

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

VALCI APARECIDA BARBOSA

**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)**

**Cáceres - MT
2013**

VALCI APARECIDA BARBOSA

**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)**

Dissertação 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 orientação da Prof^a. Dr^a. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima.

**Cáceres - MT
2013**

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)./Valci Aparecida Barbosa. Cáceres/MT, 2005/2 a 2011/1: UNEMAT, 2013.

160 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

Orientadora: Elizeth Gonzaga dos Santos Lima.

1. Educação superior. 2. Cotas - PIIER. 3. Democratização da educação. 4. Permanência – ensino superior. 5. Acesso – ensino superior. I. Título.

CDU: 37.014.5(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

VALCI APARECIDA BARBOSA

**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)**

BANCA EXAMINADORA

Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima (Orientadora – PPGEduc/UNEMAT)

Dra. Mariluce Bittar (Membro – UCDB/MS)

Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira (Membro – PPGEduc/UNEMAT)

APROVADA EM: 14/02/2013

DEDICATÓRIA

A DEUS, princípio e fim de todas as conquistas.

Aos meus filhos, *Eduardo Barbosa Moraes, Henrique Barbosa Moraes e Gabriel Barbosa Moraes*, razões pelas quais meus esforços se justificam. Para que no futuro possam compreender cada ausência física, posto que, em nenhum momento, estiveram ausentes dos meus pensamentos.

Ao meu esposo, *Genário Alves de Moraes*, pelos meses de incansável dedicação, na saúde e na doença, pela parceria e pelo apoio incondicionais.

À minha mãe, *Iraci Machado Borges*, à minha irmã, *Angela Borges Barbosa*, à minha princesinha, *Isabela Aparecida Borges Alcântara*, e a todos os familiares pela compreensão e pelo incentivo.

Aos amigos da vida, especialmente à *Maria Isabel dos Santos, Santino Seabra Júnior, Leila Cristiane Delmadi, Nilce Maria da Silva, Ilário Straub, Josivaldo Constantino dos Santos, Pedro José de Lara, Valdivina Vilela Bueno Pagel, Lóriége Pessoa Bittencourt, Danilo Ferreira de Souza, Natanagilda Celina de Almeida Castrillon, Rafaela Graziele Castrillon* e a todos os que verdadeiramente torceram para que esse estudo se concretizasse.

À *Ana Maria Lourenço da Silva*, que por vezes assumiu as responsabilidades da minha casa, para que eu pudesse me dedicar integralmente à realização deste estudo.

Enfim, a meu pai, *Wilton Barbosa (in memoriam)*, a quem Deus concedeu tamanha inteligência e a vida poucas oportunidades.

AGRADECIMENTOS

À minha (des) orientadora, *Prof^a. Dr^a. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima*, pela confiança em me receber como orientanda e pela amizade que se concretizou com a nossa convivência.

Aos professores *Mariluce Bittar* e *Paulo Alberto dos Santos Vieira*, que gentilmente aceitaram fazer parte da banca examinadora. Tenham certeza de que suas considerações em muito enriqueceram esse trabalho.

Aos professores do PPGEduc, *Heloísa Salles Gentil*, *Irton Milanese*, *Ilma Ferreira Machado*, *Maria Izete de Oliveira*, *Tatiane Lebre Dias*, *Cecília Maria de França*, *Beleni Salete Grando*, por sua generosidade em compartilhar seus conhecimentos.

Às turmas 2010, 2011 e 2012 do Mestrado em Educação, particularmente à *Rosângela de Oliveira*, *Roseli Ferreira Lima*, *Fabiana Muniz Mello Félix*, *Ana Paula do Amaral*, *Kelis Estatiane de Campos*, *Rosane Penha Mendes*, *Andréia Lemes Lustig*, *Cristiana Campos*, *Adriana Nezeir de Almeida*, ao *André Luiz Borges Milhomem*, *Paulo Henrique Alves Machado* e aos demais colegas, pelos prazerosos momentos de descontração e pelos ricos momentos de aprendizagem compartilhada.

Aos professores “externos”, *Patrícia Torriglia*, *Maria Helena Michels*, *Lucídio Bianchetti*, *Evandro Guedhin*, *Luis Augusto Passos*, *Maria das Graças Martins e Silva*, *Maria Stela de Campos França* e aos demais que vieram de outras Instituições, em momentos que se fizeram especiais, e que contribuíram para a nossa aprendizagem.

Aos professores da UNEMAT, *Antônio Eustáquio de Moura* e *Marilda de Oliveira Costa* que aceitaram compartilhar comigo seus conhecimentos e possibilitaram a realização do estágio em docência.

Ao (ex) secretário do PPGEduc, *Plínio “José” dos Santos*, e à atual secretária, *Edvânia Conceição Guia Leite*, pela gentileza no atendimento e pela atenção para conosco.

Aos profissionais técnicos da UNEMAT, lotados nas Supervisões de Apoio Acadêmico, especialmente à amiga *Marilene Augusta Leite*, do *campus* de Cáceres.

Aos alunos e professores do *campus* de Cáceres que aceitaram participar deste estudo e que contribuíram para os resultados que ora se apresentam.

Aos secretários das coordenações dos cursos de graduação presenciais do *campus* de Cáceres, por sua contribuição durante o período de aplicação dos questionários.

Aos colegas do grupo de Pesquisa PROAPES, professores, alunos, bolsistas, pela parceria e pelo apoio.

À UNEMAT, instituição pública estadual que tem possibilitado minha formação, da graduação ao mestrado, e aos profissionais nela atuantes.

*De cada um segundo as suas capacidades, a cada
um segundo as suas necessidades.*

(Karl Marx)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar o PIIER como política de democratização da educação superior e identificar em que medida o Programa tem atingido os objetivos de acesso e de permanência na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Cáceres, evidenciando avanços, limites e possibilidades. A pergunta norteadora da pesquisa foi: O PIIER tem atingido a perspectiva de democratização da educação superior por meio das políticas de acesso e de permanência? Utilizamos como metodologia a abordagem quanti-qualitativa. Elaboramos, inicialmente, um banco de dados com o fluxo acadêmico dos alunos cotistas vinculados aos cursos de graduação presenciais do *campus* Jane Vanini, incluindo: o número de vagas ofertadas em concurso vestibular, o número de candidatos inscritos, o número de aprovados, o número de ingressantes, os alunos evadidos, os retidos, os que estavam em trancamento de matrícula, os transferidos e o número de concluintes. Posteriormente, aplicamos um questionário (por amostragem) aos professores e alunos cotistas. Os resultados da pesquisa foram analisados com base na categoria central *democratização* e nas subcategorias *acesso* e *permanência*. Constatamos, como ponto limitador do Programa, a ausência, por parte da UNEMAT, de políticas de permanência dos estudantes nos cursos e, como avanço, o reconhecimento da comunidade acadêmica de que o Programa cumpre a função de democratizar o acesso de alunos autodeclarados negros aos cursos de graduação da UNEMAT. Verificamos que a democratização da educação superior na UNEMAT ainda não está completamente efetivada, visto que um percentual alto de alunos cotistas “se perde” em meio às retenções (61,0%) e à evasão (19,0%), ao mesmo tempo em que o percentual de concluintes é baixo em relação ao de ingressantes (14,6%). Os dados apontaram que a ausência de políticas de permanência dos alunos, ponto limitador do programa, pode estar colaborando para os altos índices de evasão e de retenção e o baixo índice de concluintes apresentados neste estudo. Os resultados também evidenciaram, na percepção dos sujeitos, possibilidades que podem contribuir para a melhoria do PIIER na perspectiva de um Programa de democratização da educação superior, as quais, na dimensão do acesso, incluem a necessidade de uma melhor formação na educação básica – integração Universidade e Educação Básica - e de se instituir critérios de seleção mais eficazes; na dimensão da permanência, apontam para a necessidade de se instituir políticas de apoio e de acompanhamento aos alunos. Diante dessa realidade, concluímos que para que o PIIER atinja seus objetivos e para que efetivamente seja consolidado na UNEMAT como uma política institucional de democratização da educação superior, as necessidades evidenciadas pelos sujeitos que perpassam as dimensões do acesso e da permanência devem ocupar espaço permanente nas pautas de discussão das diferentes esferas de gestão da universidade. É necessário que haja uma postura institucional diferenciada que integre e inclua todos os segmentos da comunidade acadêmica para que esse objetivo seja alcançado.

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

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze PIIER as policy of democratization of higher education and to identify in extent which to this Program has achieved the goals of access and residence at the University of Mato Grosso – (UNEMAT), Campus de Caceres, highlighting advances, limitations and possibilities. The guiding question of the research was: Has PIIER reached the prospect of democratization of higher education through access policies and residence? We used the quantitative-qualitative approach as methodology; firstly, we developed an initial database with the flow of the quota students linked to presential courses at Jane Vanini campus, including: the number of vacancies offered in the entrance exam (Vestibular), the number of candidates, the number of approved ones, the number of new students, the dropout students, the retained ones - those with locking enrollment, the transferred ones and the number of the graduating students. Subsequently, we applied a questionnaire (sample) for unitholders teachers and students. The survey results were analyzed based on the core category: "democratization" and the subcategories: "access" and "stay." We find out how, as limiting point of the Program, on the part of UNEMAT, the absence of policies of residence for the students in the courses, and as advances of the Program, the recognition that the Program fulfills its function of democratizing the access to student self-declared blacks in the undergraduate courses of UNEMAT. We also found out that the democratization of higher education in UNEMAT is not completely effective seeing that a high percentage of quota students is lost among the retentions (61.0%) and evasion (19.0%) while that the percentage of graduating students is low compared to the new students (14.6%). The data pointed to the absence of policies residence for students, limiting point of the Program that may be contributing to the percentage of dropouts, retentions and graduating students presented in this study. The results also showed that, in the participants' view, the possibilities that can contribute to the improvement of PIIER - in the perspective of a program of democratization of higher education -, which, in the dimension of access, includes the need for better formation in Basic Education - integration of the University and Basic Education instituting more effective selection criteria, and the dimension of permanence, the results pointed to the need to implement policies of support and follow-up for students. Given this reality, we conclude that for PIIER reach its goals and also be consolidated effectively in UNEMAT as an institutional policy of democratization of higher education, the needs highlighted by the participants of this research which pervades the dimensions of access and permanence must occupy space in ongoing discussions on the agendas of the different management levels of the university. It is necessary to have an institutional stance that integrates and includes all segments of the academic community for this objective to be achieved.

Keywords: Higher Education, Quotas, Democratization, Access, Stay.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADUNEMAT - Associação dos Docentes da UNEMAT

AI – Ato Institucional

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CA – Centro Acadêmico

CAMOSC - Curso de Agronomia para os Movimentos Sociais do Campo

CEE/MT - Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso

CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos profissionais da Educação Básica

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPERA - Curso de Pedagogia para Professores da Reforma Agrária

CEPICS - Comissão para Elaboração do Programa Institucional “Cores e Saberes”

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSUNI - Conselho Universitário

COVEST – Coordenadoria de Concursos e Vestibulares

CPA – Comissão Própria de Avaliação

DCE – Diretório Central dos Estudantes

DEED – Diretoria de Estatísticas Educacionais

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FASE - Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional

FAPEMAT – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso

FCESC - Fundação Centro de Ensino Superior de Cáreres

FCUC - Fundação Centro Universitário de Cáreres

FESMAT - Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior/Financiamento Estudantil

FUNEMT - Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso

FURG - Fundação Universidade de Rio Grande

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IE – Instituto de Educação

IES – Instituições de Educação Superior

IESC - Instituto de Ensino Superior de Cáceres

IFET – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

LC – Lei Complementar

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MT – Mato Grosso

NEPRE - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação

NEGRA - Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Relações Raciais e Alteridade

ONU - Organização das Nações Unidas

PADES - Programa de Atendimento às Demandas do Ensino Superior

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIIER – Programa de Integração e de Inclusão Étnico-racial

PFL – Partido da Frente Liberal

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNDH - Programa Nacional dos Direitos Humanos

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGAS - Programa de Pós-graduação em Antropologia Social

PR – Partido da República

PRAE - Pró-reitoria de Assistência Estudantil

PRAF – Pró-reitoria de Administração Financeira

PROAPES - Grupo de Pesquisa Acesso e Permanência no Processo de Expansão da Educação Superior na Universidade do Estado de Mato Grosso

PROEC – Pró-reitoria de Extensão e Cultura

PROEG - Pró-reitoria de Ensino de Graduação

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PRPDI – Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PUC – Pontifícia Universidade Católica

REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática

REUNI – Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAA - Supervisão de Apoio Acadêmico

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECITEC - Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

SEEC - Serviço de Estatística da Educação e Cultura

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SINTESMAT – Sindicato dos Profissionais Técnicos da Educação Superior

SISU – Sistema de Seleção Unificado

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UCPel - Universidade Católica de Pelotas

UDF - Universidade do Distrito Federal

UFPel - Universidade Federal de Pelotas

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UnB - Universidade de Brasília

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNITRABALHO – Rede Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho

URJ - Universidade do Rio de Janeiro

USAID - *United States Agency for International Development* (Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional)

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. UNEMAT: Monografias relacionadas à temática racial aprovadas nos <i>campi</i> de Alto Araguaia, Jane Vanini (Cáceres) e Juara entre 2004 e 2010.....	20
Quadro 2. <i>Campi</i> e cursos ofertados pela UNEMAT em 1993.....	52
Quadro 3. Alterações estruturais da UNEMAT: 1978/2012.....	54
Quadro 4. Cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> ofertados pela UNEMAT em 2012	57
Quadro 5. Número e percentual de questionários distribuídos e respondidos	79
Quadro 6. Resultado da questão: Principais causas da retenção dos alunos cotistas	97
Quadro 7. Resultado da questão: Sugestões de ações para diminuir a retenção	102
Quadro 8. Resultado da questão: A que você atribui a evasão dos alunos cotistas nos cursos de graduação da UNEMAT	107
Quadro 9. Resultado da questão: O que a UNEMAT pode fazer para diminuir a evasão	110
Quadro 10. Resultado da questão: Pontos positivos e pontos negativos em relação ao PIIER	112
Quadro 11. Resultado da questão: Sugestões visando à melhoria do PIIER	119
Quadro 12. Resultado da questão: Considerações em relação ao PIIER que não foram contempladas nas questões anteriores	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Evolução do número de instituições por natureza e dependência administrativa - Brasil 1980-1998	32
Tabela 2. Evolução da matrícula por natureza e dependência administrativa - Brasil 1980-1998.....	34
Tabela 3. Número de instituições de educação superior por organização acadêmica e a categoria administrativa das IES – 2010	35
Tabela 4. Matrículas em cursos de graduação presenciais por organização acadêmica e a categoria administrativa das IES – 2010	36
Tabela 5. Comunidade acadêmica (docentes efetivos e discentes cotistas) do <i>campus</i> de Cáceres da UNEMAT no período letivo 2012/1	73
Tabela 6. Cálculo do percentual de docentes em efetivo exercício e de discentes cotistas do <i>campus</i> de Cáceres/UNEMAT, período letivo 2012/1, em relação à população.....	74
Tabela 7. Cálculo da amostra de docentes e de discentes cotistas dos cursos de graduação do <i>campus</i> de Cáceres/UNEMAT, período letivo 2012/1	76
Tabela 8. Resumo da amostra dos sujeitos da pesquisa (docentes em efetivo exercício e discentes cotistas) dos cursos de graduação do <i>campus</i> de Cáceres/UNEMAT, período letivo 2012/1.....	77
Tabela 9. Vagas ofertadas ao PIIER, número de inscritos no vestibular e percentual candidato/vaga, número de aprovados e percentual em relação ao número de vagas ofertadas; número de aprovados e percentual em relação ao número de inscritos - <i>campus</i> de Cáceres/UNEMAT de 2005/2 a 2011/1	81
Tabela 10. Fluxo dos alunos cotistas nos cursos de graduação presenciais do <i>campus</i> de Cáceres/UNEMAT de 2005/2 a 2011/1.....	82
Tabela 11. Indicadores consolidados do fluxo acadêmico dos alunos cotistas nos cursos de graduação presenciais noturnos do <i>campus</i> de Cáceres/UNEMAT de 2005/2 a 2011/1	84
Tabela 12. Indicadores consolidados do fluxo acadêmico dos alunos cotistas nos cursos de graduação presenciais diurnos do <i>campus</i> de Cáceres/UNEMAT de 2005/2 a 2011/1	85

LISTA DE FIGURAS E DE GRÁFICOS

Figura 1. Configuração da UNEMAT em 2012: <i>campi</i> , polos de educação a distância e núcleos pedagógicos	58
Figura 2. Esquema de seleção de uma amostragem estratificada.....	74
Gráfico 1. Amostragem estratificada proporcional dos docentes em efetivo exercício e dos discentes cotistas do <i>campus</i> de Cáceres/UNEMAT, período letivo 2012/1.....	75
Gráfico 2. Alunos cotistas em evasão, em retenção, transferidos, em trancamento de matrícula e concluintes nos cursos de graduação presenciais do <i>campus</i> de Cáceres/UNEMAT de 2005/2 a 2011/1.....	83
Gráfico 3. Alunos cotistas concluintes e não concluintes dos cursos de graduação presenciais do <i>campus</i> de Cáceres/UNEMAT de 2005/2 a 2011/1.....	83

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I. Fluxo acadêmico dos alunos cotistas no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas - período 2005/2 - 2011/1, <i>campus</i> de Cáceres/UNEMAT	148
Apêndice II. Fluxo acadêmico dos alunos cotistas no curso de Licenciatura Plena em Computação - período 2005/2 - 2011/1, <i>campus</i> de Cáceres/UNEMAT	148
Apêndice III. - Fluxo acadêmico dos alunos cotistas no curso de Licenciatura Plena em Educação Física - período 2005/2 - 2011/1, <i>campus</i> de Cáceres/UNEMAT	149
Apêndice IV. Fluxo acadêmico dos alunos cotistas no curso de Licenciatura Plena em Geografia - período 2005/2 - 2011/1, <i>campus</i> de Cáceres/UNEMAT	149
Apêndice V. Fluxo acadêmico dos alunos cotistas no curso de Licenciatura Plena em História - período 2005/2 - 2011/1, <i>campus</i> de Cáceres/UNEMAT	150
Apêndice VI. Fluxo acadêmico dos alunos cotistas no curso de Licenciatura Plena em Letras - período 2005/2 - 2011/1, <i>campus</i> de Cáceres/UNEMAT	150
Apêndice VII. Fluxo acadêmico dos alunos cotistas no curso de Licenciatura Plena em Matemática - período 2005/2 a 2011/1, <i>campus</i> de Cáceres/UNEMAT	151
Apêndice VIII. Fluxo acadêmico dos alunos cotistas no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - período 2005/2 - 2011/1, <i>campus</i> de Cáceres/UNEMAT	151
Apêndice IX. Fluxo acadêmico dos alunos cotistas no curso de Bacharelado em Agronomia - período 2005/2 - 2011/1, <i>campus</i> de Cáceres/UNEMAT	152
Apêndice X. Fluxo acadêmico dos alunos cotistas no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis - período 2005/2 - 2011/1, <i>campus</i> de Cáceres/UNEMAT	152
Apêndice XI. Fluxo acadêmico dos alunos cotistas no curso de Bacharelado em Direito - período 2005/2 a 2011/1, <i>campus</i> de Cáceres/UNEMAT	153
Apêndice XII. Fluxo acadêmico dos alunos cotistas no curso de Bacharelado em Enfermagem - período 2005/2 - 2011/1, <i>campus</i> de Cáceres/UNEMAT	153
Apêndice XIII. Termo de consentimento livre e esclarecido	154
Apêndice XIV. Questionário aplicado aos docentes	155
Apêndice XV. Questionário aplicado aos discentes cotistas	158

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I	
A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO	25
1.1. Contexto histórico da educação superior no Brasil	25
1.2. Educação superior no Brasil a partir da década de 1990: flexibilização e expansão ..	30
1.3. Democratização da educação superior: um conceito em construção	36
1.4. Políticas de ação afirmativa para a educação superior: um recorte étnico-racial	43
1.5. UNEMAT: democratizando a educação superior pública ‘do interior para o interior’	47
1.5.1. A UNEMAT pós LDBEN/1996	55
1.6. Cotas na UNEMAT: criação, implantação e implementação do PIIER	59
1.7. Políticas de permanência na UNEMAT: processo em construção	65
CAPÍTULO II	
CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS QUE NOS LEVARAM À ANÁLISE DO PIIER DA UENMAT	68
2.1. Definindo o plano de amostragem	72
2.1.1. Procedimentos para a definição do tamanho da amostra	73
2.2. Conhecendo os sujeitos	77
2.2.1. Estratégia para a aplicação do questionário	78
2.2.2. Estratégia para sistematização e tabulação do questionário	79
CAPÍTULO III	
ANÁLISE DO PIIER: AVANÇOS, LIMITES E POSSIBILIDADES	80
3.1. Apresentação e discussão dos resultados com base na construção do banco de dados	80
3.2. Apresentação e discussão dos dados por turno de oferta dos cursos	84
3.2.1. Descrição dos indicadores por curso	87
3.2.2. Análises comparativas dos indicadores	90
3.3. As causas da retenção, da evasão e do baixo índice de cotistas concluintes com base nas percepções dos sujeitos	92
3.4. Percepção dos alunos cotistas e dos docentes em relação ao PIIER	96

3.4.1. Causas do indicador “retenção” dos alunos cotistas e sugestões para diminuição dos índices	97
3.4.2. Causas do indicador “evasão” dos alunos cotistas e sugestões para diminuição	107
3.4.3. As vozes dos sujeitos analisando o PIIER.....	112
3.5. O PIIER é um Programa de democratização da educação superior?	125
3.5.1. Necessidades evidenciadas pelos sujeitos que perpassam a dimensão do acesso	127
3.5.2. Necessidades evidenciadas pelos sujeitos que atravessam a dimensão da permanência.....	131
CONSTRUINDO A SÍNTESE PARA NÃO CONCLUIR.....	135
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES	148

INTRODUÇÃO

O tema de um trabalho é, de modo geral, estabelecido por razões que têm especial significado para a vida pessoal-profissional de seu autor e/ou para o plano teórico-metodológico em que a questão se insere. O conhecimento dessas razões permite que o leitor se coloque na perspectiva do autor, compreendendo, possivelmente melhor suas intenções.

(SAUL, 2010, p.11)

Na condição de autora, penso ser oportuno e relevante informar ao leitor as origens, o interesse e o significado do objeto desta pesquisa, o Programa de Integração e de Inclusão Étnico-racial (doravante PIIER), tal como dito na epígrafe.

As políticas educacionais vêm permeando minha atuação na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) desde 1998, quando ingressei no quadro de profissionais técnico-administrativos dessa instituição, atuando em unidades de gestão regionalizada no *campus* Jane Vanini e na sede administrativa da IES, ambas localizadas no município de Cáceres. Nesse período, também mantive contínuo envolvimento, na condição de representante do segmento, nos Conselhos Superiores da Universidade (CONEPE e CONSUNI) e em comissões internas de trabalho.

Especificamente quanto ao PIIER, também conhecido na UNEMAT como “sistema de cotas”, o interesse vem desde a sua criação em 2004 e implantação em 2005/2. Esse interesse se fortaleceu em 2008, quando da elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Didática do Ensino Superior, período em que emergiu a oportunidade de estudar com maior propriedade esse Programa e de compreender situações, por vezes conflituosas, vivenciadas interna e externamente à UNEMAT, em relação às cotas.

O PIIER é uma política institucional de ação afirmativa que visa a possibilitar o acesso e a permanência a estudantes autodeclarados negros (pretos ou pardos). Para tanto, a UNEMAT disponibiliza, desde 2005/2, período de implantação do Programa, 25% das vagas ofertadas em todos os processos seletivos para os cursos de graduação.

Em 2008, estudamos o Programa com base na percepção dos docentes e discentes do curso de Bacharelado em Enfermagem do *campus* de Cáceres e evidenciamos que a discriminação e o preconceito racial ainda estão fortemente arraigados no meio acadêmico e que esse espaço que se pretende plural e democrático não produz, efetivamente, ações condizentes ao discurso institucional.

Os resultados do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que realizamos em 2008 e as participações nas discussões nos espaços da UNEMAT foram motivadores para o ingresso,

em 2011, no Programa de Mestrado em Educação, dando continuidade aos estudos sobre a compreensão do PIIER na perspectiva de uma política de democratização da educação superior.

Encontramos, nos estudos de Vieira (2012, p. 203/204), um quadro síntese das monografias relacionadas à temática racial desenvolvidas na UNEMAT nos *campi* de Alto Araguaia, Jane Vanini (Cáceres) e Juara no período de 2004 a 2010; dentre estas, consta o nosso estudo de 2008. Achamos pertinente reproduzi-lo, a fim de demonstrar as discussões que vêm sendo conduzidas na IES sobre essa temática. Vejamos:

Quadro 1 - UNEMAT: Monografias relacionadas à temática racial aprovadas nos *campi* de Alto Araguaia, Jane Vanini (Cáceres) e Juara entre 2004 e 2010

<i>Campus</i> universitário	Departamento ou Núcleo	Proponente	Título	Curso	Ano
Alto Araguaia	Comunicação Social	Lucimar da Silva Pereira	A construção imagética da identidade negra: um estudo de caso a partir do jornal <i>A Gazeta</i> , do Estado de Mato Grosso	Comunicação Social (habilitação em Jornalismo)	2009
Jane Vanini (Cáceres)	Direito	Luciano Roberto da Silva	Direito insurgente e políticas afirmativas: cotas para negros da Universidade do Estado de Mato Grosso	Direito	2004
		Jesus Vieira de Oliveira	Regularização das terras de remanescentes quilombolas: uma luta pela cidadania e pela democracia	Direito	2004
	Enfermagem	Aline Figueiredo de Oliveira	Políticas públicas: implementação da política nacional de saúde integral da população negra no município de Cáceres-MT	Enfermagem	2009
		Rosicleia Moreira Santos Silva	A política nacional de saúde integral da população negra: uma abordagem das necessidades de saúde da mulher negra do bairro Vila Irene do município de Cáceres-MT	Enfermagem	2009
		Márcia de Oliveira Costa	Os diferentes dizeres sobre o portador de anemia falciforme em Cáceres – MT	Enfermagem	2005
	História	Gilmara Gomes	A cor como construção da identidade étnica a partir do Programa de Integração e Inclusão Étnico - Racial - PIIER da UNEMAT	História	2009

Jane Vanini (Cáceres)		Gislaine do Nascimento Silva	O Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial (PIIER) da Universidade do Estado de Mato Grosso	História	2008
	Pedagogia	Valci Aparecida Barbosa	Avaliação do PIIER: A percepção dos docentes e discentes do curso de Enfermagem do <i>campus</i> de Cáceres – UNEMAT	Didática do Ensino Superior (<i>Lato-sensu</i>)	2008
		Adriana Perpétua Rosa do Prado	A importância da implementação da Lei 10.639/03 nas séries iniciais	Pedagogia	2008
		Kely Cristine da Silva Almeida	Lei 10.639/03 e sua aplicabilidade no espaço escolar	Pedagogia	2008
		Roseli Hurtado da Cruz Souza	Aplicabilidade da Lei 10.639/03	Pedagogia	2008
		Ana Paula Pinho da Silva	Formação de professores e a Lei 10.639/03	Pedagogia	2007
	NEGRA	Dulcimeire de Miranda	Cor e mercado: trajetória de vida de professores negros de particulares, públicas e do ensino superior do município de Cáceres - MT	Relações Raciais, Educação e Escola no Brasil (<i>Lato-sensu</i>)	2008
		Maria de Nazaré Silva Paula	Por uma educação anti-racista: reflexão a partir das experiências registradas na Escola Estadual Dr. José Rodrigues Fontes	Relações Raciais, Educação e Escola no Brasil (<i>Lato-sensu</i>)	2008
		Jucilene Aparecida Marques da Silva	Análise da imagem do negro em livro didático de Geografia	Relações Raciais, Educação e Escola no Brasil (<i>Lato-sensu</i>)	2007
Juara	Pedagogia	Flávia Gilene Ribeiro Nunes	Os espaços dos sujeitos e a docência: a trajetória de professoras negras no contexto da fronteira	Pedagogia	2010
		Cristiane Aparecida da Silva	Diversidade racial e educação infantil: rompendo paradigmas	Pedagogia	2010
		Valdeson Paula Portela	Capoeira pedagógica: resignificando a cultura do movimento na educação	Pedagogia	2010
		Eliana Barbosa da Silva	As crianças negras em face do preconceito e da discriminação racial na escola	Pedagogia	2009
		Michelangelo Henrique Batista	Construção da identidade racial da criança negra no contexto escolar	Pedagogia	2008
		Carlos Aparecido Paulino	Discutindo a discriminação racial numa escola de Novo Horizonte do Norte	Pedagogia	2008

		Paula Fernanda Rodrigues	Diversidade racial: a educação infantil para a compreensão, respeito e valorização das diferenças	Pedagogia	2008
--	--	--------------------------	---	-----------	------

Fonte: Vieira, 2012, p.203-204.

Buscamos, no Mestrado em Educação, subsídios teóricos e metodológicos que nos levassem a alcançar esse nosso intento. Participamos do Grupo de Pesquisa Acesso e Permanência no Processo de Expansão da Educação Superior na Universidade do Estado de Mato Grosso (PROAPES), ação interinstitucional desenvolvida na UNEMAT em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). As discussões e as trocas de experiências com os membros do PROAPES foram relevantes para a consecução do presente estudo e para as análises dos dados coletados.

Nesta pesquisa, estudamos o PIIER com base na realidade da UNEMAT, tendo como lócus de investigação o *campus* Jane Vanini, localizado no município de Cáceres-MT, e como sujeitos os docentes em efetivo exercício e os alunos cotistas regularmente matriculados, no semestre letivo 2012/1, nos cursos de graduação presenciais.

O objetivo desta pesquisa foi **analisar o PIIER como política de democratização da educação superior e identificar em que medida o Programa tem atingido os objetivos de acesso e de permanência na UNEMAT/*campus* de Cáceres, evidenciando avanços, limites e possibilidades**. Para tanto, apresentamos, como objetivos específicos:

- ✓ Identificar os determinantes legais e políticos que se destacam no debate sobre a democratização da educação superior em nível nacional e sua influência na criação e na implantação do PIIER na UNEMAT,
- ✓ Contextualizar o PIIER na UNEMAT;
- ✓ Investigar a percepção dos docentes em efetivo exercício e dos discentes cotistas regularmente matriculados nos cursos de graduação presenciais do *campus* de Cáceres, no período letivo 2012/1, acerca do PIIER.

Para atingir esses objetivos, buscamos informações quantitativas que demonstrassem o fluxo acadêmico dos alunos ingressantes pelo PIIER de 2005/2 (quando da criação e implantação do Programa) a 2011/1 (recorte temporal da pesquisa).

Descobrimos, no decorrer deste estudo, que essas informações, primárias, não estavam sistematizadas nas unidades administrativas da IES. Sendo assim, foi necessário que construíssemos um banco de dados com o fluxo acadêmico dos alunos cotistas vinculados aos cursos de graduação presenciais do *campus* de Cáceres, incluindo: o número de vagas

ofertadas em concurso vestibular, o número de candidatos inscritos, o número de aprovados, o número de ingressantes, os alunos evadidos, os retidos, os que estavam em trancamento de matrícula, os transferidos e o número de concluintes. Esse procedimento foi incorporado ao estudo como mais um objetivo específico e os resultados nele evidenciados subsidiaram a elaboração do questionário.

Utilizamos como metodologia a abordagem quanti-qualitativa. A coleta de dados foi realizada em dois momentos, complementares entre si. O primeiro foi a construção do banco de dados e o segundo foi a aplicação de questionário aos docentes em efetivo exercício e aos discentes cotistas regularmente matriculados nos doze cursos de graduação presenciais do *campus* Jane Vanini no período letivo 2012/1.

O questionário (apêndices XIV e XV) foi estruturado em duas partes: uma com questões fechadas, cujo objetivo consistiu em traçar o perfil do respondente, e outra com questões descritivas, comuns a todos os pesquisados, cujo objetivo foi coletar a percepção dos sujeitos em relação ao PIIER.

Nossa perspectiva de análise do PIIER teve respaldo no paradigma de avaliação emancipatória proposto por Saul (2010) e na metodologia utilizada por esta autora, em 1982, na avaliação do Programa de Estudos Pós-graduados em Supervisão e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).

Para Saul (2010, p. 65),

A avaliação emancipatória, caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. [...] O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua *própria história* e gerem as suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 2010, p.65).

Os conceitos básicos envolvidos na proposta de avaliação apresentados por Saul (2010, p. 66) são: *emancipação* – prevê que a consciência crítica da situação e a proposição de alternativas de solução para as mesmas constituem-se em elementos de luta transformadora para os diferentes participantes da avaliação; *decisão democrática* - implica que haja envolvimento responsável dos elementos que participam de um programa. Estimula-se a participação ampla e diversificada dos elementos, contemplando-se tanto o consenso, quanto o dissenso; *transformação* – diz respeito às alterações substanciais geradas pelos elementos com base na análise crítica do programa; *crítica educativa* – a crítica incide sobre o programa

em si, prioritariamente sobre a dimensão de processo, sem, no entanto, desconsiderar os produtos. A função da crítica é educativa, formativa, visando à reorientação do programa.

Ainda de acordo com os estudos de Saul, realizar uma avaliação seguindo esses pressupostos requer três momentos, quais sejam: *descrição da realidade* - tem por objetivo situar o programa em estudo numa perspectiva histórica e caracterizá-lo; *crítica da realidade* – tomada de consciência e explicitação das defasagens, desajustes e contradições existentes no programa (envolve procedimentos no nível dos grupos de sujeitos) e *criação coletiva* – que significa a geração de propostas alternativas para o programa, apresentadas a partir das reflexões dos sujeitos da pesquisa.

Esses momentos de avaliação propostos por Saul nos possibilitaram realizar uma análise do processo de implementação do Programa de Integração e de Inclusão Étnico-racial da UNEMAT.

O presente estudo está organizado em três capítulos: os dois primeiros compõem os fundamentos teóricos para as análises e o terceiro apresenta os resultados e as análises da investigação desenvolvida com a comunidade acadêmica do *campus* de Cáceres/UNEMAT.

Para melhor compreensão do leitor, organizamos a discussão da seguinte forma: no primeiro capítulo, trazemos um contexto da educação superior no Brasil, abrangendo os aspectos históricos e de expansão desse nível de ensino e as políticas contemporâneas de democratização, com destaque para políticas com recorte étnico-racial. Discutimos ainda a democratização com base nas ações desenvolvidas pela UNEMAT, com ênfase na criação e implantação do PIIER. No segundo capítulo, trazemos a metodologia e os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa e que nos levaram à percepção dos sujeitos. No terceiro capítulo, apresentamos e discutimos os resultados, primeiramente, os relativos ao banco de dados, e, posteriormente, aqueles apresentados pelo questionário. Identificamos os avanços, os limites e as possibilidades em relação ao Programa, evidenciados com base nas percepções dos sujeitos.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos uma contextualização histórica do processo de desenvolvimento da educação superior no Brasil, passando pelas políticas de expansão, abrangendo os diferentes intentos no sentido 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 recorte étnico-racial. Trazemos também um contexto da democratização da educação superior a partir da Universidade do Estado de Mato Grosso (doravante UNEMAT), destacando a criação e a implantação do Programa de Integração e de Inclusão Étnico-racial (PIIER).

1.1. Contexto histórico da educação superior no Brasil

O estudo do processo de desenvolvimento do ensino superior no Brasil é uma tarefa desafiadora, tantas e tão complexas são as dimensões nele implicadas.

(CUNHA, 2004, p.796).

Tratar de um tema há tempos já sabido e há tanto já explorado como o da educação superior no Brasil não é tarefa das mais fáceis. Entretanto, os sábios conselhos de uma mestra do curso de Mestrado nos ensinaram que não podemos temer subir nos *ombros dos gigantes* para construir nosso referencial. Assim, *sobre os ombros* de Fávero, Oliven, Cunha, Vieira, Sguissardi, Catani, Bittar, Saviani, Silva Jr., dentre outros, relataremos fatos e atos marcantes destes mais de quinhentos anos que impactaram no campo da educação e, particularmente, na educação superior do Brasil.

Para Oliven (1989, p. 73), “o Brasil não possui uma tradição universitária”. Os estudos dessa autora afirmam que enquanto no Brasil, das primeiras décadas de colonização até 1808, a educação ficou sob responsabilidade, quase que exclusivamente, dos jesuítas, os quais se encarregavam desde a catequização dos índios e da formação do clero até a preparação dos filhos da elite nacional para frequentar cursos superiores em Portugal na Universidade de Coimbra, nos países latino-americanos de colônia espanhola, desde o século XVI, as ordens religiosas e a monarquia já implantavam suas universidades.

Naquela época a elite brasileira era formada por uma pequena minoria branca, ou quase branca, de colonos europeus, senhores de terras que aqui vieram se estabelecer, ao passo que a grande massa da população, escravizada, em sua maioria, era formada por trabalhadores fornecedores da mão-de-obra necessária à exploração e à exportação das nossas riquezas e não ocupavam qualquer outra função social.

Assim como a educação, as iniciativas para a criação de universidades no Brasil também remontam ao período colonial. Oliven (1989, p. 59) afirma que “o Brasil colonial não dispôs de um sistema de ensino superior. Os estudantes daqui tinham que se deslocar até a metrópole, para se graduarem”. Esse tema voltaria à cena com a fuga da família real portuguesa para o Brasil em 1808.

Após a abdicação ao trono por D. Pedro I e no período do Governo de Regência de D. Pedro II, foram criadas as primeiras faculdades brasileiras: Medicina, Direito e Politécnica,

[...] localizadas em cidades importantes, possuíam uma orientação profissional bastante elitista. Seguiam o modelo das Grandes Escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa. Tanto sua organização didática como sua estrutura de poder baseavam-se em cátedras vitalícias¹. (OLIVEN, 2002, p.24-26).

No período imperial, apesar das várias propostas apresentadas, não foi criada uma universidade no Brasil: “Assim sendo, os novos cursos superiores de orientação profissional que se foram estabelecendo no território brasileiro eram vistos como substitutos à universidade” (OLIVEN, 2002, p.26).

Com a Proclamação da República, em 1889, assim como o Estado, a educação superior no Brasil tomou novos rumos. Políticos e elite nacional, influenciados pelo movimento positivista, vislumbravam um modelo de ensino laico e com formação técnico-profissionalizante em detrimento ao modelo europeu de universidade, contribuindo, sobremaneira, para o surgimento de faculdades e também de “universidades passageira” (CUNHA, 1986 apud SAVIANI, 2010, p.3).

Dando um salto histórico-temporal em nosso relato, chegamos ao governo Getúlio Vargas. Destacamos as reformas sociais e econômicas implantadas no Brasil no período conhecido como a República Nova (1930-1964). No campo educacional, uma importante ação

¹ Segundo Fávero (2006, p.17-36), “[...] o catedrático era aquele que dominava um campo de saber, cabendo-lhe a escolha dos seus assistentes, permanecendo no topo da hierarquia acadêmica durante toda a sua vida. No Brasil, os privilégios do professor catedrático adquiriram uma feição histórica, apresentando-se o regime de cátedra como núcleo ou *alma mater* das instituições de ensino superior”.

do governo Vargas foi a criação do Ministério de Educação e Saúde, em 1931, tendo Francisco Campos como seu primeiro titular, em cuja gestão publicou-se o que podemos considerar como primeiro marco regulatório da educação superior no Brasil: o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, vigente até 1961, o qual instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras. Na mesma data também foram baixados outros dois decretos-leis: Decreto 19.850, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), e Decreto nº 19.852, que tratava da Organização da Universidade do Rio de Janeiro (URJ)².

No período subsequente à publicação do Estatuto das Universidades Brasileiras, diferentes projetos para a universidade brasileira despontaram nos campos de debate entre educadores, políticos e líderes religiosos, envolvendo posicionamentos e clivagens ideológicas autoritárias ou liberais. Destacamos, dada à relevância histórica e as diferenças que marcaram sua implantação, a criação, em 1934, da Universidade de São Paulo (USP), instituída por meio do Decreto nº 6.283, que teve como mentor Fernando de Azevedo, e, em 1935, a implantação da Universidade do Distrito Federal (UDF), criada por Anísio Teixeira, por meio do Decreto Municipal nº 5.513/35, extinta, em 1939, por meio do Decreto nº 1.063, de 20 de janeiro.

O surgimento de novos empregos urbanos, tanto no setor público, quanto no privado, a crescente entrada do universo feminino no mercado de trabalho assalariado, a expansão da rede de ensino de nível médio, com a publicação da Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, Lei da equivalência³, e a consolidação da sociedade urbano-industrial brasileira também foram fatores que contribuíram para o aumento da demanda e para a oferta de novos cursos superiores.

No entanto, a expansão não ocorreu apenas nas instituições universitárias, mas também nas Faculdades de ensino, instituições privadas que ofertavam cursos de formação específica, de curta duração, voltados aos interesses do mercado de trabalho, cujo público não estava na elite, que continuava a ser formada nas grandes universidades, mas na parcela economicamente desfavorecida da população, ou seja, na maioria.

² Criada desde 1920, por meio do Decreto nº 14.343, de 7/09/1920, com a denominação de “Universidade do Rio de Janeiro”. Foi reorganizada em 1937, quando passou a se chamar “Universidade do Brasil”. A atual denominação “Universidade Federal do Rio de Janeiro” foi dada em 1965, no governo do General Castelo Branco. Para saber mais sobre esse assunto, consulte http://www.ufrj.br/pr/conteudo_pr.php?sigla=HISTORIA.

³ A “lei da equivalência”, Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, dispunha sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores, equiparou os cursos médios técnicos aos acadêmicos, possibilitando aos alunos os mesmos direitos de prestarem vestibular para qualquer curso universitário, um privilégio que, anteriormente, era exclusivo dos portadores de diplomas dos cursos médios acadêmicos. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128789/lei-1821-53>>. Acesso em: 01.fev.2012.

Em 20 de dezembro de 1961, foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024, cujo texto foi aprovado após 14 anos de tramitação no Congresso Nacional. Oliven (2002, p.32) afirma que

[...] mesmo possibilitando certa flexibilidade na sua implementação, na prática, essa lei reforçou o modelo tradicional de instituições de ensino superior vigente no país. Em termos organizacionais, deixou ilesas a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas e a universidade composta por simples justaposição de escolas profissionais; além disso, manteve maior preocupação com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento da pesquisa. Ao conceder expressiva autoridade ao Conselho Federal de Educação, com poder para autorizar e fiscalizar novos cursos de graduação e deliberar sobre o currículo mínimo de cada curso superior, a nova Lei fortaleceu a centralização do sistema de educação superior. Como novidade, assegurou a representação estudantil nos colegiados, não especificando, no entanto, a respectiva proporção.

Com a transferência da capital do Rio de Janeiro para Brasília, foi criada, em 15 de dezembro de 1961, a Universidade de Brasília (UnB), a

[...] primeira universidade brasileira que não foi criada a partir da aglutinação de faculdades pré-existentes; sua estrutura era integrada, flexível e moderna e contrapunha-se à universidade segmentada em cursos profissionalizantes. Seguindo o modelo norte-americano, organizou-se na forma de fundação e os departamentos substituíram as cátedras. (OLIVEN, 2002, p.32-33).

Em 1964, com o golpe militar, as universidades brasileiras sofreram grandes impactos:

[...] um número expressivo de professores foi afastado, principalmente na UnB além de serem criadas nas instituições federais de ensino superior Assessorias de Informação – AIs com a intenção de coibir atividades de caráter “subversivo” tanto de professores quanto de alunos, e de instalar um novo modo de encaminhar os problemas universitários. As universidades passaram a ser objeto da ingerência do governo federal e houve um processo crescente de internacionalização da economia brasileira, o que se fez sentir diretamente na formulação da política educacional. (OLIVEN, 1989, p.70-71).

O ano de 1968, mundialmente marcado pela ação dos movimentos sociais, sobretudo na França e na Checoslováquia, e pelos assassinatos, nos Estados Unidos, do pastor Martin Luther King (04 de abril) e do então candidato à presidência, senador Robert Kennedy (06 de junho), encontrou o Brasil em conflito sob a égide do regime militar (instaurado em 31 de

março de 1964 e que culminaria, em 1968, em ditadura). No Brasil, esse período foi fortemente marcado pela repressão ao movimento estudantil, que, com o apoio de artistas, intelectuais e até de religiosos, reivindicava a autonomia universitária, a participação estudantil nos órgãos colegiados, a extinção da cátedra, o fim da censura, da repressão e a redemocratização do país.

Em 28 de novembro de 1968 foi publicada a Lei nº 5.540, de 28 de novembro, primeira reforma universitária brasileira. Encontramos em Fávero (2006, p.30) algumas “medidas oficiais” que influenciaram diretamente na formulação dessa Lei, dentre estas, os Planos de Assistência Técnica Estrangeira, corporificados nos acordos MEC/USAID⁴, o *Plano Atcon*⁵ (1966) e o relatório Meira Matos (1968)⁶.

Fávero (2006, p.31) afirma que algumas das recomendações do *Plano Atcon* e do relatório Meira Matos foram absorvidas pelo Projeto de Reforma Universitária, dentre estes: “a) fortalecimento do princípio de autoridade e disciplina nas instituições de ensino superior; b) ampliação de vagas; c) implantação do vestibular unificado; d) criação de cursos de curta duração; e) ênfase nos aspectos técnicos e administrativos”. Segundo a autora,

com a proposta de fortalecer o princípio de autoridade dentro das instituições de ensino, pretendiam Meira Mattos e os membros da Comissão instaurar no meio universitário o recurso da intimidação e da repressão. Tal recurso é implementado plenamente com a promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968, e com o Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que definem infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários ou empregados de estabelecimentos públicos ou particulares e as respectivas medidas punitivas a serem adotadas nos diversos casos. (FÁVERO, 2006, p.32).

Vieira (2009, p.102) afirma que a Lei 5.540/68 foi aprovada praticamente sem vetos. Segundo Fávero (2006, p. 34), entre as medidas propostas pela Reforma, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaem: o sistema

⁴ Convênios entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development - Usaid*) e que beneficiaram particularmente a pós-graduação, por meio de bolsas de estudos para professores brasileiros.

⁵ Trata-se de documento que resulta de estudo realizado pelo consultor americano Rudolph Atcon, entre junho e setembro de 1965, a convite da Diretoria do Ensino Superior do MEC – Ministério de Educação, preconizando a implantação de nova estrutura administrativa universitária, baseada num modelo cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência. (FÁVERO, 2006, p.31).

⁶ O relatório Meira Matos resulta dos trabalhos de uma comissão especial criada pelo governo e presidida pelo General Carlos de Meira Matos, instituída em fins de 1967 por meio do Decreto nº 62.024, com as finalidades de “a) emitir pareceres conclusivos sobre reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado”. (FÁVERO, 2006, p.31).

departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação. Ainda segundo a autora, essas medidas contribuíram também para a expansão do ensino superior público, bem como para o crescimento desordenado do ensino superior privado, o qual permanece em forte expansão nos dias atuais.

Em 1985, a eleição de um presidente civil, embora de forma indireta, põe fim ao regime militar vigente até então. A retomada da democracia e a restituição dos direitos civis confiscados pela ditadura marcaram o início de um novo período histórico para a sociedade brasileira e também para a educação. Inicia-se também uma progressiva desresponsabilização do Estado para com as questões sociais, reflexo das crises e das transformações econômicas ocorridas na maioria dos países em todos os continentes, as quais sinalizavam para o fim do chamado *Estado de bem-estar social* e apontavam para a *reforma do Estado*, para o chamado *Estado gestor*⁷.

1.2. Educação superior no Brasil a partir da década de 1990: flexibilização e expansão

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, trouxe indicadores importantes para a política nacional de forma ampla e para a política educacional, reafirmando, entre outros aspectos, a **indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão em nível universitário, bem como a autonomia das universidades**⁸ (BRASIL, CF/1988, art. 207, grifos nossos).

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**. (grifos nossos).

No artigo 22, mais especificamente no inciso XXIV, encontramos como **competência privativa da União**, entre outras, **legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional** (BRASIL, CF/1988, grifos nossos). Essa prerrogativa exclusiva da União fez com que, logo após a promulgação da Constituição, em 1988, se iniciasse um debate

⁷ Sobre os modelos e sobre a reforma do Estado, ver Silva Jr (1996, p.143-168).

⁸ Segundo o artigo 52 da Lei nº 9394/96, “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral”.

nacional visando a elaborar uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)⁹, comumente denominada de Lei de Diretrizes e Bases (LDB), uma vez que a primeira publicada e ainda vigente até aquele momento, Lei nº 4.024/61, tornara-se obsoleta diante do novo contexto.

Após tramitar durante oito anos no Congresso Nacional e de vários debates na comunidade acadêmico-científica, a atual LDB, Lei nº 9.394¹⁰, foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e pelo Ministro da Educação Paulo Renato de Souza em 20 de dezembro de 1996.

Os artigos 3º e 45 da Lei 9.394/96 materializaram a flexibilização da oferta do ensino por instituições privadas de ensino, possibilitada pelo artigo 209 da Constituição Federal de 1988.

Analizando dados do MEC/INEP/SEEC que retratam a evolução do número de Instituições por Natureza e Dependência Administrativa no Brasil nos anos de 1980 a 1998, observamos que o *boom* expansionista da Educação Superior nesse período ocorreu no segmento das IES privadas. Em 1980, o número de IES no Brasil totalizava 882 instituições, sendo 65 universidades (34 federais, 09 estaduais, 02 municipais e 20 privadas); 20 faculdades integradas e centros universitários (01 estadual e 19 privadas) e 797 instituições na modalidade de estabelecimentos isolados de ensino (22 federais, 43 estaduais, 89 municipais e 643 privadas).

Em 1998, se considerarmos apenas os números brutos, o total de instituições sofreu pouca alteração em relação a 1980 (das 882 unidades existentes em 1980, passou para 973 em 1998). Entretanto, analisando os mesmos dados por natureza e dependência administrativa, podemos verificar um salto no número de universidades privadas, que passaram de 20 unidades em 1980 para 76 em 1998 (crescimento de 380%). Nas universidades públicas, o crescimento maior ocorreu na esfera estadual, que passou de 09 unidades em 1980 para 30 em 1998, um crescimento de 333%. No nível federal, o aumento do número de universidades pode ser considerado irrisório: das 35 unidades existentes em 1980, passou para apenas 39 em 1998, o que representa um aumento de 10,2%.

⁹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira é a legislação que regulamenta o sistema educacional, público ou privado, do Brasil (da educação básica ao ensino superior).

¹⁰ Com a publicação da LDB/96, as Leis nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (1ª LDB), e nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Reforma Universitária) e suas alterações, bem como a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º. graus), e nº 7.044, de 18 de outubro de 1982 (altera dispositivos da Lei nº 5.692/71), as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário foram revogadas.

Nas demais modalidades acadêmicas de instituições, o avanço também ocorreu no campo privado, cabendo destacar o aumento no número de faculdades isoladas e de centros universitários, que passaram de 19 unidades em 1980 para 132 unidades em 1996.

Quanto às instituições classificadas como estabelecimentos isolados, o número de unidades permaneceu praticamente inalterado: de 797 unidades existentes em 1980 passou a 727 unidades em 1998. O aumento mais expressivo dessa modalidade de instituição, diferentemente das demais, ocorreu na esfera estadual, atingindo o ápice em 1981 (126 unidades), finalizando 1998 com 70 unidades. Vejamos os dados discriminados na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 - Evolução do número de instituições por natureza e dependência administrativa - Brasil 1980-1998

Ano	Total Geral	Universidades					Faculdades Integradas e Centros Universitários				Estabelecimentos Isolados				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1980	882	65	34	9	2	20	20	1	-	19	797	22	43	89	643
1981	876	65	34	9	2	20	49	1	1	47	762	18	68	126	550
1982	873	67	35	10	2	20	51	-	2	49	755	18	70	122	545
1983	861	67	35	10	2	20	57	-	1	56	737	18	69	111	539
1984	847	67	35	10	2	20	59	-	1	58	721	18	64	108	531
1985	859	68	35	11	2	20	59	-	1	58	732	18	64	102	548
1986	855	76	35	11	3	27	65	-	2	63	714	18	79	115	502
1987	853	82	35	14	4	29	66	-	-	66	705	19	69	99	518
1988	871	83	35	15	2	31	67	-	1	66	721	19	72	89	541
1989	902	93	35	16	3	39	64	-	-	64	745	19	68	79	579
1990	918	95	36	16	3	40	74	-	-	74	749	19	67	81	582
1991	893	99	37	19	3	40	85	-	3	82	709	19	63	78	549
1992	893	106	37	19	4	46	84	-	3	81	703	20	63	81	539
1993	873	114	37	20	4	53	88	-	3	85	671	20	57	80	514
1994	851	127	39	25	4	59	87	-	3	84	637	18	48	81	490
1995	894	135	39	27	6	63	111	5	5	101	648	18	44	66	520
1996	922	136	39	27	6	64	143	4	7	132	643	18	43	67	515
1997	900	150	39	30	8	73	91	-	1	90	659	17	44	72	526
1998	973	153	39	30	8	76	93	-	-	93	727	18	44	70	595

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Analisando a expansão sob a lógica do *empresariamento*, Chaves, Lima e Medeiros (2008, p. 341) afirmam que

[...] a política de expansão das IES 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 de 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.

No mesmo período, 1980-1998, encontramos nos dados MEC/INEP/SEEC um aumento no número de matrículas na educação superior. De acordo com os dados, em 1980 haviam 1.377.286 alunos matriculados na educação superior e, desse total, 652.200 alunos estavam em universidades (305.099 em universidades federais, 81.723 em universidades estaduais e 17.019 em universidades municipais). 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.

Ainda no período assinalado (1980-1998), os alunos vinculados a estabelecimentos isolados correspondiam a quase 50% do total dos alunos da educação superior. Eram 628.194 alunos 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 alunos, estudavam em unidades privadas.

Se considerarmos somente os alunos matriculados em 1980 nas universidades, faculdades/centros universitários e estabelecimentos isolados, todos privados, teremos um total de 885.054 alunos, o que corresponde a 64,3 % do total de matriculados na educação superior naquele ano.

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, conforme demonstram os dados discriminados na Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 - Evolução da matrícula por natureza e dependência administrativa - Brasil 1980-1998

Ano	Total Geral	Universidades					Fac. Integradas e Centros Universitários				Estabelecimentos isolados				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1980	1.377.286	652.200	305.099	81.723	17.019	248.359	96.892	2.622	-	94.270	628.194	11.616	24.907	49.246	542.425
1981	1.386.792	644.203	301.505	82.356	17.595	242.747	186.540	2.244	5.239	179.057	556.049	11.712	45.059	70.100	429.178
1982	1.407.987	659.500	305.468	87.499	17.624	248.909	189.146	-	7.198	181.948	559.341	11.472	47.402	71.725	428.742
1983	1.438.992	687.860	328.044	98.371	17.213	244.232	206.408	-	5.032	201.376	544.724	12.074	48.826	67.129	416.695
1984	1.399.539	672.624	314.194	106.066	17.602	234.762	198.818	-	4.067	194.751	528.097	12.005	49.947	67.998	398.147
1985	1.367.609	671.977	314.102	104.441	15.414	238.020	184.016	-	4.052	179.964	511.616	12.420	42.375	63.876	392.945
1986	1.418.196	722.863	313.520	104.816	20.600	283.927	190.711	-	3.094	187.617	504.622	12.214	48.973	74.415	369.020
1987	1.470.555	761.236	315.956	114.418	26.180	304.682	197.810	-	-	197.810	511.509	13.467	53.621	61.323	383.098
1988	1.503.555	770.240	304.465	129.785	17.178	318.812	201.744	-	965	200.779	531.571	13.366	60.951	58.641	398.613
1989	1.518.904	816.024	301.535	136.137	21.663	356.689	183.483	-	-	183.483	519.397	13.748	57.560	53.771	394.318
1990	1.540.080	824.627	294.626	136.257	23.499	370.245	202.079	-	-	202.079	513.374	14.241	58.160	51.842	389.131
1991	1.565.056	855.258	305.350	153.678	24.390	371.840	225.700	-	9.266	216.434	484.098	14.785	48.637	49.630	371.046
1992	1.535.788	871.729	310.533	159.963	30.353	370.880	205.465	-	9.445	196.020	458.594	15.351	50.170	53.847	339.226
1993	1.594.668	940.921	328.907	167.674	28.623	415.717	210.117	-	10.362	199.755	443.630	15.480	48.861	53.609	325.680
1994	1.661.034	1.034.726	349.790	190.271	31.547	463.118	203.471	-	10.344	193.127	422.837	13.753	41.665	53.080	314.339
1995	1.759.703	1.127.932	353.235	201.974	43.370	529.353	193.814	1.161	4.168	188.485	437.957	14.296	36.080	46.256	341.325
1996	1.868.529	1.209.400	373.880	204.819	47.432	583.269	245.029	1.592	7.089	236.348	414.100	15.107	36.690	48.818	313.485
1997	1.945.615	1.326.459	380.980	226.149	59.292	660.038	192.667	-	1.078	191.589	426.489	14.853	27.529	49.301	334.806
1998	2.125.958	1.467.888	392.873	239.908	67.758	767.349	216.137	-	-	216.137	441.933	15.767	35.026	53.397	337.743

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Observamos na Tabela 2 que os dados MEC/INEP/SEEC não trazem informações sobre a existência de cursos superiores na modalidade a distância no Brasil no período de 1980-1998. Até então, a natureza acadêmica das instituições que ofertavam educação superior restringia-se a universidades, faculdades integradas e centros universitários ou estabelecimentos isolados¹¹. A educação a distância vai aparecer apenas com a LDB/96, que além de contemplar a oferta da educação superior no formato como tradicionalmente a conhecemos (presencial, ofertada nos turnos diurno ou noturno), em seu artigo 80 (Título VIII – Das Disposições Gerais¹²) assegurou que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a

¹¹ Essa classificação foi modificada pelo Decreto nº 3.860, de 09/07/2001, alterado pelo Decreto nº 5.225, de 01/10/2004, sendo ambos revogados pelo Decreto nº 5.773, de 09/05/2006.

¹² “A designação DISPOSIÇÕES GERAIS pode aparecer no início da lei ou de algum de seus capítulos, tendo a mesma função das disposições preliminares. Também pode aparecer no final do texto de lei, com o objetivo de reunir: a) preceitos comuns a mais de um capítulo do texto; b) preceitos autônomos e desvinculados das demais divisões do texto; c) preceitos

veiculação 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.

Outra modalidade de instituição de educação superior que também emergiu em meio à política expansionista foram os Centros de Educação Tecnológica e as Faculdades de Tecnologia, criados após aprovação do Decreto nº 2.208, de 18 de abril de 1997¹³.

Entendemos que o movimento social e a pressão exercida pelo mercado de trabalho sustentaram a política de expansão da educação superior brasileira pela via privada nas décadas de 1980-1998. Contudo, dados do Censo de Educação Superior MEC/INEP/2010 revelaram um acréscimo bruto de aproximadamente 90% no número de universidades públicas (278 unidades, sendo 99 federais, 108 estaduais e 71 municipais) se comparado ao total existente em 1998 (153 unidades - 39 federais, 30 estaduais e 08 municipais). Demonstrem também a criação de 37 unidades de Institutos Federais e de Centros Federais de Educação Tecnológica, o que pode ser um indicador de que há uma preocupação política por parte do Estado com a democratização do acesso à Educação Superior também pela via pública, conforme observamos na Tabela 3.

Tabela 3 - 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	.

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

Quanto às matrículas, tomamos como referência apenas as matrículas em cursos de graduação presenciais; do total de 5.449.120 alunos matriculados em 2010, 3.987.424

destinados a operacionalizar a aplicação da nova lei; d) preceitos que estabelecem o direito aplicável a situação em que há mudança no regime legal (normas intertemporais)". Disponível em: <<http://www.jurisway.org.br/v2/pergunta.asp?pagina=9&idarea=54&idmodelo=8369>>. Acesso em: 10.fev.2012.

¹³ Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata da educação profissional).

estavam nas IES privadas (somados os números de matriculados em Universidades, em Centros Universitários e em Faculdades). Porém, cabe registrar que dos 2.809.974 alunos matriculados em universidades, 1.272.971 estavam em universidades públicas. Se acrescentarmos os alunos dos IF/CEFET, 68.572 alunos, teríamos 1.341.543 alunos. Esses dados revelam um aumento de 641.004 alunos em relação ao total de matriculados em 1998, que era de 700.539 (soma do número de matriculados em universidades federais, em universidades estaduais e em universidades municipais), conforme demonstram os dados da Tabela 4 a seguir.

Tabela 4 - Matrículas em cursos de graduação presenciais por organização acadêmica e categoria administrativa das IES – 2010

Unidade da Federação/Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais				
	Total Geral	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e CEFET
Brasil	5.449.120	2.809.974	741.631	1.828.943	68.572
Pública	1.461.696	1.272.971	14.166	105.987	68.572
Federal	833.934	763.891	.	1.471	68.572
Estadual	524.698	471.269	1.199	52.230	.
Municipal	103.064	37.811	12.967	52.286	.
Privada	3.987.424	1.537.003	727.465	1.722.956	.

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

Conforme afirmamos anteriormente, esses dados podem ser tomados como uma preocupação do Estado em ampliar o acesso à educação superior nas IES públicas a um número cada vez expressivo de pessoas. Contudo, como nos lembram Oliveira et al (2008, p. 74), “[...] não basta ampliar o acesso à educação, é preciso garantir a permanência e a qualidade da educação para todos”.

1.3. Democratização da educação superior: um conceito em construção

Se a palavra de ordem da década passada foi ‘expandir’, a desta precisa ser ‘democratizar’. [...] Não basta mais expandir o setor privado – as vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas no setor público – elas apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados.

(RISTOFF, 2008, p. 45)

Para que possamos compreender o que de fato queremos demonstrar neste estudo com a utilização dos termos democratizar/democratização, tomemos inicialmente o significado etimológico desses termos. Democratizar/democratização derivam da palavra de origem grega ‘*democracia*’ (δημοκρατία, *dēmokratía*) e quer dizer ‘poder do povo’¹⁴.

No dicionário da língua portuguesa, o termo *democratizar* tem as seguintes definições: “verbo transitivo regular que significa: tornar democrático; tornar acessível a todas as classes; popularizar”¹⁵.

Segundo Coutinho (2008), ao longo dos séculos, vários foram os pensadores (de Jean Jacques Rousseau no século XVIII a Lukács, Schumpeter e Bobbio no século XX) que contribuíram para a ressignificação e a legitimação do conceito de democracia atualmente instituído:

Nesse sentido, devemos ter muita cautela, hoje, quando usamos a palavra “democracia”. Um brilhante pensador francês do século XVII, La Rochefoucauld, tem uma bela definição de hipocrisia: ‘Hipocrisia é homenagem que o vício presta à virtude’. Ou seja, o fato de que todos hoje se digam “democratas” não significa que acreditem efetivamente na democracia, mas sim que se generalizou o reconhecimento de que a democracia é uma virtude. A hipocrisia consiste em que, com extrema frequência, essa palavra — ainda que dita com ênfase — não significa absolutamente o que a história da humanidade e o pensamento político entenderam e entendem por democracia. (COUTINHO, 2008, p.2).

Contemporaneamente, a democracia vem sendo evocada como sinônimo de sufrágio universal, instituto que todos consideram condição básica de qualquer regime democrático (COUTINHO, 2008). Para o autor,

Essa redução drástica do significado de democracia inicia-se com Schumpeter, mas prossegue com Giovanni Sartori, Robert Dahl, Norberto Bobbio e muitos outros pensadores liberais contemporâneos, conservadores ou progressistas. Democracia passa a ser, assim, o cumprimento de alguns procedimentos formais — as famosas regras do jogo —, sendo o principal deles a existência de eleições periódicas, nas quais o povo (de resto, segundo estes liberais, sem muita consciência do que está fazendo) escolhe entre elites. [...] essa nova versão minimalista ou “procedimental” da democracia despoja-a completamente de qualquer dimensão econômica e social. Estaríamos diante de um regime democrático sempre que certos procedimentos fossem observados: eleições periódicas disputadas por mais

¹⁴ Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Democracia>>. Acesso em: 12.fev.2012.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/democratizar/>>. Acesso em: 12.fev.2012.

de uma elite, um parlamento funcionando (ainda que com escassos poderes diante da ditadura cesarista do Executivo), etc. (p.3).

Entretanto, nos adverte o autor, tomando para si o pensamento de Rousseau, “não há democracia efetiva onde existe excessiva desigualdade material entre os cidadãos” (COUTINHO, 2008, p.6).

Para Silva e Nogueira, (2011, p.32), “a democracia não representa algo estático, bem como requer um tratamento histórico no real, portanto, se deve inquirir em qual materialidade concreta ela acontece, posto que reflete o conjunto de relações sociais”.

Coutinho (2008, p. 3) também chama a atenção para o fato de que a democracia deve ser entendida “na visão do filósofo marxista Georg Lukács, **não como algo estático, mas como um processo**. Por isso ele julga ser sempre mais adequado falar em **democratização**” (grifos do autor).

Retomando um ensaio de sua autoria, publicado em 1979, intitulado *a democracia como valor universal*, Coutinho (2008, p. 5) menciona que

[...] não teria nada a modificar hoje no que está dito naquele velho ensaio, escrito há mais de vinte anos atrás: mas certamente poria um outro título, ou seja, **A democratização como valor universal**, já que o que tem valor universal não são as formas concretas que a democracia adquire em determinados contextos históricos — formas essas sempre modificáveis, sempre renováveis, sempre passíveis de aprofundamento —, mas **o que tem valor universal é esse processo de democratização, que se expressa essencialmente numa crescente socialização da participação política**. (grifos do autor).

Nesse sentido e trazendo a discussão para o campo da educação superior, encontramos em Ristoff (2008, p.45) que o verbo 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 Dias Sobrinho (2011, p.121),

[...] 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.

Em Silva e Nogueira (2011, p.27), encontramos que “no discurso oficial, democratização e inclusão contêm significados semelhantes”. Para essas 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 excludente por natureza e que a inclusão que promove possui caráter limitado, o suficiente para manter certo equilíbrio social. (SILVA; NOGUEIRA, 2011, p.32).

Ainda em Dias Sobrinho (2011, p.122), constatamos 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.

O artigo 208 da CF/1988 trata dos deveres do Estado para com a educação a serem efetivados mediante a garantia de: “I - **educação básica obrigatória e gratuita** dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - **progressiva universalização** do ensino médio gratuito; [...]; V - **acesso aos níveis mais elevados do ensino**, da pesquisa e da criação artística, **segundo a capacidade de cada um**” (BRASIL, CF/1988, grifos nossos). Analisando esse artigo da CF/1988, fica evidente que a universalização do acesso à educação ficou restrita, sendo dever do Estado a educação básica e, progressivamente, o ensino médio.

Podemos inferir que essa opção não foi feita ao acaso, ao contrário, veio para atender a uma ‘indicação’ posta pelo Banco Mundial. Cabe o registro de que o Brasil não é apenas um executor das políticas ditadas pelos organismos internacionais. Nosso país possui assento permanente, com direito a voz e a voto, no Conselho da Organização das Nações Unidas (ONU), no qual são definidas políticas e ações que afetam diretamente os países em escala mundial. É também um país que desponta no cenário internacional como uma das maiores economias emergentes que, nas últimas décadas, tem participado ativamente como signatário, inclusive na condição de proponente dessas políticas.

Podemos constatar nossa assertiva em um trecho do documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, publicado em 1995, transcrito a seguir:

A fin de mejorar a largo plazo La equidad de La enseñanza terciária es esencial ampliar El acceso de la mujer, los pobres y otros grupos desfavorecidos a una buena educación primaria e secundaria. La distribución de la matrícula y la calidad de la enseñanza en los niveles más bajos de la educación son los principales factores determinantes de La representación de La población en la enseñanza superior. (BANCO MUNDIAL, 1995, p.96).

O acesso aos níveis mais elevados do ensino, aqui incluída a educação superior, segundo a capacidade de cada um, relega esse nível de ensino a uma ampla competitividade, quase sempre favorável àqueles que, “por força do destino”, como ainda acreditam alguns, são oriundos de famílias com condições econômico-culturais privilegiadas, condições estas que fazem o diferencial num momento de seleção, seja por concurso vestibular, processo seletivo ou qualquer outra modalidade.

Nesse sentido, há uma manutenção do caráter elitizado da educação superior (corte de classe social e/ou de cor) historicamente herdado e a legitimação da meritocracia em detrimento de condições equânimes e democráticas. Tais fatores contribuem para o crescente processo de massificação da educação superior, entendido 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 seleto 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, 2001, p.16).

Ainda corrobora com essa análise a autora Santois (2010, p.2), ao afirmar que “massificar não significa quantificar, mas sim propor um ensino de qualidade para os acadêmicos”. Nesse sentido, a democratização do acesso ao “seleto mundo da produção do conhecimento de ponta” (SILVA; NOGUEIRA, 2011, p.16), 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. Assim,

[...] 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 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, PDE/2007, p. 5).

Esse texto, retirado do capítulo que apresenta as *Razões e Princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação*, elaborado em 2007 pelo Ministério da Educação, traz implicitamente alguns indicadores de como a política educacional brasileira deverá se movimentar nos próximos anos, com vistas a concretizar as metas ali estabelecidas. Podemos identificar alguns desdobramentos desses princípios em políticas que vêm sendo implementadas no Brasil desde o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), dentre estas, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão de Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – (PRONATEC) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)¹⁶, que podem vir a contribuir 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).

¹⁶ A Lei 12.513/2011 alterou a denominação do FIES, passando de Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior para Fundo de Financiamento Estudantil e instituiu, em seu artigo “5º-B”, a modalidade Fies-empresa. Nessa nova modalidade, o financiamento da educação profissional e tecnológica poderá ser contratado diretamente pelo estudante, em caráter individual, ou por empresa, para custeio da formação profissional e tecnológica de trabalhadores. Segundo o parágrafo primeiro do referido artigo, na modalidade Fies-Empresa, “a empresa figurará como tomadora do financiamento, responsabilizando-se integralmente pelos pagamentos perante o Fies, inclusive os juros incidentes, até o limite do valor contratado”.

Nos estudos de Santois (2010, p.2-4), encontramos o conceito de universalizar como sendo:

[...] proporcionar mudanças, conscientização e expansão de universidade para toda a população sem distinção, ou seja, todos têm direito de educação superior e de qualidade. Desta maneira haverá uma multiplicidade do conhecimento que não ficará apenas a um seletivo grupo, inclusive os elitizados. [...] Universalizar é incluir os excluídos, tentar corrigir preconceitos e desrespeitos com os negros que sofreram em sua trágica história de escravidão, é valorizar os pobres, marginalizados, e todos que até então não poderiam fazer parte de discussões em Universidades por esta pertencer a elite. [...] Universalizar é expandir conhecimento, e tornar um leigo em um pensante, questionador, reivindicador de tudo que o cerca em sua sociedade. É, antes de tudo, politizar para as lutas, para a democratização e para a valorização de todos com equidade e dignidade. [...] É preciso que haja a democratização para que haja Universalização.

Para a autora, é função da universidade preparar os indivíduos na sua formação integral. Nessa direção, “a universidade deve contribuir na formação do capital humano para que a sociedade possa, organizadamente, e de forma participativa, trazer conhecimentos para o exercício da solidariedade, autonomia e sustentabilidade aos povos de diferentes raças e culturas” (SANTOIS, 2010, p.2-4).

Todos esses referenciais nos levaram a compreender que a democratização da educação superior é um processo dinâmico que requer a adoção de ações que garantam, para além da expansão do sistema educacional e da ampliação do número de matrículas, a equidade, a igualdade de oportunidades e a qualidade da educação, combinadas com políticas que facilitem o acesso e que garantam a permanência dos estudantes nas IES. Sua plena realização “implica a superação da ordem capitalista” (COUTINHO, 2002 apud SILVA; NOGUEIRA, 2011, p.32).

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, p.29), “resultaram numa alteração na configuração do ingressante da educação superior” e esse será o nosso próximo foco de discussão.

1.4. Políticas de ação afirmativa para a educação superior: um recorte étnico-racial

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. É uma qualificação política que se aproxima da definição norte-americana. Nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro. Portanto, por mais que tenha uma aparência de branco, a pessoa pode se declarar como negro.

(MUNANGA, 2004, p.2).

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

De acordo com Dias Sobrinho (2011, p.137),

[...] 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.

Nos estudos de Bittar e Almeida (2006, p.145), encontramos que

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.

Para as autoras, esses indicadores “apontam que a população negra encontra-se em condição social, econômica e educacional inferior aos demais segmentos da população

brasileira”. Sobre a população negra brasileira pairam, ainda, os estigmas do preconceito e do racismo historicamente herdados desde os tempos coloniais “e 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).

As chamadas Políticas de Ação Afirmativa emergiram no Brasil nas últimas décadas do século XX. Segundo Munanga (2003, p. 117), essas políticas

[...] 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.

Nas palavras de Guimarães (apud Vieira 2012, p.179), poderíamos afirmar 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.

As políticas de ações afirmativas vêm sendo implantadas no Brasil há longa data, sendo naturalmente absorvidas pela sociedade¹⁷. Entretanto, quando passaram a adotar uma conotação étnico-racial, as discussões tomaram outra dimensão. Encontramos em Munanga e Gomes (2006, p.178) 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).

¹⁷ Podemos citar como exemplos a Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, que *Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola*, regulamentada pelo Decreto nº 63.788, de 12 de dezembro de 1968, também conhecida como “Lei do Boi”; a Lei nº 8.112/90, que institui cotas de até 20% para portadores de deficiências no serviço público da União; a Lei nº 8.213/91, que fixa cotas para portadores de deficiência no setor privado; a Lei nº 9.504/97, que preconiza cotas para mulheres nas candidaturas partidárias; o art. 67 das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988, que estabelece que a “União concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição”, dentre outras.

A questão 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 (PNDH1)¹⁸ em 1996 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. Naquela 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 apontavam a adoção de políticas de ação afirmativa como forma de garantir condições de equidade à população brasileira.

O Brasil, na condição de país ativamente participante e signatário da Declaração e do Programa de Ação resultantes de Durban, assumiu o compromisso de implementar ações convergentes às metas estabelecidas. Nesse sentido, 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)¹⁹.

No campo da educação, uma das primeiras ações com 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*²⁰, vinculado ao Ministério da Educação.

Em 2003, houve a proposição de um Anteprojeto de Lei de autoria do Senador Paulo Paim (PT/RS) para se instituir o Estatuto da Igualdade Racial. Esse anteprojeto tramitou entre a Câmara e o Senado durante sete anos, sendo aprovado em 2010 por meio da Lei nº 12.288, de 20 de julho. O ponto dito “polêmico” desse Anteprojeto de Lei estava na proposição de um capítulo tratando da adoção de cotas em diferentes esferas sociais, tais como a educação, as empresas privadas, coligações partidárias, dentre outras.

¹⁸ O primeiro PNDH foi lançado em 1996, com revisões em 2002 e em 2009, por meio do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Por meio do Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010, foi lançado o PNDH3, em vigor.

¹⁹ Essa Secretaria nasceu do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro. A data é emblemática, pois, em todo o mundo, celebra-se o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), em memória do Massacre de Shaperville. Em 21 de março de 1960, 20.000 negros protestavam contra a lei do passe, que os obrigava a portar cartões de identificação, especificando os locais por onde eles podiam circular. Isso aconteceu na cidade de Joanesburgo, na África do Sul. Mesmo sendo uma manifestação pacífica, o exército atirou sobre a multidão e o saldo da violência foi 69 mortos e 186 feridos. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/sobre>>. Acesso em: 10 de março de 2012.

²⁰ Inicialmente implantado em 2002 por meio de projetos-piloto nos estados da Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro, foram selecionadas seis instituições, com atendimento de aproximadamente 840 estudantes. Já nos anos de 2003 a 2006, foram apoiados 95 PICs, desenvolvidos por 89 instituições, situadas em pelo menos 10 estados da Federação, que beneficiaram 13.623 alunos(as). Como resultado, cerca de 15% dos alunos (aproximadamente 2.000) ingressaram em instituições de ensino superior públicas e privadas (SECAD/UNESCO, 2007).

O texto final do Estatuto, aprovado pela Lei nº 12.288/2010²¹, excluiu integralmente qualquer menção a adoção de cotas. Em alguns artigos encontramos estabelecido “o comprometimento do Estado para com a Promoção de Ações Afirmativas” sem, contudo, vinculá-lo a cotas.

Nas universidades, a adoção de cotas étnico-raciais foi materializada em 2001 por força da Lei Estadual nº 3.708²², a qual instituiu na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) esse sistema, com reserva de 40% das vagas para estudantes denominados negros ou pardos. Posteriormente, outras universidades, dentre estas a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), criaram seus próprios sistemas de cotas e indicadores de seleção a serem adotados (critérios sócio-econômicos; cor/raça, ambos, etc).

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

Ainda no artigo 3º da Lei 12. 711/2012, encontramos 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 (IBGE).

A Lei nº 12.711/2012 estabeleceu também o prazo de 4 anos para atendimento integral ao disposto em seu artigo 1º, sendo que a partir de 2013 deverão ser implantados

²¹Para saber mais, ver Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pop_negra/estatuto_racial.pdf. Acesso em: 10.fev.2012

²² Revogada pela Lei nº 4151, de 04 de setembro de 2003, que também foi revogada pela Lei nº 5.346, de 11 de dezembro de 2008 (em vigor).

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.

Mesmo com a visibilidade dada às políticas de ação afirmativa no Brasil pós Durban, da publicação do Estatuto da Igualdade Racial e da Lei nº 12.711/2012, dentre outras ações, ainda observamos reações antagônicas sobre o tema cotas raciais: há posicionamentos favoráveis e contrários e há também os que preferem manter-se isentos por meio do silêncio, também analisado como uma forma de manifestação. Buscaremos compreender essas contradições a partir das percepções dos sujeitos deste estudo.

1.5. UNEMAT: democratizando a educação superior pública ‘do interior para o interior’

“A história da UNEMAT é um exemplo do movimento de democratização de acesso” (MEDEIROS, 2008, p.32). Identificamos, nos registros de Medeiros, como a Universidade do Estado de Mato Grosso se fez e se faz importante enquanto instituição de educação superior produtora e disseminadora de conhecimento e, das formas mais inovadoras, fez com que esse conhecimento chegasse às regiões mais remotas do estado de Mato Grosso.

Trataremos do contexto histórico-político da criação da UNEMAT com base em obras de algumas pratas da casa²³, como Medeiros (2008), Zattar (2008) e Rieder (2011). Nos estudos desses autores, encontramos que a origem da Universidade do Estado de Mato Grosso remonta o ano de 1978, enquanto uma instituição de ensino superior municipal criada por iniciativa do prefeito, à época, Sr. Ernani Martins (PMDB), por ocasião das comemorações do bicentenário de fundação da cidade de Cáceres-MT.

Rieder (2011) retrata a criação da UNEMAT como consequência do processo de interiorização das Universidades Federais de Pelotas (UFPel), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), da Fundação Universidade de Rio Grande (FURG) e da Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e pela implantação, em julho de 1973, de um *campus* avançado *Projeto Rondon* no município de Cáceres. Segundo o autor, naquele período, as universidades e demais instituições de ensino superior concentravam-se nos grandes centros urbanos, negando à maioria da população interiorana o acesso a esse nível de ensino.

Encontramos em Medeiros, (2008, p.20) que

²³ Diz-se dos recursos, materiais ou humanos, próprios do lugar ou das instituições a quem pertencem. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/prata-da-casa/>>. Acesso em: 10.fev.2012.

[...] a criação do Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC) foi calcado na necessidade de ofertar o ensino superior para promover a qualificação de professores da rede pública de ensino, que representava uma população expressiva no contexto educacional da região Sudoeste do Estado. (MEDEIROS, 2008, p.20).

Rieder (2011, p.235) afirma que as demandas pela oferta de cursos e pela qualificação de professores foram materializadas em 1977, por meio do executivo municipal aos reitores das universidades extensionistas, mediadas pelo então Diretor do *Campus Avançado de Cáceres*:

[...] diante da demora da resposta dos reitores para com o prefeito, este, em meados de 1978, chamou o Diretor do Campus de Cáceres ao seu Gabinete para uma reunião. De forma bem objetiva, explicou a razão do chamado ao seu Gabinete. Dizendo que queria saber se os reitores tinham uma resposta para o seu pleito. A informação que o Diretor do Campus tinha era que ainda estavam estudando o caso. E o Prefeito, de imediato, disse: *‘Fala para os seus Reitores meu muito obrigado, não preciso mais deles. A Prefeitura de Cáceres irá resolver isto’*. (RIEDER, 2011, p.235).

Foi dado início ao processo de criação do Instituto de Ensino Superior de Cáceres - IESC. Zattar (2008) e Rieder (2011) são unânimes em mencionar a participação dos professores Edival dos Reis Vieira Silva – Diretor de uma Escola Técnica em Contabilidade, do Contador João Porto Rodrigues – proprietário de um Escritório de Contabilidade, da Profª Miriam Benedita Menezes – Delegada Regional de Ensino e do Prof. Luttgards Saavedras, bem como “outros que participavam mais esporadicamente” como responsáveis pelo processo de criação do IESC.

Os estudos de Rieder (2011, p.235-236) registram ainda que

[...] os membros da ‘comissão’, reuniam-se após finalizar o expediente de seus afazeres, em fim de tarde, numa mesa em baixo de uma árvore ornamental chamada chuva de ouro (*Cassia fistula* L), no bar *Society*, à beira do cais do Rio Paraguai em Cáceres (MT), enquanto no horizonte eram acompanhados por belo por de sol. Era o horário que dispunham, pois todos tinham que estar em serviço no expediente comercial, em seus respectivos órgãos/empresas. Os primeiros rabiscos do projeto de educação superior em Cáceres aconteceram neste local, feito em papel guardanapo fornecido pelo próprio bar. Então aí foi concebida a criação do Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC). Havia uma grande necessidade e determinação de se dar encaminhamento a solução do problema de falta de profissionais de formação superior, em especial a de professores. Porém quase nada havia de condições apropriadas para esta oferta, como também para formação do quadro de professores, local e estrutura adequada, recursos financeiros para tal, e faltava também experiência em gestão de Educação Superior. Mas havia o problema para ser resolvido, o desejo de resolvê-lo, a determinação

de fazê-lo resolvido, a solidariedade, a disposição de pessoas sensibilizadas e convictas da premência de dar encaminhamento para solução destes importantes desafios. E apostaram que a força coletiva seria canalizada para, então sim, conseguir superar os desafios que se apresentavam para instalar e manter promissora uma instituição de educação superior em Cáceres, Mato Grosso, Brasil. Inicialmente foram criados cursos de Licenciaturas: Letras, Estudos Sociais e, em seguida Ciências. O primeiro vestibular aconteceu em agosto de 1978, e as aulas inaugurais começaram em setembro daquele ano. E assim surgiu o embrião IESC.

No dia 20 de julho de 1978, por meio da Lei nº 703, a Câmara Municipal de Cáceres autorizou o poder executivo a criar o Instituto de Ensino Superior de Cáceres. Nessa mesma data, por meio do Decreto n. 190, criou-se o Instituto vinculado à Secretaria Municipal de Educação e de Assistência Social.

Encontramos em Rieder (2011, p.236) que os primeiros cursos a serem ofertados pelo então IESC foram os de Licenciatura Plena em Letras e os de Licenciatura Curta em Estudos Sociais e em Ciências, todos semestrais²⁴; que o primeiro Concurso Vestibular ocorreu nos dias 18, 19 e 20 de agosto de 1978 e que em 04 de setembro desse mesmo ano tiveram início as atividades acadêmicas do IESC.

Superado o clima de euforia causado pela criação de um Instituto de Ensino Superior em um município interiorano do recém-dividido Estado de Mato Grosso, outras demandas se apresentaram, com vistas a consolidar essa Instituição. Esses desafios foram tratados por Rieder (2011, p.236) como “desafios no caminho para continuar”. Vejamos:

Neste meio tempo (1978-1985) enormes dificuldades financeiras e estruturais se apresentam e que ameaçam a sobrevivência do IESC. O município, com arrecadação decrescente, em função do desmembramento de novos municípios regionais, já não consegue mais dar sustentação a demanda financeira da instituição. A comunidade em geral (acadêmica e não-acadêmica) se une para promover mobilizações para arrecadar livros, por meio de gincanas acadêmicas e doações feitas pela sociedade local, tentando assim suprir a carência da biblioteca do IESC. Entre 1982-1985 se mobiliza também para sensibilizar o governo federal e os dirigentes da UFMT para conseguir a federalização do IESC.

A federalização do IESC foi também tratada por Zattar (2008) como “encampação”. Para a autora,

²⁴ O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia foi implantado somente em 1986.

[...] a encampação do IESC pela UFMT transformou-se em bandeira de luta de professores, acadêmicos, e funcionários do IESC. [...] Para a comunidade acadêmica, questões como autonomia didático-científica-administrativa e disciplinar, reconhecimento dos cursos ofertados, criação de novos cursos diurno e noturno, qualificação do corpo docente, concurso público, ampliação do acervo da biblioteca, implantação de laboratórios, estrutura física, quadra de esportes, entre outros aspectos, seriam otimizados com a incorporação do IESC pela UFMT. (ZATTAR, 2008, p.43).

De acordo com Zattar, foram muitas as mobilizações em prol da encampação “ocorridas no município, no estado e em Brasília”. Segundo a autora, esse momento também demonstrou a existência de interesses diferentes entre as autoridades institucionais e os manifestantes pró-federalização e vice-versa: “Para os primeiros, a federalização significava a ruptura das normas que, no caso, não oferecem brechas para ousar; enquanto que para os que vivenciam a instituição, a federalização significa a transposição de obstáculos e um novo tempo nas relações institucionais” (ZATTAR, 2008, p.53).

Para Medeiros (2008) e também para Rieder (2011), esgotadas as possibilidades de encampação do IESC pela UFMT e dada à repercussão alcançada em torno desse fato na mídia, especialmente na mídia impressa, “o governador do Estado Júlio José de Campos, encomendou um projeto de estadualização do IESC, conseguindo sua aprovação, na Assembleia Legislativa”. Por meio da Lei Estadual nº 4.960, de 19/12/1985, o IESC foi incorporado à Fundação Centro Universitário de Cáceres (FCUC), vinculada à Secretaria de Estado de Educação, passando a manutenção das suas atividades para a responsabilidade do Estado.

A UNEMAT também teve seus momentos de conflito. Um destes, retratados por Medeiros (2008, p.20), ocorreu logo após a estadualização, quando a comunidade acadêmica se mobilizou para destituir o coordenador do Centro Universitário de Cáceres, na época, Sr. Mário Vidal (indicado para o cargo pelo governador do Estado):

O afastamento do Sr. Mário Leite Vidal Filho do cargo de coordenador, abriu espaço para um momento de gestão transitória conduzida pela professora Neuza Benedita da Silva Zattar na condição de coordenadora *pró-tempore* da FCUC e para a instalação de um processo democrático interno a partir da instalação de uma primeira estatuinte. (MEDEIROS, 2008, p.20).

Em 17 de julho de 1989, atendendo a um Parecer do Conselho Federal de Educação, foi publicada a Lei Estadual nº 5.495 (alterando a Lei nº 4.960/85), passando o então Centro Universitário de Cáceres a denominar-se Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres

(FCESC). Nesse mesmo ano, no mês de junho, a FCESC, “contrariando o disposto no Estatuto vigente que previa a indicação pelo Conselho Diretor e professores através de lista tríplice, deflagrou mais uma eleição através do voto universal” (ZATTAR, 2008, p.71). Foram eleitos pela comunidade acadêmica e nomeados pelo governador Carlos Bezerra para um mandato de três anos os professores Carlos Alberto Reyes Maldonado (coordenador) e Neuza Benedita da Silva Zattar (vice-coordenadora).

Encontramos em Zattar (2008, p.77) que na gestão do professor Maldonado realizou-se em Cáceres/MT, no período de 11 a 13 de dezembro de 1990, o “I Seminário de Expansão do Ensino Superior no Mato Grosso”, que tinha como objetivos:

[...] discutir a formulação de uma política de ensino superior para o estado de Mato Grosso; estabelecer os critérios para a formação de regiões educacionais; definir cronograma de instalação de novos Núcleos Regionais de Ensino Superior; indicar, na região geoe educacional estabelecida, o município que sediará o Núcleo Regional; estabelecer qualitativa e quantitativamente a participação consorciada das regiões envolvidas.

Medeiros (2008, p.22) afirma que antes mesmo da realização do I Seminário de Expansão, já havia se efetivado, em setembro de 1990, por meio de um ‘plano piloto’, a instalação de um Núcleo Regional de Ensino Superior no município de Sinop/MT²⁵, região norte do Estado. Segundo a autora,

[...] a escolha desse município se deu pela sua localização e em função do apoio do Secretário de Estado de Agricultura da época, que era da região, e da mobilização de professores das escolas públicas, Igreja católica e a sociedade local, que se articularam e ofereceram todas as condições estruturais para garantir o funcionamento dos cursos. (MEDEIROS, 2008, p. 22).

Para Rieder (2011, p.237), a realização do I Seminário de Expansão, além dos objetivos mencionados por Zattar, visava também a “fortalecer o respaldo político da Instituição no âmbito estadual, pois, neste sentido estava frágil e podia vingar argumentos à sua extinção”. Para o autor, ter a sede em Cáceres e atender apenas parte da demanda de estudantes da região Sudoeste de MT não era suficiente para dar estabilidade política e consistência dentro da Assembleia Legislativa.

²⁵ O Núcleo Regional de Sinop foi criado por meio da Resolução do Conselho Curador nº 014, de 06/07/1990, e referendada pelo Decreto Governamental nº 2.720, de 09/07/1990, com o oferecimento dos cursos de Licenciatura Plena em Letras, em Matemática e em Pedagogia no período noturno.

De acordo com Zattar (2008, p.77), “nesse Seminário foram contemplados, com a criação de Núcleos Regionais de Ensino Superior, os municípios de Alta Floresta, Pontes e Lacerda, Alto Araguaia, Nova Xavantina e Luciara”, configurando-se no primeiro momento expansionista da UNEMAT²⁶.

A movimentação em torno da expansão da instituição para outras regiões do Estado, impulsionada pela classe política e por dirigentes educacionais, ampliou o suporte político estadual necessário para a criação de uma nova estrutura organizacional.

Em janeiro de 1992, por meio da Lei Complementar (LC) nº 14, a Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres passou a denominar-se Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso (FESMAT), mantendo-se a vinculação à Secretaria de Estado de Educação²⁷. Em março desse mesmo ano, deu-se início ao funcionamento dos Núcleos Regionais de Alta Floresta e de Nova Xavantina com o curso de Ciências Biológicas e de Alto Araguaia e de Pontes e Lacerda com o curso de Letras. Também em julho de 1992 teve início no Núcleo de Luciara a oferta dos cursos de Letras, Pedagogia e Matemática ofertados na modalidade de licenciaturas plenas parceladas. O único Campus que surgiu de modo diferente foi o de Tangará da Serra, o qual foi adquirido pelo Estado de um grupo privado e incorporado à UNEMAT em abril de 1995. Neste período, realizou-se também o segundo processo estatuinte, cujo resultado foi um novo estatuto para a FESMAT.

Em dezembro de 1993, através da Lei Complementar nº 30, a FESMAT passou a ser Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. De acordo com Rieder (2011, p. 238), “em 1993 a UNEMAT possuía 10 *campi*²⁸ e ofertava 18 cursos de graduação presenciais, além de 12 cursos de graduação na modalidade de Turmas Especiais (Licenciaturas Plenas Parceladas)”. O Quadro 2, a seguir, retrata essa realidade.

Quadro 2 - Campi e cursos ofertados pela UNEMAT em 1993

<i>Campi</i>	Cursos de graduação (presenciais)	Cursos de Graduação (Turmas Especiais)
Alta Floresta	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas	Licenciatura Plena em Letras,

²⁶ Não poderíamos deixar de mencionar outras condições que se demonstraram favoráveis ao processo de expansão da UNEMAT, dentre estas, a promulgação, em 05 de outubro de 1989, da Constituição Estadual, a qual estabeleceu, em seu artigo 246, a obrigatoriedade do repasse de, no mínimo, 1% da receita geral do Estado para o ensino público superior estadual.

²⁷ A estrutura organizacional da IES foi alterada pelo Decreto nº 1.236, de 17/02/92, e implantada em maio de 1993.

²⁸ O Núcleo Pedagógico de Juara, criado em 2001, transformou-se em *campus* por meio de Decreto Governamental de 2004, autorizado pela Lei Ordinária nº 6.998, de 14/05/1998.

		Pedagogia e Matemática
Alto Araguaia	Licenciatura Plena em Letras	-
Barra do Bugres	-	Licenciaturas Plenas Parceladas em Ciências Biológicas, Letras e Pedagogia
Cáceres	Bacharelado em Direito e em Ciências Contábeis e Licenciatura Plena em Letras, Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, História e Geografia	-
Colíder	-	Licenciatura Plenas Parceladas em Letras, Matemática e Ciências Biológicas
Luciara	-	Licenciaturas Plenas Parceladas em Ciências Biológicas, Matemática e Letras
Nova Xavantina	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas	-
Pontes e Lacerda	Licenciatura Plena em Letras	-
Tangará da Serra	Bacharelado em Administração e em Ciências Contábeis e Licenciatura Plena em Letras	-
Sinop	Licenciatura Plena em Letras, Pedagogia e Matemática	-

Fonte: Rieder, 2011.

Desde 10 de agosto de 1999 quando do seu primeiro credenciamento como universidade pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT), a UNEMAT possui autonomia administrativa, didático-pedagógica e de gestão financeira, tendo como mantenedora a Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso (FUNEMAT) e como unidade de vinculação ao poder executivo estadual, inicialmente, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT) e, desde 2001, a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECITEC/MT).

Nestes trinta e quatro anos de existência (1978-2012) a UNEMAT passou por várias reformulações estruturais, de nomenclatura e de natureza acadêmica e jurídica. Medeiros (2008, p. 19), sintetiza essas reformulações as quais organizamos no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Alterações estruturais da UNEMAT 1978/2012

Período	Denominação e gestão da Instituição	Legislação e Poder Executivo
1978	Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC), entidade autárquica municipal vinculada à Prefeitura Municipal de Cáceres. Gestão/coordenador: Edival dos Reis Vieira Silva.	Lei Municipal nº 703, de 20/07/1978, e Decreto Municipal nº 190, de 20/07/1978. Lei Municipal nº 704, de agosto de 1978. Prefeito Municipal: Ernani Martins (PMDB).
1985	Centro Universitário de Cáceres (FCUC), entidade fundacional autônoma, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso. O Estatuto da FCUC é aprovado pelo Decreto nº 2.100, de 27/06/1986. Gestão/coordenador: Mario Leite V. Filho.	Lei Estadual nº 4.960, de 19/12/1985, e Lei nº 966, de 01/04/1986. Governador do Estado: Júlio José de Campos (PFL).
1989	Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC), vinculada à Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso. Gestão/coordenador (a): Neuza Benedita da Silva Zattar (<i>pró-tempore</i>) e Carlos Alberto Reyes Maldonado.	Lei Estadual nº 5.495, de 17/07/1989, que alterou a Lei nº 4.960, de 19/12/85 - adaptação às normas da Legislação do Conselho Federal de Educação. Governador do Estado: Carlos Gomes Bezerra (PMDB).
1992	Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso (FESMAT), vinculada à Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso. Gestão/coordenador: Carlos Alberto Reyes Maldonado.	Lei Complementar nº 14, de 16/01/1992, cuja estrutura organizacional, alterada pelo Decreto nº 1.236, de 17/02/92, foi implantada em maio de 1993. Governador do Estado: Jaime José de Campos (PFL).
1993	Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) Gestão/reitor: Carlos Alberto Reyes Maldonado (1993 a 1996), antes de concluir o mandato, tornou-se Secretário de Estado de Educação, ficando a pró-reitora de Ensino, Rosa Maria da Cunha Garcia, como reitora <i>pró-tempore</i> (1997).	Lei Complementar nº 30, de 15/12/1993, com a instalação em 08/02/1994 Governador do Estado: Jaime José de Campos (PFL).
1997/ 1998	Gestão/reitora: Ilma Ferreira Machado (1997 a 1998). Eleita para mandato “tampão” (2 anos).	Governador do Estado: Dante Martins de Oliveira (PSDB)
1998/ 2002	Gestão/reitor: Arno Rieder (1998 a 2002). Eleito para um mandato de 4 anos.	Governador do Estado: Dante Martins de Oliveira (PSDB).
2002/ 2006 2007/ 2010	Gestão/reitor: Taisir Mahmudo Karim (a partir de 2002). Eleito e re-eleito (dois mandatos).	Governador do Estado: Blairo Borges Maggi (PR).
2010/ 2014*	Gestão/reitor: Adriano Aparecido Silva. Eleito para mandato de 4 anos, é o atual reitor. Nessa gestão, foi aprovado um novo Estatuto para a Universidade (Resolução nº 01/2010 do Conselho Curador) e foi criada uma nova Estrutura Organizacional que está sendo implementada por meio da Resolução nº 002/2012 – CONSUNI, de 24 de abril de 2012.	Governador do Estado: Silval Cunha Barbosa (PMDB).

Fonte: Medeiros, 2008, p. 19. * Incluído pela autora (2012) para atualização das informações.

1.5.1. A UNEMAT pós LDBEN/1996

A Lei nº 9.394/96 estabeleceu, em seu artigo 52, as universidades como:

[...] instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; **II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.** (BRASIL, 1996, p. 16, grifos nossos).

Para atender a esse dispositivo da LDBEN e manter-se na condição de universidade, foram adotadas na UNEMAT políticas institucionais de qualificação do corpo docente. Iniciadas em 1994 e impulsionadas a partir de 1996, essas políticas consistiam na concessão de bolsas de estudos integrais sob a forma de afastamento em regime de Dedicação Exclusiva; tinham o objetivo de incentivar os docentes a ingressar em cursos de Mestrado e/ou Doutorado em outras Universidades, assegurada a sua efetividade. Além dos afastamentos voluntários, foram ofertados pela instituição cursos de Mestrado Interinstitucionais em convênio com universidades de reconhecimento nacional.

Concomitantemente ao processo de qualificação do corpo docente, no período de 1995 e 2001, a UNEMAT realizou diferentes ações, no sentido de consolidar sua política expansionista, sempre do interior para o interior do Estado. Dentre estas, destacamos o 1º Congresso Interno, realizado em Cáceres, em abril de 1996²⁹.

Entre 1998 a 2002, durante a gestão do Reitor Arno Rieder, ocorreu o que podemos chamar de segundo momento expansionista da UNEMAT, viabilizado por meio do *Programa de Atendimento às Demandas do Ensino Superior* (PADES/UNEMAT/1999-2004). Esse programa, cujo objetivo consistia na implantação de novos cursos de graduação nas diferentes regiões atendidas pela UNEMAT (PADES/UNEMAT/1999-2004), foi elaborado por uma comissão com a participação de coordenadores de todos os *campi* universitários e aprovado no Conselho Universitário (CONSUNI).

²⁹ O 1º. Congresso contou com a participação de 124 delegados eleitos em 10 *campi* universitários (Cáceres, Pontes e Lacerda, Barra do Bugres, Tangará da Serra, Sinop, Colíder, Alta Floresta, Alto Araguaia, Nova Xavantina e Luciara), representando uma comunidade acadêmica de 354 docentes, 122 funcionários e 2.793 alunos. Nesse Congresso, entre outros temas, foram definidos o papel social da Universidade, sua autonomia, seu financiamento e sua avaliação, bem como eixos norteadores de sua atuação: a formação de professores e a questão ambiental (MEDEIROS, 2008, p.25).

Como resultado do PADES, foram criados em 2000 e implantados em 2001, simultaneamente, 21 novos cursos de graduação presenciais, em diferentes áreas do conhecimento (Agrárias, Saúde, Engenharias, Tecnologias, dentre outras). Todos os *campi*, à exceção do *campus* de Luciara, contaram com a abertura de pelo menos um curso.

Em 2008, em meados da segunda gestão do Prof. Taisir, foi realizado o II Congresso da UNEMAT³⁰. Dentre as teses que conduziram as discussões desse Congresso, destacou-se a tese apresentada por um grupo de professores cujo eixo central estava na reestruturação organizacional da instituição, com a criação de um Pró-reitoria específica para tratar dos Assuntos Estudantis (PRAE) e a criação de Institutos e Faculdades em cada *campus*, desvinculando-se essas instâncias da Sede Administrativa.

As decisões do II Congresso culminaram na aprovação de um novo Estatuto para a Universidade (Resolução nº 01/2010, do Conselho Curador) e em uma nova configuração estrutural e organizacional que vem sendo implantada por meio de Resoluções do CONSUNI.

Desde a sua criação, a UNEMAT vem adotando diferentes e inovadoras formas de ofertar a graduação: ensino regular presencial (ofertada nos períodos diurno (matutino, vespertino ou integral) e noturno; cursos semipresenciais (licenciaturas parceladas destinadas à formação de professores em serviço, programa módulos temáticos); cursos a distância, cursos fora de sede, cursos para pessoas provenientes de movimentos sociais (curso de Pedagogia para professores da reforma agrária, CPERA e curso de Agronomia para os movimentos sociais do campo, CAMOSC - turmas únicas); cursos específicos visando à qualificação de professores das redes estadual e municipais de ensino e de outros profissionais em diferentes áreas de formação (plenificações/graduação em licenciatura plena para professores com formação em licenciatura curta), além de ações de inclusão de grupos sociais específicos como indígenas (Projeto 3º Grau Indígena, posteriormente transformado na Faculdade Intercultural Indígena), de negros (cotas por meio do Programa de Integração e de Inclusão étnico-racial) e de demais comunidades menos assistidas do interior de Mato Grosso.

Nas palavras de Zattar (2008, apud Rieder 2011, p. 229), “a UNEMAT está consolidada”. Atualmente, a IES oferta 47 cursos de graduação na modalidade presencial, dentre estes, o curso de Medicina (implantado em 2012/2) no *campus* de Cáceres, além de cursos de graduação nas modalidades parceladas e a distância e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. A qualificação do corpo docente, além da melhoria da qualidade do ensino,

³⁰ Devido à falta de estrutura física nos *campi* da IES que comportasse todos os delegados, esse Congresso foi realizado em um hotel na cidade de Cuiabá-MT.

contribuiu também para as políticas de pesquisa e de extensão e para a consolidação da oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, conforme demonstra o Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – Cursos de pós-graduação *stricto sensu* ofertados pela UNEMAT em 2012

Mestrado Acadêmico	Mestrados Interinstitucionais	Doutorados Interinstitucionais
• Educação • Ciências Ambientais • Ecologia e Conservação • Linguística • Estudos Literários • Ambiente e Sistemas de produção Agrícola • Genética e Melhoramento de Plantas • Biodiversidade e Agro-ecossistemas Amazônicos	• Ciências Contábeis (UNEMAT/UNISINOS) • Direito (UNEMAT/UFPA)	• Linguística (UNEMAT/UNICAMP); • Educação (UNEMAT/UFRGS) • Educação em Ciências e Matemática (UNEMAT/REAMEC) • Engenharia Elétrica (UNEMAT/UNESP) • Geografia (UNEMAT/UFF) • Zootecnia (UNEMAT/UEM)

Fonte: <http://www.unemat.br/prppg/?link=cursosSS#4>

A Figura 1 a seguir demonstra a configuração atual da UNEMAT, incluindo polos de educação a distância, núcleos pedagógicos³¹ e sua localização geográfica no Estado de Mato Grosso em 2012.

³¹ Entende-se por Núcleo Pedagógico uma estrutura institucional temporária, implantada em um dos municípios da região geo-educacional do *campus* da UNEMAT, que pretende oferecer até 05 (cinco) cursos diferentes em Turmas Especiais. (Resolução nº 025/2002-CONSUNI, artigo 11, § 1º).

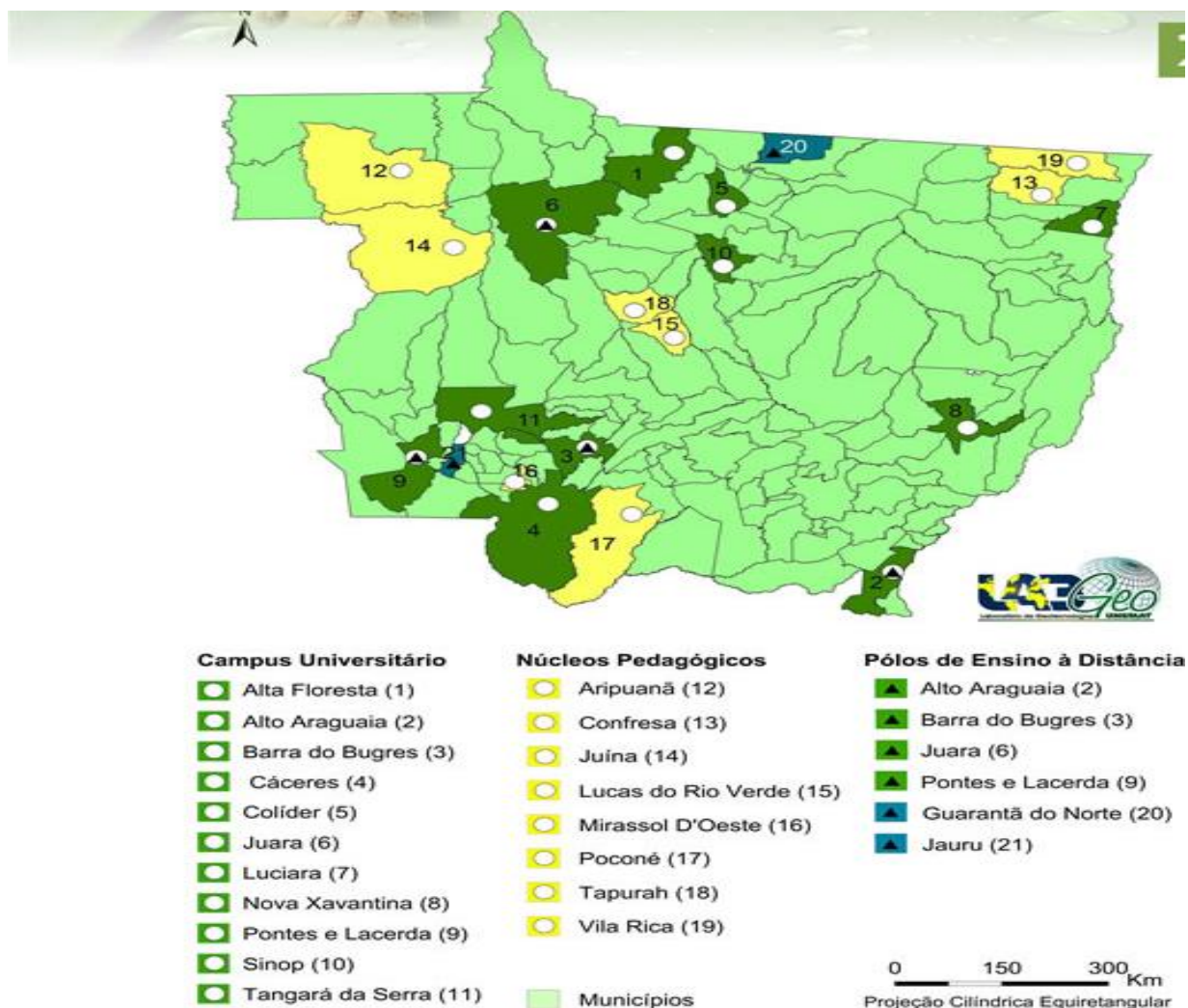


Figura 1 - Configuração da UNEMAT em 2012: *campi*, polos de educação a distância e núcleos pedagógicos

Fonte: <http://www.unemat.br/prpti/?link=atuacao>

Atualmente, 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. Além de, por força da Lei Estadual nº 7.044, de 03 de janeiro de 2000³², serem reservadas, anualmente, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das vagas para alunos que tenham cursado integralmente os ensinos fundamental e médio nas escolas da rede pública de ensino.

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 uma clientela

³² Publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso em 03 de janeiro de 2000. Disponível em: <<http://www.al.mt.gov.br/TNX/viewOrdinaria.php?pagina=7244>>. Acesso em: 10.fev.2012.

específica, 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 vai adotar como forma de ingresso o Sistema de Seleção Unificado –SISU³³ e, como critério de seleção, a pontuação obtida pelo candidato no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Para ingresso no segundo semestre letivo, será realizado o tradicional Concurso Vestibular.

Desde 2005/2, 25% (vinte e cinco por cento) das vagas ofertadas em todos os processos seletivos para os cursos de graduação da UNEMAT são disponibilizadas para candidatos autodeclarados negros (pretos/pardos) por meio do Programa de Integração e de Inclusão Étnico-racial, o qual abordaremos a seguir.

1.6 – Cotas na UNEMAT: criação, implantação e implementação do PIIER

O Estatuto vigente na UNEMAT, aprovado pela Resolução nº 01/2010, do Conselho Curador, e homologado pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso³⁴, 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* (inciso XIII, Capítulo II, Seção I – Dos Princípios); *promover ações que conjuguem a igualdade e equidade de gênero, etnia e credo, como pressupostos da emancipação humana* (inciso IV; Capítulo II; Seção II – Dos fins).

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 Colegiados: (Conselho Curador, Conselho Universitário–CONSUNI, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão–CONEPE); III) Órgãos de Administração Central: (Reitoria, Pró-reitorias, Assessorias Superiores); IV) Órgãos de Administração Executiva; V) Órgãos de Administração Didático-Científica; VI) Órgãos de Administração Regional.

³³ O Sistema de Seleção Unificada (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. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13.mar.2012.

³⁴ Aguardando publicação de Resolução no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso.

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. 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.

Até o primeiro semestre de 2005, as vagas dos cursos de graduação da UNEMAT eram ofertadas, em concurso vestibular, em ampla concorrência. A partir do segundo semestre daquele ano, com a criação e implantação do PIIER, 25% do total das vagas ofertadas em todos os cursos da IES passaram a ser destinadas a candidatos autodeclarados negros (de cor preta ou parda), de acordo com critérios adotados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Na condição de servidora da UNEMAT, observei que as discussões para aprovação do PIIER encerraram conflitos. Contudo, neste estudo, nos ateremos ao que dizem as nossas fontes documentais, cientes de que estas podem não retratar os momentos de acalorados embates e de conflitos ideológico-filosóficos que envolveram esse tema na instituição. Nesse sentido, faremos nosso relato sobre a proposição e a implantação do PIIER tendo como principal referência o texto “Programa de Integração e Inclusão Étnico-racial da Universidade do Estado de Mato Grosso – PIIER/UNEMAT”, datado de novembro de 2004, que compõe o relatório final da Comissão para elaboração do Programa Institucional *Cores e Saberes - CEPICS*³⁵ e os estudos de Vieira (2012).

³⁵Comissão de trabalho instituída em 16 de março de 2004, por meio da Portaria nº 328/2004-Reitoria, de lavra do Magnífico Reitor da UNEMAT à época, Prof. Ms. Taisir Mahmudo Karim. A CEPICS foi constituída por professores, funcionários e acadêmicos com o prazo de 01 (um) ano, contado a partir de 01/03/2004, para *cumprir seus objetivos, determinar o prazo para as discussões, elaborar calendário e cronograma de atividades e apresentação do relatório final* (Cf. Portaria nº 328/2004-Reitoria) e tinha a seguinte composição: Professores: Paulo Alberto dos Santos Vieira – PRPPG (presidente); Juliano Ribas Ignês – PROEC; Geysa Atala Gomes Curvo – PROEG/COVEST; Antonio Eustáquio de Moura – Departamento de Pedagogia - *campus* de Cáceres; Luciano Pereira da Silva – Departamento de História - *campus* de Cáceres; Leila Valderez Souza Gattass – PROEG; Funcionários/Técnicos: Gilmar de Fátima Lara Garcia – PRAF; Jesus Vieira de Oliveira – PRPDI; Fausto Aquino de Azambuja – PROEC; Clovis Vailant – Núcleo UNEMAT/UNITRABALHO; Acadêmicos: Emmanuel Santinho – DCE; Márcia de Oliveira Costa – CA Enfermagem. Além dos membros natos da comissão, também participaram das discussões do grupo representantes da comunidade externa, dentre estes, representantes do Centro de Direitos Humanos de Cáceres “Dom Máximo Biennés”, FASE/Cáceres, Paróquia Cristo Trabalhador,

Consta do relatório da CEPICS, dentre outros pontos, que

[...] as políticas afirmativas da UNEMAT possuem grande abrangência atingindo a uma diversidade de sujeitos; dos ribeirinhos aos indígenas, dos movimentos sociais aos ambientais, dos migrantes às populações de fronteira geográfica ou agrícola, da educação de jovens e adultos aos portadores de necessidades especiais, alcançando em larga medida boa parcela do espectro de cores e saberes existentes no Estado de Mato Grosso. Entretanto, políticas afirmativas destinadas à população negra são praticamente inexistentes. [...] Neste sentido, é urgente que a UNEMAT passe a atuar de forma contundente, formulando estratégias próprias e com os costumeiros parceiros de modo a atender também a população negra existente no Estado. (RELATÓRIO CEPICS, 2004, p.9).

Com vistas a fomentar o debate na UNEMAT, a CEPICS realizou, entre 13 e 15 de maio de 2004, o “I Seminário sobre Políticas Afirmativas na UNEMAT: cotas e democratização do Ensino Superior em Mato Grosso”. Esse evento contou com a participação do professor José Jorge de Carvalho, do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília (PPGAS/UnB); da professora Maria Lúcia Rodrigues Müller, coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (NEPRE/IE/UFMT); de mestrandas vinculadas ao NEPRE; da comunidade acadêmica da UNEMAT e de estudantes e professores da rede de ensino do município de Cáceres.

A proposta originária da CEPICS incluía vagas não cumulativas para indígenas em todos os cursos. Entretanto, segundo Vieira (2012, p.181),

[...] quando foi feita consulta formal às lideranças indígenas, aos estudiosos da questão e aos gestores de políticas públicas voltadas às populações indígenas em Mato Grosso, a CEPICS recebeu Parecer datado de 19.NOV.04 que solicitava a retirada da Minuta de Resolução os artigos relativos aos povos indígenas. [...] ao se realizar a consulta a algumas lideranças indígenas, pesquisadores e gestores da educação escolar indígena, a resposta foi a mesma: não era de interesse desse grupo que indígenas, sob qualquer pretexto, fizessem parte do programa que se desenhava. [...] em consideração àquela manifestação, a redação final do programa contemplou negros auto-declarados.

Como resultado das discussões da CEPICS, elaborou-se a Minuta de Resolução apresentada ao CONEPE. O preâmbulo da Minuta apresentava, como *considerandos*, os

seguintes dizeres: a) as diretrizes lançadas pela Constituição Federal para a formação de políticas e programas que interfiram positivamente nas assimetrias e para a redução das desigualdades existentes na sociedade brasileira; b) os dados do censo populacional de 2000, o qual demonstrava que 60% da população de Mato Grosso se autodeclarava negra; c) os objetivos da Universidade do Estado de Mato Grosso de democratizar, em todos os cursos e modalidades de ensino oferecido; d) o acesso e a permanência em seus quadros das populações em desvantagem social; e) a utilização de cotas para estudantes negros, como instrumento político, social, educacional, econômico e ambiental que almeja garantir melhores condições de vida, assim como assegurar a redução das assimetrias raciais, promoção da igualdade, a busca da justiça social e igualdade de oportunidades.

Encontramos, nos estudos de Vieira (2012), que, “naquele momento, a Administração Superior da universidade havia manifestado publicamente seu apoio aos trabalhos realizados e desenvolvidos pela CEPICS”. Entretanto, segundo o autor, a apreciação do Programa não constava da pauta de discussões da sessão ordinária do CONEPE:

[...] tratava-se naquele momento de assegurar que este ponto fosse incluído na pauta. [...] Com o compromisso político estabelecido de que a Minuta de Resolução seria incluída na pauta daquele Conselho, restava a todos aqueles que se manifestaram favoravelmente ajustar a estratégia que possibilitassem que a proposta construída coletivamente fosse aprovada no pleno do Conselho. (VIEIRA, 2012, p.182).

Vieira (2012, p. 183) relata também que, na sessão do CONEPE,

[...] logo de início, parcela dos que se posicionavam contrários à Minuta de Resolução e a implementação de programas desta natureza, interpuseram recurso que questionava a validade e a legitimidade da própria CEPICS, alegando que não cabia a Comissão à realização das atividades planejadas e cumpridas. Este recurso surpreendeu a base que apoiava a proposta submetida ao Conselho Superior, porém era necessário na avaliação feita naquele momento, que todos os quesitos fossem respondidos e as críticas rebatidas. Assim, foram apresentados todos os procedimentos administrativos adotados logo após a confecção da Portaria que instituiu a CEPICS, demonstrando que nenhum dos procedimentos foi adotado à revelia das autoridades acadêmicas; que todas as atividades foram amplamente divulgadas; que todos os Conselheiros tomaram conhecimento da criação da CEPICS; e foram informados das atividades e responsabilidades atribuídas à Comissão, enfim que não havia fundamento no questionamento apresentado. [...] A tensão da reunião se verificava em todas as intervenções. [...] Foram necessárias aproximadamente cinco horas para que o Pleno do CONEPE se sentisse esclarecido e decidido a votar a matéria.

Após longo debate, no dia 13 de dezembro, na segunda sessão ordinária de 2004 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNEMAT, foi aprovada, com 14 (catorze) abstenções e nenhum voto contrário, a criação e a implantação do Programa de Integração e de Inclusão Étnico-racial – Resolução nº 200/2004-CONEPE³⁶.

A Resolução 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 deverão ser disponibilizadas a candidatos autodeclarados negros (pretos/pardos), conforme classificação adotada pelo IBGE.

Estabeleceu, 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.

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 deverá implementar **programa de apoio acadêmico** para todos os estudantes que demonstrarem dificuldades no acompanhamento das disciplinas, independente de sua opção quanto ao disposto no artigo 1º da Resolução” (grifos nossos) 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:

³⁶ Alterada pela Resolução nº 032/2007-CONEPE de 20 de abril de 2007.

- 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.

Estabeleceu, ainda, como sendo de competência da Reitoria da UNEMAT, “através de Portaria, designar componentes para a comissão responsável pelo estabelecimento de critérios para ingresso, através do sistema de reserva de vagas para candidatos negros”.

Apesar dos conflitos e embates que nortearam a aprovação da Resolução nº 200/2004-CONEPE, encontramos, na Ata dos trabalhos daquela sessão ordinária (p. 11), registrado nas linhas 5 e 6, que “os conselheiros falaram da importância e fizeram algumas considerações e contribuições na minuta”, dando a atender que esse ponto de pauta foi tratado com parcimônia e sem qualquer divergência.

No entanto, Vieira (2012, p. 184) afirma que a proposição do Programa recebeu críticas ao longo da sessão do Conselho, as quais

[...] não inovavam em relação às que eram apresentadas em outras universidades e amplamente divulgadas pela mídia: luta pela melhoria da escola pública; impossibilidade da identificação dos negros na população; rebaixamento da qualidade dos cursos; abandono da meritocracia; inconstitucionalidade; acirramento do racismo; política não-universal e se utilizada esta política deveria se pautar por critérios sócio-econômicos.

Feitas as necessárias observações e voltando nosso olhar novamente para a implementação do Programa, observamos que a política de permanência prevista na

Resolução nº 200/2004-CONEPE 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.

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.

A UNEMAT, assim como as demais universidades estaduais, ainda não possui acesso direto a recursos federais, a não ser por meio de editais específicos e somente a partir da realização do II Congresso Universitário em 2008, quando foi aprovada a criação de uma Pró-reitoria para tratar dos Assuntos Estudantis (PRAE)³⁷. A partir daí, essa realidade começou a tomar outros rumos e esse será nosso próximo foco de discussão.

1.7. 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*

³⁷ Proposição que foi devidamente assumida na redação do novo Estatuto da UNEMAT, aprovado pela Resolução nº 001/2010, do Conselho Curador, e materializada a partir da Resolução nº 002/2012-CONSUNI³⁷, com a nomenclatura de Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis-PRAE. Foi também criada em 2012 a Diretoria de Gestão de Estágios e Ações Afirmativas, vinculada à Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PROEG).

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. Essa Comissão foi designada pela Portaria nº 462/2009 - Reitoria, sendo composta por 05 membros (03 docentes e 02 profissionais técnicos atuantes na PROEG). Os trabalhos da Comissão foram desenvolvidos no período de 01/08/2008 a 01/08/2010.

Ambas 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 continuam fortemente vinculadas à concessão de bolsas, nas modalidades de bolsa estágio; bolsa extensão; bolsa permanência (antiga bolsa apoio); 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 estudantil (mobiliada). 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 estudantil (Resolução nº 004/2012-CONSUNI) e, a partir de 2013, com a adesão ao SISU, a UNEMAT deverá ter acesso a recursos de programas federais para implantação de políticas de permanência, como o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Em janeiro de 2013, foi publicada pela UNEMAT, por meio da Pró-reitoria de Ensino de Graduação, a *Revista das profissões*, direcionada ao público estudantil do ensino médio, que tem por objetivo apresentar um perfil dos cursos e dos profissionais formados pela universidade nas diferentes modalidades de ensino: presencial, indígena, ensino a distância e Programa Parceladas. Segundo informações constantes em matéria postada no *site* da

UNEMAT, essa publicação é uma forma de possibilitar ao estudante que deseja ingressar na Universidade de conhecer qual profissão escolher e o perfil do curso:

A Revista traz ainda informações sobre as formas de ingresso na Unemat, seja por meio do Sistema de Seleção Unificada, ou pelo vestibular tradicional, além dos cursos de qualificação por meio dos programas de Mestrado e Doutorado ofertados. Sobre cada profissão em que a Unemat possibilita a formação, o estudante encontra informações sobre o mercado de trabalho, o campo de estudo, como o curso é ofertado na instituição, além dos locais onde o mesmo é oferecido além de uma Fala de um professor sobre a profissão. Ao final do material gráfico o estudante ainda encontra informações sobre modalidades de bolsa e oportunidades de mobilidade acadêmica disponíveis para os estudantes³⁸.

Ainda segundo a matéria, a revista será distribuída em escolas e também poderá ser acessada no portal da UNEMAT³⁹.

³⁸ Disponível em:

< <http://www.novoportal.unemat.br/?pg=noticia/7783/Unemat%20lan%E7a%20Revista%20das%20Profiss%C3%A3es%20para%20orientar%20estudantes>>. Acesso em: jan.2013.

³⁹ Ver endereço: <http://www.unemat.br/revistas/profissoes/revista_profissoes_unemat.pdf>.

CAPÍTULO II

CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS QUE NOS LEVARAM À ANÁLISE DO PIIER DA UNEMAT

Caminhante, não há caminho. Faz-se o caminho ao andar
(Antonio Machado y Ruiz)⁴⁰

Neste capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos e detalhamos as fases da pesquisa que nos levaram à análise do PIIER com base nas percepções dos sujeitos.

Como bem retratado por Ruiz, descobrimos que o nosso caminho se faria durante o processo de pesquisa. Por vezes, os caminhos pareciam prontos, claros e certos. Contudo, ao darmos os primeiros passos, percebemos que as “certezas definitivas”, *a priori*, se apresentavam como “dúvidas”, como “provisórias”, nos apontando outros caminhos, outras direções.

Temos que reconhecer, nas palavras de Carlos Drummond de Andrade (1930), que havia pedras no meio do caminho. Essas pedras, que se materializaram em problemas de saúde, dificuldades em acessar dados institucionais, na abordagem dos sujeitos, entre outras, me fortaleceram e me impulsionaram ainda mais na caminhada. Tantos foram os recomeços...

Inicialmente, quando da elaboração desse projeto de pesquisa, tínhamos como *lócus* de investigação todos os *campi* da UNEMAT, uma vez que as disposições da Resolução nº 200/2004-CONEPÉ dizem respeito a todos os cursos de graduação ofertados pela instituição, em todas as modalidades de ensino, exceto à Faculdade Intercultural Indígena. O primeiro projeto que apresentamos ao Programa de Mestrado em Educação possuía essa abrangência. Contudo, dada à distância existente entre os *campi* (de até 1000 km um do outro), ao pouco tempo disponível para a coleta dos dados, a dificuldades de ordem financeira e principalmente a questões metodológicas, optamos por fazer o recorte e desenvolver a pesquisa apenas no *campus* de Cáceres.

Poderíamos ter optado por realizar esta pesquisa em qualquer outro *campus* da UNEMAT. No entanto, nossa escolha recaiu sobre o *campus* de Cáceres atendendo aos seguintes critérios: é o campus onde a UNEMAT foi fundada e é onde fica a sede administrativa da instituição (que engloba Reitoria, Pró-Reitorias, Assessorias, Editora, Coordenadoria de Concursos e Vestibulares (COVEST), dentre outras unidades); possui o

⁴⁰ Disponível em: <<http://www.citador.pt/frases/caminhante-nao-ha-caminho-fazse-o-caminho-ao-a-antonio-machado-y-ruiz-14998>>. Acesso em: 30.maio.2012.

maior número de cursos de graduação presenciais e a distância em diferentes áreas do conhecimento; possui o maior número de alunos, professores e funcionários; possui o maior número de Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* institucionais e interinstitucionais; é nesse campus que, ordinariamente, ocorrem as reuniões dos Conselhos Superiores (Conselho Curador, CONSUNI e CONEPE). Em Cáceres também estão sediadas a Comissão Própria de Avaliação - CPA, a Associação dos Docentes (ADUNEMAT), o Sindicato dos Profissionais Técnicos da Educação Superior (SINTESMAT) e o Diretório Central dos Estudantes (DCE) e, principalmente, possui o maior número de alunos de graduação ingressantes pelo PIIER.

O projeto inicial de pesquisa também apresentava, como sujeitos, os docentes, os discentes (cotistas e não cotistas) e os funcionários administrativos vinculados à gestão acadêmica dos cursos de graduação presenciais. Entretanto, no desenvolvimento da pesquisa, no momento da construção do banco de dados e durante a elaboração do questionário, percebemos que a participação dos funcionários administrativos ficaria prejudicada, pois não teriam a vivência acadêmica e a vinculação com o objeto que consideramos necessárias para atender aos objetivos propostos em nosso estudo. Esse mesmo motivo também nos levou a delimitar os discentes. Na proposta inicial, incluímos todos os discentes como sujeitos (cotistas e não cotistas). Por entendermos que apenas os discentes cotistas possuíam vinculação com o PIIER desde a inscrição no concurso vestibular, optamos em realizar o estudo apenas com esses discentes. Com o corpo docente não houve alteração.

Por fim, feitos os recortes necessários, nossos sujeitos constituíram-se dos docentes em efetivo exercício e dos discentes cotistas regularmente matriculados nos cursos de graduação presenciais do *campus* de Cáceres, no período letivo 2012/1, selecionados com base em um plano de amostragem.

Nesta pesquisa utilizamos como metodologia a abordagem quanti-qualitativa. De acordo com Lima (2008, p.110-111),

[...] a literatura científica subdivide as pesquisas em quantitativa e qualitativa, podendo também ser empregadas técnicas conjuntas das duas abordagens, sem perder o foco teórico e epistemológico de cada uma. A pesquisa quantitativa normalmente se mostra apropriada quando existe a possibilidade de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população. Esse tipo de pesquisa usa medidas numéricas para testar constructos científicos e hipóteses, ou busca padrões numéricos relacionados a conceitos cotidianos. A pesquisa qualitativa caracteriza-se, principalmente, pela ausência de medidas numéricas e análises estatísticas, examinando aspectos mais profundos e subjetivos do tema em estudo. Essa abordagem exige do pesquisador uma habilidade ou aprendizagem para observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, grupos e entre

pessoas e instituições. Se bem utilizada, a abordagem qualitativa possibilita um conhecimento mais profundo e subjetivo do problema pesquisado.

A abordagem quantitativa, presente na primeira etapa da coleta de dados desta pesquisa (construção do banco de dados), forneceu informações extremamente relevantes para o desenvolvimento da segunda etapa de coleta de dados (elaboração e aplicação do questionário). Ambas as abordagens, quantitativa e qualitativa, são complementares no desenvolvimento da pesquisa. Cabe registrar, ainda, que as etapas da pesquisa não estão fragmentadas, mas “constituem-se em partes que em conjunto deram a consistência necessária à explicação do todo” (LIMA, 2008, p.111).

Este estudo foi desenvolvido em três momentos: descrição dos documentos, construção do banco de dados e aplicação de questionário, os quais detalhamos a seguir.

Primeira fase – Descrição dos documentos

Nessa fase identificamos os documentos oficiais da UNEMAT que retratam desde a composição da comissão que elaborou a proposta de criação e implantação do PIIER pelo CONEPE (CEPICS) até a aprovação do programa em 2004, bem como sua implementação, a partir do semestre letivo 2005/2. As principais referências que utilizamos foram: o relatório final da CEPICS, cujo produto final foi a minuta de resolução apresentada ao CONEPE, e a Resolução nº 200/2004-CONEPE, que trata da criação e implantação do Programa de Integração e de Inclusão Étnico-racial. Além desses dois, outros documentos constituíram-se como referência para nosso estudo, dentre estes:

- ✓ a Ata da segunda sessão ordinária de 2004 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão;
- ✓ a Resolução nº 001/2010, do Conselho Curador, que aprova o Estatuto da UNEMAT;
- ✓ o Relatório Final apresentado pela comissão central instalada, por meio da Resolução nº 108/2007 CONEPE, 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;
- ✓ a Instrução Normativa nº 005/2008/PROEG, que orientou 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 UNEMAT; e

✓ o relatório final da Comissão Central e Permanente para o Acompanhamento aos alunos cotistas, desde a seleção do Concurso Vestibular até a conclusão do curso ao qual o candidato foi aprovado, designada pela Portaria nº 462/2009 – Reitoria, atendendo ao disposto no artigo 2º da Instrução Normativa nº 005/2008-PROEG.

A análise desses documentos teve como objetivo realizar um resgate sócio-histórico-político dos fatores que levaram a UNEMAT a criar e a implantar o PIIER, bem como identificar as ações institucionais decorrentes da adoção dessa política.

Segunda fase – Construção do banco de dados

O banco de dados foi construído com base nas informações coletadas no *site* da UNEMAT (www.unemat.br), no *link* da COVEST (Coordenadoria Concursos e Vestibulares) e na Supervisão de Apoio Acadêmico do *campus* de Cáceres. Reflete, quantitativamente, o fluxo dos alunos cotistas vinculados aos cursos de graduação presenciais ofertados nesse *campus*. Constatamos que são 13 (treze) cursos, sendo 08 (oito) que conferem Licenciaturas Plenas: Letras, Pedagogia, Matemática, História, Geografia, Ciências Biológicas, Computação e Educação Física e 05 (cinco) que conferem Bacharelado: Direito, Ciências Contábeis, Enfermagem e Agronomia e Medicina (que foi ofertado pela primeira vez em 2012/2 e, por isso, não fez parte desta pesquisa).

Após essas informações, levantamos o número de candidatos inscritos no PIIER nos concursos vestibulares realizados entre 2005/2 a 2011/1. Posteriormente, solicitamos à Supervisão de Apoio Acadêmico (SAA) do *campus* o fluxo de alunos ingressantes pelo Programa no mencionado período. Os dados foram fornecidos pela SAA de forma bruta, em planilha do Programa Microsoft Excell, por curso, contendo a relação nominal dos discentes e sua situação acadêmica de acordo com o período letivo de ingresso. Essas informações foram analisadas e sistematizadas de acordo com os indicadores que, previamente, havíamos estabelecido.

O banco de dados corresponde aos períodos letivos de 2005/2 a 2011/1 apresenta o fluxo dos alunos cotistas vinculados aos cursos de graduação presenciais, compreendendo o número de candidatos inscritos no concurso vestibular, os aprovados, os ingressantes, as retenções, os trancamentos de matrícula, a evasão, os transferidos e os concluintes.

As informações evidenciadas na construção do banco de dados subsidiaram a elaboração das questões do questionário e serão apresentadas na análise e na discussão dos resultados.

Terceira fase: Aplicação do questionário

O questionário, principal instrumento para coleta de dados deste estudo, aplicado à comunidade acadêmica, foi estruturado em duas partes: a primeira, com questões fechadas, teve o objetivo de traçar o perfil do respondente; a segunda, com 07 (sete) questões abertas, comuns para docentes e para discentes cotistas, teve o objetivo de coletar as percepções dos sujeitos em relação ao PIER.

Os sujeitos que responderam ao questionário foram selecionados com base em um plano de amostragem elaborado sob a orientação da Prof^a. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima. Para definição do plano de amostragem, referenciamo-nos em Barbeta (2008, p.43), que entende que “amostra é parte dos elementos de uma população” e “plano de amostragem é o processo de seleção da amostra”. Para esse autor, “num plano de amostragem devemos ter bem definidos os objetivos da pesquisa, a população a ser amostrada, bem como os parâmetros que precisamos estimar para atingir esses objetivos” (p. 44).

Ainda segundo Barbeta (2008, p. 41),

[...] num levantamento por amostragem, a seleção dos elementos que serão efetivamente observados deve ser feita sob uma metodologia adequada, de tal forma que os resultados da amostra sejam informativos, para se inferir sobre os *parâmetros populacionais*⁴¹.

Seguindo essas premissas, descrevemos a seguir como foi elaborado o plano de amostragem desta pesquisa.

2.1. Definindo o plano de amostragem

Conforme demonstra a Tabela 5 a seguir, a população alvo dessa pesquisa perfaz um total de 1.045 (um mil e quarenta e cinco) pessoas, o que corresponde a 100%. Desse total,

⁴¹ “População é o conjunto de elementos para os quais desejamos que as conclusões da pesquisa sejam válidas, com a restrição de que esses elementos possam ser observados ou mensurados sob as mesmas condições. Parâmetro é uma medida que descreve certa característica dos elementos da população” (BARBETA, 2008, p.41-42).

266 (duzentos e sessenta e seis) são docentes (25,4%) e 779 (setecentos e setenta e nove) são discentes cotistas (74,6%), distribuídos nos 12 (doze) cursos de graduação presenciais do *campus*, no período letivo 2012/1. Vejamos.

Tabela 5 - Comunidade acadêmica (docentes efetivos e discentes cotistas) do *campus* de Cáceres da UNEMAT no período letivo 2012/1

Ordem	Cursos	Docentes*	Discentes**	Total
1	Agronomia	21	72	93
2	Ciências Biológicas	24	73	97
3	Ciências Contábeis	15	79	94
4	Computação	12	31	43
5	Direito	24	87	111
6	Educação Física	15	74	89
7	Enfermagem	31	79	100
8	Geografia	23	83	106
9	História	16	63	79
10	Letras	26	53	79
11	Matemática	20	27	47
12	Pedagogia	39	68	107
Total		266	779	1.045

Fontes: *Secretarias das coordenações dos cursos de graduação.

**Supervisão de Apoio Acadêmico.

2.1.1. Procedimentos para a definição do tamanho da amostra

Para a definição do tamanho da amostra, utilizamos a amostragem estratificada proporcional, que, para Barbeto (2008), possibilita uma participação equitativa dos sujeitos, pois garante que cada elemento da população tenha a mesma probabilidade de pertencer à amostra. A técnica da amostragem estratificada, de acordo com os estudos de Barbeto, consiste em dividir a população em subgrupos, os quais são denominados de estratos. Os estratos devem ser internamente mais homogêneos do que a população toda, portanto, para definirmos os estratos e subgrupos da pesquisa, devemos realizar seleções aleatórias dos sujeitos, de forma independente, conforme exemplificado na Figura 2 a seguir:

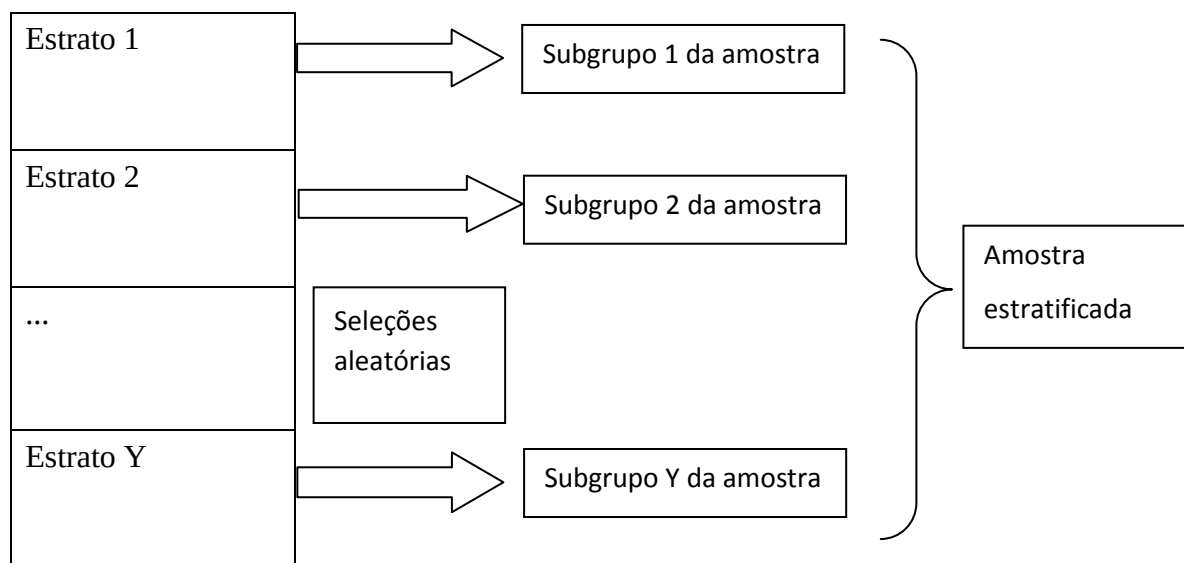


Figura 2 – Esquema de seleção de uma amostragem estratificada

Fonte: Barbeta, 2008, p.49.

Em nossa amostra, os cursos foram organizados em 12 (doze) estratos, composto de 02 (dois) subgrupos, sendo um de docentes e um de discentes cotistas.

Na Tabela 6, demonstramos o cálculo do percentual de docentes e de discentes cotistas dos cursos no período letivo 2012/1, em relação à população, vejamos:

Tabela 6 - Cálculo do percentual de docentes em efetivo exercício e de discentes cotistas do campus de Cáceres/UNEMAT, período letivo 2012/1, em relação à população.

Ordem	Estratos	Subgrupos				Total	
	Cursos	Docentes		Discentes Cotistas			
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	Agronomia	21	7,9	72	9,2	93	8,9
2	Ciências Biológicas	24	9,0	73	9,4	97	9,3
3	Ciências Contábeis	15	5,6	79	10,1	94	9,0
4	Computação	12	4,5	31	4,0	43	4,1
5	Direito	24	9,0	87	11,2	111	10,6
6	Educação Física	15	5,6	74	9,5	89	8,5
7	Enfermagem	31	11,7	69	8,9	100	9,6
8	Geografia	23	8,6	83	10,7	106	10,1
9	História	16	6,0	63	8,0	79	7,6
10	Letras	26	9,8	53	6,8	79	7,6
11	Matemática	20	7,5	27	3,5	47	4,5
12	Pedagogia	39	14,8	68	8,7	107	10,2
Total		266	100,0	779	100,0	1.045	100,0
%		25.4		74.6		100.0	

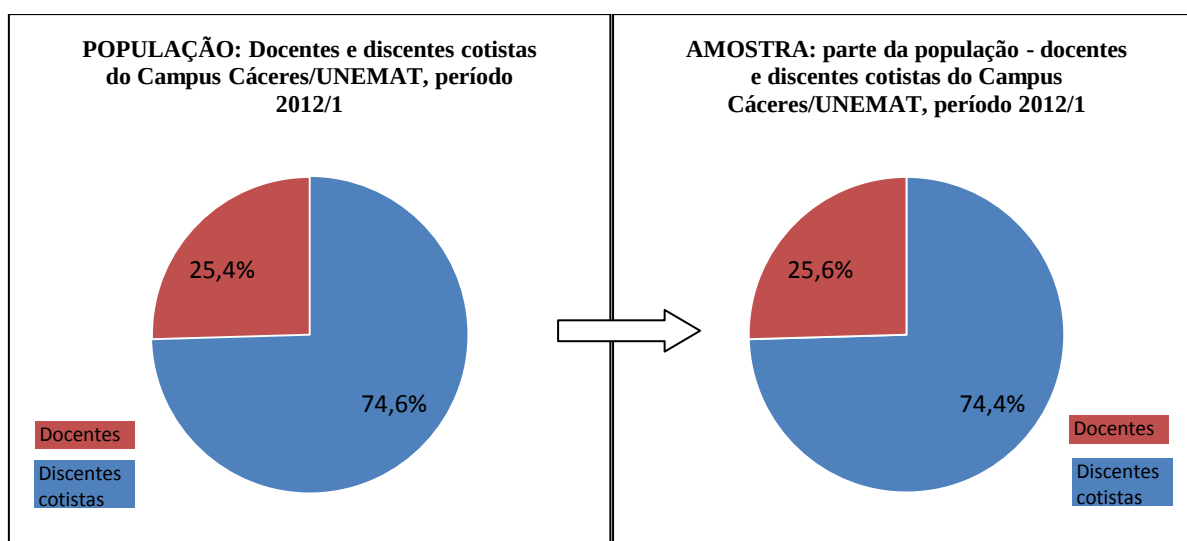
Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

De acordo com Barbeta (2008, p.49),

neste caso particular de amostragem estratificada, a proporcionalidade do tamanho de cada estrato da população é mantida na amostra. Por exemplo, se um estrato corresponde a 20% do tamanho da população ele também deve corresponder a 20% da amostra.

O tamanho da nossa amostra é de 289 (duzentos e oitenta e nove) sujeitos que representam 27,6% do universo da pesquisa. O Gráfico 1 a seguir demonstra a proporcionalidade dessa amostra em relação ao tamanho da população.

Gráfico 1 – Amostragem estratificada proporcional dos docentes em efetivo exercício e dos discentes cotistas do *campus* de Cáceres/UNEMAT, período letivo 2012/1.



Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

O modelo estatístico que estamos utilizando trabalha com um nível de confiabilidade da amostra de 95%. Para calcular o tamanho mínimo da amostra em que o erro amostral⁴² não ultrapasse 5% ($E = 0,05$), conforme proposto em nossa pesquisa, recorreremos à fórmula apresentada por Barbeta (2008, p. 58), a saber:

N = Tamanho (número de elementos) da população;

n = tamanho (número de elementos) da amostra;

n_0 = uma primeira aproximação para o tamanho da amostra;

E_0 = erro amostral tolerável.

⁴² “Erro amostral é a diferença entre uma estatística e o parâmetro que se quer estimar” (BARBETA, 2008, p.57).

Segundo Barbata (2008, p. 48), um primeiro cálculo do tamanho da amostra pode ser feito mesmo sem conhecer o tamanho da população, utilizando-se a seguinte fórmula:

$$n_0 = \frac{1}{E_0^2}$$

$$n_0 = \frac{1}{(0,05)^2} = 400$$

Conhecendo o tamanho N da população, podemos corrigir o cálculo anterior por:

$$n_0 = \frac{1}{(0,05)^2} = 400 \quad n = \frac{N \cdot n_0}{N + n_0} = \frac{1.045 \cdot 400}{1.045 + 400} = 289$$

Desta forma, o tamanho da nossa amostra, determinada em 289 (duzentos e oitenta e nove) sujeitos, entre docentes em efetivo exercício e discentes cotistas, o que corresponde a 27,6% do universo, mantém a qualidade necessária para nosso estudo. Respeitando as proporções, teremos uma amostra de 215 (duzentos e quinze) discentes cotistas, o que corresponde a 74,4% da amostra geral (289), e 74 (setenta e quatro) docentes, o que corresponde a 25,6% do total da amostra (289).

Sabendo-se que estamos trabalhando com 12 estratos, conforme demonstra a Tabela 7, ou seja, que cada curso representa um estrato, foi necessário calcular a amostra em cada estrato para estabelecermos o nível de participação da comunidade acadêmica (docentes em efetivo exercício e discentes cotistas) em cada curso. O cálculo da amostra para cada subgrupo ocorreu com base no mesmo percentual de cada subgrupo em relação a sua população amostral. Ressaltamos que as análises serão desenvolvidas por curso e por segmento; desta forma, calculamos o tamanho das amostras de cada curso.

Tabela 7 - Cálculo da amostra de docentes e de discentes cotistas dos cursos de graduação do campus de Cáceres/UNEMAT, período letivo 2012/1.

Docentes e Discentes Cotistas – <i>Campus</i> de Cáceres/UNEMAT – 2012/1							
Ordem	Estratos	Subgrupos				Total	
	Cursos	Docentes		Discentes			
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	Agronomia	5,8	7,9	19,9	9,2	25,7	8,9
2	Ciências Biológicas	6,6	9,0	20,2	9,4	26,8	9,3
3	Ciências Contábeis	4,2	5,6	21,9	10,1	26,1	9,0

4	Computação	3,3	4,5	8,6	4,0	11,9	4,1
5	Direito	6,6	9,0	24,1	11,2	30,7	10,6
6	Educação Física	4,2	5,6	20,5	9,5	24,7	8,5
7	Enfermagem	8,6	11,7	19,1	8,9	27,7	9,6
8	Geografia	6,4	8,6	23,0	10,7	29,4	10,1
9	História	4,4	6,0	17,4	8,0	21,8	7,6
10	Letras	7,2	9,8	14,7	6,8	21,9	7,6
11	Matemática	5,5	7,5	7,5	3,5	13,0	4,5
12	Pedagogia	10,8	14,8	18,8	8,7	29,6	10,2
Total		73,6	100,0	215,7	100,0	289,3	100,0
%		25,6		74,4		100,0	

Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

Assim, a amostra foi constituída conforme demonstrado na Tabela 8.

Tabela 8 - Resumo da amostra dos sujeitos da pesquisa (docentes em efetivo exercício e discentes cotistas) dos cursos de graduação do *campus* de Cáceres/UNEMAT, período letivo 2012/1.

Resumo da amostra				
Ord.	Cursos	Docentes	Discentes	Total
1	Agronomia	06	20	26
2	Ciências Biológicas	07	20	27
3	Ciências Contábeis	04	22	26
4	Computação	03	09	12
5	Direito	07	24	31
6	Educação Física	04	20	24
7	Enfermagem	09	19	28
8	Geografia	06	23	29
9	História	04	17	21
10	Letras	07	15	22
11	Matemática	06	07	13
12	Pedagogia	11	19	30
Total		74	215	289

Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

2.2. Conhecendo os sujeitos

Após a elaboração do plano de amostragem, que definiu o número de sujeitos de cada curso que efetivamente participaria da pesquisa, procedemos ao sorteio dos mesmos a partir de listas completas dos elementos da população⁴³, nesse caso, uma lista de docentes em

⁴³ Para realizar o sorteio, fizemos o levantamento, na Supervisão de Apoio Acadêmico do *campus* de Cáceres, da relação nominal dos alunos cotistas de todos os cursos regularmente matriculados, do 1º ao último semestre, no período letivo 2012/1, e, na secretaria de cada curso, levantamos a relação nominal dos docentes em efetivo exercício. Classificamos por ordem numérica os docentes e os discentes cotistas por curso.

efetivo exercício e outra lista de alunos ingressantes por meio do PIIER regularmente matriculados em 2012/1. Cada sujeito de cada lista recebeu um número sequencial, que corresponde à sua codificação no sorteio.

A definição da escolha por sorteio está referenciada em Barbeta (2008, p.44), que afirma que “a seleção dos elementos que farão parte da amostra pode ser feita sob alguma forma de sorteio. São as chamadas amostragens aleatórias”. O sorteio foi realizado “sem restrição”, ou seja, “cada elemento da população tem a mesma probabilidade de pertencer à amostra” (BARBETA, 2008, p.45).

Para realizar o sorteio, utilizamos o Programa Microsoft Excel, que possibilita o sorteio eletronicamente, sem a interferência do pesquisador, seguindo os seguintes comandos: “Dados”; “Análise de dados”; “Amostragem”; “Intervalo de Entrada (seleciona-se o campo onde estão os dados a serem considerados na amostra)”; “Aleatório”; “Número de Amostras (insere-se o número de sujeitos que comporão a amostra)”; “Intervalo de saída (clique em uma célula vazia da planilha)”; “Ok”. Os números sorteados corresponderam aos sujeitos classificados na relação nominal. Sorteamos, ainda, quatro (04) sujeitos de cada segmento além da amostra, para substituição nos casos de desistência ou da negativa de participação na pesquisa.

2.2.1. Estratégia para a aplicação do questionário

Após termos definido a amostra e sorteado aleatoriamente os sujeitos, adotamos como estratégia para a aplicação do questionário ir pessoalmente a cada curso, contatando, individualmente, cada sujeito (docente ou discente cotista). Essa estratégia teve como objetivo apresentar aos sujeitos a pesquisa e solicitar sua participação. O questionário foi aplicado entre os dias 07 de maio e 22 de junho de 2012. Dos 289 (duzentos e oitenta e nove) questionários que entregamos, 177 (cento e setenta e sete) foram devolvidos, o que perfaz um total de 61,2% de questionários respondidos.

Esse índice de retorno é considerado bom pelos parâmetros da estatística. Segundo Babbie (apud Lima 2008, p.119), “uma taxa de resposta de pelo menos 50% é geralmente considerada adequada para análise e relatório. Uma taxa de pelo menos 60% é considerada boa, e uma taxa de 70% ou mais é muito boa”.

Quadro 5 - Número e percentual de questionários distribuídos e respondidos

Ord.	Nº e percentual de questionários distribuídos e respondidos									
	Cursos	Docentes			Discentes			Total		
		Q. Dist	Q. Resp	% Resp	Q. Dist	Q. Resp	% Resp	Q. Dist	Q. Resp	% Resp
1	Agronomia	06	04	66,6	20	11	55,0	26	15	57,6
2	C. Biológicas	07	06	85,7	20	08	40,0	27	14	51,8
3	C. Contábeis	04	03	75,0	22	12	54,5	26	15	57,6
4	Computação	03	03	100,0	09	06	66,6	12	09	75,0
5	Direito	07	05	71,4	24	13	54,1	31	18	58,0
6	Ed. Física	04	04	100,0	20	15	75,0	24	19	79,1
7	Enfermagem	09	06	66,6	19	16	84,2	28	22	78,5
8	Geografia	06	05	83,3	23	14	60,8	29	19	65,5
9	História	04	03	75,0	17	06	35,2	21	09	42,8
10	Letras	07	06	85,7	15	05	33,3	22	11	50,0
11	Matemática	06	04	66,6	07	02	28,5	13	06	46,1
12	Pedagogia	11	08	72,7	19	12	63,1	30	20	66,6
Total		74	57	77,0	215	120	55,8	289	177	61,2

Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

2.2.2. Estratégia para sistematização e tabulação do questionário

Todas as informações dos questionários foram digitadas e sistematizadas eletronicamente por meio do Programa Microsoft Excell, com o objetivo de construir um banco de dados contendo a transcrição das respostas dos sujeitos de forma bruta.

A primeira parte do questionário, que compreende questões fechadas, foi tabulada a partir da frequência das respostas. A segunda parte, que compreende questões abertas, após a leitura de todos os questionários, foi organizada em categorias. A organização em categoria tem fundamentação teórica em Bardin (1977), que discute análise de conteúdo. Para este autor, categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, e seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p.117).

Nesta pesquisa, as categorias foram definidas *a posteriori*. De acordo com Franco (2008, p.61-62), categorias *a posteriori* são aquelas que emergirão do conteúdo das respostas dos sujeitos, prosseguindo-se com a classificação das convergências e das respectivas divergências, criando um código para a leitura (sempre aberto a novas categorias) dos demais respondentes.

Na sequência desse estudo apresentamos, inicialmente, os resultados do banco de dados e, posteriormente, a percepção dos sujeitos evidenciada com base nos questionários, bem como a(s) categoria(s) emergentes.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DO PIIER: AVANÇOS, LIMITES E POSSIBILIDADES

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados obtidos na construção do banco de dados e na aplicação do questionário. Evidenciamos, com base nas percepções dos sujeitos, os avanços, os limites e as possibilidades em relação ao PIIER.

3.1. Apresentação e discussão dos resultados com base na construção do banco de dados

O primeiro procedimento para a coleta de dados desta pesquisa consistiu na construção de um banco de dados (quantitativo) sobre o fluxo acadêmico dos alunos cotistas, necessidade que emergiu pela falta de dados para consulta em uma base institucional.

Como foi dito, o banco de dados que construímos corresponde aos períodos letivos de 2005/2 (implantação do PIIER) a 2011/1 (recorte da pesquisa) e possui os seguintes indicadores: número de vagas ofertadas ao PIIER em concurso vestibular; número de candidatos inscritos para essas vagas; número de aprovados/classificados; número de ingressantes; número de alunos cotistas que evadiram; número de retenções; número de trancamentos de matrícula; número de transferidos e número de concluintes. Todas as informações desse banco de dados referem-se aos alunos cotistas vinculados aos doze cursos de graduação presenciais ofertados no *campus* de Cáceres-MT, dos quais 08 (oito) conferem Licenciatura Plena e 04 (quatro) conferem Bacharelado.

Analisando o banco de dados, observamos que, no período de 2005/2 a 2011/1, foram ofertadas, por meio do PIIER, o total de 1430 (um mil quatrocentos e trinta) vagas. O número de inscritos concorrendo a essas vagas foi de 7119 (sete mil, cento e dezenove) candidatos, o que corresponde a 4,9 candidatos por vaga. O total de aprovados foi de 1286 (mil duzentos e oitenta e seis) candidatos, o que corresponde a 18,0% dos inscritos. Verificamos também que apesar do expressivo número de candidatos, 144 (cento e quarenta e quatro) das vagas disponibilizadas ao PIIER não foram ocupadas, o que corresponde a 10,0% de vagas ociosas⁴⁴ (distribuídas principalmente nos períodos iniciais de implantação do

⁴⁴ As vagas ociosas a que nos referimos são aquelas vagas iniciais destinadas ao Programa, dentro do percentual de 25% em cada curso, e que não foram preenchidas por candidatos ao PIIER sendo preenchidas, então, por candidatos aprovados em ampla concorrência.

Programa, 2005/2 e 2006/1, apresentando novo declínio em 2010/1 e 2010/2). Apenas em 2007/1 todas as vagas destinadas ao Programa foram ocupadas.

As fontes documentais as quais consultamos não fazem menção às possíveis causas do não preenchimento. Podemos inferir que, nos períodos iniciais, a ociosidade de vagas seja decorrente da falta, ou da pouca, divulgação e do consequente desconhecimento da existência do Programa pelos candidatos; pode ser atribuída também a um possível descrédito dos candidatos sobre a lisura do processo de seleção, face ao estranhamento da política; ou, ainda, pelo não atendimento dos candidatos aos critérios de seleção instituídos nos editais de concurso vestibular. Contudo, o não preenchimento, em 2010/1 e 2010/2, quando o Programa já vinha sendo implementado há aproximadamente 5 anos, é um indicador preocupante que suscita a realização de um estudo específico, no sentido de se diagnosticar as causas. Vejamos, na Tabela 9 a seguir, os dados discriminados.

Tabela 9 - Vagas ofertadas ao PIIER, número de inscritos no vestibular e percentual candidato/vaga, número de aprovados e percentual em relação ao número de vagas ofertadas e número de aprovados e percentual em relação ao número de inscritos - *campus* de Cáceres/UNEMAT, 2005/2 a 2011/1

Período letivo	Indicadores							
	Vagas ofertadas		Nº de inscritos no vestibular e percentual candidato/vaga		Nº de aprovados e percentual em relação ao número de vagas ofertadas		Nº de aprovados e percentual em relação ao número de inscritos	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2005/2	110	100,0	87	0,7	60	54,5	60	68,9
2006/1	120	100,0	305	2,5	90	75,0	90	29,5
2006/2	120	100,0	1036	8,6	119	99,1	119	11,4
2007/1	120	100,0	1089	9,0	120	100,0	120	11,0
2007/2	120	100,0	600	5,0	118	98,3	118	19,6
2008/1	120	100,0	645	5,3	116	96,6	116	17,9
2008/2	120	100,0	630	5,2	111	92,5	111	17,6
2009/1	120	100,0	639	5,3	118	98,3	118	18,4
2009/2	120	100,0	567	4,7	107	89,1	107	18,8
2010/1	120	100,0	428	3,5	103	85,8	103	24,0
2010/2	120	100,0	512	4,2	106	88,3	106	20,7
2011/1	120	100,0	581	4,8	118	98,3	118	20,3
Total	1430	100,0	7119	4,9	1286	89,9	1286	18,0

Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

Os dados apresentados na Tabela 10 a seguir referem-se ao fluxo acadêmico dos alunos cotistas nos cursos de graduação presenciais ofertados no *campus* de Cáceres. Analisando os dados, observamos que de 2005/2 a 2011/1, o total de ingressantes pelo PIIER corresponde ao total de candidatos aprovados, ou seja, 1.286 alunos (100,0%). O total de alunos que evadiram dos cursos (cotistas que não confirmaram ou que não renovaram a matrícula) foi de 242 (duzentos e quarenta e dois), ou seja, 19,0% dos ingressantes. Os alunos em retenção (alunos em dependência de disciplina ou que retornaram o curso após trancamento de matrícula e não acompanharam a turma de ingresso) totalizaram 789 (setecentos e oitenta e nove) alunos (61,0%). O percentual de trancamentos de matrícula foi de 4,7% (60 alunos) e o de transferidos para outras instituições foi de 0,7% (9 alunos). O número de concluintes (alunos que concluíram o curso no prazo mínimo de integralização ou que concluíram em períodos letivos excedentes) foi de 186 (cento e oitenta e seis), o que corresponde a 14,6% dos ingressantes. Vejamos a tabela:

Tabela 10 - Fluxo dos alunos cotistas nos cursos de graduação presenciais do campus de Cáceres/UNEMAT, 2005/2 a 2011/1

Período letivo	Indicadores											
	Ingressantes		Evasão		Retenção		Trancamentos		Transferências		Concluintes *	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2005/2	60	100,0	12	20,0	4	6,7	1	1,7	0	0,0	43	71,6
2006/1	90	100,0	21	23,3	26	29,0	3	3,3	0	0,0	40	44,4
2006/2	119	100,0	30	25,0	39	33,0	3	2,5	2	1,7	45	37,8
2007/1	120	100,0	30	25,0	47	39,2	10	8,3	0	0,0	33	27,5
2007/2	118	100,0	32	27,1	56	47,5	5	4,2	0	0,0	25	21,2
2008/1	116	100,0	31	26,7	74	63,8	9	7,8	2	1,7	0	0,0
2008/2	111	100,0	27	24,3	76	68,5	7	6,3	1	0,9	0	0,0
2009/1	118	100,0	26	22,0	82	69,5	8	6,8	2	1,7	0	0,0
2009/2	107	100,0	14	13,1	84	78,5	8	7,5	1	0,9	0	0,0
2010/1	103	100,0	11	10,7	87	84,4	4	3,9	1	1,0	0	0,0
2010/2	106	100,0	7	6,6	97	91,5	2	1,9	0	0,0	0	0,0
2011/1	118	100,0	1	0,9	117	99,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	1286	100,0	242	19,0	789	61,0	60	4,7	9	0,7	186	14,6

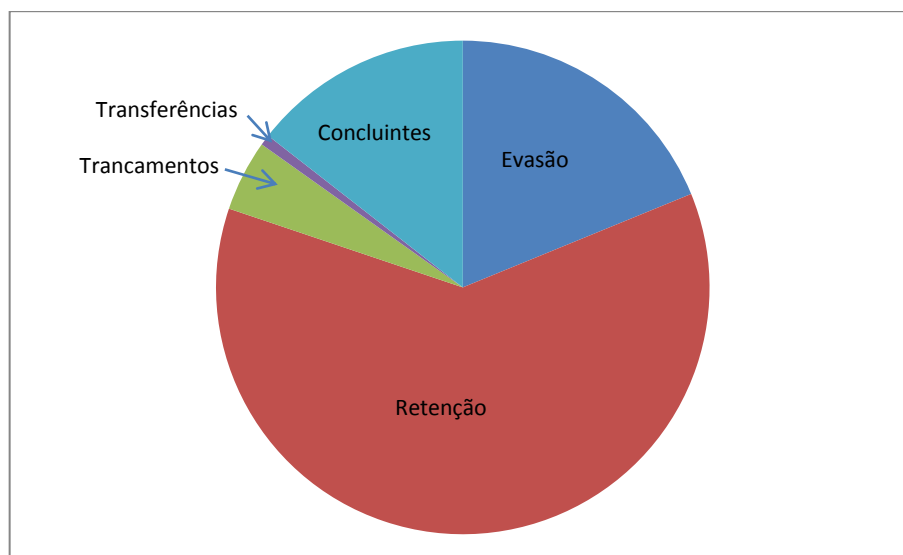
Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

*Em 2011/1, havia 05 ciclos fechados de ingressantes/concluintes.

Para melhor compreensão desses dados, apresentamos a seguir, por meio do Gráfico 2, os indicadores de evasão, retenção, trancamentos de matrículas, transferências e concluintes em relação ao total de ingressantes e, no Gráfico 3, demonstramos, especificamente, os

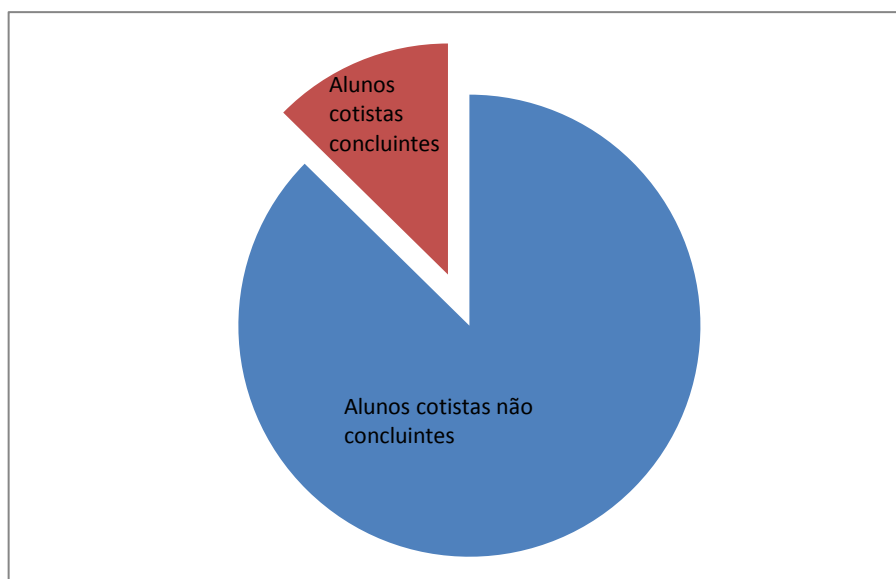
percentuais de concluintes e de não concluintes em relação ao total de ingressantes. Vejamos os gráficos.

Gráfico 2 - Alunos cotistas em evasão, em retenção, transferidos, em trancamento de matrícula e concluintes nos cursos de graduação presenciais do *campus* de Cáceres/UNEMAT, 2005/2 a 2011/1



Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

Gráfico 3 - Alunos cotistas concluintes e não concluintes dos cursos de graduação presenciais do *campus* de Cáceres/UNEMAT, 2005/2 a 2011/1



Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

No Gráfico 3, os dados sobre os alunos cotistas não concluintes compreendem os indicadores de evasão, retenção, os trancamentos de matrículas e as transferências. A seguir, apresentamos os resultados obtidos no banco de dados analisados por turno de oferta dos cursos.

3.2. Apresentação e discussão dos dados por turno de oferta dos cursos

Para discutirmos os resultados dos dados por turno de oferta dos cursos, organizamos 2 (dois) grupos com 6 (seis) cursos em cada grupo. No primeiro agrupamento, o qual denominamos de “noturno”, todos os cursos ofertados conferem Licenciatura Plena, sendo estes: Letras, Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, História e Geografia. Já no segundo grupo, o qual denominamos de “diurno”, há uma diversificação na formação ofertada: temos 4 (quatro) cursos que conferem Bacharelado, sendo 2 (dois) em turno integral (Agronomia e Enfermagem) e 2 (dois) ofertados no período matutino (Direito e Ciências Contábeis), além de outros 2 (dois) que conferem Licenciatura Plena - Computação (ofertado no período matutino) e Educação Física (ofertado no período vespertino).

Nas Tabelas 11 e 12 a seguir, demonstramos os indicadores por período de oferta dos cursos (noturno e diurno).

Tabela 11 - Indicadores consolidados do fluxo acadêmico dos alunos cotistas nos cursos de graduação presenciais noturnos do *campus* de Cáceres/UNEMAT, 2005/2 a 2011/1

Cursos noturnos – <i>campus</i> de Cáceres														
Cursos	Ciências Biológicas		Geografia		História		Letras		Matemática		Pedagogia		Total	
Nº e %	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Nº de inscritos no vestibular	845	7,0	535	4,4	469	3,9	411	3,4	299	2,4	1004	8,3	3563	4,9
Nº Vagas	120	100	120	100	120	100	120	100	120	100	120	100	720	100,0
Aprovados	118	98,3	109	90,8	109	90,8	110	91,6	88	73,3	120	100	654	90,8
Ingressantes	118	100	109	100	109	100	110	100	88	100	120	100	654	100,0
Evasão	28	24,0	14	13,0	25	23,0	31	28,0	42	47,7	13	10,8	153	23,4
Retenção	78	66,0	80	73,3	59	54,0	61	55,5	36	41,0	67	55,9	381	58,2
Trancamentos	4	3,3	7	6,4	10	9,1	5	4,5	3	3,4	0	0,0	29	4,4

Transfe- rências	1	0,8	0	0,0	1	0,9	0	0,0	1	1,1	1	0,8	4	0,7
Concluín- tes	7	5,9	8	7,3	14	13,0	13	12,0	6	6,8	39	32,5	87	13,3

Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

Conforme vemos na Tabela 11, as informações relativas aos cursos do período noturno demonstraram que a média de candidatos inscritos no vestibular de 2005/2 a 2011/1 foi de 4,9 candidatos por vaga e que 90,8% dos candidatos inscritos foram aprovados e ingressaram nos cursos. Nesse turno, o percentual de vagas ociosas foi de 9,2%. Do total de ingressantes nos cursos do período noturno, 23,4% evadiram, 58,2% ficaram retidos, 4,4% efetuaram trancamento de matrícula, 0,7% foram transferidos e 13,3% concluíram o curso. Os percentuais de evasão, retenção, trancamentos, transferências e concluintes apresentados nas Tabelas 11 foram calculados tendo como referência o total de ingressantes.

Tabela 12 - Indicadores consolidados do fluxo acadêmico dos alunos cotistas nos cursos de graduação presenciais diurnos do *campus* de Cáceres/UNEMAT, 2005/2 a 2011/1

Cursos	Agrono- mia		Ciências Contábeis		Computa- ção		Direito		Educação Física		Enferma- gem		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Nº de inscritos no vestibular	306	2,5	377	3,1	296	2,4	1118	9,3	596	5,4	863	7,1	3556	5,0
Nº Vagas	120	100	120	100	120	100	120	100	110	100	120	100	710	100,0
Aprova- dos	98	82,0	100	83,0	85	71,0	121	100	110	100	118	98,0	632	89,0
Ingressan- tes	98	100	100	100	85	100	121	100	110	100	118	100	632	100,0
Evasão	13	13,2	17	17,0	30	35,3	11	9,2	11	10,0	7	5,9	89	14,0
Retenção	69	70,4	66	66,0	40	47,1	87	71,9	73	66,4	73	61,8	408	64,6
Tranca- mentos	9	9,2	9	9,0	7	8,2	2	1,6	1	0,9	3	2,6	31	4,9
Transfe- rências	0	0,0	1	1,0	0	0,0	3	2,5	0	0,0	1	0,8	5	0,8
Concluín- tes	7	7,2	7	7,0	8	9,4	18	14,8	25	22,7	34	28,9	99	15,7

Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

Na Tabela 12, observamos que os dados relativos aos cursos ofertados no período diurno apontaram uma concorrência média, de 2005/2 a 2011/1, de 5,0% candidatos por vaga ofertada. Do total de candidatos inscritos no vestibular, 89,0% foram aprovados e ingressaram nos cursos. Nesse turno, o percentual de vagas ociosas foi de 11,0%. Do total de ingressantes

nos cursos do período diurno, 14,0% evadiram, 64,6% ficaram retidos, 4,9% efetuaram trancamento de matrícula, 0,8% foram transferidos e 15,7% concluíram o curso.

Verificamos, conforme mostra a Tabela 12, que, no curso de Direito, o número de candidatos aprovados e de alunos ingressantes foi superior ao número de vagas ofertadas. Essa situação é explicada por Vieira (2012, p.186), quando relata que

[...] durante o processo de implementação do PIIER e, ao longo das atividades realizadas foi amadurecendo a interpretação de que o candidato optante pelo programa que tivesse nota suficiente para ingressar na universidade, mesmo sendo optante, não deveria ser computado nesta condição. Em outras palavras, um candidato que tenha se auto-declarado negro, que tenha optado pelo programa, que tenha cumprido as exigências estabelecidas pelo edital dos concursos vestibulares e que tivesse alcançado nota suficiente para ingressar na universidade não será contabilizado como optante pelo programa pelo simples fato de que este estudante estaria aprovado mesmo frente a inexistência do programa. Sua matrícula seria computada no âmbito das vagas destinadas ao vestibular “universal”. A vaga então remanescente seria destinada ao próximo optante, até que se alcance o limite de 25%. Caso esta situação não se verifique as vagas não ocupadas por cotistas do PIIER/UNEMAT retornam para o vestibular universal, resultando na inexistência de vagas ociosas.

Nos resultados dos indicadores, por turno de oferta dos cursos, constatamos que o número de candidatos inscritos no concurso vestibular para os cursos noturnos e para os cursos diurnos foram equivalentes, sendo 3.563 (três mil, quinhentos e sessenta e três) candidatos para os cursos noturnos e 3.556 (três mil, quinhentos e cinquenta e seis) candidatos para os cursos diurnos. A média de candidatos por vaga ofertada no turno noturno foi de 4,9 candidato e, no período diurno, de 5,0 candidato.

O número de aprovados e de ingressantes também ficou bem próximo, sendo 654 (seiscentos e cinquenta e quatro) aprovados para os cursos noturnos (18,3% dos inscritos) e 632 (seiscentos e trinta e dois) aprovados para os cursos diurnos (17,7% dos inscritos).

Os trancamentos de matrículas e as transferências não se apresentaram como indicadores impactantes nos resultados, já que no período noturno tivemos 29 (vinte e nove) trancamentos de matrículas (4,4% dos ingressantes) e 4 (quatro) transferências (0,6% dos ingressantes) e no período diurno tivemos 31 (trinta e um) trancamentos de matrícula (4,9% dos ingressantes) e 5 (cinco) transferências (0,8% dos ingressantes). No entanto, percebemos diferenças significativas nos indicadores de evasão, retenção e concluintes.

Nos cursos noturnos, o indicador “evasão” totalizou 153, o que corresponde a 23,4% dos ingressantes, ao passo que, nos cursos diurnos, o total de evadidos foi de 89 (14,1%) dos ingressantes. Nos cursos noturnos, a evasão foi maior em 9,3% em relação aos cursos diurnos.

No indicador “retenção”, observamos uma inversão dos percentuais. Nos cursos noturnos, o total de retidos foi de 381 (58,3% dos ingressantes) e, nos cursos diurnos, foram 408 alunos (64,5% dos ingressantes). Nesse indicador, os cursos diurnos apresentaram percentual superior de 6,2% de retenções em relação aos cursos noturnos.

No indicador “concluintes”, vimos que 13,3% dos ingressantes (87 alunos) dos cursos noturnos e 15,7% dos ingressantes nos cursos diurnos (99 alunos) concluíram o curso, diferença entre os turnos de 12 alunos (2,4%)⁴⁵.

A seguir, apresentamos a descrição e a análise dos indicadores por curso, realizada com o objetivo de identificar as problemáticas de acordo com as áreas de conhecimento.

3.2.1. Descrição dos indicadores por curso

Na descrição dos indicadores por curso destacaremos, inicialmente, as especificidades das áreas e, na sequência, realizaremos uma análise conjunta dos mesmos. A descrição dos cursos será apresentada seguindo a ordem alfabética da sua nomenclatura, iniciando-se com os cursos que conferem Licenciatura Plena e, na sequência, os cursos que conferem Bacharelado.

No curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas (apêndice I), ofertado no período noturno, observamos que, de 2005/2 a 2011/1, a concorrência média foi de 7,0 candidatos por vaga ofertada, sendo esse o segundo curso que confere Licenciatura Plena na preferência dos candidatos, superado apenas pelo curso de Pedagogia. Das cento e vinte vagas disponibilizadas no período, 2 não foram ocupadas, o que nos dá um percentual de 98,3% das vagas ocupadas. Do total de ingressantes (118), 24,0% evadiram (28), 66,0% ficaram retidos (78), 3,3% trancaram a matrícula (4), 0,8% foram transferidos (1) e 5,9% concluíram o curso (7).

No curso de Licenciatura Plena em Computação (apêndice II), ofertado no período matutino, notamos uma baixa procura pelo curso. A concorrência média, de 2005/2 a 2011/1, foi de 2,4 candidatos por vaga ofertada. Das cento e vinte vagas disponibilizadas no período, 35 não foram ocupadas, o que nos dá um percentual de 29,1% de vagas ociosas. Do total de ingressantes (85), 35,3% evadiram (30), 47,1% ficaram retidos (40), 8,2% trancaram a matrícula (7), nenhum aluno foi transferido e 9,4% concluíram o curso (8).

⁴⁵ O curso de Direito (inserido no grupo diurno) possui dez semestres e concluiu apenas três turmas, enquanto os demais contabilizaram cinco turmas concluídas. Portanto, o percentual de concluintes apresentado nesse grupo poderia ser superior.

No curso de Licenciatura Plena em Educação Física (apêndice III), ofertado no período vespertino e que teve início em 2006/1, observamos que, de 2006/1 a 2011/1, a concorrência média foi de 5,4 candidatos por vaga ofertada. Nesse curso, todas as vagas disponibilizadas foram ocupadas. Do total de ingressantes (110), 10,0% evadiram (11), 66,4% ficaram retidos (73), 0,9% trancaram a matrícula (1), nenhum aluno foi transferido e 22,7% concluíram o curso (25).

No curso de Licenciatura Plena em Geografia (apêndice IV), ofertado no período noturno, verificamos que, de 2005/2 a 2011/1, a concorrência média foi de 4,4 candidatos por vaga ofertada. Das cento e vinte vagas disponibilizadas, 109 foram ocupadas e 11 vagas ficaram ociosas (9,2%). Do total de ingressantes (109), 13,0% evadiram (14), 73,3% ficaram retidos (80), 6,4% trancaram a matrícula (7), nenhum aluno foi transferido e 7,3% (8) concluíram o curso.

No curso de Licenciatura Plena em História (apêndice V), ofertado no período noturno, de 2005/2 a 2011/1, a concorrência média foi de 3,9 candidatos por vaga. Assim como no curso de Geografia, das cento e vinte vagas disponibilizadas, 109 foram ocupadas e 11 vagas ficaram ociosas (9,2%). Em História, do total de ingressantes (109), 23,0% evadiram (25), 54,0% ficaram retidos (59), 9,1% trancaram a matrícula (10), 01 aluno foi transferido 0,9% e (14) concluíram o curso - 13,0%.

No curso de Licenciatura Plena em Letras (apêndice VI), ofertado no período noturno, de 2005/2 a 2011/1, a concorrência média foi de 3,4 candidatos por vaga ofertada. Nesse curso, das 120 vagas disponibilizadas, 10 (8,3%) não foram ocupadas. Do total de ingressantes (110), 28,0% evadiram (31), 55,5% ficaram retidos (61), 4,5% trancaram a matrícula (5), não houve transferências e 12,0% concluíram o curso - 13.

No curso de Licenciatura Plena em Matemática (apêndice VII), ofertado no período noturno, a concorrência média, de 2005/2 a 2011/1, foi de 2,4 candidatos por vaga ofertada. Nesse curso, assim como no curso de Computação, identificamos um número alto de vagas ociosas. Trinta e duas do total das vagas disponibilizadas não foram ocupadas, o que representa um percentual de 26,6% de vagas não preenchidas. Do total de ingressantes (88), 47,7% evadiram (42), 41,0% ficaram retidos (36), 3,4% trancaram a matrícula (3), 01 aluno foi transferido (1,1%) e 6,8% concluíram o curso (6).

No curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (apêndice VIII), ofertado no período noturno, registramos a maior concorrência entre os cursos que conferem Licenciatura Plena. A média de concorrência nesse curso, de 2005/2 a 2011/1, foi 8,3 candidatos por vaga

ofertada. Dos 1004 candidatos inscritos, 120 foram aprovados, o que representa que apenas 11,9% dos candidatos inscritos foram aprovados e que a demanda para esse curso continua em aberto. Nenhuma vaga disponibilizada em Pedagogia ficou ociosa. Do total de ingressantes (120), 10,8% evadiram (13), 55,9% ficaram retidos (67), nenhum aluno efetuou trancamento de matrícula, 1 aluno foi transferido (0,8%) e 39 concluíram o curso (32,5%). Esse curso apresenta o maior percentual de concluintes dentre todos os cursos com cinco ciclos fechados.

No curso de Bacharelado em Agronomia (apêndice IX), ofertado em período integral, a concorrência média, de 2005/2 a 2011/1, foi de 2,5 candidatos por vaga ofertada. Nesse curso, 18,3% (22) do total de vagas disponibilizadas ficaram ociosas; dos 98 alunos ingressantes, 13,2% evadiram (13), 70,4% ficaram retidos (69), 9 alunos efetuaram trancamento de matrícula (9,2%), nenhum aluno foi transferido e 7 concluíram o curso (7,2%).

No curso de Bacharelado em Ciências Contábeis (apêndice X), ofertado no período matutino, a concorrência média, de 2005/2 a 2011/1, foi de 3,1 candidatos por vaga ofertada. O número de candidatos inscritos no período foi de 377 e, destes, 100 foram aprovados (26,5%). Nesse curso, 20 vagas ficaram ociosas (16,6%). Do total de ingressantes (100), 17,0% evadiram (17), 66,0% ficaram retidos (66), 9 alunos efetuaram trancamento de matrícula (9,0%), 1 aluno foi transferido (1,0%) e 7 concluíram o curso (7,0%).

No curso de Bacharelado em Direito (apêndice XI), ofertado no período matutino, registramos a maior concorrência dentre todos os cursos de graduação presenciais do *campus*. O número de inscritos para esse curso, de 2005/2 a 2011/1, foi de 1118, e a média de concorrência foi 9,3 candidatos por vaga ofertada. Do total de inscritos, 121 foram aprovados (um candidato optante pelo PIIER obteve pontuação e foi classificado em ampla concorrência, abrindo vaga para a chamada de outro candidato), o que representa que 997 candidatos a esse curso ainda ficaram fora da universidade. Todas as vagas disponibilizadas para o curso de Direito foram ocupadas. Do total de ingressantes (121), 9,2% evadiram (11), 71,9% ficaram retidos (87), 2 alunos efetuaram trancamento de matrícula (1,6%), 3 alunos foram transferidos (2,5%) e 18 concluíram⁴⁶ o curso (14,8%).

No curso de Bacharelado em Enfermagem (apêndice XII), ofertado em período integral, a concorrência média, de 2005/2 a 2011/1, foi de 7,1 candidatos por vaga ofertada. Nesse curso, das 120 vagas ofertadas, 118 foram ocupadas, ficando 2 vagas ociosas (98,0% de

⁴⁶ O curso de Direito possui 10 semestres e, de 2005/2 a 2011/1, havia apenas 3 ciclos fechados (ingressantes/concluintes), ao passo que, nos demais, havia 5 ciclos fechados.

vagas ocupadas). Dos 118 alunos ingressantes, 5,9% evadiram (07), 61,8% ficaram retidos (73), 3 alunos efetuaram trancamento de matrícula (2,6%), 1 aluno foi transferido (0,8%) e 34 concluíram o curso (28,9%). Esse curso apresentou o maior percentual de concluintes dentre os cursos que conferem Bacharelado.

3.2.2. Análises comparativas dos indicadores

Analisando comparativamente os indicadores por curso/turno de oferta, observamos que os trancamentos de matrícula e de transferências não se apresentaram em percentuais considerados altos, portanto, não impactaram diretamente nos resultados de desempenho apontados no fluxo acadêmico.

Quanto ao indicador de concluintes, os cursos que apresentaram os maiores índices foram os cursos de Pedagogia, 32,5% (39), Enfermagem 28,9% (34) e Educação Física 22,7% (25). Esses cursos somados representam 52,6% (98) do total de concluintes (186). Os demais apresentaram os seguintes índices: Direito 14,8% (18); História 13,0% (14); Letras 12,0% (13); Computação 9,4% (8); Geografia 7,3% (8); Agronomia 7,2% (7); Ciências Contábeis 7,0% (7); Matemática 6,8% (6) e Ciências Biológicas 5,9% (7). Todos os percentuais apresentados nessa análise foram calculados tendo como base o total de ingressantes em cada curso.

Os indicadores de evasão e de retenção apresentaram percentuais considerados altos em todos os cursos. O maior percentual de evasão no período noturno foi encontrado no curso de Matemática, com 47,7% de alunos evadidos em relação ao total de ingressantes, seguido dos cursos de Letras, com 28,0%, de Ciências Biológicas, 24,0% e de História 23,0%. Os menores índices foram verificados nos cursos de Pedagogia, com 10,8%, e de Geografia, com 13,0%. Nos cursos diurnos, o menor índice de evasão foi verificado no curso de Enfermagem, 5,9%, seguido dos cursos de Direito, 9,2%, e de Educação Física, 10,0%. O maior percentual nos cursos está em Computação, 35,3%, seguido de Ciências Contábeis, 17,0%, e de Agronomia, 13,2%.

Os percentuais de retenção variaram de 41,0% no curso de Matemática (menor percentual) a 73,3% no curso de Geografia (maior percentual). Nos cursos ofertados no período noturno, os índices de retenção ficaram em 54,0% no curso de História, 55,5% em Letras e 55,9% em Pedagogia, sendo que Ciências Biológicas (66,0%) e Geografia (73,3%) apresentaram os maiores índices de retenção entre os cursos do período noturno. No período

diurno, apenas o curso de Computação apresentou percentual de retenção inferior a 50,0%, ficando com 47,1%. Os demais apresentaram percentuais de 61,8% (Enfermagem), 66,0% (Ciências Contábeis), 66,4% (Educação Física), 70,4% (Agronomia) e 71,9% (Direito).

Percebemos que os cursos noturnos apresentaram percentuais de evasão superiores aos cursos diurnos e que a retenção apresentou maiores percentuais entre os cursos diurnos. Contudo, entendemos que ambos os indicadores (evasão e retenção) não devem ser considerados isoladamente, fora do contexto em que se insere o aluno de cada curso. Esses dados nos levaram a questionar: Quais as causas da evasão e da retenção? O que pode ser feito para melhorar esses percentuais? Buscamos as respostas no questionário aplicado, com base na percepção dos alunos cotistas e dos docentes.

O número de vagas ociosas foi outro indicador que chamou nossa atenção. À exceção dos cursos de Direito, Pedagogia e Educação Física, em todos os demais observamos a existência de vagas não preenchidas em relação ao total disponibilizado. Foram 02 vagas no curso de Ciências Biológicas (1,7%), 35 vagas no curso de Computação (29,0%), 11 vagas no curso de Geografia (9,2%), 11 vagas no curso de História (9,2%), 10 vagas no curso de Letras (8,4%), 32 vagas no curso de Matemática (26,7%), 22 vagas no curso de Agronomia (18,0%), 20 vagas no curso de Ciências Contábeis (17,0%) e 02 vagas no curso de Enfermagem (2,0%).

Das 1430 vagas ofertadas ao PIIER, de 2005/2 a 2011/1, 144 não foram preenchidas, o que corresponde a 11,0% do total. As vagas ociosas apresentam-se como um ponto crucial que precisa ser investigado, caso contrário, pode vir a fragilizar o PIIER, pois, se um dos objetivos do Programa é garantir o acesso aos cursos de graduação da UNEMAT; se as vagas foram disponibilizadas; se havia candidatos em número superior ao de vagas ofertadas, então, por que as vagas não foram preenchidas? Podemos conjecturar que os candidatos não têm base de conhecimento suficiente para enfrentar o vestibular. É preciso aprofundar essa questão, mas acreditamos que a universidade deve implantar ações em conjunto com as escolas de Ensino Médio, buscando oportunizar aos candidatos informações relativas à dinâmica dos cursos ofertados, à dimensão curricular, à área de abrangência e de atuação dos cursos, dentre outras, possibilitando ao candidato opções que mais se aproximem das suas expectativas pessoais e profissionais, o que poderá contribuir para o ingresso e a permanência do aluno no curso.

Em síntese, a análise dos resultados obtidos nos dados quantitativos do banco de dados permitiu que concluíssemos que os indicadores de evasão (19,0%) e de retenção

(61,0%) dos alunos cotistas nos cursos de graduação presenciais do *campus* de Cáceres (2005/2 a 2011/1) apresentaram percentuais que consideramos altos, posto que, somados, correspondem a 80,0% dos ingressantes. O percentual de concluintes (14,6%) foi considerado baixo em relação ao número de ingressantes. O percentual de vagas não preenchidas (11,0%) também despontou como um indicador preocupante.

Os altos índices de evasão e de retenção e o baixo índice de concluintes, além do percentual de vagas não preenchidas evidenciados nos dados denotam a necessidade da adoção, pela IES, de ações de permanência, visando à superação dessa realidade.

3.3. As causas da retenção, da evasão e do baixo índice de cotistas concluintes com base nas percepções dos sujeitos

Neste estudo, a aplicação do questionário teve o objetivo de aprofundar as questões que se apresentaram emblemáticas na análise dos dados quantitativos, particularmente no que se refere aos indicadores “evasão”, “retenção” e “concluintes”. Possibilitou também, com base na percepção dos sujeitos, que pudéssemos compreender em que medida o PIIER tem atingido os objetivos de acesso e de permanência nos cursos de graduação presenciais da UNEMAT, identificando os avanços, os limites e as possibilidades em relação a esse Programa.

O questionário (apêndices XIV e XV) foi elaborado contendo duas partes: a primeira, com questões fechadas, sendo 12 (doze) questões para os discentes cotistas e 11(onze) para os docentes, com o objetivo de traçar o perfil dos respondentes; a segunda, com 07 (sete) questões abertas, comuns a todos os sujeitos, com o objetivo de possibilitar aos respondentes a emissão de opiniões descritivas acerca das questões abordadas.

a) Perfil dos sujeitos: questões comuns (gênero, idade, cor e renda familiar)

Em relação ao perfil dos sujeitos, constatamos, quanto ao gênero, que a maioria dos professores, com pequena diferença, pertence ao sexo feminino - 59,6% (34) e 40,4% (23) ao sexo masculino. Entre os alunos, a diferença é expressiva, e o sexo feminino aparece com 70% (84) e apenas 28,3% (34) do sexo masculino. Dois alunos (1,7%) não responderam essa questão.

Com relação à idade, a maioria dos professores - 80,7% (49) - está na faixa etária entre 36 e 60 anos; já os alunos, 80,8% (97) estão numa faixa etária considerada jovem, até 30 anos.

Quanto à cor⁴⁷, 57,9% (33) dos professores declararam serem brancos, 26,4% pardos (15), 7,1% (4) pretos, 1,7% (1) declarou ser de origem indígena, 1,7% (1) não respondeu e 1,7% (1) emitiu outro tipo de resposta⁴⁸. Entre os alunos, 66,7% (80) declararam-se pardos, 27,5% (33) pretos e 0,8% (1) não respondeu. Observamos também que 3,4% (4) dos alunos responderam ser da cor branca e 1,6% (2) da cor amarela. Esses dados nos chamaram a atenção, por um lado, porque todos os alunos sujeitos da pesquisa ingressaram pelo PIIER e a autodeclaração como negro (preto ou pardo) é um dos critérios do Programa. Portanto, o resultado esperado seria que 100,0% dos pesquisados se declarassem nessa condição. Por outro lado, os dados demonstraram que a autodeclaração está sendo eficaz, na medida em que os que aparentemente utilizaram indevidamente o PIIER como forma de ingresso representam apenas 5,8% (7) dos alunos pesquisados.

Quanto à renda familiar (em salários mínimos), 42,1% (24) professores declararam ter renda acima de 13 salários, 22,8%; (13) entre 11 e 13 salários e também 22,8% (13) entre 7 e 10 salários; 10,5% (6) declararam ter renda entre 4 e 6 salários e apenas 1,7% (1) declarou ter renda familiar de 1 a 3 salários mínimos. Entre os alunos, a situação é inversa, nenhum aluno respondeu ter renda familiar acima de 13 salários mínimos. A maioria, 79,2% (95), declarou possuir renda familiar de 1 a 3 salários; 16,0% (19) entre 4 e 6 salários; 1,6% (2) entre 7 e 10 salários. Somente 1,6% (2) declararam ter renda familiar entre 11 e 13 salários; 1 não respondeu (0,8%) e 1 (0,8%) assinalou mais de uma opção para essa questão.

b) Perfil específico dos alunos que responderam ao questionário

Nas questões sobre o perfil específico dos alunos, observamos que a maioria ingressou na UNEMAT entre 2009/1 e 2011/2 e encontravam-se matriculados entre o 1º e o 6º semestre (apesar de termos respondentes de todos os semestres). O período noturno concentrou 39,2% (47) do retorno de questionários respondidos pelos alunos; os que estudam

⁴⁷ Branca, preta, amarela, parda ou indígena (conforme classificação adotada pelo IBGE no Censo Demográfico de 2010 para cor ou raça). Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Resultados_do_Universo/tabelas_pdf/tab3.pdf>. Acesso em: 02.jan.2012.

⁴⁸ Parda, registro de nascimento, entretanto me considero negra. QD 33

no período matutino totalizaram 25,8% (31); os do período vespertino somaram 12,5% (15) e os que estudam em período integral, 22,5% (27).

Quanto ao tipo de instituição em que concluíram o ensino médio, 109 alunos, ou seja, 90,8%, responderam que são egressos de escolas públicas; 5,8% (7) concluíram o ensino médio em escola particular e 3,4% (4) em escola particular com bolsa de estudos. Observamos que todos os alunos dos cursos noturnos, à exceção de um aluno do curso de História, declararam ser oriundos da escola pública, ao passo que, no turno diurno, encontramos, nos cursos de Agronomia (1), Direito (3) e Enfermagem (2), alunos egressos de escolas particulares; já nos cursos de Computação (1), Direito (1) e Educação Física (2), verificamos alunos que concluíram o ensino médio em escolas particulares com bolsas de estudos.

Quanto à forma de ingresso, 93,4% (112) alunos responderam que ingressaram por meio do PIIER (concurso vestibular com opção para cotistas). Entretanto, 5,8% (7) informaram que ingressaram sem optar pelas cotas e 0,8% (1) não respondeu. Dentre os alunos que responderam terem ingressado sem optar pelo PIIER, temos alunos dos cursos diurnos, Computação (1), Direito (1), Educação Física (1) e Enfermagem (2), e, dos cursos noturnos, Letras (1) e Pedagogia (1). O aluno que não respondeu também é do curso de Direito. Reiteramos que todos os pesquisados, de acordo com informações da Supervisão de Apoio Acadêmico do *campus* de Cáceres, são cotistas. Há aqui uma contradição: se todos os alunos pesquisados são cotistas, por que alguns omitiram essa condição? Há uma autodiscriminação? Seria medo?

Também perguntamos aos alunos se os mesmos exerciam algum tipo de atividade remunerada e qual o tipo de atividade. Do total de respondentes, 39,2% (47) afirmaram que estão desempregados. Verificamos em todos os cursos, à exceção do curso de Matemática, alunos que declararam estar desempregados, sendo os maiores percentuais encontrados no turno diurno nos cursos de Enfermagem (8,4%), Educação Física (6,7%), Agronomia (4,1%) e de Ciências Contábeis (4,1%). No período noturno, os alunos desempregados concentram-se no curso de Geografia (4,1%), seguido dos cursos de História (2,5%) e de Letras (2,5%). Dos alunos que declararam exercer algum tipo de atividade, 7,5% (9) responderam trabalhar na iniciativa privada, 10,9% (13) declararam serem autônomos, 18,3% (22) declararam exercer outro tipo de atividade não contemplada pelo questionário. Nenhum dos respondentes declarou que exercia atividade de docente (apesar de termos respondentes de 8 cursos de Licenciatura) e 0,8% (1) não respondeu. O percentual de alunos que declaram possuir vínculo

com o serviço público ficou em 13,3% (16), dentre estes, o maior percentual estava no curso de Direito (4,1%), seguido do curso de Pedagogia (2,5%).

O percentual de alunos que declararam exercer atividade como bolsista corresponde a 10,0% (12) do total de respondentes. Observamos que, no período noturno, apenas os cursos de Ciências Biológicas (2) e de Pedagogia (2) possuíam alunos bolsistas, sendo que a maioria dos bolsistas está vinculada aos cursos diurnos: são 1 bolsista do curso de Agronomia, 2 de Ciências Contábeis, 1 de Computação, 2 de Direito e 2 de Educação Física.

Questionamos, ainda, sobre a participação dos alunos em projetos e 24,2% (29) responderam que participavam ou já participaram de algum projeto, enquanto 71,7% (86) responderam que nunca participaram de qualquer projeto; outros, 4,1% (5), não responderam. Dos que assinalaram a opção “sim”, 44,9% (13) participavam ou já participaram de projetos como bolsistas; 48,2% (14) atuaram como voluntários e 6,9% (2) em ambas as condições (bolsista e voluntário).

Em síntese, vimos que o perfil dos alunos cotistas, nas questões comuns e nas questões específicas, evidenciou condições socioeconômicas que consideramos desfavoráveis para um bom desempenho acadêmico. A baixa renda familiar declarada pelos cotistas vem a confirmar o fato de que grande parte da população brasileira e, historicamente, a população negra, agrega também o fator pobreza como um adjetivador. Por outro lado, essa mesma condição afirma o viés democratizante do Programa, o qual possibilita o acesso à educação superior de pessoas que, talvez, não pudessem fazê-lo se assim não o fosse.

Não possuir emprego formal/estável e renda familiar suficiente para cursar integralmente e se dedicar aos estudos, conforme declarado pela maioria dos alunos, são fatores que, em nossa análise, podem estar contribuindo para os percentuais apontados nos dados para os indicadores de evasão, retenção e de concluintes.

Devemos considerar também que, para algumas pessoas, condições desfavoráveis, como as evidenciadas no perfil dos alunos, apresentam-se como um impulso a mais na busca por uma condição econômica melhor e que o acesso via PIIER pode despontar, na percepção dessas pessoas, como uma oportunidade ímpar para a superação dessas condições.

c) Perfil específico dos docentes que responderam ao questionário

As questões específicas visando a traçar o perfil dos docentes revelaram que 79,1% (45) dos respondentes pertenciam ao quadro efetivo da instituição; 17,5% (10) atuavam como

contratados; 1,7% (1) era cedido de outro órgão e que 1,7% (1) atuava na UNEMAT na condição de professor visitante.

Quanto ao regime de trabalho, 70,2% dos docentes atuavam em TIDE (Tempo Integral em Dedicção Exclusiva), 10,5% (6) atuavam em regime de 20 horas e 19,3% (11) em regime de 30 horas. A maioria dos docentes estava na IES há mais de 5 anos, variando entre 6 e 20 anos de atuação.

Do total de respondentes, 3,5% declararam serem pós-doutores, 36,9% (21) declararam possuir titulação em nível de doutorado, 40,3% (23) em nível de Mestrado, 15,8% (9) declararam serem especialistas e 3,5% (2) responderam que possuíam somente a graduação. As áreas de titulação variaram muito, em razão das áreas de conhecimento dos cursos de atuação dos docentes, com destaque para as áreas de Ciências Sociais e Humanas, Agrárias, Biológicas, Saúde e Educação.

Além do curso de vinculação, alguns docentes também atuavam em outros cursos, especialmente os vinculados aos cursos de Pedagogia, Letras, Biologia, Computação e Educação Física, enquanto outros, devido à especificidade das áreas, atuavam somente no curso de vinculação, como é o caso dos docentes dos cursos de Enfermagem, Agronomia, História e Direito.

O perfil específico dos docentes revelou certo “conforto econômico”, se comparado à renda familiar média declarada pelos alunos cotistas, além de ter demonstrado condições que consideramos favoráveis (renda familiar, qualificação, regime e jornada de trabalho em dedicação exclusiva) para a realização de um trabalho didático-pedagógico de qualidade.

O trabalho em tempo integral e em dedicação exclusiva, regime em que enquadra a maioria dos docentes respondentes ao questionário, desponta, em nossa análise, como uma possibilidade para a implantação de ações de acompanhamento aos alunos cotistas e de nivelamento. Veremos, a seguir, como essas discussões serão conduzidas com base na análise das percepções dos sujeitos evidenciadas no questionário.

3.4. Percepção dos alunos cotistas e dos docentes em relação ao PIIER

A segunda parte do questionário foi composta de 07 questões subjetivas, comuns aos alunos e professores. Após a leitura de todos os questionários respondidos, fizemos uma classificação das questões por aproximação das respostas, constituindo as classes, de acordo com as orientações de Bardin (1977).

Apresentamos a seguir os resultados de cada questão com a frequência das respostas, organizadas por classes, e algumas falas que comprovam as evidências.

3.4.1. Causas do indicador “retenção” dos alunos cotistas e sugestões para diminuição dos índices

O Quadro 6 a seguir apresenta a percepção dos sujeitos sobre as principais causas da retenção dos alunos cotistas distribuídas em classes, bem como o número e a frequência de respostas em cada classe. Vejamos.

Quadro 6 - Resultado da questão: Principais causas da retenção dos alunos cotistas

Questão	Organização em Classes	Frequência das respostas			
		Professor		Aluno	
		Nº	%	Nº	%
Na sua opinião, quais as principais causas da retenção dos alunos cotistas?	Classe 1. Não respondeu	00	0,0	03	2,5
	Classe 2. Não fazem distinção entre cotistas e não cotistas	12	21,0	07	5,9
	Classe 3. Deficiência na educação básica	28	49,0	24	20,0
	Classe 4. Questões de ordem didático-pedagógica e curricular	04	7,0	17	14,2
	Classe 5. Falta de interesse do aluno	05	8,8	13	10,8
	Classe 6. Dificuldade financeira do aluno	01	1,8	04	3,3
	Classe 7. Dificuldade do aluno em conciliar estudo e trabalho	06	10,6	35	29,1
	Classe 8. Discriminação	00	0,0	04	3,3
	Classe 9. Não era o curso desejado pelo aluno	00	0,0	06	5,0
	Classe 10. Outros	01	1,8	07	5,9
	Total	57	100,0	120	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

Na primeira questão subjetiva, perguntamos aos sujeitos quais seriam as principais causas da retenção dos alunos e, para 49,0% (28) dos professores e para 20,0% dos alunos, as retenções estão relacionadas a uma formação deficiente na educação básica. Contudo, para a maioria dos alunos, 29,1% (35), o fator que mais contribui para as retenções seria a dificuldade em conciliar trabalho e estudo. Vejamos algumas das respostas⁴⁹ dos docentes e dos alunos cotistas com relação à deficiência na formação básica:

- Acredito que este seja um problema raiz vivido desde o ensino fundamental e médio (QD 30)

⁴⁹ As respostas dos sujeitos da pesquisa foram transcritas de acordo com a redação encontrada nos questionários.

- Acredito que seja devido à formação escolar dos estudantes, pois o aprendizado no ensino fundamental e médio não permite o acompanhamento e o desenvolvimento das atividades de ensino na UNEMAT (QD 31)
- Falta pré-requisito (conhecimento) para acompanhar os outros (QD 53)
- O que causa as dependências de aluno não só cotista como em geral, são a baixa qualidade de ensino nas redes municipais como as estaduais, afetando o ensino na universidade (QA 04)
- Talvez seja a falta de um ensino de qualidade nas escolas públicas (QA 13)
- Por serem alunos de escolas públicas, geralmente há uma maior dificuldade para a compreensão dos assuntos abordados devido a deficiência do ensino público no Brasil (QA 21)
- Creio que é porque a maioria dos acadêmicos cotistas que ingressam na Unemat terminaram o ensino médio em escolas públicas, onde não estão acostumados a exigência de uma faculdade e, assim, encontram/criam uma resistência, o que dificulta no aprendizado causando a dependência da(s) matéria(s) (QA 25)

Identificamos nessas falas uma percepção generalizada de que a educação ofertada pela rede pública de educação é de baixa qualidade, princípio fortemente disseminado pelo sistema capitalista. Observamos, em tons de autoconvencimento, replicado como máxima, que os alunos oriundos da escola pública não possuem o mesmo nível de conhecimento dos alunos egressos da escola particular.

Conforme observado no perfil específico dos alunos, 90,9% (109) dos ingressantes por meio do PIIER nos cursos de graduação presenciais do *campus* de Cáceres, de 2005/2 a 2011/1, vieram da escola pública.

Dias Sobrinho (2011, p.123) afirma que “os conceitos de qualidade em educação variam conforme os tempos e espaços mas, sobretudo, de um grupo social a outros. Portanto, não é isenta de interesses, valores, ideologias. Qual educação? Qual conhecimento? Qual sociedade?” Acrescentamos: Qual qualidade?

Ainda segundo o autor,

[...] de acordo com visões de mundo e interesses particulares dos diversos atores e suas posições relativas nos jogos sociais conflituosos da sociedade, pode haver qualidade numa educação que, no âmbito de suas atribuições e limites, cumpre, além de outras, com uma ou algumas das seguintes funções; promove a competitividade econômica e desenvolve a indústria; dá fé pública do correto exercício das práticas educativas; propicia o avanço da ciência e da tecnologia, valorizando especialmente a inovação; amplia o cabedal cognitivo da população; enriquece o patrimônio cultural da nação; contribui com os processos de formação de cidadãos; alimenta e melhora os

indicadores qualitativos da cidadania; aprofunda os valores da democracia e da vida social. [...] Portanto, as noções de qualidade da educação superior têm muito a ver com as posições relativas e responsabilidades públicas e privadas dos indivíduos e dos grupos, suas expectativas de futuro, interesses e projetos particulares ou corporativos, concepções de desenvolvimento social e econômico, oportunidades de emprego e promoção social, necessidades existenciais e sonhos, enfim, com as condições básicas para uma vida digna e construtiva. (DIAS SOBRINHO, 2011, p.125-126).

Mais uma vez questionamos: Qual, ou quais, destas funções, que remetem a formas distintas de se conceber a qualidade na educação, os sujeitos querem ver reforçadas na UNEMAT: a qualidade que leva à competitividade ou a qualidade que melhora os indicadores qualitativos da cidadania, aprofunda os valores da democracia e da vida social?

Os dados do perfil dos alunos cotistas apontou que esses são alunos que trabalham e que a renda familiar da maioria é de 1 a 3 salários mínimos. A dificuldade em conciliar o trabalho com os estudos, a baixa renda familiar e “consequentemente não havendo total disponibilidade para estudar gerando assim um déficit no desempenho acadêmico” (QA 42), reafirma, em nossa análise, a realidade socioeconômica da maioria da população brasileira. A necessidade de trabalhar, nesse caso, apresenta-se como condição primária de sobrevivência, assumindo papel central na vida do aluno, ficando os estudos em segundo plano.

Infelizmente, essa não é uma realidade somente da UNEMAT. Quase diariamente, os meios de comunicação de massa nos trazem situações em que o “trabalhador-aluno”, ou, como preferem alguns teóricos, o “aluno-trabalhador”, aparece em condições por vezes desumanas, com jornadas diárias entre trabalho/estudo/deslocamento de até 20 horas.

A globalização, a exploração do mercado e a corrida desenfreada “contra o tempo” em cumprimento à lógica do capital fazem com que as demais atividades da vida cotidiana, dentre elas, a educação, fiquem relegadas, não por acaso, ao “segundo plano”.

Como pode esse aluno, que, como afirma o QA 27, “na maioria dos casos os alunos necessita trabalhar para custear o seu dia-a-dia”, dedicar-se adequadamente ao estudo?

A necessidade de trabalhar durante a fase dos estudos pode levar a uma rotina estressante e também, conforme apontaram 8,8% dos docentes e 10,8% dos alunos, à falta de motivação e ao desinteresse do aluno pelo curso, causando as retenções.

Outro fator apontado na percepção de 14,2% (17) dos alunos e de 7,0% (04) dos professores como causa da retenção refere-se a “questões de ordem didático-pedagógica e curricular”. Vejamos as falas:

- A metodologia usada por alguns professores, a falta de didática dos mesmos (QA 14)
- Eu acredito que seja falta de didática na hora de passar o seu conhecimento. Tem professores muito antigos que na época de sua formação tinha um modelo a ser seguido. As coisas estão mudando, então os professores teriam que se atualizar (QA 19)
- [...] a principal causa é a diferença na metodologia de ensino do docente em matérias que perpassam em vários semestres (QA 31)
- Não sei, talvez por algumas disciplinas serem mais complexas (QA 83)
- Dificuldade na compreensão dos textos propostos ao aluno desestimulando o mesmo a seguir em frente, muitas vezes desiste ou ficam dependentes (QA 101)

O perfil específico dos docentes apontou que 79,0% (45) pertencia ao quadro efetivo; 70,2% (40) atuava em regime de Dedicação Exclusiva; 61,4% (35) possuía experiência entre 06 a 20 anos de magistério superior e 77,3% (44) possuía titulação em nível de Mestrado ou de Doutorado, ou seja, os docentes sujeitos dessa pesquisa agregam fatores que podemos considerar favoráveis para o desenvolvimento de uma educação motivadora e de qualidade. Nesse sentido, acreditamos ser necessário um maior engajamento dos docentes em promover atendimento específico aos discentes cotistas que apresentam dificuldades em acompanhar o conteúdo curricular.

Notamos, ainda, que 2,5% (03) alunos não responderam sobre possíveis causas da retenção e que 21,0% (12) professores e 5,9% (07) alunos responderam que não fazem distinção entre alunos cotistas e não cotistas. Vejamos algumas percepções que evidenciam nossa constatação:

- Não tenho informação de quais alunos são cotistas para poder analisar as causas de dependência (QD 04)
- Não sei, ainda não pensei sobre isso, faço relação entre as disciplinas em que ocorre alto índice de reprovação, nunca relacionada a raça (QD 16)
- Não tenho opinião formada neste sentido porque nunca fiz nenhuma distinção entre os alunos. Ainda, em nosso diário não há nenhuma informação neste sentido (QD 18)
- Apesar do ingresso na faculdade por meio do PIIER, não há que se falar em distinção de dependência entre alunos cotistas e não cotistas pois pelo que tenho presenciado aqueles estão na mesma média que estes, logo as causas de dependência são as mesmas para ambos (QA 40)

- Acredito que a causa não tenha nada a ver com a questão de ser ou não cotista (QA 58)
- Os motivos que levam os alunos a ficarem de dependência são tanto para os cotistas quanto para os outros acadêmicos (QA 68)

Analizamos essa constatação como uma pretensa “omissão” dos sujeitos, a qual pode estar relacionada ao conceito de igualdade formal vigente em nossa sociedade:

A teoria democrática liberal foi feita para garantir a igualdade completa perante a lei. Na sociedade, entretanto, os indivíduos não são iguais; sua desigualdade repousa em diferenças presumidas entre eles, diferenças que não são singularmente individualizadas, mas tomadas como sendo categóricas. (SCOTT, 2005, p.23).

Adotar esse conceito de igualdade como princípio e desconsiderar as individualidades que constituem cada sujeito podem se caracterizar como uma forma de restringir a igualdade a um conceito matemático que, para sua exatidão, requer quantidades idênticas de coisas, ou seja, correspondências exatas:

[...] mas a igualdade como conceito social é menos preciso. Embora sugira uma identidade matemática, na prática significa ‘possuir um grau semelhante de uma qualidade ou atributo especificado ou implícito; estar no mesmo nível em termos de posição, dignidade, poder, habilidade, realização ou excelência; ter os mesmos direitos ou privilégios’. (SCOTT, 2005, p.16)

Para Palmer (apud Scott, 2005, p.15), “a igualdade requer um ato de escolha, pelo qual algumas diferenças são minimizadas ou ignoradas enquanto que outras são maximizadas e postas a se desenvolver”:

[...] reconhecer a diversidade, sob o signo da diferença, significa estabelecer novos parâmetros para a relação de ensino-aprendizagem onde se desconstituam hierarquias políticas, sociais e culturais, atribuindo coerência às diversas contribuições de distintos grupos étnicos e raciais. (SILVÉRIO, 2006, apud VIEIRA, 2012, p.192).

Reconhecer os alunos (nas falas dos docentes) e reconhecer-se (nas falas dos alunos) como sendo “iguais” pode trazer ao respondente um “certo conforto”, na medida em que o seu silenciamento o mantém em estado de defesa, e de não enfrentamento da situação posta, portanto, isento, como se essa condição fosse possível no contexto social diverso em que vivemos.

Quadro 7 - Resultado da questão: Sugestões de ações para diminuir a retenção

Questão	Organização em Classes	Frequência das respostas			
		Professor		Aluno	
		Nº	%	Nº	%
Que ações você sugere para diminuir a retenção?	Classe 1. Não respondeu	00	0,0	03	2,5
	Classe 2. Não apresentou sugestões	02	3,6	06	5,0
	Classe 3. Ações de nivelamento dos alunos	19	33,3	19	15,8
	Classe 4. Eliminar as cotas	01	1,8	00	0,0
	Classe 5. Melhorar a educação básica	11	19,2	12	10,0
	Classe 6. Instituir políticas de apoio, acompanhamento e permanência do aluno	19	33,3	28	23,3
	Classe 7. Mais esforço do aluno	04	7,0	16	13,3
	Classe 8. Novos métodos de ensino	00	0,0	31	25,9
	Classe 9. Outros	01	1,8	05	4,2
Total		57	100,0	120	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

Apresentamos, no Quadro 7, os resultados da segunda questão subjetiva, a qual solicitava aos sujeitos que emitissem sugestões para diminuir a retenção. Os resultados marcados nessa questão foram agrupados em 08 classes, que se constituíram em possibilidades.

Nos resultados dessa questão, as sugestões de professores e de alunos foram convergentes em ações voltadas para o apoio didático-pedagógico do aluno. Observamos que 33,3% (19) dos professores sugeriram a realização de ações de nivelamento e que 25,9% (31) dos alunos sugeriram a adoção de novos métodos de ensino e de políticas de apoio, acompanhamento e permanência (23,3%), como forma de diminuir as retenções. Constatamos também que 15,8% (19) dos alunos compartilham da sugestão dos professores em relação à necessidade de ações de nivelamento.

Apresentamos, a seguir, algumas percepções de professores e de alunos que apontaram questões didático-pedagógicas que, equacionadas, poderiam diminuir as retenções. Vejamos:

- Para reduzir as dependências poderia existir um sistema de “nivelamento” pois a base (ensino médio) tem se mostrado muito deficiente QD 01
- Trabalho de nivelamento dos alunos com dificuldade nas disciplinas base. Monitores para as disciplinas que necessitam desse tipo de apoio em atender os alunos QD 08
- Talvez um nivelamento logo na entrada destes acadêmicos. QD 11
- Atividades complementares, extras, com exercícios que visem sanar problemas com escrita, interpretação e operações básicas matemática.

Parceria de trabalho com professores dessas áreas em sala de aula (para licenciaturas) contando desde logo como parte do estágio. QD 48

- Ações para apoio (recuperação) de alunos(as) que não estão conseguindo acompanhar a disciplina. Através da criação de tutorias e cursos iniciais (disciplinas) de preparação de alunos(as) aprovados no vestibular mas que devem ter disciplina preparatória (reforço) antes de cursar o primeiro semestre. QD 55

- Mini-cursos e palestras (gratuitas) ministradas por acadêmicos dos semestres mais adiantados e docentes das disciplinas em que ocorre maior dependência para que compartilhem experiências e aprendizados e proporcione esclarecimentos sobre os assuntos abordados. QA 21

- Cursos extra-curriculares seria uma boa iniciativa, pois este poderia suprir alguns déficit que este aluno teve no ensino médio. QA 49

- Eu acredito que se os professores procurassem maneiras de flexibilizar os tempos e espaços de acordo com as carências dos discentes, porque um dos fatores que levam à dependência (retenção) é a falta de tempo para estudar, até porque os cotistas na grande maioria tem uma renda baixa. QA 19

- Uma maior flexibilização entre o corpo docente com os alunos, uma forma didática mais adaptada às necessidades e dificuldades das pessoas mais afetadas. QA 41

- A forma que o professor aplica seu método de ensino deve ser mais dinâmica. QA 52

- Um acompanhamento mais próximo dos professores muitas vezes os mesmos deixam a desejar em sua regência não se importando com os discentes e suas dificuldades aprendizagem. QA 65

- Estratégias que prendam os alunos que agucem o interesse nas aulas. Aulas de formas diferentes, dinâmicas...QA 77

- Flexibilidade na metodologia de avaliação. QA 84

- O que eu sugiro é que os professores não sejam tão “rígidos” e muitos deles “professor” sabe o conhecimento só prá ele, não sabe transmitir e isso dificulta muito a aprendizagem ao discente. QA 85

Notamos, de acordo com as percepções de professores e de alunos, mais uma vez, que a adoção de ações de nivelamento está sendo vinculada à questão da qualidade da educação básica. Entretanto, nesse momento, entendemos que seria importante apresentarmos as dimensões que envolvem as questões didático-pedagógicas. Na percepção dos sujeitos, o equacionamento dessa dimensão inclui, além da adoção de ações de nivelamento, mudança de postura docente em sala de aula, diversificação da metodologia, formas diferenciadas de abordar o conteúdo, diversificação das formas de avaliação do desempenho, empenho na

realização das atividades propostas, maior tempo para os estudos, dentre outras. Identificamos, ainda, diferentes sugestões que poderiam ser adotadas como ações de nivelamento, tais como: monitorias, aulas extraclasse e/ou em horários diferenciados, minicursos, palestras, tutorias, cursos iniciais preparatórios para as disciplinas, entre outras.

Dentre as percepções, também localizamos sujeitos que entendem que “desenvolver ações de nivelamento não é obrigação da universidade, e na hora que se transformar, a universidade nada mais será do que um modo de promoção política de alguns” (QD10). Realizar ações de nivelamento pode não ser função precípua da universidade, uma vez que, em tese, ao ingressar no curso, o aluno deve demonstrar aptidão (por meio do processo seletivo) para esse nível de ensino. Porém, entendemos que a universidade, como instituição educacional, tem a função de ser transformadora da sociedade, o que começa na formação do sujeito (aluno), para que este detenha o conhecimento específico e exerça a cidadania. Portanto, cabe à IES promover ações junto à sociedade que atende e a escola de Ensino Médio é um local de promoção dessas ações, que deve ser privilegiada continuamente, principalmente, em se tratando de uma instituição pública.

Nesse mundo a-temporâneo, é preciso encontrar tempo e espaço para ouvir ou para construir possibilidades coletivamente. A realidade está posta e clama por ações.

Observamos que também ficou evidenciada, enquanto sugestão para diminuir as retenções, a necessidade de se instituir políticas de apoio, acompanhamento e de permanência dos alunos, sugerida por 33,3% (19) dos docentes e por 23,3% (28) dos alunos. Vamos às falas:

- Os aspectos sócio-econômicos podem influenciar no desempenho, daí seria bom uma política de permanência. QD 22

- Acredito que uma política pública voltada para acompanhar esses alunos desde sua inserção no curso, apontando alguns cenários que este curso apresenta como formação. QD 13

- A constante verificação da qualidade dos cursos ministrados e que sejam realizados estudos mais aprofundados sobre a influência do fator “cotas” nos índices de dependência para que se identifiquem as possíveis causas. QD 20

- Penso que esta deve ser uma ação prevista pelo programa e pela própria universidade, de acompanhar estes alunos, porque somente colocá-los dentro da universidade talvez não seja suficiente, se já são de alguma forma excluídos e fazem parte de um programa diferenciado da mesma forma devem ser tratados, com total respeito é claro, mas devem ter um acompanhamento, inclusive psicopedagógico. QD 32

- Política de permanência na universidade: bolsas, restaurante universitário, livros bibliotecas, etc, novos métodos de ensino. QD 39
- Eu penso que as políticas públicas podem oferecer bolsas de apoio a esses estudantes, serviço social e atendimento psicológico. Por outro lado, o corpo docente e discente da universidade precisa “abraçar” (apoiar) o acadêmico que chega (não só os cotistas) para que haja sentimento de pertencimento na instituição. QD 44
- Fazer uma grande análise de estudos com os alunos e observar as suas necessidades e verificar se é possível resolver. QA 12
- Um aumento no número de vagas para bolsistas da Unemat pois o número é baixo para atender a maioria dos estudantes. QA 53
- Mais recurso como uma bolsa salário para os alunos cotistas. QA 82
- Bolsas de estudo com uma remuneração maior. QA 98
- Poderia ter bolsas para auxiliar os alunos, assim os alunos poderiam dedicar mais aos estudos. QA 109
- Acho que a instituição poderia oferecer bolsa auxílio aos estudantes podendo dessa forma ele se dedicar somente aos estudos nesse período. QA 110
- Ajuda financeira da instituição para Xerox e livros. QA 119
- Aumentar mais números de bolsa apoio só assim os estudantes teriam mais tempo para dedicar ao estudo. QA 120

Verificamos que há contradições nas percepções de professores e de alunos na compreensão do que seriam as políticas de apoio, permanência e de acompanhamento. Enquanto os professores entenderam que as ações deveriam privilegiar o acompanhamento aos alunos no campo pedagógico, os alunos entenderam essa política como uma ação de cunho assistencialista, que privilegiaria a concessão e a ampliação do número de bolsas ofertadas, ou auxílio financeiro da instituição para custeio de materiais. Essas contradições reafirmam o impacto que as questões de ordem econômico-financeiras possuem no rendimento acadêmico do aluno, tanto quanto ou mais do que questões de cunho didático-pedagógico ou curricular. Indicam, também, que essa situação pode estar passando despercebida aos olhos dos professores.

Entendemos que essas percepções tanto dos docentes quanto dos alunos são importantes para superação da retenção e também da evasão e contribuem para a busca da qualidade da educação superior. É necessário implantar ações didático-pedagógicas, mas, também, ações que minimizem os problemas sociais e econômicos dos alunos cotistas,

possibilitando-lhes um melhor desempenho acadêmico e a conclusão do curso, objetivo maior da universidade.

Apontamos, ainda, outras sugestões como formas de diminuir as retenções, como: a necessidade de um esforço maior do aluno, opinião de 7,0% (04) dos professores (04) e de 13,3% (19) dos alunos; melhoria na educação básica 19,2% (11) da opinião dos professores e 10,0% (12) da opinião dos alunos; um docente (1,8%) entendeu que a solução seria eliminar as cotas e 2,5% (03) dos alunos não responderam. Os que responderam, mas não opinaram, totalizaram 3,6% (02) professores e 5,0% (06) alunos.

Observamos, nessas classes que, mais uma vez, o “problema” retorna para o aluno que não está se esforçando suficientemente ou para a educação básica que precisa ser melhorada. Constatamos, ainda, uma desresponsabilização do docente, na medida em que o “problema” está, é, (d)o aluno. Percebemos que os docentes não assumem, sequer questionam, sua atuação, como um fator que pode estar contribuindo para que essa realidade se apresente.

Em síntese, os resultados dessa questão demonstraram, na percepção dos sujeitos, que para diminuir as retenções dos alunos cotistas é preciso que a instituição faça a sua parte, o que envolve mudanças de posturas (de professores, de alunos, da gestão), além, e principalmente, da adoção de políticas de apoio, acompanhamento e de permanência dos alunos nos cursos (apoio pedagógico, nivelamento, bolsas, relação universidade/escola pública).

Sobre a necessidade da efetivação de uma política de permanência para os alunos ingressantes pelo PIIER, encontramos, nos estudos de Vieira (2012, p.192), que

[...] a construção e manutenção de um programa de ação afirmativa e, no caso da UNEMAT, com recorte racial não se completa sem as indispensáveis políticas que garantam o acesso e assegurem a permanência. É preciso avançar no sentido de problematizar o próprio conhecimento produzido. Evidentemente que sem a plena segurança dos primeiros aspectos dificilmente haverá avanços neste sentido.

Nesse sentido, corroboramos com o pensamento de Dias Sobrinho (2011, p.150), de que “uma política pública de democratização da educação superior deve propiciar mais e melhores oportunidades de acesso, mas sempre assegurando boas condições de permanência do estudante nos cursos”. Democratizar o acesso significa implantar políticas de ingresso, mas também de permanência.

“Eliminar as cotas”, conforme sugerido pelo QD 09, seria o mesmo que cortar o problema pela raiz, o que, em nossa compreensão, corresponderia ao que Santos (2008 apud Vieira, 2012, p.191-192) denomina “o grau extremo de exclusão”, condição que consideramos inaceitável no meio acadêmico.

Se a universidade disponibilizasse vagas para todos, não teríamos necessidade das cotas, mas como não temos vagas para todos, que sejam adotadas, pela IES, políticas institucionais que envolvam as dimensões do acesso e da permanência, para que efetivamente se democratize a educação superior.

3.4.2. Causas do indicador “evasão” dos alunos cotistas e sugestões para diminuição

Na terceira questão subjetiva, buscamos compreender as causas da evasão dos alunos cotistas e também buscamos colher sugestões para diminuir o percentual. Os resultados dessa questão evidenciaram 09 classes, conforme Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 - Resultado da questão: A que você atribui a evasão dos alunos cotistas nos cursos de graduação da UNEMAT

Questão	Organização em Classes	Frequência das respostas			
		Professor		Aluno	
		Nº	%	Nº	%
A que você atribui a evasão dos alunos cotistas nos cursos de graduação da UNEMAT?	Classe 1. Não respondeu	00	0,0	09	7,5
	Classe 2. Não tem como avaliar	09	15,7	06	5,0
	Classe 3. Dificuldade em acompanhar o curso	25	43,7	16	13,3
	Classe 4. Falta de interesse do aluno	01	1,8	11	9,2
	Classe 5. Fatores econômicos e sociais	06	10,6	10	8,3
	Classe 6. Dificuldade do aluno em conciliar trabalho e estudo	05	8,8	28	23,4
	Classe 7. Não identificação do aluno com o curso	05	8,8	24	20,0
	Classe 8. Ausência de política de acompanhamento	06	10,6	03	2,5
	Classe 9. Outros	00	0,0	13	10,8
	Total	57	100,0	120	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

Nas classes apresentadas no Quadro 8, observamos que a evasão pode ser decorrente de múltiplos fatores. Para 43,7% (25) dos professores, a dificuldade em acompanhar o curso (devido a uma formação deficitária na educação básica) e fatores socioeconômicos (10,6%), aliados à ausência de políticas de acompanhamento (10,6%), são os principais fatores que

levam à evasão. Já para 23,4% (28) dos alunos, a dificuldade em conciliar o trabalho e os estudos e a não identificação com o curso 20,0% (24) é que se destacam como causas da evasão. Vimos, ainda, que 8,8% (05) dos docentes também apontaram a não identificação do aluno com o curso como possível causa da evasão.

Nessa questão, observamos a evidência de percepções semelhantes por parte dos sujeitos, apontadas como possíveis causas da retenção e da evasão, dentre estas: questões socioeconômicas, ausência de políticas de acompanhamento e de permanência do aluno e a necessidade do aluno em conciliar trabalho e estudo. Contrastamos essas percepções com as informações do perfil específico dos alunos cotistas e verificamos que 85,1% dos alunos (102), incluídos 10,9% (13) que declararam ser autônomos, 39,2% (47) desempregados e 18,3% (22) que declararam desempenhar outras funções que não as especificadas no formulário, não possuem vínculo empregatício formal.

Conforme ponderamos anteriormente, o fato de o aluno ter de diariamente lutar pelo seu sustento torna-se um fator essencial a ser considerado. Entendemos que se há um emprego formal, mesmo em condições exploratórias, há também uma expectativa financeira, o que pode trazer certa tranquilidade ao sujeito. Na medida em que inexistente essa formalidade e o dia-a-dia tem que ser, literalmente, vencido, pode se tornar muito difícil para o aluno fazer a opção pelo estudo. Vejamos algumas falas:

- Talvez por historicamente serem de uma camada mais vulnerável da população, o acesso a uma Educação Básica de melhor qualidade seja um problema; essa vulnerabilidade impõe ao discente a necessidade de trabalhar e o estudo pode ficar num segundo plano; o estudo ficando em segundo plano promove um certo relaxamento nos estudos, e pode estar promovendo um maior número de dependências; um número maior de dependências pode estar levando a uma maior evasão. QD 07

- Falta de políticas públicas educacionais realmente eficientes para fixar o aluno cotista na universidade e que seja clara para ele as reais perspectivas de sua futura profissão nos âmbitos de realização pessoal, participação e ação efetiva na sociedade como também financeira. QD 34

- Se a minha hipótese é a de que a formação básica desse aluno está aquém do desejado, acho que resultará num desempenho aquém desse aluno na universidade. Como não há ações que diminuam essas disparidades pode acarretar na desistência do aluno. QD 41

- Falta de políticas de acompanhamento e permanência desses alunos. Falta de condições desses de se manterem na universidade. QD 47

- Não terem condições de conhecimento para acompanhar as disciplinas principalmente dos semestres iniciais. Entrar em cursos que não conhecem

ou que não tem interesse de diplomarem. Terem de trabalhar para sobreviver e/ou auxiliar a família. QD 55

- A dificuldade de conciliar serviço com estudo, pois vários alunos que trabalham por motivo de cansaço vão faltando as aulas e por fim acabando se desmotivando quanto ao curso, em frequentar as aulas. QA 40

- Acredito que a evasão se deu por causa das mesmas causas dos alunos não cotistas, muitos deles precisam trabalhar e não conseguem conciliar essa atividade com o curso acadêmico. QA 41

- Falta de dinheiro para que este se mantenha no curso. Devido as dificuldades que esse alunos enfrentam no decorrer do curso eles acabam por desistir, pois acabam ficando de dependência em varias matérias o que acaba influenciando na desistência do aluno. QA 49

- Muitas vezes deve ser por conta de emprego, onde o aluno arruma um melhor emprego ou o seu horário é mudado para horário de aula, causando a evasão dos cursos. QA 61

- O capitalismo que sempre exige sempre mais do aluno. Muitos trabalham para sustentar suas famílias com baixo salário aí tem que fazer extras em outro serviço. QA 88

- Assim como uma das causas das dependências dos alunos cotistas nas disciplinas dos cursos, a necessidade desses alunos trabalharem fora do período de aula, também, é o fator que mais contribui para a evasão dos alunos cotistas dos cursos de graduação. QA 105

Na classe 7 identificamos que os sujeitos apontaram a não identificação do aluno com o curso como possível causa das evasões. Esse indicador desponta, em nossa análise, como uma evidência relevante e que deve ser aprofundada, considerando-se que o PIIER tem como objetivos possibilitar o acesso e garantir a permanência do aluno no curso. A evasão é um indicador, em nossa análise, mais preocupante do que a retenção, pois a retenção ainda gera uma expectativa de conclusão do curso, mesmo que em períodos posteriores, ao passo que a evasão demonstra um gargalo para a função social da universidade, na medida em que não consegue manter o aluno no curso. É necessário observar-se os porquês do aluno não estar se identificando com o curso, apontado neste estudo, para que possíveis ações sejam desencadeadas pela IES, com vistas a mudar essa realidade.

Vejamos falas dos sujeitos que apontam a não identificação do aluno com o curso como possível causa das evasões:

- Incompatibilidade da expectativa com o curso. QD 35

- Penso ter respondido na questão 1. Entretanto, como não se trata de encontrar culpados, nem de ficar apenas olhando para o passado, é preciso que as universidades assegurem que, dentro delas, lugar do diverso e do

plural, todos possam existir e se desenvolver. A evasão é resposta a algum tipo de desencanto, desconforto ou desilusão. QD 42

- Falta de estímulo para superação de suas dificuldades. Adversidades alheias o âmbito da universidade, conflito entre a expectativa e a realidade. QD 48

- Penso que seja mesmo falta de identificação com o curso que escolheu. O percentual de evasão é bem abaixo de curso como medicina na USP. QD 49

- O fato de não gostarem do curso que escolheram e acabam mudando para tentarem outros cursos. QA 14

- Ao fazer a inscrição do vestibular o vestibulando na maioria das vezes não procura se esclarecer sobre o curso escolhido (sua ementa e área profissional que o curso abrange), suas dificuldades e temas abordados. QA 21

- Pode ser por falta de incentivo do próprio curso, ou por ele depois de ter ingressado na vida acadêmica ter visto que não era isto o que ele queria. Pode ser por dificuldades financeiras (apostilas, Xerox, alimentação, moradia, etc). Não conseguirem manter o curso. QA 25

- Por fazer o vestibular sem gostar do curso e acaba que os alunos tenham um índice de desistência. Na maioria desistem por sofrerem preconceito. QA 33

- Ao fato dos mesmos ingressarem nos cursos, porém, com o passar dos semestres concluir que o curso não era o que o mesmo esperava. Deste modo, desistem dos cursos, gerando essa evasão. QA 42

- Talvez por descobrir que não é o curso desejado. QA 109

- Acredito que pode ser a vários fatores como descobrir que de repente não é aquilo que ela queria, ou teve que sair por um motivo maior. QA 110

- Talvez porque não se encontram preparados ou não seja o curso que ele (a) gostaria de fazer. QA 120

Observamos, ainda, que 7,5% (09) dos alunos não responderam sobre as causas da evasão e que 15,7% (09) dos professores e 5,0% (06) dos alunos responderam que não tinham como avaliar.

Quadro 9 - Resultado da questão: O que a UNEMAT pode fazer para diminuir a evasão

Questão	Organização em Classes	Frequência das respostas			
		Professor		Aluno	
		Nº	%	Nº	%
Na sua opinião, o que a UNEMAT pode fazer para diminuir a evasão? Cite três ações.	Classe 1. Não respondeu	01	1,8	14	11,7
	Classe 2. Ações de nivelamento	20	35,1	08	6,6
	Classe 3. Melhorar a política de ensino e a estrutura da universidade	07	12,3	26	21,7
	Classe 4. Instituir políticas de apoio e	18	31,5	35	29,1

	de permanência				
	Classe 5. Adotar didáticas diferenciadas	00	0,0	20	16,7
	Classe 6. Criar mecanismos de acompanhamento do aluno	11	19,3	11	9,2
	Classe 7. Outros	00	0,0	06	5,0
	Total	57	100,0	120	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

Quando indagamos o que a IES pode fazer para diminuir a evasão, reconhecemos que 35,1% (20) dos professores sugeriram como medida a adoção de ações de nivelamento; 31,5% (18) dos professores e 29,1% (35) dos alunos sugeriram que se instituíssem políticas de apoio e de permanência; 19,3% (11) dos professores e 9,2% (11) dos alunos reafirmaram a necessidade de ser criar mecanismos de acompanhamento aos alunos e 12,3% (07) dos professores e 21,7% (26) alunos entenderam que melhorias na política de ensino e na estrutura da universidade poderiam contribuir para diminuir a evasão. Ainda nessa questão observamos, nas respostas, que 16,7% (20) dos alunos sugeriram a adoção de didáticas diferenciadas e que 1,8% (01) professor e 11,7% (14) dos alunos não responderam.

Lemos, nas respostas dessa questão, que os alunos continuam colocando questões de ordem didático-pedagógica como fatores a serem considerados e que os professores apontam ações de nivelamento como uma possibilidade didático-pedagógica. Vejamos algumas percepções dos alunos que ilustram essa classe:

- Fazer uma reciclagem com os professores das disciplinas com maior índice de reprovação. QA 12
- Professores serem mais dinâmicos em suas aulas. Professores serem mais colaboradores com os acadêmicos para reverter o índice de reprovação. QA 17
- Atualizar os professores mais antigos. Não avaliar somente com “provas”. QA 19
- Professores mais comprometidos com o aprendizado do aluno. QA 21
- Professores efetivos e qualificados para ministrar mais aulas nos cursos determinados. Mais aulas práticas. Motivação para métodos de ensino. QA 24
- Capacitar os professores a fazerem (desenvolverem) aulas que desperte a capacidade intelectual do aluno direcionando ao modo de vida de cada um. Criar mecanismos de forma a facilitar que o universitário se interesse em frequentar as aulas. Fazer palestras ressaltando a importância de um diploma no mundo globalizado de hoje, e que oportunidades como essa não se pode deixar escapar e que o “mundo é voraz”. Exclui aqueles que não tem

qualificação mínima, compreendendo hoje o ensino superior além de uma língua estrangeira. QA 46

- Fazer seminários com os professores orientando-os a fazerem um trabalho diferenciado no sentido de que o conhecimento não está centrado no professor. Fazer seminários com os alunos no sentido de estimulá-los a acreditar que eles podem mais. QA 47

- Professores com mais compromisso com os cursos. Ter mais responsabilidade com os discentes. QA 111

Na sequência deste estudo, passamos ao que poderíamos chamar de “segunda parte das questões subjetivas do questionário”, visto que estas se referem, especificamente, à análise do PIIER como política de democratização da educação superior. Os sujeitos apontaram os avanços, os limites e as possibilidades de melhoria em relação ao PIIER.

3.4.3. As vozes dos sujeitos analisando o PIIER

Quadro 10 - Resultado da questão: **Pontos positivos e pontos negativos em relação ao PIIER**

Questão	Organização em Classes	Frequência das respostas			
		Professor		Aluno	
		Nº	%	Nº	%
Cite dois pontos positivos e dois pontos negativos em relação ao PIIER	Pontos positivos				
	Classe 1. Não respondeu	09	15,8	20	16,7
	Classe 2. Não conheço o PIIER	03	5,2	01	0,8
	Classe 3. Não vejo pontos positivos	03	5,2	02	1,7
	Classe 4. Democratiza o acesso	39	68,6	87	72,5
	Classe 5. Outros	03	5,2	10	8,3
	Total	57	100,0	120	100,0
	Pontos Negativos				
	Classe 1. Não respondeu	08	14,1	23	19,1
	Classe 2. Não sou a favor das cotas	03	5,2	04	3,3
	Classe 3. Não vejo pontos negativos	03	5,2	02	1,7
	Classe 4. Falta de políticas de permanência e de acompanhamento	16	28,1	07	5,9
	Classe 5. Cota é exclusão/discriminação/preconceito	14	24,6	54	45,1
	Classe 6. Falta de critérios claros de ingresso	06	10,6	23	19,1
	Classe 7. Pouca divulgação do PIIER	04	7,0	01	0,8
	Classe 8. Poucas vagas	00	0,0	05	4,2
	Classe 9. Outros	03	5,2	01	0,8
	Total	57	100,0	120	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

Nessa questão, solicitamos aos sujeitos que citassem pontos positivos e pontos negativos em relação ao PIIER e observamos maior proximidade entre as percepções de professores e de alunos apenas nos aspectos positivos, mas não nos negativos. A democratização do acesso foi citada como principal ponto positivo do Programa na percepção de 68,6% (39) dos professores e de 72,5% (87) dos alunos. Notamos que apenas 5,2% (02) dos professores e 1,7% (02) dos alunos não identificaram qualquer ponto positivo em relação ao Programa e que 14,1% (08) dos professores e 19,1% (23) dos alunos não responderam.

Quanto aos pontos negativos, verificamos que 24,6% (14) dos professores e 45,1% (54) dos alunos entenderam que as cotas excluem, discriminam e geram preconceitos. Para 28,1% (16) dos professores e 5,95 (07) dos alunos, a falta de política de permanência e de acompanhamento aos alunos apresenta-se como gargalos do programa. Já na opinião de 10,6% (06) dos professores e 19,1% (23) dos alunos, o ponto crucial está na falta de critérios claros de ingresso. Além destes, foram apontados como pontos negativos: a pouca divulgação do Programa, percepção de 7,0% (04) dos professores, e o escasso número de vagas, citado por 4,2% (05) alunos. Nessa questão, 14,1% (08) dos professores e 19,1% (23) dos alunos não responderam. Observamos que os sujeitos não apresentam sugestões do que poderia ser melhorado nesses pontos apresentados como negativos. Vejamos falas que ilustram os pontos positivos do Programa:

- Inserção social. Diferença de vivências na sala de aula. QD 03
- Acesso de um número maior de negros na IES. QD 08
- Democratização do acesso das camadas mais pobres. Efetivação da Unemat em seu papel social em MT. QD 12
- Proporcionar o ingresso de candidatos de segmentos historicamente menos favorecidos. Viabilizar a ampliação do debate acerca do tema inclusão e sistema de cotas. QD 19
- Acesso à educação superior. Democratização do ensino. QD 21
- Inclusão de grupos sociais que tem pouco acesso. Visibilização das diferenças sociais. QD 22
- Democratização do acesso ao ensino superior. Oportuniza mudança de perspectiva do cotista em relação ao seu futuro (oportunidade de emprego melhor). QD 33
- Acredito que as cotas “raciais” parcialmente podem ser analisadas enquanto medida reparatória para a população negra, viabilizando o ingresso de uma parcela da população negra na IES. QD 37

- Poder ingressar. Possibilidade de melhorar as relações sociais preconceituosas. QD 43
- Promover justiça, acesso ao conhecimento, melhores condições de vida. Reconhecer que a nação tem uma dívida histórica com muitos brasileiros. QD 49
- Acesso/inclusão. Experiência para as IES. QD 51
- Contribui para reparar injustiças históricas. Contribui para formar uma nova geração sócio-intelectual. QD 52
- Dá oportunidade de acesso a universidade à população negra. Possibilita inserção no mercado de trabalho posterior, etc. QD 53
- Possibilidade de construir uma sociedade solidária. Possibilidade de superar a história de dominação étnica e da dupla exploração: econômica e racial. QD 56
- Facilidade de acessar a universidade e acesso ao conhecimento. QA 08
- Inclusão de mais negros na universidade. Gera oportunidades de pessoas carentes entrarem na Unemat. QA 14
- O PIIER contribui para o aumento da raça negra nas universidades. Restaura a dignidade e proporciona aqueles jovens que antes em primeiro lugar precisam trabalhar para ajudar no sustento da família. QA 21
- Acesso dos negros nos cursos de graduação. Mais facilidade de ingresso como um todo. QA 27
- Melhora a quantidade de pessoas negras no ensino superior. Eleva as condições de igualdade de pessoas menos favorecidas. QA 41
- Oferece acesso a uma parcela que antes ficava fora do ensino superior. Melhora a qualidade de vida dos ingressantes, já que terão melhores oportunidades de emprego. QA 49
- A possibilidade de acesso à universidade de alunos negros. A possibilidade e proporcionalidade de alunos da rede pública de ensino nos bancos acadêmicos. QA 50
- Dar acesso à universidade aos grupos antes excluídos do ensino superior. Diminuir a desigualdade social e educacional dos brasileiros. QA 59
- Proporciona oportunidades para o ingresso na universidade. É uma forma de reconhecimento já que os negros foram discriminados por muito tempo. QA 67
- Ingresso de candidatos negros/afro-descendentes na universidade. Compensação de desigualdade por meio de tratamento. QA 74

- Possibilitou, ou melhor, facilitou o ingresso de estudantes negros. Reconhecimento da raça negra como cidadã. QA 103

Dentre os sujeitos que entenderam o PIIER como um Programa de democratização do acesso à educação superior, vimos percepções que encerram contradições: por um lado, reconhecem a importância do Programa para o ingresso na Universidade, e, por outro, o Programa é visto como instrumento de discriminação que induz ao preconceito. Vejamos:

- Proporciona oportunidade a pessoas que poderiam não as ter se fossem concorrer na livre concorrência. QD 15
- Possibilita a entrada de pessoas que não teriam a mesma chance como os demais alunos. QA 86
- Pessoas de baixa renda tem mais chance de entrar. Pessoas negras sofrem discriminação. QA 79
- Primeiro é que o candidato tem uma porcentagem a mais. Segundo é discriminar o candidato. QA 88

Podemos tomar a fala do docente QD 15 e do aluno QA 86 como exemplos do estigma introjetado na sociedade e que repercute na comunidade acadêmica do *campus* de Cáceres, refletindo o sentimento de minoração da capacidade a que, historicamente, os negros foram acometidos em nosso país. Não é nossa intenção generalizar a análise deste estudo com base nessas percepções. Contudo, deixamos esse registro para que a comunidade acadêmica, especialmente a da UNEMAT-*campus* de Cáceres, se atente para esse discurso que pode tomar proporções que extrapolam os “muros” da universidade, além de também se tornar mecanismo de constrangimento para os alunos ingressantes pelo PIIER, conforme identificamos nas percepções dos alunos QA 79 e QA 88.

A seguir, apresentamos algumas falas que ilustram, na percepção dos sujeitos, os pontos negativos em relação ao PIIER, iniciando com as percepções dos que entenderam que o PIIER é fator de discriminação e de preconceito:

- Sistemas de cotas também é uma forma de discriminação racial. QD 06
- Existir já é uma comprovação da discriminação e a assunção de uma falha de governo e não da instituição. QD 10
- Enfatiza ainda mais a discriminação. Não promove justiça e igualdade. QD 15

- Criação de estereótipos na sala de aula. Aprofundamento da pirâmide sócio-cultural. QD 45
- - Tenho percebido que temos um programa de entrada na universidade e não um programa de permanência na universidade. Neste sentido os cotistas são pessoas que estão soltas, ser cotista não é uma coisa positiva, para muitos torna-se a expressão do preconceito de ter entrado de forma privilegiada na universidade e não por um processo de afirmação étnica para a transformação de situações históricas. QD 56
- Mostra que as pessoas negras são menos inteligentes que as outras. QA 05
- Preconceito. Auto-exclusão (de cotistas e não cotistas). QA 10
- Indica racismo porque tanto pessoas negras como brancas, independente da escolaridade, tem a capacidade de competir livremente sem cota e muitos alunos são contra isso. QA 17
- O negro fica sendo visto como o incapaz. QA 21
- Ser marcado por ser cotista. QA 22
- Preconceito com os cotistas. A omissão de ser cotista dos próprios alunos. QA 23
- Discriminação. Constrangimento. QA 39
- Preconceito da sociedade. Preconceito do próprio cotista. QA 41
- Preconceito em relação ao nosso ingresso na universidade. Desvalorização dos acadêmicos. QA 52
- Não deveria haver diferenciação. Com vaga para cotista incentiva o racismo e preconceito. QA 54
- Atestado de incompetência do governo. Convivemos com uma sociedade preconceituosa. Aumenta o preconceito dentro da instituição. QA 55
- Contribui para diferença racial. QA 68
- Exclusão por pensar que os cotistas não são capazes de concorrer com os outros. QA 77
- Infelizmente o PIIER tornou motivo de discriminação. QA 89
- Embora seja um modo de inclusão, acredito que também seja uma forma de racismo. QA 105
- É achar que o aluno só passou por ser cotista e também acreditar que se não tivesse cotas, não passaria. QA 111

É fortemente presente nessas falas o sentimento de minoração, traduzido pelo preconceito e pela discriminação, mencionados pelos sujeitos como ponto negativo do

Programa. Vieira (2007) discorreu sobre as cotas e sobre o ingresso dos primeiros cotistas na UNEMAT em 2005/2. A análise feita pelo autor, naquele momento, vem ao encontro das percepções dos alunos cotistas evidenciadas em nosso estudo. Vejamos:

A omissão da condição de cotista para além de referências quaisquer à auto-estima deste grupo – tese inadequada em nossa realidade – vincula-se primordialmente ao ambiente inóspito encontrado por este conjunto de estudantes. Aliás, por um período, todo estudante negro era identificado como cotista, independente de sua forma de ingresso. A partir daí, estudantes negros (cotistas ou não) eram estigmatizados por seu desempenho. Evidentemente que as acusações jamais eram dirigidas a este ou aquele estudante em particular, pois, se de um lado havia toda esta hostilidade, de outro, formava-se uma rede de solidariedade em torno dos cotistas e da temática no interior da universidade. [...] notamos que a recusa às cotas não reside no segmento discente e permanece restrito a determinado grupo de professores que tem como características básicas: grande visibilidade institucional; situados em locais estratégicos e com grande flexibilidade de movimentação entre os cursos (regulares e modalidades diferenciadas de oferta); experientes sobre o prisma da política e da gestão universitária; amparados por políticas públicas em suas trajetórias acadêmicas apresentando, por isto mesmo, indicadores compatíveis com as exigências mínimas das agências de fomento à pesquisa e consolidados na carreira docente. (VIEIRA, 2007, p.229).

Conforme identificamos em Vieira (2007), desde a implementação do Programa (2005/2) até a realização desse estudo, os sentimentos de discriminação e de preconceito quanto à forma de ingresso dos alunos cotistas por parte de professores, de alunos não cotistas e até mesmo dos próprios cotistas não modificaram. O estudo que realizamos em 2008 também evidenciou essa situação. Naquele momento, apontamos a (re)educação dos sujeitos como possibilidade de mudança dessas posturas. Contudo, como podemos observar, até o presente momento, pouco ou nada mudou.

Percebemos que, no meio acadêmico, ainda existem percepções de que os negros são inferiores, menos capazes ou, simplesmente, são discriminados em virtude da cor da pele. Essas percepções foram construídas histórica e culturalmente, porém, precisam ser superadas.

A ausência de políticas de permanência e de acompanhamento, a falta de clareza nos critérios de ingresso e o pouco número de vagas também foram apontados como pontos negativos do Programa. Vejamos percepções que confirmam essas evidências:

- Falta de critério ao selecionar os alunos, uma vez que alguns que se enquadram no sistema ficam de fora. QD 13

- Realmente entrar pessoas no vestibular que façam parte do programa, pois tem entrada de pessoas que não fazem parte do grupo. Ter critérios sérios para a seleção. QD 16
- Não há visibilidade, envolvimento da IES Unemat de forma objetiva nas discussões mais amplas sobre as cotas raciais em outros fóruns. São poucas vagas de cotista no vestibular. QD 37
- Comprovação da opção do candidato ao PIIER (documentos solicitados e forma de ratificação das informações ineficientes para comprovar que o candidato tem direito à vaga). QD 41
- O uso indevido desta oportunidade por brancos. A não compreensão dos reais objetivos do programa por parte de alguns docentes e discentes. QD 44
- Falta de políticas agregadas ao acesso. Falta de acompanhamento sistemático ao processo de desempenho do aluno na universidade. QD 50
- Inexistência de uma política de acompanhamento do cotista. Inexistência de uma política de incentivo à permanência. QD 55
- Não tem uma fiscalização dos interessados na vaga. São poucas vagas. QA 02
- Qualquer um pode ingressar mesmo não sendo negro. QA 03
- Muitos não necessitam e conseguem ingressar. Deve haver maior exigência quanto a essa seletividade. Conhecer realmente. Fiscalizar. QA 24
- A universidade não tem estrutura social para receber. Os cotistas são abandonados. QA 28
- Falta de critérios específicos para controlar o ingresso de alunos cotistas. A facilidade de candidatos que estudaram em colégio particular ser imensa. QA 42
- Critério de seleção de auto-identificação. Pessoas de condições economicamente elevadas entrando pelo sistema de cotas, e brancas. QA 45
- Alunos optarem pelo PIIER sem serem de cor preta ou parda, apenas declarando isso no ato da inscrição. QA 66
- Deveria ter mais vagas reservadas ao cotista. QA 82
- Qualquer pessoa pode se declarar negra. QA 86
- Qualquer um pode fazer o vestibular como cotista. Não tem que comprovar se é étnico-racial. QA 115
- Pessoas que omite dados para entrar. Outras que não concordam com o PIIER. Muitas pessoas que não se enquadram e conseguem passar. QA 117

Observamos em algumas percepções dos sujeitos uma conotação de denúncia. Vejamos: “qualquer um pode ingressar mesmo não sendo negro” (QA 03); “não são as pessoas negras que utilizam do benefício” (QA 58); “tem pessoas que não são consideradas negras e participam da cota” (QA 99). Conforme já explicitamos nesse estudo, todos os alunos pesquisados são ingressantes pelo PIIER e, em tese, deveriam atender 100% aos critérios de ingresso por meio do Programa, dentre estes, o de autodeclaração como negro (preto ou pardo). No entanto, conforme verificamos no perfil em comum, 04 alunos (3,4%) declararam serem da cor branca, 02 alunos (1,6%) da cor amarela e 01 aluno (0,8%) não respondeu a questão. Esses dados, cruzados com as informações do perfil dos alunos cotistas, correspondem exatamente ao total de alunos que declararam ter ingressado no curso via concurso vestibular com opção para não cotista, ou seja, 07 alunos (5,8%).

Os estudos de Vieira (2012) já apontavam que “a auto-declaração tem sido, ainda hoje, alvo de muitas críticas”. Para o autor,

[...] até hoje apenas um caso de fraude foi detectado, muito embora haja indícios de outras ocorrências o que, evidentemente, não invalida a iniciativa. O processo 046/2006-NEGRA iniciado em 31 de agosto de 2006, culminou no cancelamento de matrícula de uma estudante que ingressou indevidamente pelo Programa. Atendendo apenas parcialmente as recomendações da Assessoria Jurídica da UNEMAT, os procedimentos administrativos não foram suficientes para a constituição de Comissão de Sindicância sugerida para apurar responsabilidades de servidores da universidade que de acordo com o relato da estudante induziram-na ao erro. (VIEIRA, 2012, p.185).

A autodeclaração é um dos gargalos do Programa, que, nas percepções dos sujeitos, precisa ser superado e num momento próximo. Vemos que os sujeitos não dizem quais, mas sugerem a adoção de outros critérios além da autodeclaração, a fim de dar maior visibilidade ao processo de seleção e de garantir a credibilidade do Programa.

Quadro 11 - Resultado da questão: Sugestões visando à melhoria do PIIER

Questão	Organização em Classes	Frequência das respostas			
		Professor		Aluno	
		Nº	%	Nº	%
Que sugestões você apresenta visando à melhoria do PIIER?	Classe 1. Não respondeu	08	14,1	34	28,3
	Classe 2. Não tenho condição de opinar	04	7,0	01	0,8
	Classe 3. Melhorar o ensino público	04	7,0	03	2,5
	Classe 4. Instituir políticas de permanência e de acompanhamento	33	57,9	06	5,0
	Classe 5. Eliminar o PIIER	02	3,6	05	4,2
	Classe 6. Maior divulgação do PIIER	03	5,2	06	5,0
	Classe 7. Rever os critérios de seleção	03	5,2	36	30,0

	Classe 8. Aumentar o número de vagas	00	0,0	22	18,3
	Classe 9 - Outros	00	0,0	07	5,9
	Total	57	100,0	120	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

Nessa questão, solicitamos aos sujeitos que emitissem sugestões visando à melhoria do PIIER. Observamos que na percepção de 57,9% (33) dos docentes, a prioridade seria a adoção de políticas de acompanhamento e de permanência do aluno, enquanto para 30,0% (36) dos alunos é preciso rever os critérios de seleção e também aumentar o número de vagas - 18,3% (22) alunos. Outras sugestões também foram apresentadas, tais como: uma maior divulgação do PIIER, encontrada na resposta de 5,2% (03) professores e 5,0% (06) alunos; melhorar o ensino público, 7,0% (04) dos professores e 2,5% (03) dos alunos; eliminar o PIIER, 3,6% (02) professores e 4,2% (05) alunos:

- Acredito que um melhor acompanhamento daqueles alunos que optaram pelo programa. Criar mecanismos de sustentação para que possa ser melhor aproveitado pelos alunos ingressantes através do sistema. Melhor divulgado na mídia dado a sua importância. QD 13

- A sugestão é que o aspecto permanência parece estar pouco eficiente, pelo menos não tenho visto as ações deste quesito em funcionamento. QD 22

- Penso que o programa deve ser mantido, porém que se faça um estudo das fragilidades que eles apresentam para correção e investimentos. QD 32

- Acompanhamento/assistência ao cotista após seu ingresso visando aumentar as possibilidades de permanência. QD 33

- Planejamento/programas institucionais para acompanhamento e apoio aos alunos cotistas. Um período inicial preparado para uma formação básica em todos os cursos seria uma possibilidade. QD 43

- Maior debate no contexto didático/pedagógico dos departamentos. QD 51

- Criação urgente de um programa de apoio e permanência dos cotistas e de apoio a superação das deficiências de formação anterior. Não ficar a cargo de um Núcleo de Pesquisa e Extensão (NEGRA) mas, ter um setor da universidade para executar e acompanhar o PIIER. Que o programa fique a cargo de um grupo de professores (as) e não de uma única pessoa e seus subalternos (fim do personalismo). Buscar maior participação de outros professores (as) inclusive de outros campi (divisão de responsabilidade e protagonismo). QD 55

- Penso que a divulgação dos resultados preliminares desta pesquisa, que apontam para o alarmante número de alunos em dependência e evadidos, dentre outros números, seja necessária para sensibilizar a comunidade acadêmica (principalmente os professores) para que tenham um olhar mais

atento para essa realidade. O gasto do dinheiro público deve ser otimizado, garantindo ensino de qualidade e o menor número de evasão possível. QD 57

- Entrevistas com os candidatos para se poder ter certeza de que eles são dignos do benefício, pois pode-se muito bem fazer a inscrição pelo PIIER e não ser negro ou indígena. QA 14

- Fiscalização no sentido de acesso ao curso superior somente aos que se enquadram ao PIIER. QA 32

- Estabelecer determinados requisitos para o ingresso de estudantes que opte para o PIIER, como por exemplo, a comprovação da sua cor através de seus descendentes e não sendo como é hoje, aceitando somente quando o candidato auto-declarar ser negro. QA 42

- Penso que deveria ser fiscalizado a questão da seleção de alunos que se inscrevem como cotista pois pessoas que não precisam entrar com PIIER, estão usando de má fé força para entrar nas universidades. QA 45

- Especificar melhor os critérios para cota. Investigar realmente quem merece participar da cota. QA 72

- A forma de avaliação deve ser mudada para que assim pessoas, que não encaixam no programa não ocupem a vaga de quem realmente encaixa de acordo com o PIIER. QA 74

- Ampliar as vagas desse projeto. Avaliar esse grupo de alunos considerando seu histórico escolar. Não acabar com esse projeto, pois ajuda muitos. QA 93

- Está bom para ficar melhor deveria ter fiscalização em relação as pessoas que não são negros e nem descendência de negros que usam o PIIER para poder entrar em uma faculdade. QA 113

- Sugiro que ao invés de dar oportunidade de poder entrar em uma faculdade por sua cor ou raça, deve-se priorizar a capacidade e dar oportunidades para pessoas com menos situação financeira. QA 34

- Na minha opinião as cotas deveriam abranger não apenas aos alunos que se declaram negros ou pardos, mas sim a todos os alunos oriundos do ensino público. QA 49

Ao realizar a classificação das respostas dessa questão, constatamos que 14,1% (8) dos professores e 28,3% (34) dos alunos não responderam e que 0,8% (1) aluno e 7,0% (4) dos professores afirmaram que “não tinham condições de opinar”.

O percentual de não respondentes deixou-nos a impressão de que a “naturalização da realidade”⁵⁰, mecanismo sistematicamente disseminado pela sociedade contemporânea e que

⁵⁰ A naturalização da realidade é um instrumento próprio do sistema capitalista, que apregoa o individualismo e a concorrência como princípios de sua sustentação, fazendo com que as pessoas se tornem realmente indivíduos, no sentido lato da palavra.

leva as pessoas a uma inércia frente a situações cotidianas, também está presente na comunidade acadêmica da UNEMAT/campus de Cáceres, representada pelos sujeitos pesquisados.

Os sentimentos de coletividade, altruísmo e alteridade se perdem frente à competitividade, a impessoalidade (no sentido de não se preocupar com os outros) e à ausência de tempo, levando os sujeitos à passividade e à descrença de que algo pode ser feito para transformar a realidade. A universidade tem o papel social de possibilitar essa transformação e, portanto, não pode ser omissa ou neutra frente à realidade.

Na sétima questão dissertativa do questionário, solicitamos aos sujeitos que manifestassem sua opinião sobre possíveis temas que não foram contemplados nas questões anteriores. Vejamos os resultados, organizados conforme Quadro 12 a seguir.

Quadro 12 - Resultado da questão: Considerações em relação ao PIIER que não foram contempladas nas questões anteriores

Questão	Organização em Classes	Frequência das respostas			
		Professor		Aluno	
		Nº	%	Nº	%
Este espaço está aberto para considerações em relação ao PIIER que em sua opinião não foram contempladas nas questões acima	Classe 1. Não respondeu	34	59,4	65	54,2
	Classe 2. O PIIER não é a solução	06	10,6	00	0,0
	Classe 3 – A IES precisa assumir o PIIER	14	24,6	04	3,3
	Classe 4 – O PIIER gera preconceito	01	1,8	12	10,0
	Classe 5 – Acho falho o processo de seleção	00	0,0	04	3,3
	Classe 6. Importância do PIIER para o acesso à Educação Superior	00	0,0	16	13,3
	Classe 9 - Outros	02	3,6	19	15,9
	Total	57	100,0	120	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

Percebemos, nas respostas dessa questão, que a maioria dos sujeitos não se manifestou a esse respeito, ou seja, 59,4% (34) professores e 54,2% (65) alunos.

Dentre os respondentes, observamos percepções, tanto de professores quanto de alunos, as quais consideramos contraditórias. Por exemplo: na percepção de 10,6% (06) dos professores, o PIIER não é a solução; para outros 24,6% (14) professores, o que falta é a IES assumir o Programa. Ainda mostramos, assim como na questão anterior, percepções de 10,0% (12) dos alunos respondentes que afirmaram que o PIIER gera preconceito e de 3,3% (04) dos alunos que consideraram falho o processo de seleção dos ingressantes.

Esses posicionamentos podem revelar, por um lado, que professores que possuem a percepção de que o Programa não é a solução podem estar tendo atitudes preconceituosas com

relação aos cotistas em sala de aula, conforme mencionado pelos alunos nas questões anteriores. Por outro lado, os professores que entenderam que a IES deve assumir definitivamente o Programa demonstra, em nossa análise, que o PIIER é uma política que precisa ocupar um espaço permanente nas pautas e nas agendas de discussão de forma institucionalizada. Também denota a preocupação desses professores para com a continuidade do Programa. Na atual situação de acesso à Educação Superior, em que, segundo dados do Censo de 2008 MEC/INEP, apenas 13,9% dos jovens de 18 a 24 anos estão na universidade, o que significa que não temos vagas para todos, o PIIER é um Programa de democratização e é uma das soluções. Mas o ideal é que tenhamos vagas para todos. Vejamos as falas:

- Além das sugestões já citadas, acredito que a universidade como um todo, deve discutir esse assunto com mais seriedade, por meio de seus conselhos, das pró-reitorias, etc. Há também questões que precisam ser melhoradas na universidade e que vão repercutir na qualidade da permanência dos alunos. QD 12

- Programa “necessário” numa instituição universitária pela natureza transracional, transnacional e transdisciplinar que a universidade deveria naturalmente sustentar e que, como sabemos, nem sempre sustenta. QD 42

- Se for levar a sério o programa PIIER terá que considerar os dois II (inclusão e integração). A julgar pelo departamento de Letras, que é só o que eu conheço, somente o primeiro I (inclusão) está sendo cumprido. Se os alunos que eu conheço em Letras, que estão feito “zumbi” pelos corredores, saindo de uma aula, correndo para outra, pelas metades, sem turma, sem apoio, se entre esses alunos há também cotistas, então a Unemat está ignorando o segundo I (integração). A discriminação, os comentários (“são fracos”, “ai não sabem ler”, “não sabem escrever”, “não querem nada”, “faltam”...) se há entre esses alunos alguns cotistas, é certeza que o programa está falhando e muito. E isto é mais prejudicial se não tivessem ingressado no curso. Evadem? Claro! Fazer o que? A mesma instituição que os recebeu os está expulsando. E a auto-estima vai pros pés... Mas falando ainda de perguntas: se a proposta de formação básica inicial para todos (como a Unemat já fez em outros projetos, no passado, - parceladas no sertão do Araguaia e em outros campi também) não foi viável, então, para atender apenas aos cotistas poder-se-ia oferecer curós de preparação antes do vestibular a quem tivesse interesse de entrar por cota. Seria algo como que obrigatório. Formação para a leitura, para a pesquisa em todas as áreas mais de forma integrada, multidisciplinar. Um programa bem bolado, intensivo, coordenado, bem preparado. Com professores bem humanizados, sabendo trabalhar em equipe. É a minha proposta. Tenho uma desconfiança de que daria muito certo! QD 43

O assunto não pode e não deve se tratado de forma isolada, sob o risco de promover discriminação e ser visto como uma questão menor. As ações a serem implementadas devem beneficiar a todos os alunos, aqueles beneficiados pelo PIIER não podem ser vistos sendo de condições menores e inferiores. Não pode “reparar” uma injustiça e com isso promover outras

incapazes de entrar para a academia como os demais. Há um princípio de igualdade e de democracia atravessando este caminho a ser considerado. QD 49

Conforme vimos, a IES está sendo chamada, na percepção dos sujeitos, a cumprir sua função e, de fato, implementar os II's que compõem a denominação do Programa (Integração e Inclusão). A crença manifestada pelo QD 44 de que “[...] o programa precisa ser retomado, assumido pela gestão, acompanhado e detalhado (por pesquisas) para não correr o risco de acabar após os 10 anos de implantação na instituição, se alguém provar que não obteve o propósito inicial” nos indica que o caminho existe, só precisa ser trilhado, e por aqueles que possuem o poder de decisão.

O acesso e a permanência, previstos, respectivamente, nos artigos 1º e 8º da Resolução nº 200/2004-CONEPÉ para sua efetivação prescindem do comprometimento dos gestores para com a política. Ações institucionalizadas que venham a possibilitar uma maior visibilidade do Programa e de seus objetivos dentro da IES, que evidenciem critérios de seleção eficazes que, quiçá, possam minimizar ou eliminar os estigmas e os preconceitos que perpassam as relações interpessoais professor/aluno cotistas, aluno não cotista/aluno cotista. Desta forma, talvez, essas ações possam se constituir em fatores que contribuam para que os percentuais de retenção e de evasão, evidenciados neste estudo, venham a ser revertidos em curto espaço de tempo.

Em síntese, os resultados do questionário deram visibilidade a questões que podemos tomar como contraditórias no processo de implementação do PIIER na UNEMAT: o Programa aparece como política de democratização do acesso à educação superior e também como política que leva ao preconceito e à discriminação do aluno; professores que reivindicam ações de nivelamento dos alunos cotistas e alunos cotistas que apontam questões de ordem didático/pedagógica e curricular como fatores que contribuem para a retenção e para a evasão. Enquanto uns (alunos e professores) reivindicam aumento de vagas para o Programa, outros (também alunos e professores) afirmam que o Programa deve ser extinto.

Os resultados também evidenciaram uma questão central que desponta como um limitador para o Programa: a não existência de políticas institucionais de apoio, de acompanhamento e de permanência dos alunos no curso.

Parece haver, ainda, um silenciamento dos sujeitos, provocado pelas tensões que o tema suscita, tais como a negação da existência de discriminação dos sujeitos, o preconceito velado, a igualdade de direitos e o evidente mito da democracia racial “[...] historicamente

construído no Brasil e repassado geração a geração por meio de um projeto de sociedade que se concebe monocultural, meritocrática e seletiva” (SILVA; VELOSO, 2010, p.263).

Essas contradições, relatadas pelos sujeitos, foram analisadas com base na categoria predominante desta pesquisa: *democratização da educação superior*, desdobrada em duas subcategorias: *acesso* e *permanência*, a partir das quais construiremos, a seguir, a síntese deste estudo e as possibilidades de aprimoramento, visando melhorias no PIIER como Programa de Integração e de Inclusão Étnico-racial.

3.5. O PIIER é um Programa de democratização da educação superior?

Neste estudo, a *democratização da educação superior* foi a categoria central que iluminou nossas análises e o *acesso* e a *permanência* foram consideradas subcategorias que nos possibilitaram chegar à síntese e à construção das possibilidades em relação ao Programa analisado.

Compreendemos a democratização da educação superior como um processo dinâmico, que, para plena efetivação, prescinde de condições e de ações que conjuntamente garantam, além da expansão do sistema educacional e da ampliação do número de matrículas, a equidade, a igualdade de oportunidades e a qualidade da educação, aliadas a políticas que facilitem o acesso e que garantam a permanência dos estudantes nas IES.

As percepções dos sujeitos evidenciadas neste estudo demonstraram que o acesso à educação superior da UNEMAT por meio do PIIER está efetivado, visto que 25% das vagas de todos os processos seletivos da UNEMAT vêm sendo disponibilizadas desde 2005/2 para estudantes negros (pretos/pardos). Contudo, esta pesquisa também evidenciou que a ausência de políticas institucionais de acompanhamento e de permanência do aluno nos cursos apresenta-se como um gargalo que está fragilizando o Programa.

Os estudos de Silva e Veloso (2010, p.2) já apontavam a necessidade de se contemplar as dimensões acesso, permanência e concluintes. Para as autoras, “[...] na perspectiva acadêmica, o ato de acessar, inicialmente, implica em considerar o ingresso a esse nível de ensino. No entanto, torna-se limitante o desprezo das dimensões de permanência e de conclusão dos estudos”.

Está estabelecido, no artigo 8º da Resolução nº 200/2004-CONEP, que trata da permanência, que “a UNEMAT deverá implementar programa de apoio acadêmico para todos

os estudantes que demonstrarem dificuldades no acompanhamento das disciplinas”. Nas Disposições Gerais e Transitórias desta mesma Resolução, encontramos:

[...] a fim de concretizar os objetivos colimados por esta Resolução, a UNEMAT adotará as seguintes ações: **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 CACE⁵¹ 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.

A democratização da educação superior não pode ocorrer apenas pela via do acesso; existem outras demandas que, caso não sejam politicamente viabilizadas, concorrem para o insucesso do aluno no curso. Conforme observamos, a Resolução que aprovou o PIIER elencou ações que deveriam ser efetivadas pela IES, a fim de garantir a implementação e a consolidação do Programa na Universidade. No entanto, conforme evidenciado nos resultados deste estudo, por meio dos dados e pelas percepções dos sujeitos respondentes do questionário e também por meio dos relatórios de trabalho das comissões instituídas (pelo CONEPE e pela PROEG) para acompanhar a implementação do Programa (documentos analisados), existem algumas urgências que atravessam as dimensões do acesso, mesmo que esse seja um ponto positivo do Programa, e da permanência, como ponto limitador, tais como a adoção de políticas de apoio e de acompanhamento aos alunos cotistas, maior integração entre a educação superior e a educação básica, dentre outras.

⁵¹ Coordenadoria de Assuntos Comunitários e Estudantis, à época vinculada à Pró-reitoria de Extensão e Cultura. Na atual estrutura organizacional da UNEMAT, aprovada pela Resolução nº 002/2012 – CONSUNI, passou a ser denominada de Diretoria de Gestão de Integração e Assistência Estudantil, sob a responsabilidade da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE.

Nesse sentido, podemos afirmar que a democratização da educação superior na UNEMAT ainda não está completamente efetivada, visto que um percentual alto de alunos cotistas se perde em meio às retenções (61,0%) e à evasão (19,0%) e o percentual de concluintes é baixo em relação ao de ingressantes (14,6%).

Passaremos, a seguir, a construir, com base nos pontos negativos e positivos evidenciados pelos sujeitos, alternativas e possibilidades que poderão contribuir para melhorar o PIIER.

3.5.1 Necessidades evidenciadas pelos sujeitos que perpassam a dimensão do acesso

a) Necessidade de uma melhor formação na educação básica – integração educação superior e educação básica

Notamos nas percepções de professores e de alunos cotistas que estes possuem a concepção de que a educação básica (pública) não está ofertando um ensino de qualidade, que possibilite ao aluno egresso dessa escola obter sucesso no acesso à educação superior, o que pode explicar o não preenchimento das vagas ofertadas pelo PIIER, conforme dados apresentados neste estudo.

Frequentemente, e com a UNEMAT parece não ser diferente, as relações entre a educação básica e a universidade se restringem aos estágios, momento em que o graduando exercita a fase prática da sua formação e faz críticas ao trabalho que está sendo realizado nas escolas; trabalho esse que, em breve, será realizado pelo acadêmico na condição de estagiário, ou para a realização de pesquisas acadêmicas, quando professores, alunos e gestão escolar se tornam sujeitos que contribuem para a produção do conhecimento. Na maioria das vezes, essas práticas apontam muitos problemas nesse nível de ensino, que se transformam em dissertações e em teses que vão para as bibliotecas, sendo raros os retornos dos resultados aos sujeitos da escola, o que possibilitaria a reflexão e oportunizariam perspectivas de transformação da realidade estudada.

A maioria dos eventos (congressos, seminários, palestras) são realizados pela IES, individualmente, como se os temas, que, por vezes, abordam situações próprias da escola, fossem de interesse único da academia.

Não se trata aqui de buscar culpados, mas de trazer à tona a necessidade colocada pelos sujeitos de maior integração da educação superior com a educação básica. A educação

superior é formadora, por meio dos cursos de graduação e, especificamente, daqueles que conferem licenciatura, dos futuros profissionais que atuarão na educação básica e, portanto, é função das IES acompanhar a atuação dos seus egressos no mercado de trabalho.

Transpor, conforme afirma Silva (2003, p.24), as barreiras no processo de “apropriação e análise crítica do legado cultural da humanidade e na solução de problemas práticos”, materializados nos processos seletivos, que continuam mantendo o caráter meritocrático e excludente, pode não ser apenas o primeiro passo, é um desafio a ser vencido.

A formação deficitária da educação básica emergiu neste estudo como um indicador que, aparentemente, prescinde da Educação Superior. Contudo, as percepções dos sujeitos demonstraram que essa realidade não pode ser ignorada pela IES, visto que a partir do momento em que o aluno da escola pública ingressa nos cursos da Universidade, passa também a fazer parte dela, cabendo a esta desenvolver ações que venham a contribuir para minimizar essa problemática. Como exemplo do que pode ser realizado, citamos algumas experiências da UnB, que implantou o *Programa de Apoio as Escolas* e vem desenvolvendo ações de orientação e de formação pedagógica para professores e alunos das escolas de ensino médio, trazendo a escola para dentro do espaço acadêmico (alunos, professores) ou levando seus profissionais (docentes, monitores) até a escola para desenvolver atividades denominadas *Experimentoteca*, *Filosofia na escola*, *Monte uma exposição de Ciências na sua escola*, *Política na escola*, *Teatro Ecopedagógico*, dentre outras⁵². Esses são exemplos de ações, dentre tantos outros, que entendemos que poderiam ser adaptados para a realidade da UNEMAT, contribuindo para que alunos e professores da Educação Básica pudessem conhecer e compreender as políticas que são implementadas pela Educação Superior e, no caso deste estudo, do PIIER, aumentando a demanda de candidatos e fazendo com que as vagas destinadas ao Programa não ficassem ociosas, consolidando o PIIER como Programa de demanda contínua.

b) Necessidade de se instituir critérios de seleção mais eficazes

O PIIER, mesmo com sua proposta diferenciada de acesso, não desconsiderou o processo seletivo, leia-se, concurso vestibular, como forma de ingresso. Ao contrário, instituiu critérios específicos para os candidatos que a ele quisessem acessar. No entendimento de Oliveira et al (*apud* SILVA; VELOSO, 2010, p.14),

⁵² Mais informações podem ser acessadas no site www.unb.br

[...] as inovações de seleção não tem conseguido alterar o panorama de seletividade social, uma vez que elas não modificam o paradigma de escolha elitista existente no país. [...] não houve ruptura com o padrão de seleção instituído que privilegia os candidatos com maior capital econômico e cultural. [...] Continua, desse modo, a seleção baseada nas **aptidões** e **capacidades naturais** que, historicamente, tem assegurado que a educação superior, sobretudo os cursos de maior prestígio social, seja destinada a uma elite econômica e culturalmente privilegiada. (grifo dos autores).

Neste estudo, observamos percepções de professores e de alunos reivindicando critérios de seleção “mais sérios” (QD 16) e sugerindo “maior fiscalização” (QA 24) e “controle” dos candidatos optantes pelo PIIER. De certa forma, essas percepções ratificam a existência desse mecanismo elitizante, excludente e historicamente legitimado que é o vestibular ou processo seletivo (conforme a atual LDB).

A despeito desse caráter elitizante da educação superior, lemos, em Silva (2003, p.31), uma crítica ao programa de cotas implementado pela UnB a partir de 2004, especificamente ao trecho do documento que oficializa a política naquela IES. Para a autora,

[...] embora considerando o plano da UnB maravilhoso, o que realmente se quer é que a universidade renuncie ao seu papel histórico de formadora de elite, que tenha uma proposta democrática, inclusiva e transformadora. Não queremos criar uma **elite negra** para nos **igualarmos à elite branca**. Se quisermos formar um negro **capaz de contribuir na formulação de novas políticas públicas que visem eliminar definitivamente o problema da desigualdade e da exclusão racial no Brasil**, precisamos convocar essa pessoa renunciar ao brasão da elite negra, para que, de fato, possa haver algum tipo de transformação nas relações sociais assimétricas. (SILVA, 2003, p.31).

Verificamos também que as percepções dos sujeitos encerram preocupação para com a lisura do processo seletivo e trazem “denúncias” de que, talvez, o ingresso por meio do PIIER possa estar sendo burlado. Surgem então as questões: Como instituir critérios de seleção incontestáveis para ingresso na UNEMAT por meio do PIIER? Quem é negro no Brasil? Como fazer essa identificação?

Para Hall (2004, p.106),

[...] na linguagem do senso comum, a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de algumas características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas ou ainda a partir de um mesmo ideal. É em cima dessa fundação que ocorre o natural fechamento que forma a base da solidariedade e da fidelidade do grupo em questão. Em

contraste com o **naturalismo** dessa definição, a abordagem discursiva vê a identificação como uma construção, como um processo nunca completado – como algo sempre **em processo**. Ela não é, nunca, completamente determinada – no sentido de que se pode, sempre, **ganhá-la** ou **perdê-la**, no sentido de que ela pode ser, sempre, sustentada ou abandonada. [...] Uma vez assegurada ela não anulará a diferença. (grifos do autor).

Desde 2005/2, quando da implementação do PIIER, os editais de Concurso Vestibular da UNEMAT disponibilizam aos candidatos o “formulário padrão de autodeclaração”, que deve ser preenchido, assinado e entregue (via correio) na Coordenadoria de Concursos e Vestibulares. No formulário, o candidato faz a seguinte declaração⁵³:

Declaro ser negro (a), de acordo com a classificação oficial do IBGE, isto é, ser de cor preta ou parda. Declaro que desejo me inscrever no Concurso Vestibular Unificado da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para concorrer às vagas destinadas ao sistema de cotas para estudantes negros. Declaro estar ciente que informações prestadas e que não correspondam à verdade dos fatos implicarão no cancelamento da matrícula, em caso de aprovação, e instauração do correspondente processo, conforme o artigo 299 do Código Penal. Declaro, por fim, conhecer e aceitar todas as regras estabelecidas no Edital de Abertura do Concurso Vestibular e aquelas contidas no Manual do Candidato da UNEMAT. Por fim, declaro concordar com a divulgação de minha condição de optante pelo sistema de cotas para negros. (Anexo VIII - Edital 001/2012-COVEST/UNEMAT).

Entendemos a autodeclaração como um instrumento legítimo. Todavia, não podemos afirmar que, de fato, não existam pessoas tentando ou se utilizando do Programa para ingressar na UNEMAT sem fazer jus a esse critério de seleção. O perfil dos alunos com relação à cor nos dão algumas pistas. Seriam os denominados por Silva (2003, p.47) de “negros(as) de ocasião”:

[...] pessoas oportunistas e/ou desonestas que se declaram negras com o fim exclusivo de conseguir uma vaga, cujo acesso não seria possível, caso se declarassem brancas, morenas ou quase brancas, como fizeram a vida inteira. Em algumas ocasiões o(a) negro(a) de ocasião se sente discriminado(a) por motivações não-raciais (pobreza, local violento onde reside, orientação sexual, maternidade precoce), em outras, não acha justo que haja um programa específico para negros(as) e não para ele(a) que se julga tão “esforçado” e/ou inferiorizado(a).

Segundo a autora, há também os negros (as) emergentes: “pessoas que ouviram falar sobre as ações afirmativas e declaram: **não sou branco (a), logo, posso ser negro (a)**” (p.60,

⁵³ Disponível em: <<http://concursos.unemat.br/20122/>>. Acesso em: 09.ago.2012.

grifos da autora). Entendemos que essas situações constituem-se em exceções que se diluem frente ao objetivo maior do Programa, que é garantir o acesso à universidade de pessoas que realmente atendem aos critérios de ingresso. Contudo, entendemos também ser oportuno que a IES não fique inerte frente a essas situações. É preciso que as respostas sejam dadas na medida em que as situações forem detectadas.

Em síntese, entendemos que mesmo que o objetivo do PIIER, como proposta, não seja o de formar uma “elite negra” e talvez o seja na sua operacionalização, corroboramos com Dias Sobrinho (2011, p.148) quando afirma que “a educação é um direito humano” e, como tal, devem ser garantidas as condições para que ela realmente se efetive. A universidade pública, como representante do Estado junto à sociedade, tem o dever de garantir adequadas oportunidades de acesso à educação e de ampliar essas oportunidades educativas “para muitos que sempre estiveram relegados a uma educação formal precária, ou mesmo a nenhuma”, cumprindo, então, parcialmente, “uma função de abrandamento das desigualdades” (p.148).

3.5.2. Necessidades evidenciadas pelos sujeitos que atravessam a dimensão da permanência

a) Necessidade de se instituir políticas de apoio e de acompanhamento aos alunos

As políticas de permanência, particularmente as da educação superior, quase sempre remetem a ações de apoio material e/ou financeiro das IES para com os alunos.

Neste estudo, estudamos a permanência como um eixo que entrelaça outros indicadores diretamente relacionados entre si e que reflete na necessidade de se instituir políticas de apoio e de acompanhamento aos alunos, que inclui, dentre outros pontos, concessão de bolsas de estudo; questões de ordem didático/pedagógica e curricular; não identificação do aluno com o curso; preconceito; discriminação e estrutura deficitária da universidade, que, segundo os sujeitos, impactam na permanência desse aluno no curso.

Considerando a particularidade de uma instituição pública estadual como a UNEMAT, que não dispõe dos mesmos recursos financeiros e que, na maioria das vezes, não é contemplada nos programas macro que tratam da permanência dos alunos das IES federais, e cujo orçamento é delimitado na esfera estadual, quase sempre insuficiente para a sua manutenção, é compreensível que professores e, principalmente, os alunos clamem pela implementação de políticas de assistência estudantil. Conforme observamos no decorrer deste estudo, a UNEMAT vem, ao longo do tempo, se consolidando como universidade e, nessa

condição, torna-se compreensível que não consiga atender prontamente todas as necessidades que, diariamente, a ela são colocadas. Apesar das considerações feitas, a UNEMAT deve priorizar no seu orçamento as ações que garantam a permanência dos alunos.

Acompanhamos pelo *site* da Universidade a divulgação de processos seletivos de concessão de bolsas em diversas modalidades: bolsa estágio; bolsa extensão; bolsa permanência (antiga bolsa apoio); bolsa iniciação científica; bolsa iniciação à docência; bolsa tutoria e bolsa monitoria. Percebemos que além dessas modalidades de bolsas, que têm custeio próprio, a Universidade tem buscado parcerias externas com órgãos de fomento à pesquisa, tais como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT).

Nos processos de seleção, observamos que o número de bolsas institucionais ofertadas é sempre menor do que a demanda existente. Conforme vimos no perfil específico dos alunos, apenas 10,0% (12) dos que responderam ao questionário declararam ser bolsistas. É um número que não impacta no primeiro momento. Podemos inferir que os critérios de concessão de bolsas praticados pela UNEMAT, que estabelecem que o candidato não possa ter dependências em seu currículo, e, conforme constatamos neste estudo, o percentual de retenção de alunos cotistas é alto (61,0%), podem ser um fator que contribui para o baixo número de cotistas bolsistas, o que nos leva a considerar que, mesmo as políticas que se pretendem afirmativas, tais como a concessão de bolsas, quando implementadas, recaem sob critérios de seleção meritocráticos e excludentes.

Outra face da dimensão da permanência apontada pelos sujeitos deste estudo refere-se a questões de ordem didático-pedagógica e curricular. Dado ao segmento a que se destina o PIIER (alunos negros), ao preconceito e à discriminação a que essa parcela da população brasileira historicamente foi acometida, destacamos a relevância do professor e da sua postura didático/pedagógica frente ao sucesso ou ao fracasso acadêmico do aluno cotista.

Constatamos, por meio das percepções dos sujeitos, que o PIIER contribui para a discriminação e para o preconceito, devido à forma de ingresso. Inferimos que esse pode ser um fator que também produz efeito na permanência do aluno na Universidade.

Não estamos desmerecendo ou desqualificando a atuação de todos os professores da UNEMAT – *campus* de Cáceres - frente aos alunos cotistas. No entanto, notamos o estigma que o ingressante pelo PIIER carrega e, nas percepções dos docentes, essa carga semântica preconceituosa é ainda mais visível.

Já nas falas dos alunos, o que se observa é uma angústia, pois dão a entender que a sua permanência no curso está ameaçada, à medida que, como mecanismo de defesa frente ao tratamento discriminatório e preconceituoso, sua alternativa aparente é a evasão.

Conforme constatamos nos estudos de Vieira, (2007, p.226), essa situação vem se perpetuando na UNEMAT desde o primeiro concurso vestibular em 2005/2. Segundo o autor,

[...] foi num ambiente reativo, que se realizou em Mato Grosso o primeiro concurso vestibular com a adoção de cotas para candidatos negros na Unemat. Com muitas dificuldades se deu a recepção dos primeiros cotistas do estado. Já nas primeiras semanas nova carga surgia, agora nas salas de aula. Professores contrários às cotas apresentavam seus pontos de vista e centravam foco na impossibilidade destes estudantes acompanharem o ritmo e as exigências impostas pelas disciplinas. O argumento privilegiado era a suposta ausência de qualidade dos cotistas. Acuados em seu cotidiano universitário os cotistas de um modo geral reagiam buscando ocultar sua condição de ingresso.

Entendemos que se um aluno reivindica “mais contato humano professor/aluno” (QA 38) ou quando sugere que se “proporcione novos materiais de estudos, que procure interagir o acadêmico com o curso” (QA 68) ou, ainda, “ter mais aulas práticas e não só teoria” (QA 115), ele está tentando buscar uma proximidade, está querendo sentir que realmente faz parte da universidade, está buscando para si uma motivação que, talvez, não o leve ao desinteresse pelo curso, à evasão.

Ainda nas questões didático-pedagógicas, verificamos, pelo perfil dos docentes, que a maioria tem regime de trabalho em Dedicção Exclusiva, o que implica dizer que é necessário priorizar, na carga horária, ações de apoio pedagógico extraclasse (monitorias, mini-cursos, palestras, entre outras), o que pode se tornar uma política institucional.

Quanto à necessidade de políticas de assistência estudantil, especificamente quanto à existência de casa do estudante e de restaurante universitário, já mencionamos neste estudo que apenas os *campi* de Pontes e Lacerda, Alto Araguaia e Nova Xavantina dispõem de moradia estudantil (mobiliada) e que não temos conhecimento da oferta de alimentação por meio de restaurantes universitários.

O *campus* de Cáceres, *lócus* desta pesquisa, é o mais antigo da UNEMAT, no entanto, até o início do século XXI, sua “história” confundia-se com a da sede administrativa da Instituição. Até então, não havia uma autonomia administrativa e de gestão financeira desse *campus*, o que, muitas vezes, inviabilizava muitas das suas ações, dadas as demais urgências, principalmente físicas e estruturais.

Cabe ressaltar que as IES federais já são implantadas com uma estrutura pré-definida, aprovada. As IES estaduais, como é o caso da UNEMAT, vão se constituindo aos poucos, de acordo com a “disponibilidade”, para não dizermos, “dificuldade financeira”.

Não pretendemos com esses argumentos darmos ao leitor a ideia de que a UNEMAT não precisa instituir políticas de permanência, pois, se assim o fosse, estaríamos entrando em contradição com as percepções e reivindicações dos nossos sujeitos. O que queremos é demonstrar as dimensões e os fatores que contribuem para a não consecução de todos os projetos que a IES necessita, face à ausência de recursos ou de definição de prioridades.

As condições socioeconômicas evidenciadas no perfil dos alunos, que forçam esse aluno a trabalhar enquanto estuda ou estudar enquanto trabalha, implica no mau aproveitamento acadêmico do aluno.

A ausência de políticas de permanência pode contribuir para os percentuais de evasão e de retenção dos alunos participantes deste estudo. Concordamos com nossos sujeitos e reafirmamos a necessidade de a UNEMAT ter um planejamento que contemple, a curto, médio e longo prazos, a implantação dessas políticas.

É por esses e por outros fatores que compreendemos que a democratização da educação superior é muito mais complexa do que podemos imaginar e que sua consecução depende de um conjunto de ações que conduzam as políticas da Universidade para além das políticas de acesso (ingresso) e de permanência (apoio material ou financeiro), tradicionalmente apregoados. É preciso uma postura institucional diferenciada, que envolva todos os segmentos da comunidade acadêmica nesse objetivo, bem como uma postura política, o seja, que o Estado assuma e enfrente essa questão.

CONSTRUINDO A SÍNTESE PARA NÃO CONCLUIR

Partindo do pressuposto de que tudo ao nosso redor está em constante movimento, que as realidades transformam e são transformadas diariamente e que a democratização é um processo contínuo e inacabado, não temos o objetivo de finalizar, com este estudo, nossa compreensão sobre o PIIER e sobre as políticas de educação superior, mas construir uma síntese apresentando algumas considerações que poderão subsidiar outros estudos, com base em questões evidenciadas nesta pesquisa.

O estudo sobre a implementação de cotas étnico-raciais nas universidades públicas brasileiras não é relativamente novo, dado que desde 2002, quando foram implementadas nas universidades públicas do Rio de Janeiro, esse tema despertou, no meio acadêmico, intelectual e até nas rodas de amigos, o debate sobre as políticas afirmativas e ganhou argumentos favoráveis e contrários.

Nesta pesquisa, estudamos o PIIER, programa de cotas da UNEMAT, na perspectiva de uma política de democratização da educação superior e buscamos, com base nas percepções dos sujeitos, *compreender em que medida o PIIER tem atingido os objetivos de acesso e de permanência nos cursos de graduação presenciais da UNEMAT/campus de Cáceres, bem como quais foram os avanços, o que se apresentou como limites e quais as possibilidades em relação a esse Programa.*

O conceito de democratização que sustentou este estudo parte do princípio de que a democratização da educação superior é um processo contínuo que, para sua efetivação, prescinde da existência de políticas institucionais que garantam o acesso e a permanência dos alunos.

As percepções dos sujeitos reafirmam esse conceito de que a democratização da educação superior não pode ser efetivada apenas garantindo-se o acesso; é preciso, também, garantir e implementar políticas de permanência dos alunos nos cursos.

Evidenciou-se, ainda, que a dimensão do acesso, com a implantação do PIIER, pode ser considerada consolidada na UNEMAT, visto que mais de 90,0% das vagas destinadas ao Programa, de 2005/2 a 2011/1, foram preenchidas. Podemos também considerar a consolidação dessa dimensão como um avanço do Programa.

Quanto à dimensão da permanência, evidenciou-se que esta representa um ponto frágil, que desponta como limitador do Programa. Os altos percentuais de evasão e de retenção e o baixo percentual de concluintes apontados pelos dados, combinados às necessidades evidenciadas pelos sujeitos de se instituir políticas de apoio e de

acompanhamento aos alunos nos cursos, combinadas com a necessidade de aumentar a concessão de bolsas nas diferentes modalidades praticadas pela instituição; de se dirimir questões de ordem didático/pedagógica e curricular; de minimizar ou de extirpar ações preconceituosas ou discriminatórias para com os alunos cotistas, além de melhorar a estrutura física da universidade, dentre outras, reafirmam a necessidade de que seja, urgentemente, implementado na UNEMAT, o disposto no artigo 8º e nas Disposições Gerais e Transitórias da Resolução nº 200/2004-CONEPE, como prioridade no planejamento institucional.

Verificou-se que as percepções dos sujeitos encerram contradições com relação ao Programa: para uns (professores e alunos), o PIIER representa a democratização do acesso, ao passo que, para outros (também professores e alunos), o Programa é mecanismo de discriminação que gera preconceito. Verificou-se também que não há consenso entre as percepções de professores e de alunos quanto às questões de ordem didático-pedagógica e curricular: enquanto professores sugerem a adoção de ações de nivelamento dos alunos como forma de diminuir os percentuais de evasões e de retenções, os alunos propõem que seja revista a postura didático-pedagógica dos professores frente ao currículo. Verificou-se, ainda, que o ponto de consenso apontado por professores e alunos está na necessidade da adoção de políticas de permanência.

É função do Estado garantir o acesso à educação superior, pública, gratuita e de qualidade a todos os que estiverem em condições de acessar esse nível de ensino, mesmo que, constitucionalmente, a universalização esteja garantida apenas à educação básica e, progressivamente, ao ensino médio.

As parcas condições financeiro-orçamentárias da UNEMAT têm se constituído, ao longo dos tempos, em fator limitador das suas ações e vem provocando um descrédito por parte da comunidade acadêmica em relação à efetivação das suas políticas. Nesse sentido, entendemos que é preciso que o Estado ofereça à universidade condições para que esta execute plenamente suas funções e que a universidade, como representante do Estado, cumpra esse papel social, suprimindo a limitação do Estado em garantir condições de acesso à educação superior a todos.

As dificuldades na busca por melhores condições estruturais, financeiras e orçamentárias junto ao Estado suscita, na comunidade acadêmica, “como mecanismo de auto-defesa o silêncio, o não envolvimento, a não participação e as falas pelos corredores”, tal como discutido por Lima (2002). Silêncio que, segundo essa autora, não se configura como alienação, nem como acomodação, mas como resistência (p. 165).

Constatou-se, no resultado do questionário, que, em alguns momentos, muitos sujeitos deixaram de responder às questões propostas. Segundo Orlandi (1997, apud Lima 2002, p.149-150), “o silêncio escorre por entre as tramas. Quando não falamos, não estamos apenas mudos, estamos em silêncio: há o pensamento, a introspecção, a contemplação”.

Neste estudo, tomamos o silêncio como um descontentamento dos sujeitos ao que está dado. Entendemos, ainda, que esse silêncio pode significar que os sujeitos preferiram não se manifestar, acreditando que sua opinião poderia ser contrária aos objetivos da pesquisa. Santos (2000 apud Lima 2002, p.150) afirma que “o silêncio é uma construção histórica que se desenrola em múltiplas questões sociais e culturais”, assim como, historicamente, também foram construídos os sentimentos discriminatórios e preconceituosos sobre a população negra brasileira, evidenciadas neste estudo.

Diante dessa realidade, compreendemos que para que o PIIER atinja a plenitude de seus objetivos e para que efetivamente seja implementado na UNEMAT como uma política institucional de ação afirmativa e de democratização da educação superior, as necessidades, evidenciadas pelos sujeitos, que perpassam as dimensões do acesso, que inclui a necessidade de uma melhor formação na educação básica – integração Educação Superior e Educação Básica - e a necessidade de se instituir critérios de seleção mais eficazes, bem como as necessidades que atravessam a dimensão da permanência, que envolve a necessidade de se instituir políticas de apoio e de acompanhamento aos alunos, devem ser alvo permanente de discussão e pauta presente nas diferentes esferas de gestão da universidade. Está lançado o desafio.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior:** las lecciones derivadas de la experiencia. Banco Mundial. Washington, D.C. 1995. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-13445p.pdf>>. Acesso em: 01.fev.2012.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil/1934.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 01.fev.2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil/1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 01.fev.2012.

_____. **Decreto nº 19.850/1931.** Cria o Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextointegral.action?id=24816&normas=40246>>. Acesso em: 01.fev.2012.

_____. **Decreto nº 19.851/1931.** Institui o Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=19851&tipo_norma=DEC&data=19310411&link=s>. Acesso em: 01.fev.2012.

_____. **Decreto nº 19.852/1931.** Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextointegral.action?id=32994&normas=48640>>. Acesso em: 01.fev.2012.

_____. **Decreto nº 6.283/1934.** Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/225246/decreto-6283-34-sao-paulo-sp>>. Acesso em: 01. fev.2012.

_____. **Lei nº 4.024/1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 17.jan.2012.

_____. **Lei nº 5.540/1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/129118/lei-5540-68>>. Acesso em: 01.fev.2012.

_____. **Lei nº 9394/1996.** Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_de_Diretrizes_e_Bases_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Nacional>. Acesso em: 01.fev.2012.

_____. **Decreto nº 2.207/1997.** Disponível em: <<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1997/2207.htm>>. Acesso em: 03.fev.2012.

_____. **Decreto nº 2.306/1997.** Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2306_97.htm>. Acesso em: 03.fev.2012.

_____. **Lei nº 10.172/2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação 2001-2010 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 17.fev.2012.

_____. **Lei nº 10.260/2001.** Dispõe sobre o fundo de financiamento ao estudante do ensino superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm>. Acesso em: 22.fev.2012.

_____. **Lei nº 10.558/2002.** Cria o Programa Diversidade na Universidade e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10558.htm>. Acesso em: 01.fev.2012.

_____. **Lei nº 10.678/2003.** Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/98631/lei-10678-03>>. Acesso em: 01.fev.2012.

_____. **Lei nº 11.096/2005.** Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI e dá outras providências. Disponível em: <<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2005/11096.htm>>. Acesso em: 22.fev.2012.

_____. **Decreto nº 6.094/2007.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 15.fev.2012.

_____. **Decreto nº 6.096/2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 22.fev.2012.

_____. **Decreto nº 7234/2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 22.fev.2012.

_____. **Lei nº 12.288/2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 05.jan.2012.

_____. **Lei nº 12.513/2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1029688/lei-12513-11>>. Acesso em: 22.fev.2011.

_____. **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: <<file:///D:/Desktop/L12711cotas%20nas%20universidades%20federais.htm>>. Acesso em: 10.set.2012.

_____. **Programa Cultura Afro-brasileira.** Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/categoria/politicas/cultura-afro-brasileira/cultura-afro-brasileira-2/>>. Acesso em: 24.fev.2012.

_____. **Expansão da educação superior e tecnológica:** mais formação e oportunidades para os brasileiros. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf>. Acesso em: 23.fev.2012.

_____. **PNAES apresentação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12302&Itemid=608>. Acesso em: 23.fev.2012.

_____. **Portaria Normativa nº. 39 – PNAES.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 23.fev.2012.

_____. **BRASIL, O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE/2007.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 16.fev.2012.

_____. **Censo da Educação Superior/2008.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=12126&version=1.0>. Acesso em: 22.fev.2012.

_____. **Dados do PROUNI/2011.** Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Quadros_informativos/numero_bolsas_ofertadas_por_uf_segundo_semestre_2011.pdf>. Acesso em: 23.fev.2012.

_____. **Projeto de Lei Plano Nacional de Educação 2011/2020.** Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=363:pne&>. Acesso em: 17.fev.2012.

_____. **Carta do Rio.** Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/rndh/Carta%20do%20Rio.pdf>>. Acesso em: 06.dez. 2011.

_____. **O programa diversidade na universidade e a construção de uma política educacional anti-racista.** Maria Lúcia de Santana Braga e Maria Helena Vargas da Silveira (Orgs). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2007. v. 29. (Coleção Educação para Todos).

BARBETA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais.** 7.ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. (Série Didática).

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa-Portugal: Edições 70.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina E. Maciel de. (2006). Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior. **Educar**, n. 28, p.141-159. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a10n28.pdf>>. Acesso em: 05.out.2010.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução às teorias e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1997.

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. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de.; MOROSINI, Marília (orgs). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p.329-348). v.2. (Coleção Inep 70 anos).

COSTA, Jaqueline da Silva. **Cor em movimento**: um estudo de caso sobre a vida do projeto pré-vestibular gerido pela Unemat no município de Cáceres-MT. 2006. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia como valor universal. In: SILVEIRA, Ênio et al. **Encontros com a civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.9, p.33-47, 1979. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/49636615/A-Democracia-como-Valor-Universal>>. Acesso em: 10.ago.2012.

_____. **Democracia**: um conceito em disputa. Disponível em <<http://www.socialismo.org.br/portal/filosofia/155-artigo/699-democracia-um-conceito-em-disputa>>. Acesso em: 10.ago.2012.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10.ago.2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação no Brasil: 10 anos pós-LDB. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 18-38. v.2. (Coleção Inep 70 anos).

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: democratização, acesso e permanência com qualidade. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; LAMARRA, Norberto Fernández. (Orgs.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011. p.121-152.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Tradução de Ruy Jungmann. Revisão e apresentação de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 2v.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque; SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. Universidades e centros universitários pós-LDB/96: tendências e questões. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 165-182. v.2. (Coleção Inep 70 anos).

_____. Quarenta anos da reforma universitária: significado, questões e desafios In: MANCEBO, Deise. SILVA JUNIOR, João dos Reis. OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). **Reforma da educação superior**: cenários passados e contradições do presente. São Paulo: Xamã, 2009. p.63-92.

_____.A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 17.jan.2012.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. *Análise de conteúdo*. Brasília: 3 ed. Liber Livro, 2008 (Série Pesquisa).

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. **Acesso à universidade**: uma questão política ou um problema metodológico. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/105.pdf>>. Acesso em 22.mar.2012.

GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de.; DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de educação superior no Brasil: mudanças e continuidades. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de.; LAMARRA, Norberto Fernández (Orgs.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011. p. 153-190.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p.103-133.

LERCHE VIEIRA, Sofia. Reforma Universitária: ecos de 1968. In: MANCEBO, Deise.; SILVA JUNIOR, João dos Reis.; OLIVEIRA, João Ferreira de.; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). **Reforma da Educação Superior**: cenários passados e contradições do presente. São Paulo: Xamã, 2009. p.93-112.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. **Avaliação institucional**: entrelaçando as vozes e tecendo os fios do silêncio. 2002. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____.**Avaliação Institucional**: o uso dos resultados como estratégia de (re) organização dos espaços de discussão nas universidades. 2008. 242f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

MANCEBO, Deise. Reforma da educação superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação Superior no Brasil**: 10 anos pós-LDB. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 55-70. v.2. (Coleção Inep 70 anos).

MANCEBO, Deise; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. Tempos diferentes e condensados: contradição público-privado e modalidades do estatal em reformas da educação superior. In: MANCEBO, Deise; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). **Reforma da educação superior**: cenários passados e contradições do presente. São Paulo: Xamã, 2009. p.7-18.

MATO GROSSO (Estado). **Lei Estadual nº 7.244/2000**. Dispõe sobre a reserva de vagas na UNEMAT-Universidade do Estado de Mato Grosso, para os alunos oriundos da rede pública de ensino. Disponível em: <<http://www.al.mt.gov.br/TNX/viewOrdinaria.php?pagina=7244>>. Acesso em: 24.fev.2012.

_____. **Resolução nº. 025/2002-CONSUNI.** Fixa normas para a criação e funcionamento de turmas especiais. Disponível em: http://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/consuni/2213_res_consuni_25_2002.pdf. Acesso em: 13.ago.2012.

_____. **Resolução nº. 169/2004-CONEPE.** Homologa o projeto de extensão “Por um futuro negro: cor, cidadania e inclusão no ensino”, do Departamento de Ciências Contábeis do Campus Universitário de Cáceres. Disponível em: http://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/conepe/1621_res_conepe_169_2004.pdf. Acesso em: 05.jan.2012.

_____. **Relatório da Comissão para elaboração do Programa Institucional Cores e Saberes.** CEPICS, 2004. 34p. (documento impresso).

_____. **Ata da 2ª Sessão Ordinária do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.** Cáceres-MT, 13 e 14 de dezembro de 2004. 24p. (documento impresso).

_____. **Resolução nº 200/2004-CONEPE.** Aprova o Programa de Integração e Inclusão Étnico-racial da Universidade do Estado de Mato Grosso. Disponível em: http://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/conepe/1651_res_conepe_200_2004.pdf Acesso em: 05.jan.2012.

_____. **Resolução nº 032/2007-CONEPE.** Altera a Resolução nº 200/2004-CONEPE, que aprova o Programa de Integração e Inclusão Étnico-racial da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. Disponível em: http://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/conepe/223_res_conepe_32_2007.pdf Acesso em: 05.Jan.2012.

_____. **Resolução nº 108/2007-CONEPE.** Dispõe sobre a constituição de uma Comissão Central para Avaliação e Efetivação do Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial – PIIER, bem como um estudo para implementação da Lei nº 10.639/03 nas ementas dos cursos de graduação. Disponível em: http://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/conepe/327_res_conepe_108_2007.pdf. Acesso em: 05.jan.2012.

_____. **Relatório da Comissão central para avaliação e efetivação do Programa de Integração e Inclusão Étnico-racial – PIIER,** bem como um estudo para a implementação da Lei 10.639/03 nas ementas dos cursos de graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, 2008. 10p. (documento impresso).

_____. **Relatório geral da comissão central e permanente de acompanhamento aos alunos cotistas na Universidade do Estado de Mato Grosso,** 2010. 29p. (documento impresso).

_____. **Projeto de institucionalização da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis/PRAE.** 2010. 18 p. (documento impresso).

_____. **Resolução nº 001/2010-CONSELHO CURADOR.** Homologa o Estatuto da Universidade do Estado de Mato Grosso aprovado pela Resolução nº 001/2010-CONSUNI. Disponível em:

<http://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/curador/2305_res_curador_1_2010.pdf>.
Acesso em: 05.jan.2012.

_____. **Edital nº 003/2011/COVEST**. Concurso Vestibular 2012/1 unificado. Disponível em: <<http://concursos.unemat.br/20121/>>. Acesso em: 05.jan.2012.

_____. **Resolução nº 004/2012–CONSUNI**. Aprova o programa de auxílio financeiro para publicação de artigos e/ou apresentação de trabalho em eventos técnico-científicos e apoio à representação estudantil. Disponível em: <http://www.unemat.br/prae/docs/resolicao_n_004_2012_consuni.pdf>. Acesso em: 05.jun.2012.

_____. **Pró-reitoria de Assuntos Estudantis/PRAE**: Plano de Ação, 2012. 11p. (documento impresso).

MEDEIROS, Iraci Aguiar. **Inclusão social na universidade**: experiências na UNEMAT. Campinas, SP. 2008. 117p. Dissertação (Mestrado em Política Científica e Tecnológica), Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <www.ige.unicamp.br/site/aulas/134/iraci_mestrado.pdf>. Acesso em: 05.jan.2012.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrada**: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta. Centro de Ciências e Educação, Núcleo de Publicações. Florianópolis: UFSC. 2000.

MOYA, Taís Silva; VIEIRA, Paulo Aberto Santos. **Que raça é esta que interroga a nação?** Ação afirmativa, ensino superior e estado no Brasil contemporâneo. In: SILVA, Agnaldo Rodrigues da; KARIM, Taisir Mahmudo (Orgs.). **Universidade e política**: temas do ensino. Cáceres: Editora Unemat, 2010. p.167-196.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p.115-128.

_____. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil (entrevista). **Estudos Avançados**, São Paulo, v.18, n.50, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 07.nov.2011.

_____. Nosso racismo é um crime perfeito. **Revista Forum**, São Paulo, ed. 89 - agosto 2010. Disponível em: <<http://www2.fpa.org.br/artigos-e-boletins/artigos/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito-entrevista-com-kabengele-munanga>>. Acesso em: 07.nov.2011.

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

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p.71-88. v.2 (Coleção Inep 70 anos).

OLIVEIRA, João Ferreira de; BITTAR, Mariluce; LEMOS, Jandernaide Resende. Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.19, n.40, p.247-267, maio./ago. 2010.

OLIVEN, Arabela Campos. **A paroquialização do ensino superior: classe média e sistema educacional no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

_____.Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord.). **A Educação Superior no Brasil**, p. 24-38, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf>>. Acesso em: 05.jan. 2012.

PAULA, Maria de Fátima Costa de.; LAMARRA, Norberto Fernández. Reformas e democratização da educação superior na América Latina. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de.; LAMARRA, Norberto Fernández. (Orgs.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011. p.9-51.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Políticas para a democratização do acesso e a inclusão social na educação superior do Brasil. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de. LAMARRA, Norberto Fernández. (Orgs.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011. p.217-244.

RIEDER, Arno. A interiorização da educação superior no Brasil: caso de Mato Grosso. **GUAL**, Florianópolis, v.4, n.3, p.228-247, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.incubadora.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1335/1635>>. Acesso em: 05.jan.2012.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei nº 3708/2001**. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/827dde52958a6dd203256b030063db70?OpenDocument>>. Acesso em: 22.fev.2012.

_____.**Lei nº 4151/2003**. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/e50b5bf653e6040983256d9c00606969?OpenDocument>>. Acesso em: 22.fev.2012.

_____.**Lei nº 5346/2008**. Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e dá outras providências. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/1b96527e90c0548083257520005c15df?OpenDocument>>. Acesso em: 22.fev.2012.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil - 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce. OLIVEIRA, João Ferreira de. MOROSINI, Marília

(Orgs.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 39-50. v.2. (Coleção Inep 70 anos).

_____. A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de.; LAMARRA, Norberto Fernández. (Orgs.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011. p.191-216.

RUS PEREZ, José Roberto. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. In: MELO RICO, Elizabeth (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo. Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1998. p.65-73.

SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 2000. Disponível em: <<http://universoufes.wordpress.com/2007/10/17/mapeamentodas-acoes-afirmativas-nas-universidades-brasileiras/>>. Acesso em: 02.fev.2012.

SANTOIS, Ana Cláudia Cardoso. **A universalização da educação superior: direito de todos**. (Monografia apresentada a Facultad de Derecho como pré-requisitos do Doutorado Gestão e Políticas Públicas para o Mercosul para obtenção de nota da disciplina Teoria de Análise do Sistema Universitário). 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-universalizacao-do-ensino-superior-direito-de-todos/50295/>>. Acesso em: 09.jan.2013.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v.8, n.2, p.4-17, ago./dez.2010. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14035/8876>>. Acesso em: 03.fev.2012.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.13, n.1, p.11-30, jan./abril 2005. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/8483/7778>. Acesso em: 03.fev.2012.

SEIFFERT, Otília Maria Lúcia Barbosa; HAJE, Salomão Mufarej. Políticas de ações afirmativas para a Educação Superior no Brasil: da intenção à realidade. In: BITTAR, Mariluce. OLIVEIRA, João Ferreira de. MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p.137-162. v.2. (Coleção Inep 70 anos).

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no Século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Cidinha da. (Org.). **Ações afirmativas em educação: experiências Brasileiras**. São Paulo: Summus, 2003.

SILVA, Maria das Graças Martins da.; NOGUEIRA, Patrícia Simone. Expansão na educação superior e a política de democratização: avanços e contradições. In: SILVA, Maria das Graças Martins da. (Org.). **Políticas educacionais: faces e interfaces da democratização**. Cuiabá: EdUFMT, 2011. p.13-38.

SILVA. Maria das G. M. da; VELOSO. Tereza C. M. A. Acesso na educação superior: significados e tendências em curso. **Série Estudos**, Campo Grande, v.1, p. 1-18, 2010.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Reformas do Estado e da Educação Superior no Brasil: as ações dos atores em cena e o processo de privatização. **Revista Novos Estudos**, Ceprap, n. 46, nov. 1996, p. 143-168.

SOARES. Maria Susana Arrosa. **A Educação Superior no Brasil**. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord.). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf>>. Acesso em: 05.jan.2012.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. Políticas afirmativas, população negra, e ensino superior em Mato Grosso: avaliando as cotas na UNEMAT. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p.213-238.

_____. **Cotas para negros em universidades públicas no Brasil: significados da política contemporânea de ação afirmativa**. 2012. 227f. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

ZATTAR, N. B. da S. **Do IESC à UNEMAT: uma história plural 1978-2008**. Cáceres-MT: Unemat Editora, 2008.

APÊNDICE I

Fluxo acadêmico dos alunos cotistas no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas (2005/2 a 2011/1), campus de Cáceres.

Licenciatura Plena em Ciências Biológicas – Campus de Cáceres/UNEMAT																		
Indicadores	Vagas ofertadas		Nº. de Inscritos no vestibular e percentual candidato/vaga		Nº de aprovados e % em relação ao nº de vagas ofertadas		Nº de aprovados e % em relação ao nº de inscritos		Evasão		Retenção		Trancamentos		Transferências		Concluintes	
Número e percentual	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2005/2	10	100,0	9	0,9	8	80,0	8	100,0	2	25,0	2	25,0	0	0,0	0	0,0	4	50,0
2006/1	10	100,0	39	3,9	10	100,0	10	100,0	2	20,0	6	60,0	0	0,0	0	0,0	2	20,0
2006/2	10	100,0	127	12,7	10	100,0	10	100,0	1	10,0	8	80,0	0	0,0	0	0,0	1	10,0
2007/1	10	100,0	124	12,4	10	100,0	10	100,0	8	80,0	2	20,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2007/2	10	100,0	79	7,9	10	100,0	10	100,0	4	40,0	5	50,0	1	10,0	0	0,0	0	0,0
2008/1	10	100,0	71	7,1	10	100,0	10	100,0	5	50,0	4	40,0	1	10,0	0	0,0	0*	0,0
2008/2	10	100,0	72	7,2	10	100,0	10	100,0	3	30,0	4	40,0	2	20,0	0	0,0	0*	0,0
2009/1	10	100,0	80	8,0	10	100,0	10	100,0	2	20,0	8	80,0	0	0,0	1	10,0	0*	0,0
2009/2	10	100,0	71	7,1	10	100,0	10	100,0	0	0,0	10	100,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2010/1	10	100,0	41	4,1	10	100,0	10	100,0	1	10,0	9	90,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2010/2	10	100,0	60	6,0	10	100,0	10	100,0	0	0,0	10	100,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2011/1	10	100,0	72	7,2	10	100,0	10	100,0	0	0,0	10	100,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
Total	120	100,0	845	7,0	118	98,3	118	100,0	28	24,0	78	66,0	4	3,3	1	0,8	7	5,9

Fonte: Elaborado pela autora, 2012. * Ciclos não concluídos em 2011/1.

APÊNDICE II

Fluxo acadêmico dos alunos cotistas no curso de Licenciatura Plena em Computação (2005/2 a 2011/1), campus de Cáceres.

Licenciatura Plena em Computação – Campus de Cáceres/UNEMAT																		
Indicadores	Vagas ofertadas		Nº. de Inscritos no vestibular e percentual candidato/vaga		Nº de aprovados e % em relação ao nº de vagas ofertadas		Nº de aprovados e % em relação ao nº de inscritos		Evasão		Retenção		Trancamentos		Transferências		Concluintes	
Número e percentual	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2005/2	10	100,0	5	5,0	3	30,0	3	100,0	1	33,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	67,0
2006/1	10	100,0	11	1,1	5	50,0	5	100,0	3	60,0	1	20,0	0	0,0	0	0,0	1	20,0
2006/2	10	100,0	48	4,8	10	100,0	10	100,0	7	70,0	1	10,0	1	10,0	0	0,0	1	10,0
2007/1	10	100,0	64	6,4	10	100,0	10	100,0	3	30,0	3	30,0	0	0,0	0	0,0	4	40,0
2007/2	10	100,0	25	2,5	10	100,0	10	100,0	3	30,0	6	60,0	1	10,0	0	0,0	0	0,0
2008/1	10	100,0	23	2,3	5	50,0	5	100,0	2	40,0	1	20,0	2	40,0	0	0,0	0*	0,0
2008/2	10	100,0	25	2,5	10	100,0	10	100,0	4	40,0	6	60,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2009/1	10	100,0	34	3,4	10	100,0	10	100,0	6	60,0	2	20,0	2	20,0	0	0,0	0*	0,0
2009/2	10	100,0	18	1,8	3	30,0	3	100,0	1	33,0	2	67,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2010/1	10	100,0	17	1,7	7	70,0	7	100,0	0	0,0	6	86,0	1	14,0	0	0,0	0*	0,0
2010/2	10	100,0	12	1,2	2	20,0	2	100,0	0	0,0	2	100,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2011/1	10	100,0	14	1,4	10	100,0	10	100,0	0	0,0	10	100,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
Total	120	100,0	296	2,4	85	71,0	85	100,0	30	35,3	40	47,1	7	8,2	0	0,0	8	9,4

Fonte: Elaborado pela autora, 2012. * Ciclos não concluídos em 2011/1.

APÊNDICE III

Fluxo acadêmico dos alunos cotistas no curso de Licenciatura Plena em Educação Física (2005/2 a 2011/1), campus de Cáceres.

Licenciatura Plena em Educação Física – Campus de Cáceres/UNEMAT																		
Indicadores	Vagas ofertadas		Nº. de Inscritos no vestibular e percentual candidato/vaga		Nº de aprovados e % em relação ao nº de vagas ofertadas		Nº de aprovados e % em relação ao nº de inscritos		Evasão		Retenção		Trancamentos		Transferências		Concluintes	
Número e percentual	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2005/2**	0	0,0	0	0	0	0,0	0	0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2006/1	10	100,0	43	4,3	10	100,0	10	100,0	4	40,0	1	10,0	0	0,0	0	0,0	5	50,0
2006/2	10	100,0	75	7,5	10	100,0	10	100,0	1	10,0	2	20,0	0	0,0	0	0,0	7	70,0
2007/1	10	100,0	94	9,4	10	100,0	10	100,0	0	0,0	3	30,0	0	0,0	0	0,0	7	70,0
2007/2	10	100,0	44	4,4	10	100,0	10	100,0	2	20,0	2	60,0	0	10,0	0	0,0	6	60,0
2008/1	10	100,0	56	2,3	10	100,0	10	100,0	1	10,	9	90,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2008/2	10	100,0	54	5,4	10	100,0	10	100,0	0	0,0	10	60,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2009/1	10	100,0	52	3,4	10	100,0	10	100,0	1	60,0	9	90,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0,
2009/2	10	100,0	52	5,2	10	100,0	10	100,0	0	0,0	9	67,0	1	0,0	0	0,0	0*	0,0
2010/1	10	100,0	42	1,7	10	100,0	10	100,0	1	10,0	9	90,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2010/2	10	100,0	45	4,5	10	100,0	10	100,0	1	10,0	9	100,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2011/1	10	100,0	39	3,9	10	100,0	10	100,0	0	0,0	10	100,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
Total	110	100,0	596	5,4	110	100,0	110	100,0	11	10,0	73	66,4	1	0,9	0	0,0	25	22,7

Fonte: Elaborado pela autora, 2012. * Ciclos não concluídos em 2011/1. ** O curso teve início em 2006/1.

APÊNDICE IV

Fluxo acadêmico dos alunos cotistas no curso de Licenciatura Plena em Geografia (2005/2 a 2011/1), campus de Cáceres.

2005/1 a 2011/1), campus de Cáceres.

Licenciatura Plena em Geografia – Campus de Cáceres/UNEMAT																		
Indicadores	Vagas ofertadas		Nº. de inscritos no vestibular e percentual candidato/vaga		Nº de aprovados e % em relação ao nº de vagas ofertadas		Nº de aprovados e % em relação ao nº de inscritos		Evasão		Retenção		Trancamentos		Transferências		Concluintes	
Número e percentual	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2005/2	10	100,0	4	0,4	2	20,0	2	100,0	1	50,0	0	0,0	1	50,0	0	0,0	0	0,0
2006/1	10	100,0	20	2,0	8	80,0	8	100,0	0	0,0	4	50,0	0	0,0	0	0,0	4	50,0
2006/2	10	100,0	89	8,9	10	100,0	10	100,0	1	10,0	7	70,0	0	0,0	0	0,0	2	20,0
2007/1	10	100,0	75	7,5	10	100,0	10	100,0	2	20,0	5	50,0	2	20,0	0	0,0	1	10,0
2007/2	10	100,0	47	4,7	10	100,0	10	100,0	3	30,0	6	60,0	0	0,0	0	0,0	1	10,0
2008/1	10	100,0	49	4,9	10	100,0	10	100,0	4	40,0	5	50,0	1	10,0	0	0,0	0*	0,0
2008/2	10	100,0	59	5,9	10	100,0	10	100,0	1	10,0	8	80,0	1	10,0	0	0,0	0*	0,0
2009/1	10	100,0	41	4,1	10	100,0	10	100,0	0	0,0	9	90,0	1	10,0	0	0,0	0*	0,0
2009/2	10	100,0	42	4,2	10	100,0	10	100,0	1	10,0	8	80,0	1	10,0	0	0,0	0*	0,0
2010/1	10	100,0	31	3,1	10	100,0	10	100,0	1	10,0	9	90,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2010/2	10	100,0	33	3,3	10	100,0	10	100,0	0	0,0	10	100,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2011/1	10	100,0	45	4,5	9	90,0	9	100,0	0	0,0	9	100,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
Total	120	100,0	535	4,4	109	91,0	109	100,0	14	13,0	80	73,3	7	6,4	0	0,0	8	7,3

Fonte: Elaborado pela autora, 2012. * Ciclos não concluídos em 2011/1.

APÊNDICE V

Fluxo acadêmico dos alunos cotistas no curso de Licenciatura Plena em História (2005/2 a 2011/1), *campus* de Cáceres.

Licenciatura Plena em História – Campus de Cáceres/UNEMAT																		
Indicadores	Vagas ofertadas		Nº. de inscritos no vestibular e percentual candidato/vaga		Nº de aprovados e % em relação ao nº de vagas ofertadas		Nº de aprovados e % em relação ao nº de inscritos		Evasão		Retenção		Trancamentos		Transferências		Concluintes	
Número e percentual	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2005/2	10	100,0	4	0,4	4	40,0	4	100,0	1	25	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	75,0
2006/1	10	100,0	24	2,4	9	90,0	9	100,0	2	22	2	22,0	3	33,0	0	0,0	2	22,0
2006/2	10	100,0	74	7,4	10	100,0	10	100,0	2	20	4	40,0	0	0,0	0	0,0	4	40,0
2007/1	10	100,0	74	7,4	10	100,0	10	100,0	5	50	1	10,0	2	20,0	0	0,0	2	20,0
2007/2	10	100,0	44	4,4	10	100,0	10	100,0	4	40	3	30,0	0	0,0	0	0,0	3	30,0
2008/1	10	100,0	49	4,9	10	100,0	10	100,0	3	30	5	50,0	1	10,0	1	10,0	0*	0,0
2008/2	10	100,0	36	3,6	9	90,0	9	100,0	1	11	7	78,0	1	11,0	0	0,0	0*	0,0
2009/1	10	100,0	38	3,8	10	100,0	10	100,0	4	40	4	40,0	2	20,0	0	0,0	0*	0,0
2009/2	10	100,0	37	3,7	10	100,0	10	100,0	1	10	9	90,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2010/1	10	100,0	19	1,9	7	70,0	7	100,0	1	14	5	71,0	1	14,0	0	0,0	0*	0,0
2010/2	10	100,0	34	3,4	10	100,0	10	100,0	0	0	10	100,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2011/1	10	100,0	36	3,6	10	100,0	10	100,0	1	10	9	90,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
Total	120	100,0	469	3,9	109	90,8	109	100,0	25	23	59	54,0	10	9,1	1	0,9	14	13,0

Fonte: Elaborado pela autora, 2012. * Ciclos não concluídos em 2011/1.

APÊNDICE VI

Fluxo acadêmico dos alunos cotistas no curso de Licenciatura Plena em Letras (2005/2 a 2011/1), *campus* de Cáceres.

Licenciatura Plena em Letras – Campus de Cáceres/UNEMAT																		
Indicadores	Vagas ofertadas		Nº. de Inscritos no vestibular e percentual candidato/vaga		Nº de aprovados e % em relação ao nº de vagas ofertadas		Nº de aprovados e % em relação ao nº de inscritos		Evasão		Retenção		Trancamentos		Transferências		Concluintes	
Número e percentual	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2005/2	10	100,0	11	1,1	10	100,0	10	100,0	1	10,0	2	20,0	0	0,0	0	0,0	7	70,0
2006/1	10	100,0	22	2,2	7	70,0	7	100,0	3	43,0	2	29,0	0	0,0	0	0,0	2	29,0
2006/2	10	100,0	76	7,6	10	100,0	10	100,0	2	20,0	5	50,0	0	0,0	0	0,0	3	30,0
2007/1	10	100,0	77	7,7	10	100,0	10	100,0	3	30,0	5	50,0	1	10,0	0	0,0	1	10,0
2007/2	10	100,0	39	3,9	10	100,0	10	100,0	7	70,0	3	30,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2008/1	10	100,0	29	2,9	10	100,0	10	100,0	3	30,0	5	50,0	2	20,0	0	0,0	0*	0,0
2008/2	10	100,0	34	3,4	7	70,0	7	100,0	5	71,0	1	14,0	1	14,0	0	0,0	0*	0,0
2009/1	10	100,0	40	4,0	10	100,0	10	100,0	3	30,0	7	70,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2009/2	10	100,0	2	2,0	10	100,0	10	100,0	0	0,0	9	90,0	1	10,0	0	0,0	0*	0,0
2010/1	10	100,0	21	2,1	6	60,0	6	100,0	3	50,0	3	50,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2010/2	10	100,0	21	2,1	10	100,0	10	100,0	1	10,0	9	90,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2011/1	10	100,0	17	1,7	10	100,0	10	100,0	0	0,0	10	100,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
Total	120	100,0	411	3,4	110	91,6	110	100,0	31	28,0	61	55,5	5	4,5	0	0,0	13	12,0

Fonte: Elaborado pela autora, 2012. * Ciclos não concluídos em 2011/1.

APÊNDICE VII

Fluxo acadêmico dos alunos cotistas no curso de Licenciatura Plena em Matemática (2005/2 a 2011/1), campus de Cáceres.

Licenciatura Plena em Matemática – Campus de Cáceres/UNEMAT																		
Indicadores	Vagas ofertadas		Nº. de inscritos no vestibular e percentual candidato/vaga		Nº de aprovados e % em relação ao nº de vagas ofertadas		Nº de aprovados e % em relação ao nº de inscritos		Evasão		Retenção		Trancamentos		Transferências		Concluintes	
Número e percentual	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2005/2	10	100,0	2	0,2	2	20,0	2	100,0	2	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2006/1	10	100,0	15	1,5	6	60,0	6	100,0	2	33,0	2	33,0	0	0,0	0	0,0	2	33,0
2006/2	10	100,0	52	5,2	10	100,0	10	100,0	3	30,0	3	30,0	1	10,0	0	0,0	3	30,0
2007/1	10	100,0	62	6,2	10	100,0	10	100,0	4	40,0	4	40,0	1	10,0	0	0,0	1	10,0
2007/2	10	100,0	26	2,6	9	90,0	9	100,0	6	67,0	3	33,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2008/1	10	100,0	23	2,3	10	100,0	10	100,0	6	60,0	2	20,0	1	10,0	1	10,0	0*	0,0
2008/2	10	100,0	33	3,3	9	90,0	9	100,0	6	67,0	3	33,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2009/1	10	100,0	27	2,7	7	70,0	7	100,0	5	71,0	2	29,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2009/2	10	100,0	17	1,7	4	40,0	4	100,0	3	75,0	1	25,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2010/1	10	100,0	10	1,0	5	50,0	5	100,0	2	40,0	3	60,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2010/2	10	100,0	15	1,5	7	70,0	7	100,0	3	43,0	4	57,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2011/1	10	100,0	17	1,7	9	90,0	9	100,0	0	0,0	9	100,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
Total	120	100,0	299	2,4	88	73,3	88	100,0	42	47,7	36	41,0	3	3,4	1	1,1	6	6,8

Fonte: Elaborado pela autora, 2012. * Ciclos não concluídos em 2011/1.

APÊNDICE VIII

Fluxo acadêmico dos alunos cotistas no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (2005/2 a 2011/1), campus de Cáceres.

2005/1 a 2011/1), campus de Cáceres.

Licenciatura Plena em Pedagogia – Campus de Cáceres/UNEMAT																		
Indicadores	Vagas ofertadas		Nº. de Inscritos no vestibular e percentual candidato/vaga		Nº de aprovados e % em relação ao nº de vagas ofertadas		Nº de aprovados e % em relação ao nº de inscritos		Evasão		Retenção		Trancamentos		Transferências		Concluintes	
Número e percentual	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2005/2	10	100,0	12	1,2	10	100,0	10	100,0	1	10,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	9	90,0
2006/1	10	100,0	37	3,7	10	100,0	10	100,0	0	0,0	2	20,0	0	0,0	0	0,0	8	80,0
2006/2	10	100,0	147	14,7	10	100,0	10	100,0	2	20,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	8	80,0
2007/1	10	100,0	131	13,1	10	100,0	10	100,0	3	30,0	1	10,0	0	0,0	0	0,0	6	60,0
2007/2	10	100,0	89	8,9	10	100,0	10	100,0	1	10,0	1	10,0	0	0,0	0	0,0	8	80,0
2008/1	10	100,0	89	8,9	10	100,0	10	100,0	2	20,0	8	80,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2008/2	10	100,0	93	9,3	10	100,0	10	100,0	0	0,0	10	100,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2009/1	10	100,0	87	8,7	10	100,0	10	100,0	1	10,0	9	90,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2009/2	10	100,0	85	8,5	10	100,0	10	100,0	1	10,0	8	80,0	0	0,0	1	10,0	0*	0,0
2010/1	10	100,0	53	5,3	10	100,0	10	100,0	1	10,0	9	90,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2010/2	10	100,0	71	7,1	10	100,0	10	100,0	1	10,0	9	90,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2011/1	10	100,0	110	11,0	10	100,0	10	100,0	0	0,0	10	100,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
Total	120	100,0	1004	8,3	120	100,0	120	100,0	13	10,8	67	55,9	0	0,0	1	0,8	39	32,5

Fonte: Elaborado pela autora, 2012. * Ciclos não concluídos em 2011/1.

APÊNDICE IX

Fluxo acadêmico dos alunos cotistas no curso de Bacharelado em Agronomia (2005/2 a 2011/1), campus de Cáceres.

Bacharelado em Agronomia – Campus de Cáceres/UNEMAT																		
Indicadores	Vagas ofertadas		Nº. de Inscritos no vestibular e percentual candidato/vaga		Nº de aprovados e % em relação ao nº de vagas ofertadas		Nº de aprovados e % em relação ao nº de inscritos		Evasão		Retenção		Trancamentos		Transferências		Concluintes	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Número e percentual																		
2005/2	10	100,0	3	0,3	1	10,0	1	100,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2006/1	10	100,0	12	1,2	3	30,0	3	100,0	0	0,0	2	67,0	0	0,0	0	0,0	1	33,0
2006/2	10	100,0	40	4,0	10	100,0	10	100,0	1	10,0	5	50,0	1	10,0	0	0,0	3	30,0
2007/1	10	100,0	46	4,6	10	100,0	10	100,0	0	0,0	8	80,0	1	10,0	0	0,0	1	10,0
2007/2	10	100,0	23	2,3	10	100,0	10	100,0	1	10,0	5	50,0	2	20,0	0	0,0	2	20,0
2008/1	10	100,0	27	2,7	10	100,0	10	100,0	2	20,0	7	70,0	1	10,0	0	0,0	0*	0,0
2008/2	10	100,0	15	1,5	7	70,0	7	100,0	2	29,0	4	57,0	1	14,0	0	0,0	0*	0,0
2009/1	10	100,0	27	2,7	10	100,0	10	100,0	1	10,0	8	80,0	1	10,0	0	0,0	0*	0,0
2009/2	10	100,0	28	2,8	10	100,0	10	100,0	4	40,0	4	40,0	2	20,0	0	0,0	0*	0,0
2010/1	10	100,0	28	2,8	9	90,0	9	100,0	1	11,0	8	89,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2010/2	10	100,0	29	2,9	8	80,0	8	100,0	0	0,0	8	100,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2011/1	10	100,0	28	2,8	10	100,0	10	100,0	0	0,0	10	100,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
Total	120	100,0	306	2,5	98	82,0	98	100,0	13	13,2	69	70,4	9	9,2	0	0,0	7	7,2

Fonte: Elaborado pela autora, 2012. * Ciclos não concluídos em 2011/1.

APÊNDICE X

Fluxo acadêmico dos alunos cotistas no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis (2005/2 a 2011/1), campus de Cáceres.

2005/2 a 2011/1) - Campus de Cáceres.

Bacharelado em Ciências Contábeis – Campus de Cáceres/UNEMAT																		
Indicadores	Vagas ofertadas		Nº. de Inscritos no vestibular e percentual candidato/vaga		Nº de aprovados e % em relação ao nº de vagas ofertadas		Nº de aprovados e % em relação ao nº de inscritos		Evasão		Retenção		Trancamentos		Transferências		Concluintes	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2005/2	10	100,0	2	0,2	1	10,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,,0	1	100,0
2006/1	10	100,0	11	1,1	3	30,0	3	100,0	1	33,0	1	33,0	0	0,0	0	0,0	1	33,0
2006/2	10	100,0	65	6,5	9	90,0	9	100,0	5	56,0	3	33,0	0	0,0	0	0,0	1	11,0
2007/1	10	100,0	52	5,2	10	100,0	10	100,0	1	10,0	4	40,0	2	20,0	0	0,0	3	30,0
2007/2	10	100,0	25	2,5	9	90,0	9	100,0	0	0,0	7	78,0	1	11,1	0	0,0	1	11,0
2008/1	10	100,0	39	3,9	10	100,0	10	100,0	2	20,0	8	80,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2008/2	10	100,0	27	2,7	9	90,0	9	100,0	2	22,0	6	67,0	1	11,1	0	0,0	0*	0,0
2009/1	10	100,0	36	3,6	11	100,0	11	100,0	2	18,0	7	64,0	1	9,0	1	9,1	0*	0,0
2009/2	10	100,0	35	3,5	10	100,0	10	100,0	3	30,0	6	60,0	1	10,0	0	0,0	0*	0,0
2010/1	10	100,0	22	2,2	9	90,0	9	100,0	0	0,0	7	78,0	2	22,0	0	0,0	0*	0,0
2010/2	10	100,0	29	2,9	9	90,0	9	100,0	1	11,0	7	78,0	1	11,1	0	0,0	0*	0,0
2011/1	10	100,0	34	3,4	10	100,0	10	100,0	0	0,0	10	100,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
Total	120	100,0	377	3,1	100	83,0	100	100,0	17	17,0	66	66,0	9	9,0	1	1,0	7	7,0

Fonte: Elaborado pela autora, 2012. * Ciclos não concluídos em 2011/1

APÊNDICE XI

Fluxo acadêmico dos alunos cotistas no curso de Bacharelado em Direito (2005/2 a 2011/1), campus de Cáceres.

Bacharelado em Direito – Campus de Cáceres/UNEMAT																		
Indicadores	Vagas ofertadas		Nº. de inscritos no vestibular e percentual candidato/vaga		Nº de aprovados e % em relação ao nº de vagas ofertadas		Nº de aprovados e % em relação ao nº de inscritos		Evasão		Retenção		Trancamentos		Transferências		Concluintes	
Número e percentual	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2005/2	10	100,0	19	1,9	10	100,0	10	100,0	2	20,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	8	80,0
2006/1	10	100,0	35	3,5	10	100,0	10	100,0	3	30,0	1	10,0	0	0,0	0	0,0	6	60,0
2006/2	10	100,0	135	13,5	10	100,0	10	100,0	3	30,0	1	10,0	0	0,0	2	20,0	4	40,0
2007/1	10	100,0	137	13,7	10	100,0	10	100,0	0	0,0	10	100,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2007/2	10	100,0	80	8,0	10	100,0	10	100,0	0	0,0	10	100,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2008/1	10	100,0	115	11,5	11	110,0	11	100,0	0	0,0	11	100,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2008/2	10	100,0	111	11,1	10	100,0	10	100,0	2	20,0	8	80,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2009/1	10	100,0	93	9,3	10	100,0	10	100,0	1	10,0	9	90,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2009/2	10	100,0	88	8,8	10	100,0	10	100,0	0	0,0	9	90,0	1	10,0	0	0,0	0*	0,0
2010/1	10	100,0	94	9,4	10	100,0	10	100,0	0	0,0	9	90,0	0	0,0	1	10,0	0*	0,0
2010/2	10	100,0	110	11,0	10	100,0	10	100,0	0	0,0	9	90,0	1	10,0	0	0,0	0*	0,0
2011/1	10	100,0	101	10,1	10	100,0	10	100,0	0	0,0	10	100,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
Total	120	100,0	1118	9,3	121	100,0	121	100,0	11	9,2	87	71,9	2	1,6	3	2,5	18	14,8

Fonte: Elaborado pela autora, 2012. * Ciclos não concluídos em 2011/1

APÊNDICE XII

Fluxo acadêmico dos alunos cotistas no curso de Bacharelado em Enfermagem (2005/2 a 2011/1), campus de Cáceres.

Bacharelado em Enfermagem – Campus de Cáceres/UNEMAT																		
Indicadores	Vagas ofertadas		Nº. de Inscritos no vestibular e percentual candidato/vaga		Nº de aprovados e % em relação ao nº de vagas ofertadas		Nº de aprovados e % em relação ao nº de inscritos		Evasão		Retenção		Trancamentos		Transferências		Concluintes	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2005/2	10	100,0	16	1,6	9	90,0	9	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	9	100,0
2006/1	10	100,0	36	3,6	9	90,0	9	100,0	1	11,0	2	22,0	0	0,0	0	0,0	6	67,0
2006/2	10	100,0	108	10,8	10	100,0	10	100,0	2	20,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	8	80,0
2007/1	10	100,0	153	15,3	10	100,0	10	100,0	1	10,0	1	10,0	1	10,0	0	0,0	7	70,0
2007/2	10	100,0	79	7,9	10	100,0	10	100,0	1	10,0	5	50,0	0	0,0	0	0,0	4	40,0
2008/1	10	100,0	75	7,5	10	100,0	10	100,0	1	10,0	9	90,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2008/2	10	100,0	71	7,1	10	100,0	10	100,0	1	20,0	9	90,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2009/1	10	100,0	84	8,4	10	100,0	10	100,0	0	0,0	8	80,0	1	10,0	1	10,0	0*	0,0
2009/2	10	100,0	70	7,0	10	100,0	10	100,0	0	0,0	9	90,0	1	10,0	0	0,0	0*	0,0
2010/1	10	100,0	50	5,0	10	100,0	10	100,0	0	0,0	10	100,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2010/2	10	100,0	53	5,3	10	100,0	10	100,0	0	0,0	10	100,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
2011/1	10	100,0	68	6,8	10	100,0	10	100,0	0	0,0	10	100,0	0	0,0	0	0,0	0*	0,0
Total	120	100,0	863	7,1	118	98,0	118	100,0	7	5,9	73	61,8	3	2,6	1	0,8	34	28,9

Fonte: Elaborado pela autora, 2012. * Ciclos não concluídos em 2011/1

APÊNDICE XIII
Termo de consentimento livre e esclarecido

Declaro, por meio deste termo, que concordo em participar da pesquisa intitulada “POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AVALIAÇÃO DO PIIER DA UNEMAT”. Fui informado(a), de que a pesquisa é orientada pela Prof^a. Dr^a. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima/PPGGEdU/UNEMAT, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (65) 3222-2600 ou e-mail Elizeth@unemat.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Fui informado(a) do objetivo estritamente científico do estudo que tem como objetivo *“avaliar em que medida o PIIER tem atingido os objetivos de acesso e permanência no ensino superior da UNEMAT, identificando os avanços, limites e as possibilidades no processo de sua implementação”*.

Fui também esclarecido(a) de que o uso das informações por mim oferecidas foram aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT e que o acesso e a análise dos dados coletados serão feitos apenas pela pesquisadora e sua orientadora.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de aplicação de questionário, a partir da assinatura desta autorização.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, sanções ou constrangimentos.

Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Cáceres, ____ de _____ de 2012

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

APÊNDICE XIV
Questionário aplicado aos docentes

Prezado docente,

Solicitamos sua colaboração para a realização de uma pesquisa científica vinculada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UNEMAT, com o tema: “POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AVALIAÇÃO DO PIIER DA UNEMAT”. O PIIER - Programa de Integração e de Inclusão Étnico-racial, conhecido na UNEMAT como “programa de cotas” foi implantado em 2005/2, com período de execução previsto para 10 (dez) anos.

Conforme consta no Termo de Consentimento Livre Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT, asseguramos que as informações coletadas nessa pesquisa serão analisadas numa dimensão global, não sendo necessária sua identificação pessoal.

Agradecemos sua atenção e colaboração.

Valci Aparecida Barbosa
(Acadêmica do PPGEdu-UNEMAT).

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima
(Prof^a Dr^a do PPGEdu-UNEMAT)

PARTE I- PERFIL DO DOCENTE:

1 – Departamento de vinculação: _____

2 – Curso(s) em que está atuando em 2012/1:

3 – Sexo: M (.....) F (....)

4 – Faixa etária (em anos):

(...) 21 a 25 (...) 26 a 30 (...) 31 a 35 (...) 36 a 40 (...) 41 a 45
 (...) 46 a 50 (...) 51 a 60 (...) 61 a 65 (...) acima de 65

5 – Cor (de acordo com classificação adotada pelo IBGE)

(....) branca (....)preta (....)amarela (....)parda (....)indígena. Etnia: _____

6 – Situação funcional:

(..) Efetivo (....) Contratado/substituto (..) Cedido (....) Visitante

7 – Regime de trabalho:

(...) 20 horas (...) 30 horas (...) TIDE Outro: _____

8 – Tempo de atuação na Universidade (em anos):

(...) 0 a 05 (...) 06 a 10 (...) 11 a 15 (...) 16 a 20 (...) 21 a 25
 (...) 26 a 30 (...) acima de 30, especificar _____

9 – Escolarização/Titulação (assinale a maior titulação concluída):

(..) Graduado (..) Especialista (. ..) Mestre (...) Doutor (...) Pós-doutor

10 – Área de titulação (Preencher todos os campos: da menor à maior titulação concluída)
Graduação: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

Pós-doutorado: _____

11 - Renda familiar mensal (em salário mínimo):

(.....) 01 a 03 (....) 04 a 06 (.....) 07 a 10 (.....) 11 a 13 (....) acima de treze

PARTE II- QUESTÕES ESPECÍFICAS – CONTEXTUALIZAÇÃO

Na primeira etapa do nosso estudo construímos um banco de dados com o fluxo dos acadêmicos cotistas dos cursos de graduação da UNEMAT – campus de Cáceres, compreendendo o período de 2005/2 a 2011/1. Os dados apontaram que nesse período o percentual de concluintes em relação ao de ingressantes foi de 14,73%, que 4,62% dos alunos que ingressaram trancaram a matrícula; que 7,8% solicitaram transferência; 61,13% ficaram em dependência de disciplinas e que a evasão foi de 18,73%. Estamos aprofundando esses resultados a partir das opiniões dos professores e alunos sobre essas questões, o que constitui a segunda etapa do estudo. Assim, solicitamos sua opinião respondendo as questões abaixo.

Questão 1: Na sua opinião, quais as principais causas da dependência dos alunos cotistas nas disciplinas dos cursos?

Questão 2: Que ações você sugere para diminuir essa(s) dependência(s)?

Questão 3: A que você atribui a evasão dos alunos cotistas nos cursos de graduação da UNEMAT?

Questão 4: Na sua opinião, o que a UNEMAT pode fazer para diminuir a evasão? Cite 03 ações:

Questão 5 - Cite dois pontos positivos e dois pontos negativos em relação ao PIER.

Positivos:

1) _____

2) _____

Negativos:

- 1) _____
- 2) _____

Questão 6 – Que sugestões você apresenta visando à melhoria do PIIER.

Questão 7 - Este espaço está aberto para considerações em relação ao PIIER que em sua opinião não foram contempladas nas questões acima.

APÊNDICE XV
Questionário aplicado aos discentes cotistas

Prezado discente,

Solicitamos sua colaboração para a realização de uma pesquisa científica vinculada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UNEMAT, com o tema: “POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AVALIAÇÃO DO PIIER DA UNEMAT”. O PIIER - Programa de Integração e de Inclusão Étnico-racial, conhecido na UNEMAT como “programa de cotas” foi implantado em 2005/2, com período de execução previsto para 10 (dez) anos.

Conforme consta no Termo de Consentimento Livre Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT, asseguramos que as informações coletadas nessa pesquisa serão analisadas numa dimensão global, não sendo necessária sua identificação pessoal.

Agradecemos sua atenção e colaboração.

Valci Aparecida Barbosa
 (Acadêmica do PPGEdu-UNEMAT).

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima
 (Profª Drª do PPGEdu-UNEMAT)

PARTE I – PERFIL DO DISCENTE:

1 – Curso:

(....) Licenciatura Plena em _____

(....) Bacharelado em _____

2 - Semestre em curso:

(....)1º (....)2º (....)3º (....)4º (....)5º (....)6º (....)7º (....)8º (....)9º (....)10º

3 – Turno:

(....) Matutino (....) Vespertino (....) Noturno (....) Integral

4 – Período de Ingresso:

(....) 2005/2 (....) 2006/1 (....) 2006/2 (....) 2007/1 (....) 2007/2 (....) 2008/1

(....) 2008/2 (....) 2009/1 (....) 2009/2 (....) 2010/1 (....) 2010/2 (....) 2011/1

() 2011/2 () 2012/1 (....) Não sei

5 – Forma de ingresso:

(....) Concurso vestibular com opção para **cotista**

(....) Concurso vestibular com opção para **não cotista**

(....) Transferência

(....) Nível Superior (2ª graduação)

(....) *Ex-offício*

6 – Tipo de Instituição em que concluiu o Ensino Médio:

(....) Particular (....) Particular com bolsa (....) Pública (....) Confessional

7 – Sexo: (....) M

(....) F

8 – Faixa etária (em anos)

(....) 15 a 20 (...) 21 a 25 (...) 26 a 30 (...) 31 a 35 (....) 36 a 40
 (....) 41 a 45 (...) 46 a 50 (.. .) 51 a 60 (....) 61 a 65 (....) acima de 65
 9 – Cor (de acordo com classificação adotada pelo IBGE)
 (....) branca (....)preta (....)amarela (....)parda (....)indígena. Etnia: _____

10 – Tipo de atividade que exerce:

(....) Trabalhador da iniciativa privada (....) Servidor público (....) Bolsista
 (....) Professor (....) Autônomo (....) Desempregado (....)Outros, especificar _____

11 – Participou ou participa de algum projeto? Sim (....) Não (....)

Caso afirmativo em que condição? (....) Bolsista (....) Voluntário

12 - Renda familiar mensal (em salário mínimo):

(....) 01 a 03 (....) 04 a 06 (.....) 07 a 10 (.....) 11 a 13 (....) acima de treze

PARTE II- QUESTÕES ESPECÍFICAS – CONTEXTUALIZAÇÃO

Na primeira etapa do nosso estudo construímos um banco de dados com o fluxo dos acadêmicos cotistas dos cursos de graduação da UNEMAT – campus de Cáceres, compreendendo o período de 2005/2 a 2011/1. Os dados apontaram que nesse período o percentual de concluintes em relação ao de ingressantes foi de 14,73%, que 4,62% dos alunos que ingressaram trancaram a matrícula; que 7,8% solicitaram transferência; 61,13% ficaram em dependência de disciplinas e que a evasão foi de 18,73%. Estamos aprofundando esses resultados a partir das opiniões dos professores e alunos sobre essas questões, o que constitui a segunda etapa do estudo. Assim, solicitamos sua opinião respondendo as questões abaixo.

Questão 1: Na sua opinião, quais as principais causas da dependência dos alunos cotistas nas disciplinas dos cursos?

Questão 2: Que ações você sugere para diminuir essa(s) dependência(s)?

Questão 3: A que você atribui a evasão dos alunos cotistas nos cursos de graduação da UNEMAT?

Questão 4: Na sua opinião, o que a UNEMAT pode fazer para diminuir a evasão? Cite 03 ações:

Questão 5 - Cite dois pontos positivos e dois pontos negativos em relação ao PIIER.

Positivos:

1)

2)

Negativos:

1)

2)

Questão 6 – Que sugestões você apresenta visando à melhoria do PIIER.

Questão 7 - Este espaço está aberto para considerações em relação ao PIIER que em sua opinião não foram contempladas nas questões acima.
