

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CLAUDIA ALVES PEREZ

**ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGROS E COTISTAS:
uma análise sobre a Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas da Universidade do
Estado de Mato Grosso no período de 2011 a 2016**

**CÁCERES - MT
2017**

CLAUDIA ALVES PEREZ

**ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGROS E COTISTAS:
uma análise sobre a Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas da Universidade do
Estado de Mato Grosso no período de 2011 a 2016**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira.

**CÁCERES - MT
2017**

© by Claudia Alves Perez, 2017.

Perez, Claudia Alves

Estratégias de permanência de estudantes negros e cotistas: uma análise sobre a Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas da Universidade do Estado de Mato Grosso no período de 2011 a 2016./Claudia Alves Perez. Cáceres/MT: UNEMAT, 2017.

106f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Orientador: Paulo Alberto dos Santos Vieira

1. Políticas públicas – ações permanentes. 2. Reservas de vagas – étnico-racial. 3. Estudantes negros – estratégias formais. 4. Estudantes negros – estratégias não formais. 5. Estudantes negros – permanência na Universidade. I. Título.

CDU: 37.014.5(817.2)

CLAUDIA ALVES PEREZ

**ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGROS E COTISTAS:
uma análise sobre a Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas da Universidade do
Estado de Mato Grosso no período de 2011 a 2016**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira (Orientador – PPGedu/UNEMAT)

Prof^ª. Dr^ª. Eugênia Portela de Siqueira Marques (Membro – PPGedu/UFGD)

Prof. Dr. Odimar João Peripolli (Membro – PPGedu/UNEMAT)

APROVADA EM: 11/04/2017.

DEDICATÓRIA

Dedico à minha mãe, Aparecida Perez, que sempre incentivou meus estudos e nunca mediu esforços pra me ajudar.

Dedico a todos que acreditam em seus sonhos e que continuam perseverando por eles.

Dedico a todos que buscam uma sociedade mais justa e equânime indo além do discurso.

AGRADECIMENTOS

Venho agradecer os parceiros que estiveram comigo ao longo desta caminhada e que contribuíram para realização deste mestrado.

Inicialmente agradeço à oportunidade concedida a mim pelo meu amigo e orientador Paulo Alberto dos Santos Vieira. Nada disso seria possível sem suas contribuições, seus conselhos e sua parceria.

Odimar João Peripolli e Eugênia Portela de Siqueira Marques, contribuíram em meu exame de qualificação; agradeço os comentários e críticas apresentadas. Foram extremamente úteis para o desenvolvimento da pesquisa e para o aprimoramento de meus argumentos. Espero poder corresponder aos desafios apresentados.

Agradeço pela vivência proporcionada pelos professores e pelos colegas do PPGEduc; experiência muito gratificante e, ao mesmo tempo, desafiadora. E nesta lista, alguns nomes não poderia deixar de mencionar. Diana, Andréia, Lourdes, Haroldo, Emerson, Marilza, que foram muito mais que companheiros de mestrado.

Aos meus amigos Léo, Daiany, Mayk, Alan, Juliana, Karine, Mileide e Douglas. Vocês são os melhores amigos que eu poderia ter.

E claro, agradeço à toda minha família. Minha mãe Aparecida, meu pai Domingos, meus irmãos Renato e Fabiana, minha sobrinha Fernanda.

Agradeço à todos que direta ou indiretamente me ajudaram nesta trajetória. Àqueles que me incentivaram e àqueles que me deixaram pelo caminho. De alguma forma as alegrias e as tristezas me fizeram mais forte.

Seria impensável chegar aos contornos finais desta pesquisa sem a participação de cada um. A todas e todos meu muito obrigado.

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas, pensar o que ninguém pensou sobre aquilo que todo mundo vê”.

Arthur Schopenhauer

RESUMO

As Políticas Públicas de Ação Afirmativa de reserva de vagas com recorte étnico-racial, existem no Brasil desde o ano de 2002, no entanto apenas em 2004 - a Universidade do Estado de Mato Grosso, por meio da Resolução nº 200 criou o Programa Integração e Inclusão Étnico-Racial – PIIER, dispondo sobre a reserva de 25% das vagas totais do vestibular para estudantes autodeclarados negros, o que se efetivou no vestibular de 2005/2. Os estudantes que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas também encontraram várias e acentuadas dificuldades para permanecer no curso superior, tanto de forma material (recursos financeiros) quanto de forma simbólica, aqui apreendido como as possibilidades de se identificar com outros universitários, no sentido de pertencimento. Esta pesquisa teve como objetivo analisar as estratégias de permanência, formais e não formais, de estudantes negros, cotistas do PIIER na Universidade do Estado de Mato Grosso, da Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas do Campus Universitário Jane Vanini e como objetivos específicos contextualizar a democratização do Ensino Superior e o PiiER face às ações afirmativas na UNEMAT, debater a permanência de estudantes no Ensino Superior e na UNEMAT e ainda analisar as estratégias formais e não formais de permanência dos estudantes negros e cotistas dos cursos de Ciências Contábeis e Direito e que compõe a Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas da UNEMAT. Atendendo aos objetivos, foi apresentado o debate sobre a democratização do ensino superior; os fundamentos das políticas de ação afirmativa no contexto nacional e na UNEMAT; e identificado as estratégias formais e as estratégias não formais de permanência dos estudantes negros da Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas optantes pelo programa de cotas, foi realizado uma abordagem qualitativa com estudos quantitativos, na qual aplicamos um questionário fechado para trinta e seis estudantes que correspondem a 10% dos estudantes dos cursos de Ciências Contábeis e Direito, sendo 50% negros e ingressantes pelo sistema de cotas étnico-raciais e outros 50% não cotistas, posteriormente os dados foram tratados estatisticamente pela análise de frequência simples e também pela correlação de *Pearson*. Os resultados encontrados na pesquisa empírica apoiam a hipótese inicial de que a permanência (material e simbólica) como política de ação afirmativa na UNEMAT ainda é um processo em construção e se efetiva em poucas políticas institucionais de permanência e não há projetos específicos com recorte étnico-racial, e que há várias estratégias não formais criadas pelos estudantes a fim de se manter na universidade, ressaltando os grupos de estudos mobilizados pelos próprios estudantes e os grupos de *WhatsApp* como ferramenta colaborativa e inovadora do processo de aprendizagem. A identificação e apreensão destas práticas podem dar elementos para a criação de políticas que venham a contribuir para a qualidade da permanência e possibilite inclusive a inserção destes estudantes nos demais campos sociais gerando inclusive condições de mobilidade social.

Palavras Chave: Permanência, Estratégias Formais, Estratégias Não Formais, Ações Afirmativas, UNEMAT.

ABSTRACT

The Public Policies of Affirmative Action for reservation of places with ethnic-racial cut have existed in Brazil since 2002, however only in 2004 - the State University of Mato Grosso, through Resolution nº 200 created the Integration and Inclusion Program Ethnic-Racial - PIIER, providing for the reserve of 25% of the total vestibular vacancies for self-declared black students, which took place in the 2005/2 college entrance examination. The students who entered the vacancy reservation system also found several difficulties to stay in the higher education level, both in a material way (financial resources) and in a symbolic way, understood here as the possibility of identifying with other university students, in the sense of belonging. This research had the objective of analyzing the formal and non - formal permanence strategies of black students, PIIER quota holders at the State University of Mato Grosso, Faculty of Social and Applied Sciences of the Jane Vanini University Campus, and specific objectives to contextualize democratization Of Higher Education and Piier in the face of affirmative action at UNEMAT, to discuss the permanence of students in Higher Education and UNEMAT and to analyze the formal and non-formal strategies of permanence of black students and quota holders of the courses in Accounting and Law and which composes The Faculty of Social and Applied Sciences of UNEMAT. In view of the objectives, the debate on the democratization of higher education was presented; The fundamentals of affirmative action policies in the national context and UNEMAT; And identified the formal strategies and non-formal strategies of black students of the Faculty of Social and Applied Sciences that opted for the quota program, a qualitative approach was carried out with quantitative studies, in which we applied a closed questionnaire to thirty-six students who correspond To 10% of the students of the courses in Accounting and Law, 50% of whom were blacks and who entered the system of ethnic-racial quotas and 50% of non-quota students. The data were then treated statistically by simple frequency analysis and also by Pearson's correlation. The results found in the empirical research support the initial hypothesis that the permanence (material and symbolic) as a policy of affirmative action in UNEMAT is still a process under construction and is effective in few institutional policies of permanence and there are no specific projects with ethnic. There are a number of non-formal strategies created by students to stay in university, highlighting the groups of studies mobilized by the students themselves and WhatsApp groups as a collaborative and innovative tool for the learning process. The identification and apprehension of these practices can provide elements for the creation of policies that contribute to the quality of permanence and enable even the insertion of these students in the other social fields generating social mobility conditions.

Keywords: Permanence, Formal Strategies, Non-formal Strategies, Affirmative Actions, UNEMAT.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Camosc	Curso de Agronomia para os Movimentos Sociais no Campo
CEE/MT	Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso
CEI/MT	Centro de Educação Entregada de Mato Grosso
Conepe	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Consuni	Conselho Curador, Conselho Universitário
Covest	Coordenadoria de Concursos e Vestibular
EaD	Ensino à Distância
Fies	Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
Fscesc	Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
Funemat	Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
Iesc	Instituto de Ensino Superior de Cáceres
Ipea	Instituto de Pesquisas Econômicas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Piier	Programa de Interação e de Inclusão Étnico-racial
Pnaes	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PROEGg	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Prouni	Programa Universidade para Todos
SEDUC/MT	Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso
Seppir	Secretaria Estadual de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República
Sisu	Sistema de Seleção Unificado
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
Unb	Universidade de Brasília
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Principais motivos da evasão.....	73
Figura 2 - Evolução no número de bolsas e auxílios concedidos aos estudantes da Unemat (2004-2015).....	77
Figura 3 - Evolução das modalidades de bolsas.....	77
Figura 4 - Distribuição das bolsas por Campus em 2015.....	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de instituições de educação superior por organização acadêmica e categoria administrativa das IES – 2010.....	24
Tabela 2 - Contratos formalizados por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES (2009-2014).....	50
Tabela 3 - Bolsas concedidas por meio do Programa Universidade para Todos - Prouni (2005-2014).....	52
Tabela 4 - Evolução no número de ingressos e matrículas via Educação à Distância nos cursos de graduação no Brasil (2003-2013).	54
Tabela 5 - Destinação de recursos e número de benefícios concedidos pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (2008-2014).....	56
Tabela 6 - Destinação de recursos e número de IES beneficiadas pela PNAEST (2011-2014).	57
Tabela 7 - Socioeconômica de 16 acadêmicos do curso de c. contábeis da UNEMAT, 2016-frequência simples.	69
Tabela 8 - Socioeconômica de 20 acadêmicos do curso de Direito da Unemat, 2016 –frequência simples.....	70
Tabela 09 - Perfil do acadêmico cotista e não cotista de Direito, segundo suas condições acadêmicas, 2016 – Correlação de Pearson.....	80
Tabela 10 - Perfil do acadêmico cotista e não cotista de Direito, segundo estratégias de permanência, 2016 - Correlação de Pearson.	81
Tabela 11 - Perfil do acadêmico cotista e não cotista de c. contábeis, segundo suas condições acadêmicas, 2016 - Correlação de Pearson.	81
Tabela 12 - Perfil do acadêmico cotista e não cotista de c. contábeis, segundo estratégias de permanência, 2016 - Correlação de Pearson.	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das Legislações desde a criação da UNEMAT (1975 a 2015).....	32
Quadro 2 - políticas públicas voltadas para questão racial.	44
Quadro 3 - Políticas e Programas de Inclusão e Diversidade do MEC.....	58
Quadro 4 - Áreas de atuação prioritárias da educação de cada ente federado	61

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR APÓS A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO DE 1996	22
1.1 Educação superior no Brasil e Democratização do Acesso.....	22
1.2 Políticas públicas e diversidade étnico-racial na educação	28
1.3 Políticas públicas e diversidade étnico-racial na UNEMAT.....	31
1.3.1 Terceiro Grau Indígena.....	36
1.3.2 Cotas com recorte étnico-racial	37

CAPÍTULO II

A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS NA UNEMAT.....	39
2.1 Ações afirmativas no Brasil – breve histórico.....	39
2.2 Contornos da política Nacional de Assistência Estudantil	48
2.3 O permanente desafio da permanência.....	63
2.3.1 Permanência no ensino superior.....	63
2.3.2 Políticas de permanência na UNEMAT: processo em construção.....	66

CAPÍTULO III

ESTUDANTES COTISTAS E SUAS ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA NA UNEMAT	68
3.1 Estudantes cotistas: caracterização socioeconômica	68
3.2 O significado de permanência: permanência na universidade.....	72
3.2.1 A permanência material.....	73
3.2.2 Permanência Simbólica	74
3.3 Estratégias formais de permanência: ações institucionais da universidade.....	75
3.4 Estratégias não-formais de permanência: redes de solidariedade	79
3.5 Inclusão e pertencimento no espaço universitário.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE I - QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ESTUDANTES	97

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa os fatores que determinam a permanência, enquanto duração no tempo e transformação, do estudante no ensino superior público a partir da concepção de permanência segundo duas dimensões: as estratégias formais e as estratégias não formais de permanência. Tanto para uma estratégia quanto para a outra se aplicam os conceitos da permanência material e da permanência simbólica dos estudantes, sendo fator determinante para que este obtenha o diploma de ensino superior.

Segundo dados de 2015 apontados pelo Censo da Educação Superior no Brasil, matricularam-se em Instituições de Ensino Superior neste ano base de 2014 mais de 7,8 milhões estudantes, sendo 2.742.950 novos ingressantes. Do total de matriculados, 1.932.527 (26,5%) estão em instituições públicas e 5.373.450 (73,5%) nas privadas (INEP). Esses dados ainda revelam que pela primeira vez, nos últimos dez anos, os concluintes no ano de 2013 foram 991.010, apresentando uma queda de 5,9% com relação a 2012, em que 1.050.413 estudantes alcançaram a diplomação.

A partir destes mesmos dados identificamos que apenas 14% dos jovens de 18 a 24 anos estão matriculados no ensino superior e grande parte destes necessitam de algum auxílio para se manter na universidade. Isto reforça a constância das desigualdades sociais e também raciais que refletem nas oportunidades de acesso e permanência ao ensino superior.

O Brasil criou algumas estratégias para colocar em prática as resoluções de Durban, principalmente as voltadas para a Educação, entre as quais destacamos: acesso igual para todos e todas na lei e na prática; adoção e efetivação de leis para proibir o preconceito baseado na raça, cor, descendência, origem étnica em todos os níveis de educação e o estabelecimento de programas de assistência financeira, no intento de capacitar todos os estudantes, independente de raça, cor, descendência ou origem étnica ou nacional a frequentarem instituições de ensino superior (PIOVESAN, 2005).

Com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, por meio das quais, foi reassegurado o direito às instituições privadas de ofertar o ensino superior, houve um crescente ingresso a esse nível de ensino, por meio de ações e políticas específicas, da esfera populacional historicamente excluída ao ambiente universitário. Assim, foi instituído o Sistema de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências (BRASIL, 2004). Programa este, conhecido como programa de cotas nas

Universidades Públicas Brasileira. A partir do final de 2003 a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) iniciou os debates com a comunidade acadêmica no sentido de amadurecer as discussões mediante a necessidade de políticas afirmativas em prol da população negra.

No Brasil o termo ação afirmativa ainda é pouco debatido, tanto em termos de concepção, quanto em suas múltiplas formas de implementação. Embora as políticas de ação afirmativa envolvam uma série de medidas que visam neutralizar e compensar os efeitos negativos da discriminação racial, as cotas étnico-raciais (para pretos, pardos e indígenas) no vestibular de ingresso para as universidades públicas é o que tomou vulto dentre as várias formas de ação afirmativa.

Então, a partir das categorias de permanência definidas por Santos (2009), entende-se o conceito de permanência a partir da estrutura material e da estrutura simbólica.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as estratégias de permanência, formais e não formais, de estudantes negros, cotistas do Programa de Integração e Inclusão Étnico-racial - PIIER na Universidade do Estado de Mato Grosso da Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas do Campus Universitário Jane Vanini.

O tema que permeia este estudo tomou maiores proporções a partir das discussões ao cursar uma disciplina como aluna especial no PPGEdu da UNEMAT em 2014/1 identificado como Tópico Especial Diversidade e Educação para as Relações Étnico-raciais. Mas essa inquietação teve início desde o período de vínculo enquanto professora do ensino superior no curso de Ciências Contábeis, Campus Janne Vanini. Atuo como professora neste curso desde 2008 e também em uma faculdade particular, ambas em Cáceres-MT. Na ocasião, foi percebido uma carência dos estudantes em relação a estruturas formais e não formais que possibilitassem a permanência deles na universidade.

O intuito foi de verificar as ações de permanência na Universidade do Estado de Mato Grosso. E problematizar como estudantes negros optantes pelo sistema de cotas, têm se mantido na UNEMAT a partir de estratégias formais e não formais de permanência?

Levando-se em conta que o desafio está em manter, para Santos (2009) fazer permanecer um estudante na universidade, por mais que seja pública, ainda há um estado de carência de infraestrutura que exige dos estudantes a compra de algum tipo de equipamento e materiais que deverão usar, e isso é algo que, obviamente, se assenta a todo estudante, principalmente àquele mais pobre. Porém, fica claro também que, à medida que a adoção de cotas para negros fica rigorosamente vinculada ao fato deste cotista ser proveniente da escola pública e/ou não possuir renda mensal que não ultrapasse um certo teto, este cotista e a sua universidade são levados a enfrentar desafios cada vez maiores para que lhes sejam asseguradas

a permanência e a qualidade no processo de formação no ensino superior. No caso da UNEMAT, conforme o artigo 2º da resolução 200/2004 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) que está pautada em três condições bases que são condicionantes para o candidato poder optar pelo PIIER:

§1º Serão considerados negros, para efeitos desta Resolução, os candidatos que se enquadrarem como pretos ou pardos, conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE.

§2º No ato da inscrição aos processos seletivos da UNEMAT, o candidato negro que desejar concorrer às vagas previstas no caput deste artigo deverá fazer a opção no formulário de inscrição e fazer a autodeclaração do grupo racial a que pertence.

§3º Estão aptos a candidatar-se às vagas previstas no caput deste artigo os estudantes:
I- que tenham feito seus cursos Fundamental e Médio exclusivamente em escolas públicas ou;
II- que comprovem residência no Estado de Mato Grosso, há pelo menos três anos ou;
III- que tenham cursado o ensino Fundamental e Médio em estabelecimentos particulares, com bolsa de estudo total ou parcial.

Dois fatores são basilares e desafiam a permanência dos estudantes na Universidade. O primeiro está situado ao nível material e diz respeito às condições financeiras e estruturais para se realizar um curso superior. Ainda que em uma instituição pública, é essencial ter condições financeiras para alimentação, transporte e materiais escolares.

O segundo fator está posto ao nível simbólico e se relaciona ao significado da presença deste estudante no ensino superior, e isso se assenta também aos estudantes negros especialmente após longos debates para implantação dos programas de ação afirmativa com recorte étnico-racial.

Desta forma nossa hipótese de pesquisa é que a permanência (material e simbólica) como política de ação afirmativa na UNEMAT é ainda um processo em construção e pode ser descrita como alguns poucos projetos institucionais de permanência a nível geral, sem recorte étnico-racial e várias estratégias informais criadas pelos estudantes a fim de se manter na universidade. A identificação e compreensão destes programas e destas práticas podem contribuir para a formulação de políticas que contribuam para uma permanência qualificada e que também amplie as possibilidades de inserção destes estudantes nos demais campos sociais a fim de oportunizá-los a mobilidade social.

Conforme Santos (2009, p. 120) "a permanência tem que ser considerada tanto em seu aspecto econômico, quanto didático pedagógico e em alguns casos é imperativo a assistência jurídica e psicológica". Permanecer é, na concepção de Santos (2009), o ato de persistir na continuação dos estudos que permita não só a constância do indivíduo, mas também a possibilidade de transformação e existência.

Deste ponto de vista, as políticas de ação afirmativa e as cotas para negros parecem contemplar linhas de transformações que vão além da presença negra nos bancos universitários. A maturidade destas discussões sobre ações afirmativas nos permite pensar para além das cotas, ou seja, a permanência com qualidade, de estudantes negros no ensino superior;

O sentido material da vida é condição essencial da existência. Tal conjectura é também aplicada à existência na Universidade. Conquanto o ato de permanecer estudando carece de um complemento material - que pode ser definido nas condições de subsistência.

Cabe apreender que as diferenças, inclusive de tratamento, nas estruturas sociais não devem ter suas análises restritas aos aspectos econômicos e por este motivo é inserido também o conceito de permanência simbólica, no sentido de pertencimento deste estudante no mundo universitário, e isso se dá quando o estudante precisa participar de todas as atividades, interagir em todos os momentos, viver a universidade de forma plena.

É percebido que políticas de ingresso têm sido implementadas na UNEMAT, o que transforma o acesso enquanto ingresso, num processo mais democrático, porém, sobre a permanência e os índices de conclusão ainda não se pode considerar que estão democratizados. As estratégias e políticas de permanência ainda não conseguem atender à demanda o que ainda exige estudos mais aprofundados.

Desta maneira, o programa FOCCO é o que mais se aproxima de política da universidade como contributiva para a permanência material e simbólica ao mesmo tempo, pois, realiza a formação de células¹ para atuarem junto aos demais estudantes² através de projetos de aprendizagem. Estes bolsistas devem se dedicar 4 horas de semanais para organizar e facilitar grupos de estudos com acadêmicos da UNEMAT por meio da célula de aprendizagem cooperativa. E ainda outras 8 horas semanais em atividades formativas em aprendizagem cooperativa e interação com outros bolsistas do programa, sendo que, há um acompanhamento das atividades por meio de relatórios e reuniões mensais e ainda relatos de experiência que devem ser apresentados em encontros universitários da própria instituição.

Para tanto, o desenvolvimento da pesquisa contou com vários procedimentos metodológicos. Por ser de caráter bibliográfico, foram realizadas consultas aos acervos da biblioteca na UNEMAT e também foi feito um levantamento a partir de coleta no site do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, da Biblioteca Virtual UNIVERSITAS/BR; Desse modo, privilegiou-se os

¹ Estudantes bolsistas

² Não bolsistas

estudos bibliográficos de SILVÉRIO, (2009); SANTOS, (2009); MOELECKE, (2004); KERN (2011); ISTROISCH; (2012); VIEIRA, (2012).

Esta pesquisa também teve caráter documental. Estes documentos foram identificados na *internet*, especialmente a reunião de documentos produzidos pela própria universidade. Não se trata de muitos documentos, porém traz informações acerca da implementação das cotas para negros na Universidade do Estado de Mato Grosso e dos itens institucionais (formais) de permanência. São, necessariamente, documentos internos como Portarias, Resoluções, Atos Normativos e outros processos administrativos relevantes para a compreensão do quadro local.

Logo após, foi feita a identificação do perfil dos participantes, sujeitos da pesquisa, e passou-se à segunda etapa de análise dos dados empíricos, em que tentou em conhecer as ações não formais realizadas pelos estudantes negros, cotistas, dos cursos de Direito e Ciências Contábeis, por meio de uma análise descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa e quantitativa.

Desta forma, foi adotado uma abordagem predominantemente qualitativa, com estudos quantitativos. Conforme nos afirma Galeffi (2009),

Não se trata de contrapor métodos e fazer a apologia de um deles, e sim investigar radicalmente a natureza do conhecimento humano, o que nunca pode garantir nenhum alcance definitivo, porque é uma produção humana e o ser humano encontra-se sempre perspectivado e enraizado no passado mais distante, a perder de vista, assim como também se acha sempre em uma condição já dada que o projeta em possibilidades ainda não dadas (GALEFFI, 2009, p. 20).

Ambos os métodos (qualitativos e quantitativos) não são incompatíveis, ao contrário, estão bastante imbricados e dada a complexidade de alguns fenômenos, como é o caso dos fenômenos educacionais, há demandas que não podem ser alcançadas por um único paradigma. Parte-se do pressuposto, de que adotar os dois métodos possibilita uma maior riqueza na abordagem do fenômeno pesquisado.

Dentro da abordagem qualitativa, a estratégia de pesquisa adotada foi o estudo de caso, visto que esta estratégia possibilita que o investigador tenha um contato direto e profundo com o objeto em estudo, considerando relevante o contexto no qual o objeto está inserido e as diferentes vozes dos sujeitos a ele relacionados. Neste sentido, os discursos captados e analisados das experiências dos sujeitos possibilitam o desenvolvimento de conceitos sensíveis e descrição das realidades múltiplas e suas representações.

Desta maneira, a pesquisa buscou quantificar dados relativos à permanência dos estudantes na universidade e entender a partir do ingresso destes sujeitos, como sua permanência está sendo gerida, vivenciada. Estes dados foram tratados estatisticamente pela

análise de frequência simples ou absoluta e posteriormente a correlação de *Pearson*. No parâmetro estatístico utilizado e apresentado como frequência absoluta é que determina a porcentagem relacionada as respostas dadas pelos acadêmicos entrevistados (LIRA, 2004), e a correlação de *Pearson* é uma análise estatística que mede duas variáveis lineares, determinando sua relação, ou seja, quando uma cresce a outra variável decresce, essa relação mostra por exemplo se as relações são inversamente proporcionais, portanto, se o estado de permanência tem relação com alguma ação a qual a instituição de ensino promove para reter este acadêmico. O programa utilizado para as análises foi o R, programa estatístico gratuito com utilização de linhas de comando para execução das fórmulas para identificar os percentuais e ainda a análise de correlação de *Pearson* quanto aos dados de estratégias não formais de cotistas e não cotistas com o objetivo de comparar os dados. (LIRA, 2004).

A percepção dos sujeitos permitiu compartilhar as compreensões e interpretações acerca do tema pesquisado. Conforme nos afirma Macedo (2000):

Ao se perceber um fenômeno, tem-se que há um correlato e que a percepção não se dá num vazio, mas em um estar-com-o-percebido. Ir- às-coisas-mesmas é a experiência fundante do pensar e do pesquisar fenomenológico, faz parte do seu rigor (MACEDO, 2000, p. 47-48).

Assim foi que realizou-se um esforço para entender o fenômeno da permanência na universidade. Buscou-se então, captar a essência do fenômeno, entendendo que esta não é pura, última e nem definitivamente dada, mas buscada através da investigação, da participação e do diálogo com o outro.

A pesquisa de campo foi realizada entre os meses de março a maio do ano de 2016 e consistiu em 2 momentos distintos e inter-relacionados. O primeiro momento foi o da busca por documentos do Programa Integração e Inclusão Étnico-Racial da UNEMAT. Identificou-se artigos, dados relativos à distribuição de bolsas por modalidade de apoio; as Resoluções; os dados relativos aos programas institucionais de permanência e a evolução deste números na Universidade a partir do ano de 2004 (ano de aprovação e implementação do Programa de Ações afirmativas) até 2016, delineando os contornos da pesquisa.

O segundo momento da pesquisa foram as entrevistas semiestruturadas com os estudantes do curso de Direito, amostra de 02 sujeitos por semestre (do 1º ao 10º), configurando 20 entrevistados e também 16 entrevistados do curso de Ciências Contábeis (do 1º ao 8º), sendo que do total da amostra, 50% são cotistas com recorte étnico-racial e os outros 50% não.

Ressalta-se que nesta pesquisa não houve a distinção de estudantes por sua forma ingresso³, pois, este não é item fundamental para a pesquisa. Esta se dedica à permanência do estudante, conseqüentemente configura-se em uma etapa posterior ao acesso.

Além da **Introdução**, esta dissertação se apresenta com o Capítulo I – **Democratização do ensino superior após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996** - é realizado uma contextualização histórica do processo de desenvolvimento da educação superior no Brasil, perpassando pelas políticas de expansão, abrangendo os distintos intentos de democratizar o acesso a esse nível de ensino no Brasil a partir das décadas de 1980/1990 vigentes até os dias atuais, fechando com as políticas públicas de recorte étnico-racial. E ainda, um encadeamento da democratização da educação superior a partir da Universidade do Estado de Mato Grosso (doravante UNEMAT), destacando a concepção e a implantação do programa de ação afirmativa para indígenas e do programa de ação afirmativa para negros.

O capítulo II – **Permanência de estudantes Cotistas No Ensino Superior: Ação Afirmativa, Acesso e Permanência na UNEMAT** – traz uma discussão em torno da permanência como política de ação afirmativa na UNEMAT como um processo em construção e que pode ser descrita como alguns poucos projetos institucionais de permanência e que não tem recorte étnico-racial, e também várias estratégias informais criadas pelos estudantes a fim de assegurar a sua manutenção na universidade. A identificação e compreensão destes itens podem fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas que contribuam para uma permanência qualificada, e que amplie as possibilidades de inserção destes estudantes nos demais campos sociais.

Para entender o significado da permanência, é apresentado o conceito descrito por Santos (2009) como duração no tempo que permite uma transformação do indivíduo em nível pessoal e profissional. Permanecer, é diferente de persistir, uma vez que este último conceito está associado apenas à duração no tempo e não à transformação que, por sua vez, é um outro modo de existência do mesmo indivíduo. A partir de desta concepção de permanência é trabalhado duas dimensões, a permanência material e permanência simbólica que são desenvolvidos no capítulo seguinte juntamente com as estratégias formais e não formais.

Discute-se ainda, as ações afirmativas no Brasil e os contornos da política nacional de assistência estudantil, fechando com o permanente desafio da permanência, apresentando as dificuldades do estudante negro e cotista no pertencimento ao mundo universitário.

E por fim, o Capítulo III - **Estudantes Cotistas e suas Estratégias de Permanência**

³ Vestibular ou Sisu

na UNEMAT – é apresentado uma discussão epistemológica a respeito do método adotado e apresentamos as técnicas de pesquisa utilizadas. Assim como **a Pesquisa de Campo** – evidenciando os resultados encontrados em campo, a respeito da permanência material e simbólica destes estudantes. Foram analisados 2 Programas Institucionais de Permanência existentes na UNEMAT, buscando descrever os programas e identificar seus objetivos, metodologia de trabalho, seleção e caracterização dos entrevistados para em seguida analisar as contribuições do Programa no que tange à permanência material e simbólica dos estudantes. Como os Programas Institucionais não abarcam nem 10% do universo de estudantes cotistas, buscou-se também, ouvi-los a partir da pesquisa semiestruturada e na qual foi realizada uma interpretação sobre a realidade da permanência de estudantes negros não assistidos pelos Programas institucionais e que criam estratégias informais para continuar na Universidade.

Entende-se que esta pesquisa tem um caráter inovador ao exceder o objetivo imediato das ações afirmativas no ensino superior público, objetivado pela inclusão de estudantes negros através das cotas e buscar apreender a permanência como parte essencial dessa política. Ao conhecer as ambiências, as qualidades das relações entre os grupos, os conflitos e convergências em termos de classe e raça, bem como os fatores que vêm determinando a reprodução das desigualdades sociais e tomar a focalização como um instrumento de correção, talvez, em um futuro próximo, seja possível pensar a diversidade na universidade não como um ideal a ser seguido, mas como resultado concreto da democratização do ensino superior, não apenas pelo ingresso, mas pelo cuidado na qualidade de permanecer.

CAPÍTULO I

DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR APÓS A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO DE 1996

Neste capítulo é apresentada uma contextualização histórica do processo de desenvolvimento da educação superior no Brasil, perpassando pelas políticas de crescimento no intento de democratizar o acesso a esse nível de ensino no Brasil a partir das décadas de 1980/1990 vigentes até os dias atuais, finalizando com as políticas de ação afirmativa. Trazemos também um encadeamento da democratização da educação superior a partir da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), destacando a concepção e a implantação da política de educação superior indígena e do Programa de Integração e de Inclusão Étnico-racial (PIIER).

1.1 Educação superior no Brasil e Democratização do Acesso

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em outubro de 1988, trouxe indicadores fundamentais para a política nacional de maneira ampla e para a política educacional, reafirmando, entre outros aspectos, a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão em nível universitário, tal como a liberdade das universidades. (BRASIL, 1988).

A flexibilização da oferta de ensino está presente no art. 209 da CF, o qual estabelece que o ensino é livre à iniciativa privada, observado: I - o cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - a autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

No artigo 22 inciso XXIV, têm-se como competência privativa da União, dentre outras, legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1988). Prerrogativa esta, exclusiva da União e que fez com que, logo após a promulgação da Constituição, em 1988, se iniciasse um debate nacional objetivando a elaborar uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), uma vez que a primeira publicada e ainda vigente até aquele momento, Lei nº 4.024/61, tornara-se obsoleta diante dos novos contextos.

Depois de tramitar durante oito anos no Congresso Nacional e de vários debates na comunidade acadêmico-científica, a atual LDB, Lei nº 9.394, foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro Paulo Renato de Souza, então ministro da Educação, em 20 de dezembro de 1996.

Os artigos 3º e 45º da Lei 9.394/96 materializaram a flexibilização da oferta do ensino por instituições privadas de ensino, possibilitada pelo artigo 209 da Constituição Federal. Avaliando o aumento de instituições de ensino superior sob a lógica empresarial. A política de expansão das Instituição de Ensino Superior privadas refletem, de um lado, a omissão dos governos em relação à expansão das instituições públicas, criando uma reserva de mercado para o setor privado. Por outro lado, é recorrente a liberalização e desregulamentação desse setor que tem encontrado facilidades para expandir, por meio da adoção pelo Estado brasileiro de uma série de mecanismos, tais como: a liberalização dos serviços educacionais, isenções tributárias, isenção da contribuição previdenciária filantrópica, isenção do salário educação, bolsas de estudo para alunos carentes via programa do Crédito Educativo hoje transformado no Financiamento Estudantil (Fies), empréstimos financeiros e juros baixos por instituições bancárias oficiais como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), o Programa Universidade para Todos (Prouni), entre outras formas de estímulo.

Ainda neste período, de 1980-1998, encontramos nos dados MEC/INEP/SEEC um aumento no número de matrículas na educação superior. Conforme constatado nos dados, em 1980 haviam 1.377.286 estudantes matriculados na educação superior e, desse total, 652.200 estudantes estavam em universidades⁴. No mesmo ano, o número de matriculados em universidades privadas totalizava 248.359 alunos, quase 1/3 do total de alunos dessa modalidade de instituição. Nas faculdades isoladas e centros universitários eram atendidos 96.892 alunos, sendo 2.622 em unidades estaduais e 94.270 em unidades privadas.

Também identificamos neste período assinalado (1980-1998), que os estudantes vinculados a estabelecimentos isolados correspondiam a quase 50% do total dos estudantes da educação superior. Eram 628.194 estudantes no total; destes, 11.616 estavam em unidades federais, 24.907 em unidades estaduais, 49.246 em unidades municipais e a maior parcela, 542.425 estudantes, estavam matriculados em instituições privadas.

Se considerarmos somente os alunos matriculados em 1980 nas universidades, faculdades/centros universitários e estabelecimentos isolados, todos privados, havia um total de 885.054 alunos, o que corresponde a 64,3 % do total de matriculados na educação superior naquele ano, já em 1998 esse número é ainda maior, pois esse índice atinge a 80,4% do total de matrículas, o que corresponde a 1.321.229 alunos (BARBOSA, 2013).

Até então, as instituições que ofertavam ensino superior recebiam a nomenclatura de universidades, faculdades integradas e centros universitários ou faculdades. O ensino à

⁴ 305.099 em universidades federais, 81.723 em universidades estaduais e 17.019 em universidades municipais

distância aparece com a LDB/96, que além de contemplar a oferta da educação superior no formato como tradicionalmente é conhecido⁵, em seu artigo 80⁶ assegurou que o Poder Público estimularia o desenvolvimento e a propagação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada (BRASIL, 1996). Esse dispositivo foi regulamentado em 2005, por meio do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro.

Os Centros de Educação Tecnológica e as Faculdades de Tecnologia, criados após aprovação do Decreto nº 2.208, de 18 de abril de 1997, foi uma outra modalidade de instituição de educação superior que também emergiu em meio à política de expansão.

Ao analisar dados do Censo de Educação Superior (MEC,2010) verifica-se um aumento bruto de aproximadamente 90% no número de universidades públicas⁷ em comparação ao total existente em 1998⁸. Os dados também demonstram uma preocupação política por parte do Estado com a democratização do acesso ao Ensino Superior também pela via pública, conforme observamos na Tabela 1.

Tabela 1- Número de instituições de educação superior por organização acadêmica e categoria administrativa das IES – 2010

Unidade da Federação/Categoria Administrativa	Instituições				
	Total Geral	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e CEFET
Brasil	2.378	190	126	2.025	37
Pública	278	101	7	133	37
Federal	99	58	.	4	37
Estadual	108	38	1	69	.
Municipal	71	5	6	60	.
Privada	2.100	89	119	1.892	.

Fonte: Censo da Educação Superior 2010/MEC/INEP/DEED e IF/CEFET.

Os dados de matriculados no ensino superior no Brasil segundo o Ministério da Educação (MEC), em 2012 corroboram que a taxa líquida de matrícula nesse nível de ensino era de apenas 14,9%⁴ da faixa etária de jovens entre 18 a 24 anos e a faixa estaria bruta⁵ de 28,12%. Contudo, não foram alcançadas as metas indicadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, vigente até 2014, quanto ao aumento de matrículas, que almejava atingir ao

⁵ Presencial, ofertado nos turnos diurno ou noturno.

⁶ Título VIII – Das Disposições Gerais

⁷ 278 unidades, sendo 99 federais, 108 estaduais e 71 municipais

⁸ 153 unidades - 39 federais, 30 estaduais e 08 municipais

menos 30% da faixa etária de 18 a 24 anos na educação superior até o final da década. Neste caminho, o novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) propõe crescer essa meta para 33% e com relação a taxa bruta para 50%, até 2024 (TANEGUTI, 2013).

De acordo com o que foi apresentado no item anterior, esses dados podem ser tomados como uma preocupação do Estado em ampliar o acesso ao ensino superior nas IES públicas a um número cada vez mais expressivo de pessoas. Porém, como definido por Oliveira (2008), não basta ampliar o acesso à educação, é preciso garantir a permanência e a qualidade da educação para todos.

A educação superior brasileira foi marcada por forte expansão nas duas últimas décadas sob todos os aspectos: cresceu o número de instituições, de cursos, de vagas, de ingressantes, de matrículas e de concluintes.

Desta forma e permeando a discussão no campo da educação superior, localizamos em (RISTOFF, 2008) que democratizar significa criar oportunidades para que os milhares de jovens da classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes de escolas públicas tenham acesso à educação superior.

Já para Sobrinho (2011):

[...] a democratização é um núcleo dos mais importantes e urgentes da agenda atual da educação superior, pois é a partir do reconhecimento, enquanto princípio, de que a educação é um bem público, direito social e dever do estado que faz sentido falar em democratização do acesso e garantia de permanência dos estudantes em cursos superiores (SOBRINHO, 2011, p. 121).

Nos estudos de Silva e Nogueira (2011), vimos que no discurso oficial, democratização e inclusão contêm significados semelhantes. Para as autoras,

[...] o acesso democrático/inclusivo discurso corrente nas políticas educacionais, abriga um sentido ideológico (integrar uma parcela de estudantes historicamente fora do sistema educacional) e funcional (renovação do sistema produtivo). Isso coloca a questão de que as facetas inclusão/exclusão fazem parte da dinâmica, da lógica do sistema social, o que significa, em última instância, que ele é excluyente por natureza e que a inclusão que promove possui caráter limitado, o suficiente para manter certo equilíbrio social (SILVA; NOGUEIRA, 2011, p. 150).

Já em Sobrinho (2011), encontramos que,

[...] é também necessário esclarecer que a democratização da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso, criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência, isto é, as condições adequadas para realizarem os seus estudos (SOBRINHO, 2011, p. 122).

Acessar aos níveis mais elevados do ensino, incluída a educação superior, segundo a capacidade de cada um, coloca esse nível de ensino a uma ampla competitividade, quase sempre favorável àqueles que, são oriundos de famílias com condições econômico-culturais privilegiadas, condições estas que fazem a diferença num momento de seleção, seja por concurso vestibular ou qualquer outra modalidade de acesso.

Sendo assim, há uma conservação do caráter elitizado da educação superior⁹ historicamente herdado e a legitimação da meritocracia em detrimento de condições equânimes e democráticas. Tais itens contribuem para o crescente processo de massificação da educação superior, apreendido como:

A expansão indiscriminada da educação superior, com foco no atendimento a metas de crescimento e absorção da demanda de acesso, sem necessariamente levar em conta a preocupação com a formação, que presume financiamento, titulação e dedicação docente, estrutura institucional, ensino articulado à produção da pesquisa, autonomia de gestão acadêmica, entre outros aspectos. Nesse sentido, a massificação, comumente, relaciona-se ao ingresso da população: o trabalhador, o oriundo da escola pública, o que se encontrava fora da faixa etária de escolarização líquida, enfim, o estudante que, por conta da sua condição social, não consegue acessar o seletivo mundo da produção do conhecimento de ponta. Em tal perspectiva, tem-se a preparação de um contingente supostamente empregável (incluídos condicionalmente, de acordo com as demandas de mercado e a competência individual), a mão-de-obra de reserva a ser, quem sabe, requisitada para executar restritas tarefas no processo produtivo, numa sociedade pautada na desigualdade social (SILVA; NOGUEIRA, 2011, p. 150)

Santos (2010) também compartilha com essa análise ao afirmar que massificar não significa quantificar, mas sim propor um ensino de qualidade para os estudantes. Nesse sentido, a democratização do acesso ao seletivo mundo da produção do conhecimento de ponta, a uma educação de qualidade deve constituir-se em ações efetivas do Estado por meio da adoção de políticas específicas que possibilitem não somente o ingresso ou acesso, mas a permanência do trabalhador, do egresso de escola pública, do indígena, do negro, enfim, de um estrato específico da população que, em dado momento, necessita ser tratado de forma diferenciada, dadas as desigualdades históricas a que foram acometidos (SILVA; NOGUEIRA, 2011). Desta forma.

[...] o objetivo da política nacional de educação deve se harmonizar com os objetivos fundamentais da própria República, fixados pela Constituição Federal de 1988: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade. Só é possível garantir o

⁹ Corte de classe social e/ou de cor

desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e Regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade (BRASIL, 2007, p. 5).

Este item elaborado em 2007 pelo Ministério da Educação, apresenta de maneira implícita alguns indicadores de como a política educacional brasileira viria a se movimentar nos anos subsequentes, com vistas a concretizar as metas ali estabelecidas. Podemos identificar alguns desdobramentos desses princípios que foram implementadas no Brasil por meio de políticas que vêm desde o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que contribuem para a universalização da educação superior:

[...] a democratização da educação superior, com perspectiva de universalização desse nível de ensino, deve ser entendida, pois, como uma exigência da sociedade moderna ou mesmo da chamada *sociedade do conhecimento* e, além disso, um direito social numa sociedade de direitos que aprofunda o processo democrático, tornando-o substantivo e real (OLIVEIRA; BITTAR; LEMOS, 2010, p. 256).

No Plano Nacional da Educação 2001-2010, com sua versão atualizada no Projeto de Lei do PNE de 2010, onde se apresenta as dez diretrizes e vinte metas, seguidas de estratégias específicas de concretização relacionadas à ampliação das oportunidades de acesso ao nível superior, tendo como principais estratégias o aumento do número de estudantes egressos da escola pública e a ampliação da participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas. Sendo assim, considera-se que o plano unido às recentes ações afirmativas adotadas pelo Governo, retomam o conceito de democratização. Complementando:

[...] a “democratização” da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de “democratização” (SOBRINHO, 2010, p. 1226).

Assim, ações de democratização trazem em seu escopo a necessidade de mudança de paradigmas em torno do acesso e da permanência no ensino superior no Brasil.

Segundo dados de 2014 do balanço social da Sesu¹⁰ entre 2003 e 2013, a oferta de cursos de graduação evoluiu de 16.505 opções para 32.049, o que representa um crescimento de 94%. O aumento do número de cursos foi expressivo tanto no setor privado quanto no setor público: no setor privado, correspondeu a 96,4%; no público, 91,6%. Cabe apontar que uma parte significativa das novas vagas e cursos foram ofertados no período noturno.

A expansão da rede pública de Educação Superior e a diversificação da natureza acadêmica das IES, as novas configurações nas formas de acesso flexibilizadas por diferentes possibilidades de processos seletivos, não mais apenas pelo vestibular, e as políticas de permanência dos estudantes nas IES que vêm ocorrendo no Brasil desde 1980, segundo Silva e Nogueira (2011), resultaram numa alteração na configuração do ingressante do ensino superior e esse será o nosso próximo foco de discussão, pois, entendemos que a questão da permanência na IES pública vai muito além do processo de matrícula, vinculado principalmente às condições econômicas para arcar com as despesas mínimas exigidas para cursar o ensino superior, tais como: transporte, moradia, alimentação, vestuário, aquisição de material acadêmico, que configura o que chamamos nesta pesquisa de permanência material e pelo sentimento de pertencimento a este novo universo, que é a permanência simbólica.

1.2 Políticas públicas e diversidade étnico-racial na educação

A população brasileira claramente não possui uma homogeneidade econômico-cultural ou étnico-racial, entretanto, é tratada no campo das definições políticas como se assim o fosse. As ações são sempre pensadas em termos universais.

De acordo com Sobrinho (2010):

[...] significativos segmentos da população conseguiram alguma ascensão de categoria social. Mas as desigualdades continuam muito profundas e de grandes proporções. Segundo dados de 2008, os 10% mais ricos detêm 43% da riqueza, enquanto os 50% mais pobres se apropriam somente de 18%. A diferença entre os 10% mais ricos e os 10% mais pobres no Brasil é das maiores do mundo. Cerca de 60% dos 190 milhões de brasileiros recebem, em média, 455 reais, ou seja, menos que um salário mínimo, que no Brasil é reconhecidamente muito baixo. No Nordeste, mais de 85% da população ganham menos que um salário mínimo. Andam juntas pobreza e falta de estudos ou simplesmente precária e parca escolaridade (SOBRINHO, 2010, p. 1233).

Encontramos nos estudos de Bittar e Almeida (2006) que:

¹⁰ Secretaria de Educação Superior.

No Brasil, 45% da sua população é negra; 63% dos brasileiros com renda mensal inferior a um salário mínimo são negros e, dos 22 milhões de indigentes, 69% são negros. [...] somos o país com a segunda maior população negra do mundo – mais de 79 milhões de afrodescendentes, ficando atrás somente da Nigéria (ALMEIDA, 2003). Entretanto, apenas 2,8% de negros concluem o ensino superior (INEP, 2006); a desigualdade entre negros e brancos que concluem o ensino superior é significativa e a superação dessa situação requer ações públicas imediatas (BITTAR; ALMEIDA, 2006, p. 145).

As então denominadas Políticas de Ação Afirmativa emergiram no Brasil nas últimas décadas do Século XX.

[...] visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. Daí as terminologias de "*equal opportunity policies*", ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias (MUNANGA, 2003, p. 117).

Nos estudos de Vieira (2012), inferimos que:

[...] geralmente chamamos de ações afirmativas toda e qualquer política que tem por objetivo promover o acesso (e a permanência) à educação, ao emprego e aos serviços sociais em geral de membros de grupos estigmatizados e sujeitos a preconceitos e discriminações. Essas são políticas que buscam principalmente assegurar oportunidades de recrutamento e acesso, através de tratamento preferencial ou mesmo do estabelecimento de cotas para membros desses grupos (VIEIRA, 2012, p. 179).

As políticas de ações afirmativas vêm sendo implantadas no Brasil há longa data, sendo naturalmente absorvidas pela sociedade. Entretanto, quando passaram a adotar uma conotação étnico-racial, as discussões tomaram outra dimensão. Encontramos em Munanga e Gomes (2006) que:

[...] a expressão étnico-racial é usada na tentativa de explicitar que, ao nos referirmos ao segmento negro da população brasileira, tanto a dimensão cultural (linguagem, tradições ancestralidade) quanto a racial (características físicas visivelmente observáveis, tais como a cor da pele, tipo de cabelo, etc.) são importantes e estão articuladas. Ambas devem ser consideradas em conjunto (e não de forma separada), (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 178).

Conforme os autores, esses dados assinalam que a população negra encontra-se em condição social, econômica e educacional inferior aos demais segmentos da população brasileira, pois, pairam, ainda no Brasil os estigmas do preconceito e do racismo historicamente herdados desde os tempos coloniais e que demonstram como ele é um fator de agravamento da situação de exclusão e de desigualdade vivida pelas camadas populares brasileiras (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 129).

A temática étnico-racial que já vinha se destacando no Brasil como um dos eixos de discussão política desde o lançamento do Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH) em 1996 e ganhou maior visibilidade após a realização da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban - África do Sul, entre 30 de agosto a 07 de setembro de 2001. Na conferência, o governo brasileiro apresentou um estudo em que diagnosticava as desigualdades existentes entre brancos e negros no país e também uma proposta, formulada a partir da análise de indicadores socioeconômicos coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto de Pesquisas Econômicas (IPEA), que assinalavam a adoção de políticas de ação afirmativa como forma de garantir condições de equidade à população brasileira.

Na condição de país ativamente participante e signatário da Declaração e do Programa de Ação resultantes de Durban, o Brasil assumiu o compromisso de implementar ações convergentes às metas estabelecidas. Nesse intuito, em 21 de março de 2003, por meio da Medida Provisória nº 111, convertida na Lei nº 10.678, foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR).

No campo da educação, uma das primeiras ações de recorte étnico-racial a ser implementada no Brasil pós-Durban foi a publicação da Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, que criou o programa *Diversidade na Universidade*, vinculado ao Ministério da Educação.

Houve a proposição de um Anteprojeto de Lei de autoria do Senador Paulo Paim (PT/RS) em 2003, para se instituir o Estatuto da Igualdade Racial. Esse anteprojeto tramitou entre a Câmara e o Senado por sete anos, até ser aprovado em 2010 por meio da Lei nº 12.288, de 20 de julho. Porém, o item polêmico desse Anteprojeto de Lei estava na proposição de um capítulo que tratava da adoção de cotas em diferentes esferas sociais, tais como a educação, as empresas privadas, coligações partidárias, dentre outras.

Foi aprovado pela Lei nº 12.288/2010 o texto final do Estatuto, e o mesmo excluiu integralmente qualquer menção a adoção de cotas. Em alguns artigos é encontrado menção ao comprometimento do Estado para com a Promoção de Ações Afirmativas sem, contudo, vinculá-lo a cotas.

A adoção de cotas étnico-raciais nas universidades foi concretizada em 2001 por força da Lei Estadual nº 3.708, que instituiu na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) este programa, com reserva de 40% das vagas para estudantes declarados negros ou pardos. Por conseguinte, outras universidades,

dentre estas, a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em 2003, criaram seus próprios sistemas de cotas e indicadores de seleção a serem adotados¹¹..

A partir de 2013, a adoção de cotas passou a ser obrigatória para todas as universidades federais e para as instituições federais de ensino técnico de nível médio com a aprovação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. O artigo 1º da Lei estabelece que,

[...] 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 (BRASIL, 2012).

Já em seu artigo 3º, a Lei 12. 711/2012, diz que,

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

A Lei nº 12.711/2012 instituiu também o prazo de 4 anos para atendimento integral ao disposto em seu artigo 1º, sendo que a partir de 2013 deveriam ser implantados pelas IES, no mínimo, os seguintes percentuais: 12,5% das vagas em 2013; 25% das vagas em 2014; 37,5% das vagas em 2015 e, a partir de 2016, 50% das vagas. Esta política se reflete também para as universidades estaduais.

1.3 Políticas públicas e diversidade étnico-racial na UNEMAT

A partir de Barbosa (2013) identifica-se que a Universidade do Estado de Mato Grosso iniciou sua história na cidade de Cáceres no dia 20 de julho de 1978 através do (Decreto Municipal nº. 190), que criou o Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC), este foi o primeiro nome recebido. O instituto estava vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social e tinha como objetivo oferecer Educação Superior para a qualificação de

¹¹ Critérios socioeconômicos; cor/raça, ambos.

peçoal no interior do estado. Passou a funcionar em 15 de agosto 1978 como Entidade Autárquica Municipal (UNEMAT, 2015).

Apenas em 30 de maio de 1984 através do Decreto Federal nº. 89.719 é que teve a primeira autorização de funcionamento para seus cursos. O período em que a instituição funcionou como autarquia municipal foi relativamente curto, pois a partir de 19 de dezembro de 1985 através da Lei Estadual nº. 4.960, o Poder Executivo Estadual transformou a instituição em uma entidade fundacional, autônoma, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso. Lei esta, que alterou novamente o nome da instituição que passou a se chamar Fundação Centro Universitário de Cáceres (Fucuc), que passava a ter a missão de promover a pesquisa e o estudo dos diferentes ramos do saber e a divulgação científica, técnica e cultural (UNEMAT, 2015).

E através da Lei Estadual nº. 5.495 de 17 de julho de 1989, o nome foi alterado para Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC). Este, novamente alterado em 1992, através da Lei Complementar nº. 14, passando a denominar-se Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso (Fesmat). E por meio da Lei Complementar nº. 30, em 15 de dezembro de 1993, foi que a instituição passou a usar o atual nome Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e passou a ter como mantenedora a Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso (Funemat) (UNEMAT, 2015).

Barbosa (2013, p. 55) ainda apresenta que a instituição teve alguns marcos importantes no decorrer de sua história, quais sejam: aprovação dos estatutos da Funemat e da UNEMAT por parte do Conselho Estadual de Educação (CEE/MT), por meio da Resolução nº. 001/95-CEE/MT de 10 de janeiro de 1995; credenciamento junto ao CEE/MT por cinco anos em 10 de agosto de 1999, passando então a gozar de autonomia didática, científica e pedagógica; e em 30 de junho 2008 a Lei Complementar nº. 319 que alterou e revogou dispositivos da Lei Complementar nº. 30 (UNEMAT, 2015).

Quadro 1 - Síntese das Legislações desde a criação da UNEMAT (1975 a 2015)

Ano	Ato Legal	Descrição
1978	Decreto Municipal nº. 190	Criação do Instituto de Ensino Superior de Cáceres (Iesc)
1984	Decreto Federal nº. 89.719	Primeira autorização de funcionamento
1985	Lei Estadual nº. 4.960	Nome alterado para Fundação Centro Universitário de Cáceres (FCUC)
1989	Lei Estadual nº. 5.495	Nome alterado para Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC)

1992	Lei Complementar nº. 14	Nome alterado para Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso (Fesmat)
1993	Lei Complementar nº. 30	Nome alterado para Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat)
1995	Resolução nº. 001/95 CEE/MT	Aprovação dos estatutos da Unemat e da Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso (Funemat)
1999	CEE/MT	Primeiro Credenciamento junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE/MT)
2008	Lei Complementar nº. 319	Alteração e revogação de dispositivos da Lei Complementar nº. 30

Fonte: Nodari, Douglas Ehle (2016).

O processo de expansão do acesso ao ES no interior do estado de Mato Grosso se deu pela UNEMAT. Lima, Malange e Barbosa (2015), afirmam que:

A vocação da Unemat é a de ser uma instituição voltada para o interior. Nesse sentido, a expansão da IES ocorreu em forma de rede, criando *campi*, núcleos pedagógicos e polos em locais remotos do Estado, com o objetivo de atingir o maior número de pessoas, com ações sobre os vários municípios (LIMA; MALANGE; BARBOSA, 2015, p. 1042).

A instituição teve origem na cidade de Cáceres, onde desde o início encontra-se sua reitoria e sua sede administrativa. O Campus Universitário “Jane Vanini”, atualmente, abrange o maior número de cursos de graduação (13) e de pós-graduação *Stricto Sensu* (8) e ainda o maior quantitativo de acadêmicos, docentes e profissionais técnicos.

Com o processo de expansão adotou a estrutura de funcionamento multi-*campi*, voltada para o interior do estado. A UNEMAT possui atualmente 13 *campi* universitários, 10 núcleos pedagógicos e 18 polos educacionais de Ensino a Distância. Atende mais de 17 mil acadêmicos em 71 cursos regulares de graduação e 57 cursos e modalidades diferenciadas (UNEMAT, 2015).

E com a pós-graduação, contempla mais de 1.600 acadêmicos e conta com 3 doutorados institucionais, 7 doutorados interinstitucionais (Dinter), 3 doutorados em rede, 12 mestrados institucionais, 1 mestrado interinstitucional (Minter), 3 mestrados profissionais e 43 turmas de pós-graduação *Lato Sensu* presenciais e também a distância (UNEMAT, 2015).

Tem como marca princípios de inclusão nas perspectivas social, econômica e geográfica, principalmente, na década de 1990, pois ofertou cursos de graduação em municípios onde a população ainda não contava com esse nível de ensino, especialmente após a expansão dos seus *campi* universitários para outros municípios do interior do Estado, quando passou a

atender à 141 municípios, com cobertura de praticamente todo o território estadual, através da formação e da qualificação de pessoal dos mais variados públicos, através de cursos com formatos e modalidades diversificadas, oferecidos em períodos variados¹². Nesse sentido, a universidade adota diferentes estratégias para desenvolver as políticas de inclusão como forma de garantia do acesso e da permanência na IES pública e gratuita no interior do estado de Mato Grosso. Entre essas políticas desenvolvidas pela UNEMAT destacamos: o Programa Parceladas¹³, a Educação à Distância, o Terceiro Grau Indígena, o Programa de Integração e de Inclusão Étnico-racial (PIIER), o Curso de Agronomia para os Movimentos Sociais no Campo (Camosc) e o Terceiro Grau Indígena.

O Programa Parceladas teve grande contribuição na formação e na qualificação dos professores atuantes na rede estadual e municipal de educação no Estado de Mato Grosso, principalmente, por meio do programa de formação Licenciaturas Plenas Parceladas, modalidade diferenciada criada em 1992, que atendeu a demanda de formação dos professores vinculados a educação pública que ainda não possuíam formação em nível superior (UNEMAT, 2015).

O Programa Parceladas foi criado em 1992 como uma modalidade diferenciada de ensino, com o objetivo de atender inúmeras demandas de formação docente em diferentes regiões do estado de Mato Grosso. Os cursos são presenciais, alguns em regime parcelado e outros em regime contínuo, ofertados em rede continuada, para a formação em serviço de servidores públicos da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. O Programa Parceladas contemplou também os egressos de ensino médio e comunidade. (UNEMAT, 2015).

Desde sua criação o Parceladas possibilitou a formação de mais de mil professores que atuam na Educação Básica do estado de Mato Grosso. Esses profissionais passaram a possuir a formação exigida pela LDB para atuarem no ensino, que contribuíram para a melhoria da qualidade da Educação Básica no estado e conseqüentemente no Brasil (UNEMAT, 2015).

Outra modalidade diferenciada aplicada pela UNEMAT e que promove a inclusão é a Educação à Distância (EAD), que passou a ser ofertada a partir de 1999, iniciativa desenvolvida anteriormente a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil. O objetivo inicial da EAD, assim como o Programa Parceladas, era a formação dos professores da rede pública de ensino nos cursos Pedagogia e Educação I infantil.

Já em 2010 a instituição passou a integrar a UAB através da Divisão de Educação à Distância, oferecendo curso de licenciaturas, bacharelados e pós-graduações à distância em 18

¹² Integral, matutino, vespertino, noturno, apenas nas férias

¹³ Inicialmente Licenciaturas Plenas Parceladas

polos espalhados pelo interior do estado, atendendo a mais de 5.000 alunos, sendo (6) cursos de graduação e (3) cursos de pós-graduação *Lato Sensu*. (UNEMAT, 2015).

Os primeiros debates em torno da formação de professores indígenas em nível superior aconteceram em 1995, a partir da criação do Conselho de Educação Escolar Indígena (CEI/MT). Esses debates ganharam força após 1997 quando o Governo do Estado criou uma Comissão Interinstitucional “constituída por representantes da Seduc/MT, Funai, CEE/MT, CEI/MT, UFMT, UNEMAT, CAIEMT e representantes indígenas”. Como resultado dos trabalhos dessa Comissão em 1998 e 1999 foi elaborado um anteprojeto estabelecendo as diretrizes gerais para a formação de professores indígenas em nível superior. Durante o ano 2000 foram realizadas as negociações políticas e financeiras e foram assinados os convênios e a aprovação interna da UNEMAT para dar início ao programa (UNEMAT, 2015).

Sendo assim, teve início no ano de 2001 a formação de professores indígenas em nível superior nos cursos de licenciaturas específicos e diferenciados da Faculdade Indígena Intercultural. Esta ação de caráter pioneiro realizado pela UNEMAT. A primeira turma iniciou as aulas em 2001 e encerrou as atividades em 2006, com a diplomação de 186 acadêmicos indígenas. A segunda turma iniciou as aulas em 2005, encerrando as atividades em 2009 com a diplomação de mais 90 professores indígenas. A terceira turma teve início em 2008 e término em 2012 com a diplomação de mais 40 professores (UNEMAT, 2015).

A Faculdade Indígena Intercultural já graduou mais de 300 professores indígenas de 32 etnias do Estado de Mato Grosso e mais 14 etnias de outros estados. Esses profissionais estão atuando nas escolas em 146 aldeias distribuídas em 35 cidades do Estado. E ocorreu ainda, a oferta de três turmas de curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Escolar Indígena. A 1ª turma com 40 vagas 2002-2004, a 2ª turma com 60 vagas 2008-2010 e a 3ª turma com 50 vagas 2010-2012 (UNEMAT, 2015).

Outra ação de inclusão desenvolvida pela instituição, apesar de ter sido oferecida em turma única, foi o atendimento de demandas específicas de formação, como os movimentos ligados à terra e reforma agrária, através da oferta do Curso de Pedagogia aos Educadores da Reforma Agrária (CPERA) em 2003 e do Curso de Agronomia para os Movimentos Sociais no Campo (Camosc) em 2005.

O Estatuto vigente na UNEMAT, aprovado pela Resolução nº 01/2010, do Conselho Curador, e homologado pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso estabelece os princípios e fins em que se sustentam as suas ações, dentre os quais destacamos: *igualdade de*

*condições de acesso e permanência nas modalidades de ensino*¹⁴; *promover ações que conjuguem a igualdade e equidade de gênero, etnia e credo, como pressupostos da emancipação humana*¹⁵

Segundo o artigo 4º da Resolução nº 01/2010, a estrutura multi *campi* da UNEMAT é a base da organização e de gestão acadêmica e compreende: I) Congresso Universitário; II) Órgãos Colegiados¹⁶; III) Órgãos de Administração Central¹⁷; IV) Órgãos de Administração Executiva; V) Órgãos de Administração Didático-Científica; VI) Órgãos de Administração Regional.

As decisões no âmbito da gestão acadêmica da UNEMAT são tomadas, de forma representativa, com base nos segmentos que compõem os órgãos colegiados: Conselho Curador, Conselho Universitário (CONSUNI) e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE). O artigo 18 da referida Resolução estabelece que o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão é órgão colegiado com funções normativas, consultivas e deliberativas sobre matéria didático-científica e pedagógica, envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão. Nesse sentido, cabe ao CONEPE deliberar sobre pautas que envolvam questões vinculadas ao ensino, à pesquisa e a extensão.

1.3.1 Terceiro Grau Indígena

Em 1995 foi criado o Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso no intuito de ter um espaço para debates e reflexões acerca da educação escolar da população indígena e a partir disso desencadeou um processo de reivindicação por parte dos representantes indígenas por formação de seus próprios professores. Então, em 1997, foi constituída uma comissão, formada por representantes da Secretaria de Educação - SEDUC/MT, Fundação Nacional do Índio - FUNAI, Conselho Estadual de Educação - CEE/MT, Centro de Educação Entregada CEI/MT, Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, UNEMAT, CAIE/MT e representantes indígenas para discutir como poderia ocorrer a formação de professores indígenas.

Esta comissão escreveu e apresentou ao governo do Estado de Mato Grosso, no ano de 2000, o projeto de formação de professores indígenas. Conforme consta no site da UNEMAT

¹⁴ Inciso XIII, Capítulo II, Seção I – Dos Princípios

¹⁵ Inciso IV; Capítulo II; Seção II – Dos fins

¹⁶ Conselho Curador, Conselho Universitário–CONSUNI, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão-CONEPE

¹⁷ Reitoria, Pró-reitorias, Assessorias Superiores

e partir das devidas aprovações em seus Colegiados, em 2001 teve início oficialmente o Projeto de Formação de Professores Indígenas – 3º Grau Indígena, com realização do vestibular e aulas iniciadas em julho do referido ano do primeiro Curso de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas no Estado de Mato Grosso, ressaltando o ineditismo desta que é a primeira política de ação afirmativa da UNEMAT com recorte de etnia.

No ano de 2007, no intuito de fortalecer suas ações em prol da educação indígena a UNEMAT transformou o 3º Grau Indígena em Programa de Educação Superior Indígena Intercultural – PROESI e deram início à terceira turma do curso de licenciatura.

1.3.2 Cotas com recorte étnico-racial

Foi a partir de uma deliberação desse Conselho, por meio da Resolução nº 200/2004- CONEPE, que o Programa de Integração e Inclusão Étnico- Racial da Universidade do Estado de Mato Grosso – PIIER foi aprovado.

O Programa de Integração e de Inclusão Étnico-racial¹⁸ foi implantado no vestibular de 2005/2. Este programa constitui uma política interna de ação afirmativa destinada ao acesso e a permanência de estudantes que se autodeclarem pretos ou pardos. Na Resolução encontramos a seguinte redação.

Art. 2º Disponibilizar, a partir do concurso vestibular 2005/2 e por um período de 10 (dez) anos, 25% (vinte e cinco) por cento das vagas de todos os processos seletivos da Unemat, para estudantes negros, em cada um dos cursos regulares de graduação, modalidades diferenciadas e turmas especiais oferecidos por esta Instituição de Ensino Superior, excetuando-se o 3º grau Indígena
 §3º Estão aptos a candidatar-se às vagas previstas no caput deste artigo os estudantes:
 I. que tenham feito seus cursos Fundamental e Médio exclusivamente em escolas públicas ou;
 II. que comprovem residência no Estado de Mato Grosso, há pelo menos três anos ou;
 III. que tenham cursado o ensino Fundamental e Médio em estabelecimentos particulares, com bolsa de estudo total ou parcial (UNEMAT, 2004).

Quando criado em 2004, o PIIER ainda previa algumas restrições a quem poderia candidatar-se as vagas, apesar de explicitar que as ações afirmativas na Unemat eram destinadas aos estudantes pretos ou pardos que se enquadrassem no quadro social de carência econômica.

No contexto atual, das vagas destinadas para ingresso, a Unemat conta, além da reserva de 25% das vagas para o PIIER, com a reserva de mais 35% das vagas para estudantes que comprovem ser oriundos de escolas públicas. Nesta configuração as vagas para ingresso pelo vestibular ficaram distribuídas da seguinte forma:

¹⁸ Resolução nº. 200/2004 - CONEPE

[...] 40% (quarenta) do total destas vagas são destinadas para ampla concorrência, 25% (vinte e cinco) do total destas vagas são destinadas para candidatos optantes ao PIIER - Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial e 35% (trinta e cinco) do total destas vagas são destinadas para candidatos oriundos de escolas públicas, conforme distribuição nas modalidades de ensino [...] (UNEMAT, 2015).

Nesta conjuntura, podemos afirmar que a UNEMAT atende a mais de 90% dos municípios do interior do Estado e muitos dos seus cursos, ofertados no período noturno, possibilitam ao estudante trabalhador o acesso à graduação.

O acesso aos cursos de graduação da UNEMAT até 2012/2 sempre ocorreram via Concurso Vestibular, mesmo quando o processo de seleção destinava-se a um público específico, como no caso dos cursos para formação de professores indígenas ou na modalidade de Licenciaturas Plenas Parceladas. A elaboração das provas e a condução de todo o processo seletivo é coordenado pela Coordenadoria de Concursos e Vestibulares (COVEST), unidade vinculada administrativamente à Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PROEG). A partir de 2013/1, no primeiro semestre de cada ano, a IES passou a adotar como forma de ingresso o Sistema de Seleção Unificado –SISU¹⁹ e, como critério de seleção, a pontuação obtida pelo candidato no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Para ingresso no segundo semestre letivo, é realizado o tradicional Concurso Vestibular, contudo, Zago (2006) pontua que:

Uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino (ZAGO, 2006, p. 228).

Além dessas políticas e programas desenvolvidos pela UNEMAT no sentido de oportunizar o acesso a IES se pauta nos princípios de inclusão nas perspectivas social, econômica e geográfica, a IES desenvolve ações voltadas a incentivar a permanência dos estudantes em seus cursos de graduação.

¹⁹ Sisu é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). A cada edição, as instituições públicas de ensino superior que optam por participar do Sisu ofertam vagas em seus cursos. Ao final do período de inscrições, são selecionados os candidatos mais bem classificados dentro do número de vagas ofertadas.

CAPÍTULO II

A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS NA UNEMAT

Para subsidiar o debate sobre os fatores que determinam a permanência na educação superior pública, traçamos neste capítulo, um panorama da legislação nacional que influenciou o desenvolvimento das políticas de permanência nas universidades brasileiras. Realizamos ainda, uma caracterização das ações afirmativas no Brasil e na UNEMAT por ser este o fio condutor do tema ora estudado, o que possibilitou a análise da permanência na Universidade do Estado de Mato Grosso, após a aprovação e a implementação do programa de cotas. Por conseguinte, fizemos um levantamento da produção acadêmica sobre o tema da permanência e por fim, uma síntese sobre a compreensão da categoria permanência na educação superior.

Compreendemos que para realizar uma análise das atuais políticas educacionais, é preciso conhecer a história percorrida até aqui, e para tanto, apresentamos um breve resgate histórico da ação afirmativa no Brasil, para que na sequência possamos compreender a complexidade do fenômeno da permanência de cotistas na UNEMAT. Compuseram a pesquisa documental desta seção, os textos oficiais nacionais que tratam da legislação que possuem alguma relação com a temática, entre eles, a Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001-2010, o PNE 2014-2024, o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, o Plano Estadual de Educação (PEE) de Mato Grosso 2008-2017 dentre outros.

2.1 Ações afirmativas no Brasil – breve histórico

Mesmo distante de consensos, vivemos um momento muito particular na sociedade brasileira, onde estão dadas possibilidades, não só de democratização do ensino superior, mas da retomada dos debates em torno da configuração da nação que se plasmou sob as marcas da heterogeneidade, da pluralidade racial, e de intensos conflitos, por mais que tais características fossem tendencialmente relegadas ao silenciamento e a patamares de menor importância diante das conjecturas da cordialidade, homogeneidade e harmoniosa convivência entre todos os grupos sociais no interior da sociedade brasileira. Assim, é que para Munanga e Gomes (2006):

O Brasil, um país que justamente nasceu do encontro das culturas e das civilizações, não pode fugir dele. Paralelamente aos programas e projetos de mudanças desenvolvidos nas instâncias governamentais como no Ministério da Educação, no Ministério da Saúde, na Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), etc., e nas instâncias não-governamentais, creio que devemos aprofundar o debate intelectual e crítico num duplo sentido, aproveitando a luz das práticas experimentadas e devolvendo a essas práticas um olhar crítico construtivo e renovador. O melhor debate, a meu ver, é aquele que acompanha a dinâmica da sociedade através das reivindicações de seus segmentos e não aquele que se refugia numa teoria superada de mistura racial, que por dezenas de anos congelou o debate sobre a diversidade cultural no Brasil, que era visto como uma cultura sincrética e como uma identidade unicamente mestiça (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 52).

O debate sobre as políticas de ação afirmativa, em particular sobre as cotas para negros, tende a possibilitar a reconstrução de um percurso histórico e social no interior do qual as subordinações e hierarquias a que estiveram submetidos os negros e todos os não-brancos sejam revisitadas com a finalidade de que não mais se perpetue as desigualdades. Este parece ser o real fruto da discórdia tangente aos fundamentos teóricos e políticos das políticas contemporâneas de ação afirmativa no Brasil. (VIEIRA, 2012; GOMES 2010) contribuem acerca da identidade ao afirmar que:

As ações afirmativas recolocam o debate sobre a “raça” no Brasil, institucionalizam o uso das categorias de cor (preto, branco, pardo, amarelo e indígena) nos formulários socioeconômicos dos candidatos aos exames vestibulares, nos censos educacionais, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) trazendo a autodeclaração racial para o universo dos brasileiros, sobretudo no campo das políticas públicas (GOMES, 2010, p. 148).

Algumas ações podem ser efetivadas pelo Estado por meio de políticas específicas de democratização do acesso ao mundo da produção do conhecimento. Estas ações podem possibilitar o ingresso e a permanência de um estrato específico da população, como por exemplo negros, indígenas, egressos de escolas públicas, que necessitam ser tratados de maneira diferenciada visto as desigualdades históricas a que foram acometidos. A razão da necessidade dessas políticas encontra-se na promoção do princípio da igualdade e da dignidade da pessoa humana e nos objetivos fundamentais descritos na Constituição Federal. As ações afirmativas são formas de políticas públicas e/ou privadas para o combate da discriminação racial. Para Oliven (2007):

O termo Ação Afirmativa refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa reduzir barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir

positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando (OLIVEN, 2007, p. 30).

O debate sobre políticas de ações afirmativas no Brasil, segundo Guimarães (1999), deve demandar uma discussão para contemplar ao menos duas perspectivas: uma normativa e axiológica e outra histórica e sociológica. A discussão que se estabelece na perspectiva normativa é:

[...]em torno da correção ou não do tratamento de qualquer indivíduo a partir de características adscritas e grupais. O valor que enfoca tal discussão é aquele segundo o qual todo e qualquer indivíduo deve ser tratado a partir de suas características individuais de desempenho e de mérito, independente da situação social a que pertence (GUIMARÃES, 1999, p. 166).

Ainda segundo Guimarães (1999) a perspectiva histórica e sociológica:

[...] enfatiza o modo como políticas de ação afirmativa vieram ou podem vir a se constituir, e os impactos que tiveram ou podem vir a ter sobre a estrutura social. Isto é, procura compreender os antecedentes sociais e históricos (sistema de valores, conjunturas políticas, movimentos sociais e ações coletivas) que tornaram ou podem vir a tornar possível a construção de políticas públicas de cunho e de intenção antidiscriminatórias em países plurirraciais ou étnicos de credo democrático (GUIMARÃES, 1999, p. 167).

A partir destes conceitos, a pesquisa se desenrola no sentido de compreensão histórica e sociológica das ações afirmativas, buscando compreender seu contexto, fundamentos e objetivos.

Para Moehlecke (2002, p. 198), o termo ação afirmativa chegou ao Brasil carregado de uma diversidade de sentidos, o que em grande parte reflete os debates e experiências históricas dos países em que foram desenvolvidas.

De um modo geral quando nos referimos às políticas de ação afirmativa tendemos a crer que a experiência dos Estados Unidos é a única ou a primeira a ocorrer no mundo²⁰, mas de acordo com Carvalho (2010) as primeiras políticas implementadas e submetidas à lógica afirmativa, resultaram de intenso debate entre intelectuais e ativistas do movimento de independência da Índia em relação às oportunidades que indivíduos e grupos sociais de diferentes castas teriam no país. Na Índia, ações afirmativas foram implementadas após sua independência em 1947, com homologação de lei que objetivava a compensação e reparação.

²⁰ África do Sul, Argentina, Austrália, Bélgica, Canadá, Colômbia, Índia, Líbano, Malásia, Nigéria, Noruega, Peru, a ex-União Soviética são alguns outros exemplos de países que adotaram ou adotam políticas de ação afirmativa. Ver Moehlecke (2002) e Medeiros (2005).

De injustiças cometidas no passado por parte daqueles que pertenciam a uma Casta. O sistema de cotas da Índia surgiu para beneficiar os *dalits* e outras pequenas tribos – considerados impuros por não descenderem do Deus Brahma²¹ e não pertencerem a uma casta. Lá, os intocáveis²² receberam a ação afirmativa como reparação da discriminação da qual eram vítimas, a fim de garantir-lhes o acesso a empregos públicos e às universidades.

Nos anos de 1960, os norte-americanos viveram um momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja luta era a extensão da igualdade de oportunidades a todos. Nesta época, começam a ser eliminadas as leis segregacionistas vigentes no país, e o movimento negro surge como uma das principais forças atuantes, com lideranças de projeção nacional, apoiado por liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos. É nesse contexto que se desenvolve a ideia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis antissegregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra. Os Estados Unidos completam quase quarenta anos de experiências, o que oferece boa oportunidade para uma análise de longo prazo do desenvolvimento e impacto dessa política. (MOEHLECKE 2002).

Já na Europa, as primeiras orientações nessa direção foram elaboradas em 1976, onde era utilizada a expressão “ação ou discriminação positiva”. Conforme Moehlecke (2002):

Nesses diferentes contextos, a ação afirmativa assumiu formas como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação. Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais e mulheres. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política (MOEHLECKE, 2002, p. 199).

As ações afirmativas também assumiram diversos desenhos e contextos, sendo tomadas como políticas para a promoção da igualdade material e de direitos básicos da cidadania e valorização étnica e cultural.

Conforme conceito apresentado pelo *Gemaa (Grupo de estudos Multidisciplinares da ação afirmativa – UERJ)*, ações afirmativas são:

[...] políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente.

²¹ Divindade máxima do hinduísmo.

²² Como eram chamados estes indianos.

Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural (Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEMAA, 2011).

Neste sentido, para Vieira (2012) as políticas de ação afirmativa parecem não refletir e nem ser fruto exclusivamente de algum tipo de hegemonia mundial, e muito menos, no caso brasileiro, se erguer como cópia de experiências internacionais. Dado o grau de variedade e de ocorrência de políticas afirmativas no uso de instrumentos afirmativos de direitos para grupos específicos, parece resultar, sobretudo, de conjunturas muito específicas e, neste sentido, tendem a responder às exigências das sociedades que buscam a redução das desigualdades para além dos projetos nacionais de desenvolvimento.

No caso do Brasil, a conferência de Durban abriu caminho para discussão e implantação de políticas de ação afirmativa de caráter étnico-racial.

Conforme Vieira (2012), na Conferência de Durban, ocorrida em 2001, o Brasil participou com a maior delegação. Esta, é a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância indicavam que o Brasil, a partir de posicionamentos assumidos, teriam inflexões na pauta dos movimentos sociais negros. Além das denúncias contra as práticas institucionais de discriminação racial, consolidou-se a orientação da defesa da implementação de medidas promotoras da igualdade racial. O percurso que separa a criação do Movimento Negro Unificado em 1978 até a realização da Conferência de Durban, em 2001, baliza e sintetiza a experiência brasileira de combate ao racismo, à discriminação racial e à promoção de políticas de igualdade racial (BRASIL, 2001).

As políticas de ação afirmativa compõem um conjunto de iniciativas tanto públicas quanto privadas, obrigatórias ou não, e visam a superação de desigualdades.

Neste sentido, são redimensionadas as relações sociais na sociedade brasileira, se estabelecendo novos parâmetros de formulação e implementação de políticas públicas contemporâneas e a razão da necessidade dessas políticas encontra-se na promoção do princípio da igualdade e da dignidade da pessoa humana e nos objetivos fundamentais descritos na Constituição Federal. (VIEIRA, 2012; STROISCH, 2012).

Setores do governo federal, alguns governos estaduais e municipais a partir de 2001 lançaram publicamente programas e ou projetos de lei especificamente destinados a beneficiar os afrodescendentes brasileiros, as mulheres e portadores de necessidades especiais. Em setembro de 2001, o Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio de uma portaria, criou

o Programa de Ações Afirmativas, Raça e Etnia, destinando cota de 20% para negros, 20% para mulheres e 5% para portadores de necessidades especiais na estrutura institucional do Ministério e do INCRA. O Supremo Tribunal Federal e o Ministério da Justiça, também em 2001, anunciaram a adoção de cotas de 20% para negros, 20% para mulheres e 5% para portadores de necessidades especiais para as empresas prestadoras de serviço.

Em 2002, o Ministério de Relações Exteriores, criou um programa de bolsas de estudo para afrodescendentes em cursos preparatórios para admissão no Instituto Rio Branco, responsável pela formação dos diplomatas brasileiros. Em 13 de Maio de 2002, foi assinado o Decreto Presidencial nº 4.228, que instituiu, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas que previa a realização de metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos de comissão (DAS); a observância destes critérios nas licitações e nas contratações das empresas prestadoras de serviço, além de instituir um Comitê de Avaliação e Acompanhamento do programa (BRASIL, 2004).

No campo do ensino superior, a primeira lei com esse perfil, a Lei nº 3.708, aprovada em 9 de novembro de 2001, no Rio de Janeiro, reservava um mínimo de 40% de vagas dos cursos de graduação das universidades estaduais cariocas (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF) a estudantes “negros e pardos” (RIO DE JANEIRO, 2001). Essa lei modificou a Lei nº 3.524/2000, que reservava 50% das vagas da UERJ e UENF aos estudantes oriundos de escolas públicas. Em 20 de julho de 2002, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por meio da Resolução nº 196/2002, seguiu o mesmo caminho, reservando 40% das suas vagas de todos os cursos de graduação e pós-graduação para afrodescendentes (pretos e pardos) (UNEB, 2002). Posteriormente, em 2003, a Universidade de Brasília (UnB) também propôs e efetivou reserva de vagas para negros.

A partir de 2003, conforme Stroisch (2012, p. 37), várias ações foram implementadas e as políticas públicas voltadas para a questão racial foram ampliadas, como podemos observar no levantamento das principais ações Quadro 2:

Quadro 2 - políticas públicas voltadas para questão racial.

ANO	Ação
2003	<ul style="list-style-type: none"> • Criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com status ministerial e do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial – CNPIR (Lei nº 10.678). • Instituição da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Decreto nº 4.886).

	<ul style="list-style-type: none"> • Regulamentação do procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos (Decreto nº 4.887). • Sancionada lei que torna obrigatório, no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares, o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira, além de incluir o dia 20 de novembro, como Dia Nacional da Consciência Negra, no calendário oficial das escolas, (Lei nº 10.639). • Criação do Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial – FIPIR.
2004	<ul style="list-style-type: none"> • Lançamento do Programa Brasil Quilombola. • Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD
2005	<ul style="list-style-type: none"> • Realização da 1ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial. • Criação do Programa de Combate ao Racismo Institucional.
2006	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra.
2007	<ul style="list-style-type: none"> • Instituição da Agenda Social Quilombola (Decreto nº 6.261)
2009	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovação do Estatuto da Igualdade Racial na Câmara dos Deputados. • Aprovação do Estatuto da Igualdade Racial na Câmara dos Deputados. • Criação do Programa de Bolsas de Iniciação Científica para alunos cotistas das IES. • Lançamento do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial. • Realização da 2ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial.
2003-2010	<ul style="list-style-type: none"> • 1. 573 comunidades quilombolas certificadas; 93 comunidades tituladas; e 996 processos de regularização fundiária em curso (Decreto nº 4.887).

Fonte: Adaptado de Stroisch, (2012, p.37).

O debate sobre a diversidade, especialmente na última década, está cada vez mais presente no debate educacional brasileiro.

No campo normativo, foi sancionada a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país, seguida pela Lei nº 11.645/08, que inclui também a questão indígena nos currículos escolares. No Brasil, as ações afirmativas são abordadas por diversos pesquisadores, que defendem a adoção dessas políticas para reverter o quadro de desigualdades entre brancos e negros, combater a discriminação e promover oportunidades iguais no mercado de trabalho e na educação. Em Cashmore (2000) ação afirmativa é entendida como:

Uma política pública que voltada para reverter as tendências históricas que conferiram às minorias e às mulheres uma posição de desvantagem, principalmente nas áreas de educação e emprego. Ela visa além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentam preconceitos (CASHMORE, 2000, p. 31).

Nesta conjuntura, as políticas de ação afirmativa tomam um caráter fundamental para o desenvolvimento social e econômico da sociedade brasileira. A intervenção do Estado tornou-se necessária, visto que o mesmo possui a missão e a prerrogativa de traçar diretrizes gerais, à luz das normas jurídicas que legitimem as medidas adotadas, entre estas a política de cotas, considerada uma das estratégias possíveis para redução das desigualdades raciais e sociais de um país.

Combater os mecanismos sociais que causam a exclusão social das chamadas minorias, pretos, pardos e indígenas, no Brasil seja na educação, seja em outras esferas da vida social exige, de um lado, a mobilização de setores importantes da sociedade, de outro, demanda a mobilização do Estado através de mecanismos e estratégias que implique a organização não apenas de uma, mas de um conjunto de diferentes políticas públicas.

Para Marques (2015, p. 06) adotar ações afirmativas para minimizar essa desigualdade não ocorreu de forma homogênea nas diferentes instituições de ensino superior, pois antes da aprovação da “Lei das cotas”, inúmeras iniciativas foram adotadas por meio de deliberações de conselhos universitários, leis estaduais. Com a declaração de constitucionalidade das cotas raciais em 2012, disciplinada pela a Lei n.º 12.711 de 29 de agosto de 2012 dispondo que em cada instituição federal de ensino superior as vagas seriam preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, “na proporção da população da Unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição”.

Faz-se necessário observar que a política de universalização de acesso à educação, como um princípio constitucional, seja de fato inserido por meio de políticas de combate às desigualdades raciais, principalmente voltadas ao ensino.

Ao assegurar oportunidades até então inexistentes, os Programas de Ação Afirmativa das universidades, sobretudo para as populações negras e indígenas, eles se inserem precisamente na dimensão da igualdade de oportunidades, ampliando assim as bases constitutivas do credo liberal e democrático. Esta é uma das dimensões que as políticas de ação afirmativa contemplam.

Se insere uma cunha de forma irreversível no debate da educação pública e do ensino de qualidade, as políticas de ação afirmativa, as cotas para negros e a obrigatoriedade do ensino

das histórias dos povos africanos e ameríndios. Pensar e refletir sobre a educação e a escola pública e o ensino de qualidade passa, obrigatoriamente, por outro tipo de compromisso político e educacional. Trata-se, essencialmente, de educar pela diferença para a igualdade, pois é desta forma que se espera que haja a correção de anos e anos de heterogeneidades e oportunidade de acesso ao ensino superior. (VIEIRA, 2012).

A Resolução 200/2004 que regulamenta o PIIER está estruturada em 3 capítulos, que tratam, respectivamente, do acesso, da permanência e de disposições gerais e transitórias a serem observadas no processo de implementação do Programa.

Quanto ao acesso, a Resolução estabelece que 25% das vagas em todos os processos seletivos para os cursos de graduação da UNEMAT a partir de 2005/2 e por um período de 10 anos deveriam ser disponibilizadas a candidatos autodeclarados negros (pretos/pardos), conforme classificação adotada pelo IBGE.

A resolução estabelece, ainda, que o candidato optante pelo PIIER deverá, no ato de inscrição, preencher a autodeclaração do grupo racial a que pertence, além de atender a um dos seguintes critérios:

- I. que tenham feito seus cursos Fundamental e Médio exclusivamente em escolas públicas ou;
- II. que comprovem residência no Estado de Mato Grosso, há pelo menos três anos ou;
- III. que tenham cursado o ensino Fundamental e Médio em estabelecimentos particulares, com bolsa de estudo total ou parcial (UNEMAT, 2004).

Os artigos 3º a 7º tratam dos critérios de classificação e de preenchimento de vagas pelos candidatos aprovados optantes ao PIIER. Destacamos o artigo 7º, o qual estabelece que o disposto no artigo 1º desta Resolução não se aplica aos estudantes que realizaram a opção pelas cotas e obtiveram confirmação da mesma, classificados no limite das vagas ofertadas nos cursos regulares, modalidades diferenciadas e turmas especiais, excetuando-se o 3º grau Indígena, o que significa que o candidato optante pelo PIIER que for aprovado dentro das vagas destinadas à ampla concorrência não será contabilizado no total de vagas disponibilizadas ao Programa.

No capítulo II, artigo 8º, que trata da permanência, ficou estabelecido que: A UNEMAT deveria implementar programa de apoio acadêmico para todos os estudantes que demonstrassem dificuldades no acompanhamento das disciplinas, independentemente de sua opção quanto ao disposto no artigo 1º da Resolução e as disposições gerais e transitórias (Capítulo III) apresentam ações a serem adotadas pela UNEMAT com vistas à concretizar os objetivos do PIIER, dentre as quais destacamos:

- I. Implementar um programa acadêmico destinado a observar o funcionamento das ações afirmativas, avaliar seus resultados, identificar aspectos que prejudiquem sua eficiência e sugerir ajustes e modificações, apresentando, ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, relatórios anuais de avaliação, os quais serão disponibilizados por meios eletrônicos e divulgados por meio impresso;
- II. Criar junto à CACE uma Ouvidoria cujo objetivo é promover a plena inclusão no cotidiano universitário de estudantes negros e pertencentes à outras minorias e categorias de estudantes vulneráveis na Universidade;
- III. Integrar em todos os documentos e materiais de divulgação oficiais referências às populações atendidas nesse Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial com a finalidade de incentivar a inscrição dos potenciais candidatos;
- IV. Divulgar esse Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial nas escolas públicas e em toda a rede de ensino do Estado de Mato Grosso;
- V. Divulgar esse Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial, destinado a todos os membros da Comunidade Universitária, com a finalidade de evitar ações de discriminação contra a população atendida pelo Programa;
- VI. Promover parceria com a escola de ensino Fundamental e Médio, através da Secretaria de Estado de Educação e Secretarias Municipais de Educação e do próprio Ministério de Educação, no sentido de aperfeiçoar a formação inicial e continuada de professores (UNEMAT, 2004).

Observamos que a política de permanência prevista na Resolução nº 200/2004-CONPEPE ficou restrita à previsão da implementação de um programa de apoio acadêmico, sem definição institucional sobre qual unidade institucional caberia conduzir esse processo, nem sobre a forma de sua execução; os primeiros dez do programa de cotas foi concluído e a universidade não conseguiu apresentar relatório avaliativo e muitos pontos da resolução não foram atendidos, conforme consta na Ata de sessão ordinária do CONPEPE de julho de 2015.

De 2004, quando da aprovação do PIIER, até aproximadamente 2009, as políticas de permanência dos estudantes na UNEMAT ficaram restritas, praticamente, à concessão de bolsas (nas modalidades de apoio, extensão e iniciação científica), executadas pelas Pró-reitorias de Extensão e Cultura e de Pesquisa e Pós-graduação. Em 2008, foi aprovada a criação de uma Pró-reitoria para tratar dos Assuntos Estudantis (PRAE) e a partir daí, essa realidade começou a tomar outros rumos e esse será nosso próximo foco de discussão ao tratar de permanência.

2.2 Contornos da política Nacional de Assistência Estudantil

Já em um período mais recente, o movimento de expansão da educação superior se processa principalmente a partir dos anos 1990, através de um crescimento predominante no setor privado. Esse crescimento acelerado pode ser demonstrado pelo volume de matrículas em cursos de graduação em IES privada no ano de 2012, que registrava 73,1% (5.140.312), em relação a 26,9% (1.897.376) no setor público (BRASIL, 2014).

Podemos observar, em síntese, que com o advento da CF de 1988 e da LDB de 1996, novos ideais foram aspirados para a educação brasileira em todos os seus níveis e, dessa forma, houve um aumento do ingresso à educação superior da esfera populacional historicamente excluída ao ambiente universitário.

Frente à procura pelo ensino superior e sob a alegação de que o setor público não conseguiria responder à demanda, juntando-se ao caráter capitalista e privatizador do Estado, nota-se que a alternativa encontrada pelo governo foi expandir o setor privado, massificando as matrículas nas faculdades, não atentando-se às condições de permanência e qualidade da formação profissional (CAÔN; FRIZZO, 2010).

Entendemos que este cenário contraria uma condição ideal: a oferta de vagas e condições íntegras de permanência na educação superior pública, possibilitada para o conjunto da população interessada. Desta maneira, o que se tem percebido é que há um esforço do governo para garantir a expansão das vagas no ensino superior e o aumento nas taxas de matrícula, especialmente na esfera privada, como verificado nos investimentos crescentes com o PROUNI e o FIES.

O Plano Nacional da Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001) que estabeleceu as metas educacionais até 2010 pouco contemplava a questão da permanência no ensino superior. Um dos objetivos do plano era “a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública [...]”. Entre as 23 metas, podemos ressaltar:

1. Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelos menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. [...] 19. Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino (BRASIL, 2001).

Quanto ao financiamento e gestão identificamos:

35. Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico (BRASIL, 2001).

O governo precisou criar medidas para a expansão da rede de ensino superior, onde, a principal meta do Plano era quantitativa, baseada em números de matrículas. Para conquistar essa meta foram criadas políticas denominadas inclusivas, das quais ressaltamos, o PROUNI, o Reuni, Programa de Cotas e o FIES. Tais medidas, contribuíram principalmente para cumprir

metas do PNE 2001-2010 relativas ao número de ingresso; porém, sem que a previsão de 30% na taxa bruta de matrícula fosse alcançada (DE PAULA; VARGAS, 2013).

Ao lado da reserva de vagas e demais políticas especiais de ingresso e da contribuição do Prouni, acrescentamos nesta análise outros mecanismos, tais como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies, a política de criação e/ou expansão de universidades federais e estaduais, tendo como um dos critérios a política de descentralização e interiorização e a atuação dos Pré-vestibulares Comunitários.

Essa alocação de recursos públicos, segundo Piacentini (2012, p. 9-10), tem “o objetivo de aumentar o número de estudantes de camadas sociais menos favorecidas adentrando no ensino superior”, mas esse investimento teve como efeito “o pressuposto fundamental de que a ampliação da oferta por meio do setor privado” e contribuiu ainda mais para o crescimento das matrículas nas instituições de ensino superior privadas, que contribuíram tanto para suprir as suas vagas ociosas, quanto para ampliar a parcela dos jovens que acessam ao ensino superior. Na tabela a seguir podemos perceber a quantidade de contratados do Fies nos últimos anos.

Tabela 2 - Contratos formalizados por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES (2009-2014).

Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Nº. Contratos	32.594	76.165	154.250	377.780	559.905	732.243

Fonte: Nodari, Douglas Ehle (2016).

Segundo dados do Relatório de Gestão do Exercício 2014 do FIES “desde o início da gestão do FNDE como agente operador do FIES em 2010 [...] cerca de 1,9 milhões de estudantes formalizaram contratos de financiamento estudantil com o FIES, tendo envolvido recursos orçamentários da ordem de R\$ 30 bilhões”.

Ainda de acordo com Piacentini (2012, p. 10), a ampliação de condições oportunizada pelo FIES “na tentativa de proporcionar ensino de qualidade com equidade”, não deixa de ser uma política de assistência, pois precisará efetuar “embora que posteriormente ao término do curso, o pagamento das mensalidades integralmente, o que não torna o financiamento uma forma igualitária de acesso ao ensino superior”.

Cumulativamente aos financiamentos do FIES os estudantes ainda podem utilizar as bolsas parciais do Programa Universidade para Todos - Prouni²³. Sendo que, um estudante pode

²³ Lei nº. 11.096/2005

utilizar uma bolsa parcial de 50% ou 25% do Prouni e financiar o restante da mensalidade através do FIES.

Fato é que o Prouni nasceu em 2005 e foi concebido para ser um dos pilares da nova democratização do ensino superior. Destinava-se à “concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% ou de 25% para estudantes de cursos de graduação e sequências de formação específica, em instituições privadas de ensino superior”. As bolsas integrais são destinadas a estudantes carentes com renda familiar de até 1,5 salários mínimos por pessoa e bolsas parciais para estudantes com renda familiar de até 3 salários mínimos por pessoa. Como regra prevê que os estudantes não podem ter concluído outro curso superior e teriam que ter cursado todo o Ensino Médio na rede pública ou na rede privada com bolsa integral. Além de reservar vagas para ações afirmativas, para portadores de deficiência, para negros e para indígenas (BRASIL, 2005).

A adesão por parte das instituições de ensino superior privadas ao Prouni é facultativa. Como incentivo a adesão o governo oferece para as IES que aderirem, a isenção na arrecadação de alguns impostos²⁴ (BRASIL, 2008).

Para Luchmann (2007) o Prouni:

[...] é uma forma de o governo aumentar o número de alunos estudando gratuitamente como se estivessem em universidades públicas, mas sem utilizar-se da estrutura pública, o que naturalmente lhe custa muito menos do que construir novas universidades públicas, pois não incidem em gastos como pessoal administrativo, encargos trabalhistas com professores, manutenção da estrutura, etc. (LUCHMAN, 2007, p. 57).

Mesmo apresentando objeções o autor não deixa de exaltar a importância desse programa a curto prazo:

Como medida em curto prazo, inquestionavelmente o Prouni se torna um instrumento de grande importância na luta pela democratização do ensino superior gratuito no país; mas sem uma política forte que o acompanhe para se resolver de fato o problema, pode acabar se tornando ao longo do tempo algo inócuo como solução para que mais pessoas curse o nível superior. (LUCHMANN, 2007, p. 57).

O autor Palácio (2012) também apresenta preocupação relacionada às dívidas contraídas. Para o autor:

²⁴ Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social, Contribuição para o Programa de Integração Social

A utilização de financiamentos para a conclusão do ensino superior particular, entretanto, deve ser utilizada com cuidado, principalmente porque o programa visa a um público menos favorecido economicamente, logo, o pagamento das dívidas ativas deve ser calculado e planejado por quem necessita recorrer a estes recursos dentro do Prouni, como forma de complementação das mensalidades, tendo em vista sua situação socioeconômica (PALÁCIO, 2012, p. 69).

Contudo, a importância do Prouni pode ser expressa em relação ao número de bolsas concedidas desde que foi concebido em 2005, como apresentamos na Tabela 3. Os ingressos por meio das bolsas (integrais e parciais) no ano de 2013 corresponderam a 9,2% do número total de ingressantes no ensino superior e a 11,4% dos ingressos nas instituições de ensino superior privadas (INEP, 1980-2014; BRASIL, 2015b).

Tabela 3 - Bolsas concedidas por meio do Programa Universidade para Todos - Prouni (2005-2014).

Ano	Total	Integral	%	Parcial	%
2005	112.275	71.905	64,0	40.370	36,0
2006	138.668	98.698	71,2	39.970	28,8
2007	163.854	97.631	59,6	66.223	40,4
2008	225.005	99.495	44,2	125.510	55,8
2009	247.643	153.126	61,8	94.517	38,2
2010	241.273	125.922	52,2	115.351	47,8
2011	254.598	129.672	50,9	124.926	49,1
2012	284.622	150.870	53,0	133.752	47,0
2013	252.374	164.379	65,1	87.995	34,9
2014	306.726	205.237	66,9	101.489	33,1
Total	2.227.038	1.296.935	58,2	930.103	41,8

Fonte: Nodari, Douglas Ehle (2016).

O Prouni por meio de suas bolsas expande o acesso ao ensino superior a estudantes que não precisam pagar por isso. Mas, além do acesso, também proporciona o incentivo a permanência, fazendo-o de duas formas. Uma, por meio das próprias bolsas que evitam a evasão de estudantes que não conseguiriam continuar pagando pelos estudos nas instituições privadas. Outra, através da Bolsa Permanência (MEC, 2013) através da Portaria nº. 389/2013, que poderia ser paga aos estudantes cumulativamente a outras modalidades de bolsas.

A Bolsa Permanência tem por objetivos e finalidades:

- I - viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas;
- II - reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e
- III - promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico.

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 (MEC, 2013).

Assim, a Bolsa Permanência aliada ao Prouni se apresentam como programas que contribuem para o acesso e permanência, pois ampliam as vagas e os ingressos no ensino superior e possibilitam que estudantes que não acessam as instituições públicas e que não possuem condições financeiras para pagar uma graduação na instituição privada possam acessar o ensino superior por meio das bolsas.

Outro caminho adotado para a ampliação das vagas, dos ingressos e do número de matriculados no ensino superior foi a Educação à Distância (EAD). Ela surge como importante estratégia para favorecer o acesso e permanência por interiorizar as vagas e facilitar o ingresso aos estudantes que anteriormente não poderiam acessá-la devido a não cobertura de cursos presenciais e possibilita a estudantes que por diferentes motivos não poderiam frequentar cursos presenciais, pois, na EAD a tecnologia da informação possibilita aos estudantes gerenciar melhor o tempo e estudar de qualquer lugar, através da internet.

O EaD no Brasil tem como marco legal o Art. 80 da LDB (Lei 9.394/1996), mas sua regulamentação só ocorreu no ano de 1998 por meio do Decreto nº. 2.494/1998.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

a) 1º A educação à distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

b) 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas (LDB, 1996).

A partir dessa previsão legal começou a se expandir os cursos EaD, mas a adoção de um sistema organizado por parte do Governo Federal só se deu via Universidade Aberta do Brasil - UAB²⁵. Através deste, visava desenvolver um sistema nacional de ensino superior na modalidade à distância em cooperação com instituições de ensino superior, Estados e Municípios, nos moldes do que já existia nos Estados Unidos e em alguns países europeus.

A partir da Tabela 4 na sequência, percebemos que a expansão do EaD no Brasil ocorreu de forma acelerada, o crescimento no número de ingressantes e no número de

²⁵ Decreto nº. 5.800/2006

matrículas em uma década (2003-2013), da ordem de 3500% e 2200%, respectivamente. Mas, esse expressivo crescimento ocorreu em grande medida via iniciativa privada, que em 2013 respondeu por 93% dos ingressos e 87% das matrículas. Esses índices do ensino superior via EaD nas instituições de ensino privadas estão acima dos registrados no ensino superior como um todo e refletem a visão, por parte de alguns grupos educacionais, da mercantilização do ensino superior e dos cursos de graduação como produtos destinados a geração de lucros.

Tabela 4 - Evolução no número de ingressos e matrículas via Educação à Distância nos cursos de graduação no Brasil (2003-2013).

Ano	Situação	Total	Público	Privado
2003	Ingressos	14.233	3.716	10.517
	Matrículas	49.911	39.804	10.107
2008	Ingressos	463.093	185.859	277.234
	Matrículas	727.961	278.988	448.973
2013	Ingressos	515.405	36.906	478.499
	Matrículas	1.153.572	154.553	999.019

Fonte: Nodari, Douglas Ehle (2016).

Um ano mais tarde em 2007 surgiu outro programa que trouxe muitas contribuições para a permanência na Educação Superior. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni (Decreto nº. 6.096/2007), implantado como parte das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), idealizado “com o objetivo de criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. Previa uma série de metas para as universidades cumprirem num período de cinco anos, através dele o governo iria custear a reestruturação e a expansão da estrutura física e de recursos humanos das instituições, e essas teriam como metas e diretrizes:

§ 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

I – redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II – ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III – revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade ;

IV – diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada ;
 V – ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e VI – articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a Educação Básica. (BRASIL, 2010a).

Para Piacentini (2012) esse programa possuía entre seus objetivos alguns equívocos, pois ao mesmo tempo em que estabelecia a meta de reduzir a evasão para 10% até 2012, também propunha elevar o índice da relação professor/aluno, de 1/10 para 1/18, resultando na precarização do trabalho docente, que poderia trazer problemas relativos à permanência/evasão nos cursos e ainda comprometer a qualidade do ensino.

Apesar de alguns questionamentos, o Reuni contribuiu significativamente para a expansão e a interiorização da oferta de vagas nas IFES. Segundo Ristoff (2008), em 2003 as IFES contavam com 148 *campi* e atendia a 114 municípios. Em 2014 esse número subiu para 321 *campi* com 275 municípios atendidos. Crescimento da ordem de 117% no número de *campi* e de 141% no número de municípios atendidos. O incremento no número de vagas na rede federal também foi expressivo, passou de 121.455 em 2003 para 321.398 em 2013, crescimento de 165%. No período de 2003 a 2014 também foram criadas 18 novas universidades federais, passando de 45 em 2003 para 63 em 2014.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES²⁶, se configura como política pública destinada a promover a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social nas IFES e viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes. Inclui assistência moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, etc. Esse programa tem com finalidade:

Art. 1º [...] ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Art. 2º São objetivos do PNAES:

- 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 evasão e retenção; e
- IV – contribuir para a inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010).

O Programa ainda prevê que a assistência estudantil seja desenvolvida, articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão. As ações de assistência contemplam: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche,

²⁶ Portaria Normativa nº. 39/2007, Decreto nº. 7.234/2010

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

Para Palácio (2012):

Pode-se dizer que o PNAES serve como um programa-base para implantação de inúmeros outros programas de permanência dentro da Instituição Federal de Ensino. As ações de seu programa se mostram como importante instrumento de amenização das 'desigualdades' vividas por muitos estudantes e que possuem maior risco de se evadirem (PALÁCIO, 2012, p. 89).

A importância desse programa na ES pode ser evidenciada a partir dos dados abaixo relativos ao montante de recursos e número de estudantes beneficiados.

Tabela 5 - Destinação de recursos e número de benefícios concedidos pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (2008-2014)

Ano	Recursos Destinados	Número de Benefícios	R\$ por Benefício
2008	R\$ 101,2 milhões	198.226	R\$ 510,53 milhões
2009	R\$ 197,0 milhões	408.500	R\$ 482,25 milhões
2010	R\$ 305,7 milhões	734.260	R\$ 416,34 milhões
2011	R\$ 395,2 milhões	1.078.088	R\$ 366,75 milhões
2012	R\$ 503,8 milhões	1.096.780	R\$ 459,34 milhões
2013	R\$ 603,8 milhões	1.400.000	R\$ 431,29 milhões
2014	R\$ 742,7 milhões	---	---
Total	R\$ 2,85 bilhões	4.915.854	---

Fonte: Nodari, Douglas Ehle (2016).

O PNAES foi criado para atender somente as IFES, mas a partir de 2011, por meio da Portaria Normativa nº. 25/2010, as IES públicas estaduais também passaram a contar com os recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST).

Como podemos constatar na referida Portaria, o PNAEST tem como finalidade e objetivos:

Art. 1º [...], com a finalidade de ampliar as condições de acesso, permanência e sucesso dos jovens na educação superior pública estadual, na forma desta portaria.

§ 1º São objetivos do PNAEST:

I – fomentar a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens na educação superior pública estadual;

II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais no acesso à educação superior;

III – reduzir as taxas de retenção e evasão;

IV – aumentar as taxas de sucesso acadêmico dos estudantes;

V – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010b).

Os recursos do PNAEST são destinados às IES públicas estaduais que aderissem e oferecessem vagas por meio do SISU. Os recursos deveriam ser utilizados em ações voltadas a assistência estudantil (Moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico) e o seu montante é definido de acordo com o número de vagas oferecidas pela IES no SISU.

Art. 5º [...] I - Instituições que ofertem, por meio do SISU, até 200 (duzentas) vagas: até R\$ 150.000,00 (cento e cinquenta mil reais);
 II - Instituições que ofertem, por meio do SISU, entre 201 (duzentas e uma) e 1.000 (mil) vagas: até R\$ 750.000,00 (setecentos e cinquenta mil reais);
 III - Instituições que ofertem, por meio do SISU, a cima de 1.000 (mil) vagas: até R\$ 1.500.000,00 (um milhão e quinhentos mil reais). (BRASIL, 2010b)

Além desses recursos, as instituições de ensino superior estaduais receberiam bonificação de 30% sobre o montante, caso ofertassem entre 50% e 80% das suas vagas anuais por meio da primeira edição do SISU e, uma bonificação de 50% caso ofertas sem acima de 80% das vagas.

Tabela 6 - Destinação de recursos e número de IES beneficiadas pela PNAEST (2011-2014).

Ano	Recursos Destinados	Nº. de IES Beneficiadas
2011	R\$ 4.460.358,40	4
2012	R\$ 9.556.202,51	7
2013/2014	R\$ 17.767.414,50	11
Total	R\$ 31.783.975,41	---

Fonte: Nodari, Douglas Ehle (2016).

Segundo dados do MEC/SESU a instituição onde está sendo desenvolvida essa pesquisa recebeu nos anos 2013-2014 o montante de R\$ 1.950.000,00.

A Portaria MEC nº. 438/1998 em seu Art. 1º traz que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) servia como procedimento de avaliação do desempenho do aluno e tinha por objetivos:

I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
 II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades de ensino médio;
 III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
 IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (BRASIL, 1998).

Por alguns anos esse exame foi realizado, quase que exclusivamente pelos estudantes que eram avaliados ao término do Ensino Médio, mas sem 2009, com a implantação do Novo ENEM, quando esse exame foi incluído como critério de seleção para acesso as bolsas do Prouni, passou a ganhar destaque no cenário nacional. Em 2009 as notas obtidas no ENEM

também passaram a ser utilizadas pelo SISU, sistema base utilizado com critério de seleção para as bolsas do Prouni e para acesso a algumas universidades públicas e privadas.

A adoção do ENEM/SISU como forma de seleção para o acesso a ES contribui para a democratização do ingresso, pois centraliza num único processo seletivo o ingresso em muitas universidades públicas. Essa centralização elimina os custos dos estudantes na realização de vários vestibulares em várias cidades e/ou estados (a descentralização favorecia mais aos candidatos de maior poder aquisitivo). Possibilitou maior controle das isenções do pagamento das taxas de inscrição, que passaram a ser concedidas aos que realmente necessitavam. Ampliou a cobertura dos municípios de realização da prova, os estudantes passaram a realizar as provas na sua cidade. Em 2011 a prova do ENEM foi realizada em 1599 cidades. Em 2010 contava com 51 IES participantes, oferecendo 47.913 vagas e em 2011 esse número passou para 83 IES participantes, oferecendo 83.125 vagas.

No entanto, da mesma forma que o ENEM/SISU oportuniza aos estudantes que tiveram uma formação básica deficiente, a realização das provas e o ingresso em qualquer curso de graduação do Brasil, por ser um processo seletivo nacional, ele também oportuniza aos estudantes com uma preparação prévia de melhor qualidade. Essa situação acaba reforçando a seletividade nos públicos que frequentam os cursos de graduação, principalmente, os de maior prestígio social/ mais concorridos.

Por ser um processo seletivo nacional o ENEM/SISU também contribui para a migração dos estudantes. Os estudantes são aprovados em cursos de graduação de municípios diferentes dos de sua residência e esses estudantes em alguns casos, por diferentes questões, acabam abandonando os cursos ou mesmo transferindo-se para outros lugares, o que acaba reforçando os índices de evasão e transferência.

No ingresso por meio do ENEM/SISU está prevista a reserva de vagas e essa leva em consideração critérios socioeconômicos e étnicos. Entre essas, está inserida a Política de Ações Afirmativas²⁷, que prevê a reserva de vagas a partir de critérios étnico-raciais.

Destaca-se alguns programas definidos como políticas de inclusão e diversidade no ensino superior conforme segue:

Quadro 3 - Políticas e Programas de Inclusão e Diversidade do MEC

SECRETARIA	PROGRAMA/AÇÃO	OBJETIVOS
SESU Secretaria de	PROEXT – Programa de Extensão Universitária	Criado em 2003, abrange a extensão universitária com ênfase na inclusão social.

²⁷ Lei nº. 12.711/2012

Ensino Superior	PROMISAES – Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior	Tem o objetivo de fomentar a cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e os países com os quais mantém acordos – em especial os africanos – nas áreas de educação e Cultura.
	PNAES – O Plano Nacional de Assistência Estudantil	Apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (IFES). O PNAES oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.
	REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais	Busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior.
	PROUNI – Programa Universidade para Todos	Criado em 2004, tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos.
SECAD Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade	Educação indígena	As principais ações são: cursos de formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena), formação de Professores Indígenas em Nível Superior (licenciaturas interculturais), produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngues ou em português, apoio político-pedagógico aos sistemas de ensino para a ampliação da oferta de educação escolar em terras indígenas, promoção do Controle Social Indígena em articulação com a FUNAI, e apoio financeiro à construção, reforma ou ampliação de escolas indígenas.
	Programa Educação em Direitos Humanos	Busca implementar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com ações de formação de profissionais da educação básica e a produção de materiais didáticos e paradidáticos.

	<p>UNIAFRO – Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior</p>	<p>Criado em 2008, o Programa visa dar assistência financeira às instituições de educação superior com o objetivo de fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica e para a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa.</p>
--	--	--

Fonte: Adaptado pela autora, de STROISCH, (2012, p.54 a 57).

Este é nosso cenário educacional, marcado por uma herança de discriminação e exclusão, com alto grau de desigualdade, o que confere sérios limites à democratização da educação em todos os seus níveis, fundamentalmente o superior, pois convivemos com a contradição posta por uma legislação constitucional de tendência universalizante, ou seja, que seria uma garantia de direito a todos. Todavia, conforme a própria CF/1988 a acessibilidade à educação superior é garantida como um direito subjetivo por meio do mérito individual, o que reforça as contradições do sistema (CURY, 2005).

Perante este modelo acentuado de reprodução das desigualdades sociais, tem-se debatido, em meio a polêmicas, a eficiência das políticas voltadas à redistribuição de recursos para geração de oportunidades e de condições sociais e econômicas para grupos em desvantagem, a exemplo dos investimentos nas políticas de assistência estudantil, que são direcionadas aos vulneráveis economicamente, compensando ou reparando sequelas do passado àqueles que conseguem ingressar em uma instituição de ensino superior.

Levando em conta essas reflexões, vale mencionar o estudo realizado por Cardoso (2014), que investigou as políticas de ação afirmativa e de permanência desenvolvidas na Universidade Federal Fluminense, e sua relação com os estudantes por elas beneficiados, fazendo um comparativo de cursos de diferentes níveis de prestígio social e também na perspectiva da interiorização desses cursos no estado do Rio de Janeiro.

A pesquisa discute a política de ação afirmativa como instrumento da democratização da educação superior, no intento de superar o lapso histórico de exclusão do sistema educacional no Brasil e enfatiza que o crescimento das oportunidades de ingresso é abstrato quando não associadas às políticas de permanência. A autora apresenta que diante da situação histórica de exclusão dos estudantes negros e diante da proposta de que estes possam ascender no nível educacional, há a necessidade de acompanhá-los no decorrer dos anos de curso superior. (CARDOSO, 2014).

Entendemos, então, que as ações afirmativas assim como as políticas de permanência, da maneira como oficialmente se apresentam, são consideradas políticas de cunho

democratizantes, pautando-se na tentativa de reduzir as desigualdades sociais. Entretanto, as limitações ainda são grandes, como vemos,

A cultura ou política do esquecimento cria sujeitos invisíveis e sujeitos visíveis, pois na medida em que se naturalizam as desigualdades sociais e educacionais, aprofundamos o abismo entre aqueles que historicamente foram excluídos desse segmento da educação e reafirmamos que esse espaço social é destinado apenas a uma parcela da sociedade. Fato que se evidencia e se agrava nas relações entre os cursos e sedes. [...] O debate intenso em torno da implementação das ações afirmativas, obscureceu a importância do investimento em políticas de permanência. Esta permanência não pode ser resumida apenas ao assistencialismo. Também não pode ser pensada como uma política transitória, mas sim, como uma política efetiva do Estado. (CARDOSO, 2014, p. 129-130).

Observamos em relação às políticas de permanência instituídas que, tanto o Estado, por meio dos seus programas específicos, quanto as pesquisas realizadas no tocante à permanência, estão pautadas na realidade dos estudantes carentes, expressando-se na defesa de uma assistência quase exclusivamente financeira, como se esse fosse o único fator temível do estudante na sua trajetória universitária. Contudo, apesar de essencial a esse estrato, entendemos que a vivência do conjunto da dinâmica acadêmica, que possa oportunizar a participação em ações qualificadoras do ensino, sejam elas (ensino, pesquisa e extensão), têm grande valia para que o acadêmico permaneça nesse espaço.

Já a nível de Estado, inferimos que as metas e objetivos estabelecidos no Plano Estadual de Educação (PEE) 2008-2017 no Estado de Mato Grosso, emprega esforços para garantir a universalização da educação básica gratuita, porém, não inclui a educação superior como uma prioridade, justificando a organização dos níveis de ensino a partir das áreas de atuação prioritárias de cada ente federado de acordo com o disposto na CF/1988 e na LDB/1996, conforme se mostra no Quadro 4:

Quadro 4 - Áreas de atuação prioritárias da educação de cada ente federado.

Município	Educação Infantil
	Ensino Fundamental
Estado	Ensino Fundamental
	Ensino Médio (inclui formação de professores em nível médio)
	Ensino Superior
União	Ensino Superior (inclui formação de professores em nível superior)

Fonte: PEE 2007-2018 (MATO GROSSO, 2007).

Analisando o documento final da CONAE de 2010 (BRASIL, 2010), identificamos que:

A educação pública vem sendo produzida historicamente nos embates político-sociais, a partir da luta em prol da ampliação, da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade, da universalização do acesso, da gestão democrática, da ampliação da jornada escolar, da educação em tempo integral, da garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 2010, p. 61).

Percebemos nesse documento uma abordagem mais acentuada para a questão da permanência, onde a democratização da educação não fica limitada ao ingresso, mas também à garantia de permanecer na instituição de ensino e chegar a conclusão do curso, como reflexo da qualidade da educação (BRASIL, 2010). O documento ainda apresenta que:

[...] as instituições educativas e os sistemas de ensino devem colaborar intensamente na democratização do acesso e das condições de permanência adequadas aos/às estudantes no tocante à diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero, cultural e de acessibilidade, de modo a efetivar o direito a uma aprendizagem significativa [...] (*Ibidem*, p. 63).

Já na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o PNE para o decênio de 2014-2024, percebemos que o trato da permanência no ensino superior tem alcançado discretos avanços. O Plano possui como segunda diretriz a “universalização do atendimento escolar”. Ressaltamos a Meta 12 dentre as 20 contempladas no Plano: “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta”. Como estratégias tem-se:

12.2) Ampliar a oferta de vagas por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior [...].

12.3) Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento) [...].

12.5) Ampliar, por meio de programas especiais, as políticas de inclusão e de assistência estudantil nas instituições públicas de educação superior, de modo a ampliar as taxas de acesso à educação superior de estudantes egressos da escola pública, apoiando seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2014).

Entendemos que atingir a meta proposta pelo PNE é um desafio grande para a educação superior, sobretudo levando em conta a taxa de conclusão de 90% dos cursos presenciais nas universidades públicas. E devido às políticas de permanência existentes se mostrarem insuficientes para esta finalidade, mudanças e aprimoramentos necessitam ser discutidos, considerando o entendimento da permanência como um fenômeno complexo.

Para melhor compreender esse processo, veremos na sequência como a política de permanência se expressa objetivamente na universidade estudada.

2.3 O permanente desafio da permanência

Permanência, em seu significado, carrega um legado filosófico intrinsecamente vinculado ao sentido da essência do ser. O senso comum atribui à permanência uma noção de conservação ou mesmice. Assumimos aqui o risco, ao refletir uma concepção de permanência a partir da ideia de tempo (duração) e transformação, tomando como base os estudos de Santos e Stroisch.

Santos (2009), nos apresenta que a permanência está diretamente relacionada ao tempo, ou melhor, “a forma como uma peça dura no tempo”. Está posta aqui a ideia de transformação e ainda conforme a autora:

De forma ampla, pode-se dizer que a permanência é, pois, duração e transformação; é o ato de durar no tempo, mas sob um outro modo de existência. A permanência traz, portanto, uma concepção de tempo que é cronológica (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um. (SANTOS, 2009, p.66)

Deste modo, pode-se definir o tipo ideal de permanência aquele que abarca essas duas concepções (tempo e transformação). Sendo assim, permanência é o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do sujeito, como também a possibilidade de mudanças e existência. A permanência deve ter o caráter de duração em constante fazer e, por conseguinte, ser sempre transformação.

2.3.1 Permanência no ensino superior

Quando se fala da entrada de um membro de família menos abastada no ensino superior e a sua permanência têm dois sentidos: um sentido que é individual e o outro que é coletivo, pois ser universitário ou universitária significa a possibilidade de mudanças no seu futuro e no meio social em que este indivíduo está inserido. Desta maneira, a direção da permanência é única para qualquer tipo de família, qual seja, durar até o final do curso, no entanto, para uma família menos abastada o sentido é duplo.

E o nosso foco sobre permanência na universidade recai justamente sobre este grupo, pois é nele que estão inseridos os estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas. E objetivando explorar um pouco mais esta permanência na universidade, identificamos duas dimensões, para as quais utilizamos as denominações atribuídas por Santos (2009) como permanência material e permanência simbólica.

O sentido de Permanência está associada à duração do estudante no tempo do curso. É importante pontuar que durante o curso o estudante poderá contar com algum tipo de benefício²⁸ e a partir disso, ter a oportunidade de manter-se somente estudando e vivenciando a universidade em sua plenitude ou, numa outra conjuntura este estudante poderá permanecer o tempo do curso, porém, com pouca participação na vida acadêmica por conta da necessidade de trabalhar para garantir o seu sustento e a própria permanência na Universidade. Diante desta dimensão pode haver uma transformação do estudante gerada pelos conhecimentos adquiridos ao longo da vida acadêmica, das ambiências, dos círculos de amizade, e muitas outras possibilidades. Obviamente que esta transformação é muito mais impactante para o estudante que vivencia inteiramente a universidade.

Santos (2009, p. 70) contribui também ao tratar da Simultaneidade na permanência, à medida em que se observa o papel que a política de cotas tem ao oportunizar a entrada destes estudantes na universidade, mas também o papel que estes estudantes passam a desempenhar enquanto referência para outros jovens. A partir do ingresso na universidade a trajetória deste jovem passa a ser “reconhecida” na sua comunidade familiar ou de moradia como um “caminho possível” e isto influencia positivamente outros jovens a almejam o ingresso na Universidade. A simultaneidade da permanência acontece, pois para o estudante “eu existo no outro” que também ingressou no ensino superior, havendo a transformação do indivíduo e também no meio social em que ele circula.

E por último, temos o que Santos (2009) chama de Pós permanência, que diz respeito às possibilidades de permanência em outros graus acadêmicos. Após êxito ao conseguir concluir o curso, existem chances de uma pós permanência através dos cursos de pós-graduação lato sensu, ou de forma mais estrita nos cursos de mestrado e doutorado.

Então, o que se faz necessário para garantir esta permanência? Obviamente são necessárias condições materiais que permitam a subsistência. É necessário dinheiro para comprar livros, almoçar, lanchar, pagar o transporte, etc. Mas é necessário também o apoio pedagógico, a valorização da autoestima, os referenciais docentes, etc. Desta maneira, apreendemos a partir das contribuições de Santos (2009):

[...] que a permanência na Universidade é de dois tipos. Uma permanência associada às condições materiais de existência na Universidade, denominada por nós de Permanência Material e outra ligada às condições simbólicas de existência na Universidade, a Permanência Simbólica. Antes vale dizer que entendemos por condições simbólicas a possibilidade que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele (SANTOS, 2009, p. 71).

²⁸ Bolsa de programa de permanência, bolsas de pesquisa ou extensão.

Vamos tratar destas duas dimensões nos itens a seguir para compreendermos os aspectos trabalhados nesta pesquisa.

Carvalho (2010) nos explica que o estudante negro entra na estrutura acadêmica com uma dupla condição vulnerável: a de irrelevância e a de carência. A primeira se deve ao fato de que grande parte dos saberes adquiridos até o vestibular perde importância, dado o caráter rarefeito do código acadêmico. Já a condição de carência se dá pela falta de um capital cultural incorporado²⁹ que serve como chave de acesso aos campos setorizados de privilégio e poder.

O exposto aqui é o espaço acadêmico como um Campo ao estilo de disputa de posições sociais na produção do conhecimento. E como tal, em seu interior os indivíduos envolvidos passam a lutar pelo controle da produção e, principalmente, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizar os bens produzidos.

No ambiente Universitário estas disputas de posição social não são diferentes e as estratégias criativas para permanecer também foram criadas. Estas estratégias vão da pacificação ao enfrentamento. E isso faz com que os estudantes manipulem suas imagens a fim de parecer o menos cotista possível e assim se integrar de algum modo aos grupos universitários ou então, criam estratégias de enfrentamento a este racismo institucional.

Assim sendo, ao compreender a permanência como a possibilidade do estudante manter os seus estudos até o final do curso, preferencialmente com qualidade suficiente que lhes permita a transformação individual e do seu meio social e, com vistas aos estudos na pós graduação, fica evidente que ela não pode ser resumida, simplesmente, ao assistencialismo. Há a necessidade de ser pensada como uma política efetiva do Estado, no sentido de garantir e fortalecer a trajetória acadêmica de estudantes negros.

O processo de democratização do ensino superior é bastante dinâmico e requer a adoção de ações que garantam para além da ampliação do sistema educacional e do número de matrículas, que tenha equidade, igualdade de oportunidade e qualidade no ensino superior e ainda garanta não apenas o acesso, mas também a permanência dos estudantes nas instituições de ensino.

²⁹ Habilidades linguísticas; postura, preferências e comportamentos ligados à cultura legítima.

2.3.2 Políticas de permanência na UNEMAT: processo em construção

As políticas de permanência na UNEMAT constituem-se em um processo em construção e, podemos afirmar, ainda não estão consolidadas. Neste estudo, identificamos, nos documentos, registros de algumas ações que vêm sendo desenvolvidas com o objetivo de atender ao disposto na Resolução nº 200/2004-CONEPE. Vejamos:

- I - Em agosto de 2007, foi instalada, por meio da Resolução nº 108/2007, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, uma Comissão Central para avaliar a efetivação do Programa de Integração e de Inclusão Étnico-racial, bem como um estudo para a implementação da Lei nº 10.639/03 nas ementas dos cursos de graduação da UNEMAT. Para desenvolver os trabalhos da comissão, foram designados 5 membros, sendo 1 representante da Pró-reitoria de Ensino de Graduação, 1 representante da Pró-reitoria de Extensão e Cultura, 1 representante do Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Relações Raciais e Alteridade - NEGRA (presidente), 1 representante da Associação dos docentes da UNEMAT e 1 representante docente.
- II - Em 2008, a Pró-reitoria de Ensino de Graduação – PROEG publicou a Instrução Normativa nº 005/2008/PROEG, orientando os Institutos e Faculdades, os *campi* universitários e os departamentos em relação aos procedimentos a serem adotados sobre o Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial, referentes ao acompanhamento do ingresso, à permanência e ao aproveitamento dos alunos cotistas na Universidade do Estado de Mato Grosso. O artigo 2º dessa Instrução Normativa estabelecia que a PROEG teria uma Comissão Central e Permanente, ligada ao Gabinete do Pró-Reitor, para o Acompanhamento aos alunos cotistas, desde a seleção do Concurso Vestibular até a conclusão do curso ao qual o candidato foi aprovado.

As comissões tiveram como resultado um relatório não conclusivo, apontando para a [...] necessidade urgente de aprimorar o Programa e manter um consistente banco de dados que trarão contribuições significativas para avaliá-lo e mostrar o fosso das desigualdades racial e social do nosso país, sobretudo em Mato Grosso (p. 14) e para a [...] necessidade de acompanhamento do desempenho dos acadêmicos cotistas, bem como de suas condições econômicas para que seja identificado o que está ocasionando a não permanência desses acadêmicos nos cursos de graduação da UNEMAT (p. 29).

Em 2012, as políticas de permanência na UNEMAT ainda continuaram fortemente vinculadas à concessão de bolsas, nas modalidades de bolsa estágio; bolsa extensão; bolsa permanência³⁰; bolsa iniciação científica; bolsa iniciação à docência; bolsa tutoria; bolsa monitoria e bolsa graduação sanduíche no exterior. Além da concessão de bolsas, os *campi* de Pontes e Lacerda, Alto Araguaia e Nova Xavantina dispõem de moradia estudantil³¹. Na UNEMAT ainda não existem Restaurantes Universitários. Também em 2012 foi aprovada pelos Conselhos Superiores da instituição a criação do Programa de Auxílio Financeiro a estudantes para publicação de artigos e/ou apresentação de trabalho em eventos técnico-científicos e de apoio à representação estudantil³² e, a partir de 2013, com a adesão ao SISU, a UNEMAT passou a ter acesso a recursos de programas federais para implantação de políticas de permanência, como o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

³⁰ Antiga bolsa apoio

³¹ Mobiliada

³² Resolução nº 004/2012-CONSUNI

CAPÍTULO III

ESTUDANTES COTISTAS E SUAS ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA NA UNEMAT

A partir da revisão bibliográfica realizada na primeira seção deste trabalho, a pesquisa apresenta um enfoque de investigação bem característico. Dessa forma, é descrito as estratégias de permanência na educação superior pública da Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas da UNEMAT em Cáceres/MT.

3.1 Estudantes cotistas: caracterização socioeconômica

No primeiro momento é apresentado e discutido o perfil dos estudantes cotistas e não cotistas dos cursos de Direito e Ciências Contábeis da UNEMAT de Cáceres, assim como é descrito e analisado também as estratégias não institucionais (ou informais) empreendidas pelos estudantes, a fim de garantir a permanência no curso. Antes, entretanto, faz-se necessário apresentar o perfil dos estudantes que compuseram a amostra desta pesquisa.

A pesquisa quantitativa dispõe, conforme mencionado, de uma amostra de 36 estudantes. Necessário se faz ressaltar que a abordagem aos estudantes ocorreu informalmente nos corredores da universidade e na entrada da biblioteca. Por meio de uma conversa preliminar, foram expostos os objetivos da pesquisa. Na maioria dos casos a abordagem ocorreu com base na lista de matriculados em 2016/1 fornecida pela secretaria acadêmica do Campus Universitário Janne Vanini, localizado na cidade de Cáceres/MT.

A amostra foi composta então por 18 estudantes ingressos pelo sistema de cotas étnico-raciais (cotistas) e 18 não cotistas num total de 36 participantes de ambos os cursos. Neste aspecto gostaríamos de observar que o critério utilizado para saber se o estudante é ou não ingressante pelo sistema de cotas foi a autodeclaração, conforme indicada na lista fornecida pela secretaria acadêmica especificamente para esta pesquisa, uma vez que a universidade não torna pública esta informação. Porém, os entrevistados não sabiam que eu tinha esta informação e tivemos casos de estudantes negros, cotistas que disseram que não havia ingressado pelo programa de cotas.

Alguns motivos podem levar a não identificação como cotista, entre os quais percebe-se o fato de que muitos estudantes ficam com vergonha em dizer que utilizou as cotas, como se isto fosse demérito no ingresso.

A análise está dividida em duas categorias, primeiro é apresentado os dados a partir do que classificou-se como Categoria Socioeconômica e num segundo momento é demonstrado a análise da Categoria Acadêmica com enfoque para as estratégias formais e não formais de permanência.

a)- Categoria Socioeconômica

Compreensão do perfil socioeconômico dos estudantes de Ciências Contábeis.

Tabela 7 - Socioeconômica de 16 acadêmicos do curso de c. contábeis da UNEMAT, 2016- frequência simples.

		Cotistas (%)	Não cotista (%)
Sexo	Mulher	83,3	90,0
	Homem	33,3	10,0
Idade	19 a 25	50,0	90,0
	26 a 33	33,3	10,0
	34 a 41	16,6	0,0
Etnia	Pardo	66,6	60,0
	Preto	33,3	10,0
	Amarelo	0,0	20,0
	Branco	0,0	10,0
Trabalho remunerado	Sim	16,5	70,0
	Não	83,5	30,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A partir dos dados pode-se inferir que no curso de Ciências Contábeis 50% dos estudantes não cotistas são do sexo masculino e 50% do sexo feminino, porém, para os cotistas há uma diferença muito grande. 83,3% dos cotistas com recorte étnico-racial são do sexo feminino e apenas 16,4% do sexo masculino.

Em relação as idades infere-se que a diferença entre o ingresso de alunos não-negros com idades superior a 26 anos é menor que os cotistas declarados sendo estes um total de 8 (50%) dos ingressantes em relação aos não cotistas que perfazem um total de aproximadamente 1,6 (10%), este fator pode ser explicado pela deficiência ou atraso sofrido pelos cotistas na educação básica ou do ensino médio, uma vez que em sua grande maioria provem de famílias de renda menores, como exposto por Hasenbalg e Silva (1990), que atribuem este fato de os indivíduos étnico-raciais brancos possuem uma percentagem de ingresso nas escolas até três vezes maior que os negros e pardos.

Ainda analisando os dados da Tabela 7, percebe-se que em relação à etnia dos não cotistas, 10% se declararam brancos, 20% amarelos, 60% pardos e 10% pretos. Utilizamos esta classificação seguindo a mesma estrutura do IBGE.

No caso dos cotistas, 66,6% se declararam pardos e 33,3% se declararam pretos, o que corresponde ao requisito da Resolução nº 200/2004 para ingresso por meio da reserva de vagas para estudantes negros, portanto, recorte étnico-racial.

Foi perguntado também para os estudantes se eles exerciam alguma atividade remunerada e identificamos que, 70% dos não cotistas estão trabalhando ao passo que dos estudantes cotistas, apenas 16,5% está exercendo atividade remunerada.

Ao juntar todas estas informações, pode-se inferir que muito provavelmente, se não fosse o sistema de cotas, a maioria destes estudantes não estariam na universidade, haja visto que já ingressaram tardiamente no ensino superior. E ao constatar que mais de 80% dos cotistas do curso de Ciências Contábeis são do sexo feminino e não exercem atividade remunerada, é percebido a lacuna que existe quanto aos níveis de influência para a permanência material deste estudante na universidade.

Então, segue-se para verificar como estes dados se apresentam referente ao curso de Direito, conforme Tabela 8.

Tabela 8 - Socioeconômica de 20 acadêmicos do curso de Direito da Unemat, 2016 –frequência simples

		Cotistas (%)	Não cotista (%)
Sexo	Mulher	50,0	75
	Homem	50,0	25
Idade	19 a 25	50,0	75
	26 a 33	25,0	16,6
	34 a 41	25,0	8,4
Etnia	Pardo	90,0	80,0
	Preto	10,0	0
	Amarelo	0,0	20,0
	Branco	0,0	0
Trabalho Remunerado	Sim	75,0	83,3
	Não	25,0	16,7

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Quanto ao recorte de gênero dos estudantes não cotistas do curso de Direito, identificou-se que também há equiparação, sendo que 50% são do sexo feminino e 50% do sexo masculino. E a diferença percentual também ocorre de maneira muito parecida ao curso de Ciências Contábeis quando analisados os dados dos cotistas, sendo que 75% destes são do sexo feminino e 25% são do sexo masculino.

Com relação à média de idade, dos estudantes de Direito que não são cotistas 75% tem entre 19 e 25 anos, 16,6% entre 26 e 33 anos e 8,4% tem entre 33 e 41 anos. O que leva a crer que a grande maioria destes estudantes ingressaram na universidade logo após concluir o ensino médio. Fato que não acontece quando observamos os dados dos estudantes cotistas, pois 50% destes, tem idade entre 19 e 25 anos, 25% tem entre 26 e 33 anos e os outros 25% tem entre 33 e 41 anos de idade, ou seja, assim como em contábeis, os estudantes negros ingressantes pelo sistema de reserva de cotas étnico-raciais entraram na universidade mais tardiamente.

Verifica-se também sobre a atividade remunerada. No caso do curso de Direito, os dados apresentam que 75% do cotistas estão exercendo alguma atividade remunerada e 66,6% são estágio.

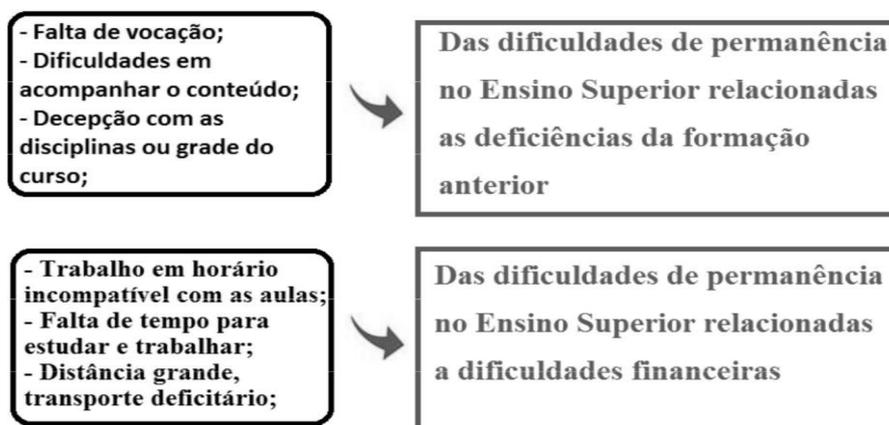
Já os estudantes não cotistas, 83,3% deles estão exercendo atividade remunerada, e 6% destas são por meio de estágio. O que mostra uma diferença muito grande ao comparar os estudantes dos cursos de Direito e de Ciências Contábeis, principalmente por conta do campo de estágio que é muito vasto no direito e bem incipiente na contabilidade.

No entanto, um dado que chama bastante a atenção e que faz relação com a permanência material é o indicador de renda. No curso de Direito a média da renda do estudante cotista de 900,00 a 1.200,00 reais corresponde a 50%, 16,4% recebe mais de 5.000,00 reais e os outros 33,4% não responderam ou não exercem atividade remunerada.

No caso dos estudantes não cotistas 16,6% tem renda entre 900,00 a 1.200,00 reais, 16,6% mais de 5.000,00 reais e 66,6% não responderam ou não exerce atividade remunerada.

Para Palácio (2012, p. 59), os motivos da não permanência do estudante na universidade pode ser classificado em duas categorias diferentes, as ligadas às deficiências na formação pregressa e as de cunho financeiro. O autor representa essas categorias por meio da figura abaixo.

Figura 1 - Principais motivos da evasão



Fonte: Palácio (2012, p. 59).

Desta forma, considerando que os motivos que influenciam a não permanência do estudante na faculdade podem ser estudados e identificados, conclui-se que ações e programas podem vir a ser implementados por parte do governo ou dirigentes das instituições para diminuição dessas taxas a índices aceitáveis de desistências.

3.2 O significado de permanência: permanência na universidade

Vieira (2012) contribui ao colocar que, o ingresso e a permanência de estudantes negros nas universidades brasileiras devem ser construídos a partir de uma educação anti-racista e preocupada com a promoção dos valores humanos. Deste ponto de vista, as políticas de ação afirmativa e as cotas para negros parecem contemplar linhas de transformações que vão além da presença negra nos bancos universitários. A maturidade destas discussões sobre ações afirmativas nos permite pensar para além das cotas, ou seja, a permanência com qualidade, de estudantes negros no ensino superior; a democratização do ensino público e a concretude de investimentos para a qualidade da educação.

Conforme Santos (2009) a permanência tem que ser considerada tanto em seu aspecto econômico, quanto didático pedagógico e em alguns casos é imperativo a assistência jurídica e psicológica. Permanecer é, na concepção de Santos (2009), o ato de persistir na continuação dos estudos que permita não só a constância do indivíduo, mas também a possibilidade de transformação e existência. A partir desta permanência, esta pesquisa trabalha com duas dimensões bases apontadas por Santos (2009), que é a permanência material (condições financeiras) e a permanência simbólica (sentimento de pertencer àquele universo).

3.2.1 A permanência material

O sentido material da vida é condição essencial da existência. Tal conjectura é também aplicada à existência na Universidade. Conquanto o ato de permanecer estudando carece de um complemento material - que pode ser definido nas condições de subsistência.

Para o estudante, o desafio da Permanência Material na Universidade é algo que se põe a todo o corpo discente, marcadamente àquele mais pobre, principalmente, no caso dos cursos em que se requiere a compra de equipamentos de alto custo³³ além da dedicação exclusiva. Todavia o recorte de nossa pesquisa, busca analisar as condições de permanência entre os estudantes negros e cotistas por apreender que estes sofrem uma dupla discriminação³⁴ e assim sendo, o desafio para assegurar a sua permanência material e a formação de qualidade³⁵ é muito maior. Em que pese o fato que o estudante pobre, mas que “não é de cor” só será identificado como cotista se revelar essa condição. Mas no caso do estudante negro³⁶, este será identificado como cotista, mesmo que não o seja. Estes estudantes quando chegam à universidade sentem esse ambiente de forma similar no que diz respeito à sua permanência material e de forma diferenciada no que diz respeito à permanência simbólica.

As despesas que terá durante a vida universitária preocupa o jovem negro de classe popular que está ingressando na universidade e na maioria dos casos também às suas famílias, pois, terão que buscar meios para viabilizar estes custos e diante da escassez de recursos da família, são criadas estratégias e estabelecidas práticas para garantir a permanência na Universidade. Estas práticas podem ser institucionais, representadas pelos recursos que a Universidade dispõe³⁷ ou informais, como a busca de ajuda material nas configurações em que estão inseridos.

E diante da necessidade e da busca material de permanência na universidade alguns estudantes podem ter que trabalhar e esta escolha vai gerar impactos na sua permanência simbólica, pois a vivência da vida acadêmica será distinta, tendo que conciliar estudos e trabalho, conseqüentemente o tempo para realização de trabalhos acadêmicos, leituras de textos e dedicação ao curso será bem menor, podendo gerar resultados insuficientes. A partir da concepção de Santos (2009) fundamentados na teoria de Marx e Engels que:

³³ Odontologia, Medicina, Direito

³⁴ Social e racial

³⁵ Participação em atividades de pesquisa e extensão

³⁶ Especialmente em cursos de maior prestígio social

³⁷ Bolsas de monitoria e iniciação científica e se valem, constantemente, da biblioteca

[...] o primeiro fato histórico é a produção dos meios que permitam a satisfação das necessidades primárias. A produção da vida material é, portanto um fato histórico e deve ser cumprida cotidianamente, conquanto é condição essencial da existência. Tal pressuposto é também aplicado à existência na Universidade. Embora o verbo Permanecer (por ser intransitivo) não peça um complemento, o ato de permanecer estudando precisa de um complemento material – que pode ser definido nas condições de subsistência (SANTOS, 2009, p. 71).

Estudos apontam que nos casos em que a atividade remunerada desenvolvida relaciona-se à área de estudos (Estágio, monitoria ou iniciação científica) as dificuldades são menores ou inexistem. Essas atividades possibilitam custear os estudos, enriquecem o histórico acadêmico e possibilita ainda o acesso a recursos como computador, Internet e impressora.

Este panorama que caracteriza a permanência material e que começa a se desenhar nas Universidades Públicas Brasileiras pós-cotas e também na UNEMAT faz com que estudantes negras e negros pretendentes a um diploma universitário tenham que fazer frente à muitas dificuldades que não podem ser menosprezadas na pesquisa. É necessário estudar as experiências e as estratégias adotadas pelos sujeitos nas unidades de ensino em que estão inseridos, elemento este que será analisado mais à frente na segunda Categoria da pesquisa.

3.2.2 Permanência Simbólica

No item precedente apresentamos a discussão em torno da permanência material. Porém, cabe apreender que as diferenças, inclusive de tratamento, nas estruturas sociais não devem ter suas análises restritas aos aspectos econômicos e por este motivo é inserido também o conceito de permanência simbólica.

Os estudantes das classes populares que ingressam à universidade, na maior parte o fazem de maneira pioneira e os primeiros dias são de muito estranhamento àquele universo distante e distinto do seu. Não são tidos como membros da “boa sociedade”, estão fora dela. Enquanto que os outros possuem uma identidade social construída a partir de uma convenção de tradição, autoridade e influência e fundam o seu poder, no fato de serem um modelo moral para o outros (ELIAS, 2000).

Infelizmente a sociedade é cruel e estabelece formas de classificar as pessoas mediante características consideradas por eles como comuns e naturais a cada categoria social e às vezes isso torna mais tensa a relação entre classes diferentes. Estes que estão chegando buscam tornar-se nativo e acabam por abandonar sua identidade em prol da manutenção da estrutura, tentando se “encaixar”.

Estigmatizar um grupo ou lhes fixar um rótulo de inferioridade é uma tática vastamente utilizada na disputa de poder, como forma de garantir a superioridade social. O Estigma imposto pelo grupo mais poderoso ao penetrar na autoimagem do grupo menos poderoso, consegue enfraquecê-lo e até desarmá-lo. No ambiente educacional - e, sobretudo na universidade - esta situação não tem sido diferente. (SANTOS, 2009)

Por conta destes estigmas e rótulos é que surgem as fugas da sala de aula, as inaptações, os mal entendidos, os climas de desconforto e as reações psicossomáticas comuns entre os estudantes negros universitários: voz baixa, mutismo, afasia, embaraço, dislexia frequente, irritação excessiva, enfim um conjunto de sintomas que desembocam muitas vezes no trancamento de matérias, desistências e finalmente, em abandono de cursos. A tudo isso, os professores brancos assistem indiferentes; ou quando chegam a perceber algum caso particular, não têm elementos analíticos socializados para equacionar a crise do aluno negro (CARVALHO, 2010).

Nesta conjuntura é que surge a inaptação, a exclusão, a discriminação que impede a permanência simbólica dos estudantes que estão adentrando à este mundo novo chamado Universidade. Para reverter esta situação é necessário que as desigualdades de equilíbrio de poder sejam diminuídas conforme considerou Coulon (2008) o estudante recém ingresso precisa adquirir o status de igual – status de pertencimento.

Este pertencimento se dá quando o estudante precisa participar de todas as atividades, interagir em todos os momentos, viver a universidade de forma plena. No entanto, o estudante que precisa trabalhar para garantir sua subsistência e conseqüentemente sua permanência material, como adquire este status?

Algumas dessas ações, programas e políticas públicas de permanência dos estudantes no ensino superior, mais especificamente na UNEMAT, serão apresentadas na sequência.

3.3 Estratégias formais de permanência: ações institucionais da universidade

A UNEMAT, além das políticas e programas no sentido de oportunizar o acesso ao ensino superior pautadas nos princípios de inclusão nas perspectivas social, econômica e étnico-racial, desenvolve ações voltadas a incentivar a permanência dos estudantes em seus cursos de graduação. Barbosa (2013, p. 66), cita algumas dessas ações, entre elas: bolsa estágio, bolsa extensão, bolsa permanência³⁸, bolsa de iniciação científica, bolsa de iniciação à docência,

³⁸ Antiga bolsa apoio

bolsa tutoria, bolsa monitoria, bolsa graduação sanduíche no exterior, auxílio moradia, auxílio alimentação, ajuda de custo, auxílio financeiro³⁹ e moradia estudantil mobiliada⁴⁰.

As ações voltadas à permanência na Unemat até 2012 estavam, em maior proporção, ligadas a concessão de bolsas estudantis⁴¹, todavia, a partir de 2013 passaram a integrar a essas ações os auxílios⁴² e a bolsa estágio e em 2014 a bolsa PIBID. Na figura abaixo podemos visualizar alguns dados sobre a expansão da concessão de bolsas e auxílios aos estudantes.

Figura 2 - Evolução no número de bolsas e auxílios concedidos aos estudantes da Unemat (2004-2015)

Modalidade	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Pesquisa	302	240	114	97	289	81	162	221	236	257	347	340
Extensão	173	127	120	134	78	0	109	173	118	165	155	108
Apoio/Tutoria	27	244	173	195	101	0	0	88	184	228	278	0
Auxílio Alimentação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1000	1000	480
Auxílio Moradia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1000	1000	480
Auxílio Publicação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	136	113	115
Bolsa Estágio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	152	142	76
Bolsa PIBID	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1114	1111
Outras	58	90	100	99	45	0	0	148	715	648	71	105
Total	560	701	507	525	513	81	271	630	1253	3586	4220	2815

Fonte: Anuário Unemat (2015, p. 29).

Podemos perceber que no período de 2004 a 2014 incidiu grande variação no total de bolsas e auxílios concedidos, com altos nos anos de 2005 e 2011 e baixos nos anos de 2009 e 2010, mas com salto nos anos de 2013 e 2014. Analisando todo o período, o número total de bolsas e auxílios concedidos subiu de 560 para 4220, crescimento de mais de 650% até 2014, com uma queda acentuada em 2015.

Esse salto nos anos 2013 e 2014 são decorrentes, em parte, dos recursos provenientes do PNAEST recebidos a partir de 2013, momento em que a instituição aderiu ao SISU. Conforme dados do MEC/SESU nos anos 2013-2014, a IES recebeu R\$ 1.950.000,00 reais que foram destinados a ações para a permanência dos estudantes na UNEMAT. (NODARI, 2016, p. 100).

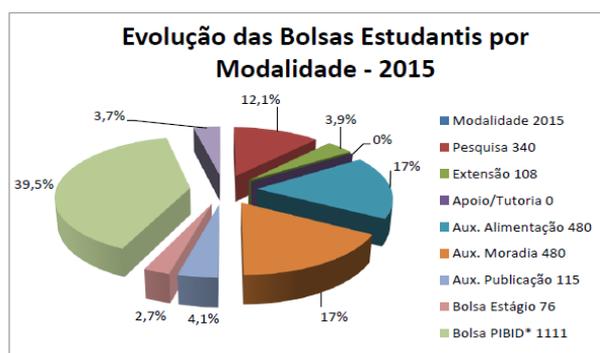
Na Figura 3 podemos observar a evolução das bolsas estudantis por modalidade na UNEMAT, são dados totais que são distribuídos em todos os *Campi*. E em seguida, na Figura 4 temos as divisões de bolsas por cada um dos Campus da universidade.

³⁹ Publicação e/ou apresentação de trabalho de evento

⁴⁰ Apenas nos *campi* de Pontes e Lacerda, Alto Araguaia e Nova Xavantina

⁴¹ Pesquisa, extensão, apoio/tutoria

⁴² Alimentação, moradia, publicação

Figura 3 - Evolução das modalidades de bolsas.**Tabela 30: Evolução das Bolsas Estudantis por Modalidade - últimos 4 anos**

Modalidade	2012	2013	2014	2015
Pesquisa	236	257	347	340
Extensão	118	165	155	108
Apoio/Tutoria	184	228	278	0
Auxílio Alimentação	0	1000	1000	480
Auxílio Moradia	0	1000	1000	480
Auxílio Publicação	0	136	113	115
Bolsa Estágio	0	152	142	76
Bolsa PIBID	0	0	1114	1111
Outras	715	648	71	105
Total	630	3586	4220	2815

Fonte: Anuário Unemat (2015, p. 32).

Figura 4 - Distribuição das bolsas por Campus em 2015.

Campus	Bolsa pesquisa	Bolsa Extensão	Bolsa PIBID	Bolsa auxílio publicação	Outras (esporte+Cultura + focco)	Bolsa Apoio	Bolsa Tutoria	Bolsa Estágio	Números p/ campus
Alta Floresta	20	6	24	15	5	0	0	2	72
Alto Araguaia	8	11	73	11	6	0	0	1	110
Barra do Bugres	15	12	145	4	11	0	0	2	189
Cáceres	53	28	299	40	32	0	0	12	472
Colider	5	0	74	10	2	0	0	2	93
Diamantino	0	0	0	0	5	0	0	3	8
Juara	1	5	68	6	3	0	0	1	84
Luciara	0	0	85	0	0	0	0	0	85
Nova Mutum	2	1	0	0	1	0	0	3	7
Nova Xavantina	8	3	42	6	4	0	0	3	66
Pontes e Lacerda	6	0	13	10	4	0	0	6	39
Sede Administrativa	0	08	0	0	0	0	0	29	29
Sinop	18	15	221	1	15	0	0	8	278
Tangará da Serra	14	19	67	12	12	0	0	4	128
Núcleo de Brasnorte	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Núcleo de Confresa	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Núcleo de Vila Rica	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Outros locais(Matupá, Tapurah, Sorriso, Médio Araguaia)	0	0	0	0	5	0	0	0	5
TOTAL DE BOLSAS CONCEDIDAS POR CAMPUS E NÚCLEO	150	108	1111	115	105	0	0	76	1665
BOLSAS CONCEDIDAS PARA A PÓS-GRADUAÇÃO	190	0	0	0	0	0	0	0	190
TOTAL GERAL	340	108	1111	115	105	0	0	76	1855

Fonte: Anuário Unemat (2015, p. 37).

Dessa forma, compreendemos que são expressivas as ações, políticas e programas desenvolvidos pela Unemat no sentido de subsidiar a democratização do acesso e da permanência em seus cursos de graduação. Percebidas pelo atendimento de demandas específicas de formação ou pela inclusão social, econômica, regional e étnico-racial. Como bem salientam Lima, Malange e Barbosa (2015):

Podemos afirmar que o *boom* expansionista da Unemat ocorreu nos anos 2000, diferentemente da tendência nacional cuja visível expansão ocorreu nos anos 1990, bem como, podemos afirmar que a expansão da Unemat teve como foco a democratização. Sua história comprova que, em relação ao ingresso, a IES vem cumprindo sua missão de ser democrática à medida em que prioriza nas suas políticas, diferentes modalidades de oferta da Educação superior o que a diferencia, se

comparado à trajetória das demais universidades brasileiras (LIMA, MALANGE; BARBOSA, 2015, p. 1040).

Em 2012, a partir da Pró-reitoria de Ensino de Graduação – Assessoria de Gestão de Políticas Educacionais em consonância com a Resolução 038/2012 – *Ad referendum* do CONEPE ofertou 48 bolsas por meio do edital 019/2012. Este foi o primeiro edital do Programa de Formação de Células Cooperativas - FOCCO, no intuito de incentivar o protagonismo estudantil e estimular a permanência e aprovação nos cursos de graduação.

O programa tem como objetivo geral:

1. Aumentar a taxa de permanência e aprovação nos cursos de graduação;
2. Estimular a formação de CAPITAL SOCIAL a partir do capital intelectual discente da UNEMAT;
3. Proporcionar SINERGIA entre CURSOS e campi da UNEMAT;
4. Formar profissionais competentes, PROATIVOS e habilitados para o TRABALHO EM EQUIPE. (EDITAL Nº 019/2012 – PROEG/UNEMAT, p. 1)

E como objetivos específicos:

1. Oportunizar rendimento acadêmico satisfatório e aprovação em disciplinas da graduação;
2. Incentivar à permanência do acadêmico na UNEMAT;
3. Incentivar a interação positiva e construção de relacionamento entre os estudantes;
4. Buscar formas de mútuo encorajamento entre os estudantes no enfrentamento de problemas acadêmicos e/ou extra acadêmicos;
5. Proporcionar aos estudantes integração ao ambiente acadêmico e o sentido de PERTENCIMENTO à UNEMAT;
6. Formar estudantes PROATIVOS, agindo como PROTAGONISTAS e com autonomia para a aprendizagem;
7. Capacitar de forma continuada estudantes para organizar Células de Aprendizagem Cooperativa;
8. Capacitar estudantes para trabalhar em equipe;
9. Capacitar estudantes para elaborar e executar projetos. (EDITAL Nº 019/2012 – PROEG/UNEMAT, p. 1-2)

Desta maneira, a universidade realiza a formação de células (estudantes bolsistas) para atuarem junto aos demais estudantes (não bolsistas) através de projetos de aprendizagem. Estes bolsistas devem se dedicar 4 horas de semanais para organizar e facilitar grupos de estudos com estudantes da UNEMAT por meio da célula de aprendizagem cooperativa. E ainda outras 8 horas semanais em atividades formativas em aprendizagem cooperativa e interação com outros bolsistas do programa, sendo que, há um acompanhamento das atividades por meio de relatórios e reuniões mensais e ainda relatos de experiência que devem ser apresentados em encontros universitários da própria UNEMAT.

É percebido que as políticas de ingresso têm sido implementadas na Unemat, o que transforma o acesso enquanto ingresso, num processo mais democrático, porém, sobre a

permanência e os índices de conclusão ainda não podemos considerar que estão democratizados. As estratégias e políticas de permanência ainda não conseguem atender à demanda o que ainda exige estudos mais aprofundados. Nesse contexto, o próximo tópico apresenta algumas contribuições acerca da análise de estratégias alcançadas pelos próprios estudantes.

3.4 Estratégias não-formais de permanência: redes de solidariedade

a) Categoria Acadêmica

Se o ingresso no ensino superior representa para muitos estudantes e suas famílias “uma vitória”, a próxima batalha será, sem dúvida, garantir a sua permanência até a conclusão do curso. Originários de famílias de baixa renda – a maioria dos cotistas da UNEMAT tem renda familiar declarada entre 1 e 5 salários mínimos - esses estudantes precisam de recursos para manter-se na universidade.

Em alguns casos são estudantes vindos de diversas cidades do interior do Estado e que moram em residências estudantis⁴³, casas de parentes ou dividem quartos com outros colegas; do total de pesquisados, apenas 02, ou seja, 5% contam com algum tipo de bolsa dos programas institucionais de permanência, os outros 95% contam com a ajuda de familiares. Isso demonstra que o número de bolsas disponíveis não é capaz de atender à alta demanda e a universidade também não dispõe de equipamentos institucionais tais como Restaurante Universitário e/ou Residência. Neste momento entram em cena as estratégias informais de permanecer na Universidade, ao nível material. Tais estratégias tanto podem ser individuais quanto grupais.

Neste item apresentaremos e discutiremos as diversas formas de “se virar” empreendida pelos estudantes para garantir a permanência material e limitações impostas pela vida material na permanência simbólica.

Ressaltamos mais uma vez, que temos plena consciência de que tais limitações materiais na vida universitária são uma realidade para todo estudante de baixa renda, mas salientamos que a nossa pesquisa priorizou o recorte racial, por entender que as dificuldades que se abatem sobre o estudante negro, cotista ou não, são de natureza social e racial. Este estudante está exposto a uma dupla discriminação; por sua condição econômica e por sua origem étnico-racial.

Desenha-se aqui a estratégia da união como forma de conseguir a permanência no

⁴³ Conhecidas como vilas

curso. Esta estratégia que estamos chamando de rede de solidariedade pode começar em casa, com a ajuda de parentes e amigos que auxiliam com os recursos para a manutenção na universidade e se estende até as redes de cotistas que são formadas nos cursos e em alguns casos, entre estudantes de diversos cursos.

Um percentual de 70% dos nossos entrevistados conta com algum tipo de ajuda material, ainda que esporadicamente.

De acordo com os nossos dados, a maior parte destes estudantes negros são os primeiros da família a ingressar na Universidade, então, a família se junta para auxiliar nas despesas. A Universidade é, para estas famílias, uma possibilidade concreta de mobilidade social e conseqüentemente a garantia de um futuro melhor, construindo então estas estratégias de ajuda combinada.

Estas redes de solidariedade que contribuem para a permanência também estão presentes no interior dos grupos acadêmicos. Advém dos estudantes que observaram, a partir da experiência cotidiana, que se não se juntassem não conseguiriam permanecer no curso e começaram fazendo rodas/grupos para se alimentar: levando marmitas, frutas e outros alimentos que são divididos entre o grupo. Os estudantes permutam ainda as cópias, se ajudam na área de informática (pois perceberam que muitos deles não tinham domínio nesta área) e nas disciplinas do curso, especialmente nas semanas que antecedem as provas.

b) Análise do perfil Acadêmico e das estratégias de Permanência

Tabela 9 - Perfil do acadêmico cotista e não cotista de Direito, segundo suas condições acadêmicas, 2016 – Correlação de Pearson.

Perguntas	Cotista		Não cotista		
	Sim (%)	Não (%)	Sim (%)	Não (%)	
É beneficiado com o programa de Assistência Estudantil?	10,00	90,00	0,00	100,00	
Possui alguma bolsa da Instituição?	0,00	100,00	0,00	100,00	
Já reprovou em alguma disciplina do curso?	10,00	90,00	16,70	83,30	
Tem alguma “estratégia não formal” (estratégias e disposições práticas, incluindo as redes de solidariedade, núcleos de estudantes universitários negros e grupos de cooperação), utilizada por você para se integrar e que ajude na permanência no curso?	75,00	25,00	41,70	58,00	
Se sim quais?	WhatsApp	83,30	0,00	10,00	0,00
	Vídeo aula	0,00	16,70	0,00	0,00

	Grupo de Estudo	0,00	0,00	0,00	90,00
Se sente acolhido?	Sim	100,00	0,00	83,30	0,00
	Não	0,00	0,00	0,00	16,40

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Tabela 10 - Perfil do acadêmico cotista e não cotista de Direito, segundo estratégias de permanência, 2016 - Correlação de Pearson.

Perguntas		Cotista		Não cotista	
		Sim (%)	Não (%)	Sim (%)	Não (%)
As estratégias formais de permanência (as transformações nos currículos, políticas de bolsa e incentivo à pesquisa) de estudantes, na sua opinião, são eficazes?		62,5	37,5	50,0	50,0
Acredita possuir algum preconceito contra pessoas abaixo mencionadas?	Pobres	100,00	0,00	58,3	0,00
	Cotistas	0,00	0,00	0,00	25,00
	Negros	0,00	0,00	0,00	16,70
Já sofreu algum tipo de discriminação? (Assinale quantas alternativas desejar)		50,00	50,00	50,00	50,00
Tem conhecimento de alguma comissão de acompanhamento ou de algum professor tutor que faça o acompanhamento de alunos cotistas no Campus Jane Vanini?		0,00	100,00	0,00	100,00

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Tabela 11 - Perfil do acadêmico cotista e não cotista de c. contábeis, segundo suas condições acadêmicas, 2016 - Correlação de Pearson.

Perguntas		Cotista		Não cotista	
		Sim (%)	Não (%)	Sim (%)	Não (%)
É beneficiado com o programa de Assistência Estudantil?		0,00	100,00	10,00	90,00
Possui alguma bolsa da Instituição?		0,00	100,00	10,00	90,00
Já reprovou em alguma disciplina do curso?		0,00	100,00	10,00	90,00
Tem alguma “estratégia não formal” (estratégias e disposições práticas, incluindo as redes de solidariedade, núcleos de estudantes universitários negros e grupos de cooperação), utilizada por você para se integrar e que ajude na permanência no curso?		0,00	40,00	41,70	54,5
Se sim quais?	WhatsApp	60,00	0,00	25,00	0,00
	Vídeo aula	0,00	0,00	0,00	0,00
	Grupo de Estudo	0,00	40,00	0,00	75,00
Se sente acolhido?		100,00	0,00	100,00	0,00

	Não	0,00	0,00	0,00	0,00
--	-----	------	------	------	------

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Tabela 12 - Perfil do acadêmico cotista e não cotista de c. contábeis, segundo estratégias de permanência, 2016 - Correlação de Pearson.

Perguntas	Cotista		Não cotista		
	Sim (%)	Não (%)	Sim (%)	Não (%)	
As estratégias formais de permanência (as transformações nos currículos, políticas de bolsa e incentivo à pesquisa) de estudantes, na sua opinião, são eficazes?	39,00	60,5	30,0	700,0	
Acredita possuir algum preconceito contra pessoas abaixo mencionadas?	Pobres	60,00	0,00	90,0	0,00
	Cotistas	0,00	0,00	0,00	25,00
	Negros	0,00	0,00	0,00	0,00
	Negros Homossexuais	0,00	40,00	0,00	10,00
Já sofreu algum tipo de discriminação? (Assinale quantas alternativas desejar)	25,00	75,00	20,00	80,00	
Tem conhecimento de alguma comissão de acompanhamento ou de algum professor tutor que faça o acompanhamento de alunos cotistas no Campus Jane Vanini?	10,00	90,00	80,00	80,00	

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A partir dos resultados das tabelas acima, 90% dos estudantes cotistas e 100% dos não cotistas do curso de Direito não são beneficiados com nenhum programa de assistência estudantil da universidade. Apenas 01 estudante afirmou ter participado em determinado momento e já tinha recebido bolsa estágio, porém, o auxílio já havia cessado. Por isso que ao perguntarmos, “possui alguma bolsa da instituição,” 100% dos estudantes responderam que Não. Frente a estes dados, no caso do curso de Ciências Contábeis, quase 100% dos estudantes também responderam não possuir bolsas institucionais.

Quanto ao desempenho acadêmico, 10% dos estudantes cotistas e 16,7% dos não cotistas do curso de Direito afirmaram ter reprovado em alguma disciplina ao longo do curso e atribuem isso a fatores como, poucas horas de estudo, excesso de faltas e desistência por conta do trabalho. E no curso de Ciências Contábeis, dos cotistas participantes, nenhum confirmou que tenha reprovado em alguma disciplina e 10% dos não cotistas já tiveram alguma reprovação ao longo do curso. Entendemos que isso reforça a questão da permanência material, pois, a deficiência e a dificuldade ao acesso de estratégias formais de permanência faz com que este estudante venha a trabalhar e não tenha condições de se dedicar exclusivamente aos estudos.

Analizamos ainda, em relação ao sentimento de pertencimento e acolhida da universidade. Assim, no curso de Direito 100% dos estudantes cotistas e 83% dos não cotistas disseram se sentir acolhidos. E no curso de Ciências Contábeis todos os participantes, cotistas e não cotistas afirmaram se sentir acolhidos pela UNEMAT.

O foco da nossa pesquisa é justamente sobre as estratégias informais adotadas por estes estudantes e verificamos que, 75% dos estudantes cotistas se utilizam de alguma ação não formal que contribui para a sua permanência, enquanto que os estudantes não cotistas contam com uma representatividade bem menor, 41,7%, no caso do curso de Direito, já os estudantes de Ciências Contábeis 60% dos cotistas se utilizam de estratégias não formais e 45,5% de não cotistas. Então, inferimos que este percentual expressivo de cotistas se dá principalmente por conta da necessidade de estabelecer relações sociais. O “se sentir parte daquele mundo” que é a universidade é importante para que haja a segurança emocional que vem de encontro com a permanência simbólica, pois nesta dimensão pode haver uma transformação do estudante causada pelos conhecimentos adquiridos ao longo da vida acadêmica, das ambiências, dos círculos de amizade, etc.

Identificamos então estratégias não formais mobilizadas pelos estudantes cotistas como fator preponderante para sua permanência na universidade, e que separamos em Classes baseada nas contribuições de Santos (2009) quais sejam:

- 1) *Cooperação*: Estratégia utilizada tanto para a permanência material quanto simbólica, haja visto que, são formados grupos por afinidade, que podem ser interdisciplinares, onde são compartilhados arquivos, textos, conhecimentos, são socializados os conteúdos de aula e as interpretações feitas por estes estudantes, especialmente em vésperas de provas e seminários. Os grupos se reúnem com certa frequência e há a interação de estudantes que residem em outras cidades próximas, como Mirassol D'Oeste e São José dos Quatro Marcos também, ou seja, uma situação não favorável e que poderia causar isolamento é contornada pela estratégia do grupo, sensação de pertencimento, buscando não apenas a sua formação acadêmica, mas principalmente a sua transformação enquanto indivíduo negro.
- 2) *Polarização*: Esta estratégia, conquanto seja muito parecida com a cooperação, possui algumas singularidades. Os estudantes que adotam essa modalidade partilham apenas com seus pares, com aqueles que eles consideram iguais em termos raciais, ou de condição econômica ou ainda, de acordo com a condição

de entrada no vestibular, o que implica em ser ou não ser cotista. Há um grupo de amigos da turma que se reúne pelo menos uma vez por semana para estudar, no sentido da rede de solidariedade. Às vezes estes já experimentaram uma sensação de não pertencimento ao espaço acadêmico influenciado pela forma de olhares, comentários, outras vezes, por recusa da participação nos trabalhos de grupo, deixando-os humilhados, ressentidos ou com um profundo sentimento de inferioridade.

- 3) *Dinâmicas Sociais*: Teve uma estudante negra que citou o Sarau como forma de integração entre estudantes de vários cursos, pois acontece as reuniões, normalmente a noite, com o objetivo de compartilhar experiências culturais, atividades lúdicas e recreativas como dançar, cantar, recitar poesias, ler livros, enfim, atividades de convívio social que proporcionam bases para a permanência simbólica.
- 4) *Interatividade*: Estratégia também utilizada sob os aspectos da permanência material e da permanência simbólica. Grupo de WhatsApp é absolutamente inovador e surpreendente, pois, esta rede social tem mediado a aprendizagem e o desenvolvimento de condições, estratégias e intervenções de aprendizagem num espaço virtual através da internet, o aplicativo que é utilizado em celular e computador envia e recebe mensagens de texto, áudio, imagem ou vídeo, organizadas de tal forma que propiciam a construção de conceitos, por meio da interação de seus usuários e de recursos disponibilizados nestes espaços. Identificamos que 30% dos participantes se utilizam desta estratégia para troca de informações.

De certa forma, a participação nos grupos de *WhatsApp* possibilita à este estudante a recepção de conteúdo sem necessariamente participar ativamente do grupo, principalmente, se for um grupo grande, com toda a turma por exemplo; poderíamos chamar de invisibilidade, pois estes sujeitos, participam pouco, falam pouco, porém, recebe todas as informações e as absorve por estar confortável em não precisar mostrar sua condição econômica, não precisar de transporte ou nenhum outro recurso que não a internet. Podemos analisar ainda que, muitos têm dificuldade em se comunicar, se enturmar, e através do aplicativo esta interação é facilitada e acaba por ser um recurso de inclusão social também.

Por ser uma ferramenta nova no meio educacional, outras pesquisas são necessárias para melhor explorar esta estratégia, porém, fica aqui algumas reflexões.

De fato, todas as estratégias descritas aqui fazem parte de um arcabouço desenvolvido a partir da experiência cotidiana desses sujeitos na universidade. É factível que algumas dessas estratégias bem-sucedidas, possam servir de exemplo para formatação de uma política pública, mas não podem ser de forma alguma a única possibilidade estrutural de permanência na universidade. Santos (2009), contribui ao apontar que:

Se para o estudante que trabalha formalmente é difícil a permanência dada às restrições de horário e as impossibilidades em participar integralmente da vida acadêmica, para o estudante que não tem nenhum tipo de trabalho ou auxílio permanência esta situação é ainda mais delicada, já que todo o seu tempo de reflexão é gasto em encontrar estratégias de sobrevivência tanto acadêmica quanto na vida social mais ampla. O resultado, em ambos os casos, é sentido diretamente na permanência simbólica. Estes estudantes passam cada vez mais longe das possibilidades de bolsas de pesquisa e a universidade é pensada somente como espaço para se graduar e se profissionalizar (SANTOS, 2009, p. 156).

3.5 Inclusão e pertencimento no espaço universitário

Apreendemos que a identidade étnico-racial é intrínseca ao sentimento de pertencimento a um grupo (racial ou étnico) e isso se dá em decorrência de uma construção social, cultural e política. Este sentimento de pertença está atrelado à história de vida, a socialização, a educação e a consciência adquirida diante das prescrições racistas ou não de uma dada cultura. Ser negro ou ser preto no Brasil, não é uma tarefa fácil, ao contrário, principalmente se ponderarmos que os modelos *positivos* e de *sucesso* são muito pouco (ou quase nada) divulgados. Nos espaços acadêmicos então, esta situação é desalentadora. O lugar do negro na academia brasileira é quase o da absoluta ausência e negação. Gomes (2005) corrobora ao dizer que:

A identidade negra é também uma construção política. Por isso, ela não pode ser vista de forma idealizada ou romantizada. O que isso significa? Significa que, no contexto das relações de poder e dominação vividas historicamente pelos negros, no Brasil e na diáspora, a construção de elos simbólicos vinculados à uma matriz cultural africana tornou-se um imperativo na trajetória de vida e política dos(as) negros(as) brasileiros(as). Ser negro e afirmar-se negro, no Brasil, não se limita à cor da pele. É uma postura política (GOMES, 2005, p.40).

É possível afirmar que os aspectos da identidade que balizam a noção de pertencimento implicam mais do que a identificação do sujeito com o seu lugar de nascimento. Implicam também complexas contexturas das quais emerge o sujeito (estudante) contemporâneo.

Pensar a relação entre educação e identidade negra nos provoca a construir, juntos, uma pedagogia da diversidade. Além de nos aproximarmos do universo simbólico e material

que é a cultura, somos desafiados a enfrentar as questões políticas. O tornar-se negro, enquanto uma construção social e individual, materializa-se na concretude de sujeitos sociais, dotados de identidade, corporeidade e memória (GOMES, 2009).

Nesta completude de construção social e de permanência simbólica, percebemos a importância que este estudante atribui ao sentimento de pertencer. Ao se sentir parte daquele lugar, daquele espaço universitário.

Durante a pesquisa perguntamos sobre o sentimento de acolhida e o que fazia com que este se sentia incluído naquele meio acadêmico. E os dados nos mostram que cerca de 80% dos estudantes de ambos os cursos se sentem acolhidos parcialmente pela IES. E isto dá principalmente na relação professor/aluno, pois é na sala de aula que as relações de ensino-aprendizagem e de visibilidade são percebidas. Neste sentido, Santos (2009) apresenta que,

Não basta perguntar aos docentes como eles concebem o seu relacionamento com os discentes, é necessário verificar isso na prática profissional, no dia-a-dia. Sabemos também que o enfrentamento ao professor é uma atitude muito delicada e talvez isso explique o número reduzido de estudantes que aderem a esta estratégia. Muitos receiam ser perseguido pelo professor e/ou arriscar a inserção nos espaços acadêmicos privilegiados de ensino- pesquisa e extensão (SANTOS, 2009, p. 174).

Há situações que ainda intimidam os estudantes, principalmente por conta da sensação de impunidade com que os poucos casos denunciados são tratados. E é uma situação que nos assusta à medida que analisamos um outro questionamento realizado junto à estes estudantes, pois, perguntamos “se eles tivessem algum problema ou presenciasse algum tipo de racismo ou discriminação na universidade, a quem recorreriam primeiro?”, 62% do total de estudantes disseram que recorreriam primeiro à coordenação do curso, 16% procurariam a polícia, 8% procurariam a pró-reitoria de assuntos estudantis e 14% disseram que resolveriam sozinhos.

Levando-se em conta que a discriminação racial é crime e se as cotas são uma realidade nas Universidades, professores racistas, elitistas e contrários ao sistema encontram outras formas tão cruéis quanto, de discriminação. Estes profissionais transformam seus alunos em estereótipos e os coloca em situação de inferioridade em relação aos seus colegas. Este tipo de prática tem impactos imensuráveis na vida acadêmica destes jovens, podendo até mesmo resultar no desestímulo para com o curso ou a universidade e em casos mais extremos, na evasão.

Como medida de inclusão, a grande maioria dos estudantes, especialmente os cotistas, ressaltam a importância de “ter voz em sala de aula” e de ter “liberdade para usar os espaços da universidade”, pois, muitos alunos acabam se utilizando da Invisibilidade - ficar quieto ou falar

muito pouco - não participar de determinadas atividades como uma possibilidade de permanecer. Seguem a máxima popular que afirma: *quem não é visto não é lembrado* e se não é lembrado também não é discriminado em sala.

Isso nos faz ressaltar um dado importante da nossa pesquisa, levando em consideração que 95% dos pesquisados acreditam que há algum tipo de discriminação na universidade, principalmente para pessoas mais pobres, cerca de 80% e alguns apontaram também, a discriminação em relação aos cotistas, homossexuais, estereótipo de biotipo (gordo ou magro). E ao perguntar se havia sofrido algum tipo de discriminação, 17% afirmaram que sofreram discriminação econômica, por ser pobre; 9% já sofreram discriminação étnico-racial; 5% discriminação por idade e 5% por biotipo. Nem todos têm coragem de dizer que já passaram por alguma situação de discriminação, pois, a vontade de “enturmar” é maior. Santos (2009) também demonstra isso em sua pesquisa ao dizer:

Muitas dessas não percepções da discriminação, sobretudo a discriminação racial, estão pautadas na crença em uma igualdade, em um mito de democracia racial. Estas crenças, seduzem também o estudante e o intelectual negro em sua vontade de comungar valores, construir solidariedade social, fazer ciência e se legitimar (SANTOS, 2009, p. 164).

A pesquisa provocou então algumas reflexões acerca da figura docente e do coordenador de curso perante a permanência. Percebemos que esses profissionais exercem um papel central no desfecho acadêmico, uma vez que sua postura e comportamento podem influenciar tanto positiva quanto negativamente esse processo. Contudo, apesar de ser uma atribuição docente e dessa forma fazer parte do seu cotidiano de trabalho, muitas vezes este não possui um preparo adequado para enfrentar certas situações, como a dificuldade de adaptação de seu alunado ao ambiente universitário. Tanto o professor como o coordenador de curso são atores relevantes no processo, dando-nos entender o fenômeno da permanência como uma questão multiprofissional, e, dessa forma, cabe à política institucional se apropriar desses dados para conduzir as tomadas de decisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do processo de investigação que se pautou em compreender a permanência de estudantes cotistas no ensino superior visto que não basta ter o acesso à universidade, mas também ter condições de permanecer nesta é que se desenvolveu a análise deste trabalho.

Políticas de ação afirmativa no ensino superior tem sido implementadas no Brasil desde o ano de 2002. Na UNEMAT, em 2001 teve início o primeiro programa neste sentido, que foi o 3º Grau Indígena e em 2004 o Programa Integração e Inclusão Étnico-racial.

Destacamos a concepção e a implantação da política de educação superior indígena e do Programa de Integração e de Inclusão Étnico-racial (PIIER) na Universidade do Estado de Mato Grosso. No contexto atual, das vagas destinadas para ingresso, a UNEMAT conta, além da reserva de 25% das vagas para o PIIER, com a reserva de mais 35% das vagas para estudantes que comprovem ser oriundos de escolas públicas, isso demonstra o compromisso da instituição para com a democratização do acesso ao Ensino Superior.

Entendemos que o debate sobre as políticas de ação afirmativa, em particular sobre as cotas para negros, tende a possibilitar a reconstrução de um percurso histórico e social no interior do qual as subordinações e hierarquias a que estiveram submetidos os negros e todos os não-brancos sejam revisitadas com a finalidade de que não mais se perpetue as desigualdades. A discriminação implica em exclusão e esta em discriminação, daí ser necessária a adoção de medidas urgentes que constituam a possibilidade de implementação do direito à igualdade.

Assim, não é suficiente apenas implementar políticas de acesso, mas também, políticas de permanência, sendo esta permanência material e simbólica, onde a primeira está associada aos recursos materiais, condições financeiras de se manter, sobreviver na universidade, e a segunda, se relaciona às condições do ambiente e a forma como são recebidos e integrados na universidade, às condições dos estudantes em se identificar com os grupos universitários, de se sentir pertencente e reconhecido por estes, pois o sentimento de pertencimento motiva o estudante a querer estar ali, a continuar na universidade.

Durante a pesquisa foi percebido que as estratégias de permanência, partindo da estrutura formal, aquela que é promovida pela universidade ainda é incipiente e se restringem à concessão de bolsas na modalidade estágio, extensão e iniciação científica, o que caracteriza-se como incentivo à permanência material. Porém, em relação à permanência simbólica, a

universidade tem apenas um programa, que teve início em 2012, que é o Programa de Formação de Células Cooperativas – FOCCO, que incentiva o protagonismo estudantil e estimula a permanência e aprovação nos cursos de graduação, este programa tende a ser um recurso muito importante na contribuição da permanência simbólica, porém, ainda é incipiente, precisa de maior divulgação e incentivo por parte da universidade.

A partir da perspectiva dos estudantes pesquisados, no que tange à estratégias não formais, identificamos então como fator preponderante para sua permanência na universidade, e que separamos em Classes baseada nas contribuições de Santos (2009) foram: *Cooperação*: é uma Estratégia utilizada tanto para a permanência material quanto simbólica, haja visto que, sua característica é a formação de grupos de estudantes por afinidade, que podem ser interdisciplinares, onde são compartilhados arquivos, textos, conhecimentos, onde são socializados os conteúdos de aula e as interpretações feitas por estes estudantes, especialmente em vésperas de provas e seminários. Os grupos se reúnem com certa frequência e há a interação de estudantes que residem em outras cidades próximas, como Mirassol D'Oeste e São José dos Quatro Marcos, ou seja, uma situação não favorável e que poderia causar isolamento é contornada pela estratégia do grupo, sensação de pertencimento, buscando não apenas a sua formação acadêmica, mas principalmente a sua transformação enquanto indivíduo negro. Já a *Polarização* é uma estratégia, muito parecida com a cooperação, mas possui algumas singularidades. Os estudantes que adotam essa modalidade partilham apenas com seus pares, com aqueles que eles consideram iguais em termos raciais, ou de condição econômica ou ainda, de acordo com a condição de entrada no vestibular, o que implica em ser ou não ser cotista. Há um grupo de amigos da turma que se reúne pelo menos uma vez por semana para estudar, no sentido da rede de solidariedade. Outro contexto são as *Dinâmicas Sociais*, possibilidades criadas por eles, estudantes, no sentido de interação social, dentro e fora do ambiente universitário, onde uma estudante negra citou o Sarau como forma desta integração entre estudantes de vários cursos, pois nestes saraus acontecem reuniões, normalmente a noite, com o objetivo de compartilhar experiências culturais, atividades lúdicas e recreativas, expandindo o convívio social e que proporcionam bases para a permanência simbólica. *Interatividade* também é uma estratégia utilizada sob os aspectos da permanência material e da permanência simbólica.

Nestes contextos e levando-se em conta as redes sociais e as novas modalidades de interatividade surge esta nova estratégia mediada pela tecnologia que são os grupos de *WhatsApp*, que tem sido utilizado como ferramenta de aprendizagem através do desenvolvimento de condições, estratégias e intervenções de aprendizagem num espaço virtual

por meio da internet, pois, este aplicativo pode ser utilizado em celular e computador, possibilitando o envio e recebimento de mensagens de texto, áudio, imagem ou vídeo, organizadas de tal forma que propiciam a construção de conceitos, transversalmente à interação de seus usuários e de recursos disponibilizados nestes espaços. Identificamos que 30% dos participantes se utilizam desta estratégia não formal para troca de informações, para estudar e debater conceitos e conteúdo de disciplinas que estão estudando no momento e também sobre conhecimentos gerais e atualidades.

De certa forma, a participação nos grupos de *WhatsApp* possibilita aos estudantes a recepção de conteúdo sem necessariamente participar ativamente do grupo, principalmente, se for um grupo grande, com toda a turma por exemplo; poderíamos chamar de invisibilidade, pois estes sujeitos, participam pouco, falam pouco, porém, recebe todas as informações e as absorve por estar confortável em não precisar mostrar sua condição econômica, não precisar de transporte ou nenhum outro recurso que não a internet. Inferimos ainda que, muitos têm dificuldade em se comunicar, se enturmar, e através do aplicativo esta interação é facilitada e acaba por ser um recurso de inclusão social também.

As estratégias encontradas nesta pesquisa não são elementos definitivos e podem sofrer transformação ao longo do curso. Mas, entendemos que são importantes por representar as formas de permanência (tempo e transformação) destes sujeitos na universidade. E que alcançamos nosso objetivo ao identificar e apresentar as modalidades de permanência material e simbólica através das estratégias formais e não formais dos estudantes dos cursos de Ciências Contábeis e Direito que compõe a Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas do Campus Jane Vanini, visto que, compreender estas práticas, programas e ações podem vir a subsidiar informações para o planejamento de novas políticas que contribuam para a permanência com mais qualidade e conseqüentemente amplie as possibilidades de mobilidade social destes estudantes negros e cotistas na universidade.

A diversidade étnico-racial e social tem se ampliado nas universidades brasileiras, e muito se deve aos programas de reservas de vagas criados através das políticas de ação afirmativa com este recorte, o que possibilita uma visão mais plural e enriquecedora a todos que estão envolvidos no processo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Valci Aparecida. **Políticas de democratização da educação superior: análise do programa de integração e de inclusão étnico-racial da UNEMAT–PIIER/UNEMAT (2005/2 a 2011/1)**. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2013. Disponível em: < www.unemat.br/prppg/educacao/docs/dissertacao/2013/valci_aparecida_barbosa.pdf>. Acesso em: 15 fev, 2015.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina E. Myths and controversies on the policies of quotas for blacks in higher education. **Educar em Revista**. n. 28, p. 141–159, 2006.

BRASIL. **Lei 13.005/2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília.

BRASIL. **Bases da Educação Nacional**, 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. **Censo da educação superior 2012: resumo técnico Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, Julho de 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2017.

BRASIL. **CONAE – Documento Final**, de Maio de 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 19 maio 2017,

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília

BRASIL. **Portaria nº 389, de 9 de maio De 2013**. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. 2013. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

BRASIL. **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. Diário Oficial da União, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 5800 de 8 DE JUNHO DE 2006 – Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 19 maio 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7234/2010 – Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 19 maio 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7234 - Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 1 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.096/2005 - Institui o Programa Universidade Para Todo – PROUNI.** Diário Oficial da União, Brasília.

BRASIL. **Lei nº 12.711/2012 - Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas,** 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em: 02 fev. 2017.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 25 de 28 de Dezembro de 2010 - Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais - PNAEST,** 2010. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo2886.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

BRASIL. **PROJETO DE LEI Nº 3.627, DE 2004 - Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências,** 2004. Diário Oficial da União, Brasília.

CAÔN, Giovana Fonseca; FRIZZO, Heloisa Cristina Figueiredo. **Acesso, equidade e permanência no ensino superior: desafios para o processo de democratização da educação no Brasil.** UFSJ Repositório, 2010.

CARDOSO, Ana Carolina Grangeia. **Os (in)visíveis da Universidade Federal Fluminense: acesso e permanência de estudantes do curso de Engenharia Mecânica e Pedagogia.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014. 159 p.

CARVALHO, Doraci Dias Aguiar De. **A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas.** 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais.** [S.l.]: Selo Negro, 2000. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=YDCm6WqtFBwC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Dicion%C3%A1rio+de+rela%C3%A7%C3%B5es+%C3%A9tnicas+e+raciais.&ots=iQRNPGw2us&sig=hf_9pv65-ACemNq0c9hdoufs8Bo>. Acesso em: 1 mar. 2017.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; LIMA, Rosângela Novaes; MEDEIROS, Luciene Miranda. Reforma da educação superior brasileira—de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. **Educação superior no Brasil** v. 10, p. 331–348 , 2008.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária.** Salvador: EDUFBA, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O direito à educação: Um campo de atuação do gestor educacional na escola**. Brasília: Escola de gestores, 2005. Disponível em: <<http://moodle3.mec.gov.br/ufscar/file.php/1/gestores/direito/pdf/jamilcury.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

DE AZEVEDO, Darana Carvalho; BURLANDY, Luciene. Política de combate à pobreza no Brasil, concepções e estratégias. **Revista Katálysis** v. 13, n. 2, p. 201–209, 2010.

DE OLIVEIRA, João Ferreira *et al.* **Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil**. 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Afranio_Catani/publication/266332907_DEMOCRATIZACAO_DO_ACESSO_E_INCLUSAO_NA_EDUCACAO_SUPERIOR_NO_BRASIL/links/5538f8820cf2239f4e7a8085.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

DE PAULA, Maria Fátima Costa; VARGAS, Hustana Maria. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. v. 18, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/97717>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Zahar, 2000. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=SqfME6sno3gC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Os+ESTABELECIDOS+E+OS+OUTSIDERS&ots=3t0D-Uwwps&sig=TIaIKoInw_Gj3mfG4kYVXXv64aA>. Acesso em: 3 mar. 2017. .

GALEFFI, Dante. **O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2009.

GEMAA. Afirmativa-GEMAA, (2011)" **Ações afirmativas**. [S.l: s.n.], 2011.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE**. v. 27, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. [S.l.]: Editora 34, 1999. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=jA4hnXoxMNIC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Racismo+e+anti-racismo+no+Brasil&ots=YteKB96iQj&sig=RZld3ApJrjNXvQ69dusPAuRQqFQ>>. Acesso em: 1 mar. 2017. .

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. n. 73, p. 5–12, 1990.

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. **Observatório da Jurisdição Constitucional**. v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/observatorio/article/view/683>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

LIMA, Elizeth Gonzaga S.; MALANGE, Fernando César V.; BARBOSA, Valci Aparecida. **Políticas de expansão da Educação Superior implantadas pelo estado brasileiro: reflexões sobre a democratização**. In: ANAIS XXIII Seminário da rede Universitas/Br. Belém, Universidade Federal do Pará, p. 1032–1050, 2015.

LIRA, Sachiko Araki. **Análise de Correlação: Abordagem Teórica e de construção dos coeficientes com aplicações**. Curitiba-PR: UFPR, 2004.

LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn. A representação no interior das experiências de participação. **Lua Nova**. v. 70, p. 139–170, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Google-Books-ID: OOfMBgAAQBAJ. [S.l.]: SciELO - EDUFBA, 2000. 289 p. São abordadas, neste livro, questões relevantes ao âmbito da pesquisa epistemológica e crítica que tem por foco o saber humano, a ciência genuinamente humana. 978-85-232-0935-3.

MACIEL, Carina Elisabeth. Discurso de inclusão e política educacional: uma palavra, diferentes sentidos. Intermeio: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS** v. 15, n. 30, p. 32–54, 2009.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista brasileira de educação**. v. 20, n. 60, p. 31–50, 2015.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; RIBEIRO, Maria Aparecida Pereira dos Santos; SOLIDADE, Wilker. **Uma Reflexão Sobre as Políticas Afirmativas, Identidade e Perspectivas dos Acadêmicos Negros da Universidade Federal da Grande Dourados**. p. 16, 2015.

MATO GROSSO. **EDITAL Nº 019/2012 – PROEG/UNEMAT PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE CÉLULAS COOPERATIVAS - FOCCO**. Disponível em: <http://www.unemat.br/proeg/docs/2012_1/EDITAL_N_019_2012_CELULAS_COOPERATIVAS.pdf>. Acesso em: 19 maio 2017, 2012.

MATO GROSSO. **INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 005/2008/2 - PROEG**. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/oldfiles/proeg/docs/instrucao_normativa_005_2008.pdf>. Acesso em: 19 maio 2017, 2008.

MATO GROSSO. **Plano Estadual de Educação e Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/SiteAssets/Paginas/Plano-Estadual-de-Educacao/PEE.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2017, 2007.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de pesquisa**. v. 117, n. 11, p. 197–217, 2002.

MUNANGA, Kabengele. Ação Afirmativa em benefício da população negra. Universidade e Sociedade: **Revista do Sindicato ANDES Nacional**. n. 29, p. 46–52, 2003.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. Global Editora, 2006.

NODARI, Douglas Ehle. **O Desempenho dos estudantes no vestibular e a permanência nos cursos de graduação da UNEMAT**./Douglas Ehle Nordari. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016. 173f.

OLIVEIRA, João F.; BITTAR, Mariluce; LEMOS, Jardenaide R. Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá v. 19, n. 40, p. 201–384, 2010.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**. v. 30, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/539/375>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

PALÁCIO, Paula da Paz. **Políticas de acesso e permanência do estudante da Universidade Federal do Ceará (UFC)**. Tese de Doutorado – www.teses.ufc.br, Fortaleza, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8026>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

PIACENTINI, Cláudia Cristina. **Reprovação, Abandono e Evasão: Um estudo de caso no Curso de Bacharelado em Zootecnia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. Dissertação Mestrado. – Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Paraná, 2012.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de pesquisa**. v. 35, n. 124, p. 43–55, 2005.

PROEG. **Edital nº 019/12. Programa de Formação de Células Cooperativas -FOCCO**. 2012. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/oldfiles/proeg/docs/2012_1/EDITAL_N_019_2012_CELULAS_COOPERATIVAS.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2016.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil–10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. **Educação superior no Brasil**. v. 10, p. 39–50, 2008.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: A permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. Dissertação – 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11778>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

SANTOS, Solange Maria Dos. **Perfil dos periódicos científicos de Ciências Sociais e de Humanidades: mapeamento das características extrínsecas**. Doutorado – Universidade de

São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-10112010-161748/en.php>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

SILVA, Maria das Graças Martins; NOGUEIRA, Patrícia Simone. **Expansão na educação superior e a política de democratização: avanços e contradições. Políticas educacionais: faces e interfaces da democratização.** Cuiabá: Ed. UFMT, 2011.

SOBRINHO, José Dias. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade.** v. 31, n. 113, p. 1223–1245, 2010.

_____. Dilemas Da Educação Superior No Mundo. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 28, n. 98, p. 281-285, jan./abr. 2007 281 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. **Educação superior: democratização, acesso e permanência com qualidade.** Aparecida, SP: Ideia & Letras p. 121–152 , 2011.

STROISCH, Adriane. **A permanência e o êxito dos alunos cotistas dos cursos superiores do campo São José do Instituto Federal de Santa Catarina (2009-2010)**, 2012. Disponível em: <<http://unicamp.sibi.usp.br/handle/SBURI/6281>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

TANEGUTI. Luiza Yoko. **Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade.** [S.l.]: MEC/CNE/UNESCO. 2013. Brasília. [Online]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>, Acesso em: 1 mar. 2017.

UNEMAT. **RESOLUÇÃO 200/2004 - CONEPE.**, 2004. Disponível em: <<http://portal.unemat.br/media/files/PROEG/PROEG-Resolucao-200-2004-Aprovacao-do-PIIER.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

UNEMAT, PRPTI. **Anuário estatístico Unemat 2015.** Disponível em: <http://www.unemat.br/prpti/anuario/2014/anuario_altera_2015_base_2014_1.3.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. **Cotas para Negros em Universidades Públicas no Brasil: significados da política contemporânea de ação afirmativa.** Doutorado – 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7264>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares camadas populares. **Revista brasileira de educação.** v. 11, n. 32, p. 227, 2006.

APÊNDICE I

QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ESTUDANTES

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa pelo mestrado em educação da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Informações sobre a pesquisa

Título do projeto: Permanência de estudantes negros optantes por cotas na UNEMAT: um estudo na faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas do Campus de Jane Vanini

Responsável pela pesquisa: Claudia Alves Perez

Endereço e telefone para contato: Rua Daveron, nº 236, Bairro São José, Cáceres-MT. (65) 9608 6254

Prof.º Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira (Orientador).

Descrição da Pesquisa

A pesquisa será realizada dentro da perspectiva qualitativa, tendo como objetivo investigar e analisar as relações interpessoais (conhecimento obtido através da vivência, da prática) e estratégias formais e informais (meios desenvolvidos para conseguir alguma coisa) de permanência dos estudantes negros optantes pelo PIIER- Programa de Integração e Inclusão Étnico-racial dos cursos de Direito e Ciências Contábeis da UNEMAT – *Campus Jane Vanini* a partir de suas políticas institucionais.

Se por um lado à adoção de políticas de cotas permite um acesso considerável de negros à universidade, por outro lado, há de se considerar a necessidade de políticas de permanência de qualidade e esse é o desafio posto às universidades, em particular à UNEMAT, onde realizaremos a pesquisa.

Nesse contexto, o propósito deste trabalho é investigar e responder: qual o tratamento dado ao aluno cotista autodeclarado negro que inicia sua caminhada no ensino superior, na UNEMAT? Como estudantes negros optantes pelo sistema de cotas, têm se mantido na UNEMAT a partir de políticas institucionais formais e informais de permanência?

Para compreender o objeto de estudo será utilizada a abordagem qualitativa e dados quantitativos, de característica exploratória e descritiva para desenvolver a investigação. O primeiro momento podemos chamar de pesquisa bibliográfica e documental e posteriormente a pesquisa campo por meio de entrevista semiestruturada.

NOME: _____

TELEFONE: _____

CURSO: _____

SEMESTRE/ANO de INGRESSO: _____

SEMESTRE ATUAL – 2016/1: _____

Garantimos o anonimato e sigilo dos participantes, garantimos a saída dos participantes a qualquer momento da pesquisa, sem danos morais, econômicos, físicos e psicológicos. Também, garantir o período de execução conforme cronograma estabelecido. Em relação aos resultados, esses deverão ser apresentados aos participantes, e uma vez apresentados em eventos científicos da área garantirá o anonimato dos participantes.

Questionário para os estudantes.**Parte I – Caracterização socioeconômica**

1. Qual o seu sexo?
 - a. Feminino.
 - b. Masculino.

2. Qual a sua idade?
 - a. Menos de 17 anos.
 - b. 17 anos.
 - c. 18 anos.
 - d. Entre 19 e 25 anos (inclusive).
 - e. Entre 26 e 33 anos (inclusive).
 - f. Entre 34 e 41 anos (inclusive).
 - g. Entre 42 e 49 anos (inclusive).
 - h. 50 anos ou mais

3. De acordo com o IBGE como você se auto classifica em termos de cor/raça.
 - a. Amarelo(a).
 - b. Branco(a).
 - c. Indígena (qual Etnia) _____
 - d. Pardo(a).
 - e. Preto(a).

4. Qual o semestre em que ingressou neste curso da UNEMAT?
 - a. 2011/2
 - b. 2012/1
 - c. 2012/2
 - d. 2013/1
 - e. 2013/2
 - f. 2014/1
 - g. 2014/2
 - h. 2015/1
 - i. 2015/2
 - j. 2016/1

5. Semestre Atual:
 - a. 1º
 - b. 2º
 - c. 3º
 - d. 4º
 - e. 5º
 - f. 6º
 - g. 7º
 - h. 8º
 - i. 9º
 - j. 10º

6. Realiza trabalho remunerado?
 Sim Não
7. Se “Sim”, qual? _____
8. Se “Sim”, qual a renda?
 entre 300,00 e 499,00 reais
 entre 500,00 e 699,00 reais
 entre 700,00 e 899,00 reais
 entre 900,00 e 1.200 reais
 outros _____
9. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos que moram na sua casa.)
- Até 1 salário mínimo (até R\$ 880,00 inclusive).
 - De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 880,00 até R\$ 1.760,00 inclusive).
 - De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 1.760,00 até R\$ 4.400,00 inclusive).
 - De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 4.400,00 até R\$ 8.800,00 inclusive).
 - De 10 a 30 salários mínimos (de R\$ 8.800,00 até R\$ 26.400,00 inclusive).
 - De 30 a 50 salários mínimos (de R\$ 26.400,00 até R\$ 44.000,00 inclusive).
 - Mais de 50 salários mínimos (mais de R\$ 44.000,00).
 - Nenhuma renda.
10. Quem mora com você?
(Marque uma resposta para cada item.)
- | | SIM | NÃO |
|---|-----|-----|
| a. Moro sozinho(a) | | |
| b. Pai e/ou mãe | | |
| c. Esposo(a) / companheiro(a) | | |
| d. Filhos(as) | | |
| e. Irmãos(ãs) | | |
| f. Outros parentes, amigos(as) ou colegas | | |
| g. Outra situação _____ | | |
11. Quantas pessoas moram em sua casa? (Contando com seus pais, irmãos ou outras pessoas que moram em uma mesma casa.)
- Duas pessoas.
 - Três.
 - Quatro.
 - Cinco.
 - Mais de seis.
 - Moro sozinho(a).
12. Quantos(as) filhos(as) você tem?
- Um(a).
 - Dois(duas).
 - Três.
 - Quatro ou mais.
 - Não tenho filhos(as).

13. Qual a distância que reside da UNEMAT – Campus Jane Vanini?

- a) até 2 km
- b) de 2.1 km a 7.5 km aproximadamente
- c) de 7.6 km a 12.5 km aproximadamente
- d) de 12.6 a 17.5 km aproximadamente
- e) Outros _____
- f) Bairro ou cidade _____

14. Qual seu tipo de residência:

- a) casa própria
- b) aluguel “sozinho”
- c) aluguel em família
- d) aluguel em república
- e) morando com a ajuda de alguém
- f) outros

15. Como se locomove até a universidade:

- a) a pé
- b) de bicicleta
- c) de moto
- d) de carro próprio
- e) de ônibus
- f) de carona
- g) outros

16. Qual a escolaridade de seu pai?

- a) Não estudou.
- b) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
- c) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
- d) Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto.
- e) Ensino médio completo.
- f) Ensino superior incompleto.
- g) Ensino superior completo.
- h) Pós-graduação.
- i) Não sei

17. Qual a escolaridade de sua mãe?

- a) Não estudou.
- b) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
- c) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
- d) Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto.
- e) Ensino médio completo.
- f) Ensino superior incompleto.
- g) Ensino superior completo.
- h) Pós-graduação.

i) Não sei

18. Quantos irmãos você tem?

- a) nenhum
- b) um
- c) dois
- d) três
- e) quatro
- f) cinco
- g) outros _____

19. Quantas pessoas na sua família já cursou Ensino Superior?

Quantidade _____

Grau de parentesco _____

20. Que tipo de leitura costuma fazer? Marque quantas julgar necessário.

- Jornais.
- Livros de ficção (romances, contos, poesias etc.)
- Livros de não-ficção e biografias (reportagens, livros científicos, filosóficos, históricos, documentários etc.).
- Dicionários, enciclopédias e manuais.
- Sites e matérias na Internet.

21. Com que frequência faz estas leituras?

- de 3 a 5 vezes por semana
- 1 vez por semana
- 03 vezes a cada 15 dias
- 1 vez a cada 15 dias
- Outros _____

22. Quais e quantos dos itens abaixo há em sua casa? (Marque uma resposta para cada item.)

- TV
- DVD
- Rádio
- Microcomputador
- Automóvel
- Máquina de lava roupa
- Geladeira
- Telefone fixo
- Telefone celular
- Acesso à Internet
- TV por assinatura

23. Trabalha ou teve alguma atividade remunerada durante seus estudos?

- a. Sim, todo o tempo.
- b. Sim, menos de 1 ano.

- c. Sim, de 1 a 2 anos.
- d. Sim, de 2 a 3 anos.
- e. Sim, mais de 3 anos.
- f. Não

24. Usa a biblioteca da UNEMAT?

- a. Sim
- b. Não

25. Se a resposta foi “Sim”, com que frequência?

- a. todos os dias - de segunda a sexta-feira
- b. 3 vezes na semana
- c. 1 vez por semana
- d. em média, de 15 em 15 dias
- e. outros _____

26. Em média, empresta quantos livros por mês?

- a. de 1 a 3
- b. de 4 a 6
- c. de 7 a 9
- d. mais de 10
- e. Outros _____

Parte II – O PIER e a Permanência

1. É beneficiado com o programa de Assistência Estudantil?

- a) Sim
- b) Não

2. Possui alguma bolsa da Instituição?

- a) Bolsa de Pesquisa
- b) Bolsa de Monitoria
- c) Outra Bolsa. Qual: _____
- d) Não possui.

3. Frequenta as aulas de atendimento paralelo oferecidas pelos professores ou as monitorias, em horário alternativo das aulas?

- a) Sim. Com que frequência? _____
- b) Não

4. Que tipo de aulas? Marque quantas forem necessárias.

- a) Matemática/Estatística
- b) Específica de Contabilidade

- c) Direito
 d) Outros _____

5. Já reprovou em alguma disciplina do curso?

Não

Sim. Qual/quais disciplina(s)?

6. Se “Sim”, por que acredita que reprovou?

- a) Estudou pouco
 b) Dificuldade de aprendizagem
 c) Faltas acima do limite admitido
 d) Desistiu das aulas
 e) Dificuldade de relacionamento e compreensão com o professor

7. Tem alguma “estratégia não formal” (estratégias e disposições práticas, incluindo aí as redes de solidariedade, núcleos de estudantes universitários negros e grupos de cooperação), utilizada por você para se integrar e que ajude na permanência no curso?

Sim

Quais _____

Não

8. Que mecanismos/ações/condições existem na UNEMAT, que favorecem a sua permanência no curso?

(Assinale quantas alternativas desejar)

- a) Assistência Estudantil – (transporte e moradia)
 b) Atendimento Paralelo / Monitoria
 c) Atendimento pedagógico? Psicológico? Médico?
 d) Bolsas concedidas aos alunos
 e) Se sente acolhido pela instituição
 f) Boa relação professor/aluno
 g) É estimulado pela instituição a continuar estudando
 h) O curso corresponde às suas expectativas
 i) Outros

9. Tem alguma ação que entenda ser necessária na UNEMAT para favorecer a permanência dos alunos nos cursos e para diminuir o índice de reprovação?

Sim

Não

Justifique, e exemplifique caso sua resposta seja “sim”.

10. As estratégias formais de permanência (as transformações nos currículos, políticas de bolsa e incentivo à pesquisa) de estudantes, na sua opinião, são eficazes?

Sim

() Não

Justifique. _____

11. Acredita possuir algum preconceito contra pessoas abaixo mencionadas?

- a) () Pessoas mais pobres / participantes de programas sociais do governo (Bolsa-Família etc).
- b) () Negros(as), indígenas, orientais, ciganos(as) ou de outras etnias.
- c) () Mulheres.
- d) () Cotistas.
- e) () Homossexuais ou gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais.
- f) () Pessoas muito religiosas.
- g) () Pessoas idosas.
- h) () Pessoas muito gordas ou muito magras.
- i) () Usuários(as) de drogas.

12. Já sofreu algum tipo de discriminação? (Assinale quantas alternativas desejar)

- a) () Discriminação econômica.
- b) () Discriminação étnica, racial ou de cor.
- c) () Discriminação de gênero (por ser mulher ou por ser homem).
- d) () Por ser ou ter sido identificado como homossexual / gay, lésbica, bissexual, travesti ou transexual.
- e) () Por causa de sua religião.
- f) () Por não ter religião.
- g) () Por causa do local de seu nascimento (em outra cidade, no interior, em outra região, no exterior etc.).
- h) () Por causa da sua idade.
- i) () Por ser pessoa com deficiência física ou mental.
- j) () Por causa de sua aparência física (gordo/a, magro/a, alto/ a, baixo/a etc.).
- k) () Por causa do lugar de sua moradia.

13. Quais são os indicadores de inclusão?

- a) () Ter voz em sala de aula
- b) () Ter liberdade pra usar os espaços da universidade.
- c) () bom aproveitamento nas aulas.

14. Com quais pessoas já conversou e se identificou como cotista na UNEMAT?

- a) Professores;
- b) colegas de sala de aula;
- c) funcionários;
- d) coordenador
- e) secretaria acadêmica
- f) secretário (a) do departamento

15. Se “Sim”, acredita que receberia um tratamento diferente?

- a) () Sim. Que tipo de tratamento _____

- b) E vindo de quem _____
- c) () Não

16. Tem conhecimento de alguma comissão de acompanhamento ou de algum professor tutor que faça o acompanhamento de alunos cotistas no Campus Jane Vanini?

- a) Sim () Quais _____
- b) Não ()

17. Quando tem alguma necessidade de esclarecimento quanto ao processo administrativo ou alguma dificuldade com relação ao desempenho acadêmico, a quem procura?

- a) professor
- b) coordenação de curso
- c) diretoria da faculdade
- d) colegas de faculdade
- e) Pró-reitoria de assuntos estudantis
- f) Outros

18. Em relação a esse item qual a qualidade do atendimento a essas dificuldades; os problemas são resolvidos a contento?

- a) () péssimo
- b) () ruim
- c) () bom
- d) () ótimo
- e) () excelente

19. Se tivesse algum problema de racismo ou discriminação, a quem recorrerias na UNEMAT?

- a) professor
- b) coordenação de curso
- c) diretoria da faculdade
- d) colegas de faculdade
- e) Pró-reitoria de assuntos estudantis
- f) () Outros _____