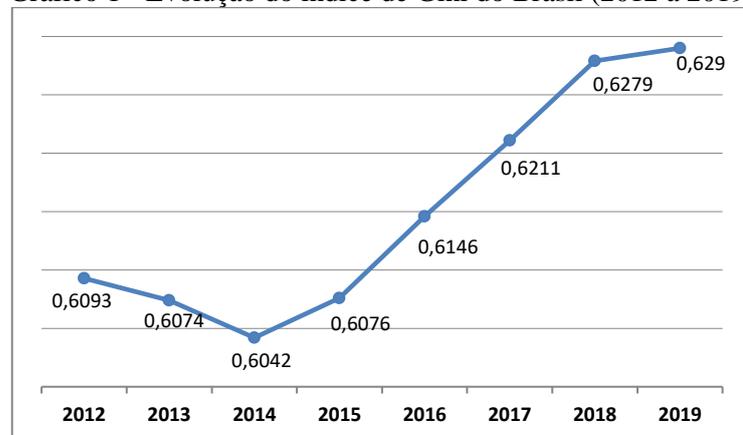
Partindo de uma abordagem mais estrutural, Stiglitz (2012) atribui o problema da desigualdade ao funcionamento do sistema financeiro global. Para o autor, os governos nacionais são fortemente influenciados pelo mercado financeiro e esse regime, que se acentuou com o advento da globalização, só aprofundou os níveis de desigualdade em todo o mundo. Numa perspectiva mais objetiva do conceito, Rocha (2003) define a desigualdade como a distância social entre os mais ricos e os mais pobres em dada situação.

Barata (2009), partindo de uma abordagem mais crítica, argumenta que quando falamos em desigualdade social, geralmente estamos nos referindo a situações que implicam algum grau de injustiça, isto é, diferenças que são injustas porque estão associadas a características sociais que, sistematicamente, colocam alguns grupos em desvantagem com relação à oportunidade de ser e se manter sadio (BARATA, 2009, p. 52).

Neste trabalho, a perspectiva de desigualdade adotada corrobora com a síntese dos argumentos de que as desigualdades são pautadas pelas assimétricas liberdades de escolha dos indivíduos, geram um processo de injustiça social e podem ser medidas a partir da variável renda, que impacta diretamente em todas as áreas da sociedade.

É possível mensurar a desigualdade social a partir de alguns indicadores e uma das formas mais empregadas é o Coeficiente de Gini, que mede concentração da renda, em uma escala de 0 a 1 (quanto mais próximo de 1, maior a desigualdade). No Brasil, olhando para a série anual (Gráfico 1), a desigualdade de renda vem crescendo desde 2015 e em 2019 superou o pico histórico observado em 1989⁵. Segundo a pesquisa da Fundação Getúlio Vargas, de 2015 a 2017, a população vivendo na pobreza no País expandiu 33%, passando de 8,4% para 11,2% dos brasileiros.

Gráfico 1 - Evolução do índice de Gini do Brasil (2012 a 2019)



Fonte: Elaborada pela autora (2020), a partir dos dados da FGV⁶

⁵Ver <<http://www.cee.fiocruz.br/?q=node/1032>> Acesso em 13/07/2020.

⁶Ver <<https://cps.fgv.br/destaques/balanco-social-2019-o-brasil-chegou-ao-topo-da-desigualdade>> Acesso em 13/07/2020.

Outra medida de análise é o Índice de Desenvolvimento Humano⁷ (IDH), parâmetro utilizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) para medir o bem-estar da população. Neste caso, em 2018, o Brasil alcançou o índice de 0,761 e ocupou a 79ª nação com melhor resultado no mundo. Apesar de ter apresentado tímida melhora ao longo dos anos, o Brasil perdeu três posições no *ranking* global em comparação com 2013. Na escala deste indicador, o País aparece na categoria de “alto desenvolvimento humano”, no entanto, analisando o IDH ajustado pela desigualdade (IDHAD), metodologia que corrige o índice pela disparidade de renda e de acesso à saúde e educação, a pontuação brasileira recua para 0,574, fazendo o País cair 23 posições no *ranking*⁸.

Curiosamente, o Brasil está entre as dez maiores economias do mundo, ao mesmo tempo em que aparece como um dos dez países mais desiguais do planeta. Isso porque a riqueza produzida aqui é extremamente concentrada. Medeiros (2015) ressalta que no Brasil, o 1% mais rico tem cerca de um quarto de toda a renda do País⁹, já os 5% mais ricos detêm 50% de toda riqueza e ilustra que “é como se na festa do PIB brasileiro, 5% dos convidados ficam com metade do bolo e os 95% restantes dividem entre si a outra metade” (MEDEIROS, 2015, p. 01)¹⁰.

No entanto, Souza (2018) defende que a concentração de renda é bem maior do que se apresenta. Utilizando-se de dados tributáveis, o autor demonstra que o rendimento dos ricos é subestimado nas pesquisas domiciliares (como é o caso do Coeficiente de Gini), uma vez que estas análises, feitas através do contato direto com o entrevistado, não acessam a população rica, e, conseqüentemente, não dão conta de captar adequadamente a renda destes. Partindo desta metodologia, o que se vê é uma estabilidade da concentração de renda no topo da pirâmide social. Até as análises de queda da desigualdade, como aconteceu nos anos 2000, foram na verdade, mais otimistas que o real, uma vez que a permeabilidade do Estado às reivindicações

⁷O IDH também varia numa escala de 0 a 1. Essa pontuação reflete o desempenho do país em quatro indicadores: esperança de vida ao nascer; expectativa de anos de estudo; média de anos de estudo (da população até o momento); e renda nacional bruta per capita (toda a renda do país dividida pelo número total da população). No entanto, umas das críticas ao IDH é a que a desigualdade não consegue ser mensurada, uma vez que pelo cálculo da renda per capita, um país pode ter uma renda extremamente concentrada nas camadas mais ricas da população, apresentar altas taxas de pobreza e mesmo assim ter um IDH elevado. Desta forma, a ONU criou o IDHAD para ajustar o índice às disparidades presentes no países.

⁸Ver <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50705895>> Acesso em 29/01/2020.

⁹As comparações corroboram que o Brasil é um dos países com maior concentração no topo, quiçá o maior. Por aqui, o 1% mais rico recebe em torno de 23% da renda total. Em outros países muito desiguais, esse percentual fica próximo a 20%, como nos Estados Unidos e na Colômbia. Nos países mais igualitários, ele não ultrapassa os 10% como na França e no Japão” (SOUSA, 2016, p. 250). No entanto, o autor também lembra que “é mais prudente, embora menos emocionante, afirmar apenas que estamos entre os mais desiguais entre os países para os quais há dados disponíveis (Sousa (2016, p. 247)

¹⁰Ver <<https://theintercept.com/2018/08/22/brasil-pais-rico-boulos/>> Acesso em 17/11/2019.

das camadas mais pobres atuou de modo paralelo à manutenção, ou até mesmo ao reforço, dos privilégios das classes mais ricas (SOUZA, 2018).

Um grande problema que se apresenta em países desiguais como o Brasil é a chance de mobilidade social. Ou seja, a chance de uma pessoa que nasceu pobre ascender socialmente, que, segundo Corak (2016), está relacionada aos estímulos nos primeiros anos de vida, à educação básica de qualidade e aos investimentos nos filhos. O autor demonstra que no Brasil, a tendência é que filhos de pais pobres não tenham acesso a esses fatores, e, portanto, as chances de ter um futuro melhor que a realidade em que nasceu são extremamente reduzidas¹¹. Sobre essa temática, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) realizou uma pesquisa em 30 países, e o Brasil ocupou a segunda pior posição, empatado com a África do Sul, perdendo apenas para a Colômbia¹².

Este estudo da OCDE (2018) mostra que no Brasil o *status* social e econômico se transmite fortemente por meio das gerações. Aqui, 35% dos filhos com pais na quinta parte mais pobre da distribuição de renda acabam permanecendo nesta posição e apenas 7% deles alcançam a quinta parte mais rica. Isso é o que o estudo chama de *sticky floor* ou chão pegajoso, que é a dificuldade das famílias de baixa renda de sair da pobreza. E enfatiza que o sistema educacional é, certamente, umas das razões disto e que, apesar de algumas melhorias, as conquistas e a qualidade da educação permanecem baixas na comparação internacional (OECD, 2018). Assim, a próxima parte do texto traz essa discussão analisando a relação da desigualdade de renda com a desigualdade educacional.

2.1 DESIGUALDADE DE RENDA E DESIGUALDADE EDUCACIONAL

As disparidades geradas pela desigual distribuição de renda, para além de questões de propriedade, manifestam-se também no acesso aos direitos sociais e, em particular, à educação (OLIVEIRA, 2019). Para Akkari (2001), no Brasil, mais que em outros países do Sul, a escola constitui um produto social desigualmente distribuído e seu acesso modulado por padrões distintos provoca uma heterogeneidade que reproduz e acentua as desigualdades sociais, comprometendo, de modo durável, o desenvolvimento econômico e social. Oliveira (2019) enfatiza que, sendo a educação uma política potencialmente capaz de romper o ciclo cumulativo

¹¹O estudo “*Inequality from generation to generation: the United States in Comparison*” de Miles Corak (2016) está disponível em <<http://ftp.iza.org/dp9929.pdf>> Acesso em 11/11/2019.

¹²Ver <<http://www.oecd.org/brazil/social-mobility-2018-BRA-PT.pdf>> Acesso em 11/11/2019.

das desigualdades, o acesso de um pequeno grupo à educação de qualidade faz com que haja uma reprodução das desigualdades sociais em uma via de mão dupla.

Embora o Brasil tenha avançado muito nas políticas de universalização da educação infantil e primária (AKKARI, 2001; CAMPELLO e GENTILI, 2017; OECD, 2018; IBGE, 2019), pesquisas e dados oficiais, como o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), ratificam que ainda há muito o que melhorar e que a qualidade do ensino da escola pública brasileira (composta majoritariamente pelas crianças pobres) é muito ruim em relação ao que seria esperado e em comparação a outros países (MENEZES FILHO, 2007; OECD, 2018). O documento da última Síntese de Indicadores Sociais do IBGE¹³ ratifica que “o sistema educacional brasileiro gera chances muito desiguais de acesso, trajetória e aprendizado aos estudantes, principalmente em função de sua origem socioeconômica” (IBGE, 2019, p. 77).

Segundo o IBGE (2019), a educação básica da rede pública é composta majoritariamente por estudantes dos dois quintos da população com os menores rendimentos, enquanto na rede privada esse padrão se inverte. Por exemplo: somente 5,6% dos estudantes da rede pública de ensino médio pertenciam aos 20% da população com os maiores rendimentos, enquanto 46,7% dos estudantes da rede privada faziam parte desse quinto da população. A Tabela 1 apresenta a distribuição do percentual de estudantes das redes pública e privada, por nível de ensino, segundo os quintos da população de rendimento domiciliar *per capita*.

Tabela 1 - Pessoas que frequentam instituição de ensino, por rede administrativa, segundo características selecionadas – 2018

Quintos da população em ordem crescente de rendimento domiciliar <i>per capita</i>	Pessoas que frequentam instituição de ensino, por rede administrativa							
	Educação Infantil		Ensino fundamental		Ensino médio		Ensino superior	
	Rede Pública	Rede Privada	Rede Pública	Rede Privada	Rede Pública	Rede Privada	Rede Pública	Rede Privada
Até 20%	36,4	8,5	40,7	7,2	30,0	5,3	9,7	5,5
Mais de 20% até 40%	27,7	14,7	28,3	13,7	28,7	9,8	16,1	10,8
Mais de 40% até 60%	19,1	15,7	17,1	16,4	21,0	14,3	19,0	18,6
Mais de 60% até 80%	12,4	22,6	10,4	22,6	14,6	23,9	24,7	29,0
Mais de 80%	4,4	38,5	3,5	40,0	5,6	46,7	30,5	36,1

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios contínua (IBGE, 2018)

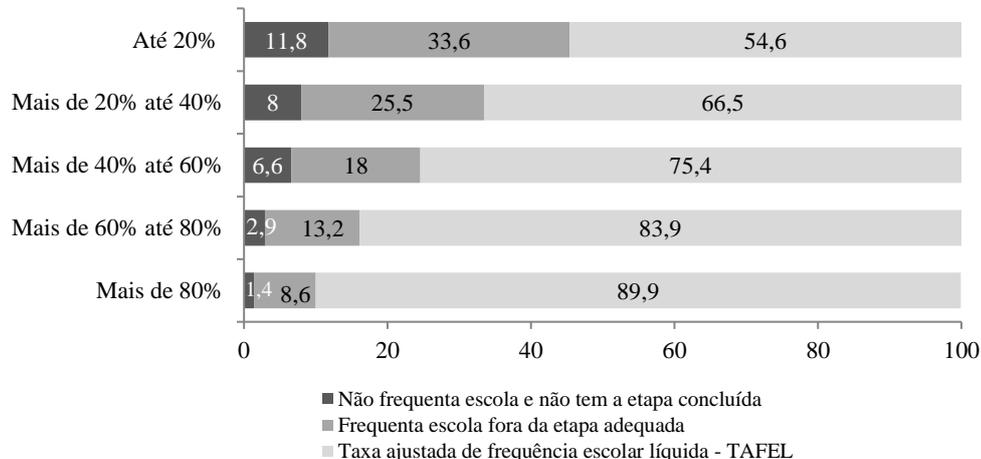
Diferentemente do que ocorre na educação básica, em que as redes de ensino apresentam um perfil de renda de seus alunos bastante diferente entre elas, o ensino superior,

¹³Ver <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>> Acesso em 01/02/2020

independentemente da rede de ensino, possui um perfil mais privilegiado de seus estudantes, prevalecendo alunos do quinto da população com maiores rendimentos (30,5% na rede pública e 36,1% na privada).

A Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (2019) chama atenção para a discrepância entre os quintos da população segundo o rendimento mensal domiciliar *per capita* nas três situações analisadas: abandono escolar antes da conclusão da etapa correspondente, atraso escolar de acordo com a etapa frequentada e taxa ajustada de frequência escolar líquida - TAFEL¹⁴ (Gráfico 2). Em 2018, o atraso escolar por etapa de ensino dos jovens de 15 a 17 anos de idade era quatro vezes maior entre os pertencentes aos 20% da população com os menores rendimentos (33,6%), em comparação com os que faziam parte dos 20% com os maiores rendimentos (8,6%). Além disso, 11,8% dos jovens dessa faixa etária pertencentes ao quinto com os menores rendimentos haviam abandonado a escola sem concluir a educação básica obrigatória. Esse percentual foi oito vezes menor para os jovens dessa faixa etária no quinto da população com os maiores rendimentos da mesma faixa etária (1,4%).

Gráfico 2 - Adequação idade-etapa para pessoas entre 15 e 17 anos de idade, segundo percentil de renda - Brasil - 2018



Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir dos dados da SIS-IBGE (2019)

Quanto à taxa de analfabetismo, a Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-Contínua) de 2018¹⁵ apresenta que houve aumento considerável no nível de instrução da população brasileira ao longo das últimas gerações no Brasil e o analfabetismo encontra-se diretamente associado à idade. Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. Em 2018 eram quase seis milhões de analfabetos com 60 anos ou

¹⁴A taxa ajustada de frequência escolar líquida - TAFEL representa a proporção de pessoas que frequentam o nível de ensino adequado a sua faixa etária de acordo com a organização do sistema educacional brasileiro.

¹⁵Ver <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf> Acesso em 01/02/2020

mais, 42,2% da população que não sabiam ler ou escrever um bilhete simples. Já a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, em estudo comparado entre os países da América do Sul, o Brasil apresentou o mesmo valor que a República Dominicana (8,0%), abaixo apenas de El Salvador, Honduras e Guatemala, segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco (IBGE, 2019). A Tabela 2 apresenta a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade com características de cor, idade e rendimento mensal familiar.

Tabela 2 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade de acordo com as características selecionadas - 2018

Características	Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade
Sexo	
Cor ou raça (1)	
Branca	3,9
Preta ou parda	9,1
Grupos de idade	
15 a 19 anos	0,6
20 a 24 anos	1,0
25 a 34 anos	1,8
35 a 44 anos	4,1
45 a 54 anos	7,4
55 a 64 anos	10,9
65 anos ou mais	21,5
Quintos de rendimento mensal domiciliar per capita nacional	
Até 20%	10,6
Mais de 20% até 40%	8,8
Mais de 40% até 60%	10,4
Mais de 60% até 80%	4,4
Mais de 80%	1,2

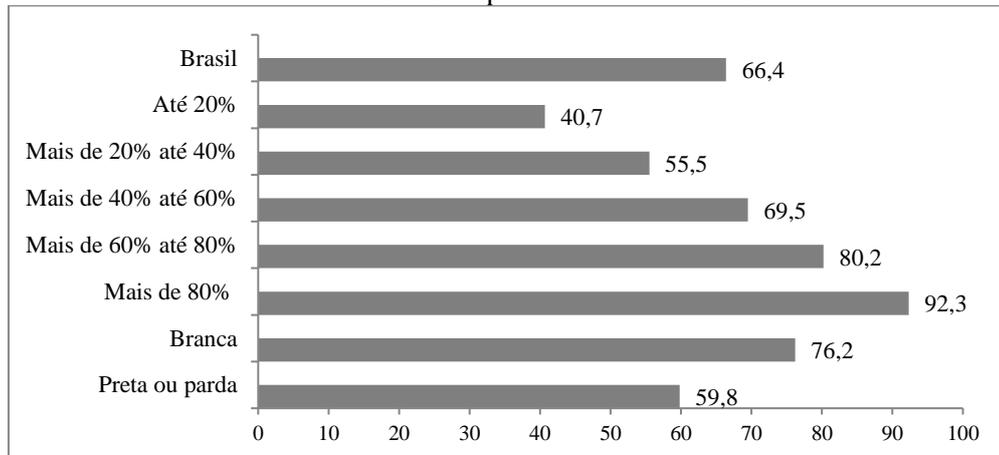
Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2018)

Nota: Não são apresentados resultados para amarelos, indígenas e pessoas sem declaração de cor ou raça.

Quanto ao número de anos de estudo, uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁶ é elevar o nível de instrução dos jovens de 18 a 29 anos para, no mínimo, 12 anos. No entanto, em 2018, apenas 66,4% dos jovens de 18 a 29 anos havia completado 12 anos de estudo (Gráfico 3). Esse percentual varia consideravelmente dependendo, dentre outros fatores, do nível de rendimento ao qual o jovem pertence e a cor da pele.

¹⁶Plano Nacional de Educação 2014 – 2024. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 01/02/2020.

Gráfico 3 - Proporção de pessoas de 18 a 29 anos de idade com no mínimo 12 anos de estudo, segundo características de percentil de renda e cor



Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir dos dados do IBGE (2019)

Esses dados indicam que pessoas com renda menores enfrentam mais dificuldades para avançar nos níveis de ensino. Quanto à chegada ao ensino superior, por exemplo, Oliveira (2019) lembra que o sistema brasileiro permite, em teoria, que todos possam acessar esta etapa, mas o que os dados mostram é que, na prática, há grandes disparidades regionais, de raça, renda e gênero nos índices educacionais do Brasil. Segundo a autora, o ensino médio representa hoje um grande gargalo do sistema educacional, pois é o nível em que há menor taxa líquida de matrícula dos jovens, já que é um período em que muitos saem da escola por precisar buscar trabalho, por gravidez precoce, por responsabilidades do trabalho doméstico, entre outros motivos.

Para Campello e Gentili (2017), a manutenção da desigualdade da educação é um dos fatores que mais determina a dinâmica de exclusão e a perpetuação da pobreza. Costa e Mendes (2012) reforçam que sendo a educação formal, além de outras atribuições, uma importante ferramenta de seleção e qualificação para o mercado de trabalho, as desigualdades educacionais tendem a se transformar mais adiante em desigualdades sociais e de renda.

Apesar dos avanços nos indicadores de escolaridade, como acesso à educação infantil e taxa de frequência¹⁷, ainda se percebe a necessidade de esforços no terreno da educação brasileira, bem como fica evidente a relação entre pobreza e desigualdade educacional. Além disso, é importante analisar esses aspectos das desigualdades educacionais do Brasil, para desmistificar discursos baseados na meritocracia, que tendem a igualar as pessoas, uma vez que é inquestionável que os pontos de partida de cada uma podem ser totalmente distintos. E essas

¹⁷ Uma linha promissora de investigação para outras pesquisas é a relação desses indicadores com programas sociais de transferências de renda com condicionalidades no acesso e na frequência escolar de crianças e adolescentes.

disparidades de acesso e permanência no sistema educacional são ainda piores quando se aplica o recorte de raça, assunto que será tratado a seguir.

2.2 ASPECTOS RACIAIS DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS

Entre as formas de manifestação da desigualdade social, a desigualdade por raça ocupa espaço central nessa discussão, porque está diretamente relacionada às características do processo de desenvolvimento brasileiro e suas raízes escravocratas que produziu hierarquias sociais vinculadas ao pertencimento racial¹⁸ (SILVERIO, 2002; HERINGER, 2002; ZAMORA, 2012). Sob este aspecto, Silverio (2002) pontua que as desigualdades são um produto de uma trama complexa entre o plano econômico, político e cultural e que toda desigualdade se estrutura a partir de um juízo de superioridade. No caso dos negros, desde que foram trazidos para as terras brasileiras, estiveram submetidos a todo tipo de juízos negativos e pejorativos, e as diferenças naturais e culturais foram construídas socialmente na forma de desigualdades sociais.

Os indicadores sociais, econômicos e educacionais brasileiros apontam para uma desigualdade social fundamentada no recorte racial. Segundo Campello e Gentili (2017), a perversidade que mais marca a cisão da sociedade brasileira é expressa em um dado gigantesco: entre os pobres, mais de 70% são negros¹⁹. Outra evidência dessa discrepância é a comparação do IDH entre negros e brancos. Enquanto a população branca brasileira atinge um IDH médio de 0,791, o índice da população negra é de 0,671. Convertendo para o *ranking* mundial é como se os dois grupos representassem dois países totalmente distintos e ocupassem, respectivamente, a 55^a e 114^a posição²⁰. Outro dado simbólico é que em 2010, a população negra do Brasil atingiu o patamar de longevidade, educação e renda que os brancos tinham no ano 2000, ou seja, uma década de atraso²¹.

¹⁸A escravidão no Brasil perdurou por aproximadamente três séculos. Estima-se que um terço da população africana que deixou, compulsoriamente, seu continente, veio para cá (SCHWARCZ, 2013). O Brasil foi o último país a abolir a escravidão, e quando o fez, não deu quaisquer garantias às vítimas, abandonando-os à própria sorte, sem emprego, sem moradia digna e sem condições básicas de sobrevivência.

¹⁹O termo “negro” utilizado neste trabalho, refere-se ao conjunto de pretos e pardos, conforme classificação do IBGE.

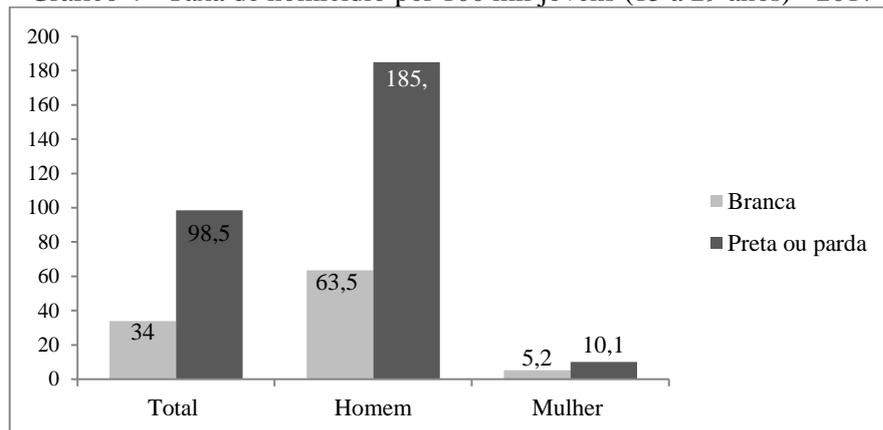
²⁰Ver <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idh-global.html>> Acesso em 26/09/2019.

²¹Essa é a conclusão do mais recente estudo do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) – órgão da ONU – em parceria com a Fundação João Pinheiro e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Disponível em <<https://socioeconomia.org/onu-diferenca-de-idh-revela-abismo-entre-negros-e-brancos/>> Acesso em 26/09/2018.

Dados de 2018 do IBGE²² acerca dos rendimentos das pessoas negras demonstraram que os pretos e pardos tiveram rendimento médio domiciliar *per capita* de aproximadamente metade do rendimento médio das pessoas brancas, respectivamente R\$ 934 e R\$ 1.846. Fazendo-se o controle pelo número de horas trabalhadas e pelo nível de instrução, os brancos com nível superior completo ganhavam por hora 45% a mais do que os pretos ou pardos com o mesmo nível de instrução. Ou seja, mesmo que o negro consiga acessar o mais alto nível de instrução, na média, ele ainda recebe um rendimento inferior ao branco²³. No mercado de trabalho, os pretos ou pardos representavam 64,2% da população desocupada e 66,1% da população subutilizada e, enquanto 34,6% dos trabalhadores brancos estavam em ocupações informais, entre os pretos e pardos esse percentual era de 47,3%.

Segundo estudo recente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) (2019)²⁴, a violência constitui outra dimensão na qual a desigualdade racial se manifesta de forma grave. Em 2017, de cada 100 pessoas que morreram vítimas de homicídio, 75 eram negros. Na comparação entre negros e brancos, a taxa de homicídios por 100 mil negros foi de 43,1, enquanto a taxa de não negros (brancos, amarelos e indígenas) foi de 16. Quanto aos homens jovens de 15 a 29 anos, a taxa de homicídio por 100 mil é 185 para os negros e 63,5 mil para os brancos (Gráfico 4), ou seja, o jovem negro apresenta quase três vezes mais chance de morrer por homicídio que os demais.

Gráfico 4 - Taxa de homicídio por 100 mil jovens (15 a 29 anos) - 2017



Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir dos dados do Ipea (2019)

²²Ver <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf> Acesso em 07/01/2019

²³Todos estes dados estão na Síntese de Indicadores Sociais do IBGE, publicada em 2019. Disponível em <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>>. Acesso em 07/01/2019

²⁴Ver <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>> Acesso em 08/01/2020.

Segundo a ONU, a cada 23 minutos, um jovem negro tem a vida cancelada²⁵. Muitas vezes, vítima do próprio Estado, já que nas mortes decorrentes de intervenção policial, 78% são de pessoas negras (IPEA, 2019). Analisando a série histórica (2007 - 2017) do Atlas da Violência, vê-se que a desigualdade racial dos homicídios não para de crescer. Tal fenômeno social é denominado “genocídio da juventude negra brasileira”, terminologia utilizada por intelectuais e ativistas ligados ao movimento negro, para traduzir o crescente e assombroso número de assassinatos, especialmente entre jovens negros. Um dos motivos é o ingresso no crime. Em termos estatísticos, a carreira criminosa incide principalmente sobre os jovens negros, dada a inabilidade e deficiência estrutural da sociedade civil em acolhê-los e oportunizá-los (GUARNIERI e SILVA, 2017). Sendo assim, os negros compõem dois terços da população carcerária, enquanto seguem sub-representados nos cargos gerenciais (29,9%), na política²⁶ e nos lugares de prestígio social como um todo (IBGE, 2019).

A desigualdade racial também se reflete fortemente na educação e se manifesta em todas as fases do processo de ensino para os sujeitos negros (SILVERIO, 2002; CARREIRA e SOUZA, 2013). Embora uma série de indicadores educacionais dos pretos e pardos tenha apresentado melhora entre 2016 e 2018²⁷, pesquisas demonstram que a desvantagem desse segmento em relação à população branca continua evidente (SILVERIO, 2002; IBGE, 2016).

Por exemplo, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (Pense) de 2015 mostrou que pretos e pardos em idade escolar vivenciam mais experiências violentas do que os brancos, e mais da metade dos alunos negros estudava em escolas localizadas em área de risco, em termos de violência, isto é, situadas em região com risco de furto, roubo, consumo de drogas ou homicídios (IBGE, 2016). A pesquisa evidencia que a vulnerabilidade e a violência já implicam em potenciais barreiras em relação ao sucesso escolar das crianças negras.

Um dado alarmante é a comparação da frequência escolar entre brancos e negros, ao longo das fases do ensino. Segundo o IBGE, em 2018, praticamente não havia diferença entre as proporções de crianças de 6 a 10 anos de idade brancas e negras nos anos iniciais do ensino fundamental (96,5% e 95,8%, respectivamente), porém o grupo de pretos e pardos vai sendo minado ao longo do processo, até que a proporção de jovens negros de 18 a 24 anos - no ensino

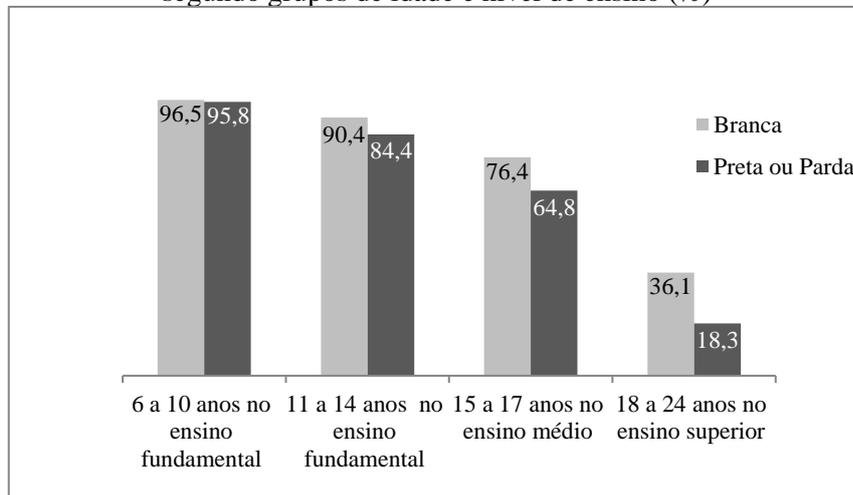
²⁵Ver <<http://vidasnegras.nacoesunidas.org/>>. Acesso em 14/07/2020.

²⁶Apenas 24,4% dos deputados federais, 28,9% dos deputados estaduais e 42,1% dos vereadores eleitos eram pretos ou pardos.

²⁷Avanços em relação às taxas de analfabetismo, graduação, entre outras decorrentes de políticas públicas de correção de fluxo escolar e ampliação do acesso à educação, promovidas desde os anos 1990 (IBGE, 2016).

superior - é praticamente metade do grupo de cor ou raça branca²⁸. O Gráfico 5 ilustra a taxa de frequência de crianças e jovens em todas as etapas de ensino.

Gráfico 5 - Taxa ajustada da frequência escolar líquida da população residente de 6 a 24 anos de idade, segundo grupos de idade e nível de ensino (%)



Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir dos dados da Pnad contínua IBGE (2018)

Um dos motivos do abandono da escola é a busca por emprego, que afeta a maior proporção de jovens pretos ou pardos. Em 2018, 61,8% dos jovens de 18 a 24 anos com ensino médio completo que não deram seguimento aos estudos, porque tinham que trabalhar ou procurar trabalho, eram pretos ou pardos (IBGE, 2019).

Em síntese, os dados socioeconômicos não deixam dúvidas de que as categorias raça e classe estão profundamente conectadas na dinâmica brasileira. Entretanto, a dimensão econômica explica apenas parte das desigualdades entre negros e brancos, a outra parte é explicada pelo racismo (SILVERIO, 2002²⁹). Embora o racismo no Brasil assuma um caráter estrutural, a negação deste é uma forte e sistemática característica da sociedade brasileira. A explicação para isso, segundo Schwarcz (2013), se deve ao fato de que após a abolição, não houve aqui o estabelecimento de ideologias raciais oficiais e movimentos segregacionistas³⁰,

²⁸Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

²⁹Silverio (2002) apresenta sobre as relações raciais presentes nas instituições de ensino. O autor chama atenção para a *Branquitude* enquanto comportamento padrão nas escolas e nos conteúdos escolares, e enfatiza que o conhecimento da diversidade cultural, das diversas representações e valores sociais deve estar acoplado aos conteúdos escolares. A negligência disto acarreta diretamente no processo de alfabetização e ensino de uma criança negra que não se vê representada e, de um modo geral, crianças brancas e não brancas aprendem e internalizam as representações racistas, reforçando os esquemas culturais e cognitivos já veiculados no ambiente familiar e comunitário. Assim, sem negar que o combate à pobreza passa necessariamente pela manutenção da criança e do jovem negro na escola, mas que seja em uma escola de qualidade e que consiga transmitir sem mistificação, e de forma mais equânime para todos, a contribuição de cada raça, de cada etnia na formação sociocultural brasileira.

³⁰Movimentos segregacionistas, como o *Apartheid* na África do Sul ou a *Jim Crow* nos Estados Unidos, foram

pelo contrário, houve uma tentativa de branqueamento da população e a projeção falaciosa de uma miscigenação benéfica, um modelo harmônico de convivência racial.

O mito da democracia racial³¹ implantado silenciou o discurso racial, suprimiu uma identidade negra no Brasil e implicou num racismo de caráter privado, não formalizado. Schwarcz (2013) denomina de um racismo *à la brasileira* e ressalta:

De um lado, o racismo persiste como fenômeno social, justificado ou não por fundamentos biológicos. De outro, no caso brasileiro, a mestiçagem e a aposta no branqueamento da população geraram um racismo *à la brasileira*, que percebe antes colorações do que raças, que admite a discriminação apenas na esfera privada e difunde a universalidade das leis, que impõe a desigualdade nas condições de vida, mas é assimilacionista no plano da cultura. É por isso mesmo que no país seguem-se muito mais as marcas de aparência física, que, por sua vez, integram *status* e condição social, do que regras físicas ou delimitações geracionais. É também por esse motivo que a cidadania é defendida com base na garantia de direitos formais, porém são ignoradas limitações dadas pela pobreza, pela violência cotidiana e pelas distinções sociais e econômicas (SCHWARCZ, 2013, p. 66).

Por fim, é importante compreender que o fenômeno da desigualdade racial não só econômico, mas também cultural, no contexto da sociabilidade brasileira, cujo sistema de relações de poder e hegemonia branca reproduz um discurso de defesa da cidadania e da lei, partindo do entendimento de que somos todos iguais, ignorando convenientemente todo o processo histórico (SILVERIO, 2002). A superação das desigualdades sociais e raciais, em suas variadas dimensões, permanece sendo um desafio para as políticas públicas no Brasil atual. Nesse contexto, o próximo capítulo abordará as políticas públicas de educação implantadas enquanto um caminho para a mitigação dessas injustiças.

movimentos criados e legitimados pelo Estado de separação e intolerância, a partir dos quais os povos negros eram impedidos de freqüentar os mesmos espaços de brancos e excluídos de vários direitos civis, sociais e políticos.

³¹O mito da democracia racial surge na década de 1920, baseando-se na ideia de que o racismo no Brasil havia acabado. A expressão surge em diversos discursos intelectuais na década de 1930, propondo a harmonização da relação entre raças. Logo, a ideia de que o Brasil era uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza ou prestígio na sociedade, mantém intacto o padrão de relações raciais brasileiro, não sendo posto em prática nenhum tipo de política que pudesse corrigir as desigualdades raciais (NEVES e SILVA, 2019).

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL RECENTE

O objetivo deste capítulo é apresentar algumas das principais políticas públicas de educação no Brasil do final do século XIX e início do século XX, com destaque para a criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, para a implementação das ações afirmativas e o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Essas ações darão base para dissertarmos sobre as trajetórias acadêmicas dos estudantes cotistas no âmbito do IFPE, *Campus Olinda*, objeto central desta pesquisa.

A Constituição Federal de 1988, inspirada nos moldes do chamado Estado de Bem Estar Social, estabeleceu direitos em prol da inclusão social e redução das desigualdades (ROCHA, 2008). Após sua promulgação, deflagrou-se um intenso debate no campo da educação, com o objetivo de criar uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. A criação dessa lei, em 1997, representa um marco regulatório para a área e avanços significativos em relação ao passado (FRIGOTTO, 2018). Em particular, o acesso à educação cresceu e, no final da década de 1990, o País chegou quase à universalização da etapa obrigatória do Ensino Fundamental³² (CARREIRA e SOUZA, 2013).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB)³³ só aconteceu graças à forte resistência presente na sociedade pós-ditadura militar, uma vez que no plano do governo, o projeto era implementar as reformas neoliberais operacionalizadas a partir do enxugamento do Estado no seu âmbito social (Estado mínimo), do desmonte dos direitos e das organizações dos trabalhadores (OLIVEIRA, 2019; FRIGOTTO, 2018). Nesse contexto, as reformas e as políticas educacionais da década de 1990 caracterizavam-se, no seu conjunto, pelo pensamento educacional do pragmatismo, tecnicismo e economicismo, ofertadas para formar um cidadão produtivo, polivalente, preparado e orientado dentro da cultura e das demandas daquilo que serve ao mercado (FRIGOTTO, 2018).

A partir de 2002, houve um movimento de retomada do entendimento da educação enquanto direito social (PACHECO, CALDAS e SOBRINHO, 2012) e um plano de governo mais voltado à intensificação de políticas públicas para a redução das desigualdades - em suas

³²Numa perspectiva pessimista, sobre o avanço quantitativo – e não qualitativo – do ensino fundamental Frigotto (2018:50) diz que “a quase universalização do ensino fundamental se efetiva dentro de uma profunda desigualdade intra e entre regiões e na relação cidade/campo. A diferenciação e a dualidade aqui se dão pelo não acesso efetivo e democrático do conhecimento. A escola pública dos pobres e/ou dos filhos dos trabalhadores, como demonstra histórica e empiricamente a tese de Eveline Algebaile (2002) é uma escola que “cresce para menos”.

³³Ver <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 15/01/2020.

diversas formas - ampliando o acesso aos direitos sociais, dentre eles, à educação (OLIVEIRA, 2019). Neste cenário, iniciativas como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo governo federal em 2007, visaram melhorar a qualidade da educação em todas as suas etapas³⁴. Para Castioni e colaboradores (2019):

O PDE de fato era audacioso, trazia no seu bojo um conjunto de 42 medidas, que tinham frentes de ação da educação infantil à pós-graduação, entre elas, a expansão das universidades federais, com o Decreto nº 6.096/2007, que criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Decreto nº 6.095/2007, que iniciou o processo de reorganização da Rede de Escolas Técnicas Federais, agrupadas posteriormente em torno de 38 Institutos Federais, consolidada um ano depois por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (CASTIONI, et al, 2019: p. 3).

Além das medidas citadas no PDE, destacam-se também, o estabelecimento das ações afirmativas e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), que foram fundamentais para a expansão e consolidação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) e a ampliação da oferta do ensino superior. Assim, buscaremos, a seguir, caracterizar essas medidas, detalhando os desdobramentos das ações afirmativas, que deram origem à política de cotas, além de descrever alguns resultados dessa política a partir das trajetórias acadêmicas de estudantes cotistas no ensino público brasileiro.

3.1 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CRIAÇÃO DA REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Presente na LDB e originalmente chamada de “Educação Profissional”, o governo Fernando Henrique Cardoso trouxe a temática da educação profissional para a agenda da sociedade (CASTIONI e ANDRADE, 2010). Em 2008, a então Educação Profissional e Tecnológica (EPT) foi integralmente alterada pela Lei 11.741 de 16 de julho de 2008³⁵, que permitiu ofertar a modalidade de ensino médio integrado ao ensino técnico, e criou três níveis de classificação da educação profissional: i - formação inicial e continuada de trabalhadores; ii - educação profissional técnica de nível médio; e iii - educação profissional tecnológica de graduação (BRASIL, 2008). Em relação ao nível II, a educação profissional técnica de nível médio passou a ser desenvolvida nas seguintes formas: i) articulada com o ensino médio e ii) subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

³⁴Ver <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em 20/11/2019.

³⁵Ver <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm> Acesso em 21/08/2019.

Nesse processo de reorganização da EPT brasileira, a Lei nº 11.892/2008³⁶ instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criou os Institutos Federais (IFs), com a missão de “[...] ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008). A implementação dos IFs atuou na expectativa de que a expansão da EPT favoreceria o processo de interiorização da oferta de vagas na educação profissional e tecnológica federal e serviria também para a redução das iniquidades sociais e territoriais (TURMENA e AZEVEDO, 2017). Para ilustrar, o Quadro 1 apresenta os critérios de escolha dos novos *Campi* em cada fase de expansão.

Quadro 1 - Critérios de escolha dos lugares dos novos *Campi* por fase da expansão

Fases da Expansão	Critérios
Fase I (2003/2010)	<ul style="list-style-type: none"> a) Proximidade da escola aos arranjos produtivos instalados em níveis local e regional; b) Importância do município para a microrregião da qual faz parte; c) Valores assumidos pelos indicadores educacionais e de desenvolvimento socioeconômico; d) Existência de potenciais parcerias para a implantação da futura unidade; e) Atender a pelo menos uma das três seguintes diretrizes: e.1) estar localizada em uma Unidade da Federação que ainda não possui instituições federais de educação profissional e tecnológica instaladas em seu território; e.2) estar localizada em alguma das regiões mais distantes dos principais centros de formação de mão de obra especializada; e.3) nos casos em que o município selecionado pertencer a uma região metropolitana, a escola deverá estar situada nas áreas de periferia.
Fase II (2011/2012)	<ul style="list-style-type: none"> a) Distribuição equilibrada das novas unidades (distância mínima de 50 km entre os novos <i>Campi</i>); b) Cobertura do maior número possível de mesorregiões; c) Sintonia com os arranjos produtivos locais; d) Aproveitamento de infraestrutura física existente; e) Identificação de potenciais parcerias.
Fase III (2013/2014)	<ul style="list-style-type: none"> a) População dos Estados em relação à população total do Brasil; b) Presença das redes federal e estadual de educação profissional tecnológica nos Estados (esta última apoiada pelo Programa Brasil Profissionalizado); c) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de cada Estado; d) Jovens de 15 a 24 anos cursando os últimos anos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em relação à população jovem do estado; e) Número de mesorregiões e municípios presentes em cada unidade da Federação.

Fonte: Setec/MEC

A ideia, também, era superar o paradigma clássico de uma educação profissional e tecnológica, voltada quase que exclusivamente para o atendimento das demandas do setor

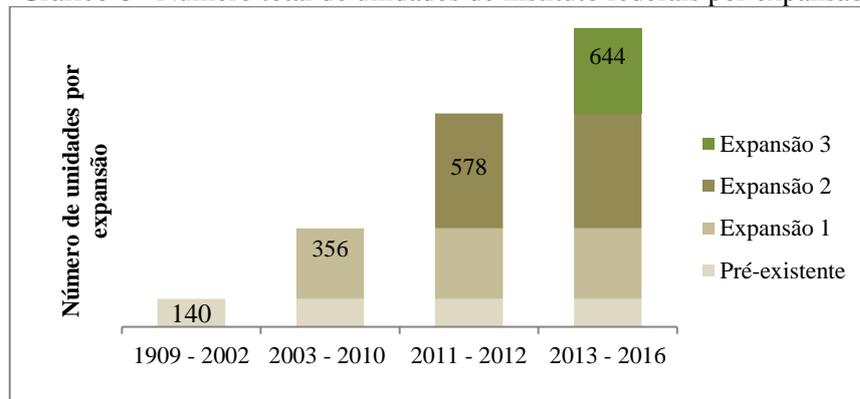
³⁶Ver <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em 15/01/2020.

produtivo, tornando a Rede Federal um instrumento de política social (PACHECO, CALDAS e SOBRINHO, 2012), cujo objetivo, além de formar futuros trabalhadores, seria atuar para o desenvolvimento local e regional com a inserção de novas oportunidades para a sociedade atendida pelos serviços educacionais prestados.

Entre 2003 e 2016, as unidades da RFEPT passaram de 140 para 644 (Gráfico 6). Já o orçamento foi de 0,5 para 10% do orçamento total do Ministério da Educação (BRASIL, 2017; CASTIONI, MORAES e PASSADES, 2019). Quanto ao perfil dos estudantes da Rede, dados da Plataforma Nilo Peçanha³⁷, referentes ao ano 2018 demonstram que o público é composto, majoritariamente, por pretos e pardos (60,19%) e que 75,27% tem renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio.

Com efeito, o ritmo e a dimensão da expansão empreendida foram suficientes para interiorizar a presença da Rede Federal³⁸ em todo o território nacional, que atualmente conta com, ao menos, uma unidade de ensino em cada microrregião brasileira (Figura 1) (CASTIONI, MORAES e PASSADES, 2019).

Gráfico 6 - Número total de unidades de instituto federais por expansão

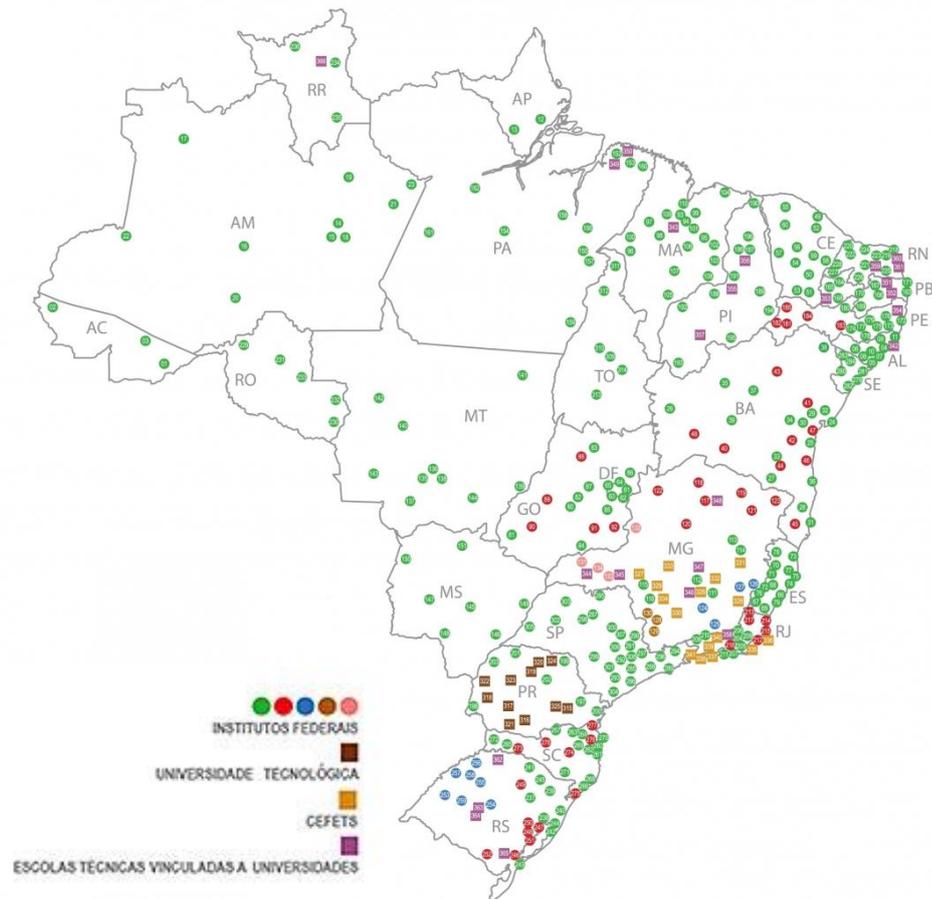


Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir dos dados da Setec/MEC

³⁷A Plataforma Nilo Peçanha, criada em 2018, destina-se à coleta, tratamento e publicização de dados oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A plataforma apresenta informações sobre as unidades que a compõem, cursos, corpo docente, discente e técnico-administrativo, além de dados financeiros.

³⁸As instituições que compõem a Rede Federal são: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Centros Federais de Educação Tecnológica; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Colégio Pedro II. Dados disponíveis em <<http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>> Acesso em 11/02/2020.

Figura 1 - Distribuição atual das unidades da Rede EPT



Fonte: <<http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>> Acesso em 11/01/2020

Devido ao crescimento da Rede em aspectos quantitativos, surgiu a necessidade de aferição dos impactos dessa política nos indicadores socioeconômicos dos locais onde os *Campi* dos IFs foram instalados. De Faveri, Petterini e Barbosa (2018) verificaram que a chegada de um *Campus* do IF nos municípios com menos de 70 mil habitantes impacta positivamente alguns indicadores, como o PIB *per capita*, a escolaridade média, o IDH e o índice Gini. Em municípios maiores, o impacto é verificado quando o *Campus* já está funcionando há mais tempo, e os indicadores beneficiados positivamente são: salário médio e taxa de desocupação, além do IDH e a taxa de emprego de nível superior.

Thomaz (2013) analisou indicadores de desempenho e qualidade dos IFs na escala nacional. A autora concluiu que há significativas diferenças nos indicadores de desempenho e desdobramentos da expansão da Rede. Por exemplo, ela verificou que as Regiões Norte e Nordeste possuem como característica comum as altas taxas de evasão e o atendimento aos estudantes com menores rendas *per capita* de todas as regiões. Já no Sudeste identificou o

menor atendimento em relação ao público-alvo da Rede e maiores taxas de retenção dos estudantes.

Nesse contexto, a criação dos IFs e a ampliação do número de unidades da Rede Federal já reduzem desigualdades de oportunidades educacionais nos níveis básicos e no ensino superior e proporcionam a produção de conhecimento em todas as mesorregiões brasileiras (PEREIRA e CRUZ, 2019). Como resultado disso, há uma ruptura de um modelo concentrador da oferta educacional qualificada nas metrópoles e grandes centros costeiros no Brasil, contribuindo significativamente para o desenvolvimento regional das áreas interioranas e mais pobres do País.

Entretanto, algumas dúvidas e contrapontos são apresentados a esse processo de expansão. Para Magalhães e Castioni (2019) e Castioni, Moraes e Passades (2019), há pouco entendimento sobre o papel dos Institutos Federais e as estratégias de monitoramento e avaliação têm sido equivocadas, o que tem impedido o real acompanhamento de seus resultados e evolução nos últimos anos, como também a crise de identidade nos Institutos, que ofertam da educação básica à pós-graduação. Na prática, ora converge mais na reprodução do modelo de Universidade, ora como ponte para o acesso ao ensino superior nas universidades públicas, diferentemente de outros países, onde o ensino técnico e profissionalizante é mais valorizado e articula conteúdos e tecnologias com impactos diretos na vida do estudante e da comunidade onde as estruturas estão instaladas (MAGALHÃES e CASTIONI, 2019).

Possivelmente, ainda é cedo para uma avaliação mais robusta de uma política da magnitude da expansão da REFPT, haja vista que o campo da educação demanda tempo para avaliar impactos mais significativos. O que se vê é um consenso sobre os benefícios da expansão, no que tange à ampliação da oferta educacional de qualidade para um público mais vulnerável social e economicamente, ao longo de todo o território nacional, e no âmbito de um arcabouço de políticas públicas de redução das desigualdades sociais e educacionais. Neste sentido, após uma breve contextualização do Instituto Federal de Pernambuco, o item 2.2 discorrerá acerca das ações afirmativas, enquanto uma das estratégias deste lineamento das políticas educacionais recentes.

3.1.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)

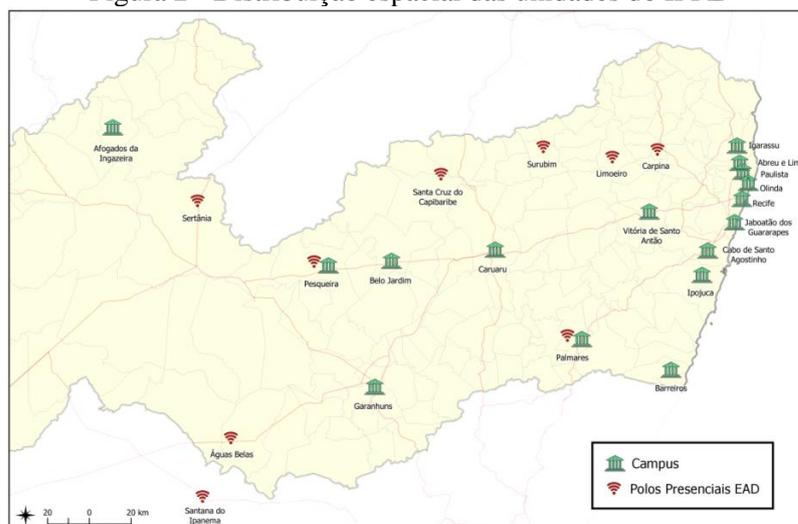
Criada em 1909, a Escola de Aprendizes Artífices foi implantada em cada capital brasileira e destinava-se a ministrar o ensino profissional primário e gratuito destinado a meninos pobres. Ao longo dos anos foi ganhando novas denominações, configurando-se em

uma instituição aberta a todas as classes sociais e ampliando a oferta dos níveis de ensino (IFPE, 2015). Em 2008, o então Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco, Cefet-PE passa a se chamar Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) e integrar a Rede Federal de EPT, vinculada ao Ministério de Educação e Cultura, na época.

O IFPE resultou da integração dos Cefets, compostos pelas unidades de Recife, Ipojuca e Pesqueira, mais as Escolas Agrotécnicas de Belo Jardim, Barreiros e Vitória de Santo Antão. Posteriormente, a partir do processo de expansão II da Rede foram criados os *Campi* Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns, e recentemente, a expansão III possibilitou a inserção de mais sete *Campi*: Abreu e Lima, Cabo de Santo Agostinho, Jaboatão dos Guararapes, Palmares, Paulista, Olinda e Igarassu. Esses últimos, exceto Abreu e Lima, funcionam ainda em sedes provisórias³⁹.

São, portanto, dezesseis unidades de ensino presencial (Figura 2), além de onze polos de Educação à Distância, com a missão de promover a educação profissional, científica e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com base no princípio da indissociabilidade das ações de ensino, pesquisa e extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade (IFPE, 2015, p. 28). Segundo a Plataforma Nilo Peçanha, em 2018 o IFPE contava com 283 cursos, atendendo a 27.086 estudantes em diferentes níveis e modalidades de formação: ensino médio, técnico e superior nas modalidades Tecnológico, Licenciatura e Bacharelado, além de especialização e mestrado.

Figura 2 - Distribuição espacial das unidades do IFPE



Fonte: Elaborada pela autora (2020)

³⁹Há ainda o IFSertão, com mais sete Campi localizados no Sertão do Estado.

3.2 Ações afirmativas

O termo Ação Afirmativa refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado (OLIVEN, 2017:2). As políticas de ações afirmativas têm servido, em vários países, que procuram pautar-se pela construção e aprofundamento dos ideais democráticos, para minimizar os pesados custos sociais para populações que foram colonizadas, externa e internamente, em nações hoje consideradas multirraciais e ou multiétnicas (SILVERIO, 2002)⁴⁰. A implementação de programas afirmativos emerge da ineficiência das políticas universalistas em resolver os problemas da sociedade (SILVÉRIO, 2007) e tem sido aplicada como resposta a pressões de movimentos sociais pela elevação da qualidade de vida e das condições de mobilidade social dos grupos historicamente desprivilegiados (FERES JÚNIOR e DAFLON, 2015).

No Brasil, a discussão sobre políticas de ação afirmativa é bem recente e seu marco dá-se com a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que ocorreu na África do Sul em 2001 (GUARNIERI e SILVA, 2017; JUNIOR e DAFLON, 2015). Na ocasião, representantes do movimento negro brasileiro denunciaram ao mundo os efeitos nocivos do racismo na sociedade brasileira, que, apesar de aparentemente silenciosos, estariam bastante vivos nos discursos naturalizados sustentando a condição de marginalidade e desigualdade de oportunidades entre brancos e negros. A partir desta Conferência, o Brasil assume formalmente o compromisso de combater o racismo e desenvolver ações especialmente desenhadas para reparar os danos históricos produzidos pela escravidão (OLIVEN, 2007; GUARNIERI e SILVA, 2017).

Outro marco foi a apresentação do documento “*Manifesto a favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial*”⁴¹ entregue em 2006 por grupos de interesse representados principalmente por movimentos sociais, organizações não governamentais (ONGs) e intelectuais ao Congresso Nacional (OLIVEN, 2007; GUARNIERI e SILVA, 2017; BELLO, 2011). Entre os muitos temas que o Manifesto abordava, ganhava relevância o debate em torno da criação do sistema de cotas nas instituições públicas de ensino. O documento denunciava também que o sistema acadêmico brasileiro apresentava um quadro de exclusão racial dos mais

⁴⁰Os casos mais citados na literatura são os da Índia e Estados Unidos, sendo o mais antigo de que se tem notícia é o da Índia, onde a adoção de tais políticas data de 1950 castas baixas, em especial Shudras, também considerados social e economicamente desprivilegiados e que representam 52% dos indianos (FERES JR e DAFLON, 2015)

⁴¹Ver <http://www.ufrgs.br/e-psico/etica/temas_atuais/questoes-etnicas-cotas.html>. Acesso em 30/01/2020.

extremos do mundo, tendo em vista que a porcentagem média de docentes negros nas universidades públicas brasileiras não chegava a 1%, em um país onde os negros representavam 45,6% do total da população (OLIVEN, 2007).

Nesse momento, inaugurava-se no País um período de debates ideológicos, contra e a favor das ações afirmativas. De um lado, os que defendiam as cotas como iniciativa de valorização e inclusão étnico-racial e do outro, os que as condenavam como prática discriminatória e inconstitucional. Entre os argumentos contrários, estavam os de que: as universidades teriam dificuldades para dar atendimento especial aos novos alunos; que os alunos cotistas teriam dificuldades de desempenho, que seria uma política racializadora em um país miscigenado; ou ainda pela própria dificuldade em se identificar quem de fato é negro no Brasil (OLIVEN, 2007; GUARNIERI e SILVA, 2017; JUNIOR e DAFLON, 2015).

Neste contexto de polarização, dois manifestos contra as cotas também foram elaborados. O primeiro foi enviado em 2006 ao Congresso Nacional, solicitando que os congressistas recusassem o Projeto de Lei - PL 73/1999 (PL das Cotas) e o PL 3.198/2000 (PL do Estatuto da Igualdade Racial). O principal argumento defendia que as “políticas dirigidas a grupos raciais” não eliminariam o racismo e poderiam até mesmo produzir o efeito contrário, dando respaldo legal ao conceito de raça, e possibilitando o acirramento do conflito e da intolerância. O segundo documento foi entregue em abril de 2008 ao Supremo Tribunal Federal, denominado “*113 Cidadãos Anti-Racistas Contra as Leis Raciais*”, e pedia a suspensão das cotas para negros nas universidades e no programa ProUni, porque, afinal, “a delimitação de grupos raciais pelo Estado é um empreendimento político que tem como ponto de partida a negação daquilo que nos explicam cientistas: raças humanas não existem” (BELLO, 2011).

Para Campos, Feres JUNIOR e Daflon (2014), tratava-se de debates acerca do ensino superior brasileiro em torno de duas questões essenciais: a excelência e a justiça social.

Até meados da década de 2000 a perspectiva da excelência prevaleceu, associada ao entendimento de que a universidade é prioritariamente um lugar de formação de quadros de elite que contribuiriam para o desenvolvimento nacional. Em razão disso, o método tradicional de seleção - o vestibular - permaneceu incontestado. Além de alimentar-se de uma percepção bastante difundida nas sociedades liberais democráticas de que a educação proporciona igualdade de oportunidades para todos os grupos - independentemente de seus desníveis e das diferenças nas condições de vida dos estudantes - o vestibular legitimava-se a partir da visão de que ele consiste em um tipo de exame que afere de forma precisa e isenta o “mérito”, os conhecimentos acumulados e as habilidades cognitivas dos candidatos, sem interferência de fatores como sua origem, cor, sexo, classe, etc. No entanto, essa não é a única interpretação possível. 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 [...] (CAMPOS, FERES JÚNIOR e DAFLON, 2014, p. 2).

Entretanto, era gritante a desigualdade em que se apresentavam as universidades. Um exemplo é que em 2001, o percentual de pretos e pardos nas instituições públicas e particulares era de menos de 2% (HAAS e LINHARES, 2012). Estatísticas apresentadas no mesmo ano pelo Ipea mostravam que se, por milagre, o ensino básico público melhorasse seus níveis, de modo que seus estudantes pudessem competir igualmente nos vestibulares com os estudantes oriundos dos colégios particulares, os estudantes negros levariam cerca de trinta e dois anos para atingir o atual nível dos estudantes brancos. Isso supondo que os brancos ficariam parados em suas posições atuais, esperando “ser alcançados” pelos negros, para juntos caminharem em igualdade de condições (BELLO, 2011).

Esse contexto foi tornando cada vez mais clara a necessidade de fazer avançar a discussão sobre a universidade⁴² como um espaço que, se não tem necessariamente que acolher a todos, deve ser ao menos uma opção a qual todos têm o direito de aspirar (CAMPOS, FERES JÚNIOR e DAFLON, 2014). Então, após treze anos de controvérsias e debates ideológicos, foi promulgada a Lei de Cotas, a qual abordaremos no item a seguir.

3.3 LEIS DE COTAS

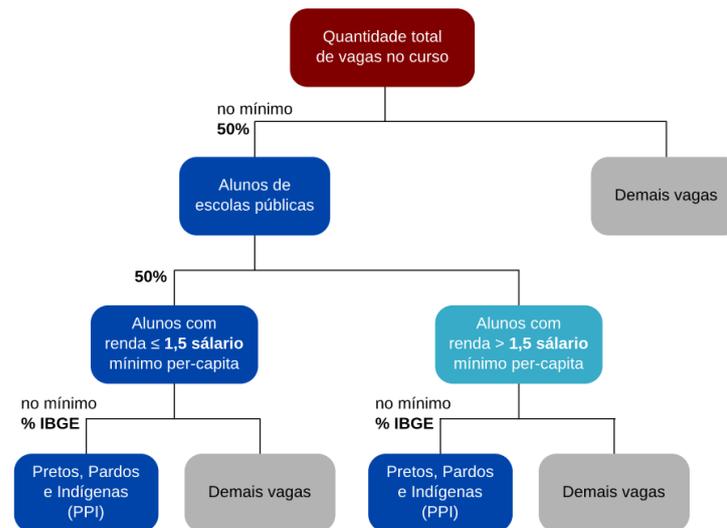
Como medida de Ação Afirmativa, a Lei nº 12.711 de 2012 foi promulgada e instituiu a reserva de, no mínimo, 50% das vagas das instituições federais de ensino para estudantes oriundos de escolas públicas⁴³. Deste percentual, metade das vagas é para estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e metade para estudantes com renda familiar superior a um salário mínimo e meio *per capita*. Em ambos os casos, há ainda a subdivisão para o conjunto de pretos, pardos e indígenas (PPI)⁴⁴ e pessoas com deficiência. Essa subdivisão considera a proporção respectiva da população PPI da unidade da Federação, na qual está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2012). A Figura 3 apresenta um esquema da distribuição das cotas, a partir da Lei.

⁴²Embora o debate na literatura esteja centrado no âmbito das Universidades, cabe destacar que a política de cotas abrangeu toda a rede federal de educação, ou seja, instituições de ensino médio, técnico e superior.

⁴³Entretanto, antes de 2012 algumas instituições já praticavam políticas afirmativas, com reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública e negros. A Universidade pioneira neste sentido é a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, que utiliza cotas no seu processo seletivo desde 2003.

⁴⁴Os critérios de identificação dos beneficiários indígenas, pretos e pardos podem variar de acordo com a instituição. A maioria das instituições usa somente autodeclaração racial, mas algumas utilizam-se também de análises de fotos, entrevistas, ou comissões de análise para validar a autodeclaração. Para os indígenas, em alguns casos como a UFRGS, solicita-se a comprovação de um cacique para atestar identidade indígena (JUNIOR e DAFLON, 2015).

Figura 3 - Distribuição das cotas de acordo com a Lei 12.711/2012



Fonte: Campos, JÚNIOR e Daflon (2014)

Santos, Souza e Sasaki (2013) argumentam que a Lei de Cotas foi fruto de uma luta do movimento negro por justiça social, mas acabou por gerar outro subproduto que foram as cotas sociais. Contudo, na visão dos autores, grande parte da sociedade assimilou bem as cotas sociais, mas não concordou com as cotas raciais, com o argumento que a vulnerabilidade social está no aspecto econômico e não racial.

Uma série de estudos defende que a Lei de Cotas incorporou nas instituições de ensino setores da sociedade até então excluídos desse processo (OLIVEIRA, 2019; BELLO, 2011, SOUSA et al., 2013; SILVA, 2015; MENEZES, 2017; MENDES JÚNIOR, 2014). Oliveira (2019) comprova que ocorreu, ao menos até 2015, uma democratização no acesso à educação superior, entendida como uma aproximação do perfil dos estudantes de graduação brasileiros ao perfil da população brasileira em termos de renda, cor/raça e região⁴⁵.

O fato é que na última década as instituições federais de ensino tornaram-se mais diversas, com gente de diferentes cores e lugares, oriundas de periferias e cidades pequenas, pessoas egressas de escolas públicas, uma notável transformação étnica e social no âmbito acadêmico. Em 2018, pela primeira vez, os negros passaram a ser maioria nas universidades públicas (50,3%), de acordo com informações do IBGE⁴⁶. Embora ainda persistam importantes

⁴⁵A partir dos dados do Censo da Educação superior, Andife/Fonaprace, PNAD e ENADE. A literatura pesquisada credita esta redução das desigualdades no acesso a um aumento das políticas públicas para o setor com o enfoque na redução das desigualdades, tais como as cotas, Reuni, Prouni, entre outras analisadas, mas também das melhorias no mercado de trabalho, que mudaram a capacidade das famílias de manter um de seus membros na ES.

⁴⁶Ver <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>> Acesso em

desigualdades raciais na sociedade brasileira, as ações afirmativas adotadas nos últimos anos apontam para uma redução das iniquidades sociais e raciais no âmbito universitário.

3.3.1 Cotistas e suas trajetórias acadêmicas

Os estudos sobre trajetória acadêmica costumam ter algo em comum: avaliar o percurso de estudantes ao longo de seu processo formativo. Entretanto, os métodos para as análises das trajetórias apresentam-se de forma diversa. Para Felicetti e Cabrera (2017), investigar trajetórias acadêmicas é relevante para a compreensão e o desenvolvimento de mecanismos capazes de manter os estudantes na instituição até a finalização do curso. Para Walther et al. (2016), as trajetórias educacionais, aqui entendidas como acadêmicas, podem, em certas condições, levar à mobilidade social. No entanto, os autores observam que as estruturas sociais geralmente afetam as escolhas e capacidades individuais de tal maneira que o *status quo* tende a ser preservado.

Numa visão complementar, Haas e Hadjar (2019) afirmam que as trajetórias acadêmicas descrevem padrões sistemáticos que resultam de escolhas individuais, mas reconhecem que esses padrões são moldados por restrições e oportunidades particulares. Felicetti e Cabrera (2017) abordam a questão de forma mais propositiva, destacando que o estudo das trajetórias acadêmicas dos estudantes destaca as dificuldades que estes enfrentam, indicando aspectos a serem aprimorados, criados ou alterados no ambiente estudantil. Neste trabalho, adotamos essa perspectiva.

Sobre trajetórias acadêmicas de cotistas, percebe-se que a literatura tende a focar na comparação do desempenho dos cotistas em relação aos não cotistas (SOUZA et al., 2013; WALTENBERG e CARVALHO, 2013; MENDES JR., 2014; SILVA, 2015; FERNANDES, 2016; WAINER e MELGUIZO, 2018). Guarnieri e Silva (2017), por meio de uma revisão sistemática sobre o tema, afirmam que as temáticas: desempenho acadêmico, ações de inclusão e permanência destacam-se nos estudos de acompanhamento da política de cotas no Brasil. Os autores refutaram as previsões negativas acerca do desnivelamento educacional entre estudantes cotistas e não-cotistas e os impactos sobre o desempenho acadêmico precário do aluno cotista. Eles destacam que o desempenho médio do aluno cotista não é significativamente inferior ao do aluno não cotista, sendo citados, em alguns casos, como superior. Além disso, são fornecidos indicativos de que a taxa de evasão do estudante cotista é geralmente menor que

a do não cotista. No entanto, os autores ressaltam outras variáveis que afetam o rendimento e a evasão dos alunos cotistas: questão financeira, dificuldades enfrentadas por estudantes trabalhadores, transporte, moradia, entre outros obstáculos à permanência estudantil.

No presente estudo, os trabalhos encontrados acompanham a síntese feita por Guarnieri e Silva (2017), conforme sintetiza o Quadro 2.

Quadro 2 - Sistematização do levantamento bibliográfico das trajetórias acadêmicas cotistas

AUTOR, ANO	LOCAL/NÍVEL DE ANÁLISE	ESTUDO/METODOLOGIA	RESULTADOS
Campos, JÚNIOR e Daflon (2014)	Abrangência nacional com as instituições que haviam aderido totalmente à Lei de Cotas	Comparação de desempenho dos Cotistas no Enem, a partir das notas de corte do Sisu	Desempenho próximo dos cotistas com os estudantes da ampla concorrência. Os autores chamam atenção para um possível paradoxo, uma vez que isto pode dar a impressão de que as cotas não estão sendo efetivas em produzir inclusão, afinal os beneficiados são quase tão bem-sucedidos no Enem como os candidatos da ampla concorrência. O estudo mostra ainda que isolando o cotista racial, vê-se uma distância maior deste grupo com os demais.
Fernandes (2016)	Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT) – Cursos técnicos subsequentes	Comparação de desempenho entre cotistas e não cotistas a partir do Coeficiente de rendimento.	Desempenho semelhante. Passando pelos testes, verificou-se que as médias dos alunos cotistas e não cotistas são semelhantes, ou seja, não há diferença significativa entre os coeficientes de rendimento.
Wainer e Melguizo (2018)	Abrangência nacional	Comparação das notas entre cotistas e não cotistas ao final do curso, a partir dos dados nacionais do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) no período de 2012 a 2014	Desempenho semelhante entre cotistas e não cotistas
Sousa et al.(2013)	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	O estudo investigou a autoeficácia na formação superior e as vivências acadêmicas de estudantes cotistas e não cotistas.	Os cotistas apresentaram pior desempenho do que os demais na dimensão interpessoal das vivências acadêmicas, e melhor desempenho nas dimensões pessoal e institucional. Essas dificuldades indicam que ainda é difícil para o aluno cotista sentir-se seguro para a interação com seus pares e professores, para buscar auxílio em momentos de dificuldade e para estar satisfeito com suas relações de amizade estabelecidas na universidade; estas dificuldades, por consequência, podem em alguns casos diminuir a motivação para os estudos e trazer prejuízos ao desempenho deste aluno.
Silva (2015)	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Comparação de desempenho dos graduandos da UFSC entre 2008 e 2011. O trabalho conta com a análise do	Desempenho semelhante entre cotistas e não cotistas. No entanto, desempenho inferior dos cotistas negros.

AUTOR, ANO	LOCAL/NÍVEL DE ANÁLISE	ESTUDO/METODOLOGIA	RESULTADOS
		desempenho em virtude da nota, da reprovação por frequência, da taxa de integralização média e de regressões de tipo binária logística e linear.	
Menezes (2017)	Universidade de Brasília (UnB)	Comparação de desempenho durante o curso entre cotistas e não cotistas dos cursos de Medicina e Engenharia da UnB.	Desempenho similar entre os grupos. Segundo o autor, isso acontece porque as habilidades socioemocionais dos alunos cotistas são maiores, o que faz com que eles superem as suas dificuldades de formação.
Mendes JÚNIOR (2014)	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	Comparação de desempenho durante o curso entre cotistas e não cotistas ingressantes em 2005, a partir dos coeficientes de rendimento e taxa de evasão.	Em relação aos coeficientes de rendimento (CR), foi possível perceber um pior desempenho entre os cotistas ao longo de todo o curso. Diferença ainda maior em cursos com alta dificuldade. No entanto quando o foco da análise se direciona para as taxas de evasão, notou-se que os cotistas evadem menos. Sua pesquisa concluiu que os cotistas tendem a atribuir alto valor ao curso em que ingressam.
Waltenberg e Carvalho (2013)	Abrangência nacional	Comparação das notas entre cotistas e não cotistas ao final do curso, a partir dos dados do Enade de 2008.	Desempenho inferior do grupo de cotistas.

Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir da revisão bibliográfica

Focando a análise para o subgrupo de cotistas PPI, observa-se que a cor da pele é um diferencial no rendimento escolar (FERNANDES, 2016; SILVA, 2015; BELLO, 2011; RODRIGUES e SITO, 2019; WALTENBERG e CARVALHO, 2013; CAMPOS, JÚNIOR e DAFLON, 2014). Isto é, cotistas pretos, pardos e indígenas demonstram mais dificuldades em suas trajetórias e apresentam rendimento inferior aos brancos, mesmo pertencentes à mesma posição socioeconômica ou extratos socioeconômicos parecidos. Silva (2015) encontrou diferenças substanciais entre evasão e reprovação. Sua pesquisa indicou que, no caso da Universidade Federal de Santa Catarina, “os estudantes negros evadem menos, apesar de serem mais reprovados” (SILVA, 2015, p. 48).

Estudos como o de Bello (2011) e Rodrigues e Sito (2019), realizados na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e focados nas trajetórias dos estudantes negros nesta universidade, expuseram a discriminação enfrentada por esse grupo de cotistas no âmbito acadêmico. Para Rodrigues e Sito (2019), há um cotidiano permeado de violências simbólicas, sejam os exemplos de associação das referências de matrizes africanas à pobreza ou a aspectos negativos, sejam os estereótipos enunciados nos discursos de sala de aula. ‘Ser negro’ e ‘ser

cotista' aparecem como fatores estigmatizantes e se constituem desafios que demandam processos de resistência para permanecer na universidade.

Por sua vez, Bello (2011) analisou o processo de resiliência nas trajetórias de vida dos cotistas negros, identificando as superações frequentes nos seus cotidianos, tanto em questões de perdas familiares permanentes ou provisórias, racismo, preconceitos, dificuldades econômicas, limitações de acesso a boas escolas, livros, cinemas, teatros, que não impedem a busca pela realização dos sonhos. Ao contrário, esses alunos buscam se reestruturar e crescer em resposta às situações de crise e aos desafios postos no seu cotidiano, tornando-os ainda mais resistentes.

Em síntese, pode-se afirmar que há uma convergência nos estudos na ideia de que o estudante cotista precisa, no seu processo formativo, dar continuidade ao rompimento de diversas barreiras. No entanto, os resultados sugerem que os estudantes cotistas tendem a se superar, apresentando desempenhos equivalentes aos não cotistas e/ou resistindo para não evadir. Sendo assim, há uma necessidade de atenção permanente por parte da instituição para acolher e incluir o estudante cotista no ambiente acadêmico (GUARNIERI e SILVA, 2017), ofertando condições para além da permanência e êxito, como também visando sua integração acadêmica.

Ademais, expandir o acesso e incorporar estudantes com perfis socioeconômicos diferenciados é um processo complexo que implica em mudanças estruturais nos fazeres profissionais do cotidiano acadêmico, bem como mudanças conceituais do termo acesso, que deve transcender a garantia do ingresso e, de modo abrangente, compreender a permanência exitosa do estudante e a sua formação qualificada. O acesso deve ser destacado com um significado amplo de pertencimento, inclusão e acolhimento desses novos sujeitos (SILVA, 2015).

Assim, uma das medidas que auxiliam no processo de integração e permanência dos estudantes nas instituições de ensino federais é a assistência estudantil, cujo papel é de grande relevância para o sucesso das ações afirmativas e, conseqüentemente, das trajetórias acadêmicas.

3.4 O PAPEL DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Já que as cotas garantem apenas o acesso das camadas mais pobres da sociedade às instituições de ensino superior, é necessário ampliar o olhar para uma importante base de sustentação desse processo: a assistência estudantil. Fazendo uma breve retrospectiva, vê-se que a história da assistência estudantil no Brasil se confunde com a história das universidades no País (PINTO, DAVID e MACHADO 2015) e apresenta-se em três fases: a primeira, nos anos 1920, quando o acesso à educação superior era um privilégio de uma pequena elite⁴⁷. A segunda fase dá-se no processo de redemocratização do País e a defesa da universalização do acesso ao ensino superior. Neste contexto, a Constituição Federal de 1988 trouxe avanços ao estabelecer como princípio do ensino a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Nesta fase incorporam-se camadas mais pobres da sociedade nas universidades e o entendimento de que não bastava apenas garantir o acesso, era também necessário fomentar condições concretas para permanência desses alunos (KOVALSKI, 2012).

A terceira fase surge a partir dos anos 2000, no processo de expansão e reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). Neste momento, a assistência estudantil, caracterizada como política pública de direito, é sistematizada e regulamentada nacionalmente via Portaria nº 39 do Ministério da Educação em 2007⁴⁸ e posteriormente transformada em Decreto Presidencial nº 7.234/2010 (KOVALSKI, 2012; PINTO, DAVID e MACHADO 2015; ANDRADE e TEIXEIRA, 2017). As ações de assistência estudantil visam garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das Ifes, em uma perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida dos discentes (MARANHÃO, 2016; FONAPRACE, 2012).

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)⁴⁹ estabelece que sejam atendidos, prioritariamente, estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio e tem como objetivo democratizar as condições de permanência entre os estudantes, minimizando os efeitos das desigualdades sociais e regionais, contribuindo para a promoção da inclusão social na educação, a partir de medidas que buscam reduzir as taxas de evasão e retenção (BRASIL, 2010). Para isto, as áreas de atuação são: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital;

⁴⁷A primeira ação de Ação Estudantil no Brasil dá-se em 1928 através da construção da Casa do Estudante Brasileiro que ficava em Paris e logo depois, a construção da Casa do Estudante no Rio de Janeiro.

⁴⁸Ver <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf> Acesso em 06/02/2019.

⁴⁹Ver <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm> Acesso em 06/02/2019

cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Sendo assim, as políticas voltadas para a assistência estudantil passaram a incorporar outros aspectos relacionados ao atendimento ao estudante, deixando de ter apenas caráter de ordem econômica, mas também ações destinadas aos aspectos sociais, pedagógicos, psicológicos e de saúde (KOVALSKI, 2012; SILVA JÚNIOR, 2015). Para Kovalski (2012), a política de assistência estudantil deve fazer parte do processo educativo como um todo e articular-se ao ensino, à pesquisa e à extensão, viabilizando o caráter transformador da relação universidade e sociedade. E, ainda, entendê-la como um direito social, rompendo com a ideologia tutelar do assistencialismo das concessões do Estado.

Os estudos que analisam os impactos das ações de assistência estudantil na permanência dos estudantes entendem que a decisão de permanecer no curso é fruto de um processo multideterminado e longitudinal, que resulta da relação entre as condições pessoais, relacionais, contextuais e acadêmicas (TINTO, 1975; ANDRADE e TEIXEIRA, 2017), não havendo, portanto, um fator determinante da permanência do estudante. No entanto, há quase um consenso sobre a importância destas ações afirmativas nesse processo. Albuquerque (2017), por exemplo, confirma a necessidade da assistência estudantil como fator de justiça redistributiva, uma vez que existem estudantes que não possuem condições financeiras de manter-se nas universidades públicas sem o apoio do Estado.

Galindo (2018) identificou que ser bolsista da assistência estudantil reduz em 55,4% as chances de evasão. E acrescentou que é inegável que a ampliação dos recursos financeiros de negros e pobres é fundamental para sua permanência, contudo, as dificuldades vivenciadas vão além de questões econômicas. A assistência estudantil precisa se constituir de em um conjunto de ações que considerem as especificidades dos estudantes.

Costa (2018), em estudo longitudinal da sobrevivência⁵⁰ dos estudantes nas universidades federais brasileiras, identificou a importância de programa de apoio social para estimular a permanência na universidade. Ao comparar os grupos de beneficiários e não beneficiários, a taxa de sobrevivência deste primeiro grupo foi de 70,3%, enquanto para os demais a taxa foi de 53,2%. Um importante destaque é para as atividades complementares como

⁵⁰O estudo utilizou-se da metodologia de Análise de sobrevivência, que pode ser definida como um conjunto de procedimentos estatísticos usados para se analisar dados cuja variável de interesse é o tempo até a ocorrência de um dado evento, neste caso, a evasão (LINS, FIGUEIREDO FILHO E ROCHA, 2017).

pesquisa e extensão, neste caso, a taxa de sobrevivência dos participantes em atividades complementares representou a maior dentre as encontradas no estudo, 87,3%.

Sobre essa questão de integração nas atividades institucionais, Tinto (1975) é uma referência clássica sobre estudos de evasão e permanência nas instituições de ensino. O autor afirma que os principais fatores relacionados ao fenômeno da permanência são aqueles que envolvem a integração acadêmica e social do indivíduo. Ou seja, os estudantes menos envolvidos com a instituição possuem maiores chances de abandonar o curso iniciado, tendo em vista que, comumente, não se integram com demais alunos de mesma turma e/ou da instituição como um todo.

Santos JÚNIOR (2015), a partir da Teoria do envolvimento de Astin (1984)⁵¹, enfatiza que quanto mais envolvido com a instituição, maior a probabilidade de permanência. Entretanto, o autor chama atenção para as resistentes e elevadas taxas de evasão nas universidades, apontando que, apesar de as ações de permanência implantadas serem vistas como um mecanismo eficaz no controle da evasão de forma consensual, elas são ainda insuficientes, visto que a evasão continua impactando as diversas instituições do País e representam prejuízos que necessitam ser minorados.

3.4.1 A política de assistência estudantil do IFPE

A Política de Assistência Estudantil do IFPE foi criada em 2012, por meio da Resolução nº 21/2012 do Conselho Superior da instituição e tem como objetivo ampliar as condições de permanência dos estudantes do IFPE, contribuindo para a igualdade de oportunidades no exercício das atividades acadêmicas, científicas, esportivas e culturais (IFPE, 2012). Trata-se de um documento orientador das ações de Assistência Estudantil e apresenta os programas destinados para os estudantes em três categorias: técnico-científicos, específicos e universais.

Basicamente, os programas técnico-científicos são direcionados para o desenvolvimento de atividades nas áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão, a exemplo dos Programas de Monitoria, Iniciação científica e Extensão (LIMA, 2018). Os programas específicos são aqueles de apoio financeiro destinados aos estudantes em situação de

⁵¹Dos modelos teóricos sobre persistência e evasão universitária, Astin (1984) é também bastante referenciado. Segundo Astin (1984), o envolvimento do estudante com a instituição refere-se à quantidade de energia (física e psicológica) que este dedica às experiências de vida acadêmica. O conceito de envolvimento ocupa um papel central na teoria de Astin e está intimamente relacionado ao tempo investido na tarefa.

vulnerabilidade social e, por fim, os programas universais, que se colocam como aqueles destinados a todos os estudantes, como programas biopsicossociais e pedagógicos. O Quadro 3 apresenta uma síntese dos programas contidos na referida Política.

Quadro 3 - Programas da política de assistência estudantil do IFPE por categoria

PROGRAMAS TÉCNICO-CIENTÍFICOS	PROGRAMAS ESPECÍFICOS	PROGRAMAS UNIVERSAIS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa de Iniciação Científica – PIBIC Técnico e Graduação; ▪ PIBIC Ações afirmativas; ▪ PIBEX; ▪ Monitoria. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Programa de Manutenção Acadêmica</i> substituído pelo Programa Bolsa Permanência; ▪ Programa Auxílio Financeiro; ▪ Programa Benefício Eventual; ▪ Programa de apoio à Participação em Eventos; ▪ Programa de Apoio a Visitas Técnicas; ▪ Programa de Assistência ao Estudante do PROEJA; ▪ Programa Moradia e Refeitório Estudantil (funcionam apenas nos <i>campi</i> Agrícola ▪ <i>Programa Aluno colaborador</i> (extinto) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa de acompanhamento biopsicossocial; ▪ Programa de incentivo à Arte e cultura; ▪ Programa de Incentivo ao Esporte e Lazer

Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir da Política de Assistência Estudantil do IFPE

Alguns estudos têm monitorado os efeitos e impactos da Política de Assistência Estudantil do IFPE. Lima (2018), em estudo de caso no *Campus* Recife, analisou o impacto da Bolsa Permanência sobre a diminuição da ocorrência de casos de evasão e concluiu que o recebimento da bolsa apresenta efeito significativo na permanência do estudante. Verificou também que o valor da bolsa tem efeito significativo nesse processo, sendo que, quanto maior o valor, menor a probabilidade de evasão. Já Silva (2018), em estudo sobre evasão no *Campus* Belo Jardim, apontou que os entrevistados foram unânimes em afirmar o quanto os programas da Política de Assistência Estudantil os auxiliam na permanência. Dando destaque, primeiramente, ao Programa Moradia Estudantil e, em segundo lugar, ao Programa Bolsa Permanência.

4 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a pesquisa desenvolvida, bem como os meios empregados na coleta, análise e interpretação de dados, descrevendo o trajeto percorrido durante a investigação.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Com a finalidade de atingir os objetivos delineados neste estudo, o presente trabalho é fruto de uma pesquisa exploratória, a partir de um estudo de caso e combina abordagens quantitativas e qualitativas. No primeiro caso, foi utilizada estatística descritiva, com o auxílio do *Microsoft Excel*, para melhor compreender a distribuição dos dados relativos aos estudantes cotistas. Do ponto de vista qualitativo, foram realizadas sete entrevistas semiestruturadas, a fim de apreender as percepções dos estudantes acerca de suas experiências durante o processo formativo. Para análise e interpretação dos resultados desta fase, as respostas foram sistematizadas em categorias, a partir de expressões-chave, e realizada a técnica da análise de conteúdo Bardin (2011).

4.2 ESCOLHA DO CASO

A motivação pela escolha do *Campus* Olinda se dá, inicialmente, pela contribuição deste trabalho para a instituição, uma vez que é objetivo do Mestrado Profissional a capacitação de profissionais para o aprimoramento e transformação das práticas e processos de trabalho⁵². Ainda, pelo fato de o *Campus* Olinda ser uma unidade diferenciada, cujos cursos técnicos - subsequentes ofertados são pioneiros no Brasil no setor da economia criativa: Artes Visuais e Computação Gráfica, reconhecida pela diversidade e singularidade do público discente. Somado a isto, a criação do *Campus*, no ano de 2014, acontece após a consolidação de políticas públicas inclusivas, como a Lei de Cotas e o Programa de Assistência Estudantil, o que sugere um perfil de instituição atenta e receptiva às demandas de setores desprivilegiados da sociedade.

A temática desta investigação mostra-se relevante, sobretudo na atual conjuntura do País, tendo em vista que a Lei de cotas será revista no ano de 2022 pelo atual governo, que já se mostrou por diversas vezes contrário a esse tipo de ação. Além do mais, espera-se ajudar a compreender quais os resultados das políticas de ações afirmativas para o público-alvo,

⁵²Ver <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-060-2019-03-20.pdf>> Acesso em 26/02/2020.

evidenciando os aspectos exitosos das ações institucionais e propor medidas efetivas para a consolidação e o aprimoramento das ações afirmativas.

Como contribuição prática deste trabalho, o banco de dados original realizado neste trabalho e os principais resultados desta pesquisa serão apresentados em forma de cartilha, a fim de atuar como proposta de melhoramento das ações e que poderá ser utilizada para outros *Campi* da instituição.

Quanto ao recorte temporal, a pesquisa aborda desde o momento em que inicia o funcionamento do *Campus* Olinda, (outubro de 2014), até o último semestre com dados consolidados no momento da coleta, que se deu em julho de 2019. Sendo assim, o estudo apresenta a realidade do *Campus* de 2014 a 2018.

4.3 COLETA, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados da pesquisa foram coletados do Q-Acadêmico - plataforma utilizada pela instituição para registrar os dados dos alunos (tipo de ingresso, frequência, boletins, etc.). Nesta etapa, percebeu-se uma enorme lacuna e inconsistências de informações no sistema, que por vezes não disponibilizava informações sobre o tipo de ingresso do estudante (se cotista ou ampla concorrência), ou, quando o fazia, estava em discordância com os registros das fichas de matrículas. Em decorrência disto, os dados sobre o tipo de ingresso foram investigados individualmente em cada pasta, de cada aluno, nos arquivos na Coordenação de Registro Acadêmico. Tecnicamente, registra-se nesta etapa outra dificuldade, que foi a não localização de algumas pastas. Outra questão é que alguns dados, como renda *per capita* e raça dos estudantes, só começaram a ser melhores alimentados a partir de 2017.

Após a coleta, foi desenvolvido um banco de dados original, com informações de todos os estudantes do *Campus* Olinda, do período de 2014 a 2018, dos dois cursos da instituição. O banco contém um total de 857 estudantes, sendo 342 destes estudantes cotistas. Embora o foco da pesquisa seja o estudante cotista, o levantamento geral dos dados se justificou pelo fato de que os demais serviram de parâmetro para comparação das taxas de evasão, conclusão e coeficientes de rendimento. Comparamos também o grupo de estudantes cotistas, dividindo-os entre aqueles que acessaram ou não os programas institucionais. O banco de dados está organizado a partir das variáveis descritas no Quadro 4 e ilustrado a seguir.

Quadro 4 - Variáveis da pesquisa

Variáveis	Descrição	Tipo de variável
Nasc	Ano de nascimento	Discreta - Ex.: 1999
Sexo	Sexo (opções disponíveis no QAcadêmico)	Nominal F = feminino M = masculino
sit_mat	Situação da matrícula (no semestre 2019.2)	Catégorica 0 = cancelado 1 = concludente 2 = concluído 3 = abandonou/evadiu 4 = trancado 5 = jubilado 6 = matriculado
Ano	Ano de ingresso	Discreta. Ex.: 2015
Sem	Semestre de ingresso	<i>Dummy</i> 1 = 1º sem 2 = 2º sem
Curso	Curso	Nominal AVOL = Artes Visuais CGOL = Computação Gráfica
Cota	Se o estudante ingressou por cota	<i>Dummy</i> 0 = Não 1 = Sim
tipo_cota	Tipo de cota (Renda igual ou inferior a 1,5 SM per capita; Renda maior a 1,5 SM per capita; Preto, pardo ou indígena; Deficiente)	Catégorica 1 = Escola Pública 2 = Renda p.c < 1, 5 SM 3 = PPI 4 = Renda < 1,5 e PPI 5 = Deficiente
Cr	Coefficiente de rendimento: média ponderada das notas do estudante, com base no tempo em que esteve na instituição.	Contínuo - Ex: 7,45 (Excluídos da análise os CRs=0)
bols_perm	Se durante o curso ou em algum momento recebeu Bolsa Permanência	<i>Dummy</i> 0 = não 1 = sim
Pibex	Se em algum momento participou do Programa de Extensão como bolsista ou voluntário	<i>Dummy</i> 0 = não 1 = sim
Pibic	Se em algum momento participou do Programa de Iniciação científica como bolsista ou voluntário	<i>Dummy</i> 0 = não 1 = sim
Monit	Se em algum momento participou do Programa de Monitoria como bolsista ou voluntário	<i>Dummy</i> 0 = não 1 = sim
Birô	Se em algum momento participou do Programa Birô de Criação como bolsista ou voluntário	<i>Dummy</i> 0 = não 1 = sim
renda pc	Renda per capita familiar informada no QAcadêmico	Catégorica 1 = menos de 1 SM 2 = mais de 1 SM 3 = mais de 2 SM
Munic	Município de origem	Nominal - Ex.: Olinda
cor_raça	Cor/raça auto-declarada, informada no QAcadêmico.	Catégorica 1 = branca 2 = parda 3 = preta 4 = amarela

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Para averiguar a participação dos estudantes nos programas institucionais (Pesquisa, Extensão, Monitoria, Birô de criação e Bolsa Permanência), também foi realizada Pesquisa documental, a partir dos registros de cada setor responsável. O Quadro 5 apresenta uma breve descrição das ações institucionais desenvolvidas no *Campus Olinda*.

Quadro 5 - Programas institucionais desenvolvidos no IFPE *Campus Olinda*

Programa	Implementação	Descrição e critérios de participação	Total de alunos (2014 a 2018)
Iniciação científica – Pibic TÉCNICO	2017	Programa Técnico-científico para desenvolvimento de uma pesquisa. Edital unificado (todos os <i>Campi</i>), no qual o estudante é submetido à seleção mediante prova escrita.	09
Extensão - Pibex	2015	Programa Técnico-científico para desenvolvimento de uma ação de extensão. Edital próprio do <i>Campus</i> , no qual o estudante é submetido à seleção que fica a critério do professor responsável pelo projeto.	44
Monitoria	2016	Programa Técnico-científico para desenvolvimento de atividades de monitoria. Edital próprio do <i>Campus</i> , no qual o estudante é submetido à seleção, que fica a critério do professor da disciplina.	149
Birô de criação	2016	Programa Técnico-científico próprio do <i>Campus</i> , no qual o aluno atua junto ao setor de comunicação e produção gráfica. Edital com ampla divulgação e seleção por meio de duas provas práticas.	15
Bolsa Permanência	2014	Edital unificado (todos os <i>Campi</i>) cuja seleção se dá mediante análise socioeconômica, a partir de critérios como renda <i>per capita</i> inferior a 1,5 SM. Os cotistas são o público prioritário deste programa. No entanto, até então, todos os estudantes que atendem aos critérios e que se inscreveram no Edital, não só foram incluídos no programa, como tiveram o benefício renovado durante todo seu período formativo.	357

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Para o tratamento dos dados, tabulamos as informações em formato de planilhas e utilizamos estatística descritiva para melhor compreender a distribuição dos dados relativos aos estudantes cotistas, como perfil, taxas de evasão, conclusão e desempenho deste grupo, comparado aos estudantes da ampla concorrência. Importante ressaltar que os dados nos permitem identificar a realidade de cada ano, isoladamente, uma vez que se refere ao ano de ingresso do estudante.

Para autorização do uso e divulgação dos dados, foi protocolado um “Termo de Anuência para a realização de pesquisas descritivas externas nas dependências do IFPE” (Apêndice C) exigido pela instituição para levantamentos e divulgação acerca dos dados dos estudantes.

4.4 OS (AS) ENTREVISTADOS(AS)

Tendo em vista o caráter complementar que a abordagem qualitativa tem neste estudo, foram escolhidos sete estudantes cotistas, que estavam no último período no momento da entrevista, final de 2019. A escolha dos entrevistados se deu a partir da disponibilidade daqueles que estavam nos critérios da pesquisa. Os nomes aqui utilizados são fictícios e homenageiam jovens negros, mortos vítimas da violência policial, mais a ex-vereadora carioca Marielle Franco. O Quadro 6 apresenta o perfil dos entrevistados.

Quadro 6 - Entrevistados (as) da pesquisa

Variável	João Pedro	Ágatha	Diogo	Wemerson	Cláudia	David	Marielle
Idade (anos)	28	22	18	25	32	23	23
Sexo	Masculino	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Raça⁵³	Pardo	Parda	Pardo	Negro	Parda	Branco	Negra
Curso	Artes Visuais	Artes Visuais	Computação Gráfica	Computação Gráfica	Artes Visuais	Computação Gráfica	Computação Gráfica
Tipo de cota	PPI	Renda e PPI	PPI	PPI	PPI	Renda	PPI
Ingresso	2016.1	2017.2	2018.2	2018.2	2015.2	2018.1	2017.2
Município	Paulista	Recife	Olinda	Paulista	Paulista	Olinda	Recife
Coefficiente de rendimento	7.39	7.59	7.54	6.94	7.39	7.6	7.32
Situação da matrícula no segundo semestre de 2019	Concluinte e (Faltando apresentar o TCC)	Matriculado (Faltando 3 disciplinas para conclusão)	Matriculado (Concluindo o curso no tempo correto)	Matriculado (Faltando 5 disciplinas para conclusão)	Matriculado (Faltando muitas disciplinas para conclusão)	Matriculado (Concluindo o curso)	Matriculado (Concluindo o curso)
Participou de Programa meritocrático?	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não
Renda familiar per capita	Superior a 1,5 salário mínimo	Inferior a 1,5 salário mínimo	Inferior a 1,5 salário mínimo	Inferior a 1,5 salário mínimo	Inferior a 1,5 salário mínimo	Inferior a 1,5 salário mínimo	Inferior a 1,5 salário mínimo

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Não havia a intencionalidade, mas, coincidentemente, quase todos os entrevistados são cotistas PPI, questão importante a ser considerada nas análises. Além disso, todos participaram de algum programa institucional de auxílio financeiro e apenas Cláudia e Marielle não participaram de projetos técnico-científicos. Importante observar ainda que dos sete entrevistados, apenas um estava concluindo o curso no tempo ideal (Diogo). Os demais, retidos, apesar de estarem matriculados no último período, ainda tinham pendências, seja com disciplinas a cursar, seja para apresentação do seu trabalho final.

⁵³Segundo autodeclaração no momento da entrevista.

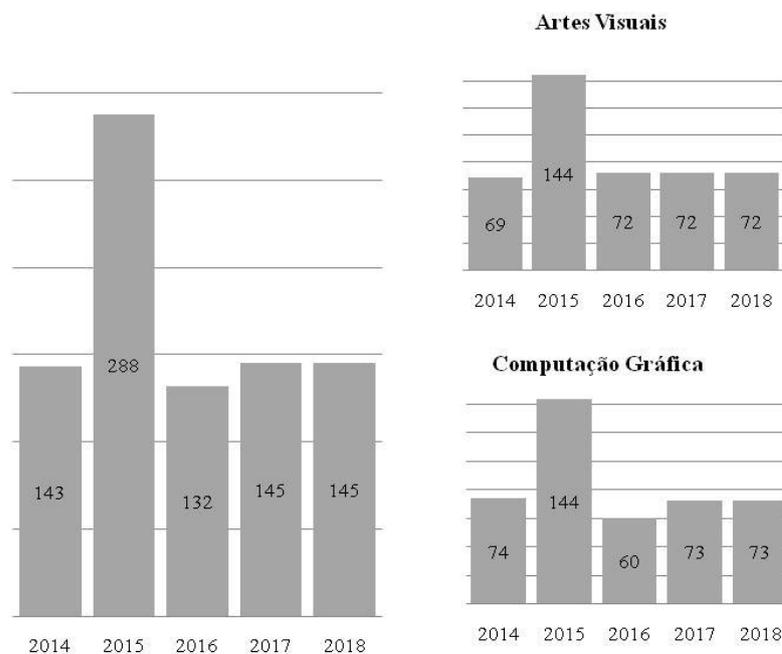
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, serão apresentadas as análises dos dados quantitativos e qualitativos, a interpretação dos resultados e as discussões pertinentes.

5.1 ANÁLISE QUANTITATIVA DA PESQUISA

Este tópico apresenta a interpretação dos dados quantitativos da pesquisa. Para iniciar, o Gráfico 7 apresenta o total de estudantes ingressantes no *Campus* (2014-2018).

Gráfico 7 - Total de estudantes ingressantes por ano e curso (2014-2018)

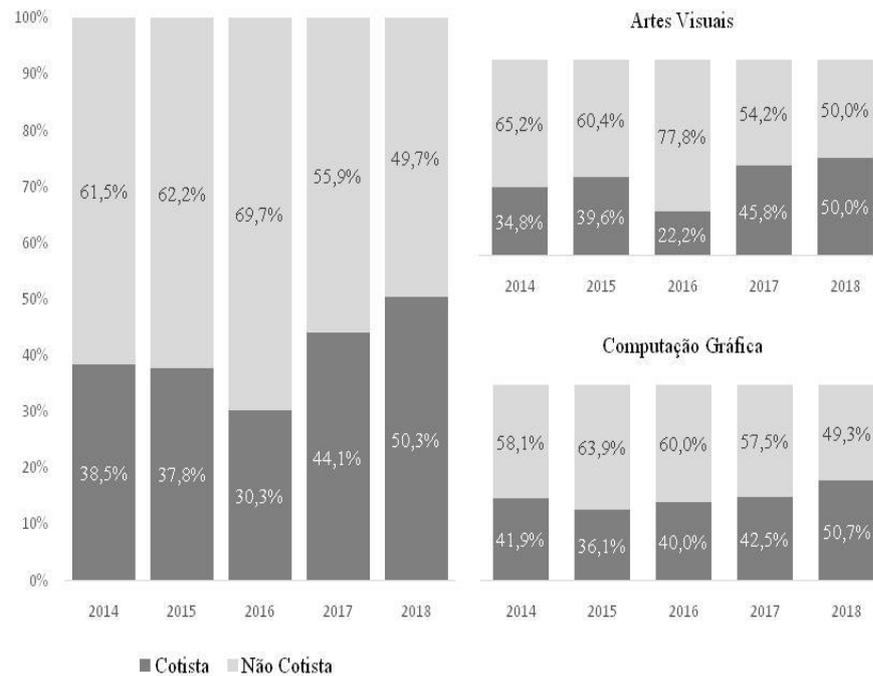


Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir dos dados do QAcadêmico

O *Campus* Olinda começou a funcionar no segundo semestre de 2014, com o objetivo inicial de ofertar 144 novas vagas a cada semestre, divididas igualmente para os dois cursos, sendo no total, 288 vagas por ano. No entanto, dada a falta de estrutura física do prédio provisório, de 2016 a 2018 só foi possível ofertar metade das vagas, ou seja, 72 vagas para cada curso/ano. Desta forma, o ano de 2015 é o único a apresentar a entrada de 288 estudantes.

Quanto à divisão do ingresso entre cotistas e não cotistas, o Gráfico 8 apresenta o percentual desses estudantes, segundo ano de ingresso e curso.

Gráfico 8 - Estudantes cotistas e não cotistas por ano de ingresso e por curso (% , 2014-2018)



Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir dos dados do QAcadêmico

Como pode ser observada, a maior parte dos estudantes ingressou no sistema de ampla concorrência (60,2%). Entretanto, o ingresso por cotas vem aumentando desde 2017 e em 2018 atingiu 50,3%. Isso pode ser explicado pela consolidação do *Campus* e maior divulgação do vestibular, mas também por melhoria na qualidade do dado armazenado no sistema QAcadêmico. Ao se considerar a análise desagregada por curso, a média de ingresso via cotas em Artes Visuais é de 38,5%. Em particular, em 2016, apenas 22,2% dos estudantes deste curso foram beneficiados por ações de cotas. Para Computação Gráfica, essa estimativa é um pouco melhor, com média de 42,2% de cotistas.

No total, 342 estudantes ingressaram pelo sistema de cotas no *Campus* Olinda, no período entre 2014 a 2018. A Tabela 3 apresenta os números totais e percentuais desses estudantes a partir de cada tipo de cota.

Tabela 3 - Tipos de cotas dos estudantes do *Campus* Olinda (2014 - 2018)

Tipo de cota	Quantidade	Percentual
Renda e PPI	128	37,4
Renda	108	31,6
PPI	58	17,0
Escola Pública	47	13,7
PCD	1	0,3
Total	342	100

Fonte: Elaborada pela autora (2020), a partir dos dados do QAcadêmico

A maior parte dos cotistas ingressou pela cota Renda e PPI (37,4%), que é a junção da renda *per capita* inferior a um salário mínimo e meio, somada à questão da raça (estudante autodeclarado como preto, pardo ou indígena).

5.1.1 Perfil sociodemográfico dos estudantes do IFPE *Campus Olinda*

Diagnosticou-se o perfil sociodemográfico dos estudantes do *Campus Olinda* a partir da idade, raça, renda e município de origem. Sendo assim, a Tabela 4 apresenta a média da idade dos alunos matriculados entre 2014 e 2018.

Tabela 4 - Idade dos estudantes do *Campus Olinda* (2014 - 2018)

	N	Mínim	Máxima	Média	Desvio padrão
Todos	857	17	64	25,5	6,5
Cotistas	342	18	59	24,9	5,9

Fonte: Elaborada pela autora (2020), a partir dos dados do QAcadêmico

Como pode ser visto na Tabela 4, a média de idade dos alunos do *Campus* é de 25,5 anos, com desvio padrão de 6,5. O aluno que apresentava maior idade tinha 64 anos e o de menor idade, 17 anos. A Tabela 5 mostra a distribuição dos estudantes de acordo com a raça.

Tabela 5 - Raça dos estudantes do *Campus Olinda* (2014 - 2018)

Categoria	N	%
Pardos e pretos	210	24,4
Amarelos e Brancos	129	15,1
Indígena	1	0,1
Não informado no Q	519	60,4
Total	857	100

Fonte: Elaborada pela autora (2020), a partir dos dados do QAcadêmico

Observa-se que em 60,4% dos registros não existe informação referente à raça. Dos dados informados, a categoria de pretos e pardos compõe a maioria (24,4%). Neste aspecto, nota-se a fragilidade na alimentação do sistema QAcadêmico, no qual uma categoria tão importante como raça do estudante é extremamente subnotificada⁵⁴. Ainda mais grave pelo fato de o QAcadêmico ser a base de dados para os sistemas nacionais da Rede Profissional e Tecnológica, o que pode acarretar em análises imprecisas e formulações equivocadas nas políticas públicas do setor em nível nacional.

⁵⁴Percebeu-se que a ausência de informações no QAcadêmico é maior no período de 2014 a 2016.

Quanto à categoria renda, o QAcadêmico considera a renda *per capita* e admite as seguintes divisões: i) menos de um salário mínimo; ii) um salário mínimo; iii) dois salários mínimos; iv) três salários mínimos e por fim, v) quatro salários mínimos. A Tabela 6 apresenta o retrato dessa variável no *Campus*, no período da pesquisa.

Tabela 6 - Renda familiar *per capita* dos estudantes do *Campus* Olinda (2014 - 2018)

Categoria	N	%
Menos de um salário mínimo	577	67,2
Um salário mínimo	7	0,8
2 a 4 salários mínimos	11	1,3
Não informado no Q	264	30,7
Total	857	100

Fonte: Elaborada pela autora (2020), a partir dos dados do QAcadêmico

Apesar de, novamente, haver uma subnotificação considerável das informações (30,7%), percebe-se que a maioria dos estudantes é oriunda, predominantemente, de famílias pobres, com renda inferior a menos de um salário mínimo por pessoa. Ressalta-se que os dados do *Campus* Olinda sobre raça e renda corroboram com as estatísticas nacionais acerca do perfil dos estudantes da Rede de EPT, apresentados no Capítulo 2 deste trabalho (BRASIL, 2019). A Tabela 7 apresenta a origem das residências dos estudantes do *Campus*.

Tabela 7 - Município de origem dos estudantes do *Campus* Olinda (2014 - 2018)

Município	N	%
Olinda	356	41,5
Recife	219	25,5
Paulista	160	18,6
Outras cidades da RMR	106	12,3
Interior de Pernambuco ⁵⁵	10	1,2
Outro Estado	1	0,1
Não informado no Q	7	0,8
Total	857	100

Fonte: Elaborada pela autora (2020), a partir dos dados do QAcadêmico

Esses resultados sugerem que o *Campus* Olinda atende bem à missão de criação dos IFs, que é o desenvolvimento socioeconômico local, que visa qualificar profissionais para atuar nos arranjos produtivos locais (BRASIL, 2008). Observou-se que 41% dos estudantes residem

⁵⁵Encontramos estudantes dos seguintes municípios: Arcoverde (1); Belo Jardim (1); Carpina (1); Caruaru (1); Feira Nova (1); Glória do Goitá (1); Palmares (1); Panelas (1); Vitória (1) e Vicência (1).

no próprio município, e somando Olinda com os dois municípios limítrofes (Paulista e Recife), verificou-se que o percentual chega a 85,5%.

5.1.2 Análise descritiva das situações de matrícula

Para analisar o *status* da matrícula e comparar os grupos de cotistas e não cotistas é importante antes entender melhor como pode se materializar o vínculo estudantil. Identificamos duas perspectivas: 1) estudantes que possuem vínculo com a instituição e 2) estudantes desvinculados da instituição (ver Quadro 7).

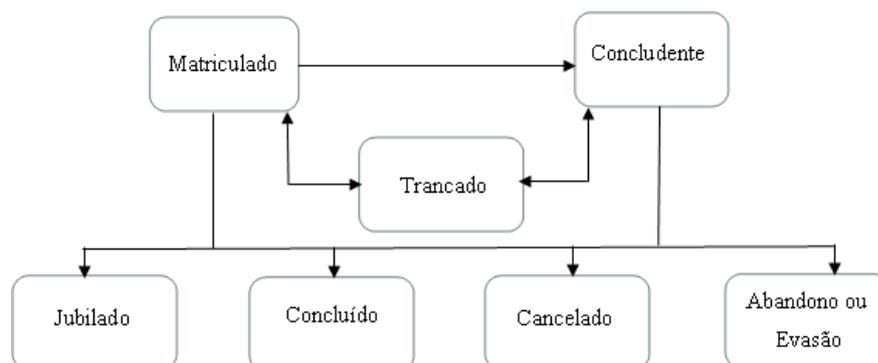
Quadro 7 - Situações de matrícula

Estudantes que possuem vínculo com a instituição	Matriculado: estudante com matrícula ativa na instituição.
	Trancado: situação em que o estudante comunicou, formalmente, de forma espontânea, o desejo de suspender temporariamente sua matrícula.
	Concludente: situação em que o estudante concluiu as disciplinas, mas não apresentou o trabalho de conclusão de curso.
Estudantes desvinculados da instituição	Abandono ou evasão: situação em que o estudante abandonou o curso, não realizando renovação de matrícula ou não formalizando o desligamento do curso.
	Cancelado: situação em que o estudante comunicou, formalmente, de forma espontânea, o desejo de cancelar sua matrícula na instituição. Neste caso, uma nova entrada só é permitida mediante novo vestibular.
	Jubilado: situação em que o estudante ultrapassou o tempo máximo para integralização do curso.
	Concluído: situação em que o estudante integralizou o curso.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A Figura 4 apresenta os fluxos das possíveis situações de matrícula.

Figura 4 - Situações de matrícula e possíveis desfechos

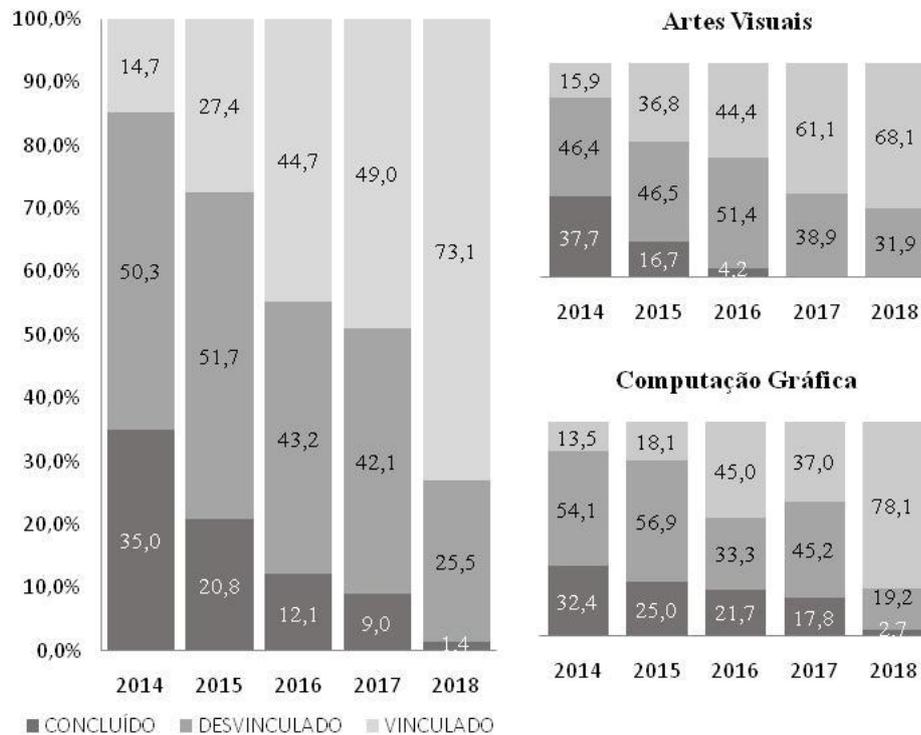


Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Uma vez matriculado no curso, várias são as possibilidades de desfecho do estudante na instituição. Obviamente, a mais esperada é a conclusão do curso, considerada “êxito” neste

estudo. Nessa perspectiva, o Gráfico 9 mostra a variação da matrícula a partir de três situações (vinculados, desvinculados e concluídos).

Gráfico 9 - Estudantes vinculados e desvinculados por ano de ingresso e curso (%)



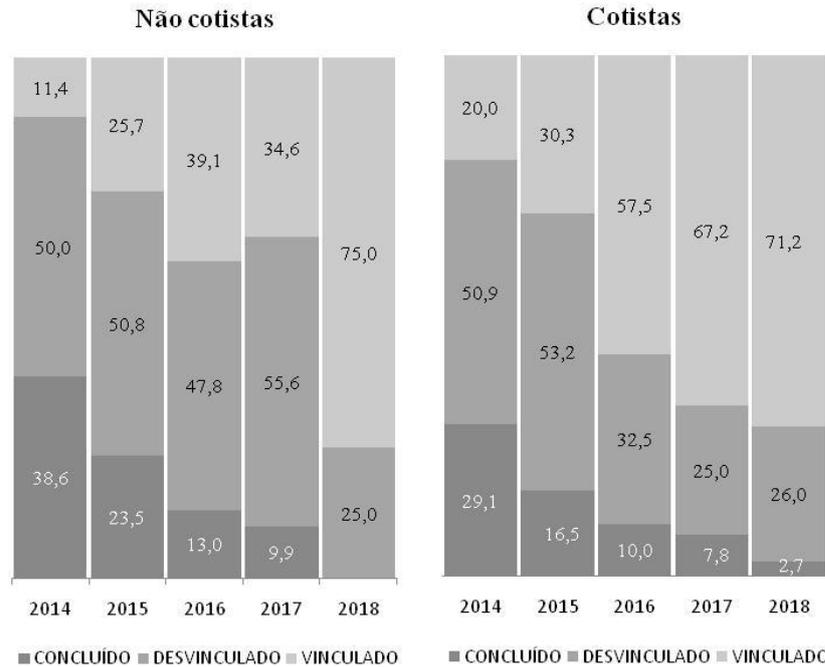
Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir dos dados do QAcadêmico

O percentual máximo de conclusão apresentado no *Campus* refere-se aos ingressantes no ano de 2014, com 35% de estudantes apresentando matrícula concluída/integralizada. É natural o decréscimo deste percentual ao longo dos anos, já que é mais comum que os estudantes mais antigos apresentem maior percentual de desfecho, com êxito ou não. Na análise desagregada por curso, vê-se que Computação Gráfica apresentou maior percentual de conclusão em quase todos os anos, exceto 2014. Percebe-se também muitos estudantes ingressantes de 2014 a 2016 ainda com vínculo na instituição, o que sugere um considerável percentual de retenção no *Campus*, já que o tempo normal de integralização é de dois anos para Artes Visuais e um ano e meio para Computação Gráfica⁵⁶.

Separando a análise entre os grupos não cotistas e cotistas, observa-se que, em geral, os não cotistas apresentam um percentual maior de conclusão ao longo do tempo.

⁵⁶O tempo máximo para ambos os cursos é cinco anos, segundo a Organização Acadêmica Institucional.

Gráfico 10 - Comparativo de estudantes vinculados e desvinculados da instituição, por ano de ingresso e tipo de entrada (%)

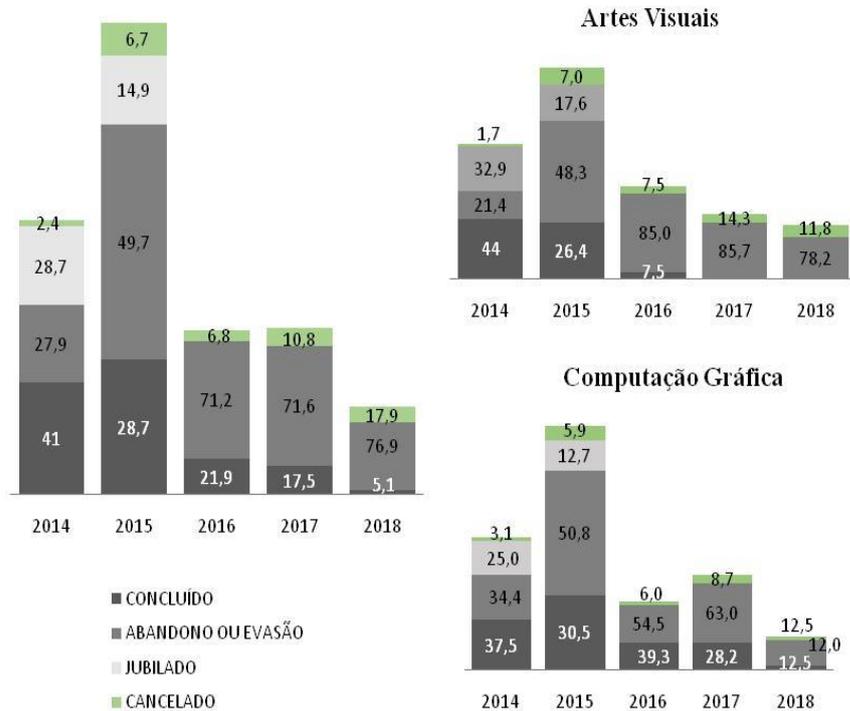


Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir dos dados do QAcadêmico

Os estudantes cotistas apresentam percentuais de conclusão bem inferiores aos estudantes da ampla concorrência. Esse dado corrobora com estudos como Sousa, *et al.* (2013) e Guarnieri e Silva (2017), que discutem acerca da maior dificuldade de integralização na formação por parte dos cotistas, já que esses estudantes podem enfrentar maiores dificuldades nas suas trajetórias acadêmicas. Mas também, serve de alerta à gestão do *Campus*, no sentido de criar estratégias de monitoramento desses grupos com maior dificuldade de integralização, objetivando reduzir essas diferenças (GUARNIERI e SILVA, 2017). Em relação aos cursos, verificou-se no grupo dos cotistas que os estudantes de Artes Visuais possuíam maiores taxas de conclusão nos anos de ingresso de 2014 e 2015, já os cotistas de Computação Gráfica apresentaram maior êxito a partir de 2016.

Desmembrando as situações de matrícula dos estudantes que, no momento da coleta, apresentavam algum desfecho de matrícula definitivo em relação à instituição, o Gráfico 11 apresenta os percentuais de conclusão, evasão, cancelamento e jubramento, de todos os estudantes (cotistas e não cotistas).

Gráfico 11 - Composição do corpo discente desvinculado com a instituição, por *status* de matrícula e ano de ingresso (%)



Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir dos dados do QAcadêmico

Embora a conclusão do curso seja o resultado mais esperado, ao menos por parte do *Campus*, as demais alternativas parecem ser os desfechos mais prováveis no período analisado. Particularmente, as taxas de abandono/evasão são extremamente elevadas perante as demais possibilidades de desvinculação, passando de 70% nos últimos três anos.

A análise da evasão merece especial atenção, pois permite avaliar o percentual de estudantes que abandonam o curso no seu decorrer ou não renovam a matrícula de um semestre para outro. Quando analisada junto a todas as outras situações de matrículas dos ingressantes, percebe-se que a taxa média de evasão do *Campus* é de 31,6% (Tabela 8).

Tabela 8 - Taxa de evasão geral dos estudantes do *Campus* Olinda do IFPE (2014 a 2018) (%)

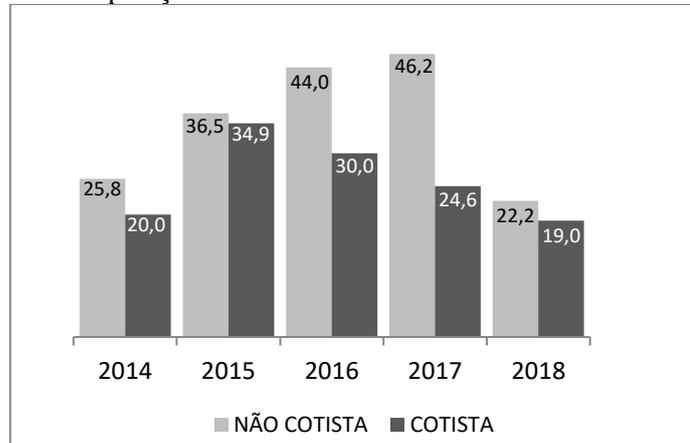
Ano de Ingresso	2014	2015	2016	2017	2018	média
ABANDONO/EVASÃO	23,77	36,11	40,15	36,55	20,68	31,89

Fonte: Elaborada pela autora (2020), a partir dos dados do QAcadêmico

Em média, a cada dez estudantes ingressantes no *Campus*, três abandonaram o curso. Um percentual elevado, comparado à média dos demais cursos técnicos subsequentes do IFPE e de toda a Rede EPT, ambos com média 16,30% de evasão, conforme os dados da Plataforma Nilo Peçanha, ano base 2018 (BRASIL, 2019). Na comparação da evasão entre cotistas e não

cotistas, a evasão é significativamente maior entre os estudantes da ampla concorrência (Gráfico 12).

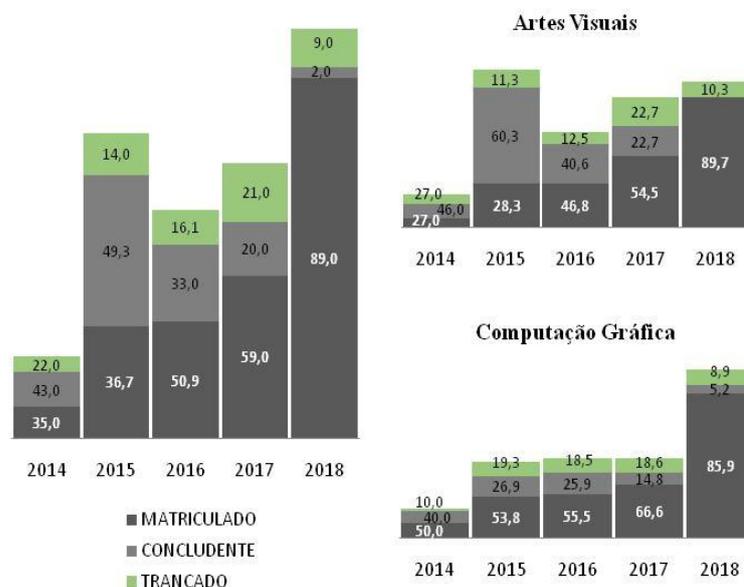
Gráfico 12 - Comparação das taxas de evasão entre cotistas e não cotistas (%)



Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir dos dados do QAcadêmico

As taxas de evasão dos estudantes cotistas foram mais baixas em todos os anos e praticamente metade em 2017. Isso corrobora com os dados apresentados por Mendes JÚNIOR (2014), que concluiu que os estudantes que ingressam pelas cotas tendem a atribuir alto valor ao curso em que ingressam, não o abandonando facilmente. Quanto aos estudantes que, no momento da coleta, mantinham vínculo com a instituição, o Gráfico 13 apresenta os percentuais das situações da matrícula (matriculados, concludentes e trancados), por ano de ingresso e curso.

Gráfico 13 - Composição do corpo discente vinculado à instituição, por ano de ingresso e curso (%)



Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir dos dados do QAcadêmico

Verifica-se um quantitativo significativo de estudantes ingressantes entre 2014 e 2016, na condição de matriculado e concludente, estudantes com atraso na conclusão do curso no seu período regular. O curso de Computação Gráfica apresenta um número maior de estudantes na categoria matriculado e menos estudantes na condição de trancado ou concludente. Já o curso de Artes Visuais possui um percentual significativo de estudantes ainda na condição de concludente. Esse tipo de análise nos permite afirmar que os estudantes de Artes Visuais, em média, demoram mais a concluir o curso que os estudantes de Computação Gráfica, mesmo levando em consideração a duração maior do curso (um semestre a mais).

5.1.3 Acesso e participação nos programas da assistência estudantil

Para identificar o acesso dos estudantes cotistas nos programas de assistência estudantil, sejam esses, os programas técnico-científicos (Pibic, Pibex, Monitoria e Birô) ou o principal programa de auxílio financeiro, o Programa Bolsa Permanência, foram analisados o número total de estudantes cotistas e não cotistas participantes em cada programa e os respectivos percentuais (Tabela 9).

Tabela 9 - Total de estudantes participantes dos programas de assistência estudantil (2014-2018)

	N	%
PIBIC		
Não Cotista	8	88,9
Cotista	1	1,1
PIBEX		
Não Cotista	27	61,4
Cotista	17	38,6
BIRÔ		
Não Cotista	10	62,5
Cotista	6	37,5
MONITORIA		
Não Cotista	95	63,8
Cotista	54	36,2
BOLSA PERMANÊNCIA		
Não Cotista	170	47,8
Cotista	186	52,2

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Em todos os programas técnico-científicos há um baixo percentual de participação dos estudantes cotistas em relação aos estudantes não cotistas, mesmo se levando em conta que os ingressantes por cotas representam um universo um pouco menor de estudantes. Estes dados

revelam questões pela qual a instituição precisa se debruçar, no intuito de oportunizar ações institucionais de maneira mais inclusiva e igualitária. Conforme percebido na descrição dos programas (Quadro 5), a forma de seleção dos discentes fica muito a critério dos docentes, o que pode acabar minimizando e desfavorecendo as oportunidades de acesso. Do mesmo modo, a Política de Assistência Estudantil do IFPE, conforme está posta, agrega programas de natureza meritocrática (que demanda seleção de estudantes) quando, no entanto, o público-alvo original da política é justamente os estudantes mais vulneráveis. Ou seja, aqueles advindos, prioritariamente, de escolas públicas, ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, e/ou em situação de vulnerabilidade social e estudantes com deficiência (IFPE, 2012).

Ademais, a importância da integração acadêmica dos estudantes nas atividades extracurriculares e a relação disto com a permanência e o sucesso destes é uma questão debatida por clássicos como Tinto (1975) e Astin (1984) e utilizada como parâmetro em estudos sobre evasão (SANTOS, 2013). Para Tinto (1975), essa integração do estudante ao sistema social e acadêmico da instituição é o fator que está mais diretamente relacionado à sua permanência na instituição. Astin (1984), por sua vez, diz que quanto maior o envolvimento do estudante ao ambiente acadêmico e extracurricular menor a chance de evasão. Ainda mais em se tratando de um grupo tão específico como os cotistas, como sugerem Guarnieri e Silva (2017) e Silva (2015), de que a instituição deve ter uma atenção permanente para acolhê-los e integrá-los no ambiente acadêmico, sabendo das dificuldades que muitas vezes esses estudantes carregam de suas vidas fora da instituição.

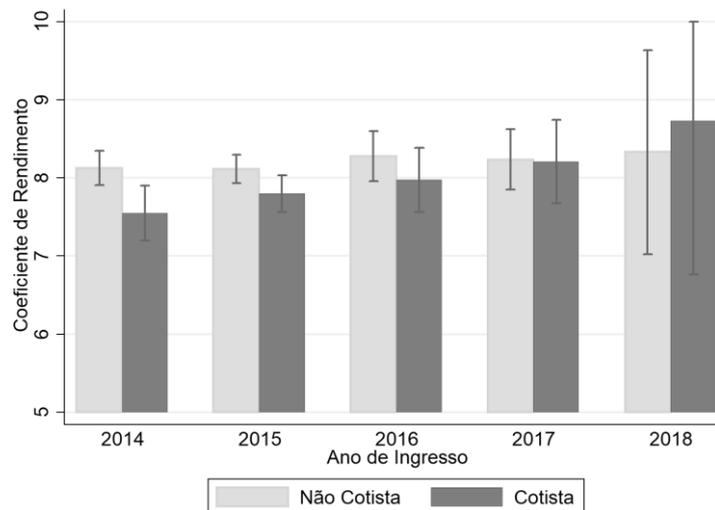
Já em relação ao Programa Bolsa Permanência, verificou-se que a maioria dos estudantes atendidos são cotistas (52,2%). Importante salientar que durante o período abrangido pela pesquisa (2014-2018), o Programa conseguiu atender a todos os estudantes que atendiam aos critérios (cotistas ou não cotistas) e que tiveram suas inscrições efetivadas.

5.1.4 Desempenho

Para analisar e comparar os coeficientes de rendimento (CR) foram selecionados apenas aqueles estudantes com as situações de matrícula concluído e concludente (226 estudantes nessa condição). A seleção dessas situações se deu em função desses estudantes terem uma trajetória mais consolidada na instituição, ou porque já se formaram ou porque estão bem próximos desse desfecho.

Observou-se que houve melhor desempenho dos estudantes não cotistas sobre os cotistas em quase todos os anos, exceto em 2018, como demonstrado no Gráfico 14 e na Tabela 10.

Gráfico 14 - Comparação de desempenho entre cotistas e não cotistas (2014-2018)



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Tabela 10 - Comparação da média de desempenho entre cotistas e não cotistas (2014 - 2018)

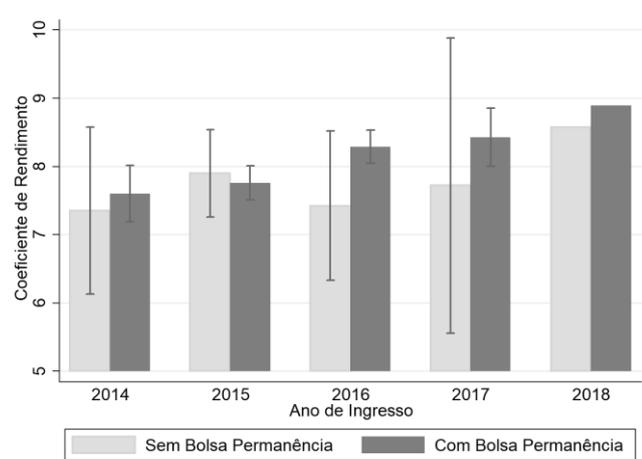
	2014	2015	2016	2017	2018	Média geral	Desvio Padrão
Não cotista	8,12	8,02	8,27	8,23	8,33	8,19	0,11
Cotista	7,54	7,60	7,97	8,21	8,73	8,01	0,48

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

A partir da média geral, vê-se que os cotistas apresentaram média de desempenho inferior em comparação aos estudantes da ampla concorrência. Confrontando com a literatura, este resultado corrobora apenas com os achados de Mendes JÚNIOR (2014), já que nos demais trabalhos encontrados, os cotistas apareciam com um desempenho equivalente ao outro grupo (FERNANDES, 2016; SILVA, 2015; MENEZES, 2017). Analisando isoladamente o ano 2018, esse resultado parece se inverter, no entanto, a amostra de estudantes deste ano (2 cotistas e 3 estudantes não cotistas) é muito pequena para inferir uma mudança de tendência.

Também foi analisada a relação da participação dos estudantes cotistas nos programas institucionais com seus respectivos desempenhos, a partir da comparação entre o grupo dos cotistas que acessaram e os que não acessaram os programas institucionais. Para alguns programas, cuja participação de cotistas foi muito baixa, não foram feitas essas análises, devido à pouca significância do dado. O primeiro programa analisado foi o Bolsa Permanência, apresentado no Gráfico 15.

Gráfico 15 - Relação de desempenho por coeficiente de rendimento entre cotistas que recebem e não recebem Bolsa Permanência

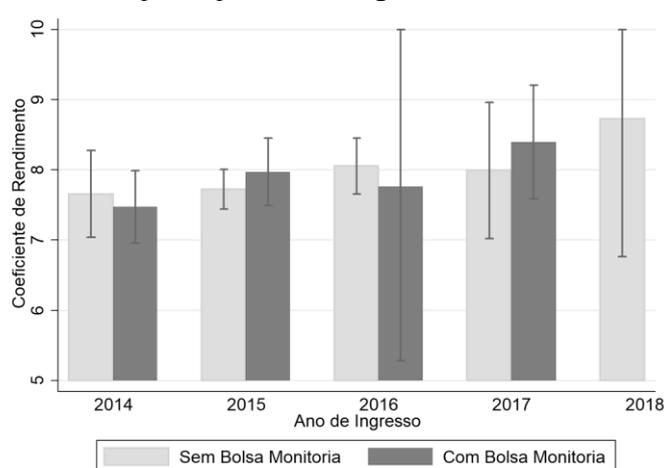


Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Verificou-se que os estudantes cotistas que acessaram o programa tiveram um desempenho melhor do que os cotistas que não o acessaram, exceto em 2015. Tais dados revelam que o Programa Bolsa Permanência pode estar contribuindo positivamente no desempenho dos estudantes cotistas atendidos pelo programa.

Em relação ao Programa de Monitoria, verificou-se que o desempenho dos cotistas participantes do programa variou em relação aos cotistas que não participaram, no período analisado. Os monitores ingressantes em 2014 e 2016 tiveram CRs menores que os não participantes de monitoria. Já em relação aos anos de 2015 e 2017, os cotistas participantes tiveram desempenho superior aos não participantes. Em 2018, não houve nenhum participante cotista no programa, ao menos do grupo dos concludentes e concluídos (Gráfico 16).

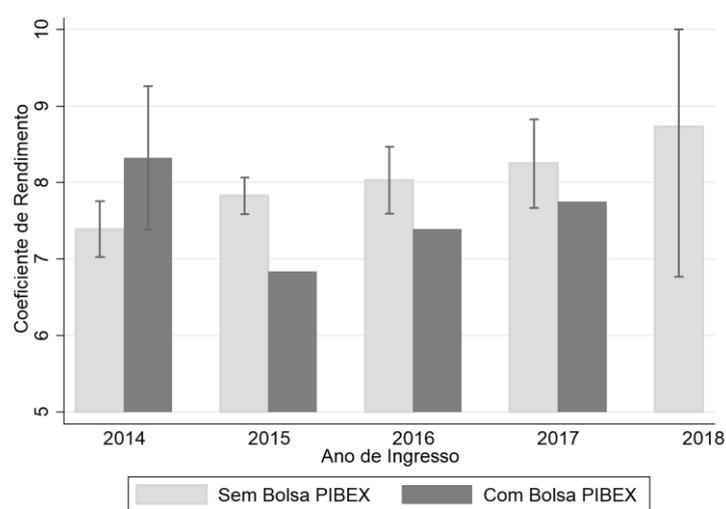
Gráfico 16 - Relação de desempenho por coeficiente de rendimento entre cotistas que participaram e não participaram do Programa Monitoria



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Em relação ao Pibex, o programa apresentou um efeito positivo no desempenho apenas dos estudantes ingressantes em 2014. Ressalta-se que a participação dos estudantes cotistas no programa, foi, de modo geral, muito baixa, (três estudantes ingressantes em 2014 e um em cada ano posterior).

Gráfico 17 - Relação de desempenho por coeficiente de rendimento entre cotistas que participaram e não participaram do Programa Pibex



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Esses dados revelam, ao menos no universo pesquisado, que existe uma aleatoriedade na relação entre a participação em programas técnico-científicos e melhor desempenho acadêmico, em relação ao coeficiente de rendimento. Esse fato pode estar relacionado à baixa representatividade dos estudantes cotistas nestes programas. Todavia, em relação ao Bolsa Permanência, percebeu-se na média, uma relação positiva entre receber a bolsa e ter melhor desempenho.

5.2 ANÁLISE QUALITATIVA DA PESQUISA

Este tópico apresenta a percepção dos estudantes cotistas acerca das suas trajetórias no IFPE *Campus* Olinda. Para isto, foram feitas entrevistas com sete estudantes e a partir destas, foi realizada análise de conteúdo. Para Bardin (2011), a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Como parte deste processo, o material foi organizado e dividido por categorias e subcategorias, que refletem a trajetória dos estudantes. As categorias encontram-se distribuídas conforme Quadro 8.

Quadro 8 – Análise categorial das entrevistas

Categorias	Subcategorias
Trajatória acadêmica	a) Dificuldades e facilidades encontradas durante o curso;
	b) Adaptação na instituição;
	c) Autodeclaração e preconceito em função da raça
Desempenho acadêmico	2- Percepção acerca do próprio desempenho
Acesso e oportunidades na instituição	3- Acesso ao Programa Bolsa Permanência
	4- Acesso aos demais programas institucionais

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

5.2.1 Percepção da trajetória acadêmica

Neste item, serão descritas e discutidas as percepções dos estudantes acerca de suas trajetórias acadêmicas no *Campus* Olinda, especialmente a partir de questões, como: as dificuldades e facilidades vivenciadas nos cursos, a adaptação à instituição, o relacionamento interpessoal com colegas e servidores e sobre os preconceitos sofridos.

Em relação às dificuldades encontradas, as respostas a seguir revelam que são diversificadas as dificuldades enfrentadas ao longo das trajetórias.

A minha dificuldade maior nesses três anos de curso foi a depressão, onde eu já vinha apresentando diversas crises desde o segundo período (...) Mas recebi apoio da psicóloga do Campus e dos professores que conversei e tiveram uma compreensão e um entendimento que não dava para eu produzir como um aluno sem um transtorno mental produziria, então foi uma dificuldade, mas o Campus supriu de uma maneira positiva isso [João Pedro].

Eu acho que foi só a locomoção mesmo de vir de casa pra cá, apesar de eu pegar apenas dois ônibus, o trajeto é grande... [18km] essa era minha maior dificuldade [Dyogo].

Foi uma passagem muito conturbada, mas também foi muito maravilhosa, uma experiência única que tive com os professores, com toda escola (...). Todos da minha turma, pelo menos a maioria, já se foram, mas houve muita atenção por parte dos professores, entendiam a situação... Eu tive muitas complicações no decorrer do curso, tive que trancar várias vezes, por diversos motivos (...) gravidez, depois não ter com quem deixar minha filha, questão de saúde na família, perda de familiar, saúde minha também... Mas eu estou persistindo porque eu quero terminar esse curso, em nome de Jesus [Cláudia].

É... dificuldades assim... por conta de não ter convivido tanto com o que eu estudei... foi uma coisa nova, uma abordagem nova, por isso que no começo

eu tinha certas dificuldades... mas porque eu nunca tinha estudado...[As disciplinas] eu nunca estudei nada parecido [David].

A dificuldade maior é só se deslocar, eu moro no Recife (...) aí é bem complicadinho pra chegar aqui, acho que é dificuldade de todo mundo que vem pra cá, a não ser que você more em Olinda [Marielle].

As dificuldades citadas corroboram com os estudos encontrados acerca das trajetórias dos cotistas, especialmente cotistas negros, já que estes precisam superar diversas barreiras em suas trajetórias. Questões de saúde citadas como dificuldade aparecem também em outras pesquisas (BELLO, 2011). Questões referentes à distância do local também foram percebidas como uma variável que dificulta na trajetória e desempenho do estudante (ALVES, 2010). Além disso, a adaptação a conhecimentos novos também é algo a ser considerado, o que sugere uma atenção maior por parte da gestão pedagógica do *Campus*, no intuito de contribuir com essa adaptação inicial dos estudantes.

Já quando indagados sobre as facilidades encontradas ao longo da trajetória acadêmica, destacaram-se respostas sobre a infraestrutura do *Campus*, que é uma informação interessante, uma vez que, ainda, se trata de uma sede provisória e com adaptações prediais, mas, mesmo assim, consegue suprir minimamente as demandas acadêmicas. Outro destaque foi para o Programa Bolsa Permanência, que possibilita ao estudante um recurso básico para se manter estudando.

Aqui a gente tem a copa, pia, tem o microondas para esquentar comida, tem a geladeira pra guardar, temos acesso a praticamente tudo no IF... as salas com computadores, biblioteca e se a gente ainda precisar de outra coisa a gente tem ajuda aqui no IF. Pra mim foi uma coisa que eu gostei muito [Dyogo].

Foi o primeiro vestibular que eu entrei realmente como cotista (...) e aí eu vi que as cotas realmente facilitaram bastante. Tanto para o acesso a uma bolsa que eu consegui, que foi a permanência, né? Por eu ser cotista eu já tava com um pouco mais como prioridade [Wemerson].

A infraestrutura é apontada como uma variável fundamental para a permanência dos estudantes na instituição (ANDRADE e TEXEIRA, 2017; COSTA e DIAS, 2016). E o Programa Bolsa permanência sempre é referenciado como uma das questões que mais ajuda na trajetória dos estudantes cotistas ao longo da formação (FELIPPE, 2015; COSTA, 2018; GALINDO, 2018). E, como ressaltado pelo estudante, os alunos cotistas são, de fato, o público prioritário do Programa.

Quando questionados sobre como se deu o processo de adaptação à instituição, observou-se nas falas dos estudantes uma boa adaptação ao *Campus*, destacando-se o

acolhimento recebido, a facilidade de comunicação com os servidores de diferentes hierarquias e o ambiente favorável à livre expressão.

Eu já vim do IF [Campus] Recife, (...) só que aqui... aqui o Campus é pequeno, lá não me sentia muito à vontade. [A adaptação] foi muito melhor que lá, aqui eu me senti mais à vontade, lá eu só ia, assistia à aula e voltava pra casa. Aqui é muito melhor, aqui eu passo o dia... eu percebo que participo muito mais das coisas, porque o povo me recebe melhor... [Ágatha].

Eu gosto muito mais daqui do que da faculdade, por exemplo, das coisas que eu vejo aqui... só assim, de eu ter uma ajuda na passagem pra eu vir pra cá e ter acesso a assistência estudantil, né? O Campus é muito diferente dos outros lugares que passei... na [Universidade] Rural mesmo, tem tipo uma segregação por curso e por área (...) e aqui as pessoas são muito abertas e receptivas. Eu percebi isso logo de cara, quando eu entrei. (...) e assim, eu não queria nem sair, né? Risos... mas, eu vou me formar, né? E quem sabe eu volte pra uma graduação... [Wemerson].

Como eu já tinha feito um curso técnico, foi tranquilo... A questão que eu achei mais complicada foi essa migração de turma, como eu não conseguia terminar com minha turma, eu me sentia sempre uma estranha no ninho, com outros alunos, outros pensamentos, outras ideias... [Cláudia].

Ah, foi boa! O Campus é muito acolhedor... Todo mundo é muito acolhedor, e ficam muito em cima para saber como você tá, como que tá seu desenvolvimento aqui. Se você falta, ligam para você, entram em contato... Tipo, é muito próximo e acolhedor, então para você se adaptar é muito bom (...) aqui é um lugar que inclui você, que deixa você ser quem você é... Em que lugar permite as performances que o pessoal faz aqui? Em que lugar? (...) Quando saio daqui, eu, particularmente, tenho que colocar aquela máscara daquela pessoa que vive dentro da norma, porque vou para outro lugar onde as pessoas ainda não me aceitam do jeito que sou completamente (...) aqui dentro eu me sinto forte o suficiente para ser quem eu sou! (...) Tipo, a qualquer momento a gente pode chegar em Padilha [Diretora geral] e falar com ela... A qualquer momento eu posso chegar no reitor na minha faculdade e falar com ele? Não posso! (...) Então aqui a gente tem uma proximidade muito grande, é tudo muito bom aqui dentro [Marielle].

Essas falas corroboram com a teoria do envolvimento de Astin (1984), que afirma que os estudantes que apresentam altos níveis de envolvimento com a instituição apresentam maior grau de satisfação com sua experiência universitária e com a instituição de modo geral. A fala de Ágatha reforça um ponto desta teoria, de que os estudantes se adaptam à instituição envolvendo-se nela e os estudantes que passam mais tempo no campus tendem a se envolver mais em outras atividades. No caso de Cláudia, o fato de ter abandonado o curso várias vezes implicou em dificuldade de integração com os novos colegas.

Em relação a possíveis situações de preconceito vivenciadas, como quase todos os estudantes entrevistados são cotistas PPI, foi perguntado inicialmente como o estudante se autodeclarava em relação à raça e, em função disto, se eles já tinham sofrido preconceito. A maioria afirmou não ter vivenciado nenhum tipo de preconceito no *Campus*, ressaltando sempre

o ambiente livre e crítico da instituição para com as diversidades e liberdades individuais. Entretanto, destacaram que essa experiência não ocorre fora dos muros da instituição, onde a cor da pele e o pertencimento a determinado grupo social é motivo para vivenciarem situações de preconceito. Muitos foram os relatos sobre essas questões, apresentados aqui alguns destaques.

No meu registro tem pardo... oficialmente, sou pardo... mas... complicado... extraoficialmente eu tenho toda uma questão com a minha ancestralidade indígena... (...) E eu me identifico como negro, que no geral é onde as pessoas me encaixam mais facilmente. Sobre preconceito... No Campus é... Como posso dizer?... Ameno... Acho que pelo Campus ter... tanto um corpo docente, servidores muito engajados com o discurso bem formado em relação ao combate a todo tipo de preconceito, quanto aos alunos também terem essa posição e serem muito críticos em relação a isso... Sobre preconceito... como eu disse, minha situação é bem específica... eu tive diversas oportunidades e eu sempre estive em espaços é... “brancos” então, o meu comportamento, a forma como falo, os meus gostos são muito pautados nisso. É quase como se eu fosse embranquecido ‘Ah! Ele é negro, mas ele fala bonitinho, ele fala correto’... como eu sempre frequentei museu, cinema mais culto... eu sei agir e ter uma postura... e me vestir de uma certa forma, mas nem sempre eu estou disposto a isso, então quando eu não tô muito afim, eu vou nesses mesmos lugares vestido de outras formas, ou sem fazer a barba (...) eu já sinto uma diferença, mesmo acostumado a frequentar esses lugares, eu sinto uma diferença de comportamento de seguranças, de olhares das pessoas... eu noto automaticamente [João Pedro].

Não me classifico assim não, mas infelizmente tem que colocar, sempre coloco parda e tal, mas não consigo militar a esse ponto. (...) Tem gente que me considera branca demais para ser negra e preta demais para ser branca, aí eu não sei também (risos) (...) Assim, é uma dificuldade, eu não sei, não ligo muito para isso... Por exemplo, se eu fizer uma entrevista de emprego ou qualquer coisa assim, se eu não passar, não vou ficar ‘ah, deve ter sido porque sou negra, parda...’ vou pensar logo no meu desempenho profissional, não vou levar para esse lance da cor, mas eu acredito que acontece. Infelizmente. Mas no meu caso, eu não sinto, nunca foi uma barreira [Ágatha].

Pardo é o que ta na minha certidão de nascimento. Preconceito... Até o momento em que me encontro eu nunca tive problema com isso, nem preconceito, nem discriminação... nada! [Dyogo].

Agora, eu me declaro negro. (...) Assim, porque minha família é um pouco preconceituosa. (...). Aí depois de um tempo eu vi que, assim, eu não podia negar coisas que são relacionadas à minha origem, a originalidade também da minha família, né? Tem traços em mim que são negros, tem traços na minha mãe, no meu pai. Aí foi um processo de aceitação, né? comigo mesmo (...) Mas agora eu vejo que assim, as próprias cotas realmente me ajudaram, ta me ajudando também nessa questão, eu me vejo como negro, o cabelo, a boca, o nariz... São traços que eu não posso mudar em mim, né? Hoje eu aceito e tô feliz com isso [Wemerson].

Eu me autodeclaro parda, mas na realidade, não sei qual é... Mas eu sei que nem é branca nem é negra (risos), então eu me declaro em todas as coisas que tenho feito (...) Preconceito quanto à cor não, nunca senti preconceito quanto

à cor, já senti preconceito quanto ao cabelo, essas coisas... Mas não aqui dentro da instituição, na vida. Aqui é todo mundo 100% livre (risos) [Cláudia].

Eu me declaro negra, preta. Aqui dentro a gente não sente nenhum preconceito, é todo mundo igual, mas lá fora é nítido. (...) A gente que é negro sofre o preconceito até pelo cabelo da gente...No meu estágio [da Universidade] eu sinto muito essa questão (...) Sou muito cobrada pela minha chefe, porque tenho que estar arrumada (...) Diferentemente de outra estagiária branquinha do cabelo liso (...) Eu penso nas crianças que se... que se minha mãe não tivesse ouvido esse tipo de comentário sempre, minha mãe nunca teria alisado meu cabelo... Eu alisei meu cabelo com dois anos de idade, não era por uma coisa que minha mãe achava que tinha necessidade, era porque eu pedia e ela não sabia lidar com aquilo. Aí hoje é diferente, eu entrei na transição, passei mais de dois anos... Precisei me reconhecer como mulher negra, né? Cabelo crespo, para depois me aceitar! Hoje eu estou com o cabelo totalmente natural e consegui trazer minha mãe para isso [Marielle].

Por meio dos relatos dos estudantes, não foram observados episódios de preconceito, em virtude da raça, sofridos no *Campus*, o que não quer dizer que não tenha ocorrido com outros estudantes em suas trajetórias. No entanto, é importante evidenciar o peso do racismo enfrentado na sociedade cotidianamente por estes jovens. As relações raciais pautadas pela hegemonia e hierarquização da Branquitude⁵⁷ ficam evidentes em algumas falas. Desde o depoimento de João Pedro sobre o esforço de ter que estar sempre bem “apresentável” para ter a confiança e não receber olhares suspeitos de seguranças, ou a pressão disso por parte da chefia, sofrida por Marielle. Ou ainda relatos sobre como ainda é forte a questão do cabelo, pautado em um padrão branco e liso (Marielle e Cláudia).

Por outro lado, as entrevistas revelam uma percepção de um ambiente educacional que busca acolher e ser crítico em relação a essa temática. Por ser um espaço repleto de arte e criatividade, é notório e admirável as transformações vivenciadas pelos estudantes nos seus processos de passagem pelo *Campus* Olinda. Transformações que revelam empoderamento e expõem revoluções nas maneiras de pensar e se expressar. Para Bello (2011), estudantes cotistas negros desenvolvem uma resiliência em suas trajetórias, com intuito de superar, inclusive, os preconceitos vivenciados fora do ambiente institucional.

Um último e importante ponto a se observar é a dificuldade de os estudantes que se autodeclaram como pardos assumirem essa identidade. O que não é uma surpresa, sendo o Brasil tão peculiar na negação da raça e do racismo. Campos (2013) afirma que desde o primeiro Censo, a categoria “pardo” foi criada justamente para dimensionar o estrato da população que não se classifica nem como branco, nem como preto. Logo, ela sempre foi pensada como uma categoria residual ou mesmo como um não rótulo.

⁵⁷Mais sobre esta questão em: <https://tab.uol.com.br/edicao/branquitude/#tematico-13>. Acesso em 10/02/2020.

5.2.2 Desempenho acadêmico

No quesito desempenho, obtiveram-se respostas variadas, entretanto, a maior parte dos estudantes está satisfeita com o seu rendimento. Observou-se que, para alguns, o fato de conseguir estar acima da média já é motivo de satisfação. Também, constatou-se que alguns estudantes atribuíram desempenhos irregulares às questões de saúde, trabalho e a realização de outros cursos em paralelo.

Acho que foi bom... colocando as dificuldades que passei, tanto com a depressão... Eu acho que bom... Assim, apesar de ter prolongado bastante... o curso é dois anos e eu estou há três anos e meio, mas eu acho que foi bom [João Pedro].

Tá bem baixo viu (risos), mas é porque eu fazia outros cursos e aí eu não vinha para cá, reprovei algumas disciplinas... Aí meu desempenho tá baixo [Ágatha].

É... Eu diria que estou melhor do que quando eu comecei [Dyogo].

Eu acho que poderia estar melhor. Eu até vi que abriu um edital pra intercâmbio, mas a minha média global tava 6.94 e precisava de 7 [Wemerson].

O meu desempenho acadêmico... está razoável, podemos dizer que tá dentro da média (...) acho que eu tenho dificuldade, mas é o suficiente que dá para eu conseguir atingir a média. (...) agora o importante é que os professores entendem a capacidade de cada aluno, não existe essa comparação de aluno para aluno, existe o seu desempenho do início do curso até agora [Cláudia].

De um modo geral, bom... Eu tinha certa dificuldade no começo, mas conseguia fazer as coisas, consegui passar... Aí eu avalio como bom. Não foi excelente ou brilhante, ou maravilhoso... Mas foi bom porque eu nunca tive contato assim com esse ambiente acadêmico, de escola técnica... E no fim eu acabei sendo monitor de disciplina de Programação [David].

Eu acho que foi bom, acho que poderia ser melhor, não foi assim excelente por conta de ter que conciliar dois cursos ao mesmo tempo e eu precisava estagiar (...) Acho que foi dentro do que eu podia dar, meu melhor foi esse... e é isso que importa [Marielle].

Um dado que merece reflexão nessa pesquisa é que mesmo com desempenhos inferiores quando comparados aos não cotistas, os estudantes entrevistados desse grupo mostram-se satisfeitos com as notas e não almejam um ambiente concorrente, sendo mais valiosa a trajetória de crescimento pessoal ao longo do curso, do que efetivamente uma média global alta. Como bem ilustrado por David, apesar das dificuldades sentidas no início do curso, no final, acabou virando monitor da disciplina tida como a mais difícil do curso de Computação Gráfica.

5.2.3 Acesso e oportunidades na instituição

Por fim, questionou-se sobre a percepção dos estudantes em relação aos programas de permanência e êxito, e aos programas técnico-científicos, no que tange às questões de acesso e oportunidades. Em relação ao Programa Bolsa Permanência e outros auxílios eventuais, os entrevistados ressaltaram a importância desse apoio financeiro para a manutenção das atividades acadêmicas a partir de diferentes perspectivas: ajuda com o transporte, compra de materiais e alimentação.

Eu nunca recebi Bolsa Permanência por causa da renda (...) eu nem cheguei a tentar porque lá em casa é uma situação muito específica, meus pais são separados, mas não são divorciados. Meu pai é militar e dá uma pensão a minha mãe e eu só teria o contracheque dele como comprovante [João Pedro].

Sim, desde o começo, e uso para mesma coisa, para passagem e como fico aqui à tarde, uso para comida e levo para casa também (risos) [Ágatha].

(...) no primeiro semestre, quando eu fiquei sabendo já tava acabando, eu ainda tentei só que ficaram faltando alguns documentos aí eu não consegui, só que eu consegui Auxílio financeiro nesse tempo [Dyogo].

Eu entrei no segundo semestre e continuo até então, que é realmente uma mão na roda. Eu não sei como é que eu ia tá agora, né? [Wemerson].

Recebi durante todo curso (...)o que tem me ajudado e dado força para eu continuar o curso é o Bolsa permanência, porque eu não tenho como me locomover de lá pra cá e vir com minha filha, as questões dos materiais também, que eu vejo que o Campus no começo tinha mais coisa, mas agora já tá mais escasso, né? Normalmente tinha papel, tinta e agora é tudo nosso. A gente tem que ter essa ajuda de custo, pra gente poder se manter, porque não tem condições (...) os materiais não são baratos, são um pouco caro... aí fica um pouco complicado... [Cláudia].

Recebi durante um ano e meio, só não recebi um semestre porque fui monitor com bolsa em Programação Aplicada (...) a bolsa permanência mesmo era só por a questão de ajudar lá em casa, já que eu não estava trabalhando e não conseguia trazer nada pra casa... Eu não pago passagem de ônibus, eu venho de bicicleta (...) aí quase todo dinheiro que eu recebia eu dividia com minha mãe. Na maioria das vezes dava 100,00 e eu ficava com 50,00, algumas vezes eu dava mais e tal... mas era sempre isso, mais ou menos... [David].

Recebi até o período passado, 2019.1, só que em 2019.2 tinha que fazer a renovação e eu perdi a data, aí eu recebi outro tipo de auxílio, mas em todo curso que fiquei aqui eu recebi auxílio [Marielle].

As falas dos estudantes corroboram com os achados de Galindo (2018) e Costa (2018), nos quais é destacada a importância dos recursos da Assistência Estudantil para a permanência e êxito dos estudantes em suas trajetórias. Observou-se em alguns discursos que sem os Programas da Assistência Estudantil seria pouco provável a presença e a manutenção desses estudantes na instituição. Vale ressaltar o forte depoimento de David, que fala sobre a divisão da bolsa com sua mãe, para complementação da renda familiar, tendo em vista que o estudante

estaria deixando de trabalhar para estudar. Questão trazida pelo estudante que certamente, reflete a realidade de outros.

Quando o assunto foi o acesso aos outros programas institucionais nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, a maior parte dos entrevistados afirmou não ter tido dificuldade em ingressar nos projetos, bem como ressaltou a importância desses programas na trajetória. O fato de irem à instituição não apenas para assistir às aulas pode ser mais um aspecto motivador no enfrentamento da evasão e no crescimento pessoal e profissional dos estudantes.

Foi muito fácil, na realidade pra mim, tanto estágio e o projeto de extensão que eu participei aqui (...) participei de três projetos. [João Pedro].

Não, nunca tive dificuldades, sempre consegui [Ágatha].

Eu vejo isso como... é muito legal isso... quando eu fiquei sabendo dessas oportunidades do tipo... 'Minha nossa! Eu nunca tinha tido isso!' Entendeu? Até o final do segundo semestre eu estava muito nervoso, aí não participei de nenhuma seleção... tipo ansioso, tinha muita coisa pra fazer... Aí na terceira unidade tem muita coisa pra fazer, mas eu não sinto a ansiedade de antes, eu acho que eu já estou mais acostumado, aí eu peguei a monitoria agora no terceiro semestre pra terminar o curso [Dyogo].

Atualmente sou bolsista de extensão (...). Eu acho esses projetos aqui muito bons... Assim, eu não cheguei a passar por uma seleção, né? Como eu te falei, eu fui lá atrás do coordenador e ele me indicou ela, aí a gente conversou um pouco, aí depois de um tempo, ela marcou comigo já pra conversar como é que ia ser o projeto, Eu acho que essa seleção tenha sido através do meu interesse, né? [Wemerson].

Rapaz, eu sei que tem muita coisa, né? Mas eu sou totalmente por fora. Inclusive, eu estou bem prejudicada nessa questão de horas (...) normalmente quando eu fico sabendo, quando eu pergunto, já passou a oportunidade, tem muitas coisas que eu perco (...) tem que correr atrás pra ver, mas eu não sei como funciona porque eu nunca participei de nenhum desses programas, nem de oficina, nem de nada. (...) Acho que é uma questão de divulgação... Não sei se sou eu que sou desatenta ou porque só algumas pessoas participam, porque realmente não é tão divulgado assim, acho que uma melhor divulgação, não só em ter no Instagram, mas ter no Campus, tipo nas paredes colado, nos quadros de aviso, não sei se colocam, nunca reparei [Cláudia].

É... As oportunidades eu avalio como boas, alguns professores usam a presença e a nota, outros já usam uma prova para medir o conhecimento, para saber se você realmente sabe e tal, a minha seleção de Programação [Monitoria da disciplina] foi pela nota e presença, e na de Áudio e Vídeo foi pela nota e presença também (...) Eu sempre tive facilidade em relação ao acesso aos projetos disponíveis no Campus, nunca tive nenhuma dificuldade [David].

Eu acho bem amplo, eu só não tinha como participar por não ter tempo [Marielle].

Observou-se com as entrevistas que a percepção dos estudantes sobre o acesso aos programas parece ser relativamente simples, entretanto, nas falas, é possível observar diversas formas de se inserir nesses programas, o que pode indicar uma multiplicidade de critérios não

tão claros no processo de escolha dos discentes. Como o relato de Cláudia, que é uma estudante que nunca participou de nenhum programa técnico-científico e comentou que a divulgação dos projetos poderia ser melhorada. Quando associamos esse resultado qualitativo à análise quantitativa dessa questão, percebe-se que a instituição poderia criar um processo de escolha dos discentes pautado numa melhor sistematização dos critérios, melhor divulgação e maior inclusão dos cotistas, visando reduzir as desigualdades intramuros na instituição.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

O ex-presidente americano Lyndon Johnson afirmara em certa ocasião que “não é possível pegar uma pessoa que esteve aguilhada durante anos, colocá-la na linha de largada de uma corrida, dizer-lhe que agora ela está livre para competir com todos os outros e, ainda assim, acreditar com justiça que está sendo completamente imparcial”. Assim devemos pensar a política de cotas. Os resultados desta pesquisa indicam que não basta apenas garantir a reserva de vagas a estudantes em contexto de desvantagem social, que tal ato, por si só, garantirá resultados positivos na vida desses estudantes.

As trajetórias acadêmicas dos estudantes cotistas são permeadas de dificuldades que são reflexos de suas trajetórias de vida, mas também de fazeres institucionais que precisam ser mais bem maturados e adaptados aos objetivos pelos quais a instituição se propõe. Materializadas em taxas e percentuais, as trajetórias revelaram que, na comparação com os estudantes da ampla concorrência, os cotistas apresentaram desempenho inferior em relação aos coeficientes de rendimento e menor chance de conclusão do curso, no entanto, são os estudantes que evadem menos.

Quanto à participação dos cotistas nos programas institucionais, percebeu-se um baixo percentual de atuação desses estudantes em todos os programas técnico-científicos, aqueles cujo acesso demanda uma seleção ou convite dos docentes responsáveis. Fato que demonstra uma necessidade de atenção da instituição em oportunizar suas ações de maneira mais inclusiva. Sobretudo, tendo em vista a inserção destes programas meritocráticos na Política de Assistência Estudantil, que tem como público prioritário os estudantes mais vulneráveis.

Em relação ao Programa Bolsa Permanência, programa destinado a estudantes em vulnerabilidade social, a maioria dos beneficiados foi de cotistas. Evidenciamos também a relação positiva que o recebimento da bolsa pode ter no desempenho dos estudantes atendidos. Diferentemente dos programas técnico-científicos, uma vez que não houve diferença significativa no desempenho dos cotistas participantes dos programas, em detrimento dos cotistas não participantes.

Sobre as percepções dos entrevistados acerca de suas trajetórias, elas refletem concepções de estudantes que estão bem integrados ao *Campus* e se apresentaram, de modo geral, satisfatórios em relação a si próprios para com a instituição. As dificuldades apresentadas, como problemas de saúde e dificuldades de locomoção, foram feitas junto a ressalvas positivas no modo acolhedor da instituição às suas demandas. Houve uniformidade no sentido de

perceber o *Campus* Olinda enquanto um ambiente receptivo às diversidades, aparentemente capaz de fortalecê-los para enfrentar os preconceitos vivenciados fora do ambiente institucional.

Tais questões reforçam a literatura sobre a importância da integração acadêmica dos estudantes, no sentido de que o envolvimento dos discentes com as ações institucionais e com o ambiente escolar, de modo geral, constitui fatores positivos na satisfação dos alunos, e, conseqüentemente, no sucesso destes. Desta forma, a instituição deve ter uma atenção permanente em acolher e integrar, sobretudo, o estudante ingressante pelas cotas, sabendo das dificuldades que estes podem apresentar a partir de suas vivências dentro e fora da instituição e sabendo o quão potente pode ser o ambiente escolar na vida do estudante.

Espera-se que este estudo contribua com a discussão da temática das trajetórias acadêmicas dos estudantes cotistas em outros contextos. Bem como, almeja-se ter avançado junto à literatura do ponto de vista metodológico, uma vez que a abordagem multimétodo, ao combinar técnicas quantitativas e qualitativas, possibilitou obter para além de um panorama geral da instituição, uma compreensão mais refinada da condição desses estudantes analisados. Quanto à instituição, espera-se ter colaborado, a partir dos apontamentos realizados, das sistematizações de dados e resultados, com a gestão acadêmica do *Campus*, no que tange os aspectos relacionados a esse grupo de estudantes.

Quanto às limitações deste trabalho, apontam-se, inicialmente, as dificuldades encontradas no levantamento dos dados que, dadas às circunstâncias, alguns estudantes não foram encontrados, e, conseqüentemente, analisados. Outra questão foi à análise da categoria “ano de ingresso” do estudante, a única disponibilizada pelo sistema, que permitiu um olhar isolado dos ingressantes de cada ano e não um acompanhamento longitudinal do público pesquisado, o que se seria interessante em se tratando de análise das trajetórias.

Para avançar nas discussões, sugerimos enquanto agenda de pesquisa, as percepções de outros atores sobre as dinâmicas educacionais das cotas e dos cotistas, como as análises dos docentes e gestores sobre esse processo. Outra sugestão seria a análise da relação entre a participação dos estudantes cotistas nos programas institucionais com a permanência e as taxas de conclusão destes. E, por fim, numa outra perspectiva, uma análise qualitativa sobre a alta taxa de evasão do *Campus*.

Para finalizar, foram compartilhados o Banco de dados original e uma Cartilha de recomendações à instituição, através do link <https://osf.io/dcuwf/>. A publicização destes produtos tem como intuito aumentar a transparência e garantir a replicabilidade dos resultados desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 163-189, 2001.
- ALBUQUERQUE, L. C. de *et al.* **Assistência estudantil como política de permanência na UFPB**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação - UFPB, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9919>
- ALVES, F. Escolhas familiares, estratificação educacional e desempenho escolar: quais as relações. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 2, p. 447-468, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582010000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14/05/2020. <https://doi.org/10.1590/S0011-52582010000200006>.
- ANDRADA, A. 'Boulos, o Brasil ainda não é um país rico'. **The Intercept Brasil**, 22 de agosto de 2018. Disponível em: <https://theintercept.com/2018/08/22/brasil-pais-rico-boulos/> Acesso em: 17/11/2019.
- ANDRADE, A. M. J. de; TEIXEIRA, M. A.P. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 512-528, Aug. 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000200512&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 14/05//2020 <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200014>.
- ASTIN, A. W. Student involvement: A developmental theory for higher education. **Journal of College Student Personnel**, v. 25, n. 4, 297-308, 1984.
- ATKINSON, A. B. **Inequality: What can be done?** Harvard University Press, 2015.
- BARATA, R. B. Como e por que as desigualdades sociais fazem mal à saúde [on-line]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2009. **Temas em Saúde collection**. 120 p. ISBN 978-85-7541-391-3. Available from Scielo Books. Disponível em <https://static.scielo.org/scielobooks/48z26/pdf/barata-9788575413913.pdf> Acesso em: 20/11/2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELLO, L. **Política de ações afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico**. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação. UFRGS, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/35089>. Acesso em 02/05/2019.
- BRASIL. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional. Brasília: Casa Civil, 2008 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm> Acesso em 20/05/2019.
- BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Lei do ingresso em universidades e instituições federais de nível técnico e médio. Brasília: Casa Civil, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em 20/05/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> Acesso em 17/05/2019;

BRASIL. **Decreto nº 7.234** de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm Acesso em 20/05/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha, 2019**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24/09/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa n.º 17, de 28 de dezembro de 2009**: Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES [portaria na internet]. Diário Oficial da República do Brasil, 2009.

CAMPELLO, T.; GENTILI, P. As múltiplas faces da desigualdade. **Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás**. Brasil: FLACSO, p. 10-15, 2017.

CAMPOS, L. A. O pardo como dilema político. **Insight Inteligência**, v. 62, p. 80-91, 2013. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2018/03/O-pardo-como-dilema-pol%C3%ADtico.pdf>. Acesso em: 24/02/2020;

CAMPOS, L. C. et al. Cotas sociais, ações afirmativas e evasão na área de Negócios: análise empírica em uma universidade federal brasileira. **Rev. contab. finanç.**, São Paulo, v. 28, n. 73, p. 27-42, Apr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15190772017000100027&lng=en&nrm=iso>. Dez 15, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1808-057x201702590> Acesso em: 28/08/2017.

CAMPOS, L. A.; FERES JÚNIOR, DAFLON, V. T. O Desempenho dos Cotistas no Enem: comparando as notas de corte do SISU. **Textos para discussão GEMAA (IESPUERJ)**, n. 4, pp. 1-23, 2014.

CARREIRA, D.; SOUZA, A. L. S. Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola. **São Paulo: Ação Educativa**, 2013.

CASTIONI, R; ANDRADE, M. C. C. Mudanças do marco institucional da educação profissional: uma leitura a partir dos dados do censo escolar. **Linhas Críticas**, v. 16, n. 30, p. 1-15, 2010.

CASTIONI, R.; MORAES, G. H.; PASSADES, D. B. M. S. A educação profissional na agenda do Lulismo. **Temáticas**, v. 27, n. 53, p. 105-138, 2019.

COMPARATO, F. O Princípio da igualdade e a escola. **Cadernos de Pesquisa**, n.104, p.47-57, jul. 1998.

CORAK, M. Inequality from Generation to Generation: The United States in Comparison. **Discussion Paper**, Ottawa, v. 0, n. 9929, maio 2016. IZA DP No. 9929. Disponível em: <<http://ftp.iza.org/dp9929.pdf>> Acesso em: 07/06/2019;

CORDEIRO, A. L. A. Ações afirmativas na educação superior: mulheres negras cotistas e mobilidade social. **Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ - Ano -17 - n. 30 vol. 01 - jan./jun. 2013**.

COSTA, E. F. da. **Descortinando a evasão escolar**: o caso do Instituto Federal de Pernambuco – Campus Vitória de Santo Antão. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32323> Acesso em 22/06/2020.

DIAS, S. M. B.; DA COSTA, S. L. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, n. 17/18, 2016.

COSTA, B. L. D.; MENDES, I. A. Família e Desempenho Escolar em Minas Gerais: recursos familiares e defasagem escolar. **Desigualdades educacionais & pobreza**. 233-253. ISBN 978-85-8229-013-2. PUC Minas. 2012.

CUESTA, J.; NEGRE, M. **Poverty and shared prosperity 2016**: Taking on inequality. The World Bank, 2016.

DE FAVERI, D. B.; PETTERINI, F. C.; BARBOSA, M. P. Uma avaliação do impacto da política de expansão dos institutos federais nas economias dos municípios brasileiros. **Planejamento e políticas públicas**, n. 50, 2018.

DANCEY, C. P. **Estatística sem matemática para as ciências da saúde**. [recurso eletrônico] / DANCEY, C. P.; REIDY, J. G.; ROWER. Tradução técnica: Lori Viali. – Porto Alegre: Penso, 2017.e-PUB. Editado como livro impresso em 2017.

DIAS, S. M. B.; DA COSTA, S. L. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, n. 17/18, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v9i17/18.38650>. Acesso em 14/05/2020.

FELICETTI, V. L.; CABRERA, A. F. Trajectories in higher education: ProUni in focus. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 95, p. 308-329, 2017.

FELIPPE, J. M. S. Assistência estudantil no Instituto Federal Fluminense: possibilidades e limites para a permanência escolar e conclusão de curso. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 14, n. 1, p. 145-155, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3215/321540660012.pdf> Acesso em 14/05/2020.

FERNANDES, L. C. D. da S. **Cotistas e não cotistas**: qual o desempenho dos alunos do IFMT?2016. 72 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado em Políticas Públicas, UFPE, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/24555/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Leni%C3%A9zia%20C%C3%A1ssia%20Duarte%20da%20Silva.pdf> Acesso em: 09/05/2019;

FONAPRACE/ANDIFES. **Revista 25 Anos do Fonaprace**. Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. FONAPRACE (org.). UFU, PROEX, 2012

FRIGOTTO, G. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. **Rio de Janeiro: UERJ, LPP**, 2018.

GALINDO, A. K. F. **O impacto da assistência estudantil na permanência dos estudantes no Centro Acadêmico do Agreste (CAA/UFPE)**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33085> Acesso em 22/06/2020.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, Atlas, 6. ed. 2008.

GUARNIERI, F. V.; SILVA, L. L. Cotas universitárias no Brasil: análise de uma década de produção científica. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 183-193, Aug. 2017. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000200183&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04/01/2020. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201702121100>.

HAAS, C. M.; LINHARES, M. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-863, Dec. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812012000400015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03/02/2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812012000400015>.

HAAS, C.; HADJAR, A. Students' trajectories through higher education: a review of quantitative research. **Higher Education**, v. 79, n. 6, p. 1099-1118, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-019-00458-5>. Acesso em 03/02/2020.

HERINGER, R. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. **Cadernos de Saúde pública**, v. 18, p. S57-S65, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Agência notícias. Pretos ou pardos estão mais escolarizados, mas desigualdade em relação aos brancos permanece. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>. Acesso em: 14 nov. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE). **Política de assistência estudantil**, Recife, 2012. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/Campus/paulista/assistencia-estudantil/politica-de-assistencia-estudantil-anexo-da-res-21_2012-proposta-da-politica-aprovada-pelo-consup-26_03_12.pdf> Acesso em: 28/02/2020.

JÚNIOR, J. F.; DAFLON, V. T. A nata e as cotas raciais: genealogia de um argumento público. **Opinião Pública**, v. 21, n. 2, p. 238-267, 2015.

LACOMBE, Milly. Chega de fracasso: existe uma chance de continuarmos a existir, mas, para que isso aconteça, quem sempre falou agora precisa escutar. **Revista Trip**. 2019. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/tpm/milly-lacombe-fala-sobre-liberdade-e-defende-uma-sociedade-onde-as-minorias-tenham-lugar>. Acesso em: 11 dez. 2019.

LEMOS, I. B. de. Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. **Revista Brasileira de Educação**, Belém - PA, v. 22, n. 71, p.1-25, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-22-71-e227161.pdf>> Acesso em: 07/05/2019;

LIMA, J. L. C. de. **Os efeitos do Programa Bolsa Permanência do Instituto Federal de Pernambuco sobre a evasão dos estudantes do campus Recife**. 2019. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35281> Acesso em 22/06/2020.

KOWALSKI, A. V. **Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em:

<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5137/1/000438212-Texto+Completo-0.pdf>

MAGALHÃES, G. L. de; CASTIONI, R. Educação Profissional no Brasil – expansão para quem? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, p.1-23, fev. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019005002104&lng=pt&tlng=pt>Acesso em: 20/08/2019.

MARANHÃO, F. C. de A. **Política pública de assistência estudantil: um estudo da satisfação dos universitários residentes na moradia estudantil da UFRPE**. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em:

MEDEIROS, M.; DE SOUZA, P.; FERREIRA, H. G.; DE CASTRO, F. A. A desigualdade é mais alta e estável do que se imaginava. **Dados**, v. 58, n. 1, Rio de Janeiro. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext_pr&pid=S0011-52582015010200001&lng=es&nrm=iso&tlng=es. Acesso em 15/11/2019.

MENDES JÚNIOR, A. A. F. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Ensaio: aval.pol. públ. Educ.** [online]. 2014, v.22, n.82, pp.31-56. ISSN 0104-4036. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362014000100003>. Acesso em 11/05/2019.

MENEZES FILHO, N. A. **Os determinantes do desempenho escolar do Brasil**. Mimeografada. 2007.

MENEZES, N. de. Uma avaliação dos resultados do sistema de cotas nas universidades públicas [Entrevista concedida a Paula Miraglia e Renata Rizzi]. **Nexo Jornal**. Fevereiro de 2017. <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/02/23/Uma-avalia%C3%A7%C3%A3o-dos-resultados-do-sistema-de-cotas-nas-universidades-p%C3%BAblicas>. Acesso em 27/05/2019.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010. 407p.

MOTA, C. V. Brasil é o segundo pior em mobilidade social em ranking de 30 países. **BBC News Brasil**, 15/06/2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44489766>. Acesso em: 11/11/2019.

NARAYAN, A. et al. **Fair Progress? Economic mobility across generations around the world**. World Bank Publications, 2018.

NEVES, J. P. S.; DA SILVA, M. A. M. O mito da democracia racial: contexto histórico brasileiro e a construção do racismo no Brasil. **Revista Educar Mais**, v. 3, n. 2, p. 158-166, 2019.

OECD, A. A broken social elevator? How to promote social mobility. **COPE Policy Brief**, 2018.

OLIVEIRA, A. L. M. de. **Educação Superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida?** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico do Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Desenvolvimento Econômico, área de Economia Social e do Trabalho. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2019;

OLIVEN, A.C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, 2007, n. 1 (61),

p. 29-51, jan./abr. 2007. Disponível em: <

<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/580.pdf>>. Acesso em 03/06/2019.

PACHECO, E. M.; CALDAS, L.; DOMINGOS SOBRINHO, M. D. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**, p. 15-31, 2012.

PEREIRA, L. A. C.; DA CRUZ, J. L. V. Os institutos federais e o desenvolvimento regional: interface possível. **HOLOS**, v. 4, p. 1-18, 2019.

PIKETTY, T. **The economics of inequality**. Harvard University Press, 2015.

PINTO, C. C.; DAVID, M. V.; MACHADO, C. S. **A Política de Assistência Estudantil no Brasil**: o caso da universidade federal de Juiz de Fora. 2015.

ROCHA, S. **A pobreza no Brasil**: afinal, do que se trata? Rio de Janeiro: FGV Editora, 2003. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/278399/mod_resource/content/1/3649_001.pdf . Acesso em 30/01/2020.

ROCHA, E. **A Constituição Cidadã e a institucionalização dos espaços de participação social**: avanços e desafios. VAZ, F. T.; MUSSE, J. S.; SANTOS, R. F. (Coords.), v. 20, p. 131-148, 2008.

SANTOS, E. F.; SCOPINHO, R. A. Desigualdades raciais, mérito e excelência acadêmica: representações sociais em disputa. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 2, p. 267-279, 2016.

SANTOS JÚNIOR, J. da S. **Trajatória acadêmica de estudantes de graduação**: evasão, permanência e conclusão de cursos na Universidade Federal da Grande Dourados. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados - MS, 2015.

SEN, A. **Desigualdade reexaminada**. Tradução e apresentação de Ricardo Doninelli Mendes. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2001.

SILVA, M. C. da. **As sementes que não germinaram**: um estudo de caso sobre evasão escolar. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32018> Acesso em 22/06/2020.

SILVA, G. U. L. da. **O desempenho e as cotas**: o caso da UFSC. 2015. 273 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <[file:///C:/Users/ascar/Downloads/O_DESEMPENHO_E_AS_COTAS_O_CASO_DA_UFS C%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ascar/Downloads/O_DESEMPENHO_E_AS_COTAS_O_CASO_DA_UFS%20(2).pdf)> Acesso em: 09/05/19.

SILVERIO, V. R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, n. 117, p. 219-246, 2002.

SILVÉRIO, V. **Ações afirmativas e diversidade étnica e racial**. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

SOUSA, H.; BARDAGI, M. P.; NUNES, C. H. S. S. Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas. **Avaliação Psicológica**, 12(2), pp. 253-261, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, Brasil, 2013.

SOUZA, P. H. C. F. **Uma história da desigualdade**: a concentração de renda entre os ricos no Brasil, 1926-2013. 2018.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. Editora Companhia das Letras, 2013.

STIGLITZ, J. E. **The price of inequality**: How today's divided society endangers our future. WW Norton & Company, 2012.

THOMAZ, S. M. **Avaliação do impacto do plano de expansão da rede federal na qualidade dos institutos federais de educação segundo indicadores de desempenho**. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Estratégia; Qualidade; Gestão Ambiental; Gestão da Produção e Operações) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, Washington, v. 45, n. 1, p. 89-125, Winter, 1975.

TURMENA, L.; DE AZEVEDO, M. L. N. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os institutos federais em questão. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 54, p. 1067-1084, 2017.

WALTENBERG, F. D.; CARVALHO, M. de. Cotas aumentam a diversidade dos estudantes sem comprometer o desempenho? **Centro de Estudos Sobre Desigualdade e Desenvolvimento**, Rio de Janeiro - RJ, março de 2013. Disponível em: <http://www.ie.ufrj.br/images/grupo_cede/publica%C3%A7%C3%B5es/site_antigo/tds/td73_9438c.pdf> Acesso em: 15/05/2019.

WAINER, J.; MELGUIZO, T. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 44, e162807, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201612162807>. Acesso em 06/05/2019.

WALTHER, A. et al. **Governance of educational trajectories in Europe**: Pathways, policy and practice. Bloomsbury Publishing, 2016.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [recurso eletrônico] / Robert K. Yin; tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2016.e-PUB.

ZAMORA, M. H. R. N. Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 24, n. 3, p. 563-578, 2012.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dificuldades e facilidades encontradas; adaptação; como se relaciona com os demais colegas e professores; como você se autodeclara em relação a cor/raça; já sentiu preconceito; desempenho acadêmico atual; como você percebe as oportunidades nos programa de extensão, monitoria e pesquisa; recebeu bolsa permanência durante o curso; se teve dificuldades no acesso a algum projeto da instituição.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa de Mestrado que aborda **TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DOS ESTUDANTES COTISTAS DO IFPE CAMPUS OLINDA (2014 – 2018)**

O objetivo da pesquisa é analisar a trajetória acadêmica dos estudantes cotistas do IFPE *Campus* Olinda.

As entrevistas serão gravadas digitalmente, transcritas integralmente e, posteriormente, analisadas e comentadas, sendo utilizadas na realização da dissertação de mestrado e futuros artigos científicos.

A pesquisadora Carla Maria certificou de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. A identidade do entrevistado será preservada e havendo concordância poderá ser colocado nome nos agradecimentos.

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e mudar minha decisão de participar da pesquisa, se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Data

Pesquisadora

Entrevistado(a)

ANEXO A - TERMO DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISAS DESCRITIVAS EXTERNAS NAS DEPENDÊNCIAS DO IFPE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO
REITORIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
Avenida Professor Luiz Freire, n 500 – Cidade Universitária – Recife – CEP: 50.540-740
(081) 2125-1691 - propes@reitoria.ifpe.edu.br

TERMO DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISAS DESCRITIVAS EXTERNAS NAS DEPENDÊNCIAS DO IFPE

(Aprovado pela Resolução CONSUP IFPE N° 29, de 18, de setembro de 2017)

DADOS DA PESQUISADORA

Nome: Carla Maria Sousa Carvalho Vasconcelos
Cargo/Instituição: Assistente Social / DAEE / IFPE Campus Olinda
Telefone(s) com DDD: (81) 99692-1921
E-mail: carla.carvalho@olinda.ifpe.edu.br

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Programa de Pós-Graduação: Políticas públicas – Departamento de Ciência Política
Curso/Instituição: Mestrado Profissional em Políticas públicas / UFPE
Título da pesquisa: Gente jovem colorida: trajetórias acadêmicas dos estudantes cotistas do campus Olinda
Orientador: Prof. Dr. Dalson Britto Figueiredo Filho

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco autoriza a realização, em suas dependências, de entrevistas e/ou levantamento de dados e informações inerentes à execução do projeto de pesquisa acima especificado, desde que sejam atendidas as seguintes considerações:

- 1) A pesquisa deve atender às determinações éticas das Resoluções nº 196/96 e nº 466/2012 do CNS/MS, nos casos de pesquisas envolvendo seres humanos, com o compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados;
- 2) O(a) responsável pela pesquisa obriga-se a prestar todos os esclarecimentos necessários, quando solicitado por qualquer instância do IFPE;
- 3) O IFPE não arcará com nenhuma despesa decorrente das atividades relacionadas à pesquisa desenvolvida;
- 4) Atendimento aos marcos regulatórios do IFPE.

Recife, 29 de setembro de 2019.

Assinatura e carimbo do(a) Reitor(a)

Anália Keila Rodrigues Ribeiro
Reitora do IFPE

Observação: Para a realização da pesquisa é imprescindível a apresentação do TERMO DE ANUÊNCIA. O TERMO deve estar assinado e carimbado pelo(a) Reitor(a) do IFPE.