



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E
AValiação DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – PPGAES

TIAGO MONTENEGRO SALES

EFICÁCIA SOCIAL DA POLÍTICA PÚBLICA DE COTAS NO CURSO DE
MEDICINA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG:
COMPREENDENDO AS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DE ALUNOS/AS
COTISTAS

João Pessoa – PB

2023

TIAGO MONTENEGRO SALES

**EFICÁCIA SOCIAL DA POLÍTICA PÚBLICA DE COTAS NO CURSO DE
MEDICINA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG:
COMPREENDENDO AS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DE ALUNOS/AS
COTISTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Avaliação e Financiamento da Educação Superior.

Orientadora: Prof.^a Dra. Uyguciara Veloso Castelo
Branco

João Pessoa – PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S163e Sales, Tiago Montenegro.

Eficácia social da política pública de cotas no curso de medicina da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG: compreendendo as trajetórias acadêmicas de alunos/as cotistas / Tiago Montenegro Sales. - João Pessoa, 2023.

198 f. : il.

Orientação: Uyguaciara Veloso Castelo Branco.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Políticas públicas - Educação. 2. Lei de cotas - Ensino superior. 3. Desigualdade social. 4. Trajetória acadêmica. 5. Eficácia social. I. Castelo Branco, Uyguaciara Veloso. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.014.5(043)


TIAGO MONTENEGRO SALES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Linha de Pesquisa Avaliação e Financiamento da Educação Superior, como requisito para o Exame de Qualificação.


Aprovada

Em 28 / 02 / 2023


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 UYGUACIARA VELOSO CASTELO BRANCO
Data: 21/03/2023 19:49:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Uyguciara Veloso Castelo Branco
Presidente/Orientadora – PPGAES/CE/UFPB

Documento assinado digitalmente
 Jose Jorge Lima Dias Junior
Data: 21/03/2023 20:28:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Jorge Lima Dias Júnior
Titular externo – PPGA/CCSA/UFPB

Documento assinado digitalmente
 RHOBERTA SANTANA DE ARAUJO
Data: 21/03/2023 20:35:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Rhoberta Santana de Araújo
Titular interno – PPGAES/CE/UFPB

AGRADECIMENTOS

A Jesus, em primeiro lugar, que direi pois, por tamanha benevolência e infinito amor. Sem Jesus nada sou, tudo é por Ele, para Ele, por meio d'Ele são todas as coisas. Meu alicerce, fundamento, guia, socorro bem presente na angústia, minha salvação, meu tudo. A jornada não tem sido fácil mas, aprouve a Deus chegar até aqui pelo seu amor e pelo seu favor imerecido (Graça). Prossigo confiante na fé, na certeza de atingir meus objetivos, que serão o testemunho do cumprimento das promessas de Deus sobre a minha vida. A Ele seja toda glória, honra, todo louvor, durante todos os séculos e sempre, amém!

A minha amada esposa, Karla Danielle Schörder Stalschus Montenegro, por todo carinho, cuidado, dedicação, paciência, incentivo, compreensão, companheirismo, fidelidade e amor. Agradeço por se fazer presente em minha vida, nos momentos tristes e nos momentos felizes, de lágrimas, de sorrisos e gargalhadas, por todos os momentos vividos e compartilhados, unidos em um só amor, em um só propósito - que nunca te falte o sorriso e a fé em Deus. Amo Você.

A minha filha Sofia Ferreira Montenegro, uma benção na minha vida e que apesar da pouca idade, pode entender que papai, por este tempo, estava estudando, mas que nos intervalos que existiam, papai se fazia sempre presente, brincando, educando, ensinando e sempre amando. Que Deus sempre te conduza com graça e sabedoria todos os dias da sua vida! Papai ama você!

Aos meus pais, Lafaiete Pedro de Sales e Maria Rosália Montenegro Sales, por sempre me amar, são meus grandes exemplos e inspiração. Tenho orgulho de vocês. Obrigado, por ter me proporcionado o caminho da educação. Pois, mesmo em meio às dificuldades financeiras, não desistiram de mim, lutaram e venceram, hoje sou fruto da vossa perseverança e do vosso amor.

As minhas irmãs, Isabele Montenegro Sales e Emanuele Montenegro Sales, por todos os momentos de convivência em família que Deus nos concedeu, e pelos momentos felizes que tivemos.

A minha querida Orientadora, Prof.^a Dra. Uyguciara Veloso Castelo Branco, que fez com que esta pesquisa se tornasse real, à qual, sou muito grato. Obrigado por

sempre me conduzir com paciência, zelo, presteza, dedicação e profissionalismo. Receba aqui os meus mais sinceros agradecimentos.

A UFCG e aos entrevistados, por permitirem investigar uma temática tão importante, cuja relevância por percebida, a partir das vivências de cada entrevistado e por meio dos relatos que pude receber, no meu ambiente de trabalho riquíssimo em dados e experiências compartilhadas, pelos gestores, docentes e discentes.

A Prof.^a Dr^a. Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira e Prof.^a Dr^a. Rhoberta Santana de Araújo, pelas contribuições e orientações, na fase de qualificação desta pesquisa.

E, por fim, a todos os amigos e professores que, de maneira direta ou indireta, puderam contribuir para o êxito desta pesquisa.

Dedico esta pesquisa a
senhora Ayda Veloso Castelo Branco
(in memoriam), que nos deixou há
pouco tempo, mãe da Prof.^a Dr.^a.
Uyguaciara Veloso Castelo Branco.

RESUMO

O estudo apresenta pesquisa realizada acerca da política de cotas raciais, tipificada como sendo uma ação afirmativa, com intuito de diminuir as desigualdades econômicas, sociais e educacionais entre pessoas de diferentes etnias raciais. Entretanto, tão importante quanto à consolidação da Lei n.º 12.711, de agosto de 2012 (conhecida como Lei de Cotas) é analisar a Lei no tocante à assistência, permanência e acompanhamento destes grupos, que por ela são beneficiados, não se limitando apenas ao acesso subjetivo para o meio acadêmico, mas às causas, aos efeitos e às implicações geradas por ela. Para esse propósito, a presente pesquisa objetivou analisar as trajetórias acadêmicas de alunos/as cotistas no Curso de Medicina do CCBS/UFCG, e entender a eficácia social que a Lei de Cotas se propõe enquanto ação afirmativa. A pesquisa justifica-se pela relevância na avaliação de políticas públicas para a educação superior e, sobretudo, em razão da necessidade de avaliação desta política afirmativa, que completou dez anos de implantação no cotidiano das Universidades brasileiras. Que tem como foco um curso desejado pela elite brasileira, aos longos dos séculos de nossa colonização, passando pela formação do Estado Nacional brasileiro e pela organização da República, chegando aos dias atuais como o curso mais concorrido, nas Instituições, Públicas e de custo mais elevado, nas Instituições Privadas. Durante a pesquisa, fez-se o uso do método fenomenológico, valorizando o significado e a relevância da experiência humana, acerca de um determinado fenômeno, e corroborando com essa abordagem, utilizaram-se os procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica, documental, em consonância ao estudo de caso. Quanto aos resultados obtidos durante a pesquisa, observou-se, no contexto geral, que não existem diferenças consideráveis em relação à média geral dos cotistas, comparada aos não cotistas. Contudo, foi identificado, por meio das vozes dos cotistas, que existe preconceito e discriminação inseridos no contexto do curso. Por fim, no tocante a categoria acesso, a Lei de Cotas tem se mostrado eficaz, contribuindo para o crescimento da diversidade junto às Universidades e tornando possível a formação de novas referências acadêmicas para os cotistas, que vislumbram o Curso de Medicina não mais como um sonho impossível, mas como uma carreira possível de ser realizada.

Palavras-chave: Desigualdade Social; Trajetória acadêmica; Lei de Cotas; Eficácia Social

ABSTRACT

The study presents research carried out on the policy of racial quotas, typified as an affirmative action, with the aim of reducing economic, social and educational inequalities between people of different racial ethnicities. However, as important as the consolidation of Law No. 12,711, of August 2012 (known as the Quota Law) is to analyze the Law in terms of assistance, permanence and monitoring of these groups, which are benefited by it, not limited to just too subjective access for the academic environment, but to the causes, effects and implications generated by it. For this purpose, this research aimed to analyze the academic trajectories of students in the CCBS/UFCG Medical Course, and to understand the social effectiveness that the Quota Law proposes as an affirmative action. The research is justified by its relevance in the evaluation of public policies for higher education and, above all, due to the need to evaluate this affirmative policy, which completed ten years of implementation in the daily life of Brazilian Universities. Which focuses on a course desired by the Brazilian elite, over the centuries of our colonization, through the formation of the Brazilian National State and the organization of the Republic, reaching the present day as the most popular course, in Institutions, Public and with the highest cost high in Private Institutions. During the research, the phenomenological method was used, valuing the meaning and relevance of the human experience, about a certain phenomenon, and corroborating this approach, technical procedures of bibliographical and documental research were used, in line with the case study. As for the results obtained during the research, it was observed, in the general context, that there are no considerable differences in relation to the general average of quota holders, compared to non-quota holders. However, it was identified, through the voices of quota students, that there is prejudice and discrimination inserted in the context of the course. Finally, with regard to the access category, the Quota Law has proven to be effective, contributing to the growth of diversity at universities and making it possible to form new academic references for quota holders, who envision the Medicine Course no longer as an impossible dream, but as a possible career to be realized.

Keywords: social inequality; trajectory; quota law;

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- Andifes** – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
- BID** - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BM** – Banco Mundial
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCBS** – Centro de Ciências Biológica e da Saúde
- CCS** – Centro de Ciências da Saúde
- CEPAL** – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CONSUNI** – Conselho Universitário
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- ENADE** – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- EUA** – Estados Unidos ou Estados Unidos da América
- F.A.P** – Fundação Assistencial da Paraíba
- Fies** – Fundo de Financiamento Estudantil
- Fnde**– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FONAPRACE** – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
- Gemma** – Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- Inep** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- Ipea** - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LBD** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LGPD** – Lei Geral de Proteção de Dados
- MEC** – Ministério da Educação
- OMS** – Organização Mundial da Saúde
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PMCG** – Prefeitura Municipal de Campina Grande
- Pnad** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- Pnaes** – Programa Nacional de Assistência Estudantil
- PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PPC** – Projeto Político Pedagógico do Curso

PPGAES – Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior
PPI – Pretos, Pardos e Indígenas
PRE – Pró Reitoria de Ensino
Prouni – Programa Universidade para Todos
Reuni – Restruturação e Expansão das Universidades Federais
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SESu – Secretaria de Educação Superior
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAMED – Unidade Acadêmica de Medicina
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UNB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – AMBULATÓRIOS FACULDADE DE MEDICINA, F.A.P (s.d) | 90 |
| Figura 2 – SALAS DE AULA, F.A.P (s.d)..... | 91 |
| Figura 3 – LIGA CAMPINENSE – FACULDADE DE MEDICINA (s.d)..... | 91 |
| Figura 4 – PLACA DE INAUGURAÇÃO DO CENTRO, CCBS/UFCG (s.d).... | 92 |
| Figura 5 – SALAS DE AULAS, CCBS/UFCG (s.d) | 93 |
| Figura 6 – SALA DE ESTUDO, F.A.P (s.d)..... | 93 |
| Figura 7 – CANTINA CCBS (s.d)..... | 93 |
| Figura 8 – AMBULATÓRIO, F.A.P (s.d)..... | 94 |
| Figura 9 – AMBULATÓRIO GINECOLOGIA, F.A.P (s.d)..... | 94 |
| Figura 10 – CENTRO CIRÚRGICO, F.A.P (s.d) | 95 |
| Figura 11 – ALMOXARIFADO, F.A.P (s.d) | 96 |
| Figura 12 – BIBLIOTECA FAP (s.d) | 96 |
| Figura 13 – TESOURARIA FAP (s.d) | 96 |
| Figura 14 – COORDENAÇÃO DE CURSO DE MEDICINA, F.A.P (s.d) | 97 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 - GRÁFICO..... | 99 |
| Gráfico 2 - TOTAL ANUAL DE INGRESSANTES POR FAIXA ETÁRIA..... | 100 |
| Gráfico 3 - TOTAL ANUAL DE INGRESSANTES POR COR/RAÇA..... | 101 |
| Gráfico 4 - TOTAL ANUAL DE INGRESSANTES POR RESERVA DE VAGAS | 102 |
| Gráfico 5 - TOTAL DE MATRÍCULADOS ANUALMENTE..... | 103 |
| Gráfico 6 - TOTAL DE MATRÍCULADOS ANUALMENTE POR GÊNERO.. | 104 |
| Gráfico 7 - TOTAL DE MATRÍCULADOS POR FAIXA ETÁRIA | 105 |
| Gráfico 8 - TOTAL ANUAL DE MATRÍCULADOS POR COR/RAÇA..... | 106 |
| Gráfico 9 - TOTAL ANUAL DE MATRÍCULADOS POR RESERVA DE VAGAS | 107 |
| Gráfico 10 - 10 ANOS (INGRESSOS X CONCLUINTES) | 108 |
| Gráfico 11 - TOTAL ANUAL DE CONCLUINTES POR GÊNERO..... | 109 |
| Gráfico 12 - TOTAL ANUAL DE CONCLUINTES POR FAIXA ETÁRIA | 110 |
| Gráfico 13 - TOTAL ANUAL DE CONCLUINTES POR COR/RAÇA | 111 |
| Gráfico 14 - TOTAL ANUAL DE CONCLUINTES POR RESERVA DE VAGAS | 112 |
| Gráfico 15 - ESTADO CIVIL | 121 |
| Gráfico 16 - TOTAL DE FILHOS..... | 122 |
| Gráfico 17 - COR/RAÇA | 122 |
| Gráfico 18 - ESCOLARIZAÇÃO DO PAI..... | 123 |
| Gráfico 19 - ESCOLARIZAÇÃO DA MÃE | 124 |
| Gráfico 20 - PROFISSÃO DO PAI | 125 |
| Gráfico 21 - PROFISSÃO DA MÃE | 126 |
| Gráfico 22 - TRABALHO DURANTE ESTUDO ENSINO MÉDIO | 127 |
| Gráfico 23 - JORNADA DE TRABALHO..... | 127 |
| Gráfico 24 - MOTIVAÇÃO PARA O TRABALHO..... | 128 |
| Gráfico 25 - IDADE QUE INICIOU ATIVIDADES REMUNERADAS | 129 |
| Gráfico 26 - HABITAÇÃO | 130 |
| Gráfico 27 - QUANTIDADE DE HABITANTES NA RESIDÊNCIA | 131 |
| Gráfico 28 - RENDIMENTOS FAMILIAR | 132 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico 29 - RENDA DO COTISTA..... | 133 |
| Gráfico 30 - SITUAÇÃO TRABALHISTA | 134 |
| Gráfico 31 - ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL | 135 |
| Gráfico 32 - BOLSA ACADÊMICA | 135 |
| Gráfico 33 - MODALIDADE DO ENSINO MÉDIO QUE CONCLUIU | 136 |
| Gráfico 34 - INCENTIVO PARA CURSAR A GRADUAÇÃO | 137 |
| Gráfico 35 - PESSOAS QUE AUXILIARAM FRENTE AS DIFICULDADES . | 139 |
| Gráfico 36 - FAMILIARES QUE CONCLUÍRAM ENSINO SUPERIOR..... | 140 |
| Gráfico 37 - QUANTIDADE DE LIVROS LIDOS ANUALMENTE | 140 |
| Gráfico 38 - HORAS DE ESTUDO, EXCETO AS HORAS AULAS..... | 142 |
| Gráfico 39 - ACESSO A IDIOMA ESTRANGEIRO NA IES | 142 |
| Gráfico 40 - MOTIVO PARA ESCOLHA DO CURSO..... | 143 |
| Gráfico 41 - MOTIVO PARA ESCOLHA DA UFCG | 144 |
| Gráfico 42 - DESEMPENHO GERAL POR DISCIPLINA..... | 145 |
| Gráfico 43 - DESEMPENHO POR DISCIPLINAS - 1º PERÍODO..... | 146 |
| Gráfico 44 - DESEMPENHO POR DISCIPLINAS - 2º PERÍODO..... | 147 |
| Gráfico 45 - DESEMPENHO POR DISCIPLINAS - 3º PERÍODO..... | 148 |
| Gráfico 46 - DESEMPENHO POR DISCIPLINAS - 4º PERÍODO..... | 148 |
| Gráfico 47 - DESEMPENHO POR DISCIPLINAS - 5º PERÍODO..... | 149 |
| Gráfico 48 - DESEMPENHO POR DISCIPLINAS - 6º PERÍODO..... | 150 |
| Gráfico 49 - DESEMPENHO POR DISCIPLINAS - 7º PERÍODO..... | 150 |
| Gráfico 50 - DESEMPENHO POR DISCIPLINAS - 8º PERÍODO..... | 151 |
| Gráfico 51 - DESEMPENHO POR PERÍODOS | 152 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – VAGAS OFERTADAS, VAGAS REMANESCENTES, CONCORRÊNCIA..... | 98 |
| Tabela 2 – SÍNTESE DOS RESULTADOS (INGRESSANTES, MATRICULADOS E CONCLUINTES) – 10 ANOS (2011 – 2021) | 113 |
| Tabela 3 – SÍNTESE DOS RESULTADOS (INGRESSANTES, MATRICULADOS E CONCLUINTES) – DADOS ATUAIS – 2021 | 114 |
| Tabela 4 – SÍNTESE DOS MOTIVOS DA EVASÃO NO CURSO DE MEDICINA – CCBS/UFCG NO PÉRIODO DE 10 ANOS..... | 117 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 - INTRODUÇÃO | 19 |
| 2 - PERCURSO METODOLÓGICO | 27 |
| 2.1 - MÉTODO GERAL OU DE ABORDAGEM..... | 29 |
| 2.2 - MÉTODOS DE PROCEDIMENTOS | 30 |
| 2.3 - TIPO DE PESQUISA..... | 31 |
| 2.3.1 - QUANTO A NATUREZA | 31 |
| 2.3.2 - QUANTO AOS OBJETIVOS | 31 |
| 2.3.3 - QUANTO AOS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS | 32 |
| 2.3.4 - DO PONTO DE VISTA DA ABORDAGEM DO PROBLEMA | 34 |
| 2.4 - COLETA DE DADOS | 35 |
| 2.5 - INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS | 36 |
| 3 - DO ACESSO À PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR | 39 |
| 3.1 - DAS POLÍTICAS DE ACESSO | 39 |
| 3.1.1 - PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS (REUNI) | 44 |
| 3.2 - A PERMANÊNCIA E SUAS NECESSIDADES | 47 |
| 3.2.1 - A DIVERSIDADE NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO | 51 |
| 4 - CONSTRUINDO E RESERVANDO SONHOS – A LEI DE COTAS..... | 58 |
| 4.1 - DESIGUALDADE SOCIAL..... | 58 |
| 4.2 - PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO..... | 60 |
| 4.3 - A COR DO ESQUECIMENTO | 63 |
| 4.4 - OS REFLEXOS DA ESCRAVIDÃO | 68 |
| 4.5 - RACISMO ESTRUTURAL..... | 71 |
| 4.6 - AÇÕES AFIRMATIVAS NO COMBATE A DESIGUALDADE SOCIAL | 73 |
| 4.7 - LEI DE COTAS PARA O ENSINO SUPERIOR..... | 78 |

| | |
|---|-----|
| 5 - A TRAJETÓRIA DOS COTISTAS: COMPREENDENDO SEUS PERCURSOS E DANDO-LHES VOZ | 82 |
| 5.1 - CONCEITO DE TRAJETÓRIA NA PERSPECTIVA BOURDIEUSIANA..... | 82 |
| 5.2 - CURSO DE MEDICINA – CAMPUS CAMPINA GRANDE – UFCG | 88 |
| 5.2.1 - BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE MEDICINA – CCBS/UFCG | 88 |
| 5.2.2 - PERFIL DOS DISCENTES DO CURSO DE MEDICINA (CCBS/UFCG) – ÚLTIMOS 10 ANOS | 97 |
| 5.2.2.1 - INGRESSANTES | 98 |
| 5.2.2.2 - MATRICULADOS..... | 103 |
| 5.2.2.3 - CONCLUINTES..... | 108 |
| 5.2.2.4 - RESULTADOS DE ACORDO COM O PERFIL..... | 113 |
| 5.3 - EVASÃO NO CURSO DE MEDICINA (CCBS/UFCG) | 115 |
| 5.4 - TRAJETÓRIA DOS ESTUDANTES DAS TURMAS 2017.1 E 2017.2 – CONCLUINTES DO CURSO DE MEDICINA CCBS/UFCG | 120 |
| 5.5 - A VOZ DOS ALUNOS COTISTAS | 153 |
| 5.5.1 - DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO ENTRE DISCENTES | 155 |
| 5.5.2 - DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO ENTRE O CORPO DOCENTE E OS COTISTAS | 158 |
| 5.5.3 - DAS ADVESIDADES SENTIDAS DURANTE O CURSO..... | 161 |
| 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS | 168 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 172 |
| APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA..... | 182 |
| APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) APLICADO NA PESQUISA..... | 193 |
| APÊNDICE C - FOLDER – 10 ANOS DA LEI DE COTAS | 196 |
| ANEXO A - TERMO DE ANUÊNCIA..... | 197 |
| ANEXO B - DESPACHO EM ATENDIMENTO A SOLICITAÇÃO DE DADOS PARA PESQUISA PRE/UFCG | 198 |

| | |
|---|-----|
| ANEXO C - PARECER COMITÊ DE ÉTICA – PLATAFORMA BRASIL | 199 |
|---|-----|

1- INTRODUÇÃO

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta.

Nelson Mandela

A cada passo dado, o passado se distancia, o tempo passa, ficam as recordações de um tempo que não volta mais, o futuro presente que se confirma, na expectativa de transformações para um futuro ainda desconhecido. Em um contexto de forte desigualdade social, com o aumento da violência e da intolerância, onde grande parte das vítimas tem cor. O Atlas da Violência de 2021 – *Policy Brief*, realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, revelou que “em 2019, os negros representaram 76% das vítimas de homicídios. No mesmo ano, a taxa de homicídio de pessoas negras ficou em 29,2 (34.466); já a de não negros ficou em 11,2 (10.217 pessoas)” (IPEA, 2021). Somando-se a isso, “as chances de um negro ser assassinado é 2,6 vezes maior do que a de um não negro”. (IPEA, 2021).

Contudo, a desigualdade social não está limitada apenas no campo da violência. Em pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, por título “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica”, aponta que as “pessoas pretas ou pardas são as que mais sofrem no país com a falta de oportunidades e a má distribuição de renda” (IBGE, 2018, p.1).

Além disso, na mesma pesquisa do IBGE (2018), no que se refere ao mercado de trabalho em 2018, por cor e raça (%): temos que 68,6% dos cargos gerenciais são ocupados por brancos e apenas 29,9% por pretos ou pardos. Para a força de trabalho teve a maior parte composta por pessoas pretas e pardas, com 54,9%, enquanto a taxa de desocupado com 64,2% e subutilizado com 66,1%. Os números indicam que o rendimento médio mensal da pessoa ocupada preta ou parda gira em torno dos R\$1.608 contra os R\$2.796 das pessoas brancas. No tocante a taxa de subutilização,

levando em consideração a escolaridade, a desigualdade se mantém, independentemente do nível de instrução.

A difusão da desigualdade racial, enraizada no Brasil tem dimensões históricas, culturais e socioeconômicas. O Brasil completou 134 anos desde a abolição, foram 388 anos de escravidão em um país que possui apenas 522 anos de sua colonização, os dados comprovam, que em mais de um século, pouco fora feito, o poder Estatal pouco se mobilizou alicerçado no mito da “democracia racial”.

Nos processos em que sofrem os sujeitos em situação de vulnerabilidade e exclusão, a temática da necessidade de se estabelecer políticas públicas de promoção da igualdade racial, tem se tornado alvo de estudos e discussões.

Com o intuito de assegurar mudanças significativas na democratização do acesso ao Ensino Superior e na redução da desigualdade social no país, foi sancionada em 29 de agosto de 2012, a Lei nº 12.711/12, conhecida como a “lei de cotas”, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, destinando a reserva de 50% das matrículas, por curso, de alunos oriundos integralmente do ensino médio público. Dentro desses 50% foram subdivididas em cotas específicas para renda, etnia e deficientes, este último adicionado pela Lei n.º 13.409/2016, que garante a reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Como grande marco e uma importante conquista do movimento social negro, a Lei nº 12.711/12, conhecida como Lei de Cotas, completa 10 anos desde de sua promulgação e tem se firmado como uma ação afirmativa que permite ampliar a diversidade dentro das instituições ensino, consolidando-se como política compensatória, para minimizar privilégios sociais e desigualdade, em relação às condições de acesso ao ensino superior.

Nesse sentido, surge a necessidade de analisar a Lei de Cotas no âmbito de sua eficácia, ou seja, “à aplicação ou execução da norma jurídica” (REALE, 2004, p. 112). Destarte, analisar a eficácia Lei de Cotas tem um papel significativo no campo histórico, socioeconômico, cultural e das políticas afirmativas, verificando, assim, os efeitos de sua aplicabilidade de forma concreta, por meio dos seus beneficiários, tornando-se objetivo principal desta pesquisa, e propiciando uma melhor compreensão dos impactos produzidos por esta lei nos dias atuais.

Outrossim, ao abordar a temática da lei de cotas nos deparamos com o acesso e permanência da educação de nível superior. Logo, o que a educação representa para nós nos dias atuais? Qual é a educação que idealizamos por meio deste acesso que a lei tem proposto?

Uma educação sem distinção de cor, raça, credo, situação econômica, que prepara o cidadão para uma vida digna, plena e constante, com voz ativa, ser crítico e pensante, capaz de se adaptar às transformações deste mundo, ser protagonista e não apenas expectador, um sonhador. Uma educação pública gratuita, de qualidade e universal. Poderia-se aqui citar vários desejos que existem para a educação que é idealizada para as cidades, estados, países e mundo. Não basta apenas idealizar, é preciso participar desta construção que não se limita ao Estado ou a uma família ou até mesmo a um indivíduo, mas esta luta é para todos e por todos!

Pesquisar sobre educação não é uma tarefa tão simples como alguns pensam, é um desafio, uma tarefa complexa, bastante discutida no mundo inteiro, pelos mais renomados e expertises intelectuais dos diversos campos de conhecimentos e, também, por pessoas que, mesmo anônimas, contribuem de forma significativa para a formação e delineamento de uma educação que atenda aos princípios éticos e morais em uma conjuntura de mundo globalizado. Isso se dá pelo fato da educação está intrinsecamente ligada à história de cada indivíduo, de forma direta e indireta: não podemos aqui limitar a educação apenas às instituições de ensino, mas começamos a inferir a educação iniciando através de um contexto familiar, perpassando por pessoas que fazem parte do nosso convívio social, até por fim às instituições de ensinamentos nos seus mais diversos níveis de educação e formação.

Inserida em um contexto educacional, podemos destacar a pesquisa científica, com sua característica peculiar de cunho investigativo e formativo, que contribui para o enriquecimento do conhecimento humano. A busca de conhecer o desconhecido, de obter respostas a questionamentos, motivam o ser humano a pensar nos mais diversos aspectos cognitivos.

Uma pesquisa científica inicia-se a partir de uma problemática que, de acordo com o filósofo sueco G. Myrdal, define: “a ciência nada mais é do que o senso comum refinado e disciplinado”. Esta é uma citação trazida por Alves (1991), na sua obra *Filosofia da Ciência: Introdução ao jogo e suas regras*, onde define o senso comum,

como sendo o conhecimento popular, os conhecimentos em que os indivíduos adquirem com experiências próprias ou mesmo por experiências vividas por outras pessoas, também conhecido como conhecimento vulgar, onde este conhecimento ainda pode ser construído pelas nossas relações com familiares, amigos, vizinhos e situações fáticas ao longo da vida.

A partir de experiências vividas durante minha infância, vindo de uma família de classe média baixa, cursei todo ensino fundamental em escola privada (escola de pequeno porte), enfrentando as dificuldades corriqueiras. Por trabalharem os dois turnos ou às vezes três, com o objetivo de prover o mínimo de conforto para nosso lar, tive omitida a presença constante dos meus pais, inseridos em um contexto educacional, entretanto, este é um quadro retratado por muitas famílias espalhadas por todo país.

O Ensino Médio, no que lhe concerne, mais oneroso, tive que estudar em uma instituição de ensino público, conhecendo a outra face da moeda, outra realidade que ainda não tinha vivenciado. Essa foi uma experiência marcante em que pude então entender a discrepância entre a qualidade do ensino público comparado ao privado. Durante o ensino médio, com cerca de 15 anos comecei a trabalhar e estudar, uma dupla e cansativa jornada, uma realidade presente para alguns jovens brasileiros que, por necessidade, acabam abandonando os estudos, para ajudar no seu sustento ou até mesmo para manutenção da renda familiar.

Mesmo trabalhando, continuei minha vida de estudos, trabalhava durante o dia e estudava a noite. Me deparei com outra realidade pela primeira vez, quando submeti a seleção para ingressar no Ensino Superior, quando não obtive aprovação na primeira tentativa. Comecei a partir deste momento a perceber que o tempo que foi investido no trabalho, estava agora me fazendo falta para os estudos, juntei o tempo que me restava e dediquei meus esforços e logrei êxito, apenas na terceira tentativa, mas agora para outro curso, cuja concorrência a época era mais baixa. Não era o curso que eu almejava, mas era o curso que, diante das alternativas, e com a nota obtida, poderia cursar naquele momento.

Ao ingressar no Ensino Superior Público, no curso de Licenciatura em Matemática, pertencente a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no ano de 2004, comecei a observar o perfil daqueles que frequentavam o curso, por se tratar

de um curso noturno: os discentes eram, em grande maioria, pessoas que tinham que dividir o seu tempo entre trabalho e estudo, renda baixa, não possuíam meios de transportes (automóvel, moto, etc.).

Em conversa informal com colegas de curso a época, ao serem questionados quanto a motivação que levaram a cursarem aquele curso, alguns relataram: “por vir do ensino público não se viam capacitados para concorrer de igual forma com aqueles que tiveram a oportunidade em estudar no ensino privado, para galgar cursos que gostariam de cursar”. Outros “por não ter tempo para se prepararem para os estudos devido a carga excessiva de trabalho diurno”. Foram os mais diversos argumentos, e para comprovar a insatisfação de algumas pessoas, das 45 pessoas que ingressaram no curso, apenas 16 conseguiram graduar, dos 29 que não concluíram, alguns desistiram em consequência do trabalho, por não se identificarem com o curso, e outros, por motivo de reprovação em algumas disciplinas, tiveram que postergar a conclusão do curso.

Vale pôr em evidência que durante este tempo em que cursei o Ensino Superior não identifiquei nenhum negro, indígena cursando, pelo menos no período noturno, pois não existia na UEPB sistema de cotas ou ações afirmativas que pudessem abarcar este grupo citado. A Lei de Cotas, n.º 12.711, veio a ser promulgada no ano de 2012, posterior à época aqui testemunhada. Quanto a Lei de Cotas, discorreremos, de forma aprofundada, durante toda a dissertação, por se tratar do nosso objeto principal da pesquisa.

Posteriormente, no ano de 2013, fui aprovado no concurso público para o cargo de Assistente em Administração, pertencente à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na cidade de João Pessoa - Paraíba, onde trabalhei por um período de cerca de 08 meses, no setor do Protocolo Geral, ligado a Pró-Reitoria de Administração. Após este período, por motivos particulares, ingressei com um processo de transferência para Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Após o deferimento do processo e a minha ida à cidade de Campina Grande, na Paraíba, iniciei meus trabalhos junto a Coordenação do Curso de Medicina, vinculado ao Centro de Ciências Biológica e da Saúde (CCBS), até os dias atuais.

No decorrer de aproximadamente uma década, desenvolvendo minhas atividades junto a Coordenação do Curso, tive a oportunidade de acompanhar de

perto, outrora distante, a trajetória acadêmica de muitos discentes, relatos, histórias, fatos, observados no decorrer de anos de trabalho, acompanhando desde do ingresso do discente até sua graduação, e, porque não falar até mesmo após a conclusão do curso, com a emissão de alguns documentos referentes à vida acadêmica, que retratam um vínculo entre discente e instituição que perdura por toda a vida do graduando.

O que impulsionou a escolha do tema para esta pesquisa foi a necessidade de comprovar a eficácia social da política pública de cotas no curso de medicina da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), para compreender as trajetórias acadêmicas de alunos/as cotistas, cuja inspiração advém, inicialmente, das experiências próprias percorridas ao longo do texto e em outros dois acontecimentos.

O primeiro baseia-se em um desabafo trazido por um discente: *“hoje estou triste porque na minha turma, existe um colega que é cotista e que está passando uma grande dificuldade financeira”*.¹ Questionado o que seria, o mesmo citou: *“hoje, diante da situação financeira que este colega vive, ele tem que optar por uma das três refeições, que cotidianamente temos no dia, ou o café ou almoço ou mesmo a janta, porque o que a família pode hoje contribuir é apenas com uma refeição.”*

Em segundo, um docente adentrou à sala da coordenação e, entre um diálogo, questionei, na ótica do docente, a partir de uma curiosidade pessoal, de como estavam os alunos cotistas na disciplina que o mesmo ministrava. O docente de pronto, mas aparentemente com o semblante caído, respondeu: *“Infelizmente tive que baixar o nível da Disciplina, porque detectei que alguns destes discentes tem muitas deficiências oriundas do ensino médio. No momento, estou tendo que rever muitos assuntos, para não os prejudicar, é uma realidade que infelizmente temos que enfrentar em nossa instituição”*.

A partir destes dois relatos, e da minha experiência pessoal de vida, e das dificuldades enfrentadas não só por mim, mas por muitos discentes, que tem no seu dia a dia desafios para ingressar em uma Instituição de Ensino Superior (IES), mas os percalços desta vida atrapalham o sonho destes que objetivam ter uma vida melhor, que precisam desconstruir padrões e buscar uma nova realidade de vida, que

¹ Utilizou-se a fonte *Times New Roman* (tamanho 12, itálico), para diferenciar as falas de sujeitos da pesquisa, em relação às citações bibliográficas.

contrapõe uma política e economia voltados para uma visão neoliberal, inserido em um contexto globalizado porém excludente.

O estudo aqui apresentado, portanto, está intrinsecamente inserido no meu contexto atual de trabalho, nos foi motivado por buscar compreender melhor o itinerário dos alunos cotistas inseridos no curso de Medicina, que possuem uma das maiores disparidades em termos de desigualdades sociais e por ser o curso com um dos maiores pontos de corte para o ingresso através dos programas de acesso. Para uma melhor compreensão, surge então uma problematização que norteia esta pesquisa: Como se caracterizam as trajetórias acadêmicas de alunos/as cotistas no curso de Medicina da UFCG?

Na tentativa de responder a tal questionamento, é proposto como objetivo geral: analisar as trajetórias acadêmicas de alunos/as cotistas no curso de Medicina da UFCG, ingressantes em 2017 e concluintes em 2022. De contínuo, para atingir o objetivo proposto, como objetivos específicos, propõe-se:

1 – Caracterizar a trajetória acadêmica dos discentes cotistas e não cotistas do Curso de Medicina – CCBSS/UFCG, considerando médias geral e médias por componentes curriculares obrigatórios, entre os ingressantes em 2017 (2017.1 e 2017.2);

2 – Identificar os números da evasão acadêmica de alunos cotistas e não cotistas, entre os ingressantes em 2017 (2017.1 e 2017.2);

3 – Compreender as trajetórias de alunos/as em situação de quase conclusão, a partir dos seus relatos.

Sobre mais, o trabalho está estruturalmente projetado da seguinte forma:

No capítulo introdutório, de apresentação de dados recorrentes da desigualdade social, seguido da contextualização do problema de pesquisa, dos objetivos geral e específicos, apontou-se a relevância se pesquisar a temática proposta, para entender a eficácia social que a Lei de Cotas se propõe enquanto ação afirmativa.

No segundo capítulo é descrito, pormenorizadamente, o arcabouço da pesquisa, apontando o percurso ou caminho adotado, com a finalidade principal de alcançar os objetivos da pesquisa que foram traçados.

O terceiro capítulo, intitulado, “do acesso à permanência da educação superior”, trata do estado da arte, que visa delimitar o que os autores pensam sobre a temática, fundamentado dentro de um contexto histórico e sistêmico.

No quarto capítulo, foi abordado a construção da Lei de Cotas, partindo pelo viés da desigualdade social, preconceito e discriminação, refletindo sobre a cor do esquecimento, os reflexos da escravidão, do racismo estrutural, às ações afirmativas no combate à desigualdade social, e por fim, a lei de cotas no ensino superior.

No quinto capítulo, seguiu-se com a coleta e tratamento de dados da pesquisa, com um aporte dos principais referenciais teóricos, na busca de construir um diálogo com Bourdieu, conciliando com as categorias pré-estabelecidas: acesso, permanência e sucesso acadêmico, triangulando essa construção com os documentos e falas dos entrevistados.

Por fim, no sexto e último capítulo, foram feitas as considerações finais com a síntese dos resultados obtidos com a pesquisa e as sugestões que poderão contribuir, como base para futuras pesquisas, bem como balizar a gestão pública na tomada de decisões.

2 - PERCURSO METODOLÓGICO

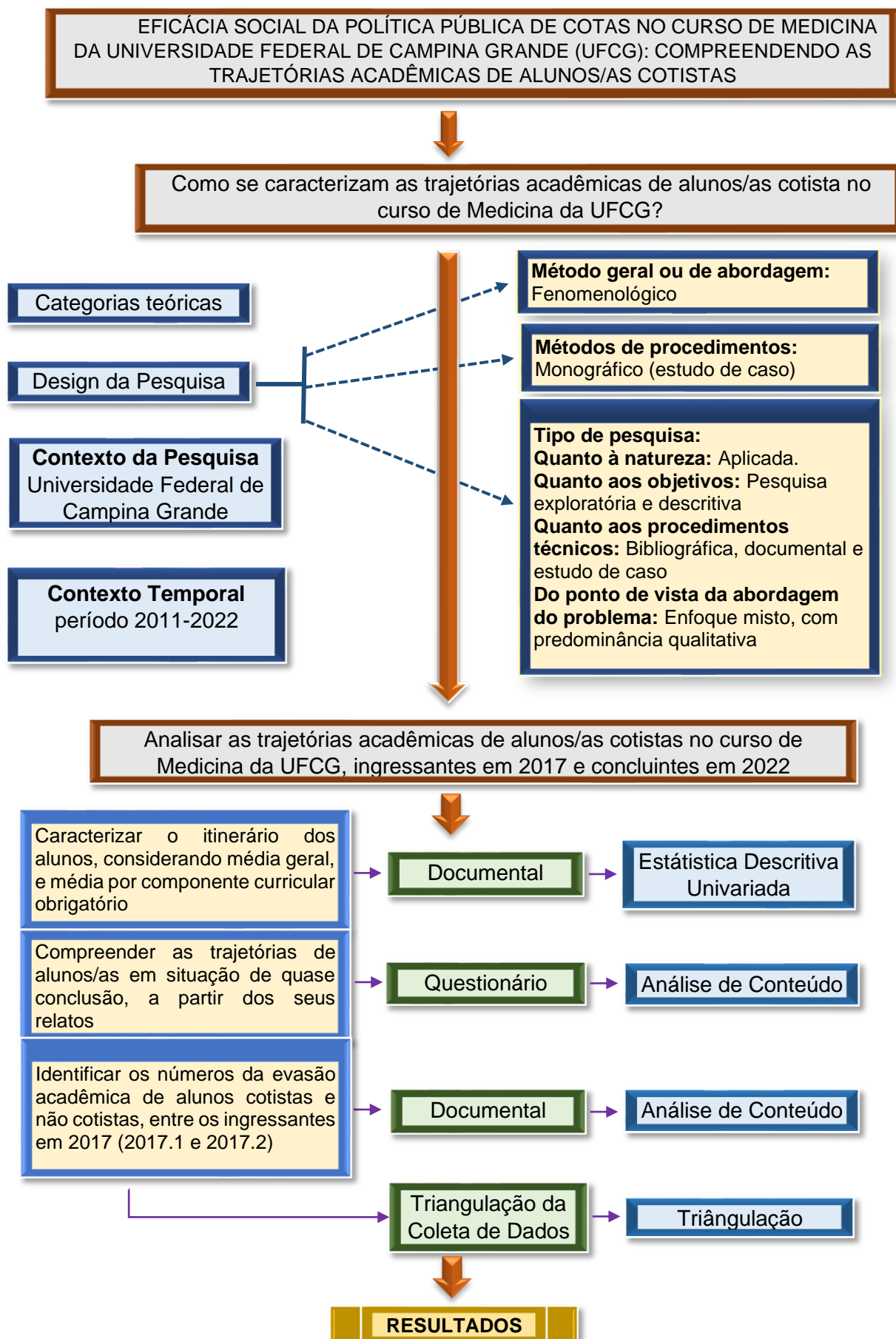
No desenvolvimento deste capítulo, são apresentados todos os caminhos/aspectos referentes a metodologia de pesquisa, com o intuito de fundamentar a discussão e delinear os procedimentos e instrumentos adotados, bem como, os métodos de abordagens, a problematização, os objetos de estudo, os procedimentos técnicos de coleta e análise de dados, ou seja, todo o percurso metodológico sistematizado, organizado e fundamentado, para obtenção de resultados confiáveis.

Cabe em uma pesquisa científica um sequenciamento lógico, sistematizado e operacional, motivado por uma problemática, e sequenciada por uma investigação com a finalidade de obter resultados. A instrumentalização e organização dos dados obtidos pela investigação propiciam ao pesquisador uma escolha, ou seja, um caminho a seguir. Para Demo (1985, p.19), “metodologia é uma preocupação instrumental”. De acordo com Minayo (2002, p.16), este instrumental deve ser “[...] claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática”.

Para tanto, entende-se por percurso metodológico como sendo “o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência.” (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 12).

A seguir, para proporcionar um panorama sistêmico e uma visão mais ampla da pesquisa, foi utilizado um modelo de desenho metodológico que conduziu, de forma precisa, cada passo da dissertação, contribuindo, assim, para um melhor entendimento por parte do leitor.

DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA



De agora por diante passa-se a descrever, ponto por ponto, o Design da Pesquisa, conforme desenho metodológico apresentado.

2.1 - MÉTODO GERAL OU DE ABORDAGEM

Diante do percurso adotado e observado preliminarmente, o presente estudo pretende analisar as trajetórias acadêmicas de alunos/as cotistas no curso de medicina, e entender a eficácia social que a Lei de Cotas se propõe enquanto ação afirmativa. Foi feito o uso do **método fenomenológico**, valorizando o significado e a relevância da experiência humana, acerca de um determinado fenômeno.

Assim, de acordo com Gil (2018, p.34), a pesquisa fenomenológica se propõe a uma descrição da experiência vivida da consciência, mediante o expurgo de suas características empíricas e sua consideração no plano da realidade essencial.

Nesse diapasão, no sentido hegeliano, a fenomenologia, de acordo com Merleau-Ponty (1973),

[...] consiste, em suma, numa lógica do conteúdo: a organização lógica dos fatos não provém de uma forma que lhes seria superposta, mas é o conteúdo mesmo desses fatos que é suposto ordenar-se espontaneamente de maneira a tornar-se pensável. Uma Fenomenologia é a vontade dupla de coligir todas as experiências concretas do homem e não somente suas experiências de conhecimento, como ainda suas experiências de vida de civilização, tais como se apresentam na história, e de encontrar, ao mesmo tempo, neste decorrer dos fatos, uma ordem espontânea, um sentido, uma verdade intrínseca, uma orientação tal que o desenvolver-se dos acontecimentos não apareça como simples sucessão [...]. (MERLEAUPONTY, 1973, p. 25-26).

A Fenomenologia indica um trajeto metodológico, um direcionamento, um modo de proceder, possibilitando conhecer melhor o que é investigado. Entender uma trajetória de vida, fazer um passeio por memórias, não apenas por meras lembranças, mas por momentos vividos e compartilhados; este retorno à memória, à resignificação dos sentimentos, dos valores, das experiências vividas, torna este método aplicável a esta pesquisa.

2.2 - MÉTODOS DE PROCEDIMENTOS

O procedimento utilizado nesta pesquisa foi o **estudo de caso**, pois por meio da investigação que gerou a coleta dos dados e análise das informações categorizadas, o acesso, permanência e sucesso acadêmico dos estudantes do curso de Medicina do CCBS/UFCG, na temporariedade proposta pela pesquisa, depreendendo se a Lei de Cotas n.º 12.711/2012 foi eficaz, para o propósito para o qual foi criada, e consolidando-se mais firmemente, como uma política afirmativa no Brasil.

Segundo Yin (2005, p.17), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o ‘caso’) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes”. Nesse sentido, segundo Gil (2018, p.34), o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos casos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

Na busca em conhecer o fenômeno de pesquisa de forma analítica, profunda e complexa que envolve o caso concreto aqui pesquisado, alguns pesquisadores entendem que uma pesquisa, por se tratar de um estudo de caso é de fácil condução, mas isso é um equívoco, segundo Martins (2008, p.12), pois se pode, nestas circunstâncias, aplicar o paradoxo de que “quanto mais fácil” for uma estratégia de pesquisa, “mais difícil” será sua realização. Ademais, o autor complementa dizendo que “uma pesquisa orientada por essa estratégia exige perseverança e engenhosidade”.

A dedicação, perseverança, criatividade, paciência, compromisso, reservadas por parte do pesquisador, na condução de toda pesquisa, traz todo um diferencial, independente da estratégia de pesquisa adotada, confluindo para resultados robustos, confiáveis, dotados de grande solidez, contribuindo, assim, não apenas para sua pesquisa, mas para as que virão posteriormente.

Destaca-se que o estudo de caso é abrangente em toda pesquisa, “[...] cobrindo a lógica do projeto, as técnicas de coleta de dados e as abordagens específicas à análise de dados.” E complementa: “[...] Nesse sentido, a pesquisa de estudo de caso

não é apenas limitado a uma tática de coleta de dados isolada ou mesmo uma característica de projeto isolada” (YIN, 2005, p.18).

Por fim, o método escolhido justifica-se por melhor se enquadrar frente à problemática abordada e por ser o timoneiro que nos conduzirá durante toda pesquisa, norteando desde da lógica do projeto até a análise de dados e resultados.

2.3 - TIPO DE PESQUISA

Para o desenvolvimento da pesquisa, de acordo com o design da pesquisa, foram abordadas as quatro principais classificações, que se dividem quanto à: natureza, objetivos, procedimentos técnicos e do ponto de vista da abordagem do problema.

2.3.1 – QUANTO A NATUREZA

Trata-se de uma pesquisa **aplicada**, pois se propõe ir além da compreensão da problemática levantada, mas de trazer uma aplicabilidade, uma melhoria, de acordo com os resultados propostos no final desta pesquisa, contribuindo para uma redefinição das políticas institucionais e tomada de decisão por parte dos gestores.

Segundo Gil (2018, p.24), entende-se por pesquisa aplicada os “[...] estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem”. E complementa: “[...] aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica”.

2.3.2 – QUANTO AOS OBJETIVOS

No que se refere aos objetivos, esta investigação tem como característica um estudo de caráter **exploratório** e **descritivo**. Devido à necessidade de ampliar e compreender a eficácia da Lei de Cotas, publicada no ano de 2012, esta pesquisa se propõe a realizar uma exploração de novos conhecimentos, com o fim de contribuir para uma melhoria ou avaliação do objeto estudado. Segundo Gil (2018, p.25), as

pesquisas exploratórias têm como objetivo ampliar a familiaridade do pesquisado com o problema de pesquisa, explicitando-o ou auxiliando-o na construção de hipóteses.

Ademais, Gil (2018, p.25) ressalta que, na pesquisa exploratória, o planejamento necessita ser flexível, para atender, mais amplamente, à natureza do fenômeno investigado. E, ainda, segundo Gray (2014, p.36), “os estudos exploratórios buscam explorar o que está acontecendo e fazer perguntas a respeito”. São especialmente úteis quando não se sabe o suficiente sobre um fenômeno.

No que concerne ao seu caráter descritivo, a pesquisa buscou descrever as características dos estudantes de Medicina do CCBS/UFCG, que foram beneficiados pela Lei de Cotas, analisando o desempenho acadêmico, o assistencialismo estudantil, os pontos positivos e negativos do curso (na perspectiva do estudante), ou seja, a trajetória acadêmica do discente, proporcionando uma melhor compreensão da aplicabilidade da lei e sua eficácia, exclusivamente para aqueles discentes que lograram êxito, concluindo o curso. Para Gil (2018, p.27), “as pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis”.

2.3.3 - QUANTO AOS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS

Para esta pesquisa, foram adotados os procedimentos técnicos de pesquisa **bibliográfica, documental**, em consonância ao estudo de caso. A pesquisa bibliográfica tem grande relevância no contexto da pesquisa, pois é a partir dela que o pesquisador poderá se inteirar do que já foi estudado sobre o assunto abordado, e fundamentará, de forma sólida, a sua pesquisa. Segundo Gil (2018, p.28), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado.

Sobre o assunto, KÖCHE (2011) elucida:

A **pesquisa bibliográfica** é a que se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias publicadas em livros ou obras congêneres. Na pesquisa bibliográfica o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema objeto da investigação. O objetivo da pesquisa bibliográfica, portanto, é o de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema,

tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa. KÖCHE (2011, p.122, grifos do autor).

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, em que o pesquisador se utiliza de outros trabalhos publicados, com o propósito de fundamentar o campo teórico, esta pesquisa teve a preocupação de analisar os dados de forma profunda, para não incorrer no erro de reproduzir dados não fidedignos, comprometendo assim a qualidade da pesquisa. Nesse sentido, Gil (2018, p. 28) orienta que convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação, para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-as, cuidadosamente.

Para tanto, utilizou-se os autores/teóricos que balizaram as discussões levantadas sobre a temática e contribuíram, de forma significativa, para o avanço e consolidação de toda pesquisa. Soma-se a isso, para o levantamento bibliográfico, que se optou por buscar referências no banco de dissertações do nosso Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (PPGAES), no banco de teses e dissertações da Biblioteca Central da UFPB, bem como no portal de periódicos CAPES.

Adicionalmente, a pesquisa bibliográfica contribui de forma a maximizar o potencial dos dados alicerçados e mesclados pela pesquisa documental.

A pesquisa documental, por sua vez, de maneira complementar à pesquisa bibliográfica, teve seu papel fundamental, servindo como pano de fundo para a compreensão da problemática levantada. Segundo Gil (2018, p.28), “[...] a pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento de documentos, elaborados com finalidade diversas tais como assentamento, autorização, comunicação etc. Mas há fontes que ora são consideradas bibliográficas, ora documentais”. Ainda de acordo com Fonseca (2002),

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Os dados documentais levantados nesta pesquisa foram colhidos junto ao site da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde é possível encontrar as resoluções publicadas a respeito do objeto de estudo e, ainda, dados vinculados ao Curso de Medicina, como, por exemplo, o Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC), dentre outros documentos que serviram de base para a pesquisa. Com relação aos indicadores acadêmicos dos discentes, números de evadidos, como outras informações, num período de 2017 a 2022², foi solicitado ao Controle Acadêmico, departamento ligado à Pró-Reitoria de Ensino (PRE) da UFCG. Os dados coletados para esta pesquisa foram populacionais, para um universo de 64 discentes, disponibilizados pela PRE/UFCG, por meio de relatórios abertos constantes no site da instituição, e outra parte, solicitada por meio de Processo n.º 23096.088510/2022-06, aberto junto à UFCG, deferido e atendido pela PRE/UFCG. E, ainda, por relatórios disponibilizados pelo Censo da Educação Superior, no período de 2011 a 2021, disponibilizados no site do Ministério da Educação (MEC).

2.3.4 - DO PONTO DE VISTA DA ABORDAGEM DO PROBLEMA

Com relação à abordagem do problema, nossa pesquisa teve um enfoque **misto**, em virtude da utilização dos métodos quantitativos, mas com uma predominância dos qualitativos. Para a análise do desempenho do discente, foi utilizada uma abordagem quantitativa. Na análise que compõem não apenas as normas legais, mas a voz do discente como sujeito ativo desta pesquisa, utilizou-se uma abordagem qualitativa.

É importante compreender que, no método misto, o pesquisador deve combinar métodos quantitativos e qualitativos, abrindo um leque de opções para uma melhor compreensão e aprofundamento do objeto investigado. Segundo Creswell; Plano Clark (2013),

A pesquisa de métodos mistos é “prática” no sentido de que o pesquisador está livre para usar todos os métodos possíveis para abordar um problema de pesquisa. É também “prática” porque os indivíduos tendem a resolver os problemas usando tanto números quanto palavras, combinam o pensamento indutivo e o dedutivo, e empregam as habilidades em observar as pessoas e

² O período escolhido de 2017 a 2022 é justificado como recorte temporal em razão de atender ao propósito de acompanhar uma turma que tem a conclusão do curso prevista para o ano de 2022.1 e 2022.2.

também em registrar seu comportamento. É natural, então, que os indivíduos empreguem a pesquisa de métodos mistos como um modo preferido para entender o mundo. (Creswell; Plano Clark, 2013, p. 28).

2.4 – COLETA DE DADOS

Os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados nesta pesquisa são: documentos e questionários, com a triangulação de dados.

A priori, no que se refere à coleta documental, já delineado no tópico 2.3.3, mostrando um panorama de como foi abordado este procedimento no percurso da pesquisa.

No que concerne ao questionário, aplicou-se este instrumento com o objetivo de compreender, com mais profundidade, o dimensionamento do itinerário acadêmico dos discentes do curso de Medicina, numa perspectiva de uma abordagem qualitativa. Este questionário foi aplicado com questões fechadas e abertas, para que os discentes pudessem se expressar e se posicionar, livremente. Para os dados coletados por meio de questionário, foi feita uma amostragem intencional, por conveniência, solicitando aos cotistas que respondessem ao questionário, através do *link*, para preenchimento via Google Forms, enviado para a turma de ingressantes nos períodos 2017.1 e 2017.2 e, de um total de 41 alunos cotistas, obtivemos o retorno de 15 alunos cotistas, o que representa 37% da população pesquisada.

Para um melhor entendimento, Gerhardt; Silveira (2009) definem questionário como sendo

[...] um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 69).

E Gil (1999, p.128) complementa, dizendo que o questionário é definido como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”.

Do ponto de vista da triangulação, se aplica para inter-relacionar as informações primárias e secundárias, coletadas no percurso da pesquisa. Para Triviños (1987, p.138), a técnica da triangulação de dados objetiva ampliar a descrição a explicação e a compreensão do objeto de estudo, partindo do pressuposto que não se pode compreender um fenômeno social sem considerar o contexto histórico social e cultural em que este fenômeno está inserido.

Segundo Vergara (2015, p. 247-248), “[...] a triangulação pode ser definida como uma estratégia de pesquisa baseada na utilização de diversos métodos para investigar um mesmo fenômeno”.

A partir do cruzamento dos dados com a abordagem mista, obtivemos dados estatísticos (quantitativos) que contemplam o histórico (notas e médias por disciplinas) dos discentes cotistas, e dados qualitativos que foram obtidos por meio do questionário. A partir disso, aplicou-se a triangulação dos dados para que fosse possível ter uma “amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (VERGARA, 2015, p. 247-248).

2.5 - INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Para o tratamento dos dados coletados pelos instrumentos escolhidos, no que se refere ao questionário, utilizamos a **análise de conteúdo**, pois de acordo com Vergara (2015, p.7), “a análise de conteúdo é considerada uma técnica para o tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema”.

De acordo com Bardin (2016, p.123), “as diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Para conceituar cada ponto citado, Gerhardt; Silveira (2009, p.84) apontam:

Pré-análise: organização do que vai ser analisado; exploração do material por meio de várias leituras; também é chamada de “leitura flutuante”.
Exploração do material: é o momento em que se codifica o material; primeiro, faz-se um recorte do texto; após, escolhem-se regras de contagem; e, por último, classificam-se e agregam-se os dados, organizando-os em categorias teóricas ou empíricas. **Tratamento dos resultados:** nesta fase,

trabalham-se os dados brutos, permitindo destaque para as informações obtidas, as quais serão interpretadas à luz do quadro. (GERHARDT; SILVEIRA,2009, *apud*. MINAYO, 2007, p. 316, grifo nosso).

Para análise de conteúdo, seguiu-se as três etapas sugeridas por Bardin (2016), organizando toda documentação coletada, bem como organizou-se os resultados obtidos pelos questionários que foram aplicados. Com posse destes documentos, iniciou-se a etapa que Bardin (2016) e Gerhardt; Silveira (2009) citam como “leitura flutuante”, para uma seleção do conteúdo que melhor se enquadra para pesquisa.

No segundo momento, codificou-se, recortando, categorizando/classificando os dados selecionados, a partir da fundamentação teórica e dos objetivos propostos. E, por fim, na terceira etapa, segundo Bardin (2016, p.124), os resultados brutos foram tratados de maneira a serem significativos “falantes” e válidos: “[...] tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pôde então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

Quanto aos dados coletados, no que se refere aos dados estatísticos, utilizou-se a **análise estatística de dados**, do tipo descritiva, com distribuição de frequência; pretendendo, através desta análise das notas e médias dos discentes, coletados junto ao controle acadêmico da UFCG, organizar estes dados quantificados, para uma análise profunda e sistêmica, contribuindo para construção de gráficos, que propiciem uma maior amplitude na visualização dos resultados. Utilizou-se, para isso, o software Microsoft Office Excel® (2019).

Esta análise estatística de dados, segundo Gerhardt; Silveira (2009, p.81-82), implica processamento de dados, através da geração (normalmente mediante o emprego de técnicas de cálculo matemático), da apresentação (podendo ser organizados em gráficos ou tabelas) e da interpretação.

Segundo Freund (2007, p.18), “estatística descritiva consiste principalmente na apresentação de dados em forma de tabelas e gráficos [...]”. Esta técnica inclui tudo o que for relacionado com dados, que seja projetado, para resumir ou descrever dados, mas sem ir além, ou seja, sem procurar inferir qualquer coisa que vá além dos próprios dados. Ainda segundo o autor supracitado, “as distribuições de frequência apresentam

os dados de uma forma relativamente compacta, dão uma boa visualização global e contêm informações adequadas para muitos propósitos [...]” (FREUND, 2007, p.34).

3 – DO ACESSO À PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A partir da crescente expansão da educação superior brasileira, nas últimas décadas, as políticas e ações governamentais têm sido foco de discussões, principalmente no que concerne à democratização do acesso e à permanência, impulsionada pela crescente demanda de jovens e adultos que almejam por esse nível e diplomação. Para atingir este objetivo, no atendimento a essa parcela da população, programas de ampliação de matrículas em instituições públicas e privadas tem sido criados, com novas fontes de financiamentos e adoção de novas modalidades de ensino.

No entanto, faz-se necessário uma reflexão sobre as ações que já foram criadas no âmbito expansionista da educação superior, bem como as formas de financiamento adotadas, principalmente as que são atreladas à orientação pública, considerando que a própria educação superior é considerada um bem público, que deveria ser um direito garantido a todos, não se limitando a classes e raças.

Neste capítulo, interpela-se as políticas de acesso no tocante ao Ensino Superior Brasileiro, bem como o programa de Restruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que teve um papel fundamental no aporte para a Lei de Cotas, objeto do nosso estudo. Somando-se a isso, versa-se sobre a sua permanência e suas necessidades, pois não basta apenas incluir essa parcela vulnerável da sociedade na Universidade, é preciso proporcionar os meios cabíveis, a partir de políticas de assistência estudantil, que garantam o mínimo necessário para o êxito acadêmico. E, por fim, aborda acerca da diversidade social e cultural, nas Instituições de Ensino Superior (IES), que tem se intensificado, a partir da implantação da lei de cotas.

3.1 – DAS POLÍTICAS DE ACESSO

No cenário político brasileiro, no período da redemocratização, ocorrido no final da década de 1980, seguiram as diretrizes e as exigências do neoliberalismo ditadas pela burguesia brasileira e internacional, ainda mais diante do processo de

monitoramento do país por organismos internacionais. Um dos primeiros eventos voltados para a educação foi a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 5 a 9 de março de 1990, evento este patrocinado pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. O Brasil foi um dos 155 governos que assinaram a Declaração construída na conferência; ratificando o que é afirmado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos: "toda pessoa tem direito à educação".

O Brasil seguiu exatamente às diretrizes do cenário político mundial. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, após um longo período ditatorial (1964-1984), foram construídos processos de contrarreformas no país, os quais deveriam atender às premissas do capital mundializado. Os governos que se seguiram, na recente democracia instalada, passaram a atender uma série de agendas neoliberais, como ajustes fiscais, privatização em larga escala, abertura econômica do mercado brasileiro (PEREIRA, 2009).

Desde meados da década de 1990, quando o Governo de Fernando Henrique Cardoso apresentou o “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, o qual definiu os objetivos e diretrizes para a reforma da administração pública brasileira, com o pretexto de modernizá-la, implementou-se o que chamou de administração pública “gerencial”. Como resultado, a educação foi classificada como uma atividade não exclusiva do Estado, indicando que a execução dos serviços pode ficar sob a responsabilidade das instituições privadas e públicas não estatais (PEREIRA, 2009).

Ademais, foram construídas normas voltadas exatamente para possibilitar a expansão do ensino privado no país. Uma das principais regulamentações sobre a educação nacional foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei n.º 9.394/1996, a qual no seu art. 3.º traz como um dos seus princípios o ensino com base na coexistência de instituições públicas e privadas; e, no seu art. 7.º, garante que o ensino é livre à iniciativa privada (LDB, 1996). A LDB aprovada, além de desconfigurar o projeto inicial, estava em harmonia com a proposta de desregulamentação, descentralização e compatível com o Estado Mínimo, o que fez surgir uma significativa reforma no sistema educacional brasileiro, especialmente no ensino superior (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

Após a implementação das normas, registrou-se uma enorme expansão do ensino superior, principalmente com o surgimento de novas instituições privadas, iniciando o processo de mercantilização do ensino superior, ou seja, o ensino superior deixou de ser um direito social para ser uma mercadoria (PEREIRA, 2009). Como exemplo, os dados do INEP/MEC (2010) corroboram a afirmação acima, pois apontam que, já no ano de 2002, o número de matrículas em instituições públicas de ensino superior foi de 1.085.977, enquanto nas instituições privadas foi de 2.434.650, mais do dobro de matrícula das públicas. Quanto ao número de instituições, em 1995, eram 210 instituições públicas de ensino superior e 684 privadas e, no ano de 2002, tínhamos 195 instituições públicas e 1.442 privadas.

E, somando-se a isso, tem-se em quase duas décadas, fundamentados pelos dados mais recentes do Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2020), que apontam, em 2011, um total de 6.739.689 de matrículas nas graduações, passando para a marca de 8.680.354, no ano de 2020, o que representa um crescimento de 28,8% no período. Destaca-se que, deste total, em 2020, as IES privadas representam 77,0% aproximadamente do total de matrículas, ou seja, um total de 6.724.002 matrículas, enquanto, as IES públicas representam aproximadamente 23,0%, o que corresponde a 1.956.352 matrículas. Apesar de um crescimento exponencial das matrículas nas últimas décadas, por outro lado, demonstra a hegemonia e o crescimento destas IES privadas frente as IES públicas.

Com o “avanço” ou “retrocesso” da legislação brasileira no âmbito educacional, sob influência direta de grandes oligopólios (número reduzido de grandes empresas que atuam num segmento do mercado), a educação superior brasileira tem sido financiada além do poder estatal, por empresas educacionais, organismos internacionais, e pelos mais diversos conglomerados de investidores, com propósito de atender aos mais diversos tipos interesses.

Segundo Santos; Chaves (2020, p.03), “a entrada dos fundos de investimentos na arena educacional brasileira promoveu a abertura de capital das IES privadas na bolsa de valores e efervesceu o mercado com as fusões e aquisições institucionais”.

A educação tem se tornado com o passar do tempo um negócio rentável e de baixo risco, motivando ainda mais os investidores na caçada dos lucros a curto prazo, em um contexto mercadológico. De acordo com Mundy; Menashi (2012), desde os

anos 1980, o Banco Mundial tem apoiado o fortalecimento do setor privado na educação em países capitalistas periféricos.

Por orientação e apoio do Banco Mundial para os países da América Latina, no tocante a diversificação institucional e o aumento das instituições privadas, o BM defende:

A introdução de uma maior diferenciação no ensino superior, ou seja, a criação de instituições não universitárias e o aumento de instituições privadas, pode contribuir para satisfazer a demanda cada vez maior de educação superior e fazer com que os sistemas de ensino melhor se adequem às necessidades do mercado de trabalho. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 31).

Na corrida pela mercantilização da educação e da lucratividade, algumas empresas se destacam no Brasil. Segundo Chaves (2010, p.10), grande parte deste capital que financiam estas empresas são oriundos de grupos estrangeiros ligados a bancos norte-americanos, destas empresas em 2007 quatro se destacavam: “a Anhanguera Educacional S.A com sede em São Paulo; a Estácio Participações, controladora da Universidade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro; a Kroton Educacional, da Rede Pitágoras, com sede em Minas Gerais e a empresa SEB SB, também conhecido como "Sistema COC de Educação e Comunicação", com sede em São Paulo”. (CHAVES, 2010, p.10)

Após 10 anos, em 2017, o quadro de empresas tem sido ampliado no Brasil, o Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, em uma cartilha por título “A Educação brasileira na bolsa de valores: as oito empresas privadas de capital aberto atuantes no setor educacional”, com publicação em outubro de 2020, traz algumas informações importantes quanto ao funcionamento dessas instituições privadas educacionais.

Na cartilha supracitada, destaca cinco empresas de serviços educacionais cotadas na Bovespa (Kroton, Yduqs, Ser, Ânima e Bahema) e três cotadas na Nasdaq (Arco, Afya e Vasta). Além delas, a Eleva Educação, de propriedade de Jorge Paulo Lemann, anunciou recentemente a pretensão de abrir capital na Bolsa de Nova York (TRICONTINENTAL, 2020).

Apesar da formação e fusão destas grandes empresas na formação de oligopólios, que passaram a ter o controle do mercado da educação superior do país, segundo Chaves (2010), o Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) no Brasil, ainda são as molas propulsoras,

responsáveis pela expansão do acesso e fortalecimento de forma exponencial da educação superior privada no Brasil, que se inicia de forma mais consubstanciada no governo de FHC, e consolida-se, intensamente, nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) e Dilma Vana Rousseff (2011 – 2016).

Vale destacar que, apesar do FIES e PROUNI financiarem a educação superior privada, possuem conceitos distintos. De acordo com Tonegutti,

O FIES é uma forma direta de fazer valer a visão liberal de que o ensino superior deve ser pago pelo cidadão diretamente beneficiário (o estudante), confrontando, então, com o princípio da Educação como direito de todos e dever do Estado (artigo 205 da Constituição Federal). Além do mais, penaliza o estudante com a insegurança de poder, ou não, honrar o pagamento do empréstimo na dependência do ingresso no mercado de trabalho, que, no fundo, é diretamente dependente da situação econômica do país. (TONEGUTTI, 2013, p.83).

Por outro lado, ainda segundo o autor,

O PROUNI surge com o discurso de justiça social para um público alvo de estudantes de classes econômico-sociais menos favorecidas, concedendo financiamento a fundo perdido (na forma de bolsas). Mas não dá uma garantia da qualidade de ensino para as vagas ofertadas, no que atribui ao estudante o possível ônus de uma formação insuficiente, com evidente reflexo na sua inserção profissional. Também, o PROUNI é um incentivo ao “mercado da educação”, por beneficiar em maior medida as instituições de ensino superior privadas com fins lucrativos, já que estas, com a adesão ao programa, ficam livres de recolher quase todos os tributos federais a que estariam sujeitas. (TONEGUTTI, 2013, p.83).

Depreende-se, desta forma, que a transferência de dinheiro público para iniciativa privada pode contribuir para um sucateamento das IES públicas, garantindo, desta forma, um mercado privado estável, lucrativo e competitivo: “É pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade” (CHAUÍ, 2003, p.12).

Como impacto, verifica-se que o sistema educacional privado na educação básica tem sido ocupado principalmente por estudantes das classes média e alta, que se caracteriza por ter um poder aquisitivo alto, o que permite o pagamento de altas mensalidades. Estes estudantes, no que lhe concerne, após a conclusão do ensino básico no sistema educacional privado, possuem uma maior probabilidade de aprovação nos exames que dão acesso as melhores universidades brasileiras, mas o que chama mais atenção é o fato que, destas IES, a maioria são públicas e não geram custos para estes estudantes.

Na outra ponta, é possível contemplar outra realidade, estudantes que, geralmente, caracterizam-se como classe baixa, em maior proporção pretos e pardos, frequentaram escolas públicas, no âmbito da educação básica; alguns destes, por muitas vezes, tendo que conciliar trabalho e estudo, após a conclusão do ciclo básico, se deparam com a concorrência de outras classes sócio economicamente privilegiadas.

Como saída para esta problemática, os estudantes com menor poder aquisitivo tentam o ingresso em IES privadas, sacrificando muitas vezes o pouco que tem, e quando não existe possibilidade de custear estes estudos, por vezes, recorrem ao FIES ou PROUNI, com o propósito de avançar em seus estudos e sonhar com um futuro melhor por meio do sucesso acadêmico e sua diplomação.

Apesar do crescimento da oferta de vagas na graduação ocorrer hoje no setor privado de ensino superior, a expansão desse setor apresenta sinais de extenuação, ou seja, esgotamento. Ao que se segue, a ampliação das vagas na educação superior pública torna-se importante para o atendimento da grande demanda de acesso à educação superior.

Para atender a esta demanda, vinculado a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, alicerçado a uma profunda reestruturação educacional, que visa elevar o padrão de qualidade acadêmica, com uma maior cobertura territorial nacional, ampliando e democratizando do acesso por meio da inclusão social, nasce o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto n.º 6.096 de 24 de abril de 2007.

3.1.1 - PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS (REUNI)

A partir do ano de 2003, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), elaborou e apresentou ao Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, uma proposta para expansão das IFES. O governo, então, após analisar a proposta, aprovou e criou, em 2007, o Programa de

Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (BRASIL, 2010).

O REUNI foi um dos principais e mais importante programas já criados, no tocante a ampliação do acesso e expansão da educação superior pública no Brasil. A partir do ano de 2007, essa expansão e reestruturação das universidades públicas brasileiras foi marcada por uma nova configuração, no âmbito político, administrativo e acadêmico dessas instituições de ensino.

O Programa traz consigo um dos seus objetivos norteadores, que fortalece e solidifica as universidades federais, com a proposta de ampliar o acesso e permanência na educação superior, agregando esforços e reforçando iniciativas para a ampliação das vagas e a elevação da qualidade da educação nacional, cumprindo, assim, uma das ações preconizadas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Presidente da República, em 24 de abril de 2007.

O Reuni tinha como meta atender pelo menos 30% da população entre 18 e 24 anos, até o final da década. E, ainda, tinha como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito (18), ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

Além do mais, o Reuni deveria atender algumas diretrizes descritas no artigo 2º, do Decreto n.º 6.096/2007, que estão estruturadas em seis dimensões ou pilares e, cada um destes, com aspectos ou subtópicos específicos:

(A) Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública; (B) Reestruturação Acadêmico-Curricular; (C) Renovação Pedagógica da Educação Superior; (D) Mobilidade Intra e Inter-Institucional; (E) Compromisso Social da Instituição; (F) Suporte da pós graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação. (BRASIL, 2007b).

De acordo com as orientações do programa, as universidades federais firmariam, junto ao Ministério da Educação, acordos, com os quais se comprometiam a atender aos objetivos e propostas do Programa, a exemplo do aumento de vagas de ingresso, redução das taxas de evasão e ampliação da ocupação de vagas ociosas. Em contrapartida, estas IFES receberiam a liberação de verbas, à medida

que as instituições cumpriram o acordo pactuado, mas, sobretudo, limitando-se à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação.

Ratificando, de acordo com o Decreto n.º 6.096/2007:

O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a:

I-Construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa;

II-Compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e

III-Despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação. (BRASIL, 2007, art. 3º).

Após acordos firmados por parte das IFES com o Ministério da Educação, de acordo com primeiro relatório do REUNI, em 2008, das 54 universidades federais existentes, ao final de 2007, 53 aderiram ao programa, demonstrando uma total adesão no primeiro ano de sua implantação (BRASIL, 2009).

No ano de 2010, fora apresentado, agora pela ANDIFES, um segundo relatório, demonstrando que houve um crescimento substancial em todas as IFES pesquisadas, avaliando quatro dimensões: ampliação da oferta de Educação Superior Pública; Restruturação Acadêmica-Curricular; Assistência Estudantil e o Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação. (BRASIL, 2010).

Posto isto, esta expansão contribuiu para a interiorização dos campi universitários, proporcionando uma maior democratização do acesso ao ensino superior público. Deste modo, discentes que percorriam grandes distâncias, passando muitas vezes horas dentro de um ônibus escolar, poderiam agora experimentar, ter a possibilidade de reduzir o trajeto até as IFES, por estarem mais próximas destes estudantes.

Os avanços e benefícios trazidos pelo REUNI, durante o tempo de sua aplicabilidade, proporcionaram um investimento maciço, mas com prazo pré-determinado, trazendo consigo um aumento significativo de vagas ao longo dos anos, elevando-se o número de alunos, de cursos e melhorando a própria infraestrutura das

IFES. Outrossim, a não continuidade deste programa acarretou um grande retrocesso, provocando cortes e contingenciamentos financeiros nos últimos anos, colocando, assim, em xeque a continuidade das atividades de acadêmicas e o funcionamento destas IFES, que tiveram suas despesas e investimentos ampliados pelo REUNI, porém, passaram a lidar com a redução orçamentária nos anos seguintes à conclusão do Programa.

No próximo tópico, será explanada a categoria permanência a partir das novas demandas geradas pela política de cotas, com o ingresso de públicos em situação de vulnerabilidade.

3.2 – A PERMANÊNCIA E SUAS NECESSIDADES

Diante da multiplicidade dos desafios impostos à sociedade contemporânea, destaca-se a do poder público prover uma educação de qualidade e inclusiva.

Na atual conjuntura sociopolítica do Brasil, a educação superior vem sofrendo um processo de reforma fundamentada, em especial, na ênfase dada ao discurso da democratização. Nesse cenário surgem, com certo destaque, as políticas de expansão das universidades e de ampliação e democratização do acesso e permanência no ensino superior.

Ressalta-se, agora, que as políticas de permanência têm sido tema de muitas pesquisas, diante da sua complexidade e do grau de importância no meio educacional, pois não basta apenas garantir o acesso, mas a permanência dos estudantes, frente às dificuldades impostas no decorrer da sua trajetória acadêmica.

Inserida neste contexto de destaque, a assistência estudantil (AE) tem se mostrado relevante, frente aos debates promovidos pela comunidade acadêmica, chegando até a ganhar um espaço na agenda governamental, que elevou ao status de política pública, através do Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

De acordo com Silveira (2012),

O PNAES se efetiva por meio de ações de assistência estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, e destina-

se aos estudantes matriculados em cursos de graduação na modalidade presencial das Instituições Federais de Ensino Superior. (SILVEIRA, 2012, p 71).

De acordo com o Decreto n.º 7.234, que normatiza o PNAES, as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (BRASIL, 2010).

O Art.1.º do Decreto n.º 7.234 inicia-se informando que a lei deverá ser executada no âmbito do MEC, e tem por finalidade “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal”. A ampliação das condições para esta permanência vincula o poder estatal a estar atento a todos os fatores que possibilitam essa evasão, sejam eles de ordem econômica ou até mesmo de ordem psicossocial.

Para que se possa atingir esta finalidade proposta, foram demandados quatro objetivos de acordo com Art.2.º do Decreto:

I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II- minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010, Art.2º).

Com o propósito de atender a estes objetivos acima elencados, o PNAES definiu ações que deverão ser adotadas nas seguintes áreas: moradia; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esportes; educação infantil para filhos de estudantes; acesso, participação e aprendizagem de estudantes portadores de deficiência (BRASIL, 2010).

Para que estas ações acima sejam abarcadas e assistidas pelo poder público, faz necessário um aporte financeiro que possa prover recursos suficientes para o atendimento das mesmas.

Em 2018, foi realizada a quinta onda da pesquisa de perfil, promovida pela ANDIFES/FONAPRACE, intitulada V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES, cujo resultado possibilitou a geração de

um relatório que traça o perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação.

De acordo com relatório da ANDIFES/FONAPRACE (2008, p.12), até o ano de 2012, período em que ainda existiam recursos provenientes do REUNI, onde estes eram destinados exclusivamente para a assistência estudantil, mas com o crescimento da demanda de novos beneficiários por meio da lei de cotas, a partir de 2013, “as universidades e Cefets ou financiavam a assistência com recursos próprios ou valiam-se do PNAES³” (ANDIFES/FONAPRACE, 2008).

Isso posto, até 2016, o PNAES dedicou volumes sempre crescentes para o atendimento as políticas de permanência, saindo de R\$ 125 milhões, em 2008, para pouco mais de R\$ 1 bilhão, em 2016; todavia, em 2017, houve uma queda para R\$ 987 milhões e, em 2018, para R\$ 957 milhões (ANDIFES/FONAPRACE, 2008).

Mas o aporte financeiro ainda é pouco, comparado à demanda que vem crescendo nos últimos anos. Nesse sentido, no período 2003-2017, registrou-se um crescimento de 260% no número de vagas ofertadas, passando 109.184 mil, para 393.000 vagas, reflexo do REUNI.

Para auxiliar o PNAES, em 2013, por meio da Portaria nº 389, de 09 de maio de 2013, cria-se o Programa de Bolsa Permanência, que se define em seu Art. 4º: “A Bolsa Permanência é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica” (BRASIL, 2013).

A portaria refere-se a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. De acordo com o Conselho Nacional de Assistência Social, consideram-se vulneráveis os

indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico,

³ “O Decreto nº 7.234, de julho de 2010, instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com o objetivo de democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. Definiu 10 áreas em que as ações de assistência deveriam ser desenvolvidas. Definiu no artigo 5º. o perfil prioritário estudantil beneficiário dos recursos: “estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior” (ANDIFES/FONAPRACE 2008, p.12).

cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social. (BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, 2004).

Atualmente, o valor pago aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, é de R\$ 400,00; estudantes indígenas e quilombolas que comprovem residência nas respectivas comunidades R\$ 900,00⁴. Lembrando que estes valores pagos a estes beneficiários são para o uso mensal, para custear, em muitos casos, moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, etc.

Este dinheiro, que auxilia o programa bolsa permanência, é proveniente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pela emissão dos cartões-benefício dos bolsistas e pelo pagamento do auxílio financeiro aos estudantes de graduação após a autorização das IFES e da SESu/MEC.

Sabe-se das dificuldades financeiras que, em meio a tantos percalços e fatores, tem um papel preponderante no aumento do índice de evasão. De acordo com Vargas (2008), essas dificuldades

[...] de cunho econômico podem interferir na trajetória acadêmica de estudantes de baixa renda, seja através da falta de recursos necessários para o acesso a importantes bens e práticas culturais, seja pela necessidade de conciliar estudos e trabalho. (VARGAS, 2008, p. 50).

A oferta de vaga não é condição suficiente para que os estudantes oriundos de famílias pertencentes às camadas economicamente mais baixas da sociedade consigam ter êxito, mas é pensando nisso que se faz necessária uma política de permanência que possibilite uma assistência a esse estudante, de modo que ele possa permanecer na universidade e concluir o curso. Isto é,

Torna-se necessária a criação de mecanismos que garantam a permanência dos alunos que ingressam na universidade, reduzindo assim, os efeitos das desigualdades apresentadas pelo conjunto de estudantes comprovadamente

⁴ Valores disponibilizados no site do FNDE: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/bolsa-permanencia>>. Estes valores constam no número do convênio do Banco do Brasil (BB) com o FNDE: Convênio 489.

desfavorecidos e que apresentam dificuldades concretas para prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso. (FINATTI, 2008, p. 196).

Então, deve-se entender que a assistência estudantil é um dever do Estado, garantido na Constituição Federal, no artigo 206, e está instituído que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, sendo o primeiro: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

É importante destacar que, no mesmo ano da criação do REUNI, o Ministério da Educação (MEC), através da Portaria Normativa n.º 39, de 12 de dezembro de 2007, instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

O ministro de Estado da Educação, no uso de suas atribuições, considerando a centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal, resolve: Art. 1º Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Educação Superior – SESU, do Ministério da Educação, o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, na forma desta Portaria. (BRASIL, 2007, p.1).

A concatenação entre o REUNI e o PNAES contribuiu, de forma significativa, na ampliação do acesso e permanência da educação superior pública no Brasil, e, como resultado, em 2012, a implantação da Lei nº 12.711/2012 nas IFES, que se constituiu em uma das principais políticas públicas de inclusão.

Ainda há muito o que se fazer, muito o que planejar, muitos jovens ainda se encontram carentes e necessitados por políticas afirmativas que auxiliem, de forma profícua, e que os apoiem de forma significativa na continuidade dos seus estudos, sem que se faça necessário trabalhar e estudar, concomitantemente, desestimulando e produzindo efeitos reversos, conduzindo-os, assim, a evasão.

3.2.1 – A DIVERSIDADE NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

O quadro étnico-racial das universidades brasileiras tem sido transformado, ao longo das últimas décadas, por meio das cotas raciais. A mudança do perfil dos ingressantes e a democratização do acesso ao ensino superior ampliou o debate crítico sobre a desigualdade social, inserindo-o em um contexto de transformação ou

da diversidade cultural e o caráter inclusivo das instituições federais de ensino superior.

De acordo com alguns autores, a palavra diversidade pode trazer vários conceitos. Segundo o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Gemma), o conceito de diversidade

[...] é bastante polissêmico e de recente inclusão no vocabulário político e social brasileiro[...]. Podemos dizer que há dois significados básicos para o termo [...], um é bastante amplo e entende a promoção da diversidade como a inclusão de parcelas da população marginalizados ou subrepresentados em determinado espaço ou serviço. Esse significado inclui elementos socioeconômicos e culturais. Há, contudo, um segundo significado do termo diversidade que é propriamente colado à ideia de diferença cultural. (GEMMA, 2018, p.15-16).

A diversidade cultural é um componente humano. Ela é constituinte da nossa formação humana. Somos sujeitos sociais, históricos, culturais e, por isso mesmo, diferentes (GOMES, 2003, p.73).

Os conceitos variam de amplitude: de definições restritas, que enfatizam apenas raça, etnia e gênero, até às extremamente amplas que se referem a todas as diferenças entre as pessoas, isto é, todos os indivíduos são diferentes (HANASHIRO & CARVALHO, 2005, p.4).

A convivência entre pessoas diferentes em múltiplos espaços têm sido alvo de debates e pesquisas, pois, em alguns casos, estes espaços são dominados por grupos, que produzem discriminação e preconceitos.

Com a globalização, impulsionada pelo avanço tecnológico, com o aumento das relações mercadológicas, o convívio entre diferentes povos, línguas e nações tem estado à prova. Com o advento da internet e das mídias sociais, os limites de convivência que antes limitavam-se a espaços físicos, amplificam-se para os meios virtuais.

As IES brasileiras, que outrora eram perfiladas como espaços elitizados e de exclusão, estão vivenciando transformações, mediante a aplicabilidade de Políticas Públicas Afirmativas. Os dados da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018, realizada pela Andifes, mostram que o percentual de cotistas nas universidades federais saiu de 3,1%, em 2005, para 48,3%, em 2018. Somando-se a isso, a faixa de renda mensal familiar per capita até

um e meio salário mínimo também aumentou, saindo, em 1996, de 44,3% do corpo discente, para um aumento significativo a partir de 2014, em que os estudantes nessa faixa de renda passam a ser 66,2% do total de estudantes da graduação, chegando a 70,2%, em 2018.

É perceptível a mudança no tocante a diversidade, inserida no contexto das instituições federais de ensino superior (IFES), de acordo com Theodoro (2022):

[...] A presença de alunos negros modificou o cenário dos campi e com isso a questão racial ganhou novos contornos e o debate passou a compor a grade das ciências sociais com mais dinamismo e vigor. A maior diversidade no ambiente acadêmico e universitário insta os próprios alunos brancos a conviver com os negros, algo sempre difícil em função das barreiras impostas pela sociedade desigual. [...] As cotas nas universidades e nas escolas técnicas são seguramente um marco na história da educação e da democratização das oportunidades no país. (THEODORO, 2022, p.227 e 229).

É notório que mudanças são necessárias e estão acontecendo, exigindo que a universidade se reinvente cotidianamente. A Universidade tem deixado de ser um espaço de um grupo seletivo e elitizado. As cores no ambiente universitário transformam um espaço que outrora definia-se por ser opaco (predominantemente branco). No entanto, por mais diversos e democráticos que sejam esses espaços, é preciso rever os projetos político-pedagógicos dos seus cursos, analisando o conhecimento ofertado e suas ações, uma vez que o cenário, tendo sido revelado, necessita de maior amplitude de novos horizontes e perspectivas, que conduzam ao exercício pleno de práticas formativas e pedagógicas, conduzidas por uma pedagogia da alteridade e, conseqüentemente, da diversidade.

Cabe registrar que a promoção da diversidade, no contexto das universidades, inicia-se em 16 de agosto de 2002, dez anos antes da promulgação da lei das cotas, quando o então ministro da educação à época, Paulo Renato Souza submetia, para apreciação do então presidente Fernando Henrique Cardoso, a proposta de Medida Provisória, que criava o “Programa de Diversidade na Universidade”, visando a promoção do acesso ao ensino superior de grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e indígenas brasileiros.

Em síntese, a proposta do projeto de Medida Provisória (MP, E.M./MEC n.º 84) objetivava:

[...] implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de grupos socialmente desfavorecidos. Os resultados obtidos, se constituirão em subsídios para a formulação de uma política permanente de inclusão social e de combate à discriminação racial e étnica no ensino médio e superior, de modo a minimizar os impactos econômicos negativos gerados por estas distorções, podendo propor alternativas para sua correção. (E.M.84/MEC, 2002).

Além disso, o programa teve um custo total previsto de US\$ 9,0 milhões e foi executado em três anos, sendo US\$ 5,0 milhões, oriundos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e US\$ 4,0 milhões de contrapartida do Tesouro Nacional. Das 27 (vinte e sete) unidades federativas brasileiras, por se tratar de um programa piloto, o Ministério da Educação propôs que apenas 9 (nove) fossem contempladas, a saber: Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo.

Em 13 de novembro de 2002, após tramitação da Medida Provisória n.º 63/2002, é promulgada a Lei n.º 10.558/2002, que cria o Programa Diversidade na Universidade:

Art. 1º Fica criado o Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros.

Art. 2º O Programa Diversidade na Universidade será executado mediante a transferência de recursos da União a entidades de direito público ou de direito privado, sem fins lucrativos, que atuem na área de educação e que venham a desenvolver projetos inovadores para atender a finalidade do Programa.

Parágrafo único. A transferência de recursos para entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que atendam aos requisitos do **caput**, será realizada por meio da celebração de convênio ou de outro instrumento autorizado por lei.

Art. 3º Revogado pela Lei nº 11.507, de 2007.

Art. 4º Fica autorizada a concessão de bolsas de manutenção e de prêmios, em dinheiro, aos alunos das entidades a que se refere o parágrafo único do art. 2º.

Art. 5º Os critérios e as condições para a concessão de bolsas de manutenção e de prêmios serão estabelecidos por decreto. (BRASIL,2002b).

Em que pese o teor da lei acima citada, no seu Art.4.º, que “autoriza a concessão de bolsas de manutenção e de prêmios, em dinheiro”, contemplando

entidades de direito público ou de direito privado, sem fins lucrativos e alunos, que desenvolvam projetos inovadores, incentivando, por um lado, o aprofundamento do estudo, mas, por outro lado, a aplicabilidade da lei acaba por instigar a competitividade grupos ou entre estudantes.

Existem alguns pontos contraditórios, no Brasil, visto que, em simultâneo, em que contempla-se a diversidade, de um país violento, que disponibiliza uma “porta da frente e a porta dos fundos, do elevador social e do elevador de serviço. A cidade e a favela, o colégio privado e a escola pública, o SUS e os hospitais de elite”. (THEODORO,2022, p.337).

Com a diversidade instalada nas Universidades Públicas, o governo brasileiro se viu diante da necessidade de promover políticas públicas de conscientização, prevenção e responsabilização, para tentar atender (ou minimizar) os casos de violência, discriminação e intolerância contra grupos vulneráveis e minoritários, embasados, em certa medida, na ideia de que o melhor remédio contra a intolerância é o conhecimento.

No ano de 2016, O Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério da Justiça, lançou o Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos. Durante o evento, realizado na Assembléia Legislativa do Paraná, foi formalizada a adesão de 43 instituições de ensino à iniciativa.

O Pacto proposto trazia, como o objetivo, o estímulo a educação em direitos humanos, no ensino superior, mediante aproximação entre instituições educacionais e comunidade, e a inserção de conhecimentos, valores e práticas convergentes com os direitos humanos (PACTO UNIVERSITÁRIO, 2016, p. 2).

Outro ponto importante trazido por parte do Pacto trata do pressuposto que as instituições de ensino superior são responsáveis pela construção da paz, defesa dos direitos humanos e dos valores da democracia, além de produzirem conhecimento visando atender aos desafios impostos à sociedade brasileira, como a redução da pobreza, do preconceito, da discriminação e a superação da violência na sociedade (PACTO UNIVERSITÁRIO, 2016, p. 2).

O pacto torna-se fundamental, diante do aumento de situações de intolerância, ‘*bullying*’ e diversos outros tipos de violência. Após um ano do Pacto Universitário, em

2017, 320 instituições já aderiram, dentre as quais 180 universidades, centros universitários, faculdades e instituições elaboraram planos de trabalhos, respeitando os cinco eixos propostos pelo pacto: ensino, pesquisa, extensão, gestão e convivência.

O primeiro eixo, o ensino, propõe a inclusão, nos projetos pedagógicos dos cursos, na formação inicial e em suas atividades curriculares, da temática dos direitos humanos, além de promover a formação continuada.

Ao que se segue, o segundo eixo, a pesquisa, visa promover uma política de incentivo à realização de estudos e pesquisas, de acordo com as temáticas da diversidade, abordando temas relacionados à discriminação e à intolerância com grupos em situação de vulnerabilidade.

Logo, o terceiro eixo, a extensão, que apoia o desenvolvimento de atividades, junto às comunidades, com foco primordial na educação em direitos humanos. Seguindo, tem-se a gestão, que procura integrar os direitos humanos, na cultura e na gestão organizacional e institucional, através de mediação de conflitos, na forma de lidar e reparar processos de violação.

E, por fim, o quinto eixo, a convivência universitária e comunitária, que promove esforços em razão do respeito à diversidade, em suas inúmeras vertentes, e no desenvolvimento ético e de respeito à alteridade.

É mister destacar a descontinuidade do Pacto, em 2018, sem a devida justificativa ou comunicação formal, por parte do Ministério da Educação, às 333 Instituições de Ensino Superior que aderiram à época ao pacto.

Apesar de o aumento da diversidade no ambiente acadêmico e universitário ser positivo, existe um longo caminho a ser trilhado no combate à desigualdade social. Inserir os alunos nas universidades não implica necessariamente incluí-los; por isso, programas, ou mesmo a lei de cotas, sozinhos não são garantia, frente aos diversos desafios postos pelo racismo estrutural, alicerçado em uma sociedade desigual. É importante o pertencimento real destes discentes no espaço que é deles por direito.

A lei de cotas tem se tornado uma ferramenta importante no combate à desigualdade social nas últimas décadas. No capítulo a seguir, é possível

compreender os caminhos que objetivaram a criação da lei de cotas e sua caracterização como política afirmativa.

4 – CONSTRUINDO E RESERVANDO SONHOS – A LEI DE COTAS

A inserção de grupos minoritários frente a desigualdade social é um desafio e uma preocupação ao longo das últimas décadas. O futuro de muitos dependem de ações propostas no presente, que podem refletir de forma positiva ou negativa na vida de muitos.

Com objetivo primordial de minimizar a desigualdade social no seio da sociedade brasileira e promover o acesso para um grupo minoritário, sem a Lei de Cotas, provavelmente, não teriam a oportunidade de ingressar em uma universidade pública e, com isso, pode sonhar em galgar posições melhores, frente a um mercado de trabalho competitivo. Sabe-se que a Lei de Cotas foi uma luta travada e proposta pelos movimentos negros que, ao longo das últimas décadas, tem se esforçado no combate à desigualdade social.

Neste capítulo, será abordada a construção da Lei de Cotas, partindo pelo viés da desigualdade social, preconceito e discriminação, refletindo sobre a cor do esquecimento, os reflexos da escravidão, do racismo estrutural, as ações afirmativas no combate à desigualdade social, e por fim, a Lei de Cotas no ensino superior.

4.1 - DESIGUALDADE SOCIAL

Quando aborda-se esse tema, é possível se deparar com um cenário que remete a uma realidade de desespero, daqueles que sobrevivem em meio a uma sociedade tão desigual, em um contexto onde a falta de oportunidades e de esperança estão presentes; homens amordaçados, acorrentados, não com cadeias visíveis, mas com correntes ideológicas, doutrinárias, perversas, imobilizando-os, proporcionando assim, para os detentores de “poder”, um melhor controle no que tange a pobreza e a miséria.

Esta luta não deve ser tratada em detrimento de um grupo social isolado, mas deve ser encarada como uma luta mundial, respeitando em primeiro lugar o princípio da dignidade da pessoa humana.

Assim estabelece a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1945): Artigo I – “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de

razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.” No seu Artigo II – “Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição”.

Direito esse ratificado no Artigo 5º, da Constituição Federal Brasileira (1988), que rege: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se [...] a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

O ser humano tem um papel de destaque em meio a biodiversidade, por pensar, transformar e evoluir. O ser humano em especial tem uma característica peculiar, o homem não foi feito para viver sozinho, isolado, tem a necessidade de se relacionar, o ser humano é um ser social.

Mesmo com as transformações conduzidas pelo tempo, a lógica do sistema capitalista tem germinado desigualdades sociais, e conseqüentemente conflito entre classes sociais e exclusão.

A desigualdade social não está limitada a um território, sociedade, cultura, política ou economia, ela está por todos os lugares, por todo mundo. Na atualidade, a desigualdade social possui diversas faces, podendo ultrajar-se das mais diferentes formas, de acordo com Schwarcz (2019),

O fenômeno da desigualdade é tão enraizado entre nós que se apresenta a partir de várias faces: a desigualdade econômica e de renda, a desigualdade de oportunidades, a desigualdade racial, a desigualdade regional, a desigualdade de gênero, a desigualdade de geração e a desigualdade social, presente nos diferentes acessos à saúde, à educação, à moradia, ao transporte e ao lazer. (SCHWARCZ, 2019, p.126).

Pesquisadores, sociólogos, economistas, cientistas políticos, entre outros, tem se debruçado com o objetivo de minimizar os efeitos causadores da desigualdade. Surge então o seguinte questionamento: como minimizar as desigualdades sociais em um mundo tão desigual? Para Aristóteles, um importante filósofo grego, afirma que a “igualdade é tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade” (apud LENZA, 2010, p. 751), tal afirmação remonta o princípio da igualdade, ou mais conhecido, princípio da isonomia.

De acordo com o jurista brasileiro Ruy Barbosa de Oliveira, explica de forma clara a isonomia aplicada a lei, complementando o que Aristóteles afirmou. “A regra da igualdade não consiste senão em quinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigalam. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade.” (Barbosa, 2019, p.36)

Ainda, Santos (2003) acrescenta:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (Santos, 2003, p.56).

O combate à desigualdade inicia-se pelo reconhecimento que somos diferentes, somos seres dotados de personalidades diferenciadas, mesmo o indivíduo, tendo as características físicas semelhantes que é o caso dos gêmeos, diferem em diversos aspectos. Para Santos (2003) “[...] uma luta pela igualdade tem de ser também uma luta pelo reconhecimento da diferença, porque o importante não é a homogeneização, mas as diferenças” (Santos, 2007, p.63).

Vale salientar que as diferenças sempre existirão em diversos aspectos: sociais, economicamente (ricas ou pobres), raciais (negros, pardos, brancos, etc.); deficiências (nascem com deficiências, ou adquirem ao longo da vida); educacionais (uns têm uma educação de qualidade, outros não têm oportunidade de serem alfabetizadas); poderíamos listar inúmeras diferenças, dos mais diversos lugares, das mais diversas formas, mas precisamos observar que o maior problema não está situado nas diferenças, mas na discriminação gerada por elas.

4.2 - PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO

Vale aqui ressaltar, que apesar das palavras “preconceito” e “discriminação” serem usadas de forma aleatória em alguns casos, entende-se preconceito como sendo hiperônima, ou seja, é uma palavra que apresenta um significado mais

abrangente, uma vez que o seu hipônimo - Discriminação, trata-se de uma palavra de sentido mais restrito.

Para Johnson (1997), no que se refere a diferença entre preconceito e discriminação, conceitua:

[...] Em termos gerais, preconceito é a teoria da desigualdade racial, entre outras formas, e discriminação é a sua prática. Preconceito é uma ATITUDE cultural positiva ou negativa dirigida a membros de um grupo ou categoria social. Como uma atitude, combina crenças e juízos de valor com predisposições emocionais positivas ou negativas. [...] O preconceito é sociologicamente importante porque fundamenta a discriminação, o tratamento desigual de indivíduos que pertencem a um grupo ou categoria particular. Quando o tratamento desigual toma forma de abuso, exploração e injustiça sistemáticos, então torna-se opressão social. Porém, nem toda discriminação baseia-se no preconceito. (JOHNSON, 1997, p.180).

Como o próprio nome remonta, o preconceito conduz a um juízo antecipado, ou mesmo, um juízo preconcebido, onde não existe um conhecimento prévio, uma análise, ou até mesmo uma reflexão sobre o conteúdo abordado, dirigindo-se a um pré-julgamento. O preconceito não, é algo simples de ser abordado ou tratado, para Albert Einstein, “é mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito”.

Apesar disso, o gargalo não se encontra no preconceito propriamente dito, porque um indivíduo pode não concordar, ou até mesmo, não simpatizar no que se refere a religião, quanto a ideologia, aparência, dentre outras opções/características de outros indivíduos, o problema consiste na exteriorização, ferindo o respeito, as escolhas que cada indivíduo faz, ocasionando, em alguns casos, a agressão verbal ou física, materializando assim a discriminação.

Essa maturação da discriminação reflete de forma direta na desigualdade, mortificando o princípio fundamental da dignidade humana. Sobre isso, Piosevan (2005) trata a discriminação como sendo

[...] toda distinção, exclusão, restrição ou preferência que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo. Logo, a discriminação significa sempre desigualdade. (PIOSEVAN, 2005, p.48).

Existem, na atualidade, diversos tipos de discriminação, como, por exemplo: raça, orientação sexual, religião, ideológica, origem étnica, diversidade funcional (incapacitação), gênero, e até mesmo por aparência. Dentre essas citadas, tomamos

por base a discriminação por raça (racial), por estar diretamente vinculada ao objeto da pesquisa. A discriminação racial está intrinsecamente ligada a cor da pele, etnia ou a ascendência de uma pessoa, fruto da intolerância e discriminação.

Para entender melhor o que vem a ser discriminação racial, é preciso diferenciar *preconceito racial* de *discriminação racial*. De acordo com Almeida (2018), “[...] o **preconceito racial** é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias”. Por sua vez, a **discriminação racial** “[...] é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados.”

Falar de discriminação racial logo nos remete a outro conceito que está vinculado diretamente ao “racismo”. Por sua vez o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo social ao qual pertençam (ALMEIDA, 2019, p.32).

Cabe aqui destacar que a palavra raça, segundo Almeida (2019), serve de fundamento, inserida em um contexto de discriminação, de acordo com Quijano (2005), “a ideia de raça é, literalmente, uma invenção”. E complementa, “não tem nada a ver com a estrutura biológica da espécie humana. Quanto aos traços fenotípicos, estes se encontram obviamente no código genético dos indivíduos e grupos e nesse sentido específico são biológicos.”

Ademais, Quijano (2005) afirma que raça é uma categoria aplicada pela primeira vez aos “índios”, não aos “negros”. Deste modo, raça apareceu muito antes que cor na história da classificação social da população mundial.

Abordar discriminação racial ou cor, é voltar a um contexto histórico, de colonização, escravidão, perseguição, sofrimento, humilhação, labuta, indiferença, abandono, lutas, conquistas, dentre outros. A história do Brasil, deixou marcas profundas para os negros e povos indígenas, que perduram da colonização aos dias atuais, marcas que não desvanecem, ou mesmo, não se dissipam com o tempo, mas que são lembradas, nos gestos de preconceitos e de discriminação.

4.3 – A COR DO ESQUECIMENTO

A partir do século XV com a ocupação da América e a expansão do capitalismo regido e difundido pelos Europeus, a África torna-se a grande exportadora de escravos, ou seja, exportadora de mão de obra.

É importante inicialmente desmistificar alguns conceitos preconceituosos, onde, para alguns, ser escravo é sinônimo de ser negro, e que todo escravo é africano. Opondo-se a esta ideia preconceituosa, historicamente homens brancos escravizavam homens brancos inicialmente, esta ideia de escravo era posta aos povos eslavos na Europa, de acordo com Isabel Castro Henriques:

Efetivamente, tanto o *escravo* quanto a *escravatura* são termos recentes na história cultural do mundo: o termo *escravo*, do latim medieval *sclavus*, provindo de *slavus*, terá aparecido no século XIII, enquanto a palavra *escravatura* só terá integrado as línguas europeias no século XVI. (HENRIQUES, 2006, p. 62).

Recorda-se que, durante quase todo o período da escravatura, enquanto o termo negro significava escravo, chamando-se de “negros” aos próprios escravos índios, mulatos e até brancos, branco era por definição o não-escravo e sobretudo as pessoas de status elevado (AZEVEDO, 1966, p.33). Essa associação da imagem do negro como escravizado persiste no imaginário social tornando-se, em alguns casos, uma barreira no reconhecimento como sujeito de direito em meio a uma sociedade racista.

O percurso de construção deste imaginário confunde-se com a elaboração de uma estética e de filosofias que definiam o negro e a África como exóticos, estranhos, demoníacos e assustadores e permitiram, por isso, que se justificasse e naturalizasse o lugar do negro com o servil e inferior (SANTOS, 2002, p.275). A imagem do indivíduo no mundo contemporâneo tem um grau elevadíssimo de importância no que tange as áreas da política, economia e do meio social, reflexos de um passado.

As primeiras notícias referentes a imagem do negro nos seus primeiros contatos com o povo Europeu não emergiram de forma positiva, mas de uma forma extremamente discriminatória. Se fosse ser pintado um quadro a partir de relatos de

pessoas que tiveram os primeiros contatos com o negro, não os definiriam como seres humanos. De acordo com Munanga (2019),

A ideia de gente sem cabeça ou com ela no peito, com chifres na testa, ou com um só olho, gente com rosto de cão faminto e coisas do gênero dominava os escritos ocidentais sobre a África nos séculos XV, XVI e XVII. Embora reconhecessem as diferenças físicas e culturais entre os negros encontrados no continente, os europeus ficaram mais impressionados com os aspectos que vários povos tinham em comum: a cor da pele, o cabelo, a forma do nariz e dos lábios, a forma da cabeça, etc. Desses traços físicos, considerados elementos coletivos, “montou-se” um negro geral. (MUNANGA, 2019, p.25).

Nesse sentido, segundo o autor, as primeiras notícias sobre as populações negras vêm do grande historiador grego Heródoto. A partir de sua imaginação e com base na teoria dos climas; complementa dizendo que a partir da Idade Média e no Renascimento, reatualizando sempre os mesmos mitos que faziam da África negra um mundo habitado por monstros, seres semi-homens, semianimais. Para tanto, negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica (MUNANGA, 2019).

O ser branco, durante a colonização do Brasil, era tomado por padrão de estética, os cabelos lisos, olhos claros, nariz finos, caracterizavam-se como seres superiores, dotados de um padrão de beleza ímpar. A finalidade dessa postura “era, de um lado, descartar o negro como ser humano e heroico, para colocá-lo como exótico-bestial da nossa literatura, e, de outro, fazer-se uma idealização do índio em oposição ao negro”. (MOURA, 2019, p.26).

Um dos objetivos principais dos colonizadores à época era o domínio, não importa o quanto isso custaria aos colonizados, o que realmente importava era o poder, o controle total dos colonizadores frente aos colonizados, de forma a dirimir qualquer resistência dos colonizados. Historicamente, a desvalorização estética e o investimento no imaginário apresentavam-se de forma negativa no que se refere ao negro. Para Ramos (1957),

Nas condições iniciais da formação do nosso país, a desvalorização estética da cor negra, ou melhor, a associação desta cor ao feio e ao degradante afigurava-se normal, na medida em que não havia, praticamente, pessoas pigmentadas senão em posições inferiores. Para que a minoria colonizadora mantivesse e consolidasse sua dominação sobre as populações de cor, teria de promover no meio brasileiro, por meio de uma inculcação dogmática, uma

comunidade linguística, religiosa, de valores estéticos e de costumes. (RAMOS, 1957, p.174).

Esta “inculcação dogmática” a que o autor faz menção era também refletida em outras áreas na vida do negro, quando se tratava de religião. Segundo Munanga (2019), alguns missionários, decepcionados na sua missão de evangelização, pensaram que a recusa dos negros em se converterem ao cristianismo refletia, de fato, sua profunda corrupção e sua natureza pecaminosa. Outra parte dos missionários mostrou-se até incapaz de aceitar que eles possuíssem uma religião e, quando isso aconteceu, chamaram-na de animismo⁵.

Nesse sentido, “acreditava-se que a única possibilidade de ‘salvar’ esse povo tão corrupto era a escravidão. Muitos utilizaram tal argumento para defender e justificar essa instituição” (MUNANGA, 2019). O ato de tentar justificar a escravidão por meio da religião era algo que, para os europeus daqueles séculos, traduziria como algo normal, natural, não traria nenhum peso de consciência, o importante não era o corpo e sim a alma, e reforçavam “o homem não deve temer a escravidão do homem pelo homem, e sim sua submissão às forças do mal” (MUNANGA, 2019).

Outro ponto que merece destaque que está intrinsecamente ligada a religião era o casamento, as relações conjugais entre os brancos e os negros, sendo proibido este tipo de relacionamento. O conde de Gobineau dizia que a mistura das raças geraria algo danoso, uma vez que era legado às raças inferiores à impossibilidade ao progresso, já que as populações miscigenadas eram vistas como desequilibradas e decaídas (SCHWARCZ, 1993). Esta mistura entre raças não era bem-visto, acreditava-se em um atraso social, uma vez que um relacionamento com uma raça inferior proporcionaria um grande atraso para o desenvolvimento humano.

Com o passar do tempo, este tipo de proibição não foi eficaz, as pessoas são seres sociáveis, seres que se relacionam uns com os outros. Em decorrência desta nova união entre a diferenças raças surge, então, a preocupação, como ceticismo por cientistas americanos e europeus interessados na questão racial, temido por boa parte das elites pensantes locais, o cruzamento de raças era entendido, como efeito, como

⁵ Segundo Munanga (2019), o animismo tinha o intuito de ressaltar que os negros botavam alma nas pedras, nas árvores e em todos os objetos animados e inanimados de seu meio ambiente.

uma questão central para a compreensão do destino dessa nação. (SCHWARCZ, 1993, p.18).

De acordo com Munanga (1999),

Toda a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira. A pluralidade racial nascida no processo colonial representava, na cabeça dessa elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que pensava branca, daí porque a raça tornou-se o eixo do grande debate nacional que se tratava a partir do fim do século XIX e que repercutiu até meados do século XX. (MUNANGA, 1999, p.51).

Alguns estudiosos, em meados do século XIX, afirmavam que a solução para o Brasil estava na abertura e apoio maciço à imigração de europeus, principalmente alemães e italianos, na tentativa de um branqueamento, vista como uma política de mestiçagem, com um objetivo de uma “regeneração racial e social”. Como acontece geralmente na maioria dos países colonizados, a elite brasileira do fim do século XIX e início do século XX foi buscar seus quadros de pensamento na ciência europeia ocidental, tida como desenvolvida, com o objetivo principal de “[...] propor caminhos para a construção da sua nacionalidade, tida como problemática por causa da diversidade racial.” (MUNANGA, 1999, p.50).

É sabido, historicamente, que, por muito tempo, a ciência trouxe uma contribuição ínfima para o negro, e em alguns casos, serviu de base para fundamentar e apoiar a discriminação sofrida por estes. Segundo Munanga (2019), com base nessa imagem, tenta-se mostrar todos os males do negro por um caminho: a Ciência. O fato de ser branco foi assumido como condição humana normativa, e o de ser negro necessitava de uma explicação científica. Nesta tentativa por parte da ciência de explicar quem era o negro, o autor complementa dizendo:

A primeira tentativa foi pensar o negro como um branco degenerado, caso de doença ou de desvio da norma. A pigmentação escura de sua pele só podia ser entendida por causa do clima tropical, excessivamente quente. Logo isso foi considerado insuficiente, ao se constatar que alguns povos que viviam no Equador, como os habitantes da América do Sul, nunca se tornaram negros. Outra justificativa da cor do negro foi buscada na natureza do solo e na alimentação, no ar e na água africanos. Não satisfeitos com a teoria da degeneração fundamentada no clima, outros aceitaram a explicação de ordem religiosa, nascida do mito camítico entre os hebraicos. Segundo ele, os negros são descendentes de Cam, filho de Noé, amaldiçoado pelo pai por tê-lo desrespeitado quando este o encontrou embriagado, numa postura

indecente. Na simbologia de cores da civilização europeia, a cor preta representa uma mancha moral e física, a morte e a corrupção, enquanto a branca remete à vida e à pureza. Nessa ordem de ideias, a Igreja Católica fez do preto a representação do pecado e da maldição divina. Por isso, nas colônias ocidentais da África, mostrou-se sempre Deus como um branco velho de barba, e o Diabo um moleque preto com chifrinhos e rabinho. (MUNANGA,2019, p.26).

A visão depreciativa era que o negro era posto na literatura científica tendo, como palavras-chave, a sensualidade, nudez, feiura, preguiça e indolência. No século XVIII, era de se esperar que os grandes pensadores iluministas, criando uma ciência geral do homem, contribuíssem para corrigir a imagem negativa que se tinha do negro. “Pelo contrário, eles apenas consolidaram a noção depreciativa herdada das épocas anteriores” (MUNANGA, 2019).

A partir do século XIX, com o advento das ciências naturais, surgem outras teorias. De acordo com Skidmore (1976), fez emergir uma concepção de que a superioridade política e econômica dos europeus se deu devido à sua hereditariedade e ao meio físico favorável. E complementa,

[..] os europeus do norte eram melhores por terem um clima ideal, os povos dos climas tropicais seriam aqueles considerados inferiores, incapazes de evoluir no meio político, social e econômico.” Isto era um conceito que fundamentava “uma teoria pseudocientífica, mas racionalizada, postulando a inferioridade inata e permanente dos não brancos.(SKIDMORE, 1976, p.65).

Para Munanga (2019),

O século XIX foi de grandes sínteses intelectuais, comprovadas pelas obras de Karl Marx (economia política), de Darwin (biologia) e de Arthur Gobineau (teoria racial). Na primeira metade desse século, duas correntes de pensamento influenciaram a atitude perante os povos não europeus. A primeira, evolucionista, explicava as diferentes culturas, baseando-se no predomínio exercido pelo meio ambiente. Afirmava, igualmente, que esses povos deviam seguir, com a ajuda do tempo, o itinerário feito pela Europa. A segunda, racista, pensava o destino dos homens determinado pela raça à qual pertenciam. Apoiava-se não essencialmente na ecologia, como a primeira, mas na biologia. (MUNANGA,2019,29).

Ademais, de acordo ainda com o autor, a sociedade etnológica, associação científica fundada em Paris, em 1839, refletia o mesmo pensamento racista de seu tempo. O racismo científico foi, de certo modo, institucionalizado, com a fundação da Sociedade de Antropologia, em Paris, em 1859.

Cabe aqui destacar, dentre as teorias acima já citadas, outra teoria que tratava da existência de sociedades superiores ou inferiores, introduzida pelo naturalista George Cuvier, que trazia um conceito de raça, no qual depreendia que os vários tipos de humanos propunham heranças físicas permanentes, ou seja, características físicas que serão passadas de forma hereditária. Com isso, foram levantados diversos debates no que se refere a origem da humanidade. Neste debate, era discutido duas vertentes que se contrapunham.

A primeira vertente tinha uma visão monogenista de fundamento religioso, onde se acreditava que a humanidade era uma, ou seja, todos os seres humanos originariam ou viriam de uma fonte comum. Por outro lado, uma visão poligenista, em que a humanidade teria surgido de vários centros de criação.

Logo, assim como estas teorias elencadas acima no sentido de demonstrar a origem do negro, inúmeros debates perduraram durante séculos e séculos, até nos dias atuais, mas isso é ciência, a busca de repostas a questionamentos elencados e observados no cotidiano, tocar o desconhecido, na tentativa da obtenção de respostas, erros e acertos farão parte da ciência.

A seguir, será explanado os desdobramentos sociais e culturais ocorridos pós-libertação formal dos escravos.

4.4 - OS REFLEXOS DA ESCRAVIDÃO

Um dia após a promulgação da Lei Áurea, no Brasil, um dito popular soava entre os guetos e becos, as novas modas intelectuais: “A liberdade é negra, mas a igualdade é branca”. Estampava-se na Gazeta da Tarde: “Liberdade é o dia de hoje”. A Primeira República, que se iniciava em novembro de 1889, prometeu inclusão social, porém acabou entregando muita exclusão (SCHWARCZ; GOMES, 2018, p. 409).

Após a abolição da escravatura no Brasil, o negro era considerado livre, porém lançado a sua própria sorte, em que aos “senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a igreja ou outra qualquer instituição assumisse encargos especiais” (FERNANDES,

2008, p.29). “Os poderes públicos e os círculos politicamente ativos da sociedade se mantiveram indiferentes e inertes de um drama material e moral.” (FERNANDES, 2008, p. 32).

Agora, abandonados à deriva, sem apoio do Estado, da Igreja, são obrigados a trabalharem como autônomos, ou então, segundo Souza (2019), “escolher pela escória proletária, o ócio dissimulado ou a criminalidade fortuita ou permanente como forma de preservar a dignidade de ‘homem livre’”.

Mas este tipo de escolha, ao optar pela escória proletária, significaria além de perderem a posição de principal agente do trabalho, os negros perderiam também qualquer possibilidade de classificação social (SOUZA, 2019, p. 82). Era um risco corrente na época, não tinham muitas opções postas na mesa, por questões de sobrevivência, e para a manutenção familiar, sujeitavam-se as propostas que lhes eram ofertadas.

Para tanto, de acordo com Fernandes (2008),

Os efeitos dessa concorrência foram altamente prejudiciais aos antigos escravos, que não estavam preparados para enfrentá-la. Mas correspondiam aos interesses dos proprietários de terras e donos de fazendas, tanto quanto aos mecanismos normais da ordem econômica emergente. [...] em vez de favorecer, as alternativas da nova situação econômica brasileira solapavam, comprometiam ou arruinavam, inexoravelmente, a posição do negro nas relações de produção e como agente de trabalho. (FERNANDES, 2008, p.31-32).

A impossibilidade de realizar escolhas que melhor lhes conviessem, eram por si só impedidos, devido à demanda da concorrência apresentada, onde uma leva gigantesca de homens e mulheres são postos mais uma vez a venda, agora formalmente “livres”, mas aprisionados a um sistema prisional invisível de trabalho, sendo regidos pelos grandes proprietários de terras e fazendas, tendo nas mãos a lei da oferta e procura, como ferramenta essencial no controle daqueles que, por um momento, encontravam-se “livres”.

O sentir-se desolado, afastado, posto à margem da sociedade, outrora esquecido, desvanece quaisquer esperanças de um futuro melhor, segundo Munanga (2019):

Colocado à margem da história, da qual nunca é sujeito e sempre objeto, o negro acaba perdendo o hábito de qualquer participação ativa, até reclamar. Não desfruta de nacionalidade e cidadania, pois a sua é contestada e sufocada, e o colonizador não estende a sua ao colonizado. Consequentemente, ele perde a esperança de ver seu filho tornar-se um cidadão. (MUNANGA, 2019, p. 31-32).

Este era um sentimento que flanava: de um lado, felizes por estarem livres, por outro, apreensivos quanto ao futuro. Nas condições contemporâneas da colonização, esta é incompatível com a assimilação. Tudo leva a crer que ela foi apenas um mito, pois o caminho da desumanização do negro escolhido pelo colonizador não poderia integrá-lo. De maneira oposta, “[...] criou sua desestabilidade cultural, moral e psíquica, deixando-o sem raízes, para melhor dominá-lo e explorá-lo” (MUNANGA, 2019, p. 38).

Essa dominação e exploração, continua com a ascensão do negro a camadas mais altas da sociedade, limitando-os às últimas camadas. De acordo com Moura (2019),

Esse mecanismo permanente de barragem à mobilidade social vertical do negro, com os diversos níveis de impedimento à sua ascensão na grande sociedade, muitos deles invisíveis, os entraves criados pelo racismo, as limitações sociais que impediam o negro de ser um cidadão igual ao branco, e, finalmente, a defasagem sócio histórica que o atingiu frontal e permanentemente após a Abolição. (MOURA, 2019, p.56).

Ademais, Seyferth (1989) complementa,

Na prática, o negro é desqualificado como cidadão também por sua raça e não apenas por seu passado escravo, sempre lembrando que os negros foram escravizados no passado porque o branco lhes tirou a condição humana para transformá-los em mercadoria – estigma que permanece impresso nos estereótipos tão comuns em todas as classes sociais. A abolição lhes deu o direito de cidadania, mas apesar da “mágica” da assimilação, essa nunca foi uma cidadania plena. (SEYFERTH, 1989, p.30).

Em síntese, Telles (2003) conceitua: “A desigualdade racial no Brasil deriva, basicamente, da quase total ausência de negros nas classes média e alta, mais que da ausência de brancos entre os pobres”. Isso constitui um quadro em que “[...] na faixa de renda mais alta no Brasil, onde se encontram os executivos, os magnatas da mídia, os juízes, médicos e outros profissionais de alta escolaridade, quase todos são brancos” (TELLES, 2003, p.188-189).

Faz-se necessário depreender que a complexa realidade brasileira traduz um alarmante quadro de exclusão social e discriminação como termos interligados a compor um ciclo vicioso em que a exclusão implica discriminação e a discriminação implica exclusão (PIOSEVAN, 2005). Este tipo de exclusão tem-se confirmado quando observamos que as periferias, espelhadas em todo Brasil, tem, majoritariamente em sua composição, pessoas pretas, com um grau baixíssimo de escolaridade. Fato este que deve ser encarado com seriedade por parte do Estado, e entidades que o compõem e o auxiliam.

4.5 - RACISMO ESTRUTURAL

O aparelho ideológico de dominação da sociedade escravista gerou um pensamento racista que perdura até hoje. E ainda, “[...] como a estrutura da sociedade brasileira, na passagem do trabalho escravo para o livre, permaneceu basicamente a mesma, os mecanismos de dominação, inclusive ideológicos, foram mantidos e aperfeiçoados.” (MOURA, 2019, p.46).

De acordo com Almeida (2019), “O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea.”

O racismo está arraigado em diversas áreas geográficas das organizações sociais: nas periferias, nas cidades, bairros, guetos, etc., assim como em instituições públicas e privadas, ou mesmo inseridos em um contexto de grupos raciais. Diante de diferentes tipos de racismo, tem um que merece atenção, o chamado:

[...] racismo institucional (também racismo estrutural ou sistêmico), o fracasso coletivo das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas devido a sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano de trabalho, os quais são resultantes da ignorância, da falta de atenção, do preconceito ou de estereótipos racistas. Diferentemente da discriminação direta, o racismo institucional atua na forma como as instituições funcionam, seguindo as forças sociais reconhecidas como legítimas pela sociedade e, assim, contribuindo para a naturalização e reprodução da hierarquia racial. (BRASIL, 2007, p.216).

As instituições são formadas grupos de pessoas que projetam seus interesses através de um, serviços prestados, utilizando das ferramentas de controle

institucional, de modo a ditar as regras e comportamentos que deveram ser seguidos, ou mesmo, obedecidos, até o ponto em que a “cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade.” (ALMEIDA, 2019, p. 40).

Este racismo estrutural vinculado às instituições tem alicerçado práticas fundamentalmente hegemônicas, utilizando-se de interesses políticos e econômicos, que não permitem transparecer, em muitos casos, para a sociedade um viés de interesses legalistas, utilizando-se até mesmo da lei, para benefício próprio ou de outrem.

Complementando, segundo Almeida (2009), as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados “homens de bem” (ALMEIDA, 2009, p. 37). Esclarece-se, quem nem todos os líderes compõem este rol acima apresentado, mas aqueles que agem de forma contrária aos preceitos legais, tornando-se colunas dentro de um sistema corrupto e rico em preconceitos e discriminações.

Outro ponto é o “domínio que estes grupos exercem sobre estas organizações no âmbito político e econômico. Entretanto, a manutenção desse poder adquirido depende da capacidade do grupo dominante de institucionalizar seus interesses, de forma que impõe “[...] a toda sociedade regras, padrões de condutas e modos de racionalidade que tornem “normal” e ‘natural’ o seu domínio.” (ALMEIDA, 2019, p. 40).

O racismo estrutural tem, em seu arcabouço, ou espinha dorsal, a própria sociedade, que tem contribuído de forma direta e indireta para a propagação de ações discriminatórias. De acordo com Almeida (2019),

Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes - , o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (ALMEIDA, 2019, p. 47).

Esta envergadura racista proposta está arraigada no contexto social e tem sua problematização facilmente detectada nas práticas ditas como normais. “Este modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até

familiares, não sendo patologia social e nem um desarranjo institucional”. Por sua vez, “[...] o racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição.” (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Destaca-se, segundo Almeida (2019),

[...] pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um alibi para racistas. Pelo contrário: entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas. Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas. (ALMEIDA, 2019, p. 51).

Depreende-se que a adoção do combate ao racismo deve ser internalizado, primeiramente, pela sociedade ou grupo que a compõe, fazendo-se entender que posturas e práticas devem ser adotadas, no intuito de minimizar os impactos produzidos e gerados pelo racismo, hora posto.

Para Moura (2019), em pesquisas realizadas constatou-se que o brasileiro é altamente preconceituoso e o mito da democracia racial é uma ideologia arquitetada para esconder uma realidade social altamente conflitante e discriminatória no nível das relações interétnicas. O conviver das diversas etnias na sociedade brasileira não implica dizer que o Brasil deixou de ser preconceituoso e racista, pelo contrário, permanece amordaçado, diante de um sistema racialmente estruturado.

4.6 - AÇÕES AFIRMATIVAS NO COMBATE A DESIGUALDADE SOCIAL

As beneficências e os malefícios presentes nos dias atuais têm consequências de escolhas adotadas no passado. A reparação destas escolhas malélicas, por vezes, requer um preço, que são pagas no presente ou levadas para um futuro próximo ou distante, a saber do grau de incômodo ou insatisfação que estas escolhas causam à sociedade da época vivida.

As mudanças sociais, como em todas as áreas da vida, requerem atenção, planejamento, comprometimento, desprendimento, atitude, esforço, participação, etc. Os movimentos sociais têm um papel fundamental no combate à desigualdade social. O movimento social não está alicerçado na unicidade, mas na coletividade.

A coletividade inserida em um contexto de movimentos tem se mostrado eficaz naquilo pelo qual é proposto a fazer. Como afirma Clarice Lispector (2015, p. 79): “Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado com certeza vai mais longe”. A luta dos grupos minoritários tem reverberado, efeitos positivos ao longo da história.

Como o próprio nome traz em sua essência, “movimento”, nos remetendo a ideia de algo que não está parado, que não está inerte, e isso tem repercutido de forma negativa nas relações sociais, tem sido interpretado para alguns, como uma barreira, um desconforto, em mexer naquilo que se encontra naturalizado, normalizado, perpetuado. Mas este é o objetivo principal do movimento social, é trazer uma nova ressignificação ideológica, é movimentar o imaginário, é apontar as falhas do alicerce, e o que há de mais importante é propor as mudanças e defendê-las, para alguns até com sua própria vida.

De acordo com Munanga (1999), “os movimentos sociais encontram inúmeros obstáculos, entre outros a inércia e as forças das ideologias e das tradições, passadas e presentes”. E complementa dizendo, “que remover esses obstáculos exige a construção de novas ideologias, capazes de atingir as bases populares e convencê-las de que, sem adesão às novas propostas, serão sempre vítimas fáceis da classe dominante e de suas ideologias.” (MUNANGA, 1999, p.13).

Para o autor, esta adesão às novas propostas definidas pelo grupo, concatenado ao convencimento das bases populares, torna-se fundamental para atingir aquilo que é proposto. Os movimentos transitam, fluem e acontecem em espaços não-consolidados das estruturas e organizações sociais. Na maioria das vezes, eles estão questionando estas estruturas e propondo novas formas de organização à sociedade política (GOHN, 1997, p.12).

De acordo com Almeida (2018, p.117), “[...] no Brasil, os movimentos sociais tiveram grande participação na construção dos direitos fundamentais e sociais previstos na Constituição de 1988 e nas leis antirracistas”. Após denúncias referentes

à ausência de negros nos cursos superiores de ensino, trazidas pelo Movimento Negro Brasileiro, e após a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e formas correlatas de Intolerância, promovida pela ONU, no período de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, as políticas de ações afirmativas ganharam uma maior visibilidade, fazendo com que o Brasil se comprometesse em estabelecer políticas mais concretas com objetivo de superar o racismo.

Por volta do ano de 1951, no Brasil, foi aprovada a Lei n.º 1.390, que tornava contravenção penal a discriminação racial: a discriminação de raça ou cor, esta lei ficou conhecida pelo nome do seu autor, Lei Afonso Arinos, que culminou na determinação do Artigo 5.º, inciso XLII, da Constituição Federal de 1988, “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”.

A discriminação racial tem sido tema de debate nas grandes convenções mundiais. Com o propósito de minimizar as desigualdades sociais, os governos mundiais têm se empenhado em construir ações afirmativas profícuas. A expressão “ações afirmativas” nasceu nos EUA, na década de 1960, durante o governo Kennedy. “As ações afirmativas tinham como objetivo promover a igualdade de oportunidades de emprego e acesso à educação para negros e brancos.” (DOMINGUES, 2005, p. 165).

Portanto, “as ações afirmativas constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório [...]”, tendo como objetivo “[...] acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte dos grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, entre outros grupos.” (PIOSEVAN, 2005, p.50).

Nesse sentido, segundo o autor, as ações afirmativas caracterizam-se como sendo “políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado de discriminação, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático: assegurar a diversidade e a pluralidade social.” (PIOSEVAN, 2005, p.49).

No Brasil, o magistrado Gomes (2001) conceitua como,

um conjunto de políticas públicas e privadas com caráter compulsório, facultativo ou voluntário. Elas são entendidas como mecanismos de combate da discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional,

bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação e o emprego. Outros objetivos elas também cumprem: a) induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial versus subordinação racial e/ou de gênero; b) coibir a discriminação do presente; c) eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; d) implantar a diversidade; e) ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores; e f) criar as chamadas personalidades emblemáticas, para servirem de exemplo às gerações mais jovens e mostrar a elas que podem investir em educação, porque teriam espaço. (GOMES, 2001, p.135).

O autor acima citado traz, de forma sintética e cirúrgica, a definição das ações afirmativas, que remete desde o combate aos variados tipos de discriminação, perpassando pelas correções dos efeitos causados por esta discriminação, até a concretização dos objetivos idealizados para fins da igualdade de acesso e de direitos fundamentais.

Sendo assim, as ações afirmativas ganham destaque na educação brasileira por meio das Universidades, com o propósito de aumentar o número de pessoas pretos e pardos nas instituições de ensino superior, visto que, mesmo representando mais da metade da população brasileira - cerca de 55,8%, segundo dados do IBGE (2018) – pessoas pretas e pardas ainda seguem sendo pouco representadas nas Universidades e demais instituições de ensino superior. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2018, apontam que, pela primeira vez na história do país, pessoas pretas e pardas representam a maioria nas Universidades públicas brasileiras (50,3%). Nas Universidades privadas, o número ainda é menor (46,6%). Os números apontam para um crescimento desde a implementação das ações afirmativas (IBGE, 2019).

Os dados do Censo da Educação Superior de 2010 mostraram que “12,8% dos brancos e 14,4% dos amarelos concluíram o ensino superior neste ano, contra 4% dos pretos e pardos e 2,7% dos indígenas” (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015, p. 10). O mesmo estudo de Ribeiro; Schelegel (2015) mostra que, entre 1960 a 2010, a população com um diploma de ensino superior era em sua maioria branca, porém, houve um aumento na população parda com curso superior, passando de 3,6% dos formados para 20,8%. Na população negra, o número também cresceu, porém em

menor proporção, passando de menos de 1%, em 1991, para quase 4% dos diplomados (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015).

Na relação renda e escolarização também vemos a desigualdade nos dados brasileiros. Guerrine *et al.* nos mostram, em seu estudo, que:

Nos dados apresentados pelo Censo da Educação Superior (Brasil. Inep, 2014), verifica-se baixa taxa de escolarização, no ensino superior, da parcela mais pobre da população brasileira e elevado percentual concentrado entre os mais ricos. Em 2012, o 1º quintil da população com relação à renda (20% mais pobres) apresentava taxa bruta de escolarização de 6,2% no ensino superior; o 5º quintil (20% mais ricos) apresentou taxa bruta de 67,8%. A diferença é de mais de dez vezes entre as faixas selecionadas. (GUERRINI ET AL., 2018, p. 20).

O estudo realizado com os dados da educação superior brasileira, do período de 1980 a 2010, Ribeiro; Schlegel (2015) concluíram que “a desigualdade racial na conclusão das diferentes carreiras universitárias não se modificou desde 1980”. No mesmo estudo, na análise em relação à probabilidade de conclusão do curso superior, os autores apontam que “de modo geral, os amarelos têm mais chances de completar cursos universitários do que os brancos, que, por sua vez, possuem mais chances do que os pardos, enquanto os pretos têm as menores chances entre todos os grupos” (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015, p.16). Os autores deste trabalho também concluíram que os cursos com menor prestígio eram aqueles com maior número de mulheres, negros e pardos (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015).

No Brasil, os cursos com maior prestígio são engenharia, medicina e direito (GUERRINI ET AL., 2018). O prestígio dos cursos citados tem um componente histórico, relativo à formação do ensino superior brasileiro. “As três áreas mencionadas eram vistas como profissões imperiais, eram símbolo de status social e de pertencimento às elites” (GUERRINI ET AL., 2018).

Com este recorte acima apresentado, tem-se um panorama da desigualdade social que está tão presente no nosso dia a dia. Ao longo da história, podemos apontar algumas políticas governamentais adotadas pelo governo brasileiro, em uma década, no combate à desigualdade e discriminação racial, destacando-se: a criação da

Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)⁶; a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, instituída pela Lei n.º 10.639/03; o Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído pela Lei n.º 11.096/2005; e o Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei n.º 12.288/10.

E complementando o rol destas políticas de ações afirmativas de governo, dentre outras existentes e já citadas, ganha destaque e repercussão em todo país, sendo alvo de críticas e debates, a Lei de Cotas para o Ensino Superior, instituída pela Lei n.º 12.711/2012.

4.7 - LEI DE COTAS PARA O ENSINO SUPERIOR

No ano de 2001, a Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro aprova a Lei n.º 3.708, de 9 de novembro de 2001, que instituiu cota de até quarenta por cento para a população pretos e pardos no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e à Universidade Estadual do Norte Fluminense. A partir da publicação desta lei, diversas discussões foram travadas por diversos segmentos e atores sociais.

No Congresso Nacional, ano de 2006, surgiram dois debates a respeito das políticas afirmativas, mais precisamente sobre as cotas nas Universidades Públicas. A primeira se posicionava contra as cotas, pois defendiam que todos têm direitos iguais na República Democrática, o segundo, manifesto a favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial (OLIVEN, 2007).

Nesse sentido, segundo o autor, aqueles que se posicionam contra baseiam sua argumentação no princípio da igualdade política e jurídica dos cidadãos. Para eles, a Lei das Cotas ameaçava o princípio, aumentando o racismo. Ademais, o

6 A SEPPIR “[...] é o resultado concreto da reivindicação dos movimentos negros ocorridos desde o século XX que culminou com a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, reunindo cerca de 30 mil pessoas em novembro de 1995, em Brasília. [...] tem como missão contribuir promover, articular, e assegurar os avanços das políticas de promoção da igualdade racial, para superação do racismo e consolidar uma sociedade democrática, construindo um projeto político do ponto de vista da população negra na perspectiva de incorporar e consolidar a igualdade racial como elemento categórico para um desenvolvimento humano e sustentável no Brasil e fazer a sua articulação no nível internacional”. (CAMPOS, 2018, p.11-12).

manifesto a favor da lei, via a aplicação da política das cotas para combater a desigualdade racial.

Durante mais de 11 anos de debate sobre cotas nas universidades públicas, atinge em 2012 o seu apogeu, quando o partido Democratas questionou o sistema de cotas raciais na Universidade de Brasília (UNB). Em abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal julgou a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF 186, como improcedente.

Vejamos o que diz o acórdão:

Vistos, relatados e discutidos estes autos, acordam os Ministros do Supremo Tribunal Federal, em Sessão Plenária, sob a Presidência do Senhor Ministro Ayres Britto, na conformidade da ata de julgamentos e das notas taquigráficas, por unanimidade e nos termos do voto do Relator, julgar totalmente improcedente a arguição. Votou o Presidente, Ministro Ayres Britto. Ausente, justificadamente, o Senhor Ministro Dias Toffoli. (LEWANDOWSKI, 2012, p.3-4)

Após o julgamento improcedente da ADPF 186, no mês de agosto do mesmo ano (2012), a então Presidente da República Dilma Rousseff sancionou a Lei de Cotas n.º 12.711. De acordo com Lei n.º 12.711/12 no seu Art.3º, alterada pela Lei n.º 13.409/2016⁷, no rol das pessoas beneficiadas pela política de cotas encontram-se: “autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas - PPI e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE”.

É importante destacar que são destinadas, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% das vagas, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, e para os estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

7 A Lei nº 13.409/2016 altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Ademais, para um maior aprofundamento, algumas instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação, baseada na lei de cotas, tem balizado suas seleções com alguns pré-requisitos. Destacamos pelo menos 8 pontos: (1) Candidatos com Renda Familiar Bruta per capita igual ou inferior a 1,5 Salário Mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; (2) Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com Renda Familiar Bruta per capita igual ou inferior a 1,5 Salário Mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; (3) Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; (4) Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; (5) Candidatos com deficiência com Renda Familiar Bruta per capita igual ou inferior a 1,5 Salário Mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; (6) Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com Renda Familiar Bruta per capita igual ou inferior a 1,5 Salário Mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; (7) Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; (8) Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Inicialmente, após a lei ser sancionada, sua aplicabilidade foi de forma gradativa, obrigando as instituições federais de educação superior, vinculadas ao Ministério da Educação, implantarem, compulsoriamente, suas determinações até o ano de 2016. Com o passar dos anos, após a adoção da lei, pode-se observar mudanças significativas no ensino superior, um novo desafio, uma nova cor, novas oportunidades e futuros transformados.

A Lei de Cotas entrou em vigor em 29 de agosto de 2012 e, neste ano de 2022, completa 10 anos desde sua publicação. No seu Art.7.º, prevê: “O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.”

E, ainda, ratificada com a redação dada pela Lei n.º 13.409, de 2016, no seu Art. 7.º prevê: “No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.”

De acordo com o dispositivo da Lei acima elencada, mostra de forma clara que é de competência do Poder Executivo, no âmbito federal, a avaliação, após um período de 10 anos de sua publicação. Mas pouco ainda se sabe acerca da efetividade e da sua eficácia durante o tempo de sua aplicabilidade.

Diante da escassez de dados produzidos, ao longo desta década, que tragam pesquisas produzidas para avaliação da Lei, torna-se uma tarefa difícil, por parte do Poder Executivo, avaliar a lei, de modo a demonstrar, de forma profícua, a sua eficácia frente a sua propositura. Pouco ainda se sabe quais critérios serão adotados, de modo a nortear esta avaliação de forma equânime.

Diante disso, é mister conhecer de perto os beneficiários atendidos por esta Lei, com uma perspectiva não apenas de acesso às vagas, mas, sobretudo, de permanência, evasão, diplomação etc. Conhecer o percurso dessas pessoas que são assistidas por Lei, conhecer o perfil delas, as dificuldades, entraves, opiniões, amplia a visão, de modo a compreender os impactos produzidos em decorrência da aplicabilidade da lei.

5 – A TRAJETÓRIA DOS COTISTAS: COMPREENDENDO SEUS PERCURSOS E DANDO-LHES VOZ

Neste capítulo sobre trajetória, propõe-se apresentar e refletir sobre/com os discentes do Curso de Medicina, de modo a compreender suas trajetórias acadêmicas e existenciais. Inicialmente, fez necessário conceituar a categoria “trajetória” de acordo com Bourdieu, para um melhor delineamento e compreensão do estudo.

Em seguida, conhecer o perfil do curso de Medicina, através de dados atuais e de sua historicidade. Logo após, foi traçado o perfil dos discentes do Curso de Medicina, no período de uma década (2011 a 2021), trazendo consigo três categorias: acesso, permanência e conclusão.

Continuando, foi traçado o perfil do curso mais especificamente a partir do ingresso dos discentes em 2017 até o período de 2022, atendendo as categorias citadas, e ao que se soma, a evasão no curso, o desempenho entre cotistas e não cotistas. E, por fim, dar voz aos cotistas principais beneficiários da lei de cotas.

5.1 - CONCEITO DE TRAJETÓRIA NA PERSPECTIVA BOURDIEUSIANA

Ao se deparar com a palavra “trajetória”, logo reporta-se a ideia de movimento. Por outro lado, no sentido figurado da palavra, remonta a ideia de caminho, história. Quando se trata de trajetória acadêmica, na perspectiva de Bourdieu, em sua obra *Os Herdeiros* (1964), o autor considera que a origem social tem uma forte influência no âmbito estudantil, tornando-se imperioso para um maior entendimento da trajetória acadêmica dos discentes universitários franceses.

De todos os fatores de diferenciação, a origem social é sem dúvida aquela cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil, mais fortemente em todo o caso que o sexo e a idade e sobretudo mais do que um ou outro fator claramente percebido, como a afiliação religiosa por exemplo. [...] Definindo chances, condições de vida ou de trabalho totalmente diferentes, a origem social é, de todos os determinantes, o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis da experiência dos estudantes e primeiramente às condições de existência. (BOURDIEU, 2015, p.27-28).

Ao que se segue, de acordo com Bourdieu, existem alguns conceitos que são destoantes ao conceito de trajetória, a exemplo da “ilusão biográfica”, título de um importante artigo escrito pelo autor, publicado em 1996, no qual referencia a “história de vida” como “contrabando no universo científico”.

A história de vida é uma dessas noções do senso comum que entraram como contrabando no universo científico; inicialmente, sem muito alarde, entre os etnólogos, depois, mais recentemente, com estardalhaço, entre os sociólogos. Falar de história de vida é pelo menos pressupor – e isso não é pouco – que a vida é uma história e que, como no título de Maupassant, uma vida, uma vida é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história. (BOURDIEU, 1996, p.74).

Ao que pese, para Bourdieu, a história de vida está intrinsecamente ligada a um conjunto de acontecimentos vivido ou relatado individualmente pelos agentes, não constituindo regra para um contexto geral, ou seja, as experiências vividas por alguns agentes não constituíssem padrão para outros. Sendo assim, para Bourdieu, a trajetória tem que por o resultado construído de um sistema dos traços pertinentes de uma biografia individual ou de um grupo de biografias (BOURDIEU, 1998), não podendo ser confundido com história de vida ou com uma autobiografia.

Colige-se, desta forma, de acordo com o autor, que as trajetórias tratam-se de um conjunto de biografias que são pertinentes e relevantes no contexto social. Somando a isso, Bourdieu, na epígrafe do seu livro *Esboço de Auto-análise*, faz uma reflexão sobre sua trajetória intelectual e deixa claro: “Isso não é uma autobiografia”, e prosseguindo, chama a atenção do leitor,

Não pretendo me sacrificar ao gênero autobiográfico, sobre o qual já falei um bocado como sendo, ao mesmo tempo, convencional e ilusório. Queria apenas tentar reunir e revelar alguns elementos para uma auto-análise. Não escondo minhas apreensões, que vão muito além do temor habitual de ser mal compreendido. [...] Ao adotar o ponto de vista do analista, obrigo-me a reter (e permito-me fazê-lo) todos os traços pertinentes do ponto de vista da sociologia, isto é, necessários à compreensão e explicação sociológicas, e tão somente esses traços. Mas, em vez de buscar produzir assim, como se poderia temer, um efeito de fechamento, ao impor minha interpretação, tenciono desvelar tal experiência, enunciada do modo mais honesto possível, ao confronto crítico, como se fosse qualquer outro objeto. (BOURDIEU, 2005, p.37-38).

Em suma, entende-se trajetória, conforme as reflexões bourdieusianas, como sendo uma categoria objetivada e consolidada pelo coletivo, o que se sobrepõe ao individualismo e subjetivismo. É, portanto, algo construído dentro de um *campo*

material e, em simultâneo, simbólico, que o caracteriza e o permite ser carregado de historicidade e conteúdo sociológico.

Para uma melhor compreensão no contexto desta pesquisa, serão discutidos, brevemente, alguns conceitos de Bourdieu, que são basilares para nossas reflexões.

Os conceitos de *habitus*, *campo* e *capital*, propostos por Bourdieu, tem sua conexão e correlação, não como ideias separadas, mas com um certo grau de interdependência. É imprescindível destacar que os conceitos de *habitus* e *campo* representam uma unidade na sociologia de Bourdieu, o que denota que ambos os conceitos não podem ser separados quando aplicados na pesquisa. Consequentemente, nesta pesquisa, serão abordados separadamente apenas para efeito de exposição didática, mas servirão de timoneiro durante a análise dos dados coletados.

O *habitus* é o que molda a sociedade e o conceito dos indivíduos. Por outro lado, não se caracteriza como sendo a sociedade pura e simples, nem mesmo, o indivíduo puro e simples. O *habitus* tem, em suma, uma ligação forte com a maneira com que o indivíduo age, pensa, sente e de como este está inserido na estrutura social; a capacidade com que o indivíduo tem em absorver esta estrutura e como os indivíduos incorporam tudo isso; seja por meio das experiências, da educação, da socialização, dos sentimentos e reações produzidas no contexto social, ou seja, é a materialização das disposições sociais, traduzidas pela posição que cada indivíduo ocupa na sociedade. Ao que se soma, aos resultados da socialização sendo produzidos em diversos espaços, como, por exemplo, no ambiente familiar, na escola ou no trabalho. Outrossim, como apontado por Maria Setton:

[...] o conceito de *habitus* não expressa uma ordem social funcionando pela lógica pura da reprodução e conservação. Ao contrário, a ordem social constitui-se através de estratégias e de práticas nas quais e pelas quais os agentes reagem, adaptam-se e contribuem no fazer da história. (SETTON, 2002, p.65).

É por intermédio do *habitus* que os indivíduos aprendem a forma como irão se comportar em determinados grupos, e em determinados locais. Em vista disso, Bourdieu explica as diferenças nas estruturas sociais, e as desigualdades sociais. O *habitus* é alicerçado a partir destas interações que envolvem questões culturais, educacionais, familiares ou, até mesmo, as outras instituições sociais.

Nesse esteio, para o autor, o *habitus* são estruturas estruturantes, o que denota que elas se retroalimentam e, dificilmente, o indivíduo irá conseguir romper com o *habitus*. Depreende-se que, na sociedade, os comportamentos são definidos por inúmeras questões, que são definidoras de comportamentos e estão inseridas no *habitus*. A maneira como o indivíduo é educado por seus familiares, como o indivíduo se porta no mundo, os gostos, o que acha legal ou ilegal, isso está inserido no *habitus*.

Dificilmente existirá um rompimento de estrutura, pois nestes grupos e nestas classes sociais, cada *habitus* é diferenciado uns dos outros. Se imaginarmos os indivíduos que possuem um capital econômico elevado, dificilmente frequentarão os mesmos ambientes, e terão gostos diferenciados, em comparação àqueles que possuem um capital econômico inferior. Contudo, isso não implica dizer que um é melhor que o outro, apenas que diferem, pondo, assim, em evidência, o *habitus*. Ainda de acordo com Minayo (1995),

Interpretando Bourdieu, dir-se-ia que o “habitus” é como uma lei “imaneente” depositada em cada ator social, desde da primeira infância, a partir de seu lugar na estrutura social. São marcas das posições e situações de classe. Segundo Bourdieu, “o habitus” é a mediação universalizante que proporciona às práticas sem razões explícitas e sem a intenção significativa, de um agente singular, sua razão e sua organização. (MINAYO,1995. p. 89).

Toda esta construção vai se interiorizando, na primeira infância e, por isso, se explica a dificuldade de se romper com o *habitus*, uma vez que este vai se retroalimentando. Para Domingues (2001),

[...] Nas palavras de Bourdieu, habitus significa uma “estrutura es-truturante”. Depositada no corpo humano (e não na “consciência do sujeito”), ela fornece regras práticas para a sua ação, que se desenrola então em particular, reproduzindo as estruturas sociais, conquanto seja importante observar que, sem especificar exatamente como, ao lado dessa memória que se perpetua, ele coloca uma inventividade do habitus, que, portanto, encarrega-se, não se sabe bem como todavia, da criati-vidade da ação. O habitus, assim, responde pelo pólo da ação, em grande parte pela memória social e, mais modestamente, pela criatividade e pela mudança social. (DOMINGUES,2001, p.110).

Logo, o *habitus* se caracteriza por fornecer regras práticas que irão nortear a ação do indivíduo, de forma a reproduzir estruturas sociais que estão arraigadas na memória social, e que serão exteriorizadas, com efeito, na retroalimentação. Por esta compreensão, depreende-se *habitus* como sendo o delineamento gerador das

práticas, que proporciona um melhor discernimento das condutas que ordenam e concebem as práticas frequentes dos agentes.

O *campo* é o lugar onde o *habitus* se expressa, local onde este *habitus* se revela. Cada campo tem um conjunto de regras pré-estabelecidas, que faz com que este *habitus* pareça com o senso comum. Por exemplo, o campo pelo qual o sujeito está posto, a predileção por um certo tipo de música é comum e normal, é quase que naturalizado. Então, o campo é justamente este lugar de naturalidade.

O campo também se caracteriza por ser um espaço de disputa entre esses *habitus*. Por exemplo, a questão da arte popular e da arte erudita que, apesar se fazerem parte da arte, tem conceitos distintos. Frente a adesão destas disputas, esse campo torna-se o espaço de atuação do indivíduo na sociedade. Para Bourdieu, a estrutura de um campo é conceituada como sendo,

[...] um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores. (BOURDIEU, 1983, p. 90).

De modo geral, os campos têm, em sua estrutura, relações que se definem por alianças ou, do contrário, conflitos entre seus diferentes agentes, que pelejam por determinados tipos específicos de capital. Portanto, estes espaços geradores de lutas produzem forças e, conseqüentemente, hierarquias (dominantes e dominados), as quais detém maior ou menor influências em determinados capitais. Ainda de acordo com Bourdieu (1983),

[...] Num campo, os agentes e as instituições estão em luta, com forças diferentes e segundo as regras constituídas deste espaço de jogo, para se apropriar dos lucros específicos que estão em jogo neste jogo. Os que dominam o campo possuem os meios de fazê-lo funcionar em seu benefício; mas devem contar com a resistência dos dominados. Um campo se torna aparelho quando os dominantes possuem os meios de anular a resistência e as reações dos dominados. Isto é, quando o baixo clero, os militantes, as classes populares, etc., não podem fazer mais do que sofrer a dominação; quando todos os movimentos são de cima para baixo e os efeitos de dominação são tais que a luta e a dialética constitutivas do campo cessam. (BOURDIEU, 1983, p. 106-107).

Assim, “objetos de disputas e de pessoas prontas para disputar e jogar, dotadas de *habitus*, que impliquem o conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas” (BOURDIEU 1983, p. 89). Em vista disso, o autor, demonstra, de forma clara, a relação de interdependência entre o *habitus* e o campo.

Um outro conceito não menos importante trazido por Bourdieu, que tem sua relação direta com o *habitus* e o campo, é o capital. O *habitus* é formado por diferentes capitais. Não se trata de algo exclusivamente econômico. O conjunto destes capitais é quem determinam o *habitus*, e são estes *habitus* que determinam estas estruturas sociais.

Para Bourdieu (1986), o capital é sinônimo de “poder”. Segundo o autor o capital está dividido em quatro categorias: capital econômico, capital social, capital cultural e capital simbólico que, unidos, constituem as classes sociais, ou ainda, os espaços multidimensionais das formas de “poder”. Em síntese, de acordo com Bourdieu (1987),

o mundo social pode ser concebido como um espaço multidimensional construído empiricamente pela identificação dos principais fatores de diferenciação que são responsáveis por diferenças observadas num dado universo social ou, em outras palavras, pela descoberta dos poderes ou formas de capital que podem vir a atuar, como azes num jogo de cartas neste universo específico que é a luta (ou competição) pela apropriação de bens escassos [...] os poderes sociais fundamentais são: em primeiro lugar o capital econômico, em suas diversas formas; em segundo lugar o capital cultural, ou melhor, o capital informacional também em suas diversas formas; em terceiro lugar, duas formas de capital que estão altamente correlacionadas: o capital social, que consiste de recursos baseados em contatos e participação em grupos e o capital simbólico que é a forma que os diferentes tipos de capital toma uma vez percebidos e reconhecidos como legítimos. (BOURDIEU, [1987] 2002, p. 4).

Infere-se, assim, que o capital econômico é a quantidade de recursos financeiros que uma pessoa dispõe na forma de propriedades, dinheiro e bens materiais. Estes recursos podem ter sido herdados ou adquiridos, temporalmente, pelo indivíduo. O capital social está, intrinsecamente, ligado às relações sociais, às redes de influências.

O capital cultural são os saberes que os indivíduos adquirem, ao longo da vida, por meio da educação, o acesso à bagagem cultural e familiar. O capital cultural pode ocorrer em três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado, e sua acumulação inicial "começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural" (BOURDIEU, 1979, p. 76).

E, por fim, o capital simbólico, que são as posições que os indivíduos ocupam na sociedade. Por exemplo, existem algumas diferenças entre o médico e o operário: estes lugares que estas pessoas ocupam, e as influências que elas possuem, tudo

isso tem uma conexão com o capital simbólico. Logo, estes capitais invisíveis contribuem para a formação do *habitus*.

5.2 - CURSO DE MEDICINA – CAMPUS CAMPINA GRANDE – UFCG

O Curso de Medicina do Centro de Ciências Biológica e da Saúde- CCBS, pertencente a Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, encontra-se localizado na Avenida Juvêncio Arruda, n.º 795 - Bodocongó, Campina Grande – Paraíba, Brasil.

No ano de 2022, o curso possui aproximadamente 585 discentes ativos. Possui um quadro total de 94 docentes, ligados a Unidade Acadêmica de Medicina (UAMED). Foram ofertadas 61 componentes curriculares (disciplinas) no mesmo ano. O curso tem duração de 06 anos, dividido em 12 semestres, dos quais, os três primeiros períodos correspondem ao ciclo básico; a partir do quarto período até o oitavo período, correspondem ao ciclo profissional e do nono ao décimo segundo período, correspondem ao Estágio Curricular Obrigatório. As vagas disponibilizadas, por semestre, são de 45, totalizando 90 vagas anuais.

Ademais, o curso possui carga horária total de 7.275 horas, o que equivale a 485 créditos, ou seja, cada 15 horas cursadas correspondem a 01 crédito. Na última avaliação realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2019, que trata sobre o reconhecimento do curso, obteve o conceito 4 de um total de 5.

5.2.1 - BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE MEDICINA – CCBS/UFCG

De acordo com dados extraídos do Projeto Pedagógico do Curso – PPC (UFCG, 2009), publicado em 2009, a criação do Curso de Medicina, na cidade de Campina Grande, foi motivada pela necessidade de profissionais à época (1967), que correspondia a 01 médico para 6.500 habitantes, um número bem aquém do que

preconizava a Organização Mundial da Saúde - OMS, onde um número aceitável seria de 01 médico para 921 habitantes.

Frente a esta preocupação, a Sociedade Médica de Campina Grande propôs uma Assembleia Geral Extraordinária, presidida pelo Dr. Raul Dantas, em 31 de janeiro de 1964, com o objetivo de se criar uma Sociedade Mantenedora da Faculdade de Campina Grande. No ano de 1965, por meio da Lei n.º 2, de 2 de janeiro de 1965, a Prefeitura Municipal de Campina Grande (PMCG) doou uma área de 46.800m², que fazia parte das Granjas de Santo Isidro, localizada às margens do açude, no bairro de Bodocongó.

Em 11 de outubro de 1968, por meio do Decreto n.º 63.412, autorizava o funcionamento da Faculdade de Medicina, sob o comando do primeiro diretor Dr. Olímpio Bonald Filho. Em 1973, a Faculdade formara cerca de cinquenta novos médicos, com a primeira turma formada cerca de 5 anos após sua autorização.

No ano de 1979, a Faculdade de Medicina de Campina Grande deu mais um passo para o futuro, sendo incorporada à Universidade Federal da Paraíba. Por meio da Resolução n.º 198 de 20/06/1979, o Conselho Universitário (CONSUNI/UFPB) cria o Curso de Medicina do Campus de Campina Grande. O reconhecimento do Curso se deu através da Portaria Ministerial nº 627, de 8 de agosto de 1985.

E, por fim, no ano de 2002, com o crescimento e desenvolvimento da cidade de Campina Grande, motivada pela aspiração da comunidade acadêmica e de lideranças políticas em possuir uma Universidade própria da cidade, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, por meio da Lei n.º 10.419, de 9 de abril de 2002, sanciona o desmembramento da Universidade Federal da Paraíba, criando assim a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Em aproximadamente 57 anos de sua criação, o curso de Medicina já formou cerca de 5.130 médicos, contribuindo de forma substancial e profícua com os recursos humanos na área de saúde, sendo beneficiada, não apenas a cidade de Campina Grande, mas as cidades circunvizinhas, o Estado da Paraíba e a região Nordeste.

A seguir, temos as figuras 01 a 14, coletadas no Acervo da UFCG, que servem para ilustrar as edificações (salas de aula, cantina, biblioteca, secretaria, ambulatórios, laboratórios, centro cirúrgico, almoxarifado, etc.) que apontam para as condições ofertadas pelo Curso de Medicina, em sua história. Apesar da riqueza documental, as

fotografias não apresentam data, nem dados referentes a autoria ou descrição das pessoas que aparecem nas imagens.

FIGURA 01 – AMBULATÓRIOS FACULDADE DE MEDICINA, F.A.P (s.d)



Fonte: Arquivo Setorial CCBS/UFCG, 06/02/2023.

FIGURA 02 – SALAS DE AULA, F.A.P (s.d)



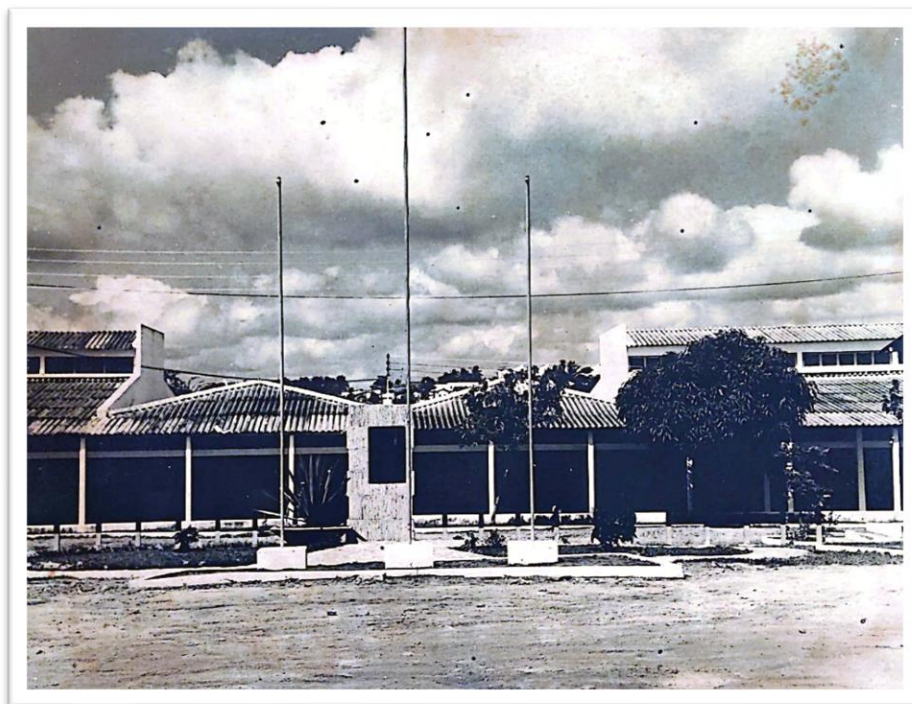
Fonte: Arquivo Setorial CCBS/UFCG, 06/02/2023.

FIGURA 03 – LIGA CAMPINENSE – FACULDADE DE MEDICINA (s.d)



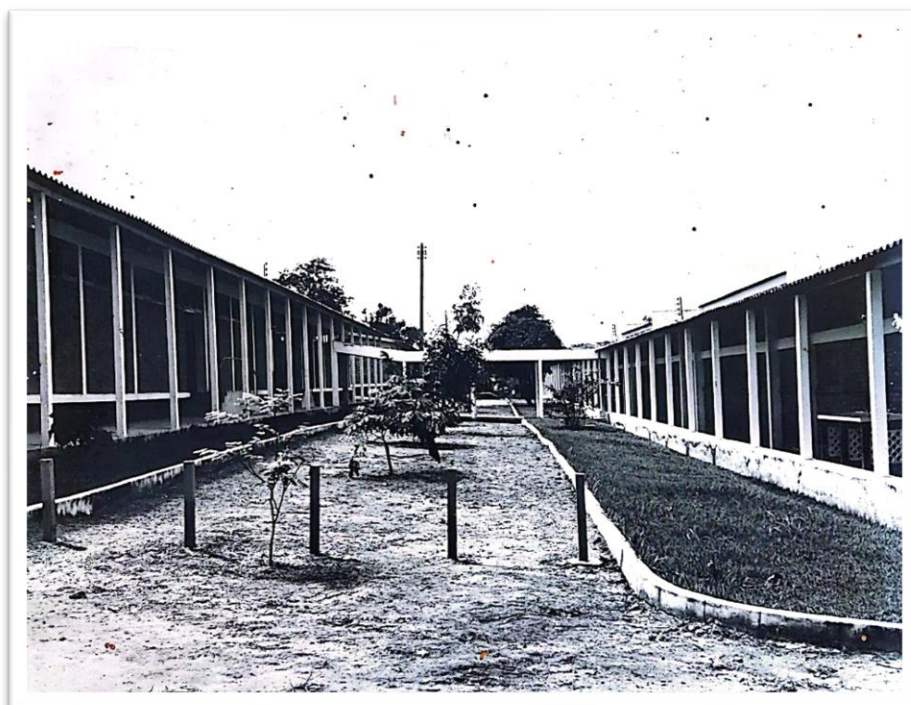
Fonte: Arquivo Setorial CCBS/UFCG, 06/02/2023.

FIGURA 04 – PLACA DE INAUGURAÇÃO DO CENTRO, CCBS/UFCG (s.d)



Fonte: Arquivo Setorial CCBS/UFCG, 06/02/2023.

FIGURA 05 – SALAS DE AULAS, CCBS/UFCG (s.d)



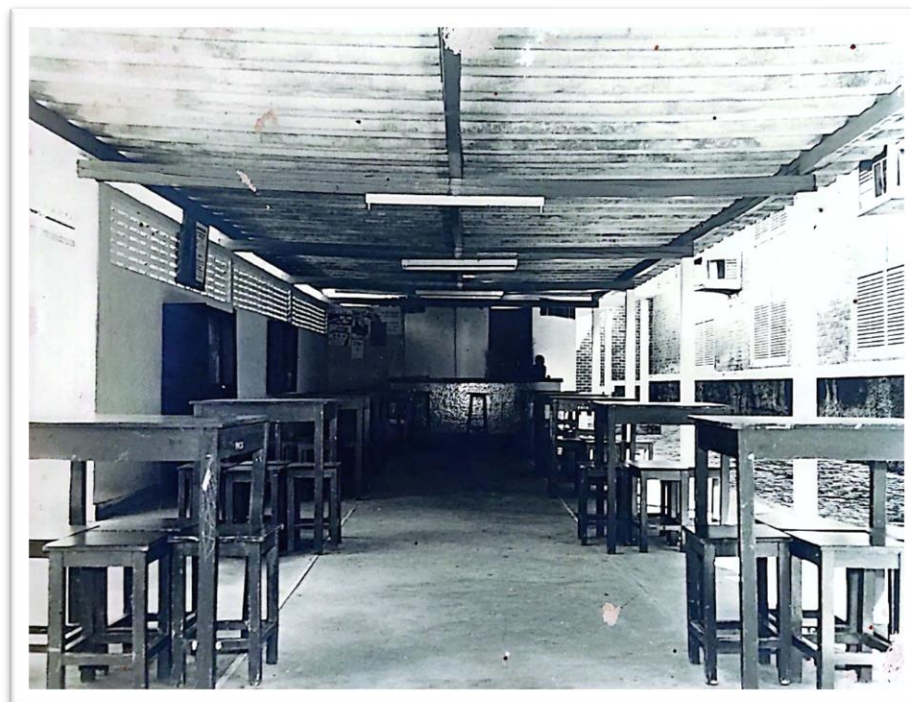
Fonte: Arquivo Setorial CCBS/UFCG, 06/02/2023.

FIGURA 06 – SALA DE ESTUDO, F.A.P (s.d)



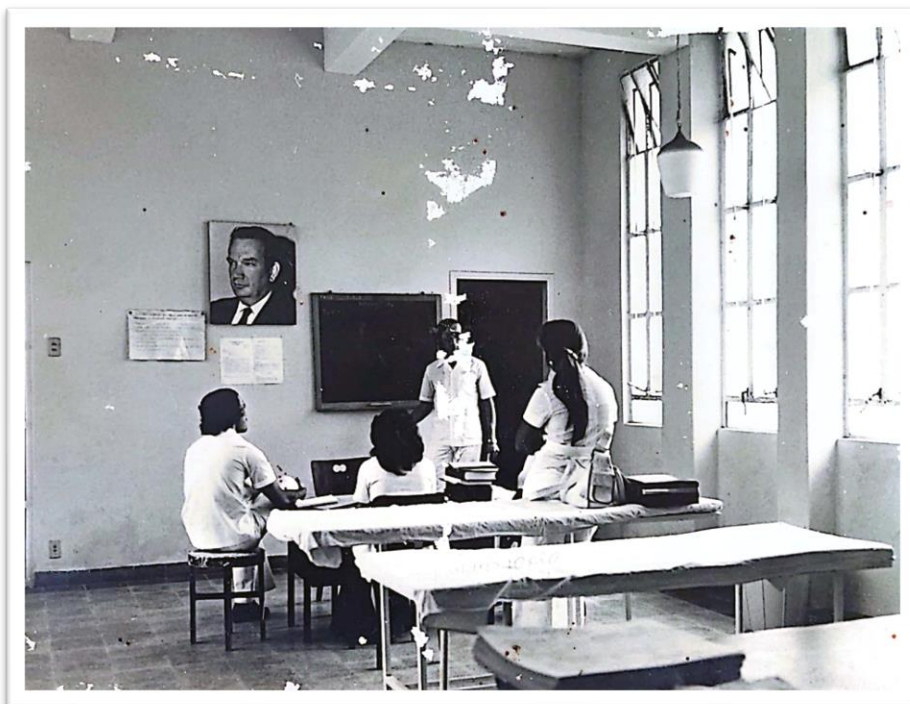
Fonte: Arquivo Setorial CCBS/UFCG, 06/02/2023.

FIGURA 07 – CANTINA CCBS (s.d)



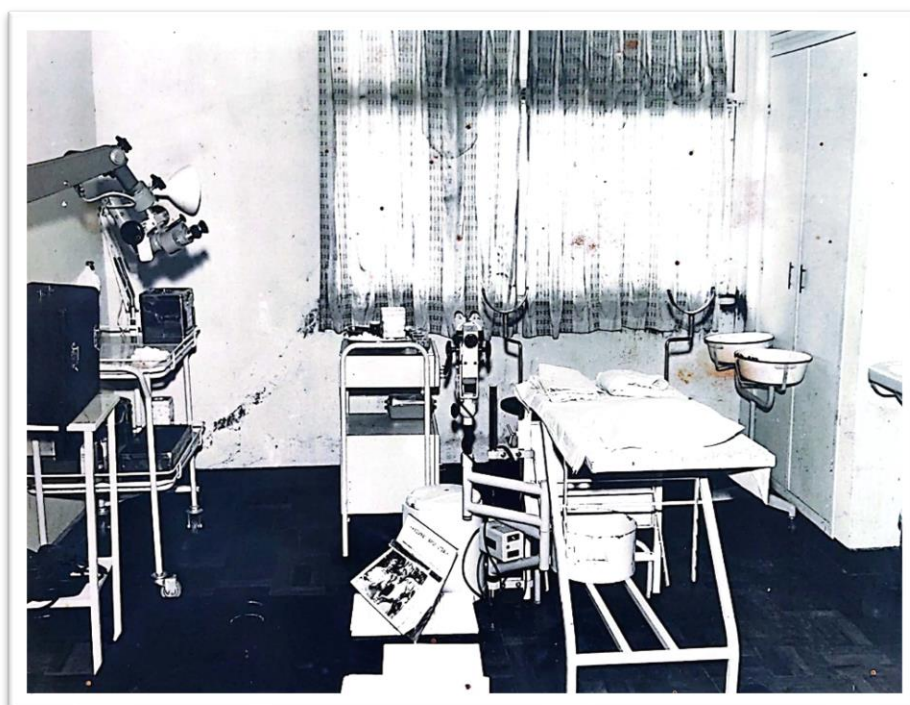
Fonte: Arquivo Setorial CCBS/UFCG, 06/02/2023.

FIGURA 08 – AMBULATÓRIO, F.A.P (s.d)



Fonte: Arquivo Setorial CCBS/UFCG, 06/02/2023.

FIGURA 09 – AMBULATÓRIO GINECOLOGIA, F.A.P (s.d)



Fonte: Arquivo Setorial CCBS/UFCG, 06/02/2023.

FIGURA 10 – CENTRO CIRÚRGICO, F.A.P (s.d)



Fonte: Arquivo Setorial CCBS/UFCG, 06/02/2023.

FIGURA 11 – ALMOXARIFADO, F.A.P (s.d)



Fonte: Arquivo Setorial CCBS/UFCG, 06/02/2023.

FIGURA 12 – BIBLIOTECA FAP (s.d)



Fonte: Arquivo Setorial CCBS/UFCG, 06/02/2023.

FIGURA 13 – TESOURARIA FAP (s.d)



Fonte: Arquivo Setorial CCBS/UFCG, 06/02/2023.

FIGURA 14 – COORDENAÇÃO DE CURSO DE MEDICINA, F.A.P (s.d)



Fonte: Arquivo Setorial CCBS/UFCG, 06/02/2023.

5.2.2 - PERFIL DOS DISCENTES DO CURSO DE MEDICINA (CCBS/UFCG) – ÚLTIMOS 10 ANOS

A partir de agora, é possível começar a traçar o perfil dos discentes do Curso de Medicina do CCBS/UFCG, de acordo com dados extraídos do Censo da Educação Superior, disponibilizados no site do INEP.

Estes dados foram filtrados, de acordo com a base de dados do Censo, no intervalo do ano de 2011 a 2021 (totalizando 10 anos), na perspectiva de vislumbrar um panorama que antecederesse a Lei de Cotas e após sua implantação, em 2012. Contudo, para traçar um perfil e ter uma melhor compreensão, foi feita uma divisão em três categorias: ingressantes, matriculados, concluintes⁸.

⁸ “Ingressante” corresponde ao somatório de vínculos de aluno a um curso superior que possui ano de ingresso igual ao ano de referência do Censo, no caso 2019. “Matrículas” correspondem ao somatório de vínculos de aluno a um curso superior igual a “cursando”. “Concluintes” correspondem ao somatório de vínculos de aluno a um curso igual a “formado” (BRASIL. INEP, 2012).

5.2.2.1 - INGRESSANTES

O Curso de Medicina CCBS/UFCG ofertou, na última década (2011 a 2021), mais de 1.000 vagas. Oferta em média cerca de 100 vagas anuais, divididas semestralmente, respeitando o que preconiza a Lei n.º 12.711/12 (Lei de Cotas), diretrizes e resoluções do curso. Vejamos agora um quadro geral das vagas disponibilizadas, de acordo com Censo / INEP (2011 – 2021).

TABELA 01 – VAGAS OFERTADAS, VAGAS REMANESCENTES, CONCORRÊNCIA

| ANO | Vagas Oferecidas no curso | Vagas remanescentes oferecida no curso | Quantidade total de inscritos para o curso |
|--------------|----------------------------------|---|---|
| 2011 | 90 | 0 | 7.259 |
| 2012 | 90 | 0 | 10.057 |
| 2013 | 90 | 0 | 14.997 |
| 2014 | 102 | 12 | 11.061 |
| 2015 | 105 | 15 | 9.128 |
| 2016 | 102 | 12 | 3.819 |
| 2017 | 93 | 3 | 3.284 |
| 2018 | 92 | 2 | 5.734 |
| 2019 | 101 | 11 | 9.291 |
| 2020 | 94 | 3 | 10.019 |
| 2021 | 105 | 15 | 8.998 |
| Total | 1.064 | 73 | 93.647 |
| Média | 96,73 | | 8.513 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base nos dados do Censo da Educação Superior (2011-2021).

Normalmente são oferecidas cerca de 90 vagas anuais, que são divididas em 45 vagas, semestralmente. Conforme a tabela 01, a partir do ano de 2013, foram acrescentadas novas vagas, chamadas de Vagas Remanescentes, que tratam de vagas que estão ociosas, geralmente, em decorrência de evasão. Ainda segundo a tabela 01, houve uma variação relevante no decorrer da década, referente ao número de inscritos em relação às vagas, atingindo mais inscritos em 2013 (1 ano após a implantação das cotas raciais em 2012), com aproximadamente 15.000 inscritos, e

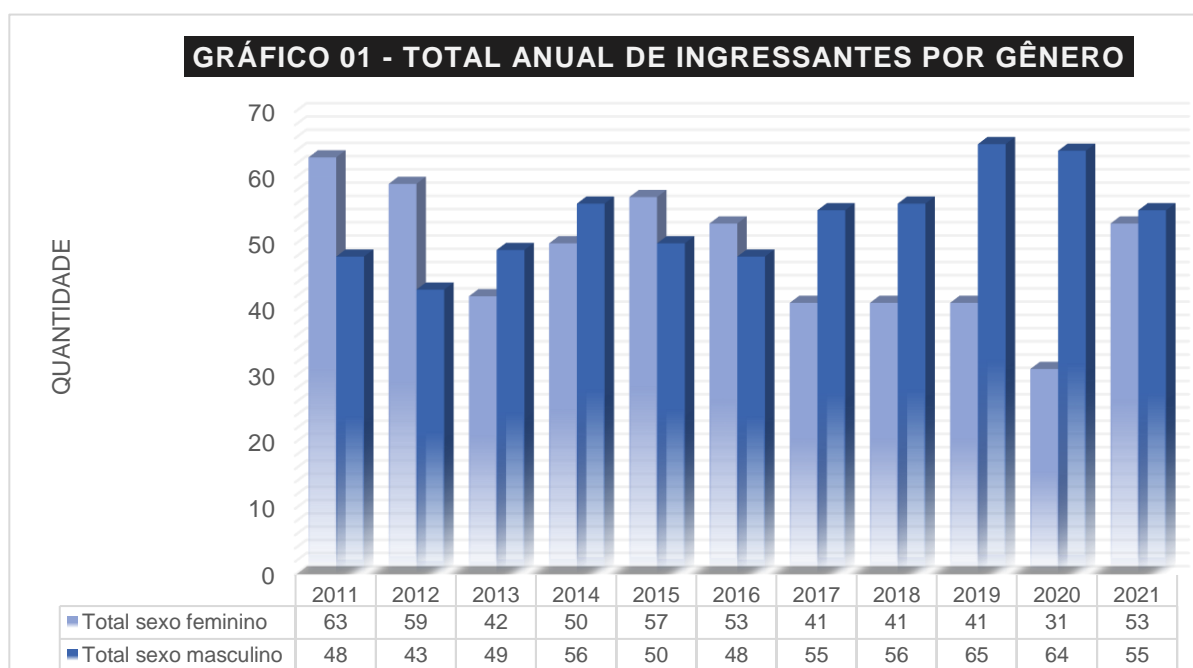
uma baixa procura em 2017, com cerca de 3.284 inscritos, voltando a crescer em 2020, com aproximadamente 9.000 inscritos.

A diminuição da procura, entre os anos de 2016 e 2017, se explica pelo fato da rede pública ter crescido cerca de 2,8% (Federal: 4,6%; Estadual: 3,0%; Municipal: -17,2%), visto que, de acordo com o Censo (2017), a rede federal consolida-se como a maior rede pública com participação de 64% e com mais de 1,3 milhão de alunos, em 2017. Somando-se a isso, nos últimos 10 anos, a rede federal teve a maior taxa de crescimento anual entre todas as redes (7,4%).

Com o aumento da oferta de vagas em todo território nacional, entre 2016 e 2017, inclusive para o Curso de Medicina, com a abertura de novas vagas e crescimento da rede privada, tende a diminuir o número de inscritos em determinados cursos e regiões espalhados no país. Com isso, houve a diminuição de inscritos, voltando a crescer em 2018, ultrapassando, em 2020, a faixa de 10.000 inscritos, o que representa cerca de 10% a mais da média anual de inscritos, em 10 anos, para o curso.

A seguir apresenta-se o perfil dos ingressantes, nos últimos 10 anos, por gênero, faixa etária e cor/raça.

PERFIL DOS INGRESSANTES POR GÊNERO, NOS ÚLTIMOS 10 ANOS

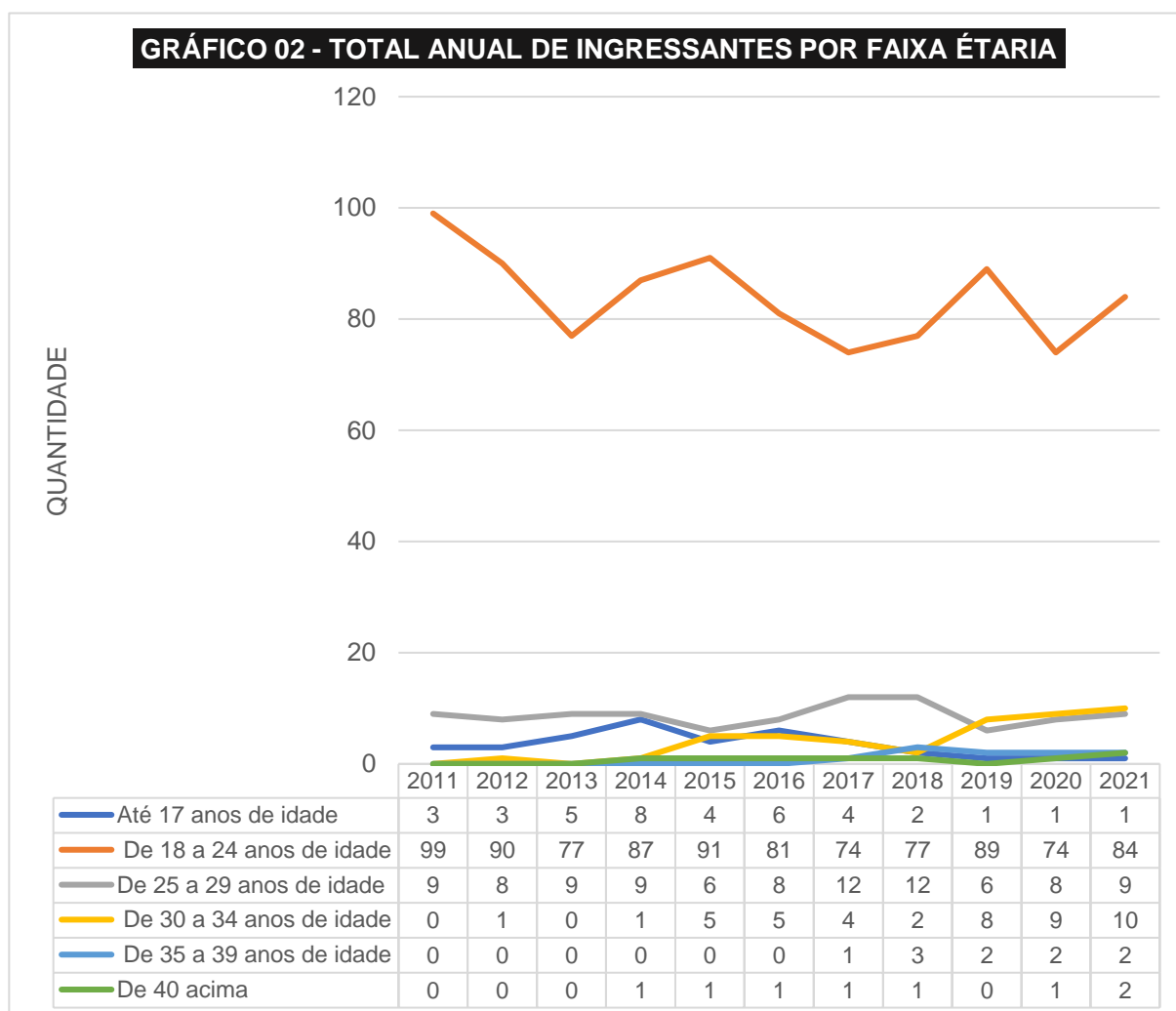


Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base nos dados do Censo da Educação Superior (2011-2021).

De acordo com o Gráfico 01, são apresentados o comportamento dos ingressantes, por gênero, na última década, do Curso de Medicina (CCBS/UFCG). Observa-se, no Gráfico 01, que, até o ano de 2016, existia um maior número de ingressantes do sexo feminino, mas que, a partir do ano de 2017, verifica-se que o número de ingressantes do sexo masculino fora superior, superando, em 2020, um total de 206% em relação ao sexo feminino.

Ademais, no ano de 2021, não existe diferença robusta entre o quantitativo de ingressantes por sexo, demonstrando a variância dos dados ao longo dos anos, apesar da superioridade do ingresso do sexo masculino nos últimos 5 anos.

PERFIL DOS INGRESSANTES POR FAIXA ETÁRIA, NOS ÚLTIMOS 10 ANOS

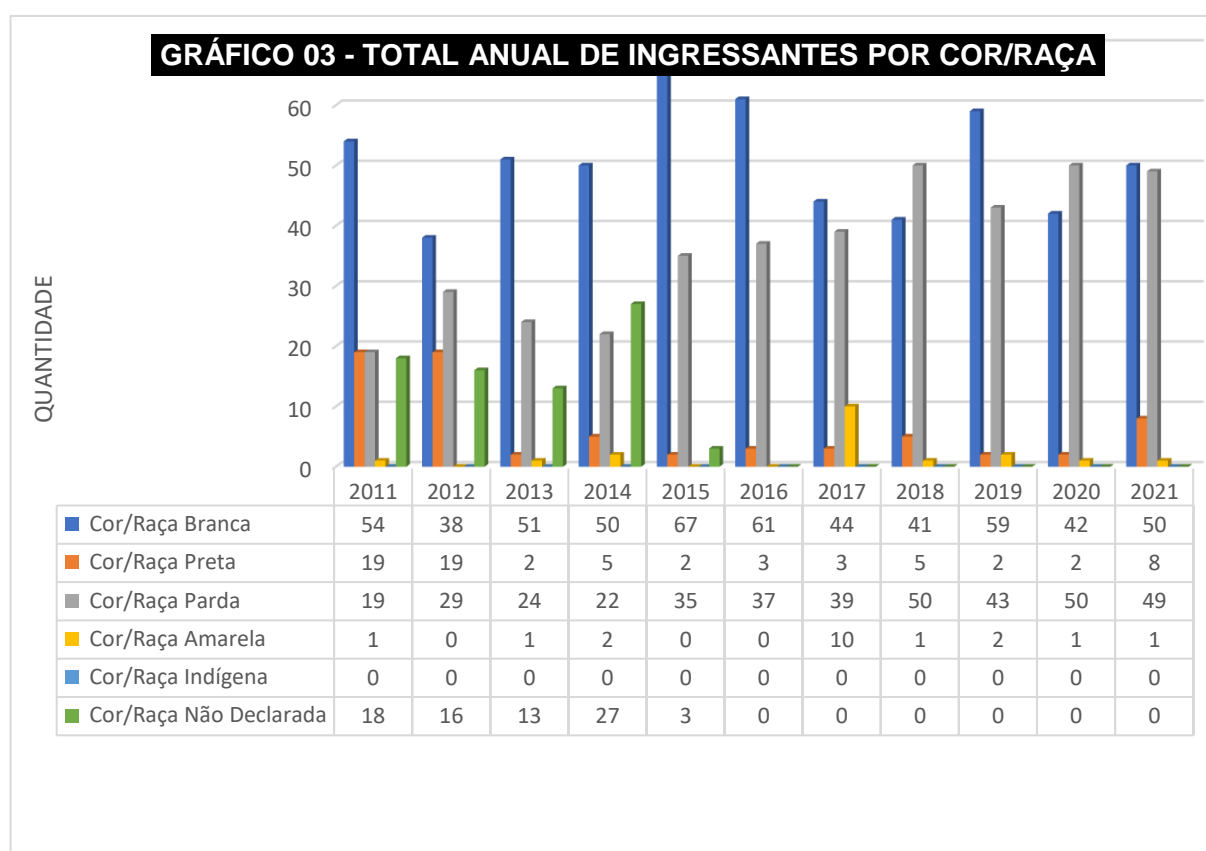


Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base nos dados do Censo da Educação Superior (2011-2021).

No que se refere ao Gráfico 02 são apresentados o comportamento dos ingressantes, por faixa etária, em 10 anos do Curso de Medicina (CCBS/UFCG).

De acordo com o Gráfico 02, os ingressantes do curso se caracterizam por possuírem idades entre 18 a 24 anos, em sua grande maioria, seguidos por indivíduos de 25 a 29 anos. Observa-se, ainda, que indivíduos com idade acima de 30 anos são poucos no universo do curso.

PERFIL DOS INGRESSANTES POR COR/RAÇA, NOS ÚLTIMOS 10 ANOS



Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base nos dados do Censo da Educação Superior (2011-2021).

De acordo com o Gráfico 03, são apresentados os dados referentes aos ingressantes por cor/raça, na última década, do Curso de Medicina (CCBS/UFCG).

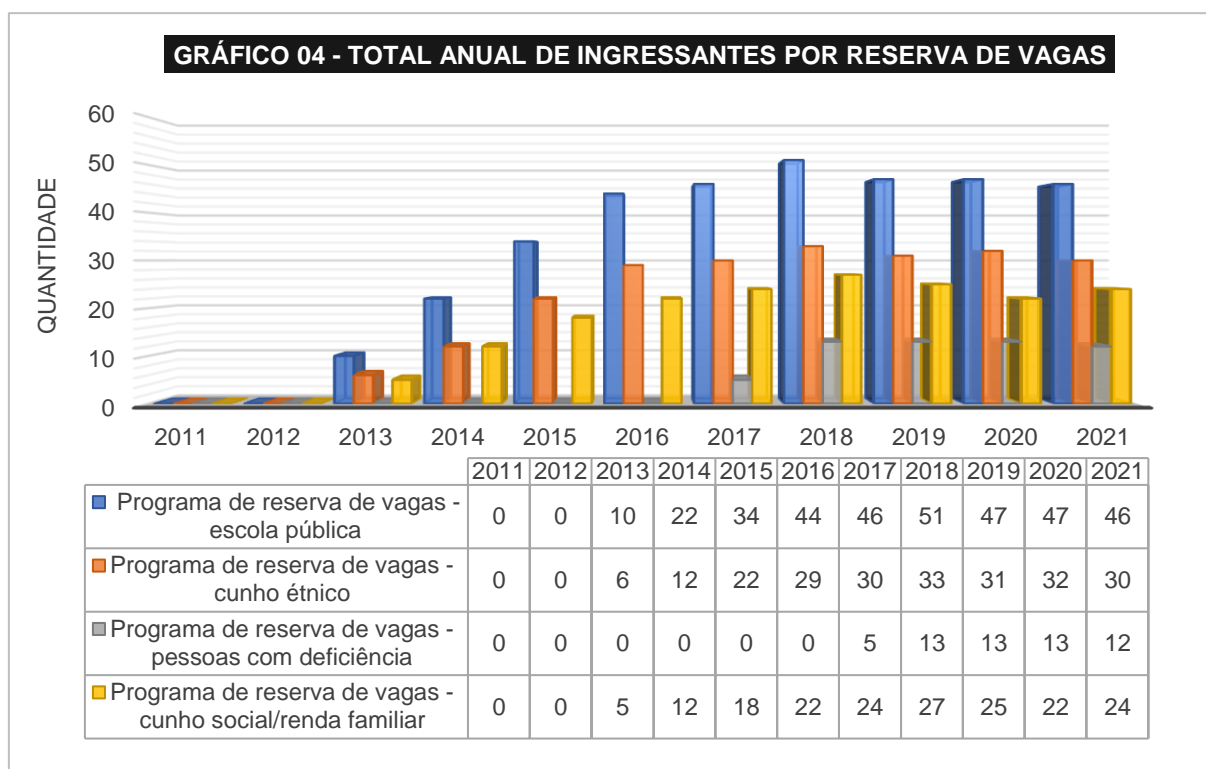
Verifica-se, por meio do Gráfico 03, que, no ano de 2011, o quantitativo de indivíduos de Cor/Raça Branca era de 54 ingressos, em comparação a 38 (19+19) do quantitativo de Cor/Raça Preta, Pardo, Indígena – PPI (beneficiários da Lei de Cotas),

ou seja, uma representatividade de aproximadamente 70% da Cor/Raça Branca no Curso.

Todavia, a partir da implantação da Lei de Cotas, em 2012, observa-se uma mudança significativa na mudança do perfil de cor/raça dos ingressantes do curso, passando de um total de 38 dos PPI, em 2011, para um total de 57 ingressantes, em 2021, o que representa um aumento de 66%, chegando a ultrapassar o quantitativo de 50 ingressantes de Cor/Raça Branca.

Com isso, demonstra-se, de forma incisiva, que a Lei de Cotas tem atingido seu objetivo alusivo ao acesso, no tocante a cor/raça, proporcionando, assim, uma mudança no perfil no Curso de Medicina do CCBS/UFCG.

PERFIL DOS INGRESSANTES POR RESERVA DE VAGAS, NOS ÚLTIMOS 10 ANOS



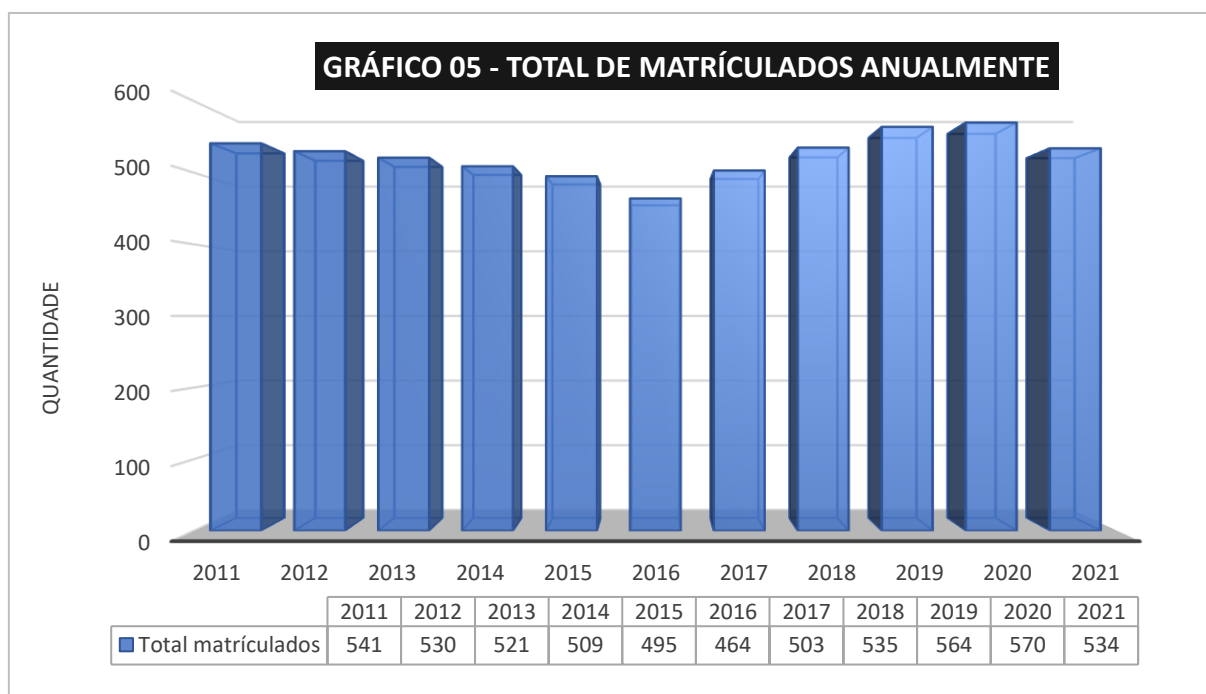
Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base nos dados do Censo da Educação Superior (2011-2021).

O Gráfico 04 apresenta dados referentes à reserva de vagas do Curso de Medicina (CCBS/UFCG), na última década.

Analisando o Gráfico 04, nota-se o crescimento de cada programa de vagas, após a implantação das cotas, em 2012, com destaque para o aumento do número de pessoas com deficiência, em atendimento a Lei nº 13.409/2016 que preconiza a reserva de vagas para pessoas com deficiências, nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

5.2.2.2 - MATRICULADOS

O Curso de Medicina (CCBS/UFCG) possui, em média, 524 discentes ativos, de acordo com relatório de 2020 aberto, disponibilizado no site da Pró Reitoria de Ensino – PRE/UFCG (2023). Foram realizadas 4.204 matrículas anuais, no Curso, com uma taxa de reprovação anual de, aproximadamente, 1%. No curso, são oferecidas, aproximadamente, 61 disciplinas, que são divididas entre: obrigatórias, optativas, atividades complementares flexíveis, estágio curricular obrigatório e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O Gráfico 05 ilustra o quantitativo anual de matrículas ativas, no período de 10 anos.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base nos dados do Censo da Educação Superior (2011-2021).

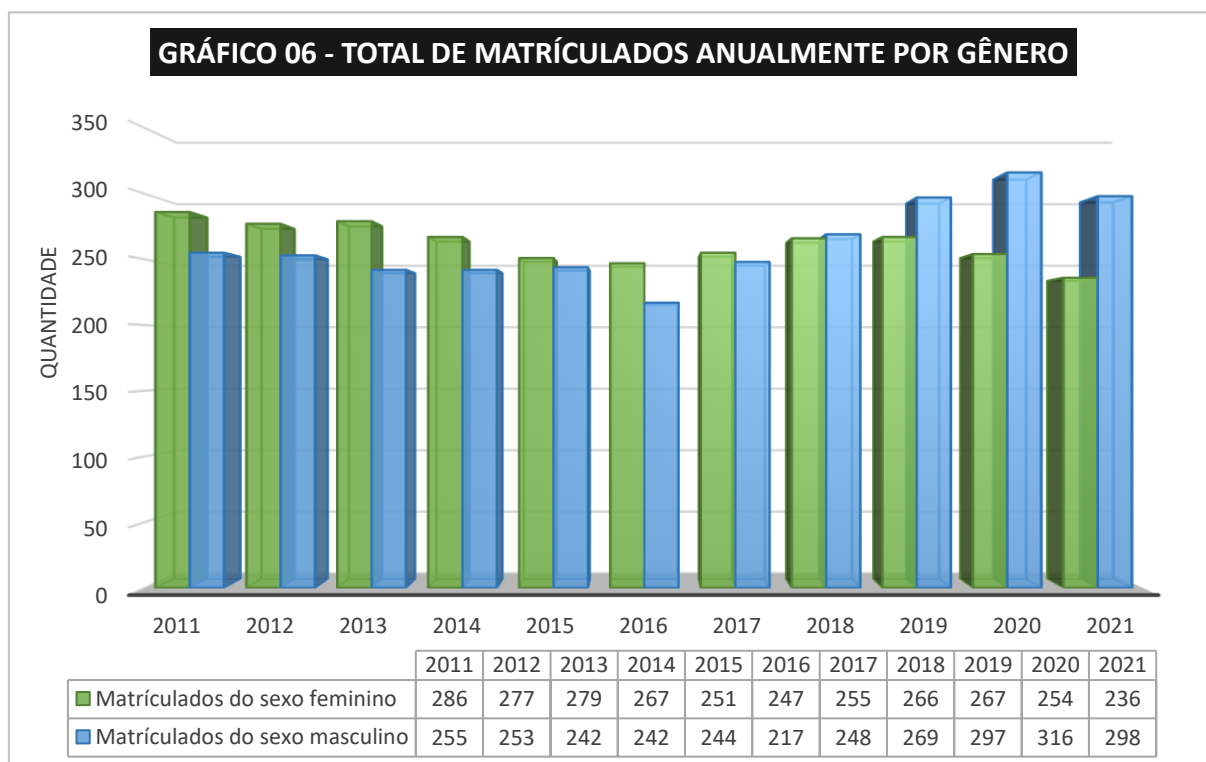
Observe, no Gráfico 05, que, no ano de 2020, houve uma retenção de alunos ativos no curso, totalizando 570 alunos, que se justifica pelo período de Pandemia por

Coronavírus (Covid-19), alertada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), na data de 31 de dezembro de 2019. No Brasil, o primeiro caso é notificado em 26 de fevereiro de 2020, após a confirmação de que um homem de 61 anos de São Paulo que retornou da Itália testou positivo para o SARS-CoV-2, causador da COVID-19.

Com o aumento de casos, algumas Universidades Federais no Brasil, em março de 2020, suspenderam suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, com objetivo principal de proteger a comunidade de contágio, transmissão do vírus e, conseqüente, diminuição de óbitos no país. Soma-se a isso o papel fundamental desempenhado pelas Universidades, em meio a pandemia, na busca de uma vacina que pudesse contribuir no combate ao vírus.

A partir de agora com dados disponibilizados pelo Censo da Educação Superior (2011-2021), foi traçado o perfil dos alunos ativos do Curso de Medicina (CCBS/UFCG).

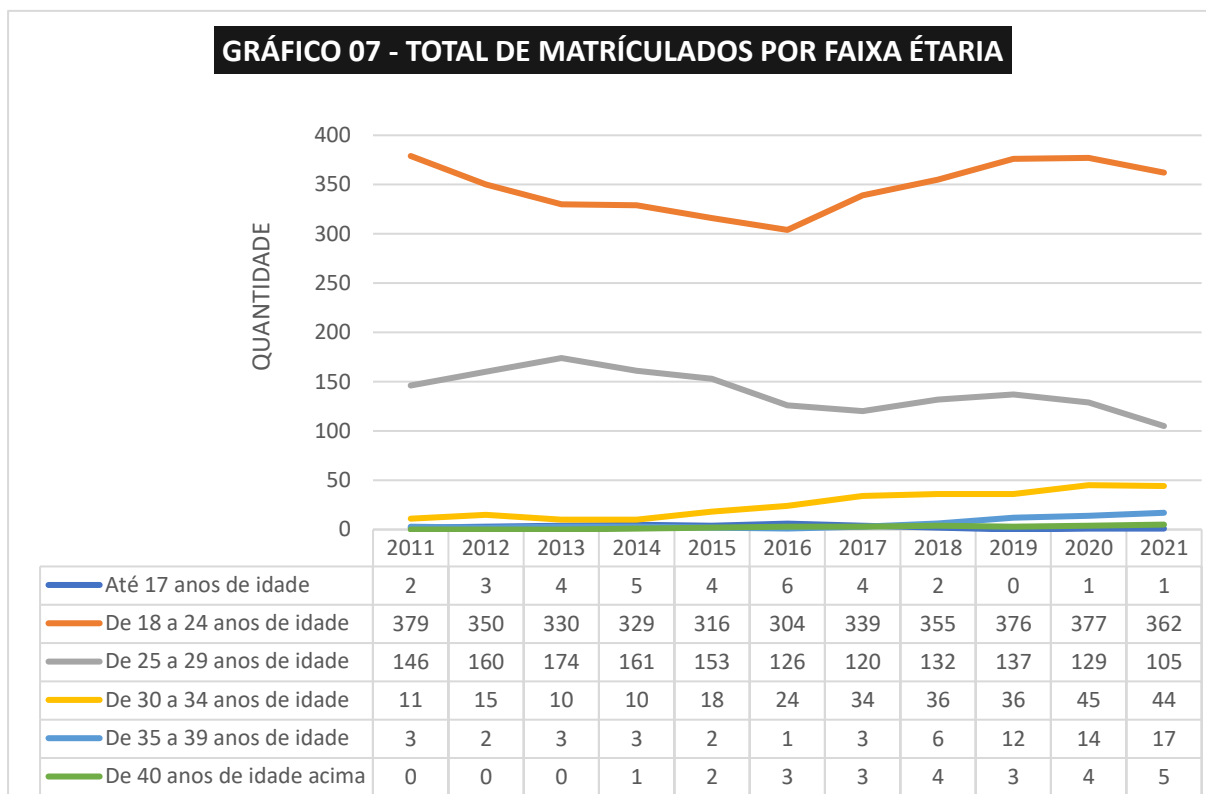
PERFIL DOS MATRICULADOS POR GÊNERO, NOS ÚLTIMOS 10 ANOS



Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base nos dados do Censo da Educação Superior (2011-2021).

O Gráfico 06 apresenta um crescimento de matriculados do sexo masculino, a partir do ano de 2018, superando o quantitativo de matriculados do sexo feminino, o que ratifica os dados do Gráfico 01, que se refere ao ingressantes por gênero no curso, mostrando que o aumento de pessoas do sexo masculino nos últimos anos é real.

PERFIL DOS MATRICULADOS POR FAIXA ETÁRIA, NOS ÚLTIMOS 10 ANOS



Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base nos dados do Censo da Educação Superior (2011-2021).

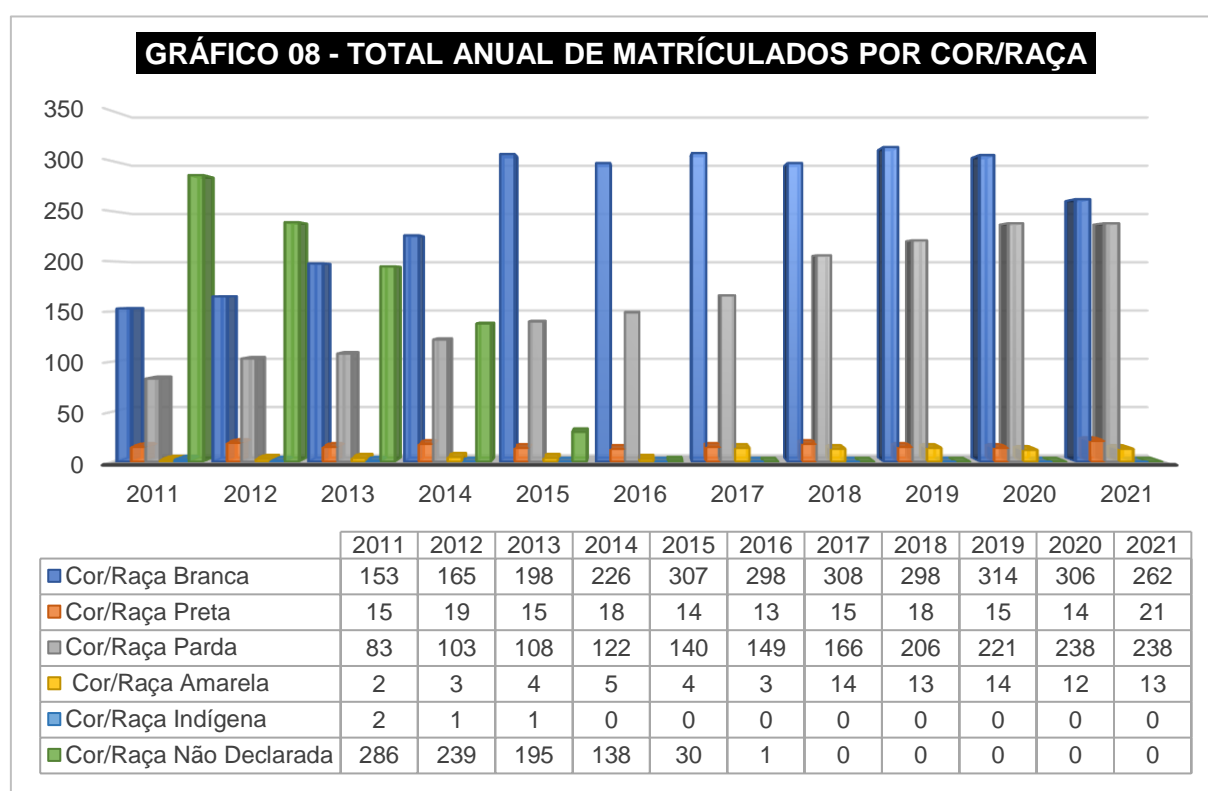
O Gráfico 07 ilustra o total de matriculados, por faixa etária, no Curso de Medicina (CCBS/UFCG), no intervalo de 10 anos.

Observa-se que existe uma maior concentração de alunos ativos no curso com idade de 18 a 24 anos de idade, que corresponde cerca de 66% do total de alunos matriculados no curso, seguido de alunos de 25 a 29 anos de idade, o que representa 27% do total de matriculados.

Em comparação com o Gráfico 02, que corresponde ao total de ingressantes no Curso de Medicina, no período de 10 anos, a linha de cor cinza, do indicador que representa idade de 25 a 29 anos, está mais próxima da linha de cor vermelha, que

indica a idade de 18 a 24 anos. pois o curso de Medicina (CCBS/UFCG) tem uma duração de 6 anos ou 12 semestres. Devido a longa duração do curso, em comparação aos cursos de licenciaturas, que duram em torno de 4 a 5 anos, o indivíduo que ingressa no Curso de Medicina, com idade de 20 anos, provavelmente, irá concluir com uma idade aproximada de 26 anos, o que tende a elevar a linha cinza que representa os alunos de 25 a 29 anos, pois o maior quantitativo de ingressantes está concentrado no indicador de 18 a 24 anos.

PERFIL DOS MATRICULADOS POR COR/RAÇA, NOS ÚLTIMOS 10 ANOS



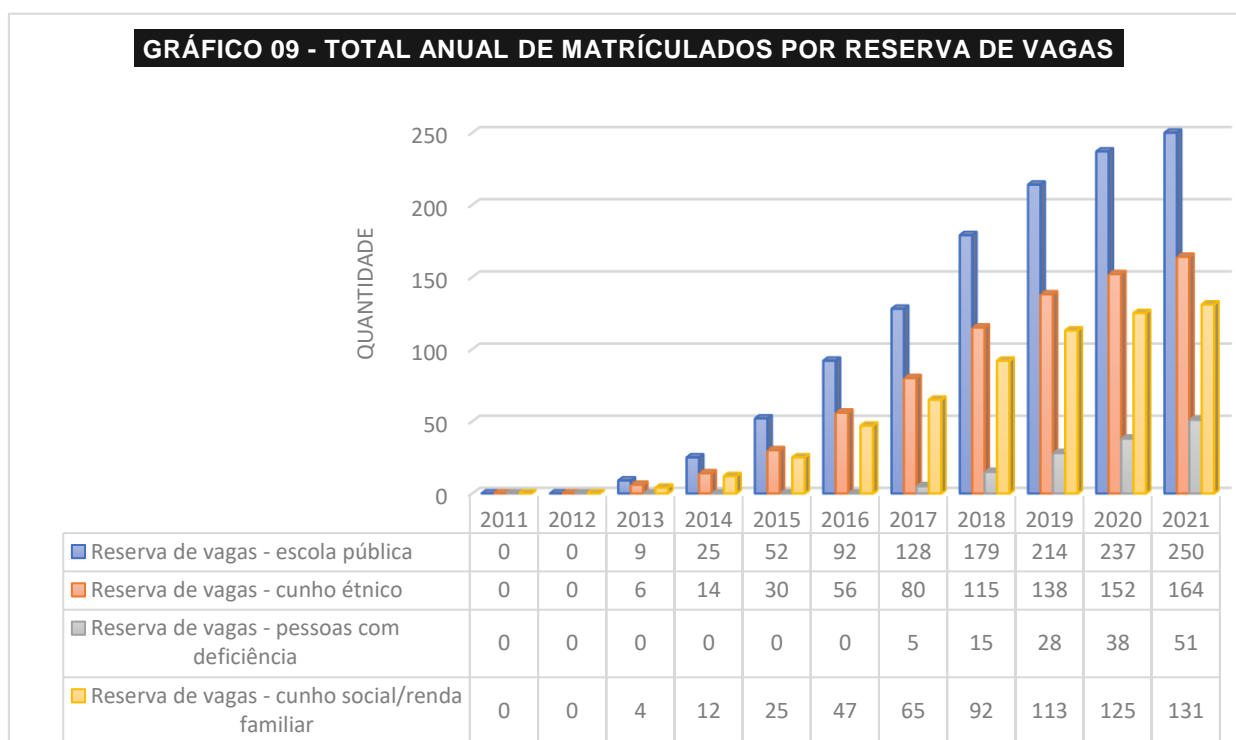
Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base nos dados do Censo da Educação Superior (2011-2021).

O Gráfico 08 apresenta o total anual de alunos matriculados, no Curso de Medicina (CCBS/UFCG), por Cor/Raça, no período de 10 anos.

Infere-se, através dos dados apresentados no Gráfico 08, que o quantitativo de alunos de Cor/Raça Branca representa um total de 49% de matriculados no curso, seguido de pessoas de Cor/Raça Parda, com um total de 45% de matriculados.

Apesar da grande representatividade de Alunos Brancos no Curso, ao longo de 10 anos, houve um crescimento significativo da Cor/Raça Parda, partindo de uma representatividade de 15%, em 2011, para 45%, em 2021, o que mostra um aumento de 29% em 10 anos. Ratificamos que este crescimento se dá devido a implantação da Lei de Cotas, adotada pelas Instituições de Ensino Superior, ao longo de uma década.

PERFIL DOS MATRICULADOS, POR RESERVA DE VAGAS, NOS ÚLTIMOS 10 ANOS



Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base nos dados do Censo da Educação Superior (2011-2021).

O Gráfico 09 apresenta dados referentes aos alunos ativos do Curso de Medicina (CCBS/UFCG), que pertencem a um grupo beneficiado pelo sistema de reserva de vagas, ou seja, beneficiários do programa das cotas sociais.

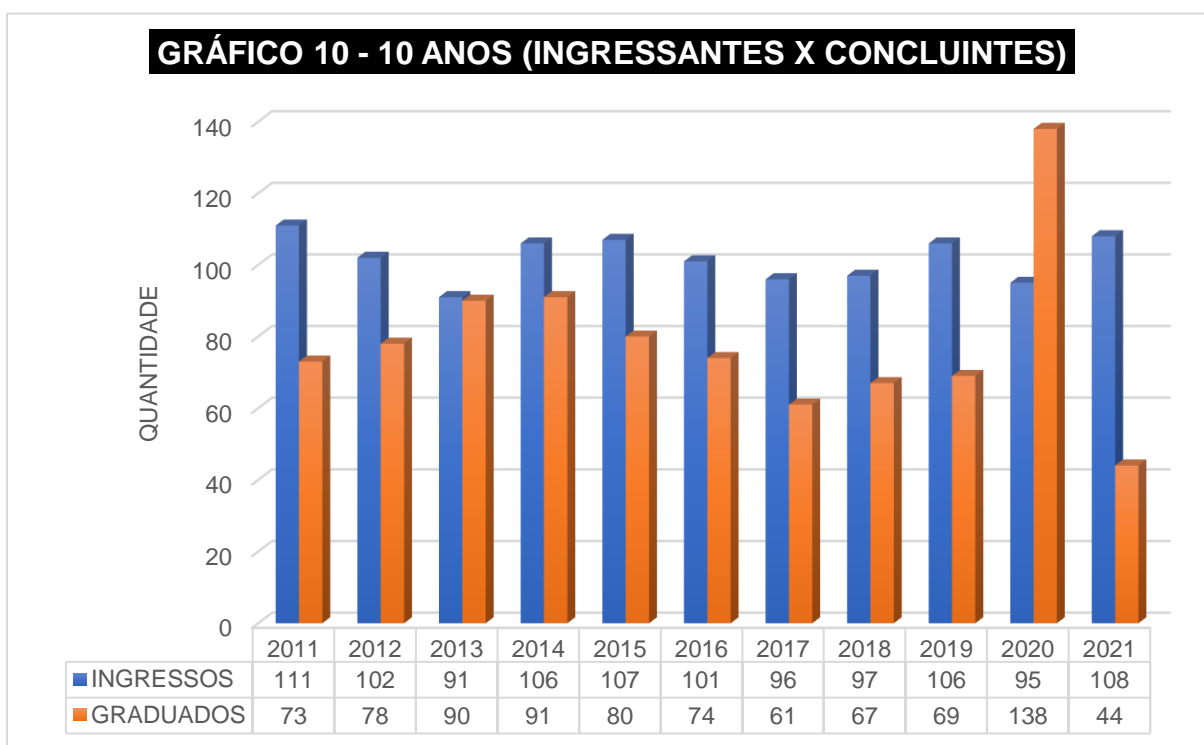
Observa-se que o quantitativo, após 2012, tem aumentado, ano após ano, atingindo uma representatividade de 47% do total de matriculados, em 2021, que provêm de escola pública, seguido de 31% do total de matriculados de cunho étnico, 10% do total de matriculados são pessoas que possuem algum tipo de deficiência e 25% pessoas que são atendidas pelo recorte de cunho social/renda familiar.

Apesar dos dados acima estarem separados pela escola pública, critério étnico, pessoas com deficiência e renda familiar, o aluno pode estar inserido em mais de um contexto, concomitantemente, ou seja, o aluno pode ter ingressado no curso por pertencer à escola pública e ser deficiente, ou, então, pertencer à escola pública e possuir renda baixa.

5.2.2.3 - CONCLUINTES

O Curso de Medicina do CCBS/UFCG, ao longo de uma década, no período de 2011 a 2021, de acordo com dados produzidos pelo Censo da Educação Superior, aponta a graduação/formação de 865 profissionais, contribuindo, assim, para o fortalecimento e auxílio da Saúde no Brasil.

De acordo com um comparativo realizado entre o total de ingressantes e o total de concluintes, no período dos últimos 10 anos do curso, temos:



Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base nos dados do Censo da Educação Superior (2011-2021).

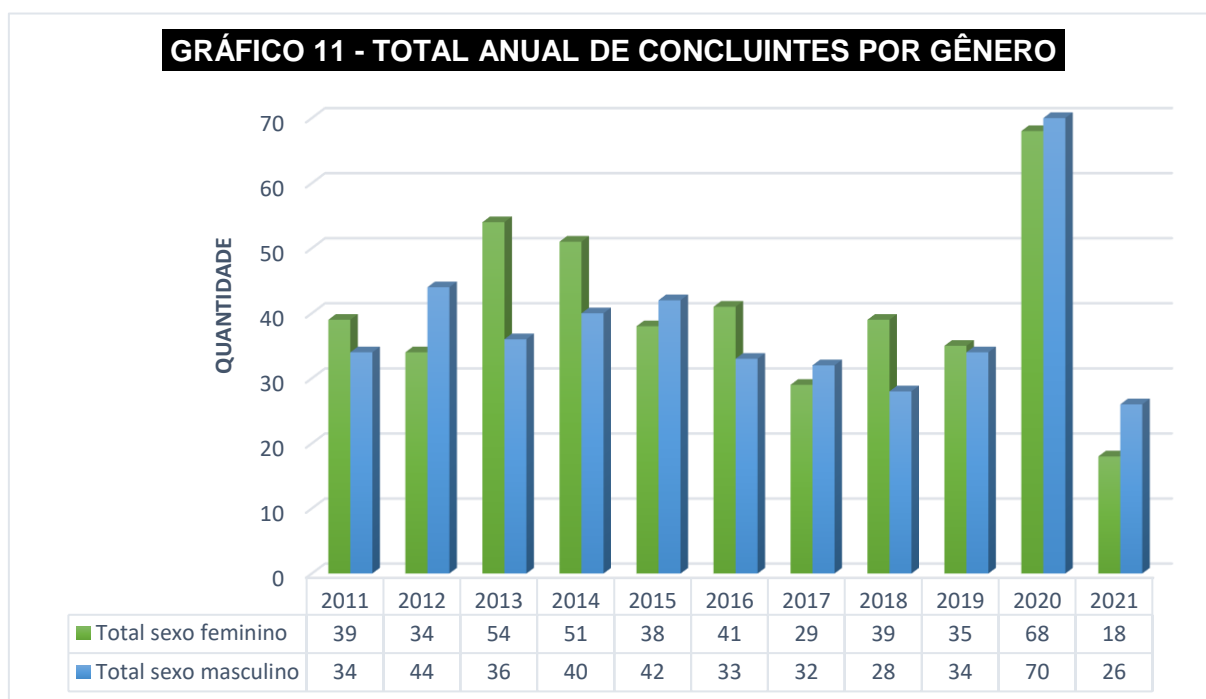
De acordo com o Gráfico 10, em 2020, o número de concluintes superou o número de ingressantes, mas em todos os outros anos o quantitativo de concluintes

foi sempre inferior aos ingressantes. Isso representa uma média anual de 78% de concluintes em relação ao número de ingressantes, o que configura uma baixa de 22%, que poderá ser justificado por meio da evasão e retenção, durante os 06 anos de curso.

É mister lembrar que o número de concluintes, representados no Gráfico 10, corresponde aos ingressantes de seis anos anteriores, ou seja, os graduados de 2020, que ingressaram no curso em 2016.

Agora está traçado o perfil dos alunos concluintes do Curso de Medicina (CCBS/UFCG), no intervalo de 2011 a 2021, conforme dados fornecidos pelo Censo da Educação Superior.

PERFIL DOS CONCLUINTES, POR GÊNERO, NOS ÚLTIMOS 10 ANOS

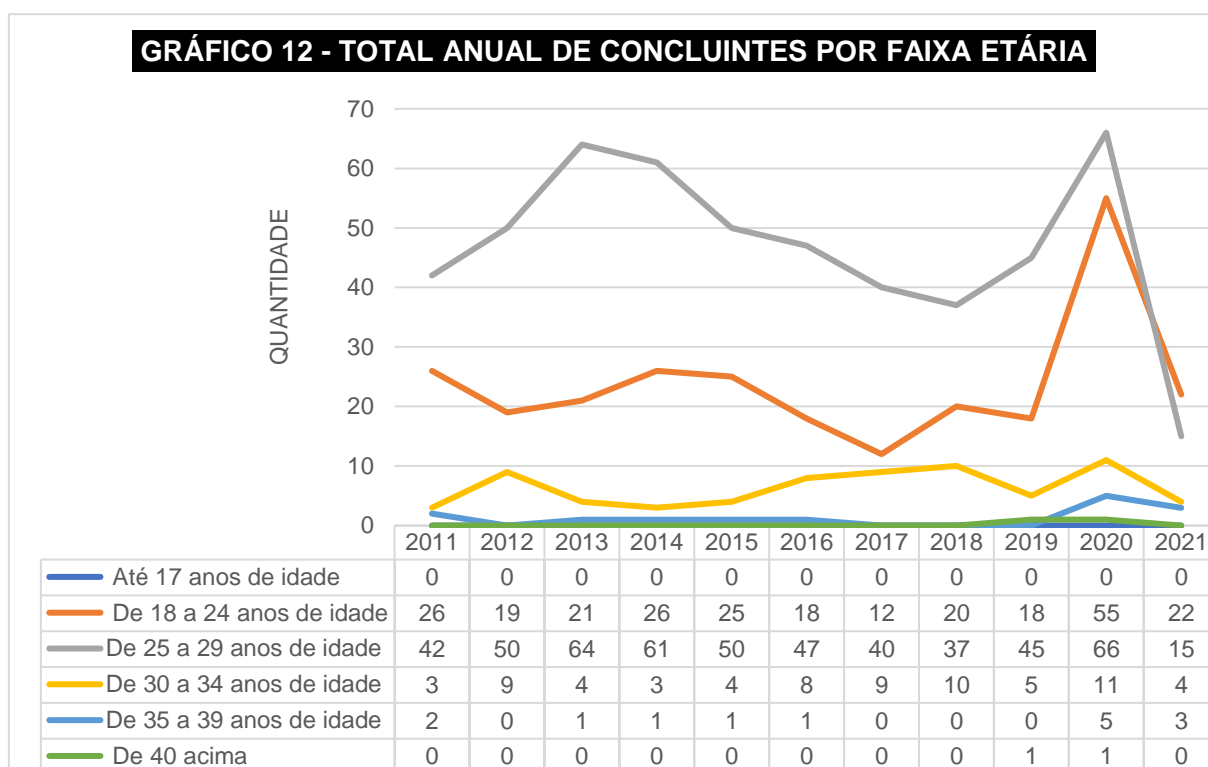


Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base nos dados do Censo da Educação Superior (2011-2021).

O Gráfico 11 apresenta o total anual de concluintes por gênero, no intervalo de 10 anos, o que demonstra um maior quantitativo de concluintes (sexo feminino), em comparação aos graduandos (sexo masculino), ou seja, em 10 anos, foram graduados 446 estudantes do sexo feminino, o que representa 52% do total, e 419, do sexo masculino, o que representa 48% do total. Contudo, deve-se considerar que, apesar

da representatividade superior do sexo masculino, em relação ao número de ingressantes, no mesmo período, após o intervalo de 6 anos, o curso apresenta um maior quantitativo de concluintes do sexo feminino, tanto no total quanto em seis dos dez anos estudados, como pode ser observado nos anos de 2011, 2013, 2014, 2016, 2018 e 2019.

PERFIL DOS CONCLUINTES, POR FAIXA ETÁRIA, NOS ÚLTIMOS 10 ANOS



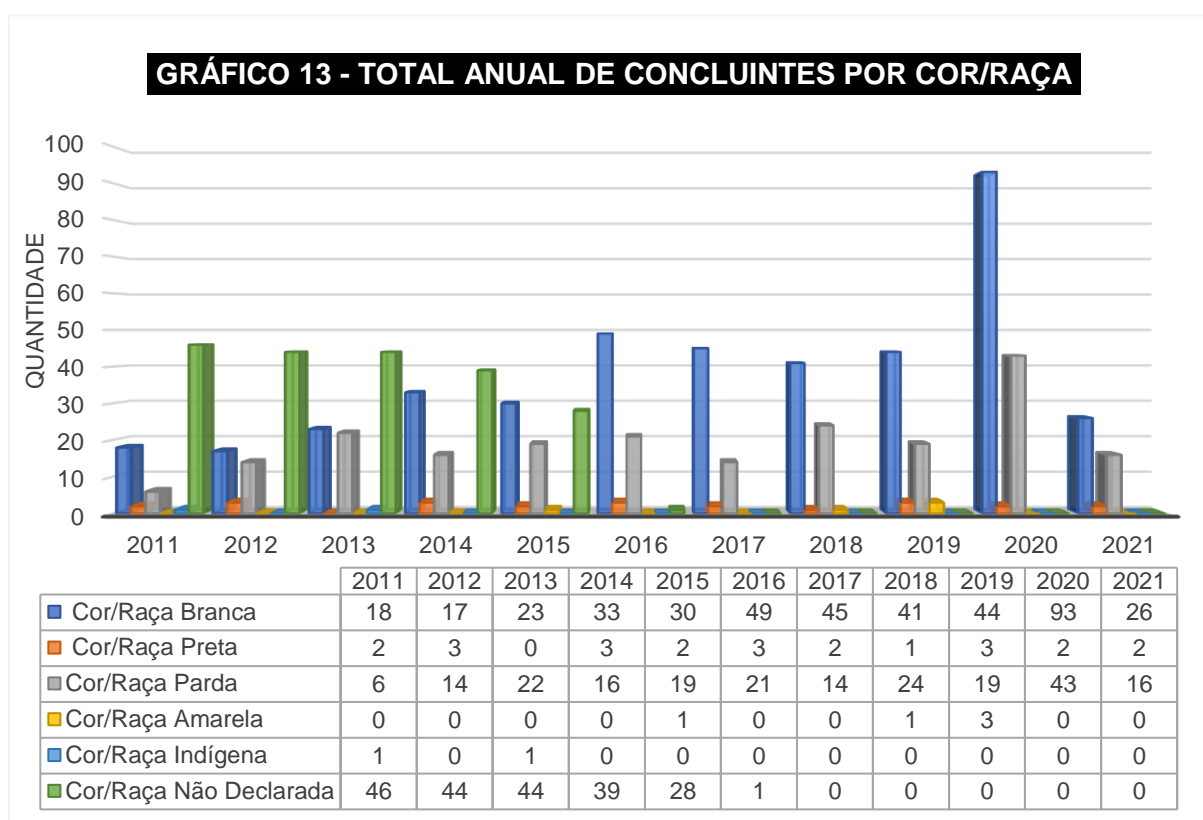
Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base nos dados do Censo da Educação Superior (2011-2021).

O Gráfico 12 ilustra o total de concluintes, por faixa etária, no Curso de Medicina (CCBS/UFCG), no intervalo de 10 anos.

Diferente dos Gráficos 02 e 07, que tratam do total de ingressantes e matriculados, respectivamente, onde o acúmulo estava concentrado nos alunos com idade de 18 a 24 anos de idade, o Gráfico 12 apresenta uma maior concentração de concluintes com idade de 25 a 29 anos, ratificando o que fora dito anteriormente, em relação à duração do curso de 6 anos e, como existe uma maior concentração de ingressantes e matriculados com idade de 18 a 24 anos, faixa etária considerada ideal para a educação superior, segundo dados do próprio Ministério da Educação (MEC), após os 6 anos de curso, a maior concentração estará nas idades de 25 a 29 anos.

Os concluintes com idade de 25 a 29 anos corresponde a 66% do total, seguido pelos concluintes que possuem idade de 18 a 24 anos, que representam 34%. Este último dado aponta que 34% dos estudantes concluintes ingressaram com 18 anos, tendo sido aprovados em seu primeiro processo seletivo, para concluírem na idade de 24 anos.

PERFIL DOS CONCLUINTES, POR COR/RAÇA, NOS ÚLTIMOS 10 ANOS

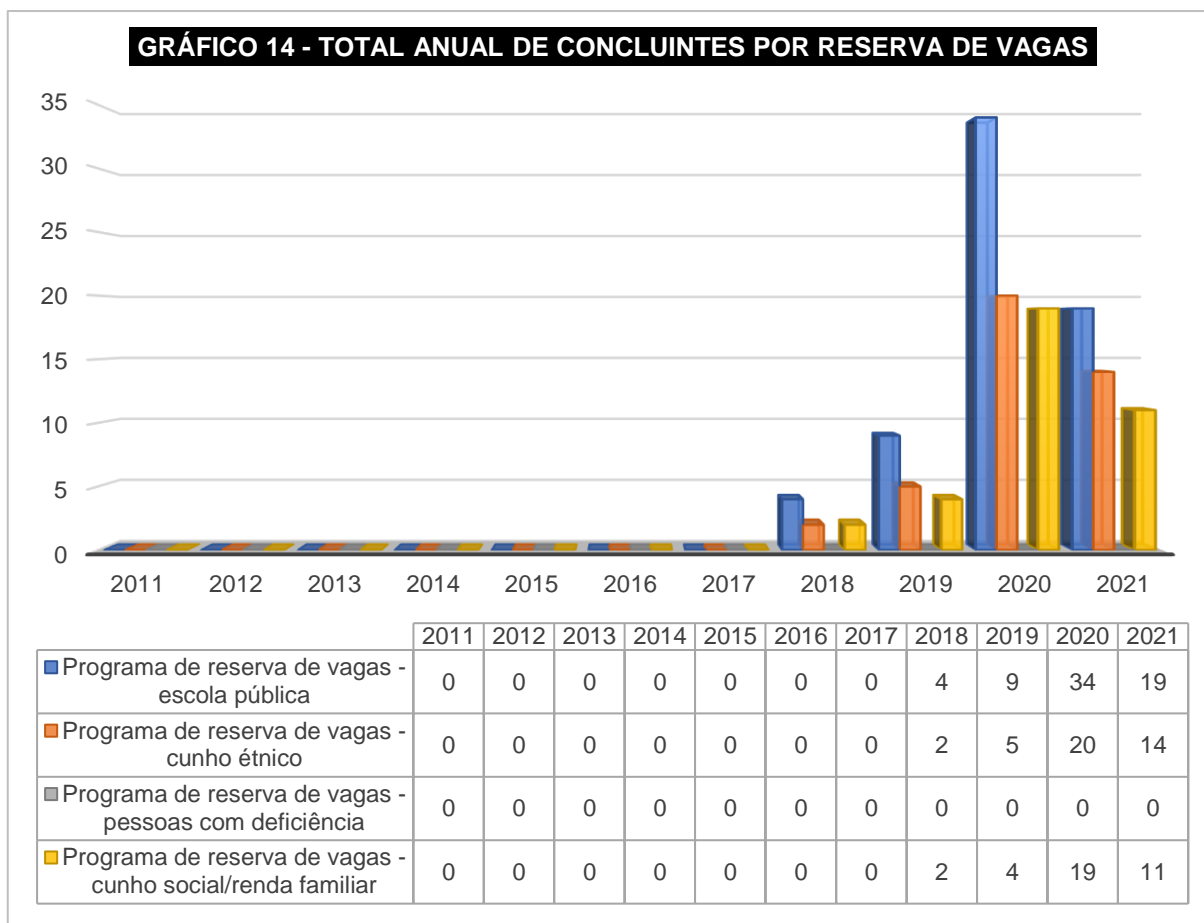


Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base nos dados do Censo da Educação Superior (2011-2021).

O Gráfico 13 demonstra que existe uma maior concentração em concluintes de Cor/Raça Branca, que representa cerca de 48%, seguido dos concluintes de Cor/Raça Parda, que representa cerca de 25% do total de concluintes.

Conforme resultados anteriores, esses dados serão alterados, com o passar dos anos, pois o número de ingressantes e matriculados tem aumentado, ao longo dos anos, em decorrência a Lei de Cotas (ver Gráficos 03 e 08), o que, certamente, trará repercussão para o perfil dos graduandos, após 6 anos de ingresso.

PERFIL DOS CONCLUINTES, POR RESERVA DE VAGAS, NOS ÚLTIMOS 10 ANOS



Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base nos dados do Censo da Educação Superior (2011-2021).

O Gráfico 14 apresenta o total de concluintes, por reserva de vagas, em uma década. Observa-se que, apenas no ano de 2018, os pioneiros da reserva de vagas ou cotistas começaram a ser graduados, isso justifica-se pelo fato das cotas serem implantadas apenas em 2012, e os primeiros ingressantes adentrarem no curso em 2013 (ver Gráfico 04), ou seja, após o ano de 2018 existe um crescimento gradual, ano após ano.

5.2.2.4 - RESULTADOS DE ACORDO COM O PERFIL

Tomando por base as informações acima citadas, será apresentada uma síntese dos resultados obtidos, de acordo com as categorias abordadas (ingressantes, matriculados e concluintes). Foram divididos em dois períodos, inicialmente os 10 anos (2011 – 2021), com uma perspectiva mais ampla/global, e, em seguida, o ano mais recente, de acordo com últimos dados divulgados pelo Censo da Educação Superior, com uma perspectiva mais atual (2021).

Nos resultados apresentados, não foram abordados o atributo reserva de vagas, por perfazer dados cumulativos, ou seja, um indivíduo pode se fazer presente em mais de um campo. Exemplo: o indivíduo poderá estar inserido na reserva de vaga de escola pública, bem como, na reserva de vagas cor/raça.

TABELA 02 - SÍNTESE DOS RESULTADOS (INGRESSANTES, MATRICULADOS E CONCLUINTES) – 10 ANOS (2011 – 2021)

| CATEGORIA | CAMPO | MODA ⁹ | TOTAL GERAL | PERCENTUAL EM RELAÇÃO AO TOTAL |
|--------------|--------------|--------------------------|-------------|--------------------------------|
| INGRESSANTES | GÊNERO | MASCULINO | 589 | 53% |
| | FAIXA ETÁRIA | DE 18 A 24 ANOS DE IDADE | 923 | 82% |
| | COR/RAÇA | BRANCA | 557 | 50% |
| MATRICULADOS | GÊNERO | FEMININO | 2885 | 50% |
| | FAIXA ETÁRIA | DE 18 A 24 ANOS DE IDADE | 3817 | 66% |
| | COR/RAÇA | BRANCA | 2835 | 49% |
| CONCLUINTES | GÊNERO | FEMININO | 446 | 52% |
| | FAIXA ETÁRIA | DE 25 A 29 ANOS DE IDADE | 517 | 60% |
| | COR/RAÇA | BRANCA | 419 | 48% |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base nos dados do Censo da Educação Superior (2011-2021).

A Tabela 02 apresenta um panorama dos resultados das três categorias abordadas, no intervalo de 2011-2021. Observa-se, quanto ao gênero, que o sexo

⁹ Utilizamos a **moda**, como medida de tendência central, definida como **o valor mais frequente de um grupo de valores, ou seja, o valor de maior ocorrência dentre os valores observados**. Tal escolha se deu por se tratar de variáveis nominais (qualitativas), possibilitando uma melhor compreensão dos atributos dos grupos envolvidos.

feminino é predominante nas categorias matriculados e concluintes, ou seja, no curso existem mais mulheres que homens matriculadas e concluintes, todavia, quando nos deparamos com o percentual apresentado, percebe-se que a representatividade é de 50% para os matriculados, somente representando um percentual equidistante do sexo masculino entre os concluintes.

Ademais, no campo faixa etária, observa-se uma predominância de alunos com idade entre 18 a 24 anos, com uma representatividade alta nas categorias ingressantes e matriculados, respectivamente 82% e 66%.

Analisando o campo cor/raça, verifica-se que, no curso, existe uma predominância da Cor/Raça Branca, apesar de sua representatividade em termos percentuais não ultrapassar 50% nas três categorias estudadas, atendendo ao percentual preconizado na Lei de Cotas.

Portanto, chegam-se aos seguintes resultados, em 10 anos de curso, no período entre 2011 a 2021: o Curso de Medicina do CCBS/UFCG caracteriza-se, quanto ao perfil dos discentes, como sendo um curso com predominância do sexo feminino, com faixa etária entre 18 a 24 anos de idade e Cor/Raça Branca.

TABELA 03 – SÍNTESE DOS RESULTADOS (INGRESSANTES, MATRICULADOS E CONCLUINTES) – DADOS ATUAIS – 2021

| CATEGORIA | ATRIBUTO | MODA | TOTAL GERAL | PERCENTUAL EM RELAÇÃO AO TOTAL |
|---------------------|--------------|--------------------------|-------------|--------------------------------|
| INGRESSANTES | GÊNERO | MASCULINO | 55 | 51% |
| | FAIXA ETÁRIA | DE 18 A 24 ANOS DE IDADE | 84 | 78% |
| | COR/RAÇA | PRETO/PARDO/INDIGENA | 57 | 53% |
| MATRÍCULADOS | GÊNERO | MASCULINO | 298 | 56% |
| | FAIXA ETÁRIA | DE 18 A 24 ANOS DE IDADE | 362 | 68% |
| | COR/RAÇA | BRANCA | 262 | 49% |
| CONCLUINTES | GÊNERO | MASCULINO | 26 | 59% |
| | FAIXA ETÁRIA | DE 18 A 24 ANOS DE IDADE | 22 | 50% |
| | COR/RAÇA | BRANCA | 26 | 59% |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base nos dados do Censo da Educação Superior (2021).

A Tabela 03 ilustra os resultados vinculados e sintetizados, para o ano de 2021. Depreende-se que, para o gênero, existe uma predominância do sexo masculino, possuindo uma alta representatividade no curso, o que contradiz o panorama de uma década, apontando para uma mudança com relação ao gênero do curso, revelando algumas consequências do período pandêmico e do contexto político-educacional vivido, no país e, em particular, na educação superior, nos últimos 4 anos, que demandarão pesquisas com análises mais aprofundadas, do contexto atual.

Analisando a faixa etária, é predominante a idade de 18 a 24 anos, nas três categorias pesquisadas. E, no que se refere ao campo, cor/raça, verifica-se a predominância da cor/raça Branca, contudo, não existe uma alta representatividade em termos percentuais na categoria matriculados, ao que se soma à categoria ingressantes, em que já observou-se um quantitativo maior de PPI.

Sintetizando os dados acima elencados, concluímos que o perfil atual do discente do Curso de Medicina caracteriza-se por ser do gênero do sexo masculino, com faixa etária predominante entre 18 a 24 anos e cor/raça Branca.

Na comparação entre os dados obtidos, no intervalo de 10 anos com os dias atuais, pode-se inferir que houve alteração no gênero, passando do sexo feminino para o sexo masculino, e na cor/raça dos ingressantes, com predomínio dos PPI, apontando, mais uma vez, para a necessidade de estudos amplos, para dar conta do contexto pós-pandemia e político-educacional consequente.

5.3 - EVASÃO NO CURSO DE MEDICINA (CCBS/UFCG)

A evasão da educação superior brasileira tem sido tema de muitas pesquisas e uma preocupação governamental e acadêmica. Dentre os principais autores que abordam a temática, temos: Tito (1975), Bueno (1993), Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (1996), Kira (1998), Ristoff (1999), Polydoro (2000), Gaioso (2005), Ribeiro (2005), Abbad; Silveira Carvalho; Zerbini (2006), Silva Filho et al. (2007), Cardoso (2008), Adachi (2009), Baggi; Lopes (2011), Castelo Branco (2020).

Frente às diversidades de conceitos, a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão, nas Universidades Públicas Brasileiras, define evasão como sendo “a saída

definitiva do aluno do seu curso de origem sem concluí-lo.” (BRASIL, 1995). Por outro lado, Dilvo Ristoff afirma que a

“[...] Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, não é desperdício, mas investimento, não é fracasso - nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da Instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural de crescimento do indivíduo faz sobre suas reais potencialidades”. (RISTOFF, 1999, p.125).

O conceito dominante trata a evasão como exclusão que, de acordo com Ristoff (1999) explica-se, não como perda ou fuga, mas pela possibilidade de resultados das aspirações dos seres humanos, na “tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade”. A Comissão Especial de Estudos sobre Evasão do MEC (1995) decidiu por caracterizar evasão dividindo-a em:

“[...]”

- evasão de curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;
- evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;
- evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior”. (BRASIL, 1995, p. 16).

Deste modo, infere-se que existem vários motivos que levam o(a) aluno(a) a desvincular-se da IES em que se encontra vinculado, seja por vontade própria (abandono, transferência, etc.), ou mesmo, por intervenção da IES (através de resoluções, diretrizes, etc.).

Segundo relatórios/dados fornecidos pela Pró Reitoria de Ensino (PRE/UFCG, 2023), que versam sobre a evasão dos cursos de graduação da UFCG, após filtrar os dados, obteve-se um resumo de 10 anos (2011-2021), referentes ao Curso de Medicina (CCBS/UFCG), como pode ver a seguir.

TABELA 04 – SÍNTESE DOS MOTIVOS DO CANCELAMENTO DE MATRÍCULA, NO CURSO DE MEDICINA (CCBS/UFCG), NO PÉRIODO DE 10 ANOS

| MOTIVO | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | TOTAL | % |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|------------|--------------|
| CANCELADO 3 REPROVAÇÕES NA MESMA DISCIPLINA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0,8 |
| CANCELADO REPROVOU TODAS POR FALTAS | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 10 | 4,1 |
| CANCELADO NOVO INGRESSO MESMO CURSO | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0,8 |
| CANCELADO NOVO INGRESSO OUTRO CURSO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0,8 |
| CANCELAMENTO POR DECISAO JUDICIAL | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 18 | 21 | 0 | 0 | 1 | 0 | 41 | 16,8 |
| CANCELAMENTO POR SOLICITACAO DO ALUNO | 12 | 13 | 11 | 19 | 7 | 9 | 6 | 5 | 6 | 6 | 3 | 97 | 39,8 |
| CANCELAMENTO POR ABANDONO | 2 | 9 | 9 | 4 | 16 | 10 | 4 | 2 | 4 | 6 | 5 | 71 | 29,1 |
| GRADUADO - DECISAO JUDICIAL | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 13 | 0 | 18 | 7,4 |
| SUSPENSAO TEMPORARIA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0,4 |
| TOTAL | 14 | 22 | 24 | 24 | 25 | 38 | 33 | 10 | 18 | 28 | 8 | 244 | 100,0 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base relatórios da Pró-Reitoria de Ensino (PRE/UFCG, 2011-2021).

A Tabela 04 apresenta nove motivos de cancelamento de matrícula que têm sido delineados, ao longo de uma década de curso. Observa-se que o motivo mais recorrente, no Curso, se refere ao cancelamento por solicitação do aluno, o que representa, em uma década, cerca de 40%, seguido pelo cancelamento por abandono, que tem uma representatividade de 29%.

Quando se trata do cancelamento por solicitação do aluno, além dos motivos apresentados acima, evidencia-se as mais variadas razões, que levam o aluno ao abandono do curso. Pode-se citar alguns: “gravidez precoce (352%), necessidade de complementação da renda familiar (234%), desestruturação familiar (95%), defasagem (série/idade) (77%), gênero (20%), escolaridade dos pais (3,5%)” (CEZARETI, 2019, p.08). Tudo isso gera um forte sentimento de desmotivação, que acaba por consolidar ainda mais a desigualdade social no Brasil.

De igual modo, ao cancelamento por abandono, além dos já citados anteriormente, acrescentamos um outro, que seria o aluno ingressar com um outro vínculo em outra IES, não informando a IES de origem do seu desligamento ou desvinculo, o que acaba por caracterizar, após o período de matrícula, o seu não

interesse como abandono. Considerando que a UFCG se caracteriza por ser IES pública, cabe investigar para onde estarão indo os estudantes que a abandonam e para quais cursos, o que demandaria um estudo específico para isso.

É imperioso, ainda, observar, na Tabela 04, o total de 244 discentes com matrícula cancelada, em 10 anos do Curso de Medicina (CCBS/UFCG), sendo os anos de 2016 e 2017 os que apresentam o maior número de cancelamentos (38 e 33 estudantes, respectivamente, sendo o cancelamento por **decisão judicial** o motivo que mais incide). Tudo isso ilustra um quadro alarmante, ou seja, uma média de, aproximadamente, 24 alunos por ano são desvinculados do curso, passando a compor as estatísticas de evasão. Investigações mais amplas e profundas sobre essas motivações precisam ser feitas pelas gestões acadêmicas para que se possa extinguir ou, pelo menos minimizar esse grave problema.

Traçando uma média de acordo com o Gráfico 05 da presente pesquisa, temos cerca de 524 alunos matriculados ano após ano. Agora, ao cruzar a média de 24 alunos com o universo de 524 alunos matriculados por ano no curso, obtém-se uma representatividade média de 5% de evadidos por ano no curso.

A priori, a representatividade de 5% de evadidos, em um ano de curso, pode parecer insignificante, mas considerando que cada estudante de universidade pública é custeado pelos cofres públicos, implicando em perda de receita, se consideramos, friamente, as recomendações de cunho neoliberal trazidas pelo Banco Mundial, que considera investimento em educação como custo, numa lógica puramente contábil:

[...] Em média, um estudante em universidades públicas no Brasil custa de duas a três vezes mais que estudantes em universidades privadas. Entre 2013 e 2015, o custo médio anual por estudante em universidades privadas sem e com fins lucrativos foi de aproximadamente R\$ 12.600 e R\$ 14.850, respectivamente (Figura 97). Em universidades federais, a média foi de R\$ 40.900. Universidades públicas estaduais custam menos do que as federais, mas ainda são muito mais caras do que as privadas, custando aproximadamente de R\$ 32.200. O custo por aluno dos institutos federais, a maior parte fundada desde 2008, é de aproximadamente R\$ 27.850. (BANCO MUNDIAL, 2017, p.131).

Conseqüentemente, se tem uma média de 24 evadidos do curso anualmente, e tomando o custo de um aluno entre os anos de 2013 e 2015, no valor de R\$ 40.900,00, considerando que este valor é estipulado para as Universidades Públicas

Federais de acordo com o Banco Mundial, chega-se à conclusão de que 5% evadidos do curso, anualmente, tem um custo para os cofres públicos aproximado de R\$ 981.600,00, o que gera uma diminuição de repasse de verbas para manutenção das Universidades Públicas Brasileiras.

Ao que se soma, no Relatório de Gestão, disponibilizado pela UFCG, o Custo Corrente/ Aluno equivalente é a “razão entre o custo corrente, e o número total de alunos equivalentes, ou seja, expõe o valor aproximado, em reais, que cada aluno equivale para a Universidade” (SEPLAN, 2022, p.85). No último relatório, referente a gestão do ano de 2021, publicado em 2022, o Custo Corrente/ Aluno equivalente é de cerca de R\$ 32.315,56, ou seja, o custo médio de 24 alunos que são evadidos, por ano, chega a R\$ 775.573,44, gerando uma diminuição do repasse das verbas advindas do Ministério da Educação para a UFCG.

Um outro fator ocasionado pela evasão é a geração de vagas ociosas dentro dos cursos, o que acaba por diminuir o número de graduados, findo o tempo de conclusão do curso, e a chance que outras pessoas não tiveram de ingressar em uma universidade pública de qualidade.

Outrossim, a evasão acaba impactando nos planejamentos anuais da instituição, em termos do ensino, pesquisa e extensão, bem como compromete o próprio funcionamento institucional, frente a fuga de recursos.

Contudo, a evasão não pode estar associada apenas aos prejuízos financeiros, mas existe todo um arcabouço existente, inserido em uma estrutura social que acaba sendo prejudicada de forma direta e indireta, quando a evasão é de fato concretizada, que pode acarretar em perda de sonhos, frustrações, não apenas do aluno, mas de toda a família em alguns casos.

Uma das funções sociais das Universidades é a formação de pessoas com qualidade. Quando se observa uma evasão de 5% de alunos do Curso de Medicina isso significa menos 5% de médicos que poderiam estar atuando, profissionalmente, auxiliando e contribuindo para a saúde no país.

Para minimizar os efeitos causados pela evasão, sugere-se a deliberação de políticas voltadas para identificar e sanar as dificuldades encontradas pelos alunos, de maneira a minimizar os atuais índices de evasão.

5.4 - TRAJETÓRIA DOS ESTUDANTES DAS TURMAS 2017.1 E 2017.2 – CONCLUINTES DO CURSO DE MEDICINA CCBS/UFCG

A partir de agora, após uma análise geral do curso, no período de uma década, aprouve aplicar um *zoom*, ou seja, aproximar dos discentes, dar voz a estes discentes, conhecê-los mais de perto, pois eles são os verdadeiros beneficiários da Lei de Cotas, objeto desta pesquisa.

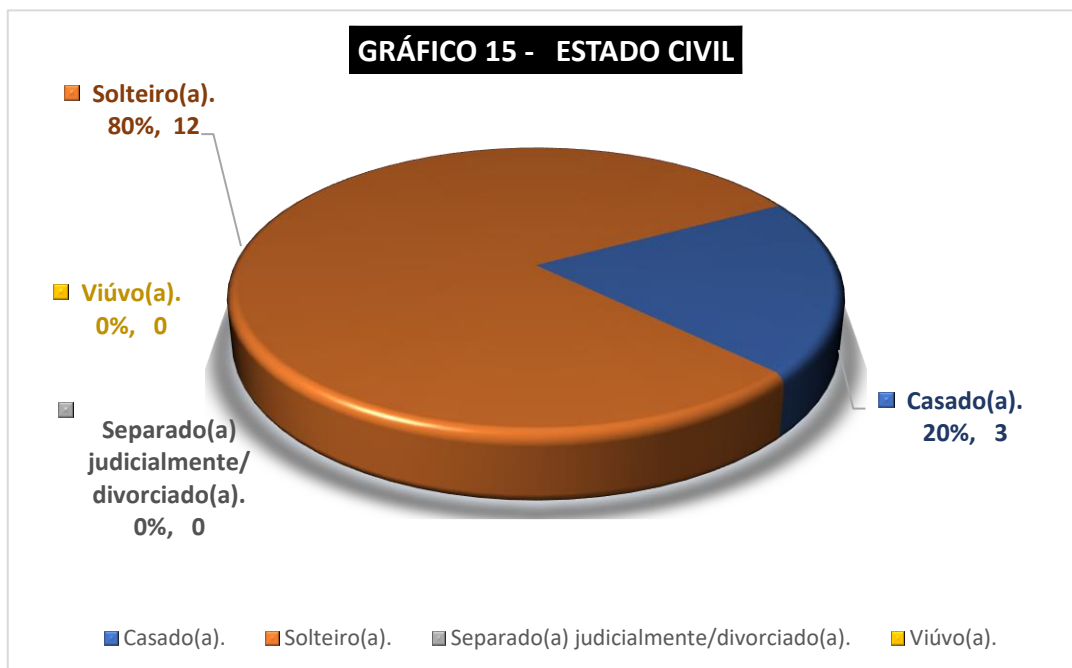
Para fins da coleta de dados, o instrumento utilizado foi um questionário, aprovado pelo Comitê de Ética, por meio do Parecer nº 5.724.181, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CCS/UFPB). O questionário contendo 34 questões (29 fechadas e 05 abertas) foi disponibilizado, através da plataforma *online* do *Google Forms*, e respondido entre os dias 08 e 21 de novembro de 2022.

Ao que se segue, as duas turmas 2017.1 e 2017.2 totalizam 79 alunos ativos, destes 41 alunos são cotistas, o que representa 52% do total da turma. Após aplicação do questionário, dos 41 alunos cotistas, obtivemos o retorno de 15 alunos, o que representa um total de 37% do total de cotistas.

Para esta pesquisa, foi respeitado o que preconiza da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei nº 13.709/18), onde foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado por cada participante, e garantindo todo sigilo e confidencialidade das informações fornecidas, para esta pesquisa.

Para que se evite quaisquer meios que possa identificar os participantes desta pesquisa, foi decidido unir as duas turmas 2017.1 e 2017.2, tendo em vista que todos os participantes possuem o perfil exigido (ingressantes em 2017, ser cotista, está ativo no curso). Isto posto, passamos a analisar o perfil dos discentes concluintes (2017.1, 2017.2), de acordo com o instrumento utilizado para coleta de dados (questionário).

PERFIL DOS COTISTAS – ESTADO CIVIL



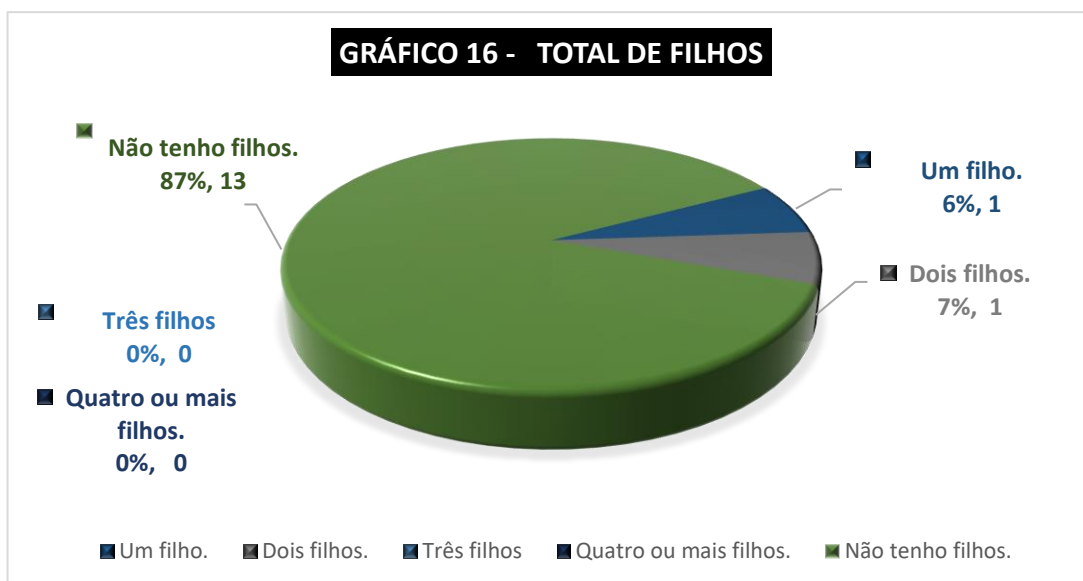
Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pelo autor (2022).

O Gráfico 15 apresenta o estado civil dos cotistas, que, em sua maioria, são alunos solteiros, com 80% de representatividade, e poucos são os casados com apenas 3, que equivale apenas 20% do total pesquisado.

De acordo com pesquisa realizada pela ANDIFES (2011), “em sua grande maioria os estudantes são solteiros”, tendo esta pesquisa um percentual encontrado de solteiros que chega a 86,6% e de casados, um total de 7,68%.

Comparando os dados do Gráfico 15, com a pesquisa realizada pela ANDIFES (2011), temos que o número de alunos solteiros segue os mesmos parâmetros de 80% de representatividade. Isso aponta que os alunos atendidos pela Lei de Cotas, referente estado civil, seguem os parâmetros de pesquisas anteriores.

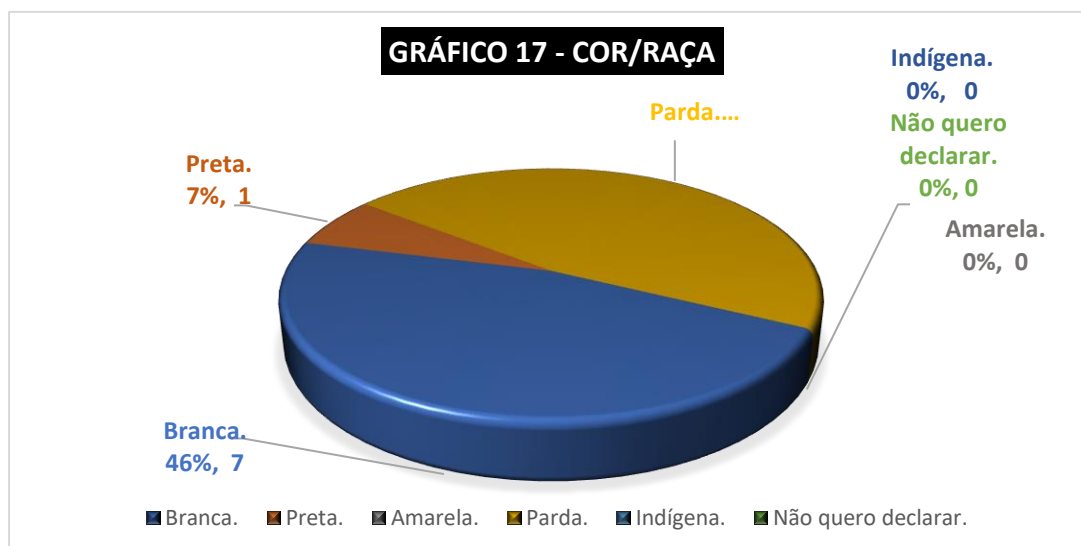
PERFIL DOS COTISTAS – NÚMERO DE FILHOS



Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pelo autor (2022).

O Gráfico 16 demonstra que cerca de 87% dos alunos pesquisados não possuem filhos. Entretanto, dentre os que possuem filhos o número de filhos está entre 1 e 2 filhos, com 6% e 7%, respectivamente.

PERFIL DOS COTISTAS – ÉTNICO-RACIAL



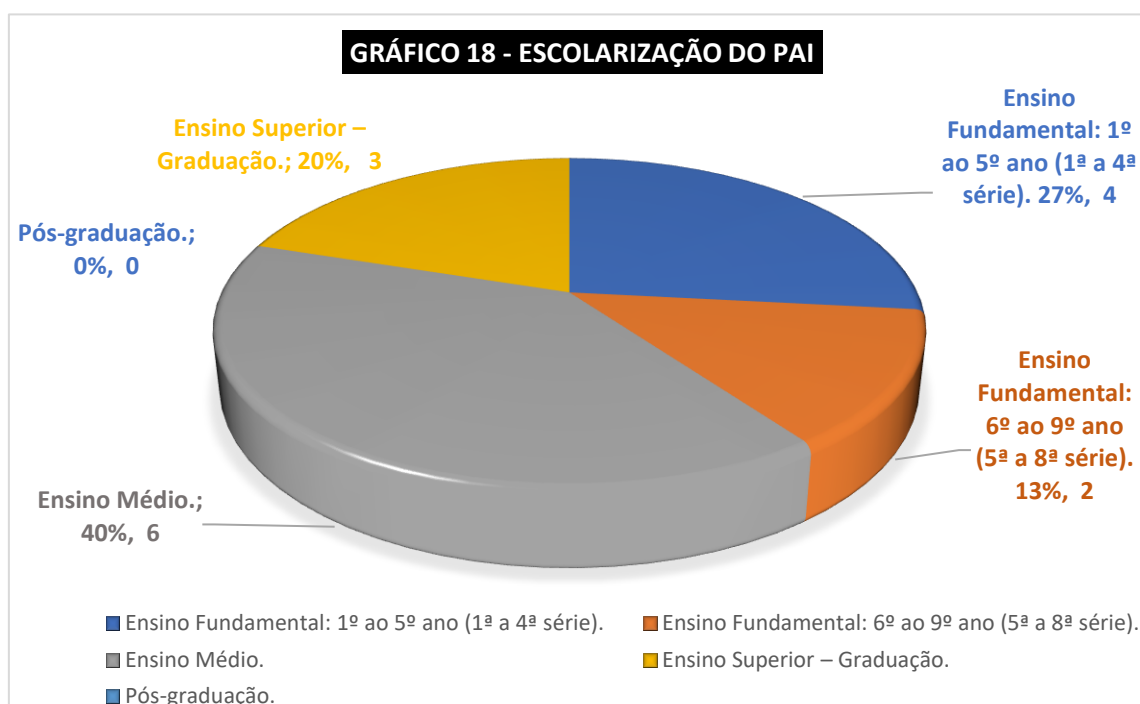
Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pelo autor (2022).

O Gráfico 17 ilustra o perfil dos alunos, no que se refere as questões étnicos raciais, em que se observa, no primeiro momento, que a representatividade entre pardos e brancos é equiparada, mas se soma-se os quantitativos de pretos, pardos e

indígenas percebemos uma ligeira alta de 6%, totalizando, 53%, em relação aos 46% de brancos.

Logo, percebe-se que os 46% brancos fazem partes dos alunos cotistas que são assistidos por outros pré-requisitos adotados pela Lei de Cotas.

PERFIL DOS COTISTAS – ESCOLARIZAÇÃO DO PAI

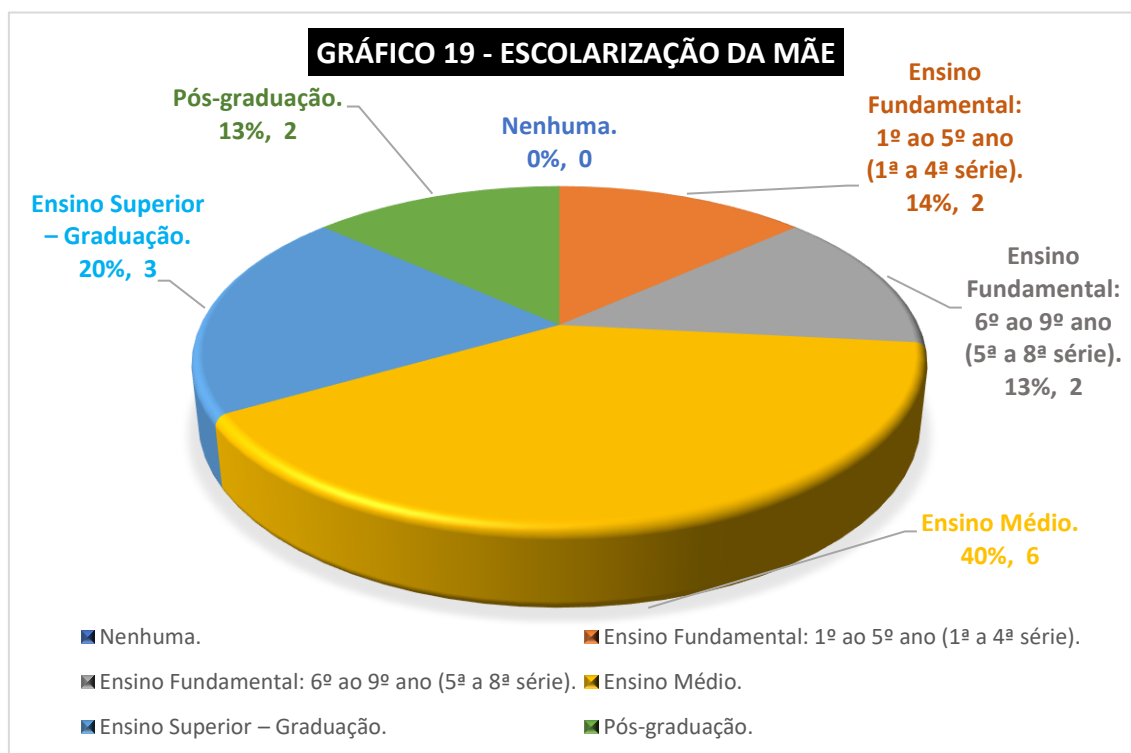


Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pelo autor (2022).

O Gráfico 18 apresenta o nível de escolarização dos pais dos cotistas. Observe-se que cerca de 40% possuem o Ensino Médio, seguido de 27% com Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano. O percentual de pais com nível superior representa apenas 20% do total.

Para Bourdieu (2003, p. 42), “mais que os diplomas obtidos pelo pai, mas mesmo que o tipo de escolaridade que ele seguiu, é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar”. Logo, a família tem influência direta no êxito acadêmico.

PERFIL DOS COTISTAS – ESCOLARIZAÇÃO DA MÃE



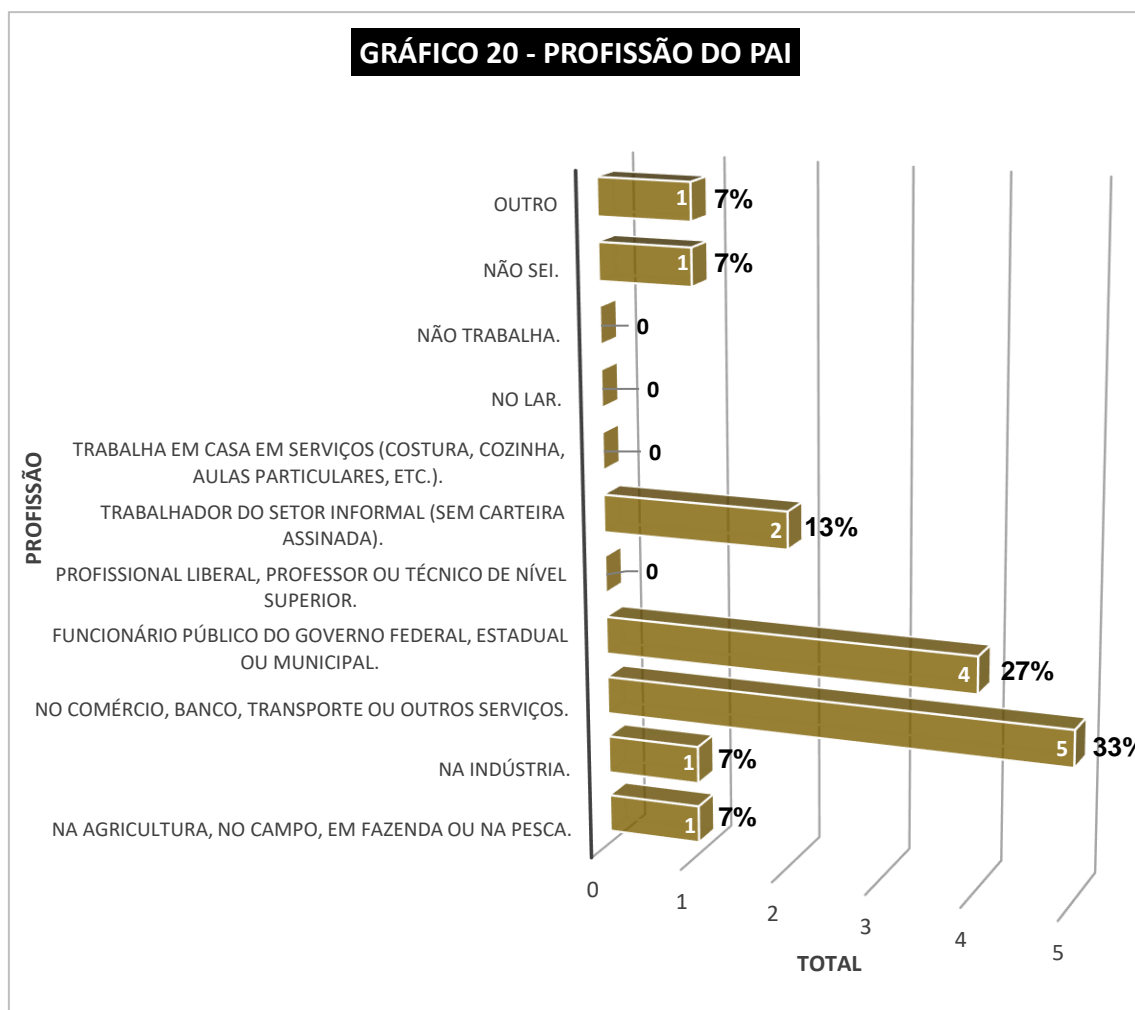
Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pelo autor (2022).

O Gráfico 19 demonstra o nível de escolarização das mães, não equidistante, mas de forma semelhante, há maior representatividade do Ensino Médio, com 40%, seguido da graduação com 20%.

Nota-se que o grau de escolaridade dos genitores é semelhante em termos percentuais, mas com uma vantagem para as mães que possuem nível superior e até mesmo Pós-graduação, com 13%.

No tocante aos impactos produzidos pela família, no ensino superior, ressalta-se a pesquisa realizada por Santos, Ferreira e Ferreira (2017), em que analisaram a influência da herança familiar no desempenho de estudantes universitários, do curso de Administração, no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). De acordo com os autores, a pesquisa mostrou que os alunos que tiveram as melhores médias no exame são aqueles que têm os pais com ensino superior ou com uma condição financeira melhor.

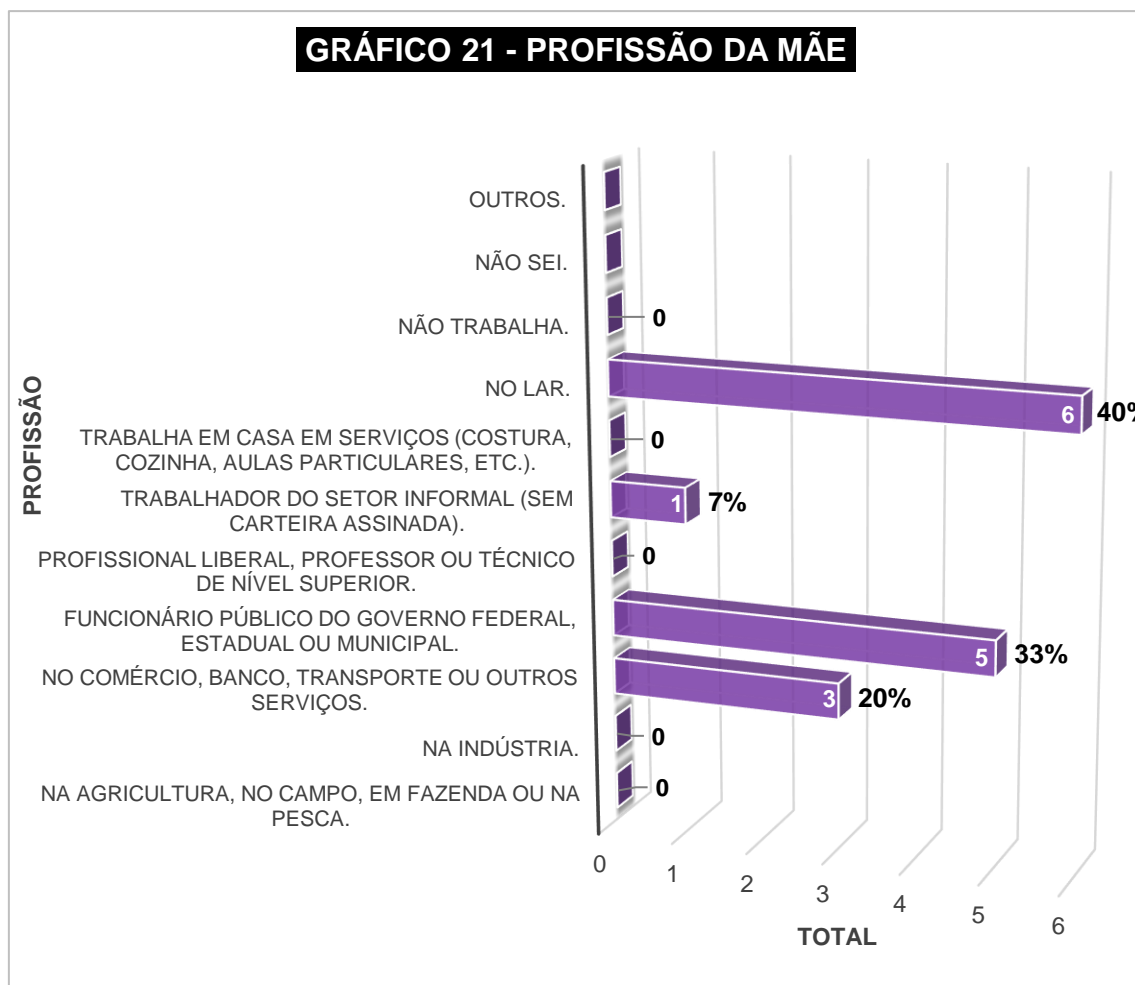
PERFIL DOS COTISTAS – PROFISSÃO DO PAI



Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pelo autor (2022).

O Gráfico 20 apresenta informações referentes à profissão dos pais. Identificamos que cerca de cinco pais exercem suas funções no comércio, banco, transporte ou outros serviços, o que representa cerca de 33% do total, seguido de pais que ocupam cargos públicos (funcionários públicos do governo federal, estadual ou municipal), com uma representatividade de 27%.

PERFIL DOS COTISTAS – PROFISSÃO DA MÃE

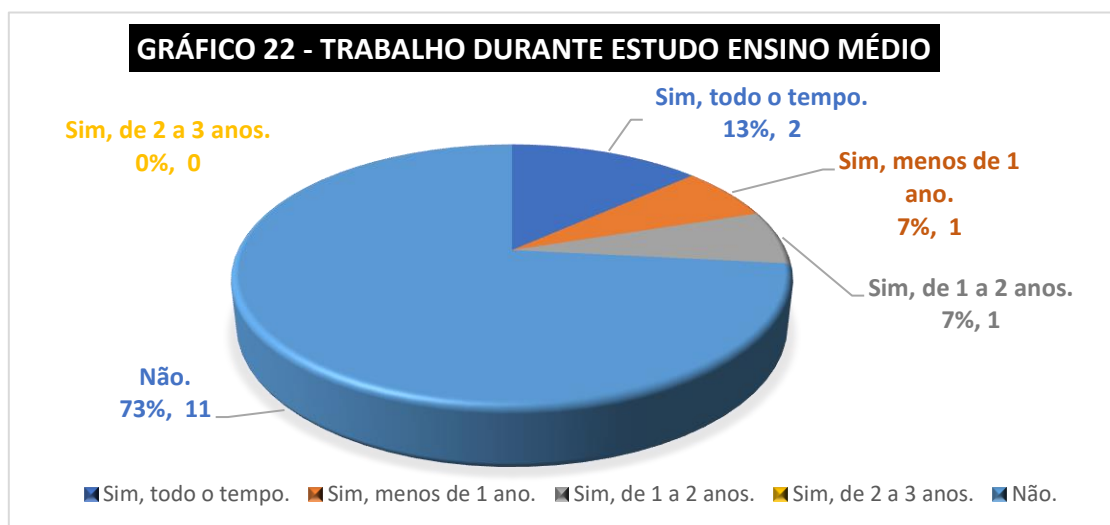


Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pelo autor (2022).

O Gráfico 21 ilustra informações referentes à profissão das mães dos cotistas. Verifica-se que cerca de 40% das mães são do lar, ou seja, são mulheres que trabalham em suas residências. Outras parcelas de cinco mães são funcionárias públicas do governo federal, estadual ou municipal, com 33% de representatividade.

Comparando o Gráfico 20 e o Gráfico 21, observa-se que o número de mães tem sua maior concentração no lar, diferentemente dos pais que não exercem nenhuma atividade no lar. Porém, traz uma certa semelhança na opção servidor público, contendo uma boa representatividade em ambos.

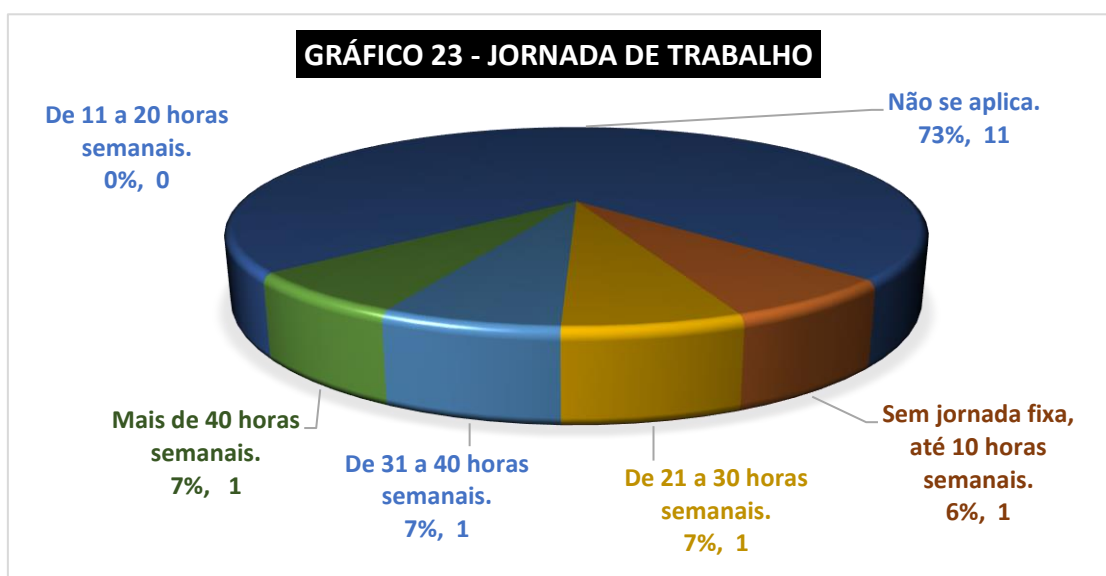
PERFIL DOS COTISTAS – TRABALHO E ESTUDOS DURANTE O ENSINO MÉDIO



Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pelo autor (2022).

O Gráfico 22 nos indica que cerca de 73% dos estudantes pesquisados não trabalharam enquanto cursavam o Ensino Médio. Outros dois alunos, que representam 13%, tiveram que conciliar trabalho e estudo, em todo tempo do Ensino Médio.

PERFIL DOS COTISTAS – JORNADA DE TRABALHO DURANTE O ENSINO MÉDIO

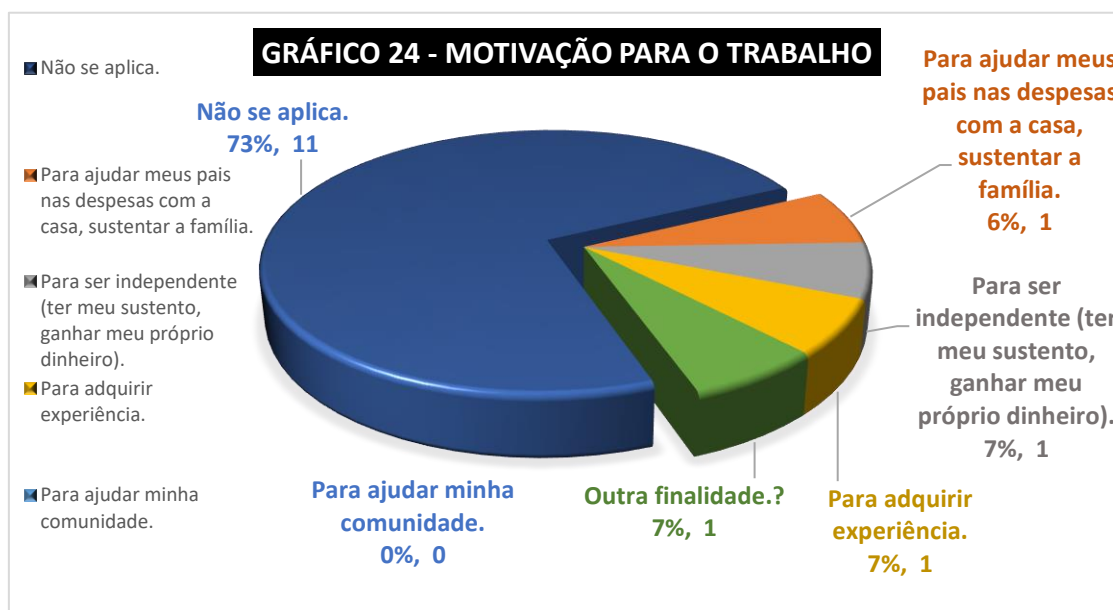


Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pelo autor (2022).

O Gráfico 23 demonstra o quantitativo de horas de trabalho que os alunos, que conciliavam trabalho e estudo, disponibilizavam durante a semana. Dos quatro alunos

que trabalhavam, um tinha uma jornada de trabalho de 40 horas semanais e os outros três tinham 31 a 40 horas, 21 a 30 horas e outro sem jornada fixa (até 10 horas semanais).

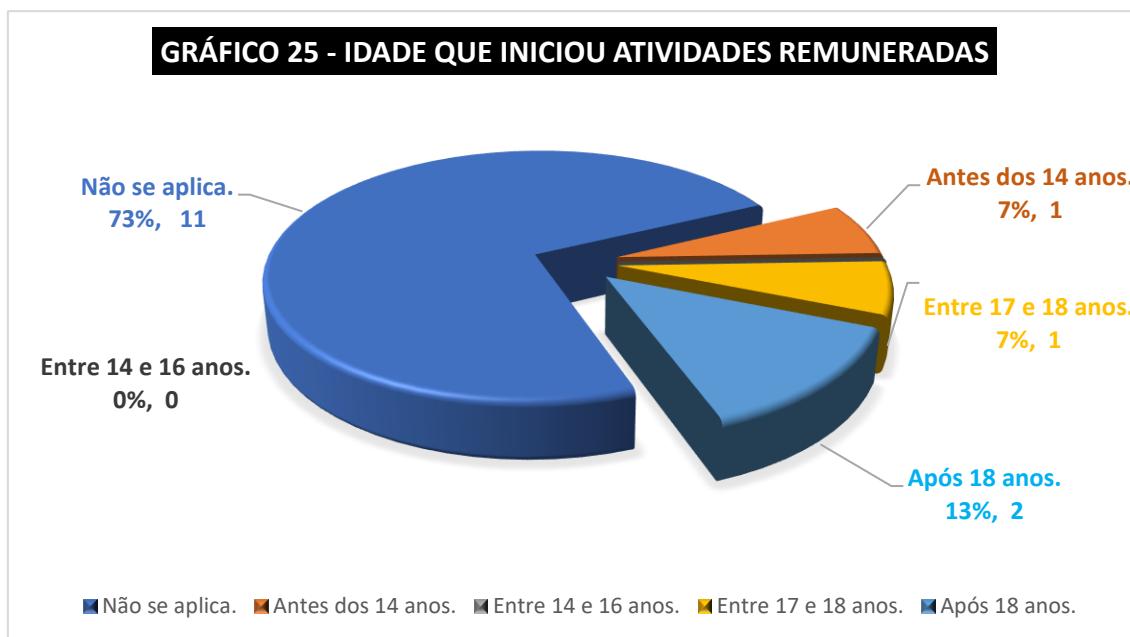
PERFIL DOS COTISTAS – MOTIVAÇÃO PARA O TRABALHO



Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pelo autor (2022).

O Gráfico 24 apresenta os motivos que levaram estes alunos a conciliar trabalho e estudo. De acordo com os dados, três foram os motivos principais: para ajudar seus pais nas despesas com a casa, sustentar a família; para ser independente (ter seu sustento, ganhar seu próprio dinheiro); para adquirir experiência.

PERFIL DOS COTISTAS – IDADE QUE INICIOU ATIVIDADES REMUNERADAS



Fonte: Elaborado pelo autor

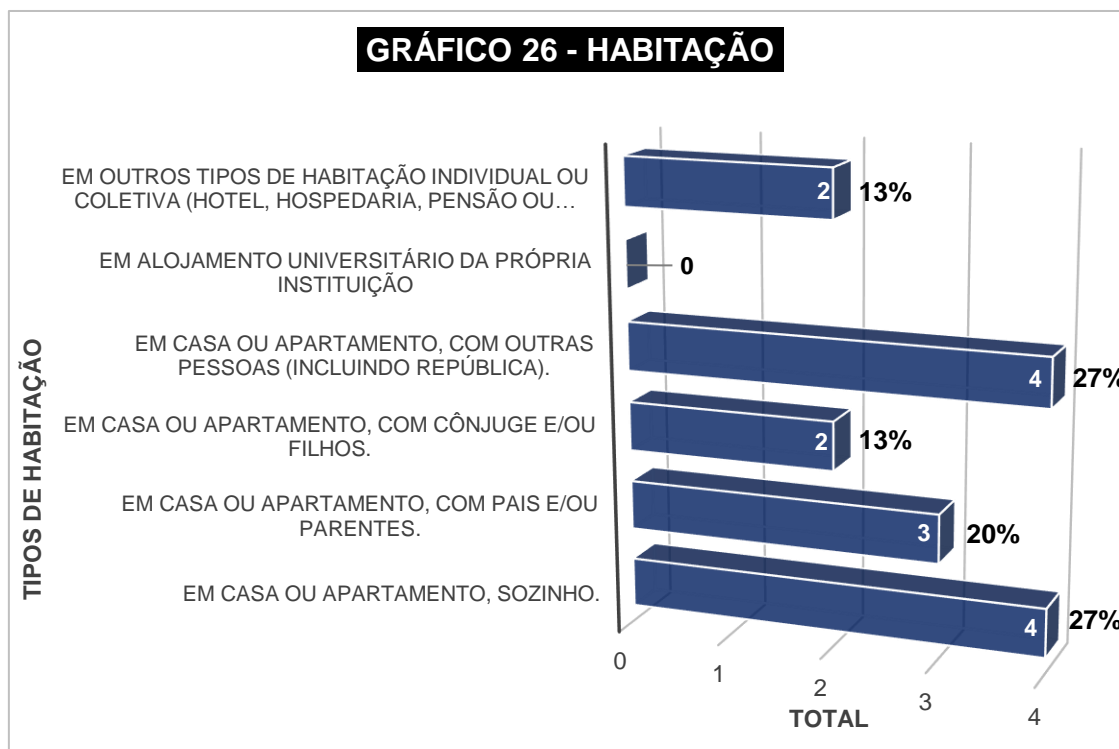
O Gráfico 25 ilustra a idade que os alunos iniciaram suas atividades remuneradas, ou seja, começaram a trabalhar. Dos quatro participantes que iniciaram seus trabalhos concomitantemente com os estudos, um deles iniciou suas atividades antes dos 14 anos de idade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) proíbe que jovens menores de 14 anos executem atividade laboral. A partir dessa idade, os jovens podem começar a trabalhar no regime de aprendiz, regulamentado pelo Decreto n.º 5598/2005 (Brasil, 2005).

Ainda, de acordo com a Constituição Federal (1988), em seu Art. 7.º, são direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: “XXXIII - proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de **quatorze anos.**” (Grifo nosso).

Apesar de constar a proibição de trabalho, abaixo dos 14 anos, no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, na Constituição Federal e nas leis trabalhistas, não é tipificado como crime, para fins penais, o que ainda hoje contribui para o aumento dos casos de exploração de trabalho infantil.

PERFIL DOS COTISTAS – HABITAÇÃO



Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pelo autor (2022).

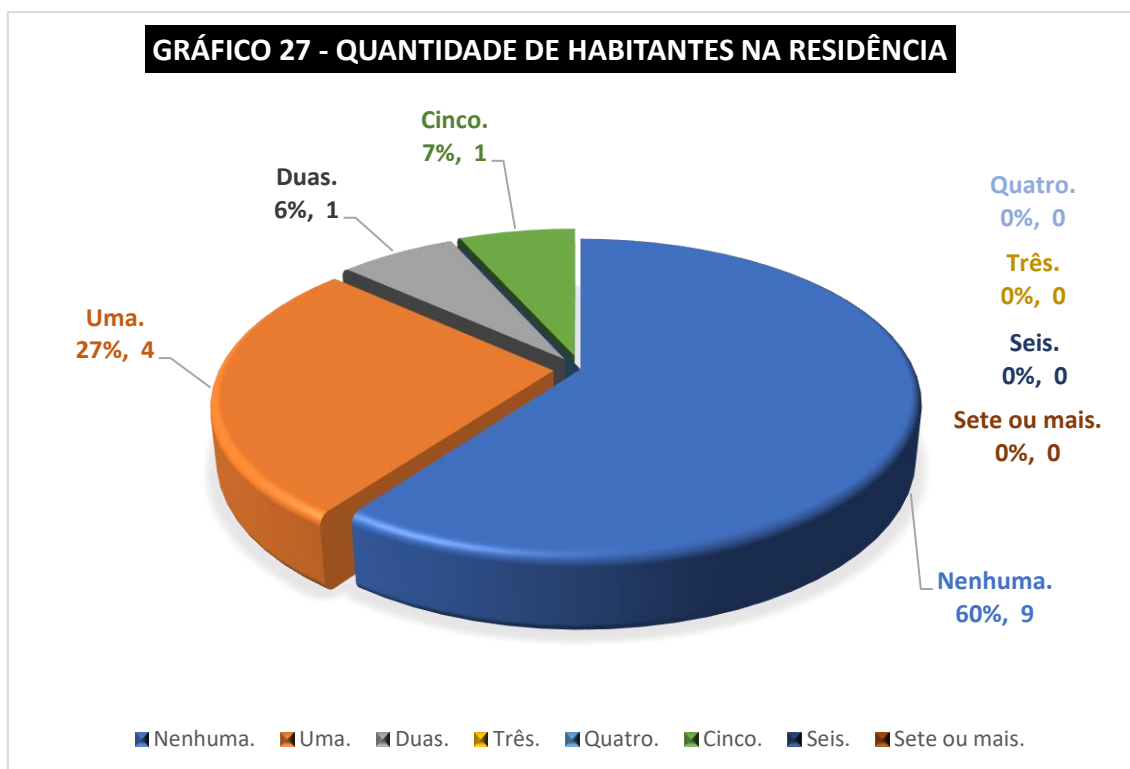
O Gráfico 26 nos mostra que cerca de 27% dos cotistas preferem habitar em casa ou apartamento, sozinhos, ou então, em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república). Outros 20% tem preferência em morar com os pais e/ou parentes. Além disso, 13% preferem morar em outros tipos de habitações individual ou coletiva, e outros preferem morar com cônjuge e/ou filhos.

Do ponto de vista da habitação, existem alguns fatores que, provavelmente, influenciam na hora da escolha do cotista. Em primeiro lugar, a distância do curso; caso o aluno resida em outra cidade que não seja a do curso, algumas decisões precisam ser tomadas: escolher o melhor bairro nas proximidades do curso que possa favorecer o seu deslocamento, que seja próximo a farmácia, supermercados, etc.). Um outro fator são questões financeiras, se o que o cotista e a família possui é suficiente para sua moradia na cidade. De acordo com site Custo de Vida¹⁰, para questões de moradia na cidade de Campina Grande, o Aluguel varia entre R\$ 325,00

¹⁰ O site Custo de Vida - www.custodevida.com.br – detalha o custo de vida de algumas cidades brasileiras, com alguns dados referentes a Bares e Restaurantes, Supermercados, Transporte, Utilidades, etc.

e R\$ 1.600,00, dependendo da localidade e estilo da moradia escolhida, o que dificulta muito a manutenção para estudantes.

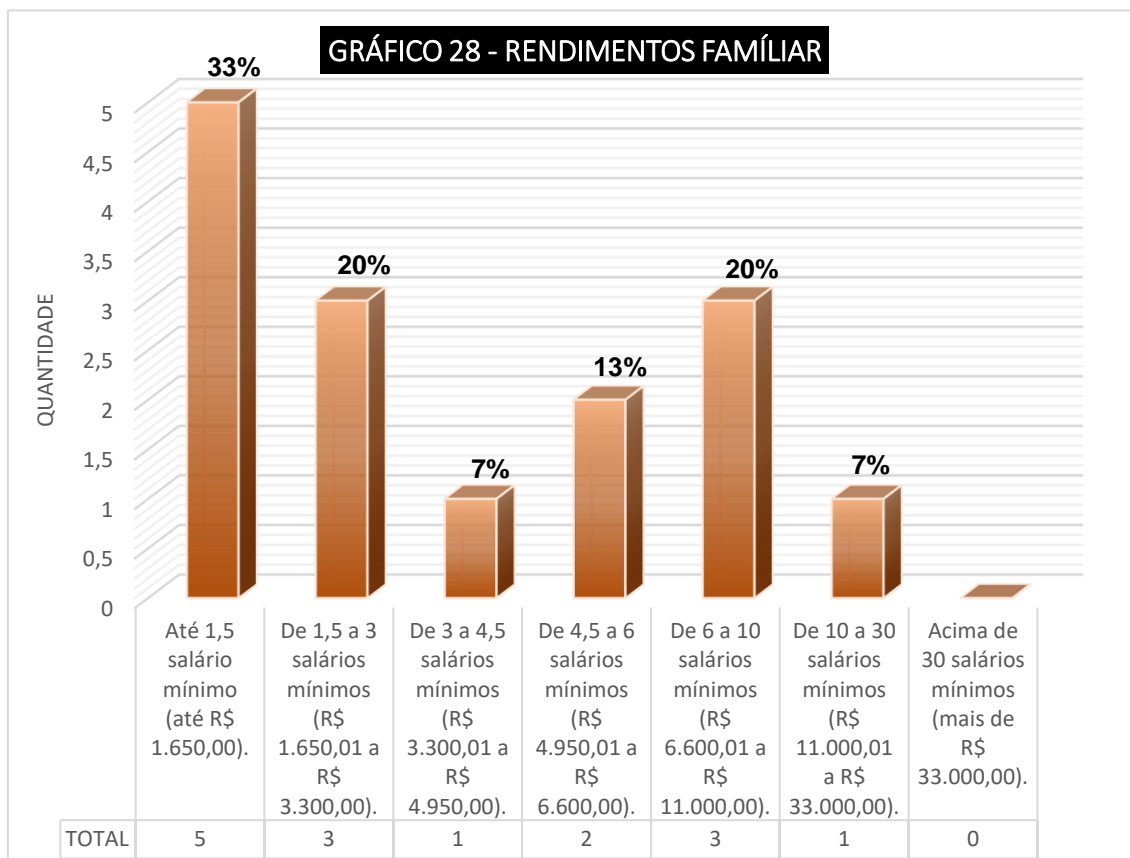
PERFIL DOS COTISTAS – QUANTIDADE DE HABITANTES NA RESIDÊNCIA



Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pelo autor (2022).

O Gráfico 27 informa a quantidade de habitantes na residência do cotista, demonstrando que 60% preferem morar sozinhos, seguidos de 27% que preferem morar com uma outra pessoa. Geralmente, esta segunda opção de morar com mais uma pessoa pode recair nas questões de dividir os custos da moradia, para que possa baratear o custo do aluguel, uma prática comum no meio estudantil.

PERFIL DOS COTISTAS – RENDIMENTOS FAMILIARES



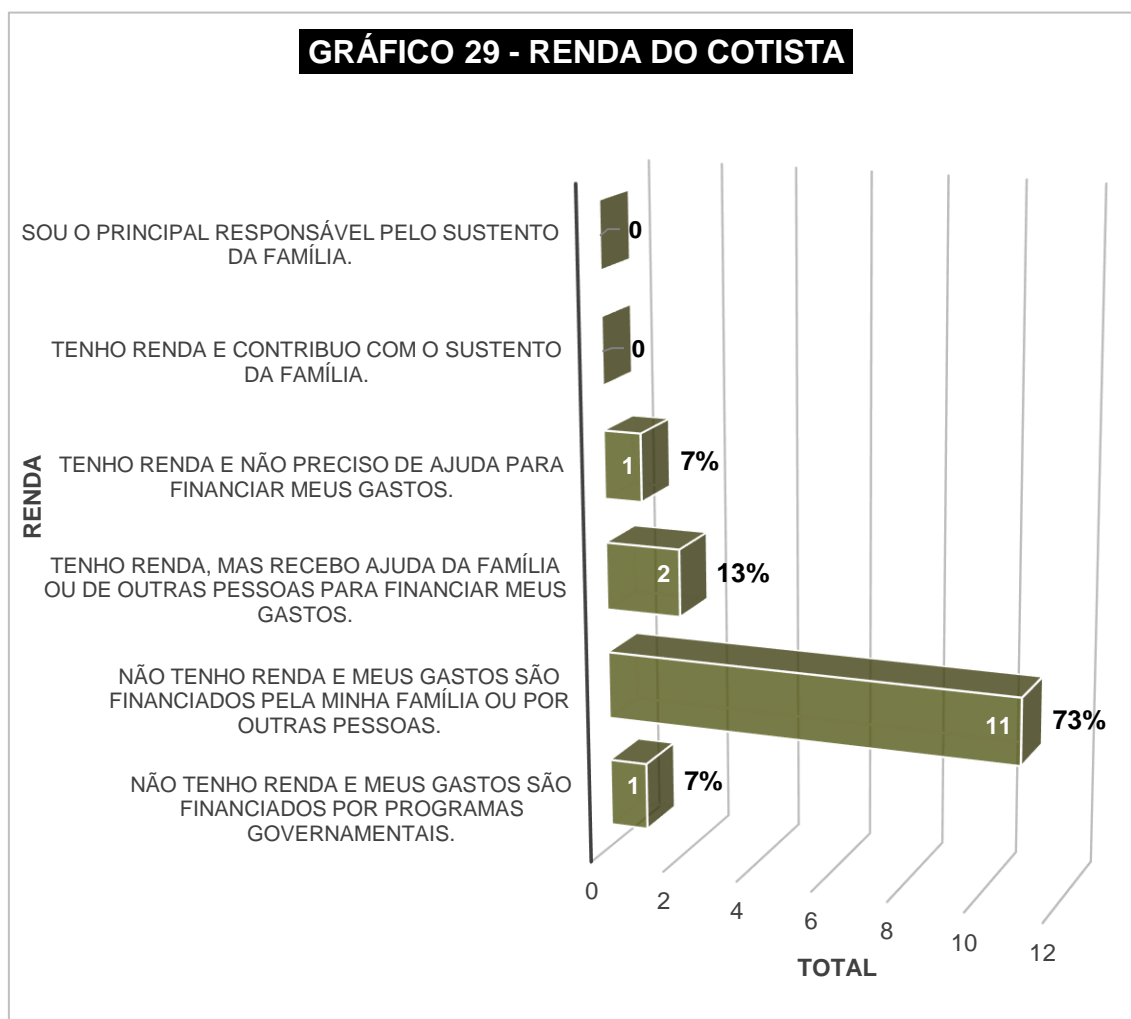
Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pelo autor (2022).

O Gráfico 28 apresenta os rendimentos familiares (e não renda familiar per capita como trata a legislação), havendo uma maior representatividade (de 33%) na renda limitada a 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.650,00). Mas observa-se que existem famílias que estão enquadradas em salários que variam de 6 a 10 salários mínimos (R\$ 6.600,01 a R\$ 11.000,00), e outras que possuem rendimentos de 10 a 30 salários mínimos (11.000,01 a R\$ 33.000,00). Esses dados contrariam a Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, que dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em institutos federais de ensino, que dispõe, no seu Art. 10, no parágrafo “VI - reservam-se as vagas destinadas aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar bruta **superior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo** per capita [...]”.

Observa-se que o legislador permite que existam pessoas que, mesmo possuindo uma renda superior a 10.000,00, sejam enquadradas por meio de outros

pré-requisitos, como terem cursado todo o ensino médio em escolas públicas¹¹, o que pode gerar questionamentos futuros e uma revisão da Lei de Cotas, no tocante ao público beneficiado e aos critérios para o benefício.

PERFIL DOS COTISTAS – RENDA DOS COTISTAS



Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pelo autor (2022).

De acordo com o Gráfico 29, cerca de 73% não tem renda e seus gastos são financiados pela família ou por outras pessoas. Ainda, registramos que 13% tem renda

¹¹ Em seu art. 1º, a Lei nº 12,711/2012, assim preconiza: “As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.”

própria, porém recebem ajuda da família ou outras pessoas; um estudante possui renda e não faz necessário nenhum tipo de ajuda; e, por fim, um estudante que é custeado através de programas governamentais.

PERFIL DOS COTISTAS – SITUAÇÃO TRABALHISTA



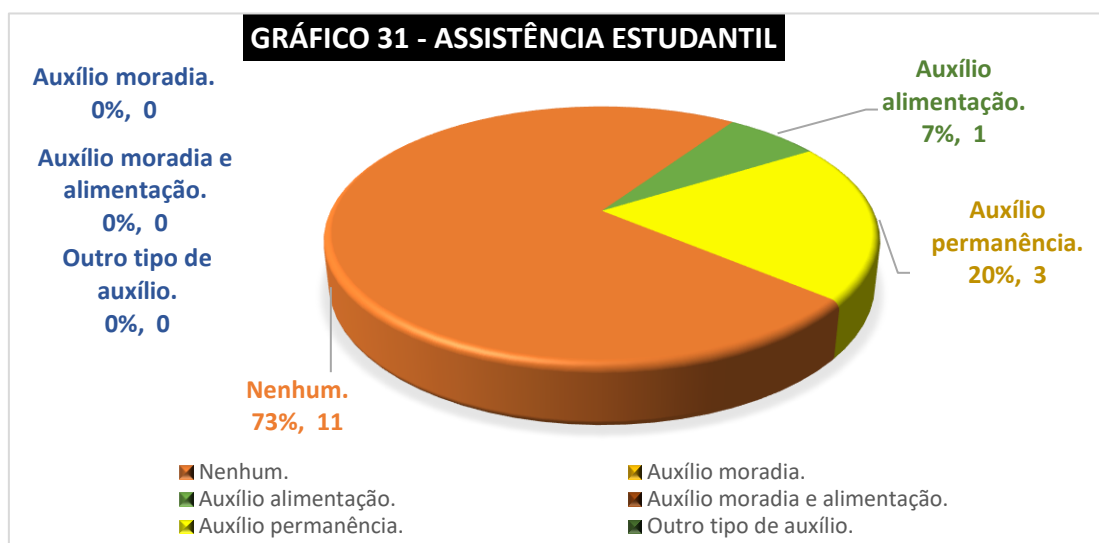
Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pelo autor (2022).

O Gráfico 30 ilustra que cerca de 80% dos alunos cotistas não possuem nenhum vínculo trabalhista, apenas estudam. Todavia, 13% trabalham, eventualmente, em alguns casos, para complementar a renda, e um estudante (7%) trabalha de 21 a 39 horas semanais, vivenciando uma dura rotina de estudos concomitantemente com o trabalho. De acordo com a constatação de Ristoff (2016):

Fica, portanto, evidenciado que o estudante-trabalhador está mais fortemente presente nos cursos de licenciatura e de baixa demanda, enquanto os estudantes que não trabalham estão mais presentes em cursos da área de Saúde [...]. (RISTOFF, 2016, p.52).

Comparando os dois Gráficos (29 e 30), verifica-se que a maioria dos alunos tem ajuda financeira provenientes dos seus familiares ou outros, o que ratifica não estarem trabalhando, permitindo viverem exclusivamente para os estudos.

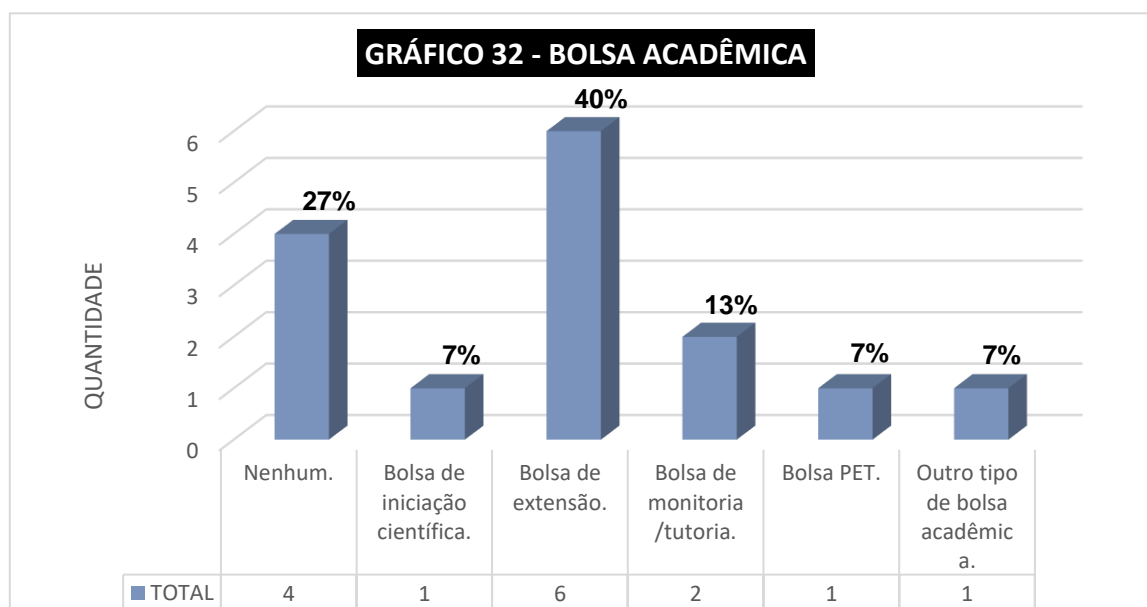
PERFIL DOS COTISTAS – ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL



Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pelo autor (2022).

De acordo com Gráfico 31, que trata da assistência estudantil, percebe-se que 73% dos alunos não possuem nenhum tipo de assistência; apenas 20% são beneficiados com o auxílio permanência; e apenas 7% com auxílio alimentação, ou seja, apenas 27% dos cotistas são assistidos.

PERFIL DOS COTISTAS – BOLSA ACADÊMICA

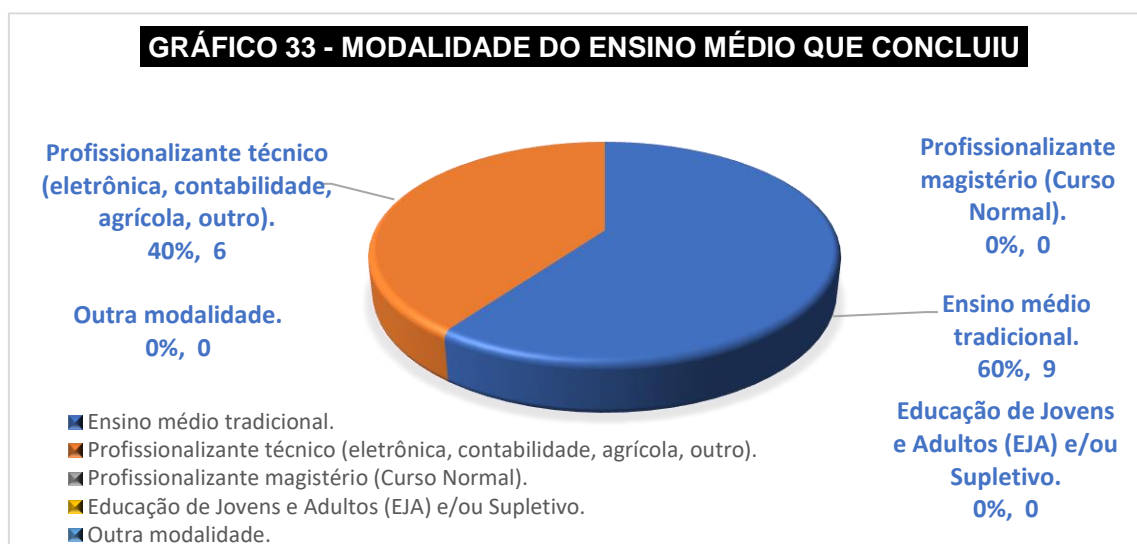


Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pelo autor (2022).

O Gráfico 32 apresenta o panorama das bolsas acadêmicas que os alunos tem ou tiveram durante sua trajetória no curso. De acordo com o gráfico, 73% dos alunos tiveram algum tipo de bolsa e apenas 27% não receberam nenhuma bolsa. Dentre os que tiveram acesso a esses programas, a bolsa de extensão teve maior número de bolsistas, com cerca de 40%.

Fora perguntado quanto à participação durante o curso em programas e/ou atividades curriculares no exterior, 100% responderam que não participaram de nenhum tipo de programa ou atividade.

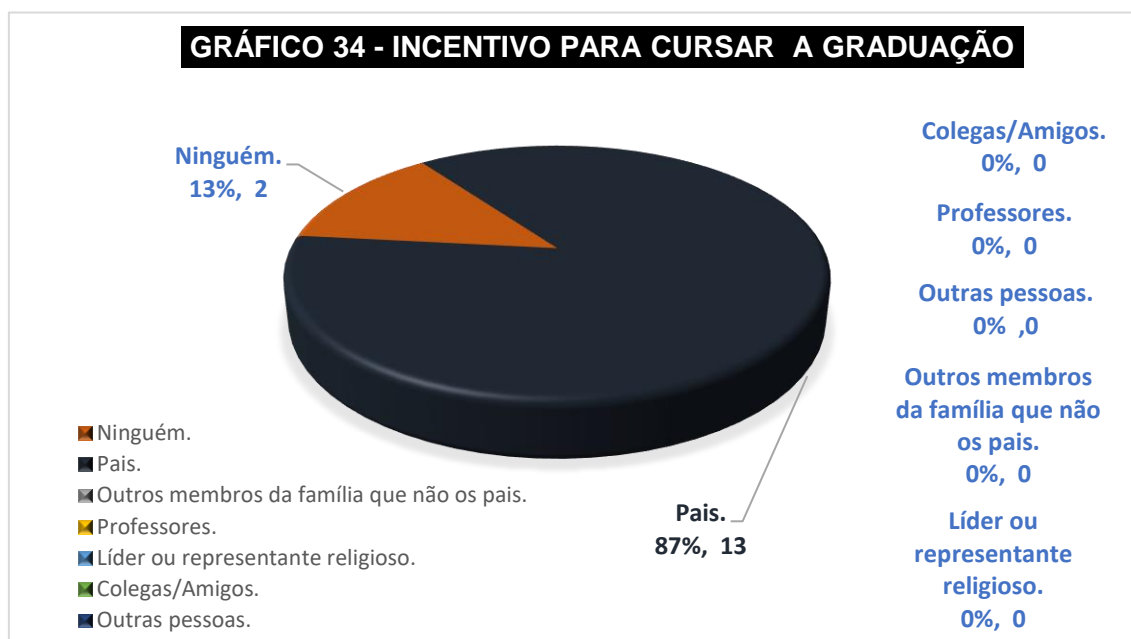
PERFIL DOS COTISTAS – MODALIDADE DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO



Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pelo autor (2022).

O Gráfico 33 mostra quais modalidades do Ensino Médio o cotista concluiu. Observa-se que cerca de 60% concluíram o Ensino Médio tradicional, seguido de 40% que concluíram na modalidade profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro).

PERFIL DOS COTISTAS – INCENTIVO PARA CURSAR A GRADUAÇÃO



Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pelo autor (2022).

O Gráfico 34 aponta as pessoas que deram maior incentivo durante a trajetória do curso, com 87% de representatividade os pais, seguido da opção ninguém com 13%, ou seja, não obteve incentivo durante o curso.

De acordo com Lima Rodrigues; Silva; Souza (2013):

Segundo Bourdieu, na socialização familiar tem-se um acúmulo inculcado de *capital cultural* pela criança que serve como disposição para determinadas habilidades e comportamentos práticos exigidos pela educação formal, tais como, leitura, capacidade de concentração e disciplina. Com isso, o aluno tem elementos no seu *habitus* que vão influenciar diretamente seu desempenho na escola e na sua trajetória social (quanto maior o *capital cultural* dos pais, maior será a economia das práticas do *habitus* do filho). (RODRIGUES; SILVA; SOUZA, 2013, p.2).

Nesse sentido, alguns alunos têm, na família, o seu ponto de equilíbrio, por meio dos capitais dos pais que lhes são transmitidos e incorporados, nos filhos, em seus *habitus* e que acabam por os conduzir em “segurança” nos conflitos, frente às tomadas de decisões durante toda trajetória do curso.

Entretanto, na infância, percebe-se que, quando os pais têm uma maior proximidade e um acompanhamento especial junto aos conteúdos escolares, contribui com a relação que o estudante estabelece com o meio escolar e isso transparece no seu desempenho. Nogueira e Nogueira (2002, p. 21) ainda complementam que “do

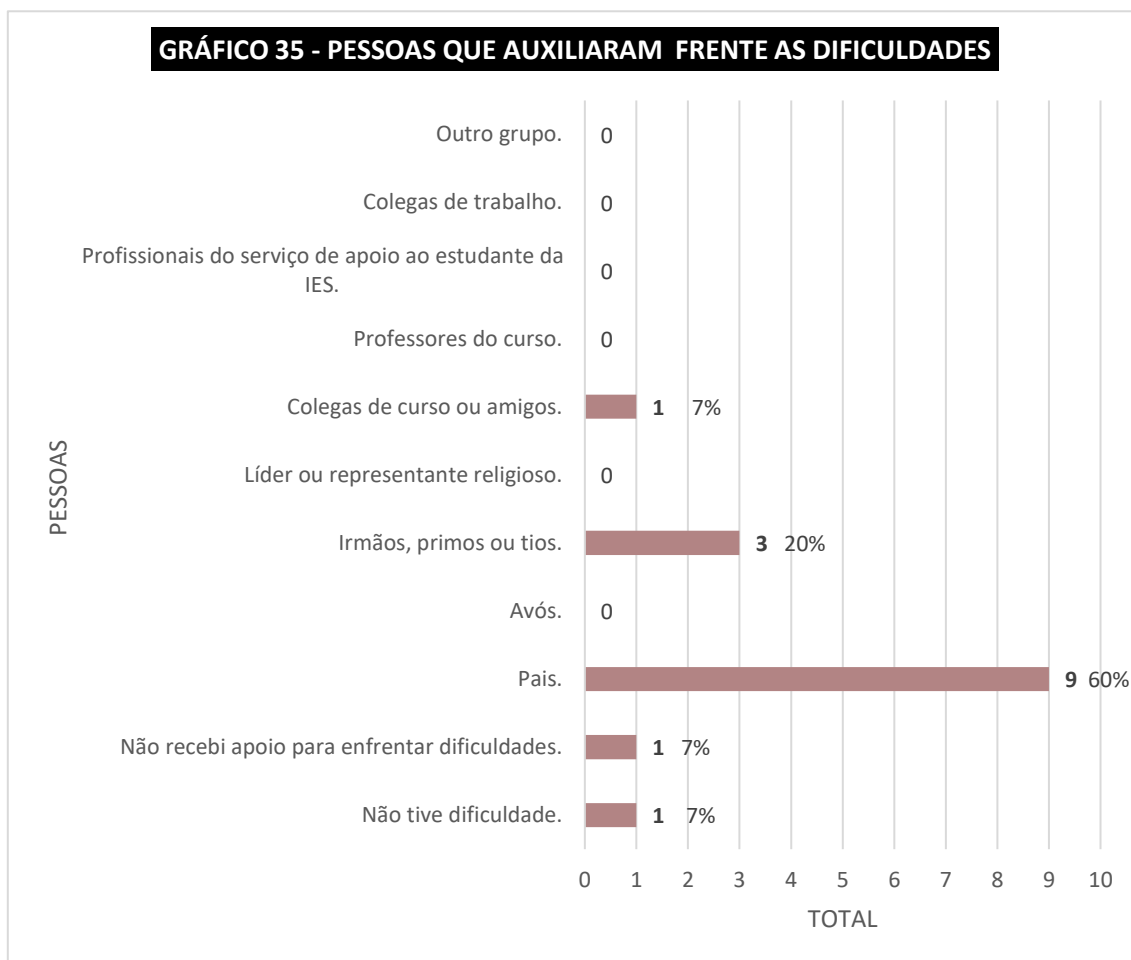
ponto de vista de Bourdieu, o capital cultural constitui (sobretudo, na sua forma incorporada) o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar”. Assim, Bourdieu (1998b, p. 42) salienta que “a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural”.

É importante ressaltar que não podemos limitar o conceito família apenas a um simples laço de sangue, de acordo com Ferrari e Kaloustain (2008),

[...] A família é o espaço indispensável para a garantia da sobrevivência de desenvolvimento e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente ao arranjo familiar ou a forma com vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são desenvolvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre gerações e são observados valores culturais. (FERRARI; KALOUSTAIN, 2008, p.11-12).

É no espaço da família que tudo se constrói, para que aquelas pessoas que estão inseridas no seio familiar, encontrem aportes que os incentivam a continuar e a não desistirem dos seus sonhos e objetivos propostos.

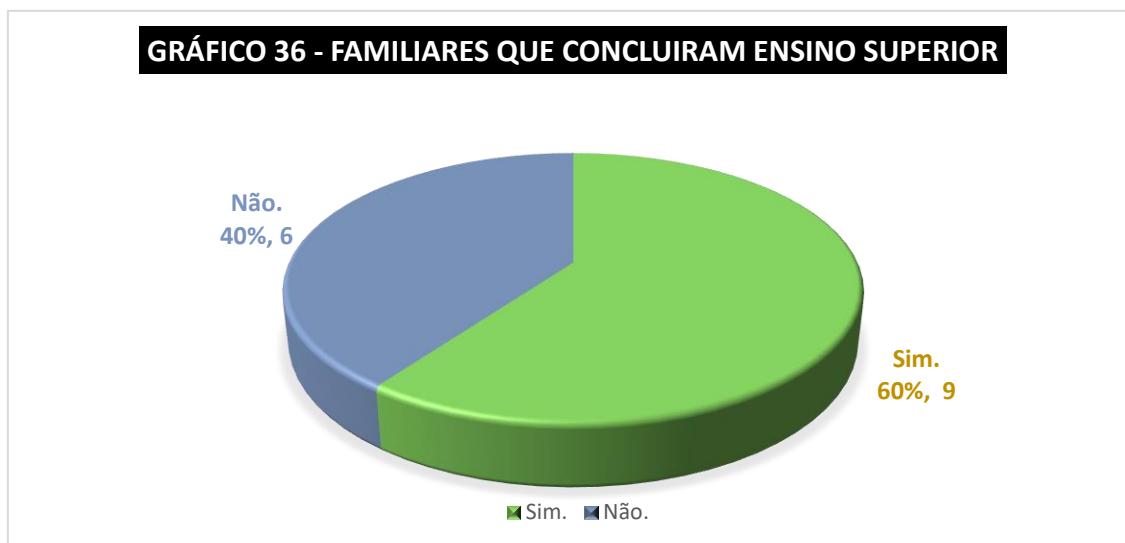
PERFIL DOS COTISTAS – PESSOAS QUE AJUDARAM A SUPERAR AS DIFICULDADES ENFRENTADAS



Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pelo autor (2022).

De acordo com o Gráfico 35, para as pessoas em que houve um maior auxílio para superar os desafios enfrentados durante a trajetória do curso, em primeiro lugar aparecem, com 60%, os pais, seguidos dos irmãos, primos ou tios com cerca de 20%. Mais uma vez, os resultados ratificam a importância da família, na trajetória do aluno, e o grau de importância, não se fazendo presentes apenas em momentos de felicidades, mas nos momentos de dificuldades enfrentadas. Segundo Ferrari e Kaloustain (2008, p.13), “a família é percebida não como simples somatório de comportamentos, anseios e demandas individuais, mas sim como um processo interagente da vida e das trajetórias individuais de cada um [...]”.

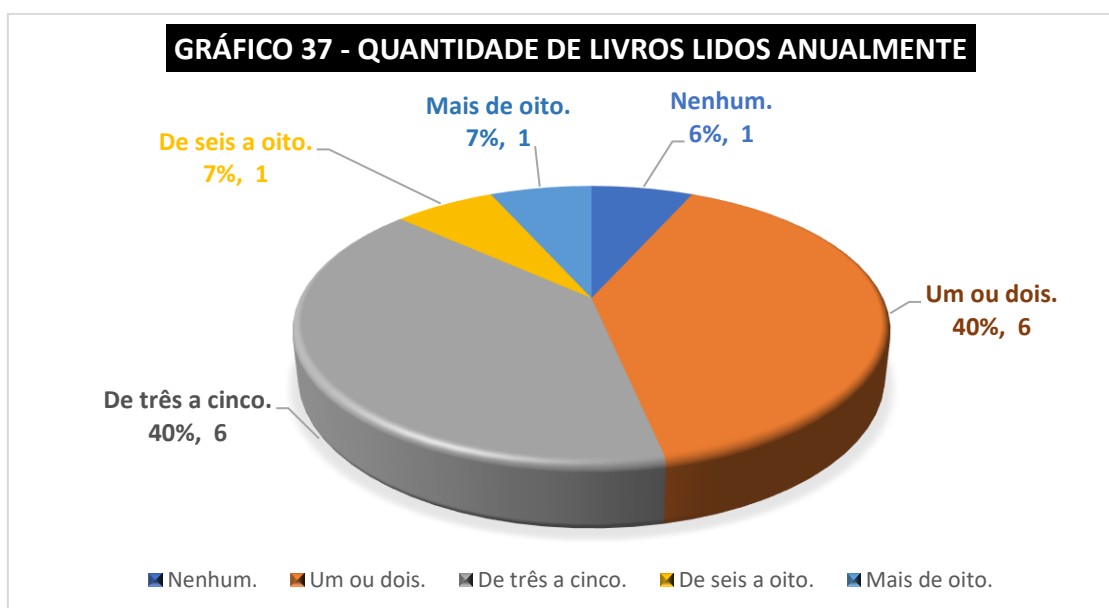
PERFIL DOS COTISTAS – FAMILIARES QUE CONCLUÍRAM ENSINO SUPERIOR



Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pelo autor (2022).

O Gráfico 36 apresenta os resultados ao questionamento “se na família dos cotistas, existem pessoas que conseguiram concluir um curso superior”. De acordo com o gráfico acima, cerca 60% tem algum familiar que concluiu o ensino superior, porém 40% responderam que não, sendo possivelmente os primeiros membros da família a terem acesso à Educação Superior.

PERFIL DOS COTISTAS – QUANTOS LIVROS SÃO LIDOS ANUALMENTE



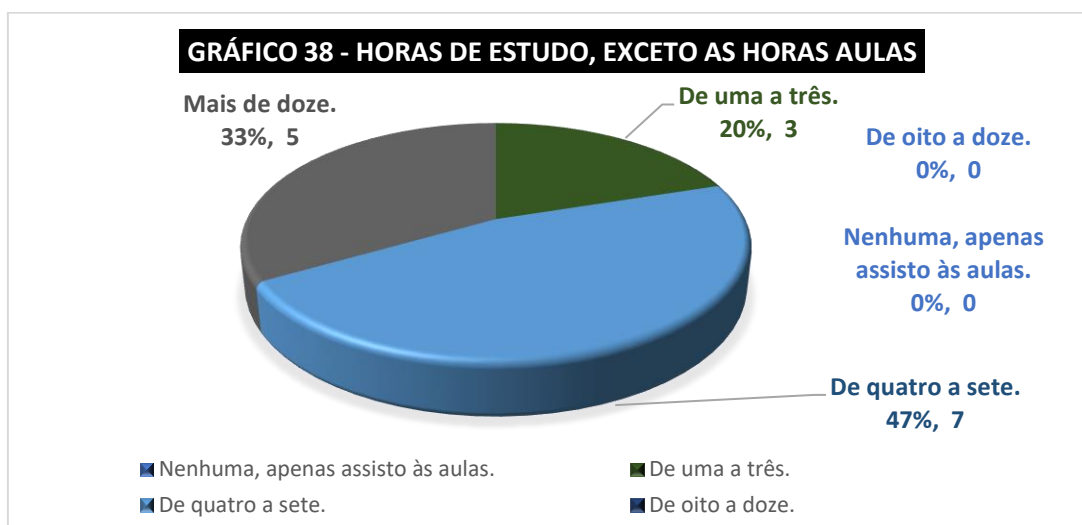
Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pelo autor (2022).

O Gráfico 37 traz informações sobre a quantidade de livros lidos pelos cotistas, anualmente, exceto as bibliografias indicadas no curso. Cerca de 40% responderam terem lido de um a dois livros e de três a cinco livros, ou seja, de um a cinco livros são lidos, anualmente, pelos cotistas, no universo de 40% dos pesquisados. Mas, o gráfico ainda aponta alunos que não leram nenhum livro e alunos que leram mais de oito livros.

A leitura de outras obras paralelas, àquelas cobradas no curso, muitas vezes torna-se um peso para alguns estudantes, que não praticam a multidisciplinaridade e acabam se restringindo apenas ao conteúdo incorporado na ementa do curso. Mas a leitura é um importante elemento, presente no capital cultural incorporado, que se exterioriza no *habitus*. Ou seja, o hábito da leitura tem ligação direta com a família, retroalimentando o capital cultural, como, por exemplo, se o indivíduo provém de uma família de cultura letrada e que o *habitus* opera por experiências passadas, logo terá grandes chances de ser tornar um grande leitor de livros. De acordo com Bamberger (1991, p.71), “a prontidão pela leitura é determinada, em grande parte, pela atmosfera literária e linguística reinante na casa da criança”. É importante fazer uma ressalva, de acordo com o autor, que se refere apenas “em grande parte”, não na totalidade dos casos.

Então, a família pode ter uma grande parcela de influência, motivando as crianças à leitura e, quando adulto, para aflorar o gosto pela leitura, que, infelizmente, tem se perdido, com o passar do tempo e com a expansão da tecnologia. As grandes bibliotecas brasileiras têm se transformado, infelizmente, em grandes museus, frequentados, muitas vezes, por apreciadores de exemplares da nossa história, e não para serem realizadas consultas, dentre os inúmeros exemplares disponíveis em um grande acervo nacional.

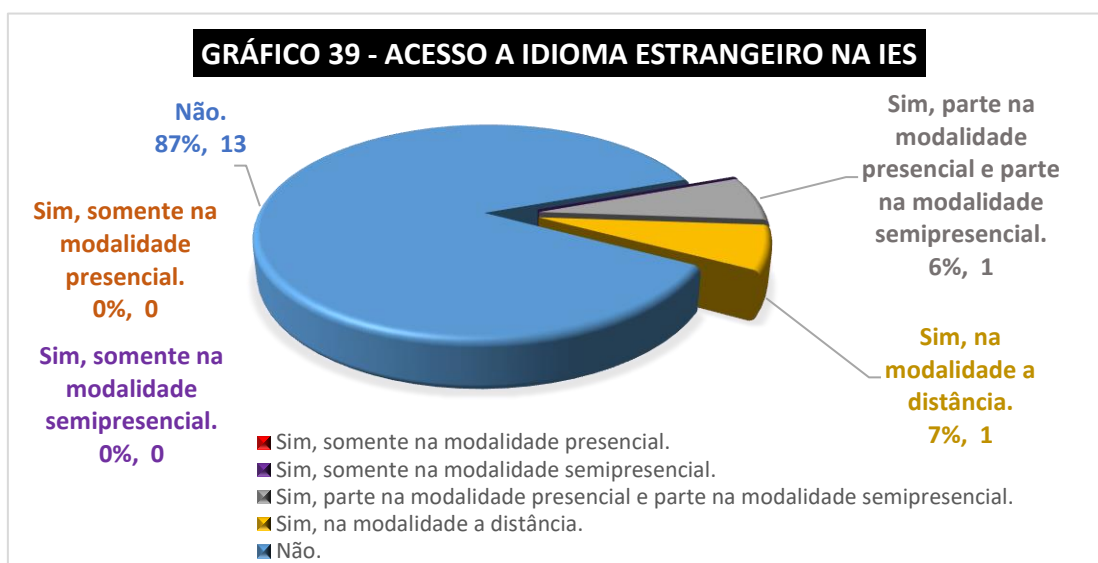
PERFIL DOS COTISTAS – HORAS APLICADAS AOS ESTUDOS, EXCETO HORAS AULAS



Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pelo autor (2022).

O Gráfico 38 ilustra o total de horas semanais aplicadas para os estudos, pelos cotistas, com exceção daquelas vistas em sala de aula. De acordo com o Gráfico, 47% estudam cerca de quatro a sete horas; 33% mais de doze; e, ainda, 20% estudam de uma a três horas, o que fica bem aquém ao necessário para um curso superior, demonstrando pouca dedicação desses 20% dos estudantes cotistas.

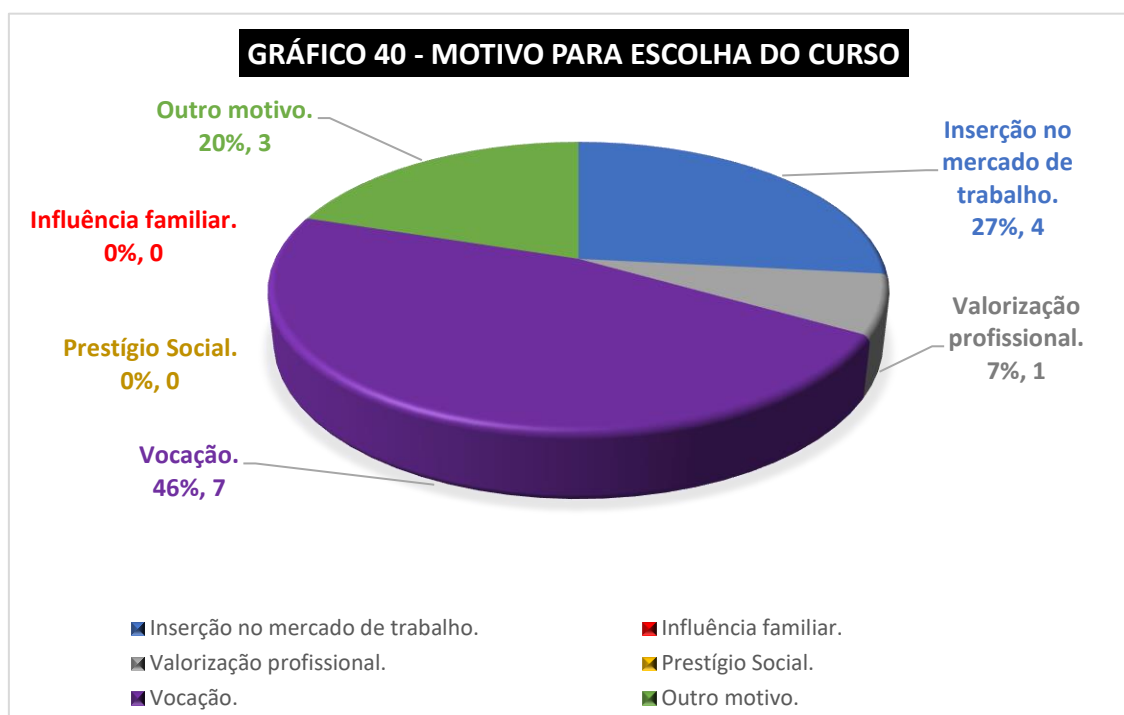
PERFIL DOS COTISTAS – ACESSO A IDIOMA ESTRANGEIRO



Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pelo autor (2022).

O Gráfico 39 apresenta dados referentes ao acesso a idioma estrangeiro, no decorrer do curso, em que cerca de 87% dos cotistas não obtiveram acesso a idioma estrangeiro durante o curso, apenas uma pessoa teve um contato semipresencial, e uma outra pessoa na modalidade a distância.

PERFIL DOS COTISTAS – MOTIVO PARA ESCOLHA DO CURSO

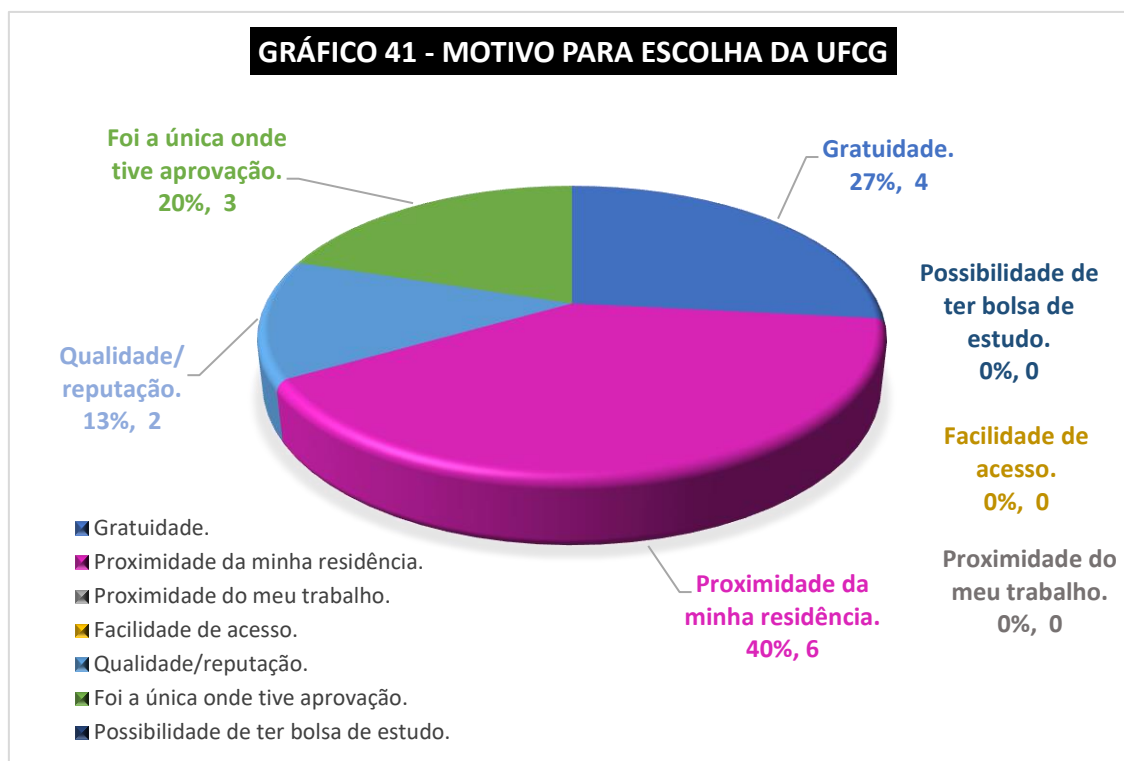


Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pelo autor (2022).

O Gráfico 40 ilustra quais os motivos pelos quais levaram o cotista a escolha do Curso de Medicina. De acordo com o Gráfico, cerca de 46% responderam que foi por vocação, ou seja, uma disposição natural ou espontânea para a profissão escolhida. Por outro lado, outros 27% foram motivados pela inserção no mercado de trabalho.

Uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) revela que Medicina ocupa o primeiro lugar, entre as 48 melhores profissões de nível superior, analisadas. A empregabilidade da área, segundo o Ipea, chega a 97%. Isso quer dizer que, praticamente, não existem médicos sem emprego no país!

PERFIL DOS COTISTAS – MOTIVO PARA ESCOLHA DO CURSO



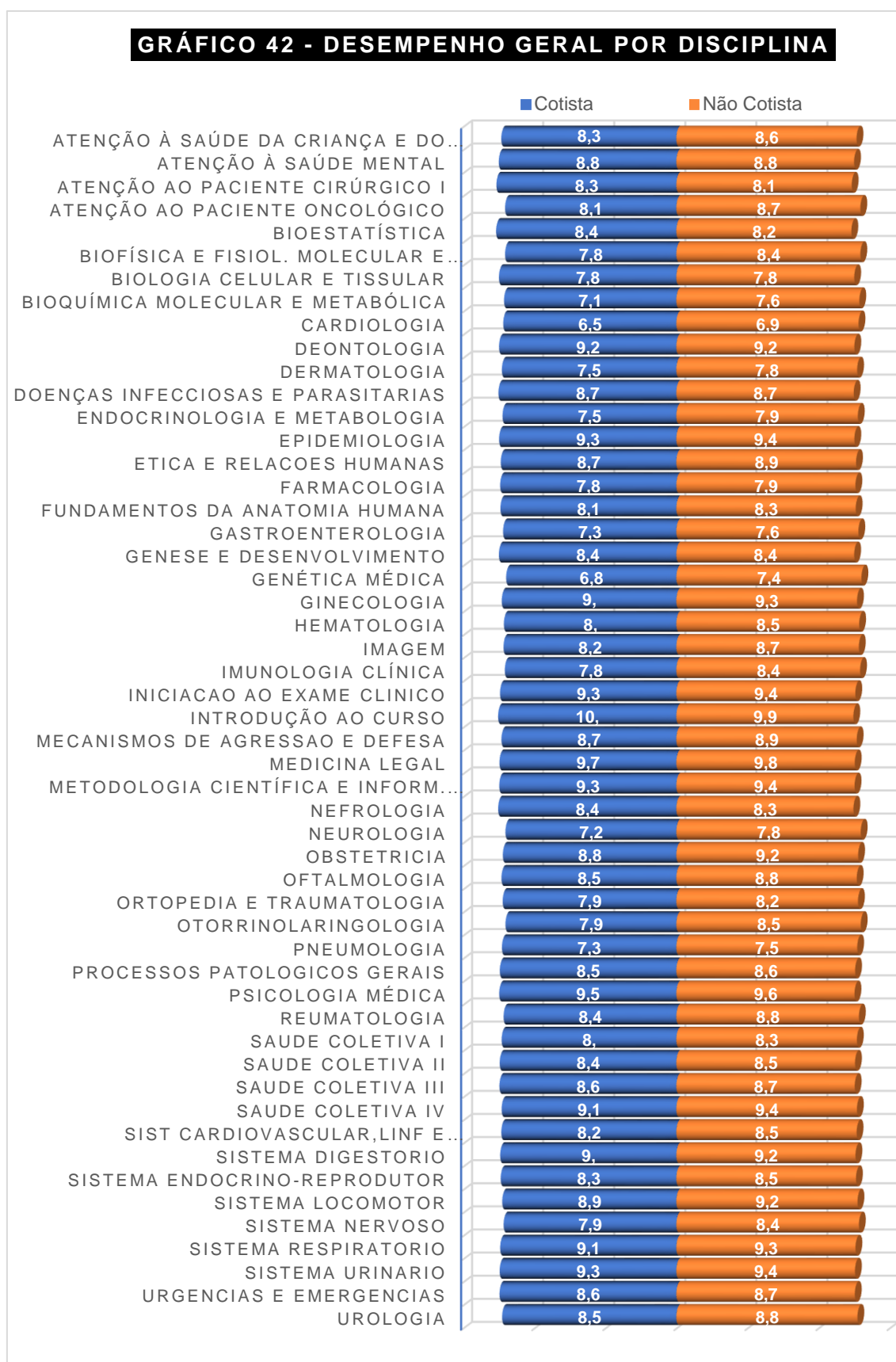
Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pelo autor (2022).

O Gráfico 41 versa sobre os motivos para que o cotista tenha escolhido a UFCG. Observa-se que cerca de 40% justificaram sua escolha pela proximidade da residência, 27% tiveram a gratuidade como motivo da principal da escolha, seguidos de 20% que justificaram como o único local onde obteve aprovação e 13% pela qualidade e reputação da IES.

5.4.1. DESEMPENHO DOS ALUNOS

A seguir, passamos a apresentar dados referentes ao desempenho de cotistas e não cotistas por componentes curriculares (disciplinas) do Curso de Medicina (CCBS/UFCG).

DESEMPENHO GERAL POR DISCIPLINA

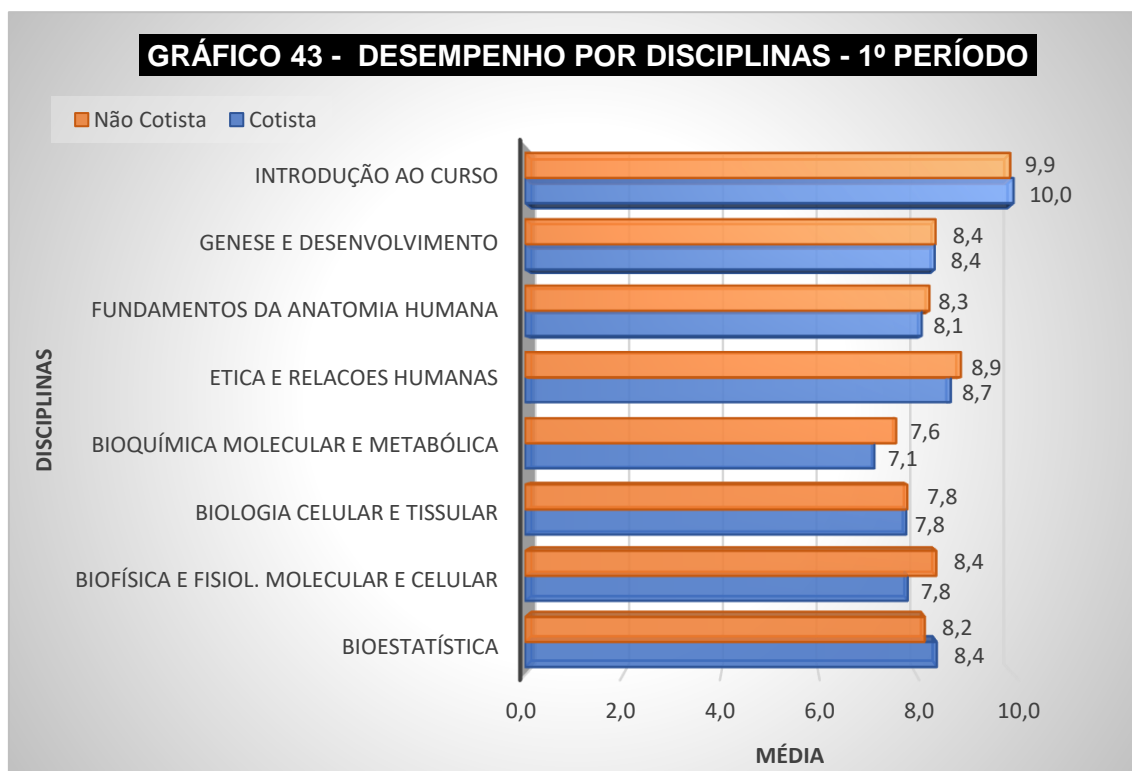


Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base de dados da PRE/UFMG (2023).

O Gráfico 42 apresenta o desempenho dos alunos cotistas e não cotistas do Curso de Medicina (ingressantes em 2017). Observe que, das 52 disciplinas ofertadas pelo curso, existem disciplinas que os cotistas obtiveram médias superiores a dos não cotistas (Bioestatística, Atenção ao Paciente Cirúrgico I, Introdução ao Curso, Nefrologia, Doenças Infecciosas e Parasitárias); por outro lado, existem outras disciplinas em que os cotistas têm um desempenho inferior ao dos não cotistas (Genética Médica, Otorrinolaringologista, Neurologia, Biofísica e Fisiologia Molecular e Metabólica, etc.).

No contexto geral, não existem diferenças consideráveis, onde a média geral dos cotistas é 8,4, em comparação a 8,6 dos não cotistas, o que representa uma diferença de 0,2 pontos. Todavia, analisando o contexto de disciplina por disciplina, verifica-se que o desempenho dos não cotistas se sobressai, atingindo uma diferença de 0,6 pontos quando comparada às médias da disciplina de Genética Médica, Otorrinolaringologia e Neurologia.

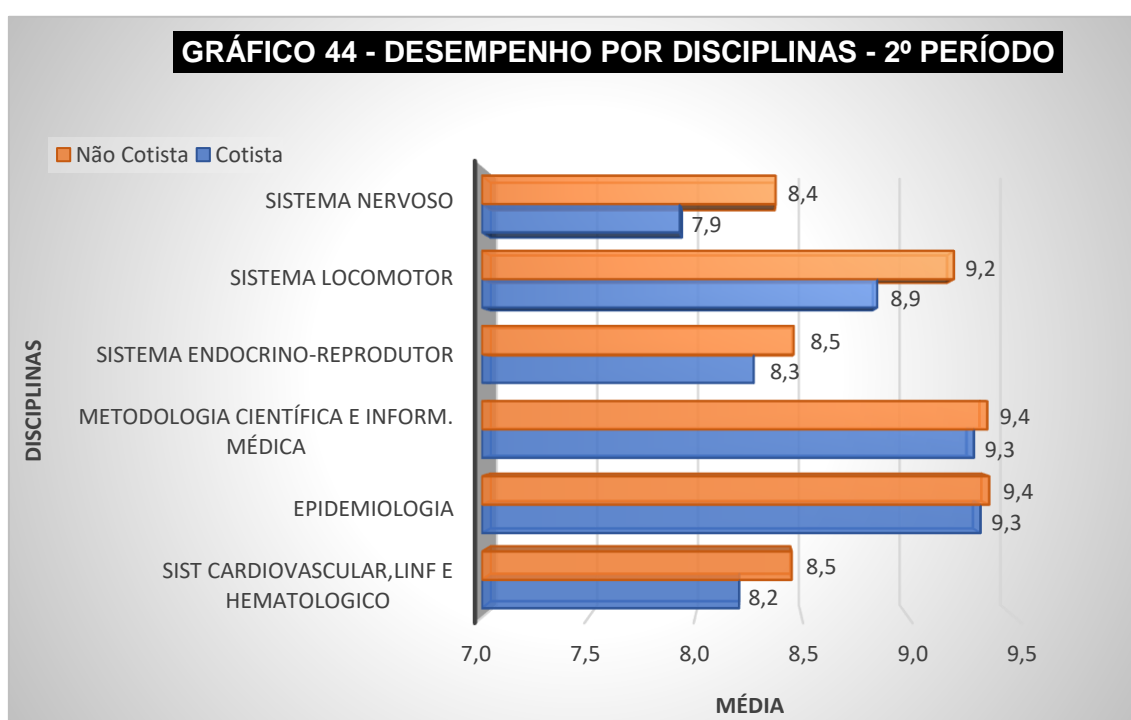
DESEMPENHO POR DISCIPLINAS – 1º PERÍODO DO CURSO



Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base de dados da PRE/UFMG (2023).

O Gráfico 43 apresenta o desempenho dos cotistas e não cotistas por disciplinas do 1.º período do curso. De acordo com o Gráfico, a maior disparidade de média encontra-se na disciplina Biofísica e Fisiologia Molecular e Celular, onde os não cotistas possuem média de 8,4 e os cotistas 7,8, o que representa uma diferença de 0,6 pontos. Entretanto, nas médias das Disciplinas Bioestatística e Introdução ao Curso, os cotistas têm um rendimento melhor.

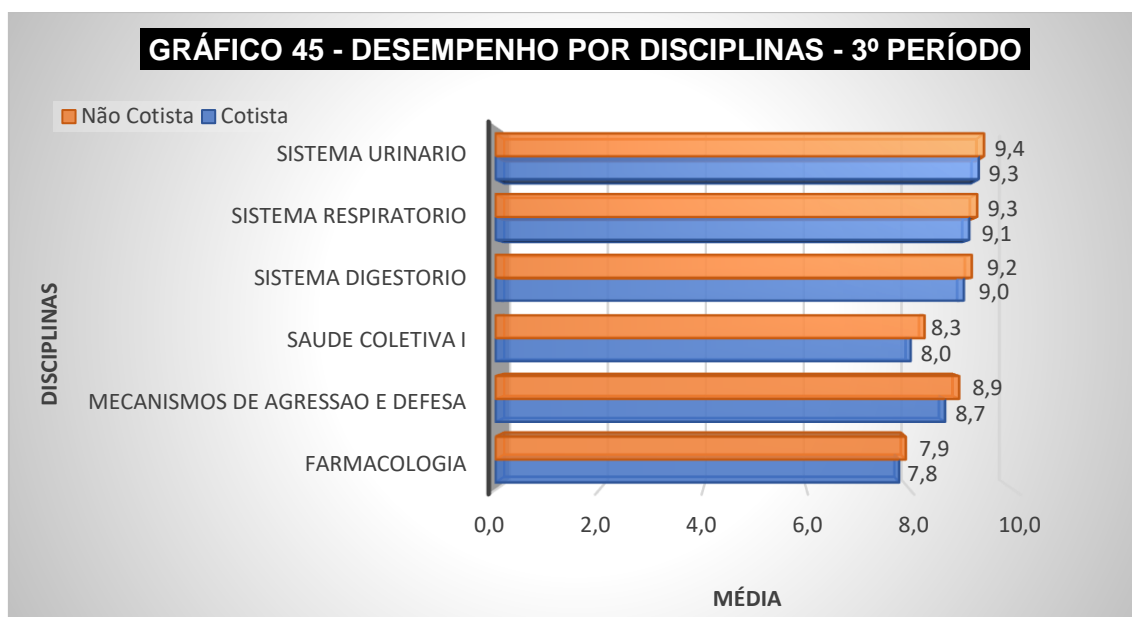
DESEMPENHO POR DISCIPLINAS – 2º PERÍODO DO CURSO



Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base de dados da PRE/UFCG (2023).

De acordo com o Gráfico 44, os não cotistas possuem melhor desempenho em quatro das seis Disciplinas ofertadas no 2.º período, dentre elas, Sistema Nervoso é a que possuem maior diferença de desempenho, com diferença de 0,5 pontos, onde os não cotistas possuem média de 8,4, enquanto os cotistas 7,9.

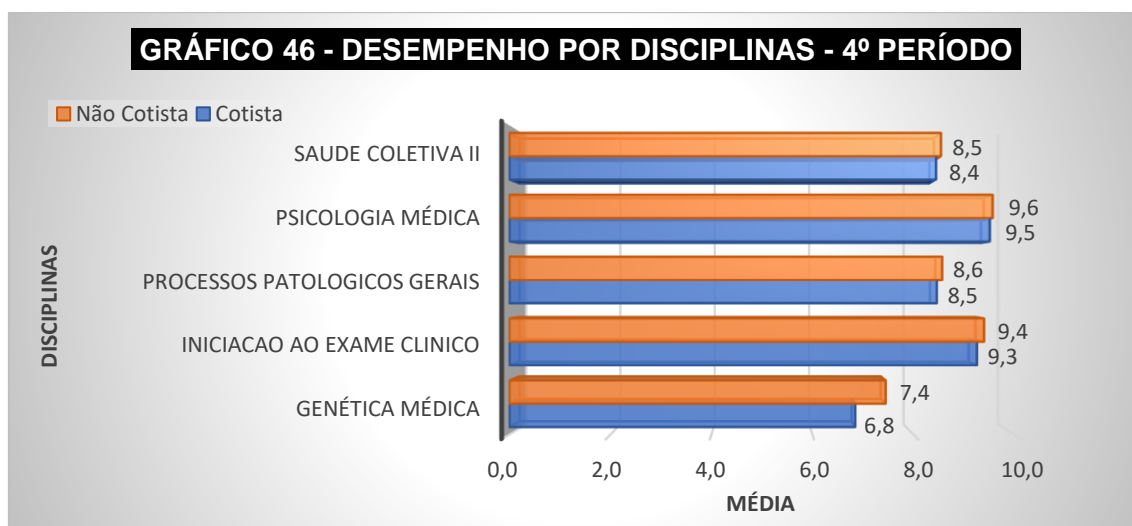
DESEMPENHO POR DISCIPLINAS – 3º PERÍODO DO CURSO



Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base de dados da PRE/UFCG (2023).

Para o Gráfico 45, observa-se que a diferença de desempenho entre os cotistas e os não cotistas é mínima, representando, em média, 0,2 pontos, o que mostra que não existe diferença considerável entre as médias apresentadas.

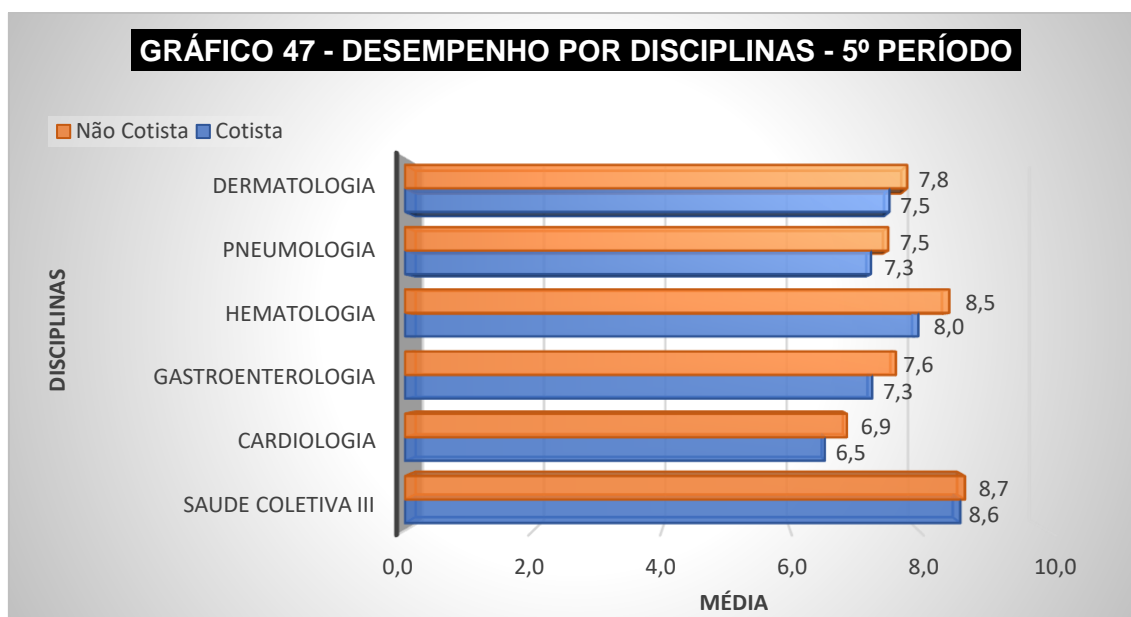
DESEMPENHO POR DISCIPLINAS – 4º PERÍODO DO CURSO



Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base de dados da PRE/UFCG (2023).

Gráfico 46 apresenta disciplinas com médias equivalentes entre cotistas e não cotistas, com exceção da disciplina Genética Médica que possui a maior diferença entre as médias, chegando a 0,6 pontos, como já fora apresentado anteriormente.

DESEMPENHO POR DISCIPLINAS – 5º PERÍODO DO CURSO

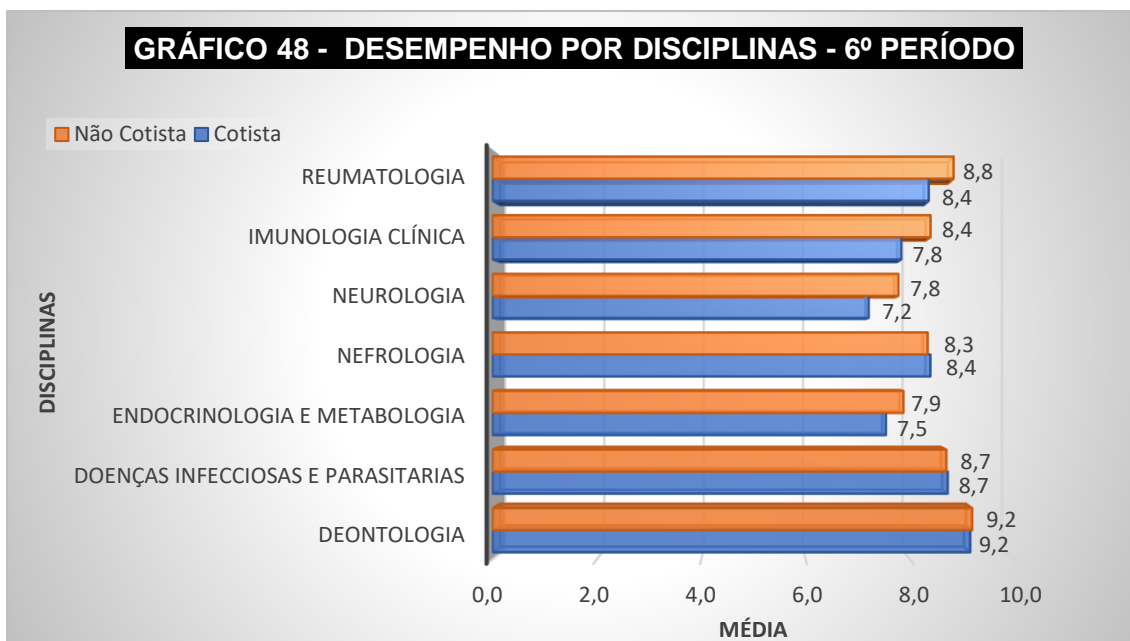


Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base de dados da PRE/UFCG (2023).

De acordo com o Gráfico 47, verifica-se que existe um desempenho discretamente melhor por parte dos não cotistas, com uma representatividade maior na disciplina de Hematologia, que diferencia em 0,5 pontos entre as médias.

É importante observar que a disciplina de Cardiologia possui uma particularidade em relação as outras disciplinas: além da diferença entre as médias ser de 0,4 pontos, ela possui a menor média dentre todas as disciplinas com 6,5. Vale salientar que todas as disciplinas, representadas no Gráfico 47, iniciam a fase do ciclo profissional, sabendo que o Curso de Medicina está dividido em três ciclos: básico (1.º ao 4.º período), profissional (5.º ao 8.º período) e Estágio Obrigatório (9.º ao 12.º período).

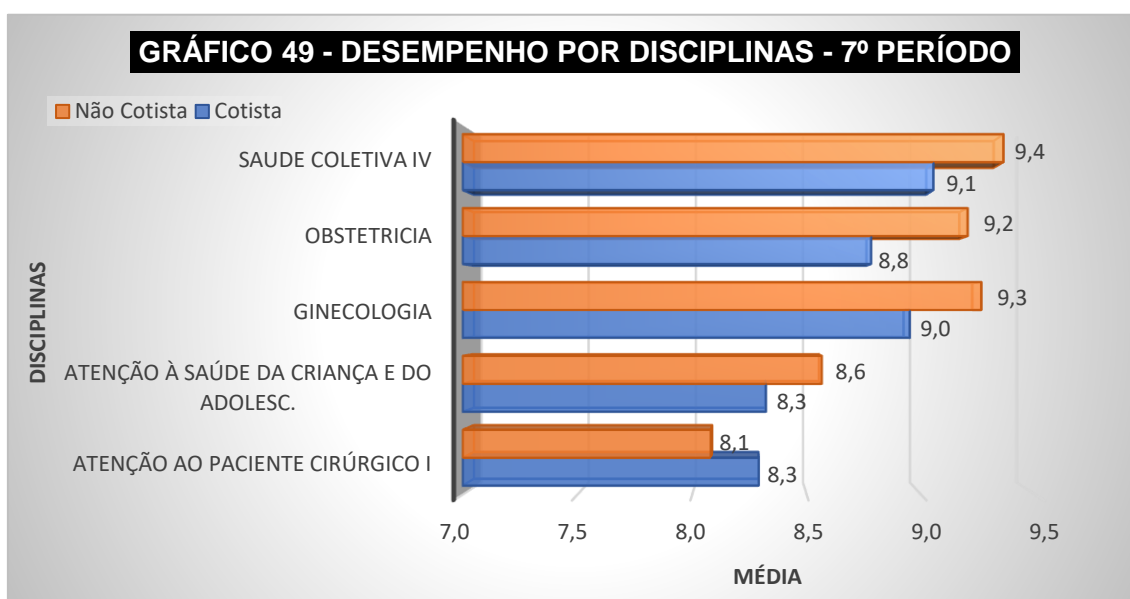
DESEMPENHO POR DISCIPLINAS – 6º PERÍODO DO CURSO



Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base de dados da PRE/UFMG (2023).

Segundo o Gráfico 48, percebe-se que, das sete disciplinas ofertadas no 6.º período, os cotistas possuem rendimento inferior em quatro delas, com destaque para a disciplina de Neurologia e Imunologia Clínica, com maior diferença de média, atingindo 0,6 pontos, e Reumatologia com 0,4 pontos.

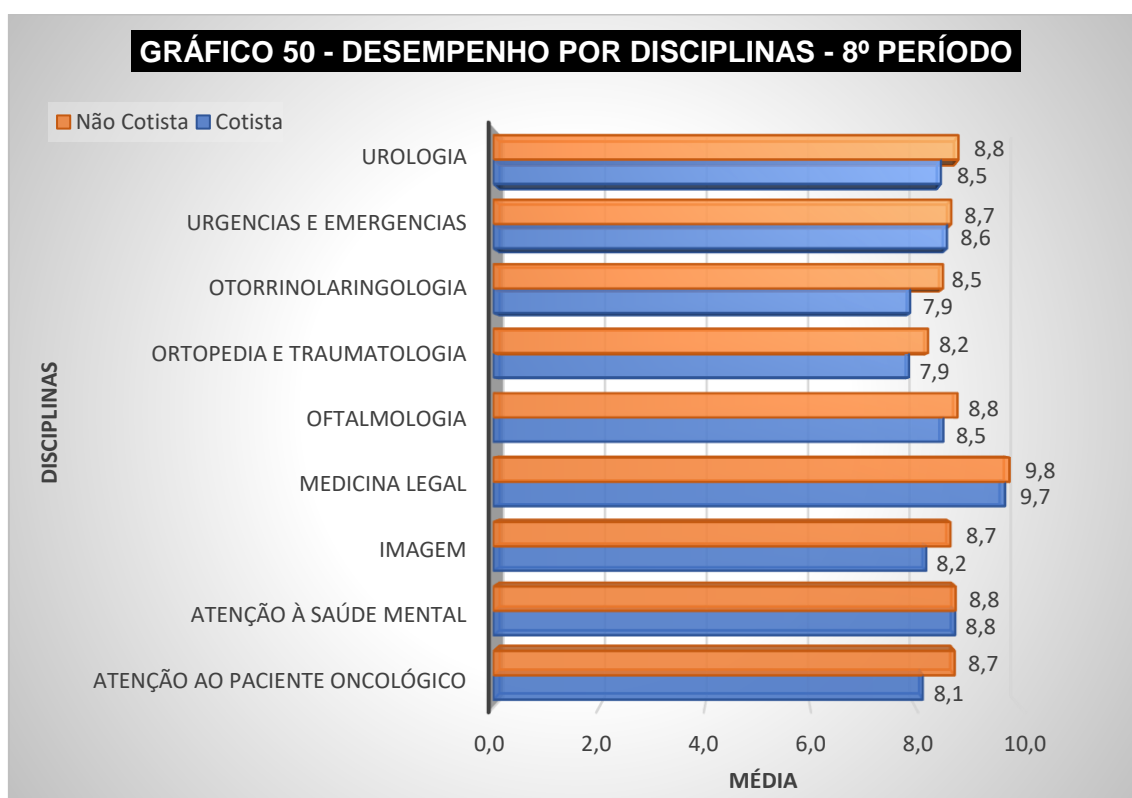
DESEMPENHO POR DISCIPLINAS – 7º PERÍODO DO CURSO



Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base de dados da PRE/UFMG (2023).

O Gráfico 49 apresenta diferenças que variam de 0,2 a 0,4 pontos, com maior diferença entre médias para a disciplina Obstetrícia com 0,4 pontos. Com apenas cinco disciplinas ofertadas neste período, os cotistas tiveram um melhor desempenho comparado aos não cotistas em apenas uma disciplina (Atenção ao Paciente Cirúrgico I), com diferença de 0,2 pontos em favor deles.

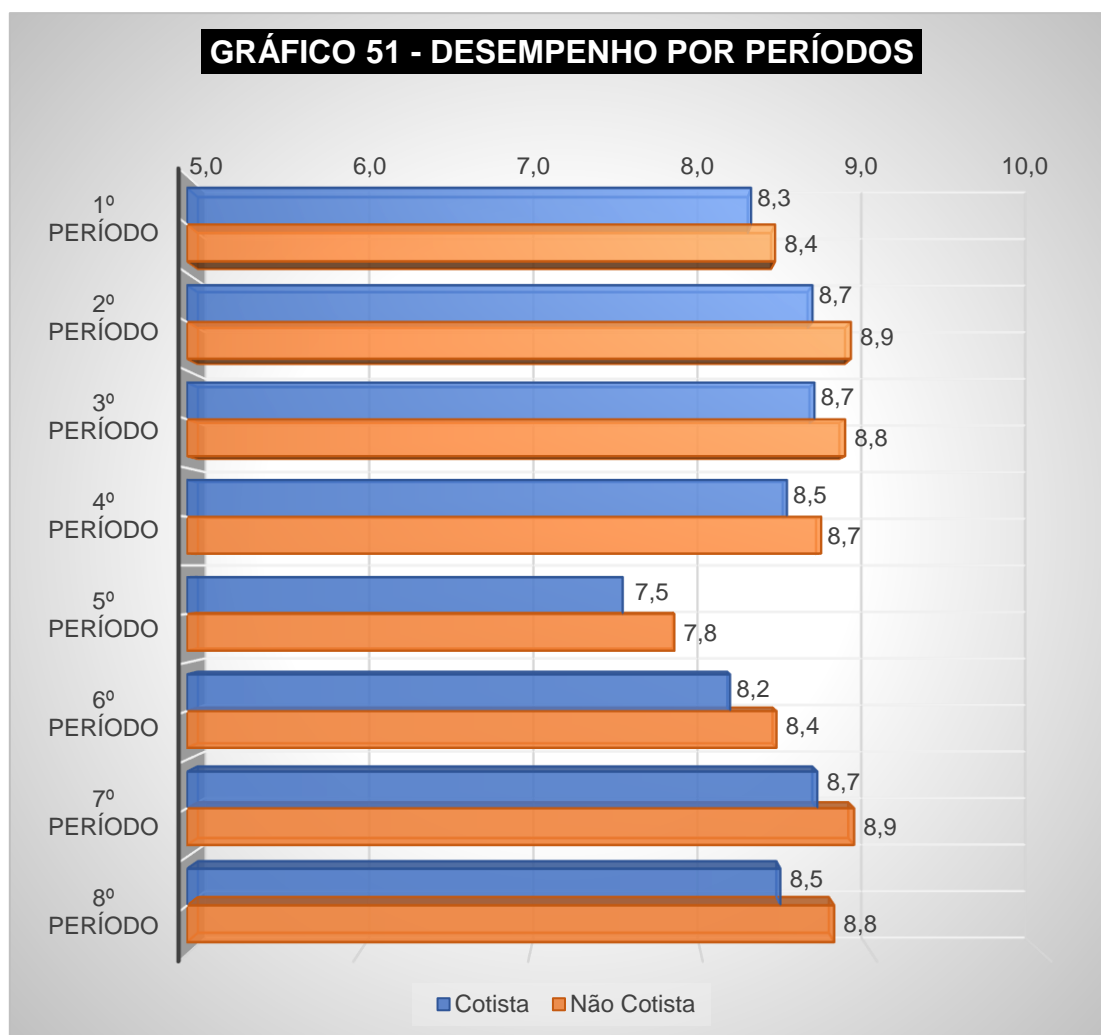
DESEMPENHO POR DISCIPLINAS – 8º PERÍODO DO CURSO



Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base de dados da PRE/UFMG (2023).

De acordo com Gráfico 50, verifica-se que o 8.º período se diferencia dos demais períodos, por possuir mais disciplinas ofertadas, totalizando oito disciplinas. As disciplinas Otorrinolaringologia e Atenção ao Paciente Cirúrgico, como referenciado anteriormente, possuem maior diferença entre as médias, atingido 0,6 pontos, seguida da disciplina Imagem, com 0,5 pontos.

DESEMPENHO POR PERÍODOS – COTISTAS E NÃO COTISTAS



Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base de dados da PRE/UFCG (2023).

O Gráfico 51 representa a média geral dos alunos cotistas e não cotistas, por período do curso, iniciando do 1.º período até o 8.º período, respectivamente. Observa-se que o 5.º período apresenta as menores médias, se comparado com os outros períodos. Este baixo desempenho dos alunos é confirmado por meio do Gráfico 47, que demonstra que os alunos possuem um desempenho inferior nas disciplinas: Cardiologia, Gastroenterologia, Pneumologia e Dermatologia, com destaque para a disciplina Cardiologia que apresenta as menores médias do curso. Por outro lado, o 2.º e o 7.º período apresentam as melhores médias gerais, sendo 8,7 para os cotistas e 8,9 para os não cotistas.

DESEMPENHO – COEFICIENTE DE RENDIMENTO ACADÊMICO – CRA

Para o acompanhamento da qualidade do ensino e da aprendizagem, por parte dos alunos, professores e gestores, é de fundamental importância os indicadores acadêmicos presentes nas IES. No que lhe concerne, a UFCG adota, como índice oficial, o Coeficientes de Rendimento Acadêmico (CRA), citado na Resolução n.º 26/2010, que regulamenta o ensino de graduação da IES.

De acordo com os CRAs disponibilizados pela PRE/UFCG, constata-se que a média dos CRA dos alunos cotistas é de 8,4, enquanto a média dos CRAs dos não cotistas de 8,7. Infere-se que os cotistas possuem um rendimento acadêmico discretamente inferior aos alunos não cotistas (uma diferença de apenas 0,3 pontos), o que não implica dizer que o desempenho dos cotistas, durante o curso seja inferior, com visto anteriormente.

É importante observar que o CRA não tem a premissa de verificar o desempenho do aluno no curso, apenas de acompanhar a qualidade do ensino e da aprendizagem do curso, como parâmetro.

5.5 - A VOZ DOS ALUNOS COTISTAS

A discriminação e o preconceito, no âmbito da Universidade, têm certidão de nascimento, cor/raça, endereço, identidade, matrícula, apesar do silêncio e da cegueira posta no meio acadêmico. Dar voz àqueles que sofrem discriminação e preconceito abre um leque de discussões, o que revela a face oculta e amordaçada dos sujeitos excluídos.

A discriminação e o preconceito transitam em sentido oposto ao da democratização universitária, em que as diferenças socioeconômicas são potencializadas por determinados grupos, produzindo diferenciação e divisão, no âmbito acadêmico.

No contexto do Curso de Medicina (CCBS/UFCG), a partir dos relatos colhidos, por meio do instrumento de coleta dados (questionário), ficou evidenciada a

estratificação de grupos, ou seja, a subdivisão de grupos, gerando a discriminação entre os próprios discentes.

A Universidade tem se mostrado um grande berço da diversidade cultural; por outro lado, um ambiente acirrado pelas disputas de grupos organizados. As políticas de ações afirmativas, como as cotas universitárias, possibilitam que diferentes grupos tenham acesso às vagas que, outrora, seriam destinadas a grupos elitistas, com alto capital econômico.

De acordo com as falas de dois participantes da pesquisa, podemos demonstrar, de forma inequívoca, a formação de grupos no contexto do curso, que tem contribuído para propagar a discriminação e o preconceito internamente: “[...] fazem parte de grupos fechados.” (Aluno 09); e “[...] os grupos que passaram em ampla concorrência discriminavam [...]” (Aluno 01)¹².

Segundo a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL),

[...] A acumulação ou a potenciação simultânea das disparidades relacionadas com a classe social (ou nível socioeconômico), o gênero, o pertencimento racial ou étnico, o território ou a etapa do ciclo de vida cria um complexo esquema de relações sociais, com discriminações múltiplas que se manifestam em desigualdades de autonomia, bem-estar e empoderamento, assim como também em marcadas diferenças no exercício de direitos e de oportunidades, em capacidades e tratamentos. Essas formas e mecanismos de discriminação assentam-se também nos estereótipos – que hierarquizam e desqualificam determinados grupos sociais em razão de seu sexo, etnia, raça ou cor de pele, orientação sexual, situação socioeconômica ou outra condição – que estão presentes em diversos âmbitos da vida social e que, assim como a discriminação, permeiam as próprias instituições e são reproduzidos por elas. (CEPAL, 2016, p. 20, tradução livre nossa).¹³

¹² Os respondentes foram numerados, para evitar identificação dos indivíduos, porém permitindo a localização nas respostas nas transcrições feitas, a partir dos questionários aplicados. Para melhor caracterizar os seus discursos, utilizamos a fonte *Times New Roman* (tamanho 12, itálico), diferenciando da fonte utilizada na citação de autores.

¹³ Texto original: “La acumulación o potenciación simultánea de las disparidades relacionadas con la clase social (o nivel socioeconómico), el género, la pertenencia racial o étnica, el territorio o la etapa del ciclo de vida crea un complejo esquema de relaciones sociales, con discriminaciones múltiples que se manifiestan en desigualdades de autonomía, bienestar y empoderamiento, así como también en marcadas diferencias en el ejercicio de los derechos y de oportunidades, capacidades y trato. Esas formas y mecanismos de discriminación se asientan también en los estereotipos, que jerarquizan y descalifican a determinados grupos sociales en razón de su sexo, etnia, raza o color de la piel, orientación sexual, situación socioeconómica u otra condición, que están presentes en diversos ámbitos de la vida social y que, así como la discriminación, permean las propias instituciones y son reproducidos por estas.”

Neste sentido, a formação de grupos, inseridos no contexto do Curso de Medicina (CCBS/UFCG), tem sido marcada, inicialmente, no momento do ingresso do discente no curso, perfilando-o por meio da classificação e das formas de ingresso (reserva de vagas ou não) a que grupo pertence. Assim, nas vozes dos discentes (aluno 01 e aluno 09), percebe-se que a separação dos grupos rotula, hierarquiza e estereotipa cada discente, de modo a determinar qual grupo aquele discente pertence, definindo, deste modo, sua trajetória no curso.

Vale ressaltar que nem todos os discentes percebem esta divisão de grupos, mas é comumente percebida por aqueles que são alvos de preconceito e discriminação, inseridos no contexto acadêmico, os quais sentem o impacto e a dura sensação da formação anônima destes grupos, sem que haja um líder ou mesmo um mentor, ou explícita intenção para tal.

Para prosseguir, resolveu-se dividir as falas dos entrevistados, no que se refere a discriminação e preconceito, em duas partes, para melhor compreensão. A primeira trata da existência de discriminação e preconceito entre os discentes, ratificando o que fora mostrado anteriormente. Em segundo lugar, será apresentada a discriminação e preconceito no âmbito da IES, atrelada aos docentes, e sentida pelos discentes cotistas participantes desta pesquisa.

5.5.1 - DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO ENTRE DISCENTES

Concepções precipitadas geram preconceitos. A ideologia negativa formada em desfavor dos cotistas, sem fundamentação teórica ou científica, tem minimizado ou inferiorizado o potencial de cada cotista. Para Bastos (2012, p.14), a discriminação é um comportamento enviesado, que inclui ações que trazem prejuízo ou desvantagem para outro grupo, como também aquelas que favorecem injustamente o grupo do próprio perpetrador.

Existe um conceito trazido por Pierre Bourdieu que trata de violência simbólica, que se depreende como sendo um processo que perdura e obriga a impor determinados valores culturais. Na medida em que a operacionalização repercute no âmbito psicológico, a violência simbólica se distingue da violência física, não obstante, em última instância, pode ocorrer também sob esta forma.

Bourdieu; Passeron, em *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1990), partem do princípio de que, ainda que ocasionalmente de forma análoga pareçam ser universais, os sistemas simbólicos (a cultura), partilhados por determinados grupos sociais, são descabidos e provisórios, visto que existem uma variação que perfaz o tempo e a sociedade.

A prática da violência simbólica ratifica a cultura dominante, que é posta e culmina na sua naturalização. Ao findar este último estágio, os indivíduos ora dominados não são capazes mais de refutar ou reagir com força suficiente, podendo, nem sequer ver a si mesmos como vítimas, introspectando esses conteúdos com algo impossível de ser evitado.

O fato de ser colega/amigo/companheiro de estudos e estarem matriculados na mesma instituição de ensino, ou até mesmo, no mesmo curso, não implica na desagregação ou exclusão dos preconceitos, discriminações e violências simbólicas sofridas durante a trajetória do curso. A ocorrência de discriminação e preconceito entre alunos é observada, no contexto do Curso de Medicina/CCBS/UFCG, a partir das vozes analisadas dos alunos cotistas, como é percebida nas falas selecionadas:

[...] muitas vezes vinham dizer que quem havia passado por cotas não era tão inteligente. (Aluno 01).

[...] me pré-julgavam por ser cotista como menos estudiosa [...] sofri preconceito de alunos de outras graduações, que me consideravam em melhor situação financeira por fazer medicina exigindo a divisão da bolsa de projeto de extensão para a qual fui selecionada. (Aluno 07).

[...] se acham superiores [...] (Aluno 09).

De acordo com a fala do Aluno 01, observa-se que o preconceito é formado sem fundamentação, ao que se soma que a condição de ser cotista não é suficiente para determinar o grau de inteligência do mesmo. Se tomarmos, por base, o que já temos como resultado nesta pesquisa, no que se refere ao desempenho entre cotista e não cotistas, enfatizamos o que já fora revelado, reafirmando que não fora visto uma diferença significativa entre o desempenho destes grupos (cotista e não cotista), o que demonstra a inverdade e o grau de preconceito gerado por esta afirmativa.

Segundo a fala do Aluno 07, observa-se, inicialmente, quando o(a) aluno(a), diz: “[...] me pré-julgavam por ser cotista como menos estudiosa”, isso recai em conclusões

prévias sem os devidos argumentos e fundamentações, o que configura preconceito. A condição de ser cotista não é suficiente para afirmar que não houve nenhum tipo de esforço durante o curso, ou mesmo quanto ao seu acesso ao curso, visto que, da mesma forma que existe concorrência para as vagas de ampla concorrência, existe de igual forma concorrência para a reserva de vagas, havendo disputas em ambas. Outro aspecto apontado pelo(a) estudante é o fato da comunidade acadêmica pressupor que, mesmo sendo cotistas, os alunos do Curso de Medicina tem condições financeiras para arcar com suas despesas durante o curso, não necessitando de nenhum auxílio financeiro integral concedido pela instituição, mesmo tendo direito, quando este(a) afirma: “[...] exigindo a divisão da bolsa de projeto de extensão para a qual fui selecionada”, o que configura, claramente, o prejuízo financeiro decorrente do preconceito e da violência a qual o(a) estudante está submetida.

Ainda, remetendo a segunda parte fala do Aluno 07, “[...] *sofri preconceito de alunos de outras graduações, que me consideravam em melhor situação financeira por fazer medicina [...]*”, é notória a concepção formada por alguns discentes de outras graduações que, baseados nas características históricas do Curso de Medicina, que traduz por ser um curso altamente elitizado, tem estigmatizado tal concepção, esquecendo-se de que, a partir da aplicação da Lei de Cotas, o perfil do aluno de Medicina tem se transformado, nas últimas décadas, com a presença de estudantes de classes sociais menos favorecidas.

Quanto a fala do Aluno 09, “[...] *se acham superiores [...]*”, evidencia uma violência simbólica, onde a dominação passa a ser considerada como natural pelos dominados. É, nesse sentido, que se processa a violência simbólica, na inculcação na qual a dominação passa a ser considerada como natural pelos dominados, por se tratar de uma

violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. (BOURDIEU, 2012, p. 7-8).

Desta forma, o tratamento que é dispensado ao aluno cotista o coloca na posição de que o aluno não cotista é sujeito social e culturalmente superior, ao mesmo

em que tais denominações são tão frequentes que acabam sendo normalizadas e tidas como algo comum ou irrelevante, desconsiderando os dados que tornam essa premissa falsa, se comparado o desempenho entre os grupos.

Durante a aplicação do questionário, foi perguntado se durante o curso, o estudante percebeu ou se sentiu vítima de algum tipo de discriminação e/ou preconceito por parte de funcionários. As respostas de todos os participantes foram negativas, indicando que não foi detectado (ou percebido) pelos entrevistados nenhum tipo de discriminação ou preconceito por parte do corpo Técnico Administrativo que compõe o Curso de Medicina e, em sentido mais amplo, a UFCG.

5.5.2 - DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO ENTRE O CORPO DOCENTE E OS COTISTAS

A relação professor/aluno, no âmbito acadêmico, pode impactar, de forma direta, na trajetória vivenciada durante o curso pelos alunos. Durante a trajetória de estudos, desde os anos iniciais, existem lembranças de professores que puderam marcar, de forma positiva ou negativa suas vidas, bons ou maus professores, professores que ajudaram e contribuíram na formação, que ficaram registrados nas lembranças, outros que, porventura, caíram no esquecimento.

Existem situações ou palavras que ficam registradas nas lembranças e, ao questionado ou provocadas, saltam, trazendo consigo significância intrapessoal. Neste sentido, ao oferecer voz aos cotistas, foram identificadas marcas de preconceito e discriminação por parte de alguns docentes do Curso de Medicina, pelo fato de serem cotistas. Vejamos:

[...] Já ouvi várias vezes professores falarem que não deveria existir cota. Que aluno cotista não tem o mesmo desempenho. (Aluno 09).

[...] Fui questionado se, por ser cotista, estava conseguindo "acompanhar" o desempenho da turma. (Aluno 11).

[...] Duas professoras em momentos distintos disseram que cotas rebaixaram o nível de qualidade dos estudantes da instituição. (Aluno 12).

Pode-se observar, nas três falas dos discentes, que existem palavras de preconceito e discriminação por parte dos docentes, e que acabam por rotular os alunos cotistas, minimizando suas capacidades intelectuais, durante a trajetória do curso, contribuindo para criar estereótipos e consequentes preconceitos sobre os discentes.

As falas como “*não têm o mesmo desempenho...*” (Aluno 09); “*se [...] estava conseguindo "acompanhar" o desempenho da turma.*” (Aluno 11) e “*rebaixaram o nível de qualidade dos estudantes da instituição*”. (Aluno 12), não se coadunam com os resultados revelados por esta pesquisa, no tocante ao desempenho dos alunos cotistas, que apontam para existência de uma diferença irrelevante entre o desempenho dos alunos cotistas e não cotistas.

Fica claro a resistência por parte de alguns docentes do curso, mesmo após uma década da implantação de cotas. A forma com que a lei foi aplicada, no contexto das IES, trouxe receio por parte de alguns docentes que justificavam, sem nenhum estudo ou critério, que a Lei de Cotas causaria um dano à comunidade acadêmica, rebaixando o nível das IES, para se adaptarem as novas realidades incorporadas pela lei.

Vale salientar que a inserção de estudantes, em situação de maior vulnerabilidade social, nas IES, sobretudo em cursos antes pensados para atender e formar a elite brasileira, trouxe várias transformações, desde o aumento da diversidade quanto a mudanças de paradigmas cristalizados durante anos nas IES brasileiras. Esta nova configuração causou receio por parte de alguns docentes, que conjecturaram várias realidades, alicerçadas na cultura acadêmica elitista, sem as devidas fundamentações, apenas baseados em crenças e preconceitos, fruto da herança histórica brasileira e das imensas desigualdades sociais, culturais e econômicas do país.

Este estigma, que recai sobre as camadas desfavorecidas da população, acaba sendo externalizado por alguns docentes, o que se torna evidenciado nas falas dos discentes, transparecendo situações de discriminação e preconceitos. Outrossim, estas situações não deveriam ocorrer, visto que tais condutas são delituosas e estão tipificadas na Lei Penal como crime:

Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.” ... Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Pena: reclusão de um a três anos e multa.¹⁴ (BRASIL, 1997).

De acordo com Goffman (1988, p. 04), o indivíduo estigmatizado é concebido como “inabilitado para aceitação social plena”, em decorrência da presença de um atributo, que atrai para si atenção, ao fim que promova a segregação dos sujeitos que o rodeiam. Tais condutas e ideologias formadas em torno dos cotistas podem ocasionar separação e distanciamento, como observamos nas relações entre discentes descritas anteriormente, gerando discriminação e preconceito.

Corroborando com Bourdieu (2002), Silva; Oliveira (2017) revelam que a violência silenciosa e invisível, resultante das relações antagônicas de poder entre os indivíduos e/ou instituições, visa assegurar a manutenção da subjugação e submissão de uns pelos outros, de forma que esta violência simbólica, infiltrada na cultura acadêmica, acaba sendo publicizada e disseminada como crenças e, por consequência, os atores sociais apropriam-se de espaços, de acordo com o que dita o discurso dominante, acreditando ser lícito, ou seja, autêntico, legítimo.

É mister que a gestão acadêmica das IES promova meios que possam extirpar ou sucumbir atitudes delituosas, que acarretam crimes de discriminação e preconceitos arraigados e silenciados pela comunidade acadêmica. A inobservância da lei, por parte de alguns membros da comunidade acadêmica, não afasta a responsabilidade das IES, em denunciarem crimes praticados no seu ambiente organizacional; pelo contrário, é dever a denúncia, visando, principalmente, a moralidade e a eficiência da Administração Pública.

¹⁴ www.planalto.gov.br › [ccivil_03](#) › leis

5.5.3 - DAS ADVESIDADES SENTIDAS DURANTE O CURSO

As dificuldades e impedimentos sentidos, durante a trajetória no curso, estão intrinsecamente ligadas à permanência do discente e conseqüente conclusão com êxito. Conhecer as dificuldades trazidas pelos cotistas, durante o curso, abre um repertório fundamental, para a gestão administrativa, por meio da observância e de ações profícuas, alcançar uma maior eficiência e eficácia da administração pública.

A partir das vozes dos cotistas, pode-se identificar quatro eixos principais mais sentidos pelos discentes, durante a trajetória do curso, que são eles: Gestão de Tempo; Gestão Administrativa; Familiares / Psicológicas; Financeiro.

GESTÃO DE TEMPO

Em pleno século XXI, o desafio de administrar às 24h do dia, com todas as atividades dispostas, respeitando prazo, horários e limites pré-estabelecidos, torna-se um tormento para alguns. Gerenciar o tempo durante a trajetória acadêmica representa uma dificuldade e um impedimento, de acordo com as vozes dos cotistas do Curso de Medicina, como relatado:

[...] Dificuldade de conciliar estudos e atividades domésticas [...]
(Aluno 05).

[...] manter uma rotina equilibrada nos estudos e conseguir separar algum tempo para atividades fora do contexto da universidade (lazer, atividade física, amigos...) (Aluno 06).

[...] carga horária difícil de conciliar com outras atividades da vida [...] (Aluno 13).

[...] Carga horária, pouco tempo para lazer/outras atividades, sobrecarga de estudos em períodos de provas/finais [...] (Aluno 08).

Observando as vozes dos quatro discentes cotistas, percebe-se que a maior dificuldade deles é gerenciar **estudo** com outras atividades, sejam elas domésticas, lazer, atividades físicas, amigos, etc. A falta de organização pode gerar um

descontrole no sucesso acadêmico. A gestão de tempo é um processo em que tem que se priorizar, organizar, planejar e executar as tarefas do dia-a-dia.

O gerenciamento do tempo no Ensino Superior pode “contribuir para uma melhor organização das demandas acadêmico-profissionais e pessoais no contexto universitário” (MICHELATOYOSHIY; KIENEN, 2018, p. 67). As prioridades na vida acadêmica podem gerar pontos negativos e positivos, a depender das escolhas realizadas e produzidas ao longo do dia. Para Oliveira et al. (2016, p. 225), a gestão do tempo está vinculada a uma “série de hábitos ou comportamentos que implicam o uso efetivo do tempo para auxiliar na produtividade e reduzir o estresse”.

Existem coisas que são importantes, porém não são urgentes, e outras que são urgentes, porém não são importantes. Cabe ao discente decidir, de forma equilibrada e coesa, para que a organização da gestão do tempo possa ser profícua no seu sucesso acadêmico, com o mínimo de estresse possível.

GESTÃO ACADÊMICO-ADMINISTRATIVA

As Universidades são organizações geridas por pessoas, para pessoas. Para Rizzatti; Rizzatti Júnior (2004), as universidades são organizações complexas. Esta complexidade é notória, a partir do modelo organizacional que cada uma delas se constitui. Cada universidade pública brasileira tem seu perfil, sua estrutura e sua forma de administrar, de acordo com a “autonomia” outorgada a cada uma delas. Todavia, todas estão vinculadas ao Ministério da Educação (MEC). De acordo com a Lei n.º 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no seu Art. 52, caracteriza as universidades como sendo, “instituição pluridisciplinar de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1997).

Estima-se que grande parte dos sucessos e fracassos, no desempenho desta IES, no âmbito organizacional, está ligada diretamente aos seus administradores. Na administração das universidades, com seus administradores, os reitores, pró-reitores, diretores de centros, coordenadores de unidades administrativas, coordenadores dos

cursos, e tantos outros, de forma direta e indireta, são responsáveis pelas ações nas áreas acadêmicas e administrativas na instituição.

Nas reflexões dos alunos cotistas participantes desta pesquisa, a gestão institucional, na perspectiva acadêmica e administrativa, é assim percebida:

[...] A burocracia e a cobrança desproporcional com relação ao conteúdo didático de algumas disciplinas. (Aluno 01).

[...] Problemas burocráticos da faculdade e docentes que não eram tão interessados em passar o conhecimento. (Aluno 02).

[...] Sentir que o curso muitas vezes foca em coisas não tão importantes, "perda de tempo" estudando rodapé de livro e vendo pouco do que realmente importa. Grade curricular ainda é muito falha. (Aluno 13).

Depreende-se que os maiores impedimentos estão associados com o excesso de burocracia no curso, a falta de interesse de transmitir conhecimento por parte dos docentes e falhas na grade curricular. São falas pontuais, mas que demonstram a necessidade de uma intervenção por parte dos gestores acadêmicos e pela coordenação do curso, de modo a promover uma gestão acadêmico-administrativa eficiente e eficaz.

Para que ocorra um funcionamento adequado da organização, de acordo com Meyer Júnior (2003), deve as partes estejam integradas, de forma a conciliarmos objetivos, ações e resultados, por meio do esforço cooperado das pessoas.

Por fim, questões no âmbito da gestão acadêmica, bem como a gestão das estratégias de ensino-aprendizagem devem estar alinhadas com os instrumentos formais de gestão, entre eles o Estatuto e o Regimento Geral (PICCHIAI, 2012).

FAMILIARES / PSICOLÓGICAS

Em linhas gerais, conhecer os cotistas é conhecer os familiares e sua representatividade na vida de cada um deles. É saber que o distanciamento da família pode gerar desafios e impedimentos, na trajetória do curso, de acordo como a fala de

alguns alunos, que apontam ser este um problema importante: [...] *Distância da família*. (Aluno 10); [...] *Distância de casa e dos familiares*. (Aluno 03).

Observa-se, inicialmente, que os cotistas se referem a “distância” do convívio familiar. O estudo de Holmbeck; Wandrei (1993) apontou que a qualidade da vinculação familiar e a coesão têm um papel decisivo no nível de ajustamento dos estudantes do ensino superior. O apoio emocional do meio familiar e a possibilidade de diálogo produz aspecto positivo, no processo de adaptação ao nível superior, mas, sobretudo, o contrário pode gerar desafios e impedimentos.

Para tanto, o sentimento de se encontrar sozinho, afastado da família, residir em uma cidade desconhecida, sem amigos de infância, sem alguém para conversar pode acarretar um sobrepeso emocional, gerando, por sua vez, complicações psicológicas. Joca; Padovan; Guimarães (2003) orientam que as mudanças psicossociais, inseridas na transição da educação básica para a educação superior, trazem consequências para os jovens, que podem se desdobrar em estresse, depressão e dificuldades, no decorrer da vida acadêmica.

Um outro efeito ocasionado pelo distanciamento familiar pode ser identificado na voz de outro cotista: [...] *pouco tempo para visitar os pais*. [...] *ansiedade/depressão*. (Aluno 08). A partir desta fala, duas palavras “ansiedade/depressão” devem-se ser destacadas, pois põem em risco a saúde e a vida do discente. Dentre os diagnósticos psiquiátricos associados a suicídio, a depressão se destaca sobremaneira (CHACHAMOVICH ET AL., 2009).

De acordo com dados da OMS, estima-se que mais de 700.000 pessoas morrem por suicídio, a cada ano e, somando-se a isso, quase 77% de todos os suicídios globais ocorrem em países de baixa e média renda. A ansiedade, por sua vez, caracteriza-se por um sentimento vago e desagradável de medo, apreensão, caracterizado por tensão ou desconforto, derivado de antecipação de perigo, de algo desconhecido ou estranho (MOURA ET AL., 2018).

Ademais, uma outra fala trazida por outro cotista ratifica: “[...] *psicológica, visto que na universidade tenho poucos amigos para desabafar e contar algo, já que todos veem como concorrente*.” Aluno (04). De acordo com o Gemma (2020), cerca de 83,5% dos(as) estudantes universitários relatam que alguma dificuldade emocional afeta sua vida acadêmica. Em primeiro lugar, vem a ansiedade (62%), o desânimo e falta de

vontade de fazer as coisas (42%), a insônia ou alterações significativas de sono (31%) e a sensação de desamparo ou desespero (26%).

Uma outra pesquisa revela que a prevalência de ansiedade é significativamente grande. O estudo revela que 64,7% dos estudantes de uma universidade apresentavam algum nível de ansiedade (BENTO LIMA ET AL., 2017). Somando-se a isso, uma pesquisa com 143 estudantes pesquisados do Curso de Medicina da Universidade Federal do Sergipe evidenciou que 25,87% dos estudantes apresentaram algum grau de ansiedade de leve a grave, e 24,47% de depressão de leve a grave (ROLLEMBERG, 2018).

Diante do exposto, fazem-se necessárias ações profícuas e enérgicas, no auxílio à saúde mental dos discentes, haja visto que o aumento das ocorrências de quadros de ansiedade e depressão não estão limitados, apenas, às universidades, mas trata-se de uma problemática mundial. O CCBS possui, em seu centro, uma clínica psicológica, que disponibiliza atendimento para os discentes da UFCG, bem como para a sociedade no geral.

O cuidado com o acolhimento e adaptação dos discentes, nos primeiros meses do curso, deve ser algo preponderante, nas relações interpessoais, no contexto interno e externo da comunidade acadêmica, que deve ser visto e planejado pelos seus gestores, com a finalidade de minimizar os impactos produzidos pela desigualdade social na vida do cotista.

FINANCEIRO

O acesso e permanência na universidade implica em investimento pessoal, material e social. Atreladas às diversas mudanças rotineiras, na trajetória estudantil, as questões financeiras têm impacto direto sobre a vida dos alunos cotistas, como podemos observar em suas falas:

[...] dificuldades como a falta de computador no primeiro período - o meu havia quebrado - e a falta de dinheiro para créditos no telefone, que se tornava mais difícil devido a falta de wi-fi no bloco de medicina do CCBS à época [...] (Aluno 07).

[...] *Falta de dinheiro para o ônibus. Que melhorou quando casei, pois meu marido tem melhor condição financeira que meus pais à época. Dificuldades para colocar créditos no telefone e falta de computador em casa nos dois primeiros períodos.* (Aluno 11).

[...] *Acesso aos auxílios.* (Aluno 12).

[...] *Dificuldade de mobilidade para aulas e estágios.* (Aluno 14).

[...] *Limitações financeiras. A escassez de recursos dificulta, mas não chega a ser um fator impeditivo para atingir êxito no curso. Claro, o aluno pobre sofre mais: acorda mais cedo, pois precisa pegar ônibus. Perde mais tempo nos deslocamentos urbanos; não tem acesso amplo às comodidades cotidianas como o delivery; as atividades de lazer também são muito limitadas.* (Aluno 11).

[...] *Só a parte financeira que é muito difícil.* (Aluno 09).

[...] *falta de ajuda financeira com transporte/moradia [...]* (Aluno 08).

Segundo as vozes dos cotistas acima elencadas, observa-se que questões financeiras estão relacionadas diretamente com transporte, moradia, mobilidade, recursos materiais etc. Os impactos sentidos pelos cotistas demonstram que, apesar de integrarem-se a uma rede de ensino público, existe um custeio extra institucional, que não são custeados pelo poder público, e não são observados por muitos. Para o Aluno 11, em sua fala, “*o aluno pobre sofre mais: acorda mais cedo, pois precisa pegar ônibus. Perde mais tempo nos deslocamentos urbanos;*”. Essa é a dura realidade do cotista, aqui retratada pelo discente, comparada à vida de outros discentes do mesmo curso: tendo a responsabilidade de acordar mais cedo, esperar, depender e transitar de ônibus, percorrendo, por muitas vezes, longas distâncias, para se fazer presente no curso, pode ocasionar gastos com despesas, desgaste físico e emocional.

De acordo com os dados do relatório *Raça, gênero e saúde mental*, resultado de uma pesquisa elaborada pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – Gemaa (2020), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), entre os universitários pardos e pretos, 37% dos homens e 36% das mulheres abandonam seus cursos por problemas financeiros.

Ainda de acordo com o Gemaa (2020), são apontadas por todos os grupos, como uma das principais motivações para o abandono, as dificuldades financeiras, que ganha destaque entre as pessoas pretas e pardas.

A evasão, em alguns casos, pode estar, intrinsecamente, ligada ao fator socioeconômico do aluno, segundo os autores Boneti, Gisi y Filipak (2013), em que mesmo “a gratuidade não é suficiente para o preenchimento das vagas, uma vez que esta consiste em um elemento explicativo das particularidades do ingresso e as possibilidades de permanência e as dificuldades econômico-financeiras” (p. 525).

Ainda o Aluno 11, sobre as questões financeiras, afirma: “[...] *Que melhorou quando casei, pois meu marido tem melhor condição financeira que meus pais à época*”. De acordo com Ristoff (2014),

[...] situação econômica da família do estudante é, sem dúvida, um fator determinante na trajetória do jovem brasileiro pela educação superior e, deve estar na base das políticas públicas de inclusão dos grupos historicamente excluídos. (RISTOFF, 2014, p. 742-743).

Para a permanência dos cotistas faz-se necessário um aporte financeiro, seja por meio da família, amigos, trabalho próprio ou, até mesmo, suporte através de programa de assistência estudantil, este último disponibilizado pela IES. Ramalho (2013) afirma que a “assistência estudantil constitui-se como a organização de serviços de apoio discente ou iniciativas que busquem democratizar a entrada ao ensino e favorecer a permanência do estudante no contexto escolar”.

É imperioso que ações administrativas sejam tomadas, em consonância com as vozes e relatos descritos pelos cotistas. Os empecilhos detectados pelos discentes que dificulta e/ou provoca impedimentos, em suas trajetórias, devem ser analisados e revistos pelos gestores acadêmicos, com a finalidade de proporcionar um ambiente de sucesso, produzindo, assim, uma maior qualidade do serviço público disponibilizado, garantindo a eficácia social da Lei de Cotas, qual seja, possibilitar o acesso ampliado, com a garantia de permanência e êxito acadêmico aos contemplados pela sua abrangência.

Para dar maior visibilidade aos resultados encontrados, na pesquisa, foi produzido um **Folder (10 ANOS DA LEI DE COTAS)**, trazendo alguns elementos e informações interessantes, que podem ser melhor utilizados em eventos de boas-vindas aos discentes, em semanas de acolhimento, etc., trazendo a temática para discussões mais produtivas. O folder encontra-se no Apêndice C.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil é “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”, de acordo com a Constituição Federal, no seu Art.3, inciso III. Cabe a maioria das sociedades, espalhadas mundialmente, discutirem maneiras para a redução das desigualdades sociais e regionais, em suas localidades e campos de atuação. Para o Brasil, salvo modificação na Constituição, essa escolha já foi realizada, de acordo com os objetivos fundamentais citados anteriormente, precisando apenas ser analisada e entendida no âmbito das diversas políticas públicas, a exemplo da política de cotas, objeto desta pesquisa.

De acordo com a Plataforma Universidade 360, mantida pelo Ministério da Educação, foram ofertadas, no ano de 2019, cerca de 378.448 novas vagas, 283.962 ingressantes, 1.114.494 matrículas, 130.204 concluintes, distribuídos entre 5.464 cursos pertencentes as Universidades Federais. De um lado a grandeza destes números, e de outro, a sua insuficiência, são uma evidência, quanto a relevância da política de cotas, para ingressos nestas IES, tendo em vista que, historicamente, as Universidades Federais foram mais acessíveis à população economicamente mais privilegiada, que contribuíram, por sua vez, para perpetuar a desigualdade socioeconômica no Brasil.

Então, pensando em mudar o perfil das Universidades Públicas, tornando-as mais acessíveis e inclusivas, a partir da mobilização da sociedade civil organizada, foi criada a Lei n.º 12.711/12, que regulamenta a política de cotas, caracterizada como uma ação afirmativa, orientada por critérios de cunho socioeconômicos e étnicos raciais. As Universidades e Institutos Federais de Ensino são os responsáveis por executar e cumprir o que fora estabelecido em lei, promovendo a seleção dos beneficiários da política e elaborando seus editais, com a finalidade de identificá-los.

Cabe as IES promover políticas complementares, que propiciem condições para permanência dos discentes, garantindo sua conclusão e, deste modo, a eficácia e efetividade da Lei de Cotas. Diante de um conjunto de iniciativas propostos pela Lei, é na democratização do acesso que a lei é delineada. Não basta apenas dar o acesso aos beneficiários, entende-se que o acesso é o pontapé inicial proposto até a sua

diplomação. Para que haja uma avaliação da eficácia da Lei de Cotas, foram propostas três categorias de análise: acesso, permanência e conclusão. Por meio da análise dos perfis dos discentes do Curso de Medicina, em uma década e de ingressos, em 2017, pode-se chegar a alguns resultados importantes.

Em conformidade com os resultados encontrados, quanto ao acesso, o perfil dos discentes de Medicina se caracteriza por serem, em sua maioria, do sexo masculino, com idade entre 18 a 24 anos, de cor/raça PPI (preto/parda/indígena), o que demonstra que a Lei de Cotas tem se mostrado eficaz no tocante a democratização do acesso.

Para a permanência e conclusão, este quadro difere, apenas, no tocante a cor/raça, em que prevalece, ainda, a cor/raça branca, apesar de que, com o passar do tempo da implantação da Lei, este perfil apresentou mudança, de acordo com os dados de **acesso** ao curso, trazendo uma nova realidade para os discentes ingressantes.

Ademais, os cotistas de Medicina são caracterizados, na sua maioria, de acordo com os dados levantados, como sendo: solteiros, não possuem filhos, são pardos, os pais possuem ensino médio; onde, o pai tem suas ocupações voltadas para o comércio, banco, transporte ou outros serviços, e as mães, na sua maioria, são “do lar”, ou seja, tem como ocupação os serviços domésticos.

Ao que se segue, os cotistas não trabalharam durante o ensino médio, habitaram em casa ou apartamento sozinhos, ou, ainda, em repúblicas, possuíam renda familiar limitada a 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.650,00), eram financiados pelos pais ou familiares e poucos foram assistidos pelos programas de permanência estudantil. Os pais são os maiores incentivadores para a realização do curso e, na sua família, há alguém que concluiu um curso superior. Costumavam ler um ou dois livros, anualmente, diferentes da bibliografia do curso; estudavam entre 4 a 7 horas, além daquelas propostas no curso, foram pouco assistidos quanto à língua estrangeira oferecida pelo curso e se consideram pessoas vocacionadas para o curso. Por fim, tomaram a iniciativa de escolher o Curso de Medicina, na UFCG, devido à proximidade do curso em comparação as suas residências.

Concernente ao desempenho dos cotistas, em comparação ao dos não cotistas do Curso de Medicina (CCBS/UFCG), os dados apontam que não existe uma

diferença significativa na comparação aos pares, se opondo, deste modo, à ideia de que os cotistas promovem uma diminuição na qualidade do curso, medida por meio do desempenho.

Por fim, após dar voz aos cotistas, foram identificados relatos de discriminação e preconceitos, provenientes de discentes não cotistas e docentes do curso, o que mostra a fragilidade das relações mediadas no contexto do curso da UFCG. Os dados apontam para a necessidade de intervenção dos gestores administrativos do curso, com objetivo principal de combater estes atos os que se caracterizam como criminosos, passíveis de responsabilização, no âmbito criminal, para aqueles que os praticam.

Com isso, sugere-se, a título da gestão administrativa-institucional, a formação de comissão, com a finalidade de monitorar o desempenho dos discentes, disciplina por disciplina, junto à coordenação e unidade administrativa do curso, com objetivo de promover ações de aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem, resultando no aprimoramento qualitativo, no âmbito educacional e institucional.

No tocante às modificações para o aperfeiçoamento da Lei de Cotas, sugere-se:

- Obrigatoriedade do estabelecimento de comissões de heteroidentificação, por parte das IES, com normativa e legislação específica, conforme Portaria Normativa n.º 4/2018, que "Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei n.º 12.990, de 9 de junho de 2014" (BRASIL, 2014);
- Expansão do atendimento da Lei de Cotas, para as Pós-Graduações (mestrado e doutorado), com percentual diferente do estipulado para graduação, visto que a oferta para os cursos de Pós-Graduação é inferior, se comparada aos cursos de graduação;
- Um sistema de bonificação voltada para os beneficiários que residem nas Unidades Federativas pertencentes as IES, determinando um percentual que será acrescido junto à nota dos grupos minoritários, ou

estudantes daquela região, que provém de escolas ou instituições públicas;

- O aprimoramento das políticas de assistência estudantil, com o objetivo garantir um longo alcance daqueles que, por sua vez, dependem destas políticas para permanecerem em seus cursos. Esse aprimoramento deverá ir desde o auxílio financeiro à alimentação, como a abertura de novos Restaurantes Universitários – RU, transporte universitário nas cidades em que as IES estão instaladas, melhorias no tocante a acessibilidade, através de reformas estruturais, que propiciem maior conforto àqueles discentes que necessitam, e outros pontos a serem identificados em pesquisas de acompanhamento contínuo dos discentes, que possam auxiliar e contribuir para a permanência destes alunos nas universidades, minimizando os índices de evasão presentes nas IES.

Isto posto, depreende-se a lei de cotas tem sido eficaz, no âmbito da categoria acesso. Todavia, o acesso sozinho não dá a garantia de permanência e conclusão, apenas abre portas, sem as devidas garantias de sucesso e êxito acadêmico. Para que uma política pública social educacional possa ser exitosa, é importante atender a três categorias: acesso, permanência e conclusão.

Existem caminhos e oportunidades que são construídas por meio de políticas públicas, que promovem transformações de vidas e trajetórias. Se estas políticas públicas não forem planejadas, de forma adequada, podem acarretar aumento das desigualdades sociais. Já foi concluída uma década desde a sua criação e a Lei de Cotas ainda não está completa; existem algumas lacunas que precisam ser discutidas, aprimoradas e revisadas, para que ela cumpra sua função social.

As vidas importam, há vidas que esperam, o tempo não para, existem trajetórias que precisam ser construídas, pontes que precisam ser construídas, realidades que precisam de oportunidades para serem fortes e vencedoras pois, uma oportunidade, na vida daqueles que precisam, faz uma grande e imensurável diferença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência: Introdução ao jogo e suas regras**. 14^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- AZEVEDO, Thales de. **Cultura e situação racial no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. 1. ed. [in Spanish]. Washington, D.C.: 1995. (Serie: El desarrollo en la práctica).
- BANDEIRA, Cláudia de Moraes; HUTZ, Claudio Simon. **Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. v. 16, n. 1, jan. /jun. 2012, p. 35-44.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1991.
- BARBOSA, Ruy, 1849-1923. **Oração aos moços** / Rui Barbosa; prefácios de senador Randolfe Rodrigues, Cristian Edward Cyril Lyuch. – Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2019.
- BASTOS, João Luiz; FAERSTEIN, Eduardo. **Discriminação e saúde: perspectivas e métodos**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2012.
- BENTO LMA, et al. **Percepção dos alunos de medicina quanto a aprendizagem X ansiedade na metodologia ativa**. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas. 2017; 18(2): 178-182.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Escritos de educação Petrópolis: Vozes, 1979. p. 73-79 (3. ed., 2001).
- BOURDIEU, Pierre. **The forms of capital**. In J. Richardson (Ed.) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (New York, Greenwood). 1986, p. 241-258. Disponível em: <https://www.socialcapitalgateway.org/sites/socialcapitalgateway.org/files/data/paper/2016/10/18/rbasicsbourdieu1986-theformsofcapital.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2022.

BOURDIEU, Pierre. **What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups**. Berkeley Journal of Sociology, n. 32, p. 1-49, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica**. In: Razões Práticas. Sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996. p. 74.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: 6ª ed., Perspectiva, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. Tradução de Sérgio Miceli. São Paulo, Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura**. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Milton Vale. Florianópolis, Ed. da UFSC, 2015.

BRASIL, 2007. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Presidência da República. Brasília, DF: *Diário Oficial da União* de 25.04.2007, 2007a.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal.

BRASIL. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil — PNAES**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm> Acesso em: 18 ago. 2022, 2010c.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Radar: tecnologia, produção e comércio exterior**. n. 27, Brasília: jul., 2013. acesso em 15 out. 2022. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/radar/130703_radar27.pdf

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 12.990, de 09 de junho de 2014. **Reserva aos negros de 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das**

sociedades de economia mista controladas pela união. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jun. 2014. p. 3.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 de nov. de 2021.

BRASIL. Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997. **Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940.** Disponível em: [www.planalto.gov.br > ccivil_03 > leis](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9459.htm). Acesso em: 15 de nov. de 2021.

BRASIL. MEC. ANDIFES. **Relatório de Acompanhamento do REUNI**, janeiro 2010.

BRASIL. MEC. REUNI: **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: diretrizes gerais.** Brasília, ago., 2007b.

BRASIL. MEC. SESU. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais REUNI 2008 – Relatório de Primeiro Ano.** Brasília, DF, MEC: SESu, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2010.** Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf>. Acesso em: 25 de nov. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em 11 ago. 2022.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise.** n.14. Brasília: IPEA, 2007.

BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Política Nacional de Assistência Social.** Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2004.

CAMPOS, Helyzabeth Kelen Tavares. **Guia de orientação para a criação e implementação de Órgãos, Conselhos e Planos de Promoção da Igualdade Racial.** Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

CHACHAMOVICH, E., STEFANELLO, S., BOTEGA, N., & TURECKI, G. **Quais são os recentes achados clínicos sobre a associação entre depressão e suicídio?** Brazilian Journal of Psychiatry, 31(Braz. J. Psychiatry, 2009 31 suppl 1). 2009. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462009000500004>

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Revista brasileira de educação, p. 5-15, 2003.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação de oligopólios.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun., 2010.

COVEY, Stephen R. **Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes.** Traduzido por Alberto Cabral Fusaro et al. 82. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2019.

CRESWELL, John W, CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de métodos mistos.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DOMINGUES, J. M. **Teorias sociológicas no século XX.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 110p.

DOMINGUES, Petrônio. **Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica.** *Revista Brasileira de Educação*, núm. 29, maio-ago;2005, pp. 164-176 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/g9K3wSLyhKn88LXn3GgJDvc/?lang=pt>>. Acesso em: 05 mai. 2021. Acesso em 15 maio 2022.

DÜRKHEIM, Émile. **De la división del trabajo social.** Buenos Aires: Schapire, 1973.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: ensaio da interpretação sociológica.** São Paulo: Globo, 2008.

FERRARI, Mário; KALLOUSTIAN, Silvio Manoug. Introdução. In: KALLOUSTIAN, Silvio Manoug (Org.). **Família Brasileira: a base de tudo.** 8ª. ed. Brasília, D. F.:UNICEF; São Paulo: Cotez, 2008. P.11-13.

FINATTI, Betty Elmer; ALVES, Jolinda de Moraes; SILVEIRA, Ricardo de Jesus. **Perfil sócio, econômico e cultural dos estudantes da Universidade Estadual de Londrina-UEL - indicadores para implantação de uma política de assistência estudantil.** *Libertas*, Juiz de Fora, v. 6 e 7, n. 1 e 2, p. 246-264, jan. -dez./2006, jan. -dez./2007. Disponível em:<<https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18155> >. Acesso em: 18 ago. 2022.

FINATTI, Elmer Betty e ALVES, Jolinda de Moraes. **Perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes da UEL – indicadores para a implantação de uma política de assistência estudantil.** In: KULLMANN, Geila Gonçalves. et al. Apoio Estudantil: reflexões sobre o Ingresso e Permanência no Ensino Superior. Santa Maria: Editora da UFSM: 2008.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** *Educação &*

Sociedade [online]. 2003, v. 24, n. 82., pp. 93-130. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>>. Epub 03 jun. 2003. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>. Acesso em: 2 dez. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GISI, M.L., HANHART, S., y FILIPAK, S.T. **As Políticas de Educação Superior e as Possibilidades da Democratização do Acesso**. Editora Appris, 2015.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais paradigmas clássicos e contemporâneos**. Edições Loyola. São Paulo, 1997.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro**. Revista de Informação Legislativa. Brasília a. 38 n. 151 jul./set. 2001. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/705>>. Acesso em: 05 mai., 2021.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUERRINI, Daniel. PICONI, Larissa Bassi. STURION, Leonardo. MATA, Ednei Aparecido Dias da. **Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/2012: o câmpus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)**. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 99, n. 251, p. 17-36, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3316/3051>>. Acesso em: 05 mai., 2021.

HENRIQUES, Isabel Castro. **O pássaro do mel: estudos de história africana**. Lisboa: Colibri, 2006.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica**. n.41. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Org.). **Atlas da Violência 2021 – Policy Brief**. N.18. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum

Brasileiro de Segurança Pública, 2021. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/215/atlas-2021-policy-brief>>. Acesso em: 08 mar. 2023.

JOCA, Sandra Regiane; PADOVAN, Cláudia Maria; GUIMARÃES, Francisco Silveira. **Estresse, depressão e hipocampo**. Braz. J. Psychiatry, v. 25, suplemento 2, p. 46-51, 2003.

JOHNSON, Allan G. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia: guia prático de linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

HOLMBECK, G., & WANDREI, M. **Individual and relational predictors of adjustment in first-year college students**. *Journal of Counseling Psychology*, 40 (1), 73-78, 1993

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LENZA, P. **Direito Constitucional Esquematizado**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

LIMA RODRIGUES, Cibele Maria; SILVA, Danilo Manoel Farias da; SOUZA, Gleiciane Vieira de. **Apontamentos sobre a relação família e escola no contexto da educação pública em municípios do Nordeste**. *Est.Soc.*[online], 2013. vol.1, n.19. (p. 1-7).

LISPECTOR, C. **Quem Caminha Sozinho** In: CALVALCANTE, N.. *O Emprego dos Sonhos - Melhores atitudes, melhores resultados na procura de emprego...* Rio de Janeiro: Alta Books, 2015, p. 79.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MERLEAU-PONTY, M. **Ciências do homem e Fenomenologia**. São Paulo, SP: Saraiva, 1973.

MICHELATOYOSHIY, Shimeny e KIENEN, Nádia. **Gerenciamento de tempo: uma interpretação analítico-comportamental**. *Psicol. Educ.* [online]. n. 47, p. 67-77. ISSN 1414-6975, 2018.

MINAYO, M. C. O. R (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, M.C.S. **O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica**. In: GUARESHI, P.A., JOUCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MOURA, IMA, et al. **Terapia cognitivo-comportamental no tratamento do transtorno de ansiedade generalizada**. Revista científica da faculdade de educação e meio ambiente, 9(1): 423-441, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude** - Nova Edição. Grupo Autêntica, 2019. 9788551306529. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788551306529/>. Acesso em: 31 mar. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNDY, Karen; MENASHI; Francine. **The World Bank, the International finance Corporation, and private sector participation in basic education: examining the Education sector Strategy 2020**. International Perspectives on Education and Society, v. 16, p. 113-131, 2012.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice; **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições**. Educação e Sociedade, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, abr., 2002.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; CARLOTTO, Rodrigo Carvalho; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia. **Oficinas de Gestão do Tempo com Estudantes Universitários**. Psicol. Cienc. Prof. [online]. vol.36, n.1 [cited 2021-05-06], p.224-233, 2016. Available from. ISSN 1982-3703.<https://doi.org/10.1590/1982-3703001482014>.

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, ano XXX, v. 30, n. 1, p. 29-51, jan./abr.,2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/539>. Acesso em: 06 mai. 2021.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social**. Revista Katálysis [online]. 2009, v. 12, n. 2. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-49802009000200017>>. Epub 24 Nov. 2009. ISSN 1982-0259. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802009000200017>. Acesso em 22 nov. 2021, pp. 268-277.

PEREIRA, Michele Cezareti. **Evasão escolar: causas e desafios**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 02, Vol. 01, pp. 36-51. Fevereiro de 2019. ISSN: 2448-0959

PICCHIAI, D. **O plano de desenvolvimento institucional e o projeto pedagógico institucional de universidades públicas: limites organizacionais**. Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL, v. 5, n. 3, p. 23-45, 2012.

PIOVESAN, F. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr., 2005.

PORTELA, Poema Eurístenes; JÚNIOR, João Feres; FREITAS, Jefferson Belarmino. **Raça, Gênero e Saúde Mental nas Universidades Federais**. (GEMAA), IESP-UERJ, 2020. Disponível em: <https://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2020/07/Boletim-Sa%C3%BAde-Mental.pdf>. Acesso em: 31/01/2023

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso Livros, 2005. p. 227-278. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>. Acesso em: 27 de abril de 2022.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Andes, 1957.

REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito**. 27 ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. SCHLEGEL, Rogerio. **Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010)**. 39º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. GT 25 – NOVAS CONFIGURAÇÕES DO ENSINO. SUPERIOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RISTOFF, D. **Democratização do Campus: Impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação**. Cadernos do GEA – n. 9 (jan. /jun. 2016). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2012- v.

RISTOFF, D.I. **O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação**. Avaliação, Vol. 19, Núm. 3, p.723-747, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>. Acesso em 01/02/2023.

RIZZATTI, G.; RIZZATTI JR., G. **Organização Universitária: mudanças na administração e nas funções administrativas**. In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA DA AMÉRICA DO SUL, Florianópolis, 2004.

ROLLEMBERG GSM. **Avaliação da presença de sintomas de ansiedade e depressão em estudantes de medicina na Universidade Federal de Sergipe**. Revista debates em psiquiatria, 2018

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens**. São Paulo: Editora Globo, 1958.

SANTOS, Aline Veiga dos; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Influência de atores privados no fortalecimento da privatização da educação superior brasileira**.

Educação & Sociedade 2020, V. 41. elocation e241276., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.241276>, Acesso em: 02 dez 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003: P.56).

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **“Selvagens, exóticos, demoníacos: ideias e imagens sobre uma gente de cor preta”**. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 24, nº 2, pp.275-289, 2002.

SANTOS, Natalia da Silva Malagutti; FERREIRA, Camila Cristina; FERREIRA, Thiago Spiri. **A herança familiar e o rendimento acadêmico: a relação entre os capitais herdados e o rendimento acadêmico no ENADE 2015**. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, XX SEMEAD, 08 a 10 de novembro de 2017. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, USP, São Paulo/SP. Anais, 2017. Acesso em 14 jan. 2023. Disponível em: http://login.semead.com.br/20semead/anais/resumo.php?cod_trabalho=1481.

SCHWARCZ. Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ. Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SEPLAN - SECRETÁRIA DE PLANEJAMENTO E ORÇAMENTO. **Relatório de Gestão do Exercício de 2021**. Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Campina Grande, 2022. Disponível em: <https://portal.ufcg.edu.br/downloads/category/6-relatorios-de-gestao.html>, Acesso em: 07 de março de 2023.

SETTON, Maria da Graça J. (2002). **Família, escola e mídia: um campo com novas configurações**. Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 28, no 1, jan.-jun., 2002, p. 107-116.

SILVEIRA, M.M. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

SILVA, Lara Ferreira; OLIVEIRA, Luizir de. **O papel da violência simbólica na sociedade por Pierre Bourdieu**. Rev. FSA, Teresina, v. 14, n.3, art. 9, p. 160-174, mai./jun, 2017.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p.65.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

TELLES, Edward. “**A persistência da desigualdade racial**”. In: **Racismo a brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Ed. Relume-Dumará, 2003. pp.185-220.

TONEGUTTI, Claudio Antonio. **FIES e PROUNI: dinheiro público financia a privatização**. Revista ANDES Especial, Dossiê Nacional: Precarização do trabalho docente I. n. 3. ANDES: Brasília, abril., 2013.

TRICONTINENTAL. **A Educação Brasileira na Bolsa de Valores. As oito empresas privadas de capital aberto que atuam no setor educacional**. Tricontinental, 2020. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/brasil/cartilha-a-educacao-brasileira-na-bolsa-de-valores/>, Acesso em: 16 de ago. de 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais - A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. ISBN 8522402736.

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande. **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina**, CCBS/ UFCG. Campina Grande, 2009.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. **Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração** / Sylvia Constant Vergara. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DE CAMPO

Caro (a) estudante,

Este questionário estabelece um instrumento importante para traçar um perfil discente e possibilitar avaliar diversos aspectos do seu curso e da sua formação. Ele compõe a pesquisa intitulada: “EFICÁCIA SOCIAL DA POLÍTICA PÚBLICA DE COTAS NO CURSO DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG: COMPREENDENDO AS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DE ALUNOS/AS COTISTAS”, tendo como objetivo geral analisar as trajetórias acadêmicas de alunos/as cotistas no curso de Medicina da UFCG, ingressantes em 2017 e concluintes em 2022.

Com sua contribuição, será possível conhecer os diversos aspectos das condições de oferta do curso de Medicina do CCBS/UFCG, de modo a contribuir para um aperfeiçoamento enquanto gestão administrativa e de tomada de decisão do ponto de vista institucional.

As respostas às questões serão analisadas, preservando o sigilo da identidade de cada participante.

Este instrumento deve ser preenchido exclusivamente por você, não sendo admitidas quaisquer manipulações, influências ou pressões de terceiros.

Agradecemos a sua colaboração!

1. Qual o seu estado civil?

- Solteiro(a).
- Casado(a).
- Separado(a) judicialmente/divorciado(a).
- Viúvo(a).
- Outro.

2. Quantos filhos você tem?

- Um filho.
- Dois filhos.
- Três filhos.
- Quatro ou mais filhos.
- Não tenho filhos.

3. Qual é a sua cor ou raça?

- Branca.
- Preta.
- Amarela.
- Parda.
- Indígena.
- Não quero declarar.

4. Qual a sua nacionalidade?

- Brasileira.
- Brasileira naturalizada.

() Estrangeira.

5. Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?

() Nenhuma.

() Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).

() Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).

() Ensino Médio.

() Ensino Superior – Graduação.

() Pós-graduação.

6. Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?

() Nenhuma.

() Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).

() Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).

() Ensino Médio.

() Ensino Superior – Graduação.

() Pós-graduação.

7. Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

() Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.

() Na indústria.

() No comércio, banco, transporte ou outros serviços.

() Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.

() Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.

() Trabalhador do setor informal (sem carteira assinada).

- Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares, etc.).
- No lar.
- Não trabalha.
- Não sei.
- Outros.

8. Qual a posição de sua mãe neste trabalho, na maior parte do tempo?

- Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.
- Na indústria.
- No comércio, banco, transporte ou outros serviços.
- Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.
- Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.
- Trabalhador do setor informal (sem carteira assinada).
- Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares, etc.).
- No lar.
- Não trabalha.
- Não sei.
- Outros.

9. Você trabalhou ou teve alguma atividade remunerada durante seus estudos no ensino médio (2º grau)?

- Sim, todo o tempo.
- Sim, menos de 1 ano.
- Sim, de 1 a 2 anos.
- Sim, de 2 a 3 anos.
- Não.

10. Quantas horas você trabalhava durante seus estudos no ensino médio (2º grau)? Se não trabalhou, marque a opção “Não se aplica”.

- Não se aplica.
- Sem jornada fixa, até 10 horas semanais.
- De 11 a 20 horas semanais.
- De 21 a 30 horas semanais.
- De 31 a 40 horas semanais.
- Mais de 40 horas semanais.

11. Com que finalidade você trabalhava enquanto estudava no ensino médio (2º grau)?

- Não se aplica.
- Para ajudar meus pais nas despesas com a casa, sustentar a família.
- Para ser independente (ter meu sustento, ganhar meu próprio dinheiro).
- Para adquirir experiência.
- Para ajudar minha comunidade.
- Outra finalidade.?

12. Se você trabalhou durante seus estudos no ensino médio (2º grau), com que idade você começou a exercer atividade remunerada?

- Não se aplica.
- Antes dos 14 anos.
- Entre 14 e 16 anos.
- Entre 17 e 18 anos.
- Após 18 anos.

13. Onde e com quem você mora atualmente?

- Em casa ou apartamento, sozinho.
- Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes.
- Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos.

- Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república).
- Em alojamento universitário da própria instituição.
- Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensão ou outro).
14. Quantas pessoas da sua família moram com você? Considere seus pais, irmãos, cônjuge, filhos e outros parentes que moram na mesma casa com você.
- Nenhuma.
- Uma.
- Duas.
- Três.
- Quatro.
- Cinco.
- Seis.
- Sete ou mais.
15. Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?
- Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.650,00).
- De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.650,01 a R\$ 3.300,00).
- De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 3.300,01 a R\$ 4.950,00).
- De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 4.950,01 a R\$ 6.600,00).
- De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 6.600,01 a R\$ 11.000,00).
- De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 11.000,01 a R\$ 33.000,00).
- Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 33.000,00).
16. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)?
- Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais.

Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.

Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.

Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos.

Tenho renda e contribuo com o sustento da família.

Sou o principal responsável pelo sustento da família.

17. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho atualmente (exceto estágio ou bolsas)?

Não estou trabalhando.

Trabalho eventualmente.

Trabalho até 20 horas semanais.

Trabalho de 21 a 39 horas semanais.

18. Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de bolsa de assistência estudantil? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.

Nenhum.

Auxílio moradia.

Auxílio alimentação.

Auxílio moradia e alimentação.

Auxílio permanência.

Outro tipo de auxílio.

19. Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de bolsa acadêmica? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.

Nenhum.

- Bolsa de iniciação científica.
- Bolsa de extensão.
- Bolsa de monitoria/tutoria.
- Bolsa PET.
- Outro tipo de bolsa acadêmica.

20. Durante o curso de graduação você participou de programas e/ou atividades curriculares no exterior?

- Não participei.
- Sim, Programa Ciência sem Fronteiras.
- Sim, programa de intercâmbio financiado pelo Governo Federal (Marca; Brafitec; PLI; outro).
- Sim, programa de intercâmbio financiado pelo Governo Estadual.
- Sim, programa de intercâmbio da minha instituição.
- Sim, outro intercâmbio não institucional.

21. Qual modalidade de ensino médio você concluiu?

- Ensino médio tradicional.
- Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro).
- Profissionalizante magistério (Curso Normal).
- Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Supletivo.
- Outra modalidade.

22. Quem deu a você o maior incentivo para cursar a graduação?

- Ninguém.
- Pais.
- Outros membros da família que não os pais.
- Professores.
- Líder ou representante religioso.

Colegas/Amigos.

Outras pessoas.

23. Algum dos grupos abaixo foi determinante para você superar dificuldades durante seu curso superior e concluí-lo?

Não tive dificuldade.

Não recebi apoio para enfrentar dificuldades.

Pais.

Avós.

Irmãos, primos ou tios.

Líder ou representante religioso.

Colegas de curso ou amigos.

Professores do curso.

Profissionais do serviço de apoio ao estudante da IES.

Colegas de trabalho.

Outro grupo.

24. Alguém em sua família concluiu um curso superior?

Sim.

Não.

25. Excetuando-se os livros indicados na bibliografia do seu curso, quantos livros você leu neste ano?

Nenhum.

Um ou dois.

De três a cinco.

De seis a oito.

Mais de oito.

26. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedicou aos estudos, excetuando as horas de aula?

-) Nenhuma, apenas assisto às aulas.
-) De uma a três.
-) De quatro a sete.
-) De oito a doze.
-) Mais de doze.

27. Você teve oportunidade de aprendizado de idioma estrangeiro na Instituição?

-) Sim, somente na modalidade presencial.
-) Sim, somente na modalidade semipresencial.
-) Sim, parte na modalidade presencial e parte na modalidade semipresencial.
-) Sim, na modalidade à distância.
-) Não.

28. Qual o principal motivo para você ter escolhido este curso?

-) Inserção no mercado de trabalho.
-) Influência familiar.
-) Valorização profissional.
-) Prestígio Social.
-) Vocação.
-) Outro motivo.

29. Qual a principal razão para você ter escolhido a sua instituição de educação superior?

-) Gratuidade.
-) Proximidade da minha residência.
-) Proximidade do meu trabalho.
-) Facilidade de acesso.
-) Qualidade/reputação.
-) Foi a única onde tive aprovação.

() Possibilidade de ter bolsa de estudo.

() Outro motivo.

30 - Durante o curso, você percebeu ou se sentiu vítima de algum tipo de discriminação e/ou preconceito por parte de outros discentes ? Sim () Não ()
Tente descrever esta experiência:

31 - Durante o curso, você percebeu ou se sentiu vítima de algum tipo de discriminação e/ou preconceito por parte de docentes ? Sim () Não ()
Tente descrever esta experiência:

32 - Durante o curso, você percebeu ou se sentiu vítima de algum tipo de discriminação e/ou preconceito por parte de funcionários? Sim () Não ()
Tente descrever esta experiência:

33 - Quais as maiores dificuldades ou impedimentos sentidos durante o curso? Tente descrever esta experiência:

34 – Quais as sugestões para o aprimoramento do curso?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) APLICADO NA PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa científica. Caso você não queira participar, não há problema algum. Você não precisa explicar o porquê e não haverá nenhum tipo de punição por isso, e basta selecionar a opção correspondente no final desta página.

Para confirmar sua participação, leia este documento e depois selecione a opção correspondente.

Este documento se chama TCLE (Termo de Consentimento livre e esclarecido) e nele estão contidas as principais informações sobre o estudo, objetivos, metodologias, riscos e benefícios, dentre outras informações.

Este TCLE se refere ao projeto de pesquisa EFICÁCIA SOCIAL DA POLÍTICA PÚBLICA DE COTAS NO CURSO DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG: COMPREENDENDO AS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DE ALUNOS/AS COTISTAS, cujo objetivo é analisar as trajetórias acadêmicas de alunos/as cotistas no Curso de Medicina do CCBS/UFCG e entender a eficácia social que a Lei de Cotas se propõe enquanto ação afirmativa.

Para ter uma cópia deste TCLE, você deverá imprimir este documento ou solicitar aos pesquisadores do estudo uma versão do mesmo a qualquer momento, por um dos e-mails registrados no final deste termo.

A pesquisa será realizada por meio de um questionário online, constituído por 34 perguntas. Estima-se que você precisará de aproximadamente 10 minutos. A precisão de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa.

O questionário estará disponível para ser respondido entre os dias 08/11 e 20/11 de 2022.

Você não será remunerado, visto que sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Caso decida desistir da pesquisa você poderá interromper o questionário e sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição.

RISCOS E AS MEDIDAS MITIGATÓRIAS ESTUDO: Os riscos da sua participação são respectivamente, considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder as questões que serão apresentadas. Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que rege/normatiza as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil e suas complementares.

BENEFÍCIO DO ESTUDO: o benefício da sua participação será o de contribuir com a produção do conhecimento científico em relação à gestão acadêmica nos programas de mestrados profissionais, em âmbito local e nacional.

INSERIR A FORMA DE DEVOLUTIVA AOS PARTICIPANTES E INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS.

Os pesquisadores garantem e se comprometem com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para esse estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

É garantido a você o direito a ressarcimento em caso de despesas comprovadamente relacionadas a sua participação no estudo, bem como ao direito à indenização em caso de danos nos termos da lei.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê por meio do parecer nº 5.724.181 do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CCS/UFPB. Caso persistam dúvidas sobre o estudo ou em caso de denúncias e/ou sugestões o Comitê de Ética está disponível para atender você.

Você poderá também ligar para o telefone ou encaminhar um e-mail para:

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba

Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

(83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

ou

Para contatar o pesquisador, você poderá encaminhar um e-mail, ligar ou mandar mensagens pelo WhatsApp a qualquer momento:

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS/UFCG, Av. Juvêncio Arruda, 795
Bodocongó, Campina Grande - PB, 58429-600

Pesquisador: Tiago Montenegro Sales

Telefone:

E-mail:

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, concordo em participar voluntariamente do presente estudo como participante. O pesquisador me informou tudo o que vai acontecer na pesquisa, o que terei que fazer, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. O pesquisador garantiu que eu poderei sair da pesquisa a qualquer momento, sem dar nenhuma explicação e que esta decisão não me trará nenhum tipo de penalidade.

Fui informado também que devo imprimir ou gerar um PDF do TCLE para ter a minha cópia do TCLE e que posso solicitar uma versão do mesmo via e-mail para os pesquisadores.

- () ACEITO PARTICIPAR
- () NÃO ACEITO PARTICIPAR

Assinatura:

APÊNDICE C – FOLDER – 10 ANOS DA LEI DE COTAS

10 ANOS DA LEI DE COTAS

Em 29 de agosto de 2022, a Lei nº 12.711/2012 completou 10 anos, desde a sua promulgação, e determina que 50% das vagas em universidades e institutos federais sejam destinadas para pessoas que estudaram em escolas públicas. A Lei prevê a reserva de vagas, para grupos específicos, como pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas (PPI) e candidatos de baixa renda (até 1,5 salário-mínimo de renda mensal familiar por pessoa). Em 2016, houve a inclusão de pessoas com deficiência (PcD), com a criação da Lei nº 13.409.

"Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta."

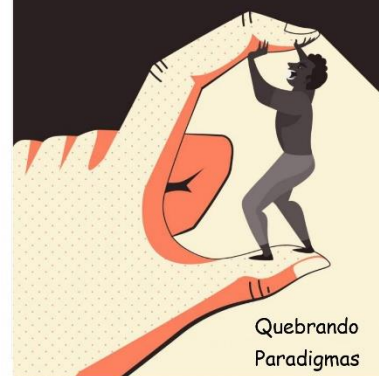
Nelson Mandela

Folder produzido como desdobramento da dissertação de Mestrado, realizada, em 2023, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), intitulada *"Eficácia Social da Política Pública de Cotas no Curso de Medicina da Universidade Federal de Campina Grande: Compreendendo as Trajetórias Acadêmicas de Alunos/as Cotistas"*.

Autor: **Tiago Montenegro Sales**
e-mail: tiago21cg@hotmail.com

Orientadora: **Uyguaciara Veloso Castelo Branco**

10 ANOS DA LEI DE COTAS



Quebrando Paradigmas

Alguns paradigmas estereotipados, em torno da política de cotas, têm sido quebrados, desde a sua promulgação. Os rótulos, ditos populares, palavras contrárias e inverdades tem permeado a Lei de cotas, ao longo de uma década. Frases como: *"Não existem preconceitos e discriminações, em relação aos beneficiários da Lei de cotas, por parte da comunidade acadêmica"*; *"as políticas de cotas foram implantadas, nas Universidades e Institutos Federais de Ensino Superior, e, como resultado, o nível dos cursos tem sido baixo, em decorrência da entrada dos alunos cotistas, que não possuem desempenho satisfatório"*, são alguns estereótipos que não se coadunam com os resultados obtidos com a pesquisa de Sales (2023). O autor analisou as trajetórias acadêmicas de alunos/as cotistas, no Curso de Medicina do CCBS/UFCEG, com recorte temporal de uma década do curso, com ênfase para os ingressantes no ano de 2017. Destaca-se aqui dois pontos resultantes da pesquisa: o desempenho dos cotistas comparado aos não cotistas no curso, caracterizado por ser elitista historicamente, e o preconceito e discriminação sofrido pelos cotistas durante a trajetória no curso.

Desempenhos dos Cotistas



A partir dos dados levantados na pesquisa de Sales (2023, p.144), constatou-se que *"não existem diferenças consideráveis, onde a média geral dos cotistas é 8,4, em comparação a 8,6 dos não cotistas, o que representa uma diferença de 0,2 pontos."* O resultado demonstra que, apesar das dificuldades e obstáculos, ora postos durante a trajetória dos(as) estudantes cotistas, no curso, sejam eles no âmbito acadêmico, socioeconômico e/ou psicológico, acabam sendo superados, o que é ratificados através do desempenho apresentado pelos(as) estudantes.

Preconceito e Discriminação

Segundo Sales (2023, p.53), *"A Universidade tem deixado de ser um espaço de um grupo seletivo e elitizado. As cores no ambiente universitário têm transformado um espaço que outrora definia-se por ser opaco (predominantemente branco) [...]".* Nesse sentido, *"A maior diversidade no ambiente acadêmico e universitário insta os próprios alunos brancos a conviver com os negros, algo sempre difícil em função das barreiras impostas pela sociedade desigual [...]"* (THEODORO, 2022, p.227 e 229). Apesar do crescimento diversificado, resultante da aplicabilidade da Lei de Cotas, durante uma década, nas Instituições de Ensino Superior Públicas, existe uma preocupação grave, de acordo com Sales (2023): os resultados encontrados em sua pesquisa confirmam a existência de **preconceito e discriminação**, inseridos no contexto do Curso de Medicina, que ganha visibilidade nas vozes dos(as) cotistas, o que é tipificado, pela Lei nº 7.716/89, como **crime**, sendo imputado, ao ato de preconceito e discriminação, pena que resulta em reclusão de dois a cinco anos.

ANEXO

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CAMPINA GRANDE

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada: “EFICÁCIA SOCIAL DA POLÍTICA PÚBLICA DE COTAS NO CURSO DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG: COMPREENDENDO AS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DE ALUNOS/AS COTISTAS”, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (PPGAES), da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, sob a orientação da Professora Dra. Uyuaciara Veloso Castelo Branco.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos das Resoluções 466/12, 510/16 e da Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, da **CERTIDÃO DE APROVAÇÃO (PARECER CONSUBSTANCIADO) DO PRESENTE PROJETO (PROTOCOLO DE PESQUISA), PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA QUE ANALISOU E APROVOU O MESMO**. Tudo como preconiza as Resoluções 466/12, Resolução 510/16 e a Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Campina Grande-PB, 06 de outubro de 2022.



Documento assinado digitalmente
CARMEM DOLORES DE SA CATAO
Data: 06/10/2022 11:24:32-0300
Verifique em <https://verificador.jf.br>

Carmem Dolores de Sa Catao

CPF: 035.505.104-46

CNPJ UFCG: 05.055.128/0001-76

ANEXO B – DESPACHO EM ATENDIMENTO À SOLICITAÇÃO DE DADOS PARA PESQUISA PRE/UFMG

15/02/2023, 22:46

SEI/UFMG - 3043494 - Despacho



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
GABINETE DA PRO-REITORIA DE ENSINO
Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP 58429-900
Telefone: (83) 2101.1073/1525 - Site: <http://pre.ufcg.edu.br>

DESPACHO

Processo nº 23096.088510/2022-06

Ao (À) Sr. (Sra.)

TIAGO MONTENEGRO SALES

A **Pró-Reitora de Ensino DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**, no uso de suas atribuições legais e regulamentares, examinando os autos do Processo em epígrafe, o encaminha para

TIAGO MONTENEGRO SALES

para que tome ciência do Parecer 19 3039947 e do atendimento ao pleito. Informamos que os dados solicitados encontram-se disponibilizados nas planilhas 3042559 e 3042571 inseridas nos autos.

Sem mais, reitera votos de estima e consideração.

Atenciosamente,

(assinado eletronicamente)
VIVIANE GOMES DE CEBALLOS
Pró-Reitora de Ensino



Documento assinado eletronicamente por **VIVIANE GOMES DE CEBALLOS, PRÓ-REITOR(A) DE ENSINO**, em 20/01/2023, às 15:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **3043494** e o código CRC **68163E3A**.

Referência: Processo nº 23096.088510/2022-06

SEI nº 3043494

ANEXO C – PARECER COMITÊ DE ÉTICA – PLATAFORMA BRASIL

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 5.724.181

analisar as trajetórias acadêmicas de alunos/as cotistas no curso de Medicina da UFCG, ingressantes em 2017 e concluintes em 2022. De contínuo, para atingir o objetivo proposto, como objetivos específicos, propomos: 1 – Caracterizar a trajetória acadêmica dos discentes cotistas e não cotistas do Curso de Medicina do CCBS da UFCG, considerando médias geral e médias por componentes curriculares obrigatórios, entre os ingressantes em 2017 (2017.1 e 2017.2); 2 – Identificar os

I

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
atende as exigências institucionais

Recomendações:
ver campo conclusões ou pendências e lista de inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
não foram observados óbices éticos

Considerações Finais a critério do CEP:
Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2030278.pdf | 07/10/2022 12:09:38 | | Aceito |
| Outros | QUESTIONARIO.pdf | 07/10/2022 12:07:40 | TIAGO MONTENEGRO SALES | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf | 07/10/2022 12:06:24 | TIAGO MONTENEGRO SALES | Aceito |

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB | 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (33)3216-7791 Fax: (33)3216-7791 E-mail: comite.de.etica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 5.724.181

| | | | | |
|--|-------------------------|------------------------|------------------------------|--------|
| Orçamento | ORCAMENTODAPESQUISA.pdf | 07/10/2022 12:05:56 | TIAGO MONTENEGRO SALES | Aceito |
| Outros | CertPPGAES.pdf | 07/10/2022 12:05:06 | TIAGO MONTENEGRO SALES | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | termoanuencia.pdf | 07/10/2022 12:04:11 | TIAGO MONTENEGRO SALES | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | DissertacaoPB.pdf | 07/10/2022 12:03:36 | TIAGO MONTENEGRO SALES | Aceito |
| Cronograma | CRONOGRAMA.pdf | 07/10/2022 11:57:40 | TIAGO MONTENEGRO SALES | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto.pdf | 07/10/2022 11:55:42 | TIAGO MONTENEGRO SALES | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 26 de Outubro de 2022

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (33)3216-7191 Fax: (33)3216-7191 E-mail: com.fede.tica@ccs.ufpb.br