

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS (FCH/UGD)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

VANIA PEREIRA MORASSUTTI BENATTI

**DIFICULDADE DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE MATO GROSSO DO SUL:
A REALIDADE DO ESTUDANTE POBRE E NEGRO NA UNIDADE
UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS**

**DOURADOS-MS
2017**

VANIA PEREIRA MORASSUTTI BENATTI

**DIFICULDADE DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE MATO GROSSO DO SUL:
A REALIDADE DO ESTUDANTE POBRE E NEGRO NA UNIDADE
UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Sociologia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Mucedula Aguiar.

DOURADOS-MS

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

B456d Benatti, Vânia Pereira Morassutti

Dificuldade de Permanência na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: a realidade do estudante pobre e negro na Unidade Universitária de Dourados / Vânia Pereira Morassutti Benatti -- Dourados: UFGD, 2017.

182f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Márcio Mucedula Aguiar

Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados.

Inclui bibliografia

1. Evasão universitária. 2. Raça. 3. Racismo. 4. Ações Afirmativas. 5. Cotas.
I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

TERMO DE APROVAÇÃO

VANIA PEREIRA MORASSUTTI BENATTI

**DIFICULDADE DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE MATO GROSSO DO SUL:
A REALIDADE DO ESTUDANTE POBRE E NEGRO NA UNIDADE
UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Sociologia,
da Universidade Federal da Grande Dourados, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. MARCIO MUCEDULA AGUIAR
Orientador/Presidente

Prof. Dr. ANDRÉ LUIZ FAISTING
Membro Titular

Prof. Dr. DÉBORA CRISTINA PIOTTO
Membro Titular

APROVADO EM: ____/____/____

DEDICATÓRIA

À minha família, em especial ao meu filho, para que se inspire na busca e na perfeição do conhecimento.

Ao meu esposo, pelo apoio e compreensão nos momentos de angústia.

Aos meus pais, que sempre buscaram transferir seus valores para a vivência em um mundo mais digno.

Às minhas amigas, pelo incentivo e apoio para a continuidade dos estudos.

Enfim, a todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus que, pela minha fé, me deu a oportunidade de realizar este trabalho e concluí-lo satisfatoriamente.

Ao meu marido, Valério Andrei Benatti, ao meu filho, Andrei Morassutti Benatti, aos meus pais, Pedro Antonio Morassutti e Ireny Pereira Morassuti, pela compreensão do tempo sem a dedicação merecida.

Ao meu orientador, pelo incentivo e conhecimento transferido durante todo o processo de elaboração deste trabalho.

Ao corpo docente e técnicos administrativos do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFGD, pela atenção e dedicação às atividades necessárias para o bom andamento dos trabalhos.

Aos ex-alunos da UEMS, que aceitaram fazer parte desta pesquisa contribuindo com os questionários e entrevistas.

E à UEMS, por ter investido em minha capacitação, me concedendo afastamento integral para os estudos.

Nossa pretensão é de uma sociedade não racial... Estamos lutando por uma sociedade em que o povo deixará de pensar em termos de cor... Não é uma questão de raça; é uma questão de ideias.

(Nelson Mandela)

RESUMO

A evasão é um fenômeno que vem atraindo a atenção de estudiosos principalmente em relação às suas causas e seus impactos sobre o Ensino Superior. Este estudo buscou reunir e analisar os dados a respeito da evasão universitária dos alunos cotistas negros das primeiras séries dos cursos presenciais de graduação da Unidade Universitária de Dourados no ano de 2014. O objetivo foi enfatizar as causas da evasão universitária dos alunos negros, que ingressam por meio das ações afirmativas e abandonaram o curso, para apontar caminhos que darão direcionamentos para as discussões de políticas internas, bem como a ampliação do auxílio financeiro ao acadêmico e metodologias de aperfeiçoamento da aprendizagem nas disciplinas iniciais do curso, seja por meio de nivelamento, tutoria ou ensino customizado, objetivando o desempenho de alunos que ingressaram pelo regime de cotas. Para um maior aprofundamento, a pesquisa foi realizada com alguns dos ex-acadêmicos cotistas negros desistentes. Procurou-se observar se, dentre os fatores que levam à desistência, existiram relatos de práticas discriminatórias raciais que favoreceram a evasão dos universitários negros. A taxa de evasão anual da UEMS no período analisado corresponde a 35,8% nas vagas gerais, a qual abrange o total de vagas ofertadas (ampla concorrência, indígena, negro). Por modalidade de ingresso, a evasão anual girou em torno de 36,5% na categoria ampla concorrência, 27% no regime de cotas para a população indígena e 33,8% nas vagas reservadas para a população de pretos e pardos. A evasão apresentou taxas maiores entre os alunos que ingressaram na instituição pelo regime de cotas para negros quando comparada aos que ingressaram pela ampla concorrência nas unidades universitárias de Cassilândia (37,5%); Dourados (33,8); Glória de Dourados (100%); Ivinhema (50%); Maracaju (36,3%); e Nova Andradina (54,4%). Os resultados levam a considerar que os fatores que foram determinantes na decisão de abandono do curso foram dificuldades financeiras agregadas à incompatibilidade com o horário de trabalho, falta de afinidade com o curso, distância entre o domicílio e a universidade. Fatores que não foram determinantes, contudo tiveram influência na decisão, foram ausência de laços afetivos com a IES bem como comportamento do corpo docente e práticas discriminatórias relacionadas à rotulação dos alunos cotistas. Sugere-se a elaboração e execução de programas de apoio pedagógico voltados para alunos que ingressaram por meio de regime de cotas objetivando sua integração com a IES e melhor desempenho acadêmico.

Palavras chave: Evasão Universitária; Raça; Racismo; Ações Afirmativas; Cotas;

ABSTRACT

Evasion is a phenomenon that has attracted the attention of scholars mainly in relation to its causes and its impacts on higher education. This study sought to gather and analyze the data regarding the university evasion by the racial quota students from the first terms of the undergraduate programs at UEMS – Campus Dourados in 2014. The objective was to emphasize the causes of university evasion by black students, who were admitted through affirmative actions and left the course, in order to point out ways that will give directions to the discussions regarding internal policies, as well as the extension of financial aid to the undergraduate student and learning improvement methodologies in the initial terms of the program, either through leveling, tutoring or customized teaching, aiming the performance of students who entered by the racial quota system. For a more in-depth study, the research was carried out with some of the black students who evaded the program. Among the factors that lead to evasion, it was relevant to observe if there were reports on racially discriminatory practices that led to the evasion of black university students. The UEMS annual evasion rate in the analyzed period corresponds to 35.8% of the general vacancies, which covers the total number of vacancies offered (wide competition, indigenous, black). By way of ingress, the annual evasion rate was around 36.5% in the category of wide competition, 27% in the racial quotas system for the indigenous population and 33.8% in the vacancies reserved for the black population. There were higher evasion rates among the students who were admitted by the institution through the racial quota system for black people when compared to those admitted through wide competition at the University Campi of Cassilândia (37.5%); Dourados (33.8%); Glória de Dourados (100%); Ivinhema (50%); Maracaju (36.3%); and Nova Andradina (54.4%). The results lead us to consider that the determining factors to the decision to evade the program were financial difficulties added to the incompatibility with working hours, lack of affinity with the course and distance between domicile and university. Factors that were not determinative but had an influence on the decision were the absence of affective links with the HEI as well as faculty behavior and discriminatory practices related to the labeling of those racial quota students. Hence it is convenient to suggest the elaboration and execution of pedagogical support programs aiming at students who have been admitted through the racial quota system objectifying their integration with the HEI and better academic performance.

Key words: University Evasion; Race; Racism; Affirmative Actions; Racial Quotas;

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E GRÁFICOS

FIGURAS

- FIGURA 01.** Pichação racista no banheiro da Universidade Presbiteriana Mackenzie 68
- FIGURA 02.** Pichação racista no banheiro do IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas) da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) 68
- FIGURA 03.** Estudante negra de posse da carteirinha de identificação foi impedida de entrar no prédio do curso de Medicina da USP 69
- FIGURA 04.** Taxa de frequência líquida na Educação Superior – ano 2005 a 2015..... 75

QUADROS

- QUADRO 01.** Taxa de evasão dos cursos presenciais em Mato Grosso do Sul 91
- QUADRO 02.** Categorias de causas de evasão 140

GRÁFICOS

- GRÁFICO 01.** Proporção dos estudantes de 18 a 24 anos de idade que frequentam o ensino superior por cor ou raça – Brasil (2004-2014) 78
- GRÁFICO 02.** Proporção da taxa de evasão anual com relação à modalidade de ingresso e modalidade de curso (2014) 122
- GRÁFICO 03.** Proporção da taxa de evasão anual com relação à modalidade de ingresso e cursos de licenciatura (2014) 123
- GRÁFICO 04.** Proporção da taxa de evasão anual com relação à modalidade de ingresso e cursos de bacharelado (2014) 124
- GRÁFICO 05.** Proporção da taxa de reprovação com relação à modalidade de ingresso e modalidade de curso (2014) 124
- GRÁFICO 06.** Proporção da taxa de reprovação com relação à modalidade de ingresso (2014) 125

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| TABELA 01. Número de instituições de educação superior e número de matrículas em cursos de graduação, por organização acadêmica – Brasil – 2014 | 73 |
| TABELA 02. Proporção dos estudantes de 18 a 24 anos de idade que frequentam o ensino superior por cor ou raça – Brasil (2004-2014) | 78 |
| TABELA 03. Número de Bolsas de Apoio Estudantil – UEMS 2014 | 105 |
| TABELA 04. Relação de Programa de Assistência Estudantil com a captação de recursos externos de 2013 e 2014 | 105 |
| TABELA 05. Comparativo de quantidade dos candidatos inscritos/candidato/vaga por modalidade de ingresso – UEMS /2013-2015 | 107 |
| TABELA 06. Série inicial dos cursos da UEMS por modalidade de ingresso – 2014 | 111 |
| TABELA 07. Evasão anual dos cursos por Unidade Universitária e modalidade de ingresso - UEMS/2014 | 112 |
| TABELA 08. Quantidade dos candidatos inscritos/candidato/vaga por modalidade de ingresso – UEMS/Dourados /2013-2015 | 115 |
| TABELA 09. Número de vagas remanescentes (ociosas) na Unidade Universitária de Dourados/UEMS por modalidade de ingresso | 116 |
| TABELA 10. Origem escolar dos acadêmicos por modalidade de ingresso - Unidade Universitária de Dourados/UEMS | 117 |
| TABELA 11. Naturalidade dos acadêmicos por modalidade de ingresso - Unidade Universitária de Dourados/UEMS | 117 |
| TABELA 12. Mobilidade acadêmica interna por modalidade de ingresso - Unidade Universitária de Dourados/UEMS | 118 |
| TABELA 13. Taxa de evasão anual por curso (Licenciatura) Vagas Gerais- Unidade Universitária de Dourados/UEMS | 118 |
| TABELA 14. Taxa de evasão anual por curso (Bacharelado) Vagas Gerais - Unidade Universitária de Dourados/UEMS | 119 |

| | |
|---|-----|
| TABELA 15. Taxa de evasão anual por curso (Licenciatura) na modalidade Ampla concorrência - Unidade Universitária de Dourados/UEMS | 119 |
| TABELA 16. Taxa de evasão anual por curso (Bacharelado) por modalidade Ampla concorrência - Unidade Universitária de Dourados/UEMS | 120 |
| TABELA 17. Taxa de evasão anual por curso (Licenciatura) e regime de cotas Indígena - Unidade Universitária de Dourados/UEMS | 120 |
| TABELA 18. Taxa de evasão anual por curso (Bacharelado) regime de cotas Indígena - Unidade Universitária de Dourados/UEMS | 121 |
| TABELA 19. Taxa de evasão anual por curso (Licenciatura) de alunos que ingressaram pelo regime de cotas para pretos e pardos - Unidade Universitária de Dourados | 121 |
| TABELA 20. Taxa de evasão anual por curso (Bacharelado) de alunos que ingressaram pelo regime de cotas para pretos e pardos - Unidade Universitária de Dourados/UEMS | 122 |
| TABELA 21. Perfil social da amostra | 126 |
| TABELA 22. Perfil socioeconômico da amostra | 127 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAF – Ações Afirmativas

ABL – Acadêmica Brasileira de Letras

BM – Banco Mundial

CE – Câmara de Ensino

CECAN – Centro de Cultura e Arte Negra

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CEPEGRE – Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Raça e Etnia

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CINAM – Centro Integrado de Análise e Monitoramento Ambiental

CNPIR – Conselho Nacional de Participação da Igualdade Racial

COUNI – Conselho Universitário

DCAC – Divisão de Cultura e Assuntos Comunitários

DID – Divisão de Inclusão e Diversidade

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio Estudantil

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento

FNB – Frente Negra Brasileira

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada

KKK – Ku Klux Klan

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

MS – Mato Grosso do Sul

MUCDR - Movimento Unificado Contra a discriminação Racial

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

NEER – Núcleo de Estudos Étnicos Raciais

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONGs – Organizações não Governamentais

PAE – Programa de Assistência Estudantil

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIAUE – Programa Institucional de Assistência Estudantil

PIBEX – Programa Institucional de Bolsas de Extensão

PIBIT – Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica

PIC – Programa Institucional de Iniciação Científica

PNAA – Programa Nacional de Ações Afirmativas

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAEST – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PROE – Pró-Reitoria de Ensino

PROEC – Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSI – Processo Seletivo Interno

PVU – Programa Vale Universidade

PVUI – Programa Vale Universidade Indígena

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RGM – Registro Geral de Matrícula

SAU – Sistema Acadêmico Universitário

SCO – Sociedade Civil Organizada

SEDHAST – Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SINAPIR – Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial

SUBPIRC – Subsecretaria de Políticas para Promoção de Igualdade Racial e Cidadania

SINTEPE – Sindicatos dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TEN – Teatro Experimental do Negro

TEZ – Trabalho e Estudos Zumbis

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UENF – Universidade do Norte Fluminense

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade Estadual da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| SUMÁRIO | 15 |
| INTRODUÇÃO | 16 |
| CAPÍTULO I - MARCAS RACIAIS E RACISMO À BRASILEIRA..... | 22 |
| 1.1 ESTUDOS DAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO | 23 |
| 1.1.1 Branqueamento: categoria do racismo à brasileira legitimado pelo Censo Demográfico.... | 24 |
| 1.1.2 A “democracia racial” e teorias raciais posteriores..... | 31 |
| 1.1.3 Os conceitos de “raça” e “racismo” na Sociologia..... | 39 |
| 1.2 IDENTIDADE E A LUTA PELO RECONHECIMENTO: CONSCIÊNCIA NEGRA EM EVIDÊNCIA | 43 |
| 1.3 MOVIMENTO NEGRO E A LUTA CONTRA O RACISMO NO BRASIL | 48 |
| 1.3.1 Movimento Negro no Mato Grosso do Sul | 52 |
| CAPÍTULO II - POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO, DESIGUALDE E EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO | 56 |
| 2.1 COTAS PARA NEGROS E INDÍGENAS: CONCEITUALIZAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS E BREVE HISTÓRICO | 56 |
| 2.2 DESIGUALDADES NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO..... | 72 |
| 2.3 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO..... | 84 |
| 2.3.1 Evasão no Mato Grosso do Sul | 92 |
| CAPÍTULO III EVASÃO NA UEMS: POR QUE DESISTIR?..... | 97 |
| 3.1 METODOLOGIA DE PESQUISA | 97 |
| 3.2 A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL: TAXA DE EVASÃO ANUAL – SÉRIES INICIAIS DO ANO LETIVO DE 2014..... | 101 |
| 3.2.1 Breve histórico sobre as ações afirmativas na UEMS | 103 |
| 3.2.2 Assistência Estudantil na UEMS..... | 106 |
| 3.3 UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS: EVASÃO E SUAS PRINCIPAIS MOTIVAÇÕES..... | 116 |
| 3.3.1 Taxa de evasão anual: séries iniciais -2014..... | 116 |
| 3.3.2 Questionário e entrevistas..... | 128 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 147 |
| REFERÊNCIAS | 153 |
| APÊNDICES..... | 166 |

INTRODUÇÃO

Ingressar no Ensino Superior é a realização de um “sonho” para muitas pessoas. Esta conquista caracteriza-se, na maioria das vezes, pelo esforço despendido pelo indivíduo em busca da formação em uma profissão e, a escolha de um curso de graduação não é uma tarefa fácil, pois, dentre várias opções, ele precisa escolher aquela que mais lhe agrada ou a que mais se encaixa em sua realidade.

Durante a vida universitária, o estudante vivenciará situações que o aproximarão cada vez mais da profissão desejada e tal escolha pode não atender às suas expectativas quando a incerteza torna-se presente, ocasionando a sua decepção com o curso em andamento.

A insatisfação do acadêmico pode propiciar o abandono do curso, porém, tornando-se cada vez mais constante, a evasão do ensino superior pode ser consequência de vários motivos provavelmente relacionados às dificuldades do aluno, como questões econômicas, ou até às dificuldades de adaptação ao meio acadêmico.

Para obter sucesso, é necessário que o estudante sinta-se integrado junto à Instituição de ensino e realize suas atividades interagindo com os demais universitários. Porém, em muitas situações, isso não ocorre devido a fatores interacionais que permeiam o universo estudantil, como os conflitos raciais e o *bullying*, ligados ou não a fatores econômicos, em que o preconceito e a discriminação podem gerar um desconforto perturbador, capaz de desmotivar o estudante quanto a concluir seu curso universitário.

Para utilização nesta pesquisa, conceituou-se evasão conforme Costa (1991, *apud* PRIM; FÁVERO, p. 57, 2013), que descreve a evasão como a saída do estudante da universidade ou de um de seus cursos, de maneira definitiva ou temporária, por qualquer motivo, financeiro, econômico ou social, exceto a diplomação.

A evasão no ensino superior causa efeitos perceptíveis, principalmente para o meio social, como o desperdício de capacidade voltada à formação e capacitação, menor eficiência

produtiva das empresas, perda de competitividade nacional, carência de mão de obra especializada, entre outros.

Nesse sentido, um estudo específico acerca da evasão realizado por uma pesquisa científica, executada internamente na UEMS, poderá proporcionar uma análise mais detalhada dos fatores que ocasionam este fenômeno uma vez que a maioria das Instituições não possui mecanismos de acompanhamento deste problema.

Justifica-se este trabalho, uma vez que o mesmo pode contribuir apontando caminhos que darão direcionamentos nos debates de políticas internas para permanência como assistência social e psicológica, ampliação do auxílio financeiro ao acadêmico, como também, metodologias de aperfeiçoamento da aprendizagem nas disciplinas iniciais do curso.

O tema “Evasão no ensino superior” atraiu minha a atenção para a investigação da evasão dos alunos cotistas da UEMS. E, ao focar este tema na Unidade Universitária de Dourados, verificou-se o seguinte problema: na UEMS existem políticas institucionais, de ordem financeira, que procuram contribuir para a permanência dos estudantes nas salas de aulas, como os programas de apoio estudantil, a saber: Programa Vale Universidade (Vale Universidade e Vale Universidade Indígena) e Programa Institucional de Assistência Estudantil da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (auxílio permanência e auxílio emergencial). Diante dos fatos, se considerarmos que Universidade caminha em direção à resolução de problemas de ordem financeira que afetam aos acadêmicos menos assistidos, surge questionamentos com relação às altas taxas de evasão, principalmente de alunos cotistas negros: Será que a evasão, além da vulnerabilidade socioeconômica, pode ser reflexo também de práticas/atos discriminatórios para com os alunos cotistas, durante seu percurso na universidade?¹ Quais serão as motivações que levam o ingressante cotista negro a desistir de completar seus estudos no primeiro ano do curso?

O desenvolvimento desta pesquisa procurou responder estas questões, realizando um estudo de caso com alguns dos ex-alunos cotistas negros desistentes da UEMS, partindo-se do pressuposto que dentre os fatores que levam à desistência, há a execução de práticas discriminatórias que corroboram com a evasão dos alunos negros.

Neste contexto, pretende-se averiguar se o preconceito racial está presente no meio universitário e se figura entre as motivações que culminam na evasão. Assim, o objetivo desta pesquisa é investigar, apontar e analisar os fatores que resultaram na evasão dos alunos negros

¹ Todas as indagações apresentadas no texto serão respondidas nas “Considerações finais”.

ingressantes por intermédio do regime de cotas², durante o ano letivo de 2014, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), conhecendo *in loco* as dificuldades encontradas por estes no decorrer da formação.

Pretende-se, ainda, apresentar a taxa de evasão na primeira série, durante o período escolhido, dos cursos presenciais de graduação da UEMS, ofertados em Dourados, e realizar uma comparação entre as modalidades de oferta de vagas (ampla concorrência, indígenas e negros)³.

É importante salientar que a pesquisa em questão trabalha com um pequeno recorte e um curto espaço temporal e pretende iniciar a reflexão acerca da elevada taxa de desistência entre negros e indígenas. Tais sujeitos e o abandono do seu curso universitário propulsionam as pesquisas sociológicas na intenção de descobrir as possíveis causas que os motivaram à evasão, tornando-a, assim, um objeto dotado de realidade sociológica.

No intuito de alcançar todos os objetivos definidos acima, realizou-se o cálculo da evasão anual nas séries iniciais do ano letivo de 2014, considerando todas as Unidades Universitárias da UEMS, subtraindo o número de ingressantes deste ano do número de rematriculados na segunda série do ano de 2015. Foram elencados, ainda, por meio do Sistema Acadêmico Universitário (SAU), 28 (vinte e oito) alunos cotistas negros que ingressaram na UEMS, especificamente na Unidade Universitária de Dourados, no ano letivo de 2014, e não realizaram a matrícula no ano subsequente. Foi possível estabelecer contato, via email e telefone, com 12 (doze) ex-alunos, dos quais 06 (seis) concordaram em participar da pesquisa preenchendo o questionário e permitindo serem entrevistados.

Explorando os dados coletados com a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas semi-estruturadas, desenvolveu-se, por meio da análise de conteúdo empregada por Bardin (2011), um conjunto de categorias analíticas fundamentais que fomentaram o debate acerca dos fatores determinantes para a evasão universitária.

A pesquisa apontou que, em 2014, as séries iniciais dos cursos presenciais de graduação da UEMS obtiveram o percentual de 46,8% de vagas remanescentes⁴, resultado

² Adotou-se a definição “regime de cotas” devido a utilização do termo na Resolução COUNI-UEMS n. 241 de 17 de julho de 2003, alterada pela Resolução COUNI-UEMS n. 250, de 31 de julho de 2003, “sobre a oferta das vagas em **regime de cotas** dos cursos de graduação da UEMS” (grifo nosso).

³ A UEMS, em atendimento às Leis Estaduais n° 2.589, de 26/12/2002 (que dispõe sobre a reserva de vagas para indígenas) e a de n° 2.605, de 06/01/2003 (que reserva 20% das vagas para negros no processo seletivo), instituiu o regime de cotas na IES, reservando, também, 10% das vagas para os indígenas, por decisão do Conselho Universitário (COUNI).

⁴ A soma das vagas não preenchidas ofertadas pela IES com as vagas desocupadas no decorrer do ano letivo corresponde às vagas remanescentes que se tornam ociosas devido a não ocupação.

obtido por meio da soma das vagas não preenchidas⁵ no início do ano com as vagas desocupadas⁶ pelos alunos matriculados durante o período letivo. Por modalidade de ingresso, as taxas de vagas remanescentes são: ampla concorrência, 38,3%; indígenas, 81,5%; e, negros, 59%.

Os números mostram um total de vagas ociosas maior entre indígenas e negros se comparado às vagas de ampla concorrência. Este resultado não é apenas consequência da evasão, mas também do alto índice do não preenchimento das vagas no início do ano letivo. Vale ressaltar que os dados apresentados referem-se apenas às vagas que foram ofertadas por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e por processo seletivo interno⁷.

Os resultados apresentaram uma taxa de evasão anual, nas séries iniciais do ano letivo de 2014, de 36,5% para ampla concorrência, valor equivalente a 572 (quinhentos e setenta e dois) desistentes, que, somados às 48 (quarenta e oito) vagas não preenchidas, no início do ano, resultam em 620 (seiscentos e vinte) vagas remanescentes/ociosas (percentagem de 38,4%).

Quanto às vagas destinadas ao regime de cotas étnico raciais, houve uma saída de 16 (dezesesseis) indígenas, ou seja, 27% dos estudantes indígenas que ingressaram neste período desistiram de seu curso. Este número de desistentes juntamente com o número de vagas não preenchidas (174), no início do ano letivo, corresponde a 190 (cento e noventa) vagas remanescentes/ociosas (percentual de 81,5%).

Ainda sobre o regime de cotas étnico raciais, 98 (noventa e oito) estudantes, matriculados nas vagas reservadas para negros, abandonaram seu curso no primeiro ano. Número referente ao percentual de 33,8% de desistentes. Somando as vagas referentes à desistência dos estudantes negros com as vagas que não foram preenchidas (175), obtemos o quantitativo de 273 (duzentos e setenta e três) vagas remanescentes/ociosas (percentual de 59%).

A leitura dos dados indica que a ociosidade das vagas causa mais impacto que o fenômeno da evasão, como também evidencia que as vagas reservadas para a população

⁵Para facilitar a compreensão dos dados em exposição adotou-se a expressão “vagas não preenchidas” para as vagas que não tiveram efetivação de matrícula durante o período compreendido para a mesma, estabelecido em calendário acadêmico.

⁶ Vagas que foram desocupadas, devido à evasão, durante o período letivo pelos alunos que estavam matriculados.

⁷**O Processo Seletivo Interno (PSI/UEMS)** corresponde ao processo coordenado pela UEMS para seleção de candidatos com objetivo de preencher as vagas que não foram ocupadas pelos selecionados por meio do SISU. Ter participado do ENEM é um dos critérios para participação do PSI/UEMS.

indígena são dificilmente preenchidas. Entretanto, destes que ingressaram, 72,9% matricularam-se no próximo ano letivo.

Percebeu-se, ainda, que as taxas de evasão anual dos cotistas negros (33,8%), na Unidade Universitária de Dourados, tem diferença ínfima com relação às taxas de evasão anual dos acadêmicos que ingressaram via modalidade “ampla concorrência” (32,7%).

A Unidade Universitária de Dourados está entre as 06 (seis) unidades com maior índice de evasão anual de cotistas negros com porcentual de 33,8%. As demais são: Glória de Dourados (100%); Nova Andradina (54,4%); Ivinhema (50%); Cassilândia (37,5%) e Maracaju (36,3%). Os cursos de licenciatura da Unidade Universitária de Dourados na modalidade Ampla concorrência são os que apresentam maior índice de evasão anual (37,5%).

Enfatizando as reprovações, destacam-se os cursos de bacharelado em Sistema de Informação e Turismo, em que apresentaram maiores índices de reprovações, correspondendo a uma taxa de 57,6% e 40,9% respectivamente. Com relação às licenciaturas, o curso de Física está à frente dos demais, cuja taxa equivale a 50%.

No que tange a estrutura do trabalho, os dois primeiros capítulos correspondem ao referencial teórico, e o terceiro capítulo aborda os dados resultantes da investigação, como a taxa de evasão anual nas séries iniciais do ano letivo de 2014 como ainda, os resultados e discussões referentes à motivação que pode culminar na evasão universitária dos alunos cotistas negros:

O primeiro capítulo apresenta um breve histórico das relações raciais no Brasil e suas principais interpretações, que surgiram no final do século XIX e XX, apontando a existência remota dos conflitos raciais que perduram até os dias atuais, resultando nas desigualdades étnico-raciais. Evidencia-se, ainda, a teoria do “branqueamento”, uma forma de “racismo à brasileira”, legitimado pelos dados estatísticos populacionais adquiridos desde a implantação do Censo Demográfico no Brasil, até meados do século XX.

Aborda-se também a concepção de democracia racial e sua crítica por meio de estudos realizados por Florestan Fernandes. As contribuições a respeito das relações raciais de Carlos Hasenbalg e Edward Telles também são discutidas neste tópico, bem como a definição de “raça” estabelecida por Antonio Sergio Guimarães. Ainda, face às ideias de Fanon, Taylor, Hall, Honneth e Bhabha, referencia-se a formação da identidade negra e o seu reconhecimento, base epistemológica da atuação do Movimento Negro Brasileiro, para denunciar a existência do racismo no Brasil e constituir essa identidade como uma construção social, histórica e cultural.

No segundo capítulo serão discutidas as políticas públicas executadas com o objetivo de reparação referente aos 350 (trezentos e cinquenta) anos de escravização. Dentre elas, serão analisadas as políticas de ações afirmativas, como também a inserção do negro na universidade, suas dificuldades de ingresso, a reprodução das desigualdades por meio do sistema de ensino, segundo a interpretação de Pierre Bourdieu e, além disso, serão analisados estudos sobre a evasão do ensino superior.

No terceiro capítulo será realizada uma análise quantitativa e qualitativa acerca da taxa de evasão na UEMS, na série inicial dos cursos presenciais de graduação no ano letivo de 2014, procurando observar se existem diferenças em relação à modalidade de ingresso, principalmente, se há diferenças significativas com relação aos ingressantes por meio do regime de cotas frente ao acesso universal.

No caso dos estudantes cotistas, será feito, também, o levantamento das motivações que os levarão a desistir dos seus cursos verificando que dentre os fatores que compõem a lista de categorias de classificação de causas de evasão estão presentes fatores relacionados às categorias econômicas e interacionais.

CAPÍTULO I - MARCAS RACIAIS E RACISMO À BRASILEIRA

O território brasileiro foi contemplado pela diversidade racial cuja história de formação da identidade nacional era protagonizada pelo branco, pelo índio, pelo negro e pelo mestiço. Várias teorias européias, a partir da segunda metade do século XIX, foram introduzidas e reproduzidas no Brasil em busca de estabelecer uma identidade nacional única e discutir as relações raciais. Porém, o país se desenvolveu pautado no raciocínio de hierarquia racial em que o branco, descendente de europeus, era superior aos nativos e aos negros.

A abolição dos escravizados foi um fato político acontecido em 1888, quando o sistema escravista chegou ao fim no Brasil. Uma nova ordem econômica passou a vigorar no país, de acordo com a qual o negro deixou de ser escravizado para se tornar “trabalhador livre”. Passando a constituir um problema social, uma vez que não houve qualquer tipo de preocupação com a integração sócio-econômico-cultural dos negros no pós-abolição. Marginalizados e sem condições de competir com trabalhadores estrangeiros, ocuparam as piores posições no mercado de trabalho. Inferiorizado pela condição de ex-escravo e por possuir traços físicos e culturas diferentes do europeu, o negro foi, e ainda é, vítima de práticas racistas.

Nesta perspectiva, vários estudos realizados por sociólogos interessados em compreender as desigualdades sociais e raciais no país bem como as ações executadas pelo Movimento Negro Brasileiro, foram de extrema importância para evidenciar o racismo no Brasil e, com isso, exigir do Governo execução de ações reparadoras como a criação de políticas públicas específicas, privilegiando a população de pretos e pardos.

Neste capítulo, veremos algumas das teorias mais importantes sobre relações raciais importadas da Europa e reelaboradas em solo brasileiro, como também, analisaremos o chamado branqueamento social e a representação do Brasil, enquanto democracia racial, largamente empregada pelas elites nacionais, com intuito de camuflar os conflitos étnico-raciais existentes no país. Tais representações explicam em parte a demora do Estado

Brasileiro no reconhecimento do racismo e da adoção de ações voltadas para o combate das desigualdades raciais no Brasil.

Será também analisado um histórico das estatísticas demográficas brasileiras a fim de compreender as categorias pensadas e utilizadas para identificação da população negra no Brasil. Esta análise é importante para compreensão da estratégia utilizada pelo governo brasileiro na manipulação de dados que tentavam comprovar a existência de uma população majoritariamente branca no país. Analisaremos as principais interpretações acerca das relações e desigualdades raciais no Brasil. Destacando-se as análises de Florestan Fernandes, Carlos Hasenbalg e Edward Telles.

Para uma melhor compreensão das relações raciais no Brasil, também se discutirá o conceito de raça de Antonio Sérgio Guimarães, na Sociologia, como também da participação de Oracy Nogueira na compreensão do racismo e preconceito brasileiro. A contribuição dos chamados estudos culturais e da teoria do reconhecimento serão importantes para compreensão das demandas do movimento negro na atualidade. Reconstruiremos, ainda, a trajetória do Movimento Negro no Brasil, suas lutas e conquistas para a construção de uma efetiva igualdade racial e o resultado de sua atuação.

1.1 ESTUDOS DAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

Diante de uma nova situação política, econômica e social, o Brasil, após a abolição da escravidão, passou a adotar algumas teorias raciais advindas da Europa e interpretá-las de acordo com a realidade do país. Estas teorias prevaleceram, durante algum tempo, no pensamento social brasileiro até levar a elite nacional a explorar o processo de miscigenação como incentivo para branquear a população de todo território brasileiro (LACERDA, 1911; SCHWARCZ, 1993).

A elite de políticos e de intelectuais do Brasil tinha entre seus ideais a construção de uma representação de país que fosse uma nação em desenvolvimento e, para que tal imagem fosse reafirmada, seria necessário esconder os conflitos raciais aqui existentes e exaltar o processo da miscigenação.

O país passou a ser visto positivamente pelo exterior como exemplo de união entre as raças e, posteriormente, na década de 50, instigou a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a desenvolver pesquisas com objetivo de ratificar

a existência da democracia racial e utilizar a realidade racial brasileira como exemplo a ser empregado nos demais países.

O projeto desenvolvido pela UNESCO, intermediado por Alfred Métraux que teve como colaboradores, dentre outros, Florestan Fernandes e Roger Bastide (1951), trouxe resultados de grande relevância para a percepção racial, contribuindo para desconstruir a imagem de um país democrático racialmente, evidenciando que a chamada democracia racial era mais mito que realidade.

Na década de 1970 surgiram novas pesquisas para aprofundar os estudos sobre o racismo e as desigualdades raciais no Brasil, em paralelo com o Movimento Negro Brasileiro, que objetivava articular as questões raciais de forma mais estruturada para fazer parte do debate político nacional.

1.1.1 Branqueamento: categoria do racismo à brasileira legitimado pelo Censo Demográfico

Para compreensão do percurso histórico dos estudos das relações raciais no Brasil, iniciaremos pelos anos de 1870 quando, na sociologia brasileira, a noção de raça começa a ser utilizada. Baseada no discurso darwinista e evolucionista, teorias difundidas na Europa foram utilizadas para justificar a dominação europeia e importadas pela elite intelectual do Brasil com o objetivo de justificar as desigualdades e hierarquias existentes no país.

A antropóloga e historiadora Lília M. Schwarcz, em sua obra *O espetáculo das raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil*, publicada em 1993, expõe alguns autores que contribuíram para a difusão das teorias raciais no Brasil, dentre eles Silvio Romero, crítico literário e um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras (ABL), em 1897, como bem destaca o pesquisador e escritor Roberto Ventura:

Teorias como o evolucionismo social, o positivismo, o naturalismo e o social-darwinismo, ‘um cinematographo em ismos’ (Romero, 1911), começam a se difundir a partir dos anos 70, tendo como horizonte de referência o debate sobre os fundamentos de uma cultura nacional em oposição aos legados metropolitanos e à origem colonial (VENTURA, 1988 *apud* SCHWARCZ, 1993, p. 28).

Estas teorias explicavam a composição da espécie humana entre subespécies e, cada uma delas, possuiria características comportamentais distintas, justificando a hierarquia estabelecida biologicamente. O termo “raça” foi utilizado como alicerce científico para um grupo privilegiado, brancos europeus, com objetivo de legitimar sua pretensa superioridade racial. Essa perspectiva foi tão marcante que prevaleceu sobre o pensamento das ciências

sociais, gerando efeitos desastrosos, como genocídios e holocaustos, justificados por estas ideias. A partir desta situação, após a Segunda Guerra Mundial, o uso do termo “raça” como categoria científica, referente à espécie humana, foi banido pelos cientistas.

Quando introduzidas no Brasil, as teorias raciais foram reestruturadas para incorporar a realidade brasileira, uma vez que, anunciado o fim da escravidão, havia a necessidade da conservação de ideias de superioridade racial para manter uma hierarquia social:

Do darwinismo social adotou-se o suposto da diferença entre as raças e sua natural hierarquia, sem que se problematisassem as implicações negativas da miscigenação. Das máximas do evolucionismo social sublinhou-se a noção de que as raças humanas não permaneciam estacionadas, mas em constante evolução e “aperfeiçoamento”, obliterando-se a ideia de que a humanidade era uma (SCHWARCZ, 1993, p.18).

Era um momento de formação de uma nova concepção ideológica para a elite política nacional e de intelectuais do país. Se considerado o diagnóstico das teorias raciais vigentes, o Brasil era um país sem futuro, pois boa parte dessas teorias eram contrárias à miscigenação. Como compatibilizar essas teorias com uma sociedade marcada pela miscigenação racial? Esse era o grande dilema enfrentado pelos intelectuais e as elites nativas, que tinham, entre seus membros, vários mestiços. O Brasil era visto como uma experiência única de hibridismo racial.

A composição étnico racial do país gerava um certo pessimismo referente ao seu futuro, além de ser responsável pela imagem de nação degenerada, que grande parte dos viajantes levava do Brasil. “Um modelo de falta e atraso” (SCHWARCZ, 1993, p.36).

Neste cenário, dá-se início a um modernismo no pensamento social brasileiro com o surgimento de novas ideias. A década de 70 do século XIX proporcionava ao Brasil um momento de grandes avanços intelectuais e o fortalecimento de várias instituições científicas atuando em diversas áreas das Ciências. Os governantes tinham a pretensão de construir uma nova percepção externa e superar a noção de uma população fadada ao fracasso, para a construção de uma imagem de mas um país adiantado, científico e civilizado.

Segundo Schwarcz, “as construções teóricas de tais ‘homens de ciencia’⁸, que de dentro das instituições das quais participavam tendiam a se autorepresentar como fundamentais para as soluções e os destino do país, constituem, portanto, material privilegiado para a recuperação do período” (SCHWARCZ, 1993, p. 40).

⁸ Expressão usada por Machado de Assis (1882/1989:26) citado por Schwarcz (1993, p. 28) “Homem de ciência, é só ciência, nada o consterna fora da ciência”. Segundo Schwarcz (1993), Machado de Assis se expressa dessa forma “por meio de sua famosa personagem, Simão Bacamarte, médico alienista que asilou uma cidade inteira (1882/1989:26)”.

A importância dada às teorias raciais no Brasil fez desses estudiosos grandes pensadores. A intenção era produzir um novo pensamento social em que, de um lado, era preciso combinar alguns aspectos das referidas teorias, como a comprovação da inferioridade entre as raças e, do outro, descartar as críticas referentes aos cruzamentos raciais como responsável pelo atraso e degeneração do povo brasileiro.

Essa releitura passou a conceber a miscigenação como fator fundamental para o branqueamento da população. O “branqueamento” é uma das categorias do “racismo à brasileira”, estratégia pensada para levar ao desaparecimento da população negra no Brasil. Essa é uma adaptação das teorias raciais à realidade brasileira, pois, na concepção européia, a miscigenação resultava em degeneração da espécie. Nesta época, houve grande incentivo para o estabelecimento de estrangeiros no Brasil. Conforme as populações escravizadas iam sendo libertadas, se incentivava as imigrações europeias principalmente da Itália no período de 1880 a 1930.

Nesta perspectiva, João Batista Lacerda⁹, na época Diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, foi eleito para representar o Brasil no Primeiro Congresso Universal da Raças, realizado em Londres no ano 1911. Apresentou a tese “*Sur les métis au Brésil*” (Sobre os mestiços do Brasil) que considerava a mestiçagem como sendo elemento fundamental para o branqueamento da população e desaparecimento do elemento negro, visto como fator de atraso na formação da nação brasileira:

A população mista do Brasil deverá então ter, dentro de um século, um aspecto bem diferente do atual. As correntes de imigração europeia, que aumenta a cada dia e em maior grau o elemento branco desta população, terminarão, ao fim de certo tempo, por sufocar os elementos dentro dos quais poderiam persistir ainda alguns traços do negro (LACERDA, 1911).

Porém, esse mesmo raciocínio poderia ser utilizado para se pensar em termos culturais, ou seja, os modelos culturais brancos seriam absorvidos pelos descendentes de africanos, ocasionando o branqueamento cultural. Havia, ainda, a questão do “clarear”, literalmente, a população brasileira, ou seja, homens e mulheres de raças distintas realizando cruzamentos para gerar filhos mestiços, e estes, se relacionando com pessoas de pele clara, gerariam homens brancos, e assim por diante, até toda nação possuir fenótipos próximos ao da raça ariana. Segundo Ribeiro (1923, p. 378, *apud* Domingues 2002, p.569):

⁹ Formado em medicina pela Universidade do Rio de Janeiro, João Batista Lacerda foi presidente da Academia Nacional de Medicina e Diretor do Museu Nacional.

Dentro de cinquenta annos, a parte uma pequena fracção retro-atavica de typos negróides, teremos uma população plausivelmente mais branca que a da península ibérica.

Eis, pois, a largos traços a situação e a qualidade do homem branco no Brasil, com a sua colaboração progressiva de ariano de boas origens.

Embora passível de certas proposições, diante da mistura racial, as consequências da mestiçagem continuavam desconhecidas, gerando certo desconforto ao se afirmar, de forma concisa, as comprovações dos modelos deterministas. Segundo Ventura, “pode-se dizer que *Sur les métis au Brésil* é um exercício de conciliação entre a realidade (mestiça) da sociedade brasileira com teorias científicas que desqualificavam os mestiços” (2010, p. 91).

O Estado foi grande articulador do fenômeno do branqueamento. Além de estimular a entrada de imigrantes europeus no Brasil, divulgava, por meio dos relatórios oficiais, o desaparecimento da população negra, uma vez que o censos realizados no período mostravam uma diminuição gradativa das pessoas de pele escura.

O primeiro recenseamento foi realizado no período imperial, abrangendo todo território brasileiro. Essa contagem ocorreu em 1872, período em que a população cativa, conforme Schwacz (1993, p. 13) representava 15,2% e imigrantes estrangeiros 3,8%. Com 10 milhões de habitantes no Brasil, os pretos e pardos representavam aproximadamente 60%, porcentagem correspondente a um número de 1.954.452 (um milhão, novecentos e cinquenta e quatro mil, quatrocentos e cinquenta e dois) pretos e 4.188.737 (quatro milhões, cento e oitenta e oito mil, setecentos e trinta e sete) pardos¹⁰. Esta classificação por raças era pesquisada por meio das opções: “branco”, “preto”, “pardo” e “caboclo”. A população indígena foi contabilizada por meio da opção “cabloco” neste e no Censo de 1890, e apenas vai aparecer novamente no formulário do Censo um século depois, na pesquisa de 1991.

Em 1880 não houve censo e o primeiro levantamento populacional após a abolição dos escravos (1888), ocorreu em 1890, tornando-se decenal. Neste ano, a pesquisa sobre a classificação racial baseou-se nas categorias “branco”, “preto”, “cabloco” e “mestiço”, este último substituiu a opção “pardo” que, de acordo com Camargo (2010, p. 235 *apud* Anjos, 2013, p. 106), incluía apenas “os filhos de ‘pretos’ e ‘brancos’, excluindo outros casos de miscigenação”.

Percebe-se o uso de dois critérios para definir um mesmo quesito na classificação da população brasileira: cor (branco e preto) e os termos caboclo e mestiço. O termo mestiço foi introduzido no questionário do censo como categoria para remeter à origem racial do indivíduo, adotando os conceitos da vertente ideológica do branqueamento, ou seja,

¹⁰ Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro: 2000.

demonstrando, oficialmente, que o negro estava sendo extinguido devido ao cruzamento com brancos.

O quesito raça não esteve presente nos Censos de 1900 e 1920. Este último, porém, chamou a atenção em seu texto introdutório, segundo Anjos (2013, p. 110), uma vez que apontou “que o Brasil atingiria a pureza étnica através da miscigenação e da imigração européia”. Esta afirmação também esteve presente no texto de introdução do Censo de 1940.

A base para legitimação da referida frase foram os dados estatísticos coletados no Censo de 1890 cuja população branca cresceu em torno de 66%. Em relação ao Censo de 1872, a população negra não atingiu nem 1%.

Segundo Anjos (2013, p. 110), o que poderia ter justificado a falta do quesito “cor” nos Censos de 1920 e 1970, bem como a instrução de se colocar um traço “(-)” em qualquer outra situação que não fosse a declaração da cor “branca”, “preta”, ou “amarela” no Censo de 1940, foi a:

Ausência de um critério único disseminado entre a população e sancionado pelo estado”, o que implica na falta de concordância entre a cor verdadeira e a cor selecionada: “as respostas, em especial a classificação de mestiço, ocultavam a variedade étnico-racial da população (GOUVÊA; XAVIER, 2013, p. 106).

Em 1910 e 1930 não foram realizados censos no país. Em 1940, a classificação era pela cor e não mais por raça, foram utilizadas as categorias “branco”, “preto” e “amarelo”. Esta foi inserida devido à imigração japonesa ocorrida no início do século XX. Aqueles que declararam “índio”, “cabloco”, “mulato”, “moreno” dentre outros, ou inseriram um “(-)”¹¹, foram designados na categoria “pardo” para a divulgação. Os dados divulgados neste Censo, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹², mostraram que a população branca não parava de crescer, enquanto o aumento da população preta não era tão considerável.

Um fato que poderia ter ocorrido para tal fenômeno seria a declaração dos pretos como pardos e dos mestiços como brancos que, segundo Marx (1998, p. 163, Wood, Carvalho, Horta, 2010, p. 120, *apud* Anjos 2013, p. 110), “foi justamente a categoria intermediária ‘parda’, que possibilitava a declaração de mestiços como ‘brancos’ e dos ‘pretos’ como ‘pardos’, de acordo com um esquema de classificação racial em que o mais claro é mais valorizado”.

¹¹ Os recenseadores foram orientados a anotar um traço quando não havia designação para a cor.

¹² Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro: 2000.

Em 1950 e 1960 o grupo pardo foi reintegrado ao quesito cor para coleta de dados, ficando a classificação pela cor composta pelas categorias: “branco”, “preto”, “amarelo” e “pardo”. Foi nestes Censos em que se deu início ao princípio da autodeclaração, pois tinha-se, como orientação ao recenseador, respeitar a declaração do recenseado¹³.

Neste ano de 1960, antes de iniciar os trabalhos do recenseamento, o IBGE lançou, para divulgação entre o povo brasileiro, uma cartilha que possuía uma figura representando a harmonia entre as raças. Nessa figura constava uma criança negra, branca e amarela, e a mensagem difundida referendava a miscigenação formadora da população brasileira. Era a democracia racial disseminada por Gilberto Freyre (1900-1987), em sua obra *Casa Grande e Senzala*, publicada em 1933, que ainda marcava presença no imaginário brasileiro, reforçando a ideia do branqueamento enraizado no período colonial.

Em 1970, como citado anteriormente, não houve investigação do quesito cor no censo, voltando a ser pesquisada no Censo de 1980 embora, no questionário da Amostra, com as mesmas opções da investigação anterior: “branco”, “preto”, “pardo” e “amarelo”. A inclusão novamente dessa categoria nas pesquisas demográficas é resultado da pressão dos cientistas sociais e do movimento negro com o objetivo de, conforme Anjos (2013, p.112), “firmar uma identidade negra distinta, e seus valores e tradições”.

Segundo Guimarães, (2014, p. 10) aproximadamente em 1980 começaram a surgir na sociologia brasileira alguns trabalhos elaborados por Carlos Hasenbalg (1979) e Nelson do Valle Silva (1978), sobre os “efeitos materiais e os sentidos culturais que apenas a ideia de raça, tomada seja conceitualmente, seja como construção histórica, pode desvendar”.

Esses trabalhos vieram de encontro com os objetivos do Movimento Negro Unificado¹⁴, que surgiu em 1978 criticando de forma incisiva a “democracia racial”, tema que será discutido no próximo subtópico.

Sob esta ótica houve uma reinterpretação do significado da categoria “parda” na classificação racial nas pesquisas demográficas nacionais, promovendo uma busca pelo reconhecimento de uma categoria identitária completamente presente no território nacional brasileiro, onde a população preta não seria demarcada pela cor mais sim pela ascendência. Essa categoria se somara aos que se definem como pretos construindo, assim, a categoria negra¹⁵:

¹³ Segundo Anjos (2013, p. 106) os censos que antecederam 1950 os formulários podiam ser preenchidos pelo responsável da residência ou até mesmo pelos recenseadores.

¹⁴ Para o aprofundamento da discussão sobre o papel dos clubes e a formação de grupos do movimento negro ver: AGUIAR, 1998.

¹⁵ Dessa forma, adotar-se-á, neste trabalho, a expressão “negro” quando dirigir-se aos pretos e pardos.

A categoria 'parda' do Censo – que, conforme se lê nos manuais do entrevistador do IBGE designa a miscigenação e abriga a diversidade de classificações raciais possíveis – é reinterpretada a partir do critério da ascendência racial e agregada à categoria 'preta', para constituir a população 'negra' (ANJOS, 2013, p.112).

Esta reinterpretação passa a ser considerada no Censo de 1991, no questionário da Amostra, e a categoria “indígena” foi incorporada às já mencionadas, ordenadas por “branco”, “preto”, “amarelo” e “pardo”. Em 2000, também no questionário da Amostra, manteve-se as mesmas categorias de classificação.

No ano de 2010¹⁶, data de realização do último censo, a classificação de cor ou raça foi introduzida no questionário básico aplicado para toda a população. Os dados censitários foram de extrema importância para mostrar o grande contingente de população “negra” no país. Deixando explícita a necessidade de haver maior representatividade desta população no cenário político, para fomentar as discussões correspondentes a políticas públicas focalizadas:

A pertinência da classificação racial na elaboração de políticas públicas, até pouco tempo estranha a um estado que afirmava a miscigenação e a indefinição de raças, traz a exigência de demarcações raciais claras que possibilitem a identificação de uma população-alvo, sua quantificação, e a caracterização de suas condições de existência para a proposição de políticas (ANJOS, 2013, p. 113).

No decorrer dos processos de recenseamento brasileiro, no que se refere à questão “cor” ou “raça”, percebe-se, de acordo com Gabriele dos Anjos (2013), que, até 1970 esta classificação não possuía importância para as questões ligadas à política, uma vez que não era interessante para a elite política nacional subsidiar e fortalecer a população negra, já que predominava a ideologia do branqueamento e da democracia racial. Porém, foi a partir do Censo de 1980 que o Estado passou a dar importância à informação estatística para identificação das populações necessitadas de atenção especial por parte do Governo, o que reforçou as “demandas de definição conceitual de cientistas sociais e militantes” (ANJOS, 2013, p. 114).

¹⁶ Neste ano, ao se declarar “indígena”, era necessária responder qual etnia pertencia bem como a língua falada. O resultado apresentou que a população indígena brasileira é de 896,9 mil indígenas, destes 817,9 se autodeclararam índios ao responder sobre cor ou raça e 78,9 mil se definiram em outra cor se considerando indígenas pelas tradições. Foram identificadas 305 (trezentos e cinco) etnias e 274 (duzentos e setenta e quatro) línguas faladas.

1.1.2 A “democracia racial” e teorias raciais posteriores

No início do século XX, principalmente após a década de 1930 até 1970 aproximadamente, prevaleceu na mentalidade do povo brasileiro, como também de estudiosos estrangeiros, uma concepção harmônica das relações raciais. Nesse período, a cultura mestiça representava oficialmente a nação brasileira e era vislumbrada como fenômeno de tolerância racial. Essa ideia difundiu uma corrente de pensamento que acreditava que a ausência de manifestações abertas de racismo e discriminação era um indicador de harmonia e igualdade entre brancos, negros e indígenas.

Ou seja, vários fatores, principalmente a classe social, poderiam ser responsáveis pela reduzida mobilidade social dos brasileiros enquanto que a discriminação racial não seria significativa. Esse aforismo, denominado Democracia Racial, defende a crença de que o Brasil não é um país racista, quando comparado a outros países, principalmente aos Estados Unidos, uma vez que, de acordo com Freyre (2013, p.33), “a miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala”.

Vários pesquisadores das Ciências Sociais e da Antropologia realizaram estudos abordando a temática da discriminação e do preconceito racial. Em muitos casos, certas violências ou desigualdades só seriam plenamente analisados e compreendidos se levada em consideração a condição étnico-racial das pessoas envolvidas. Percebeu-se que o preconceito sempre esteve presente na sociedade, embora, na maioria das vezes, por meio de manifestações sutis. A partir dessa concepção crítica sobre as relações raciais foi que o Estado passou a intervir e a responder às reivindicações do Movimento Negro Brasileiro executando políticas públicas para reparar os danos causados pelo racismo.

Um dos marcos mais importantes na construção da representação da nação enquanto democracia racial foi a publicação da obra de Gilberto Freyre *Casa Grande & Senzala*, na década de 1930, apresentando o mito das “três raças” criadoras de uma sociedade híbrida no Brasil em que a mistura era o símbolo de um modelo de sociabilidade e equilíbrio racial caracterizado pela cultura ibérica. Para o autor:

O que se sente em todo esse desadorno de antagonismo¹⁷ são as duas culturas, a europeia e a africana, a católica e a maometana, a dinâmica e a fatalista

¹⁷ Gilberto Freyre (2013, p. 69) descreve caráter português mencionando Aubrey Bell, 1915: “O caráter do português – comparação do mesmo Bell – é como um rio que vai correndo muito calmo e de repente se precipita em quedas de água: daí passa do ‘fatalismo’ a ‘rompantes de esforço heroico’; da ‘apatia’ a ‘explosões de

encontrando-se no português, fazendo dele, de sua vida, de sua moral, de sua economia, de sua arte um regime de influências que se alternam, se equilibram ou se hostilizam. Tomando em conta tais antagonismos de cultura, a flexibilidade, a indecisão, o equilíbrio ou a desarmonia deles resultantes, é que bem se compreende o especialíssimo caráter que tomou a colonização do Brasil, a formação *sui generis* da sociedade brasileira, igualmente equilibrada nos seus começos e ainda hoje sobre antagonismos (FREYRE, 2013, p. 69).

Nesta obra, Freyre demonstrava que a relação entre “senhor” e “escravo” era caracterizada pela cumplicidade da servidão mostrando a flexibilidade dos senhores para com seus escravos e que estes, de certo forma, eram conformados com esta sujeição. As suas ponderações, baseadas em fontes históricas, retratam um período de escravidão mais brando que o real, se valendo da miscigenação como prova legítima de harmonia interétnica e vantajosa para a colonização portuguesa:

Pelo intercurso com mulher índia ou negra multiplicou-se o colonizador em vigorosa e dúctil população mestiça, ainda mais adaptável do que ele puro ao clima tropical. A falta de gente, que o afligia, mais do que a qualquer outro colonizador, forçando-o à imediata miscigenação – contra o que não o indispunham, aliás, escrúpulos de raça, apenas preconceitos religiosos – foi para o português vantagem na sua obra de conquista e colonização dos trópicos. Vantagem para sua melhor adaptação, senão biológica, social (FREYRE, 2013, p. 75).

Nesta perspectiva, a miscigenação aparece como um mecanismo de correção das desigualdades sociais. A obra de Gilberto Freyre ajudou na construção de um ideal de nacionalidade que negava a existência do racismo e discriminação no Brasil. Essa representação traria dificuldades para o desenvolvimento de políticas públicas específicas, principalmente, o acesso de negros e indígenas no ensino superior. Fato este que, segundo Gilberto Freyre, é resultante da formação brasileira que, em sua fase colonial colocou negros e brancos sob um mesmo ambiente, os engenhos, favorecendo a convivência entre ambas as raças.

O Brasil passou a ser visto pelo exterior como referência de harmonia racial incitando a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) a financiar pesquisas que comprovassem a existência da democracia racial no país, com a intenção de propiciar ferramentas de combate à intolerância racial. Conforme Chor (1999, p. 143) “a UNESCO, em perspectiva igualitária e universalista, estimulou a produção de conhecimento científico a respeito do racismo, abordando as motivações, os efeitos e as possíveis formas de superação do fenômeno”.

energia na vida particular e a revoluções na vida pública’; da ‘docilidade’ a ‘ímpetos de arrogância e crueldade; da ‘indiferença’ a ‘fugitivos entusiasmados’, ‘amor ao progresso’, ‘dinamismo’”.

Após o aterrorizante genocídio nazista, a UNESCO procurava meios para impedir que o fenômeno ocorresse novamente e seu principal objetivo era provar a nulidade científica sobre o conceito de raça, e o cenário social brasileiro era propício para ser submetido à investigação.

Foi no início da década de 1950, período em que o país iniciava uma grande reestruturação econômica e social, que o sociólogo Florestan Fernandes¹⁸, convidado pelo pesquisador francês Roger Bastide¹⁹, passou a participar do projeto da UNESCO.

No aspecto econômico, a sociedade brasileira passava por um processo de modernização capitalista. Notava-se grande interesse governamental em tornar o Brasil um país consumista de grande potencial industrial. Do ponto de vista social, para acompanhar o progresso da nação, a população brasileira que residia nos campos migrava para os centros urbanos em busca de emprego e melhores condições de vida, o que resultou em grandes problemas sociais como a falta de saneamento básico e alta taxa de desemprego.

Diante deste contexto econômico e social, os estudos realizados por Florestan Fernandes utilizaram algumas variáveis como “salário”, “profissão” bem como buscaram observar como a variável “raça” tinha influência direta nas ocupações de funções no mercado de trabalho e interferia na concorrência entre brancos e negros.

Ao fazer uso de dados empíricos, Florestan Fernandes mostrou que o negro era excluído do cenário social. Uma vez vítimas do sistema escravista, não possuíam condições sociais de acesso às funções exigidas na ordem social competitiva. Dessa forma, os brancos ocupavam as melhores posições no mercado de trabalho, deixando claramente exposta a situação de inclusão díspar de grupos raciais na sociedade capitalista. Conforme o autor:

A universalização do trabalho livre não beneficiou o “negro” e o “mulato” submersos na economia de subsistência [o que, aliás, também aconteceu com os “brancos” que fizessem parte desse setor]; mas, nas condições em que se afetou, em regra prejudicou o “negro” e o “mulato” que faziam parte do sistema de ocupações assalariadas, mais ou menos vitimados pela competição com o emigrante (FERNANDES, 2006, p. 46).

Dessa forma, Florestan Fernandes apontou o *modus operandi* do passado escravocrata e do período pós-abolicionista para justificar as desigualdades socioeconômicas dos negros

¹⁸ Sociólogo marxista, Florestan Fernandes busca no colonialismo e no sistema escravocrata, compreender a política e economia da contemporaneidade, bem como a ditadura militar e a desigualdade social. Estudou a integração do negro na sociedade capitalista evidenciando as desigualdades sociais entre brancos e negros contribuindo significativamente para a desconstrução da noção de “democracia racial”.

¹⁹ Roger Bastide foi um sociólogo francês que veio ao Brasil para pesquisa sobre o Candomblé na Bahia. Em parceria com Florestan Fernandes realizou a pesquisa Brancos e Negros em São Paulo para o Projeto da UNESCO e diante dos resultados positivos de desigualdade racial e de racismo, iniciam um debate sobre o mito da “democracia racial”.

em relação aos brancos, o primeiro sempre ocupando posições sociais inferiores. Entende-se que as dificuldades dos negros não seriam resultantes da pigmentação escura da pele, mas sim decorrente da sua posição ocupada na escala da hierarquia social:

No contexto histórico surgido após a Abolição, portando, a ideia da “democracia racial” acabou sendo um expediente inicial (para não se enfrentarem os problemas decorrentes da destituição do escravo e da espoliação final de que foi vítima o antigo agente de trabalho) e uma forma de acomodação a uma dura realidade (que se mostrou com as “populações de cor” nas cidades em que elas se concentraram, vivendo nas piores condições de desemprego disfarçado, miséria sistemática e desorganização social permanente) (FLORESTAN FERNANDES, 2007, p. 46).

Florestan Fernandes adotava a concepção de que a desigualdade socioeconômica caminha paralelamente com a desigualdade racial, e só será transformada quando o negro e o mulato obtiverem o mesmo *status* econômico e social que o branco. E, para que isso ocorresse, seria necessário um reordenamento das relações sociais, econômicas e políticas no interior da sociedade capitalista.

A sociologia de Florestan Fernandes investigava a integração do negro na sociedade de classes e, baseado numa visão marxista, acreditava que na medida em que o negro ascendesse socialmente e adquirisse prestígio econômico e financeiro, ocupando posições relevantes na sociedade pós-abolição, o preconceito e a discriminação racial diminuiriam. Seus estudos demonstraram a existência de extrema desigualdade racial e as ínfimas possibilidades de mobilidade dos negros para as camadas mais altas da estratificação social.

O sociólogo argentino Carlos Hasenbalg desenvolveu grandes trabalhos envolvendo as relações raciais com a estratificação e mobilidade sociais. Uma das suas obras *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*, publicada em 1979, foi impactante para a sociologia brasileira. Suas pesquisas e análises convergiam com os ideais do Movimento Negro Brasileiro que lutava em favor da igualdade entre as raças e criticava fortemente a concepção de “democracia racial”, buscando trazer à tona a importância da categoria raça para se pensar as desigualdades entre brancos e negros.

Hasenbalg criticava a concepção de Florestan Fernandes do racismo e discriminação como um arcaísmo resultante da sociedade escravocrata. De acordo com ele, “a raça [...] opera como critério socialmente relevante no preenchimento de posições na estrutura de classes bem como nas dimensões distributivas da estratificação social” (1979, p. 97).

Com o fim do sistema escravista, para Hasenbalg, (1979, p.120) “o racismo, como construção ideológica e conjunto de práticas mais ou menos articuladas, foi preservado e em alguns casos até mesmo reforçado”. Sem garantias de que uma justiça social seria feita e que

receberiam uma indenização pelos vários séculos subordinados a uma vida vexatória e de extrema violência, os escravos, agora libertos, tinham a esperança de constituírem uma nova realidade. Contudo, os que permaneceram no campo sustentaram as mesmas relações de subserviência e os que foram para a cidade encontraram na marginalidade o seu destino.

A cor ou raça era um dos fatores que explicavam as desigualdades e opressões que o não branco sofria. A branquitude torna-se um privilégio e marca “a opressão racial da exploração de classe e cria os nexos racionais para as práticas racistas” (HASENBALG, 1979, p. 117).

O privilégio racial ainda existente após o colonialismo seria o responsável pela ascensão do branco e opressão do negro na esfera econômica, política, cultural, refletindo em uma estratificação racial da sociedade capitalista.

Os negros continuando numa posição desfavorecida e sem perspectiva, assumiam trabalhos humilhantes e os brancos se beneficiavam por meio de sua exploração, e de benefícios indiretos como a vantagem competitiva no preenchimento das posições da estrutura de classes que comportam as recompensas materiais e simbólicas mais desejadas:

Os brancos aproveitaram-se e continuam a se aproveitar de melhores possibilidades de mobilidade social e de acesso diferencial a posições mais elevadas nas várias dimensões da estratificação social. Estas dimensões podem ser consideradas como incluindo elementos simbólicos, mas não menos concretos, tais como honra social, tratamento decente e equitativo, dignidade e o direito de autodeterminação (HASENBALG, 1979 p. 122).

Hasenbalg (1979) demonstrou que a condição étnico-racial de um indivíduo pode desfavorecer sua mobilidade social no Brasil. Os negros se encontram ainda nas piores ocupações do mercado de trabalho e tem menores graus de escolarização. A representação do Brasil, enquanto democracia racial contribuiu para a ampliação das distâncias entre negros e brancos na hierarquia da sociedade.

Esta situação ainda persiste na atualidade, uma vez que, segundo informações constantes na *Síntese de Indicadores Sociais 2015*, a população negra no ano de 2014, representa 76% das pessoas que estavam entre os 10% com menores rendimentos, e 17,4% entre as pessoas que compõem os 1% com maiores rendimentos. Conforme o referido relatório, embora com o aumento da proporção de pretos ou pardos no topo da distribuição de 12,4% em 2004 para 17,4% em 2014, é notória a distância social entre brancos e negros já que o primeiro representa quase 80% daqueles inseridos no 1% com rendimentos superiores.

As desigualdades entre brancos e negros estão presentes também na categoria de trabalhadores ocupados sem registro em carteira de trabalho, na qual 35,3% da população

branca e 48,4% dos negros, no ano de 2014, realizavam suas atividades profissionais na informalidade²⁰.

Com o objetivo de contribuir com os estudos raciais no Brasil, o sociólogo norte-americano Edward Telles, publicou diversos trabalhos sobre as relações raciais do país. Seu livro *Racismo à Brasileira: uma nova perspectiva sociológica*, publicado em 2003, interpreta as relações raciais no Brasil, divididas em dois momentos históricos, e faz críticas a respeito da maneira como os pesquisadores, sobre o tema, conduziram seus trabalhos.

Para Telles, as primeiras interpretações realizadas sobre a situação racial no Brasil foram influenciadas pela obra de Gilberto Freyre e sua exaltação da miscigenação. O segundo momento importante sobre as interpretações acerca das relações raciais no Brasil advém da obra de Florestan Fernandes e posteriormente Carlos Hasenbalg, é caracterizado pela denúncia da existência de um racismo generalizado, pela consciência de uma falsa democracia racial e a afirmação de que a exclusão racial é presente em diversas esferas no Brasil, além da econômica.

Telles compreende que as relações raciais no Brasil devem ser estudadas e analisadas de maneira diferente da metodologia empregada pelos pensadores influentes tanto da primeira interpretação quanto na segunda. Para ele, as análises realizadas anteriormente sobre o tema raça “falharam” ao não considerar as diferenças das dimensões horizontais²¹ e verticais²² das relações raciais. Para Telles, uma melhor compreensão sobre as desigualdades será possível a partir da distinção entre relações raciais horizontais das relações raciais verticais:

Ao limitar suas análises à dimensão horizontal da socialização, a primeira geração conclui que as relações raciais eram bem melhores no Brasil do que nos Estados Unidos. Níveis de união inter-racial e segregação residencial eram indicadores importantes sobre até que ponto os não brancos eram assimilados ou aceitos pelos brancos. Acadêmicos daquela época acreditavam que as desigualdades raciais no Brasil eram temporárias, uma vez que eles não constataram no país o racismo gritante e a profunda distancia racial encontrada nos Estados Unidos [...]. Por outro lado, a segunda geração enfatizou a dimensão vertical da desigualdade, constatando muita mobilidade social na região industrial do sul, bem como a superação, no mercado de trabalho, de negros e mulatos por imigrantes europeus recém chegados. Por menosprezarem as relações horizontais, as provas de racismo encontradas sugerem que as relações raciais no Brasil são tão ruins como nos Estados Unidos (TELLES, 2003, p.133).

Nos Estados Unidos ocorreu a segregação racial, um sistema criado pelos norte-americanos que correspondia à separação física, imposta de maneira legal como leis anti-

²⁰ Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2015.

²¹ Socialização inter-racial entre pessoas de mesma classe social, como o casamento.

²² Socialização inter-racial entre pessoas de diferentes classes sociais e aludem relações de poder socioeconômico como educação e renda.

miscigenação e leis que proibiam os afro-americanos de compartilhar o mesmo ambiente que a comunidade branca. A união inter-racial e a mistura residencial eram proibidas. Do mesmo modo, esta discriminação racial se manifestava na distribuição dos serviços, como saúde e educação e também no acesso a oportunidades de empregos. Tais leis permaneceram, segundo Telles (2003), até meados dos anos 60. Todavia, no Brasil o preconceito ocorre através de formas silenciosas, não tão manifestas como nos Estados Unidos, e as uniões inter-raciais nunca foram proibidas explicitamente, evidenciando cada vez mais a mistura racial.

Para Telles, embora as relações raciais horizontais apresentem maior incidência no Brasil do que nos Estados Unidos, o cruzamento entre brancos e não brancos de uma mesma classe social não configura harmonia entre as raças, pois o mestiço da mesma forma que o preto não consegue ascender socialmente como o branco.

Nas relações raciais verticais, as desigualdades de classe não são totalmente consequências do sistema de escravidão, que prevaleceu no país por três séculos e meio, mas também, conforme Telles, (2003, p. 136) “de uma contínua prática social preconceituosa, de cunho racial”. O racismo e a desigualdade acarretam no impedimento das pessoas de pele escura usufruir das vantagens oferecidas pelo sistema capitalista bem como gozar de seus direitos de cidadão: “No Brasil, o racismo e a discriminação racial são mecanismos poderosos que agrupam as pessoas dentro de um sistema de classe altamente desigual e permite que os brancos mantenham o privilégio para si e para seus filhos” (TELLES, 2003, p. 137).

Em suma, existe uma diferença grande entre as relações verticais e as relações horizontais. A primeira configura a extrema desigualdade na hierarquia social da sociedade brasileira, onde a maioria dos grupos que se encontram no topo da pirâmide é branca e a grande parte dos que se encontram na base são os negros. Ou seja, a dificuldade de superar as barreiras que impedem a ascensão dos não brancos nas relações verticais é muito maior que aquelas para ultrapassar as barreiras das relações inter-raciais como o casamento interétnico, por exemplo, que configura um elemento harmônico entre as raças.

O Estado, para Telles, é o mais poderoso articulador para a criação de oportunidades nas relações raciais. É por meio dele que são adotadas ações para promover a diminuição das diferenças raciais. Estas ações são conduzidas pela conjuntura política, pelas elites nacionais, ideologias populares e identidades (TELLES, 2003, p.144).

Os norte-americanos, por exemplo, criaram, segundo Telles (2003, p. 144), um sistema de segregação tendo como objetivo afastar os brancos dos pretos e mulatos: “Os Estados Unidos institucionalizaram, [...] um sistema formal de segregação, especialmente através da classificação racial, leis anti-miscigenação e práticas de discriminação residencial,

separando a vida dos negros e dos brancos até meados dos anos 60”. Várias instituições foram criadas no intuito de combater essa conjuntura política e social. Grupos que buscavam fortalecer uma identidade negra igualitária lutaram durante muitos anos contra a segregação. Alguns resultados positivos foram alcançados como, por exemplo, a aprovação da Lei dos Direitos Civis, no Congresso em 1964, e do direito ao voto em 1967. Entretanto, os efeitos da discriminação racial continuaram prejudicando a população negra norte-americana, cujo Governo, na tentativa de reparar danos históricos provocados pela segregação racial, criou algumas ações afirmativas com caráter compensatório e de justiça distributiva que, segundo Telles (2003, p. 145), “buscaram promover a população não branca na dimensão vertical”.

No Brasil, foram estimuladas pelo Estado ações que fortaleceram as relações raciais na dimensão horizontal. O cruzamento entre brancos e não brancos no período em que prevalecia a ideologia da democracia racial e do branqueamento da população, segundo Telles, “buscaram desenhar uma nação branca, através da imigração europeia e suas previsões otimistas de que os genes determinantes de traços brancos predominariam na mistura racial, eventualmente branqueando os elementos negros da população” (2003, p. 145). Somente a partir dos anos 90 é que o Estado passou a reconhecer que o racismo se fazia presente na sociedade brasileira e vários sociólogos e antropólogos começaram a se interessar pelas questões raciais desenvolvendo estudos e pesquisas na área.

De acordo com Telles:

O Brasil ressaltou a inclusão racial, embora no sentido mais abstrato de pessoa, nação e cultura, ao invés da inclusão na política ou no sentido de oportunidades iguais. Ao mesmo tempo, o governo brasileiro falhou em corrigir a desigualdade racial até bem recentemente. Como resultado de uma ação comparativa nos Estados Unidos e no Brasil, o Brasil agora tem maior desigualdade racial, mas é mais integrado horizontalmente (TELLES, 2003, p. 146).

Diante dos fatos, para o autor, uma das questões que merecem uma atenção especial refere-se ao esclarecimento do Brasil ser um país que possui um grau de sociabilidade entre as raças maior que os Estados Unidos e ainda permanecer com grande discrepância socioeconômica entre brancos e não brancos. Algumas situações são ressaltadas por ele, como a maioria dos casamentos que ocorre entre os pobres que compõem as classes mais baixas, e não são frequentes entre a população da classe média. Também há a existência de uma hierarquia social amplamente aceita, impedindo relações de ordem igualitária entre a classe média e os não brancos. Outra situação refere-se à variação de sociabilidade inter-racial de acordo com a região, pois, onde há uma grande parcela de população não branca e uma quantidade menor de brancos, as relações são mais frequentes (TELLES, 2003, p. 148).

As relações inter-raciais, na dimensão horizontal, até fins da década de 90 aproximadamente, foram utilizadas pelo governo brasileiro como pretexto para resistir às solicitações oriundas do movimento negro na luta contra o racismo, discriminação e preconceito racial. Pautada, ainda, na ideologia da democracia racial, a elite argumentava que não poderiam distinguir, devido à mistura de raças, qual era a raça da qual o indivíduo provinha para beneficiá-lo com políticas públicas focalizadas. E o próprio processo de miscigenação já era prova cabível de que não existia racismo.

Diferentemente dos Estados Unidos, onde o racismo é explícito devido ao sistema imposto de segregação racial, o Brasil não possuía elementos convincentes que pudessem provar a existência desse sentimento opressor entre o povo brasileiro. Porém, foi com participação do Brasil na Terceira Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e outras formas de Intolerância, realizada na África do Sul, em Durban no ano de 2001, que houve uma mudança de concepção no país.

Para Telles (2003) o problema da desigualdade racial poderá ser resolvido com a criação de políticas públicas universalistas, todavia:

Os elaboradores de tais políticas parecem presumir que todas as pessoas menos favorecidas, independentemente da cor da pele, serão ajudadas de forma igual, mas isso é altamente improvável. Políticas universalistas não previnem o racismo e a discriminação racial e continuarão a separar brancos, negros e pardos entre a estrutura de classes. Os não brancos são desproporcionalmente ignorados por tais políticas que nunca são verdadeiramente universais (TELLES, 2003, p. 138).

Dessa forma, é necessária a execução de ações voltadas especificamente ao público negro, principalmente na área da educação, já que, de acordo com Telles (2003, p. 137) “o sistema brasileiro de educação extremamente desigual é um dos principais responsáveis por uma das maiores desigualdades sociais do mundo, sendo especialmente desigual em regiões onde há mais não brancos”.

Nas próximas seções compreenderemos como foram sendo construídos os subsídios necessários à criação de políticas públicas específicas com a intenção de promover a integração efetiva do negro na sociedade brasileira e diminuir as desigualdades raciais.

1.1.3 Os conceitos de “raça” e “racismo” na Sociologia

A palavra “raça” consiste em uma série de significados empregados para explicar características físicas externas compartilhadas por um grupo de pessoas. Grande parte dos estudiosos acredita que as condições que definem o termo “raça” não são encontradas no

homem, mas sim em algumas espécies de animais. Dessa forma “raça” não pode ser utilizada biologicamente para caracterizar os seres humanos.

Antonio Sergio Guimaraes (2003) explica que a noção de raças humanas, equiparada ao reino animal, concebeu a humanidade dividida em subespécies. Assim, as características físicas eram concebidas como manifestação dessas diferenças que se traduziam em desenvolvimentos intelectuais diferenciados associados a cada uma das raças humanas. Essa concepção foi, conforme o autor, desenvolvida pela biologia e pela antropologia.

Com o objetivo de debater o conceito de raça na biologia e nas ciências sociais, vários estudos foram realizados sobre o tema e os geneticistas descobriram que o genoma humano é composto de 25.000 (vinte e cinco mil) genes e apenas um grupo insignificante destes é responsável pela formação das características fenotípicas do ser humano como a cor da pele, formato do nariz e textura do cabelo. Dessa forma, geneticamente, os seres humanos são todos iguais e a pequena parcela de genes que os diferencia não é considerado um atributo para a classificação do ser humano em subespécies (SANTOS *et al.*, 2010, p. 121).

Nesta perspectiva, de acordo Guimarães (2013, p. 96), a percepção das diferenças entre os grupos humanos “baseada em traços fisionômicos, de fenótipo ou de genótipo, é algo que não tem o menor respaldo científico”, entretanto, essas diferenças podem ser estudadas como um elemento para compreensão da formação das identidades, sendo, portanto, ligado ao estudo da cultura simbólica. Sendo assim, Guimarães (2003) considera as “raças” enquanto construção social devendo ser estudadas pela sociologia ou as ciências sociais, que trata das identidades sociais:

A sociologia se constrói como reflexão científica à medida que supera e demonstra o caráter fundamentalmente histórico e socialmente construído dos seus objetos, anteriormente pensados como pertencentes à natureza. Classes, raças e sexos foram, de fato, considerados objetos naturais antes de serem transformados em artefatos culturais pelo pensamento sociológico (GUIMARÃES, 2014, p. 4).

Antonio Sérgio Guimarães desenvolve seus estudos sobre “raça” nas ciências sociais sobre duas esferas distintas: a categoria analítica e a categoria nativa. A primeira refere-se aos conceitos utilizados no cenário científico e a segunda compreende conceitos oriundos do senso comum.

Guimarães (2003) concebe o conceito de “raça” em dois aspectos analíticos: um estudado pela biologia genética e outro pela sociologia. Na biologia e antropologia, os seres humanos, ao possuírem características físicas distintas dos demais são classificados em grupos diferentes que vão determinar o predomínio de uma determinada raça. Esta concepção originou uma ideia de distribuição hierárquica da espécie humana. Esse pensamento foi

perdendo força quando pesquisadores e cientistas provaram que o termo “raça” só tinha utilidade no domínio da biologia, não sendo viável para se pensar as diferenças entre os grupos humanos.

Após esta constatação, o ramo das ciências sociais passou a investigar o significado do termo “raça” no aspecto cultural, ou seja, a sociologia não estuda a raça fundamentando nos traços fenotípicos de um determinado grupo, mas sim, nos elementos culturais de sua origem característicos de cada grupo, como, por exemplo, a consagração de rituais, vestimentas, maneiras de se alimentar que constituem “discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências)” (GUIMARÃES, 2003, p. 96).

No período da escravidão, existia um conceito nativo de raças, uma vez que o povo escravizado era chamado, segundo Guimarães (2003) de “africanos” ou “negros”. Quando se reportavam a raça negra, automaticamente ela era remetida à posição de escravidão. A raça era nativamente importante na época, e pertencer a um determinado grupo racial era fator primordial para sua alocação na sociedade racalista daquele período.

Para Guimarães, o racismo “não existiria sem essa ideia que divide os seres humanos em raças, em subespécies, cada qual com suas qualidades. Foi ela que hierarquizou as sociedades e populações humanas e fundamentou certo racismo doutrinário” (2003, p.96).

O preconceito e o racismo estão fundamentados numa concepção ideológica que acredita na existência da superioridade entre raças humanas. Nesta perspectiva, o indivíduo é avaliado de acordo com as características físicas e culturais, condicionando sua posição social ou chances de ascensão social. O racismo serviu, como já vimos no tópico anterior, para justificar, por séculos, as atrocidades cometidas pela humanidade no decorrer da história, como o sistema escravista e o domínio de alguns povos sobre os outros.

Esta ideologia, gerada por uma sequência de mecanismos sociais, relacionada ao processo histórico do colonialismo, explica as causas de um determinado grupo racial adotar condutas e praticar ações discriminatórias contra aqueles grupos que não encaixam ou diferem do padrão cultural europeu.

A manifestação dessa coerção social racista é percebida em diversos segmentos inseridos na sociedade, principalmente nas mídias de comunicação, como televisão, rádio, *internet*, revistas e etc. Atualmente, as redes sociais são muito utilizadas para práticas racistas. Outro fator determinante e gerador de racismo são os padrões de beleza e estética operantes no universo feminino, como tipo de cabelo, nariz, lábios, pele, entre outros mecanismos

existentes que oprimem os fenótipos que estão distantes do suposto “tipo ideal” da imagem humana.

Para que maneiras de agir possam ser absorvidas pelos indivíduos, significa que estes são submetidos a um processo de aprendizagem cujo objetivo é fazer com que se comportem conforme os conceitos, que são impostos por meio da educação. São essas ideias concebidas pelo indivíduo que regularão sua conduta na sociedade:

O preconceito racial, [...], é visto como um elemento cultural intimamente relacionado com o ethos social, isto é com o modo de ser culturalmente condicionado que se manifesta nas relações inter-individuais, tanto através de etiqueta como de padrões menos explícitos de tratamento (NOGUEIRA, 1979, p. 91).

Desse modo, destacando a visão apresentada por Nogueira (1979), as pessoas possuidoras de pele escura, também sofrem processos discriminatórios devido a fatores ligados ao seu histórico de vida, pelo contexto social em que convivem. Esse fato contribui para o acesso aos meios do saber e de sua promoção pessoal profissional.

Dentre os casos de racismo denunciados e que foram divulgados pelos meios de comunicação, houve um fato ocorrido em 2014 no Distrito Federal que chamou a atenção da mídia. O incidente ficou conhecido como a “australiana denunciada duplamente”. Louise Stephanie Garcia Gaunt, residente no Brasil, foi denunciada pelo Ministério Público do Distrito Federal por ter rejeitado os serviços de uma manicure, por ser negra, num salão da cidade de Brasília. A ré também foi investigada por promover práticas racistas a duas funcionárias terceirizadas da empresa onde trabalhava. Neste caso, a estrangeira justificou o destrato “alegando que teria sido criada em ambiente estrangeiro e não foi acostumada a ter relação com pessoas negras” (EXAME, 2015).

O preconceito é o pré-julgamento referente a pessoas ou a lugares imaginados como “diferentes” pelo sujeito. As formas de preconceitos mais comuns são o racial, social e o de gênero. O preconceito racial é considerado por Nogueira (20015):

Uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribuiu ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo desende de certo grupo étnico, para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem (NOGUEIRA, 1985, p. 79).

Já o racismo aparece como um fenômeno sociológico, que surgiu para subsidiar ações coercitivas e exploratórias de um povo sobre o outro, movido pela ambição por posse de

terras, acúmulo de riquezas e poder, cuja concepção ideológica é passada de geração para geração, influenciando o pensamento individual agregado a uma série de fatores tais como desigualdade no meio escolar, no sucesso escolar, na permanência e na motivação para continuação dos estudos.

Esse “comportamento social”, manifesto por atos discriminatórios, praticado por seres humanos contra outros seres humanos, denominado “racismo”, terá varias implicações nas relações sociais e nos processos que engendram as desigualdades sociais no Brasil. No campo educacional, a “raça” pode explicar as profundas desigualdades de sucesso escolar, acesso a universidade e evasão entre brancos, negros e indígenas.

Como consequência do racismo, surgiu na consciência da população negra a necessidade de reivindicar sua identidade étnica para o resgate de sua dignidade e não ser mais vítimas de injustiças e práticas discriminatórias devido à cor e a raça.

1.2 IDENTIDADE E A LUTA PELO RECONHECIMENTO: CONSCIÊNCIA NEGRA EM EVIDÊNCIA

Observamos ao longo da história brasileira que a identidade negra é constantemente submetida a discursos de degeneração, de branqueamento, de assimilação e de democracia racial. A partir, principalmente do movimento negro, que ressurgiu nos anos 1970, a identidade negra se fortalece e dentre tantas outras conquistas, consegue direcionar o Estado para as políticas afirmativas, que se tornam a principal resposta do Estado às demandas da identidade negra (RIBEIRO, 2013, p. 17).

É importante abordarmos a questão da identidade, primeiramente porque o negro precisa reconhecer sua identidade étnico-racial para acreditar possuir direitos e conquistar sua cidadania. É, neste contexto, que o indivíduo encontra sua identidade, no momento em que nega ou afirma seu pertencimento a determinado grupo, baseado em semelhanças e diferenças, bem como na posição em que se encontra na esfera hierárquica, que pode estar relacionada às questões históricas de “dominador” e “dominado”. Também é importante abordarmos teorias sobre o período colonial, com objetivo de compreender nossa formação nacional e o negro como um dos principais protagonistas da história.

Sob esta ótica, o psiquiatra e filósofo Franz Fanon, em seu trabalho intitulado *Os Condenados da Terra*, publicado em 1961, que trata da descolonização da Argélia, aborda o colonizado como sujeito extremamente alienado, pois o complexo de inferioridade passa ser a

verdade para o povo colonizado, negando sua essência de povo negro e buscando uma identificação como negro-branco:

O olhar que o colonizado lança para a cidade do colono é um olhar de luxúria, um olhar de inveja. Sonhos de posse. Todas as modalidades de posse: sentar-se à mesa do colono, deitar-se no leito do colono, com a mulher deste, se possível. O colonizado é um invejoso. O colono sabe disto; surpreendendo-lhe o olhar, constata amargamente, mas sempre alerta: “Eles querem tomar o nosso lugar.” É verdade, não há um colonizado que não sonhe pelo menos uma vez por dia em se instalar no lugar do colono (FANON, 1962, p. 29).

Por outro lado, temos a visão do colonizador sobre o colonizado, que afirma sua condição de colonizador, repele qualquer sentimento de afirmação em relação ao colonizado:

A sociedade colonizada não é apenas escrita como uma sociedade sem valores. Não basta ao colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor, jamais habitaram o mundo colonizado. O indígena é declarado impermeável à ética, ausência de valores, como também negação dos valores. É, ousemos confessá-lo, o inimigo dos valores. Neste sentido, é o mal absoluto. Elemento corrosivo, que destrói tudo o que dele se aproxima, elemento deformador, que desfigura tudo o que se refere a estética ou à moral, depositário de forças maléficas, instrumento inconsciente e irreversível de forças cegas (FANON, 1962, p. 31).

No colonialismo, a identidade racial dominante era imposta pela Europa e suas ideologias eram expandidas conforme seu domínio territorial. O que era certo ou errado, feio ou bonito, era definido pela nação europeia, ou seja, os padrões culturais e estéticos, por exemplo, eram impostos pela Europa e suas colônias eram forçadas a adotar suas normas, seus valores, e sua cultura prevalecia em detrimento das outras. Devido à predominância dos valores europeus, o colonizado acreditava na sua inferioridade, se negando ao mesmo tempo em que era negado. O eurocentrismo sepultou a cultura, civilização e a história do negro.

O estudo psicológico realizado por Fanon apresentado em sua obra *Pele negra máscaras brancas*, publicada em 1952, mostra que a alienação dos negros não é apenas uma questão individual, mas algo construído socialmente em que o alheamento foi mecanismo do colonialismo e o racismo seria “um mecanismo de distribuição de privilégios em sociedade marcada pela desigualdade” (ROCHA, 2015, p.113).

Fanon buscava mostrar ao mundo o sofrimento do negro com relação à construção de uma identidade descolonizada. Questionava sobre a própria construção da identidade negra, como também a existência de uma identidade branca. Ele acreditava que o processo de colonização moldou as sociedades dominadas, uma vez que, para a dominação obter êxito, era necessária a existência do tirano para oprimir e da vítima para ser oprimida legitimando, assim, sua superioridade.

Por outro lado, para buscar sua libertação, a vítima necessita do tirano opressor para legitimar seu lugar de oprimido, ou seja, a alteridade é necessária no sentido de evidenciar a relação existente entre os indivíduos para que, dessa forma, estimule a busca pela resolução do problema. O mesmo ocorre nos dias atuais com a questão do racismo, pois é necessário que a vítima do preconceito, da discriminação racial se exponha para que a existência do racismo seja legitimada. Assim, esta violência, que ocorre de forma velada, se torna visível aos olhos da sociedade e pode ser reparada.

A língua e a cultura do colonizador foram fundamentais nas relações de dominação colonial, uma vez que o negro, ao aprender a falar a língua do seu dominador, estaria mais próximo do mundo dos brancos, do mundo civilizado e afastando-se do mundo selvagem, ou seja, o domínio da língua do colonizador pelo negro facilitava a entrada da cultura europeia nas tribos pela literatura e outros conhecimentos que legitimavam a soberania da Europa sobre as demais nações.

Para Rocha, (2015), Fanon salienta ao longo da obra *Pele negra e máscaras brancas*, que a luta dele não era contra o povo europeu, nem contra sua cultura, mas contra os mecanismos políticos e ideológicos do colonialismo que hierarquizam os seres humanos e as diferentes culturas.

O ser humano toma consciência de sua formação identitária pelo julgamento que faz de si próprio e pelo pensamento sobre sua conduta moral social que seus parceiros atribuem a ele. Quando o ser humano pratica seu papel, como um ator, perante a sociedade, sua identidade será relevada por meio de seu comportamento, resultado da conjugação do que ele pensa ser e do que os outros enxergam nele. Dessa forma, há uma relação entre o reconhecimento e identidade:

A tese consiste no facto de a nossa identidade ser formada, em parte, pela existência ou inexistência de reconhecimento e, muitas vezes, pelo reconhecimento *incorreto* dos outros, podendo uma pessoa ou grupo de pessoas serem realmente prejudicadas, serem alvo de uma verdadeira distorção, se aqueles que os rodeiam reflectirem uma imagem limitativa, de inferioridade ou de desprezo por eles mesmos. O não reconhecimento ou o reconhecimento incorrecto podem afetar negativamente, podem ser uma forma de agressão, distorcida, que a restringe (TAYLOR, 1998, p. 45).

No caso dos negros, a introjeção de uma imagem inferiorizada é reflexo de um processo histórico marcado pelo racismo e colonialismo. Para Taylor, “a sua auto-depreciação torna-se um dos instrumentos mais poderosos da sua própria opressão” (1998, p. 45).

É fato que o reconhecimento de forma equivocada se trata de uma falta de respeito, embora não se restrinja apenas a isso, como pensa o autor, também é uma forma fria de tratar

os indivíduos, levando-os a desenvolverem sentimentos de baixa autoestima. Por isso, para Taylor o reconhecimento “é uma necessidade humana vital” (1998, p. 46).

A teoria de Axel Honneth, baseada nos estudos de Herbet Mead, compreende que a identidade é formada por um processo intersubjetivo de busca pelo reconhecimento do sujeito e do parceiro durante a dinâmica de suas interações. Para o autor, a primeira teoria de reconhecimento de Hegel permaneceu pouco conhecida devido a “dificuldades que resultam do fato de sua linha de raciocínio central estar presa a premissas metafísicas que já não podem, sem mais, compatibilizar com as condições teóricas do pensamento atual” (HONNETH, 2003, p. 117).

Segundo Honneth (2003, p. 125), o psicólogo social, Herbert Mead, apresenta, em suas pesquisas, semelhanças com os padrões estruturais de reconhecimento desenvolvidos na obra de Hegel quando se refere à explicação sobre o crescimento moral da sociedade. Mead procura desvendar a teoria da intersubjetividade trabalhando com a psicologia para compreender o pensamento individual do ser humano, segundo o qual “a psicologia obtém um acesso ao seu domínio objetual desde a perspectiva de um ator que se conscientiza de sua subjetividade porque ele, sob a pressão de um problema prático a ser solucionado, é forçado a reelaborar criativamente suas interpretações da situação” (HONNETH, 2003, p. 126).

A base da premissa consiste na ideia de que o sujeito toma consciência de sua identidade, isto é, se reconhece, a partir do momento em que interage com o outro, da mesma maneira que seu parceiro conduzirá a situação, ou seja, o reconhecimento é um processo recíproco em que “um sujeito só pode adquirir uma consciência de si mesmo na medida em que ele aprende a perceber sua própria ação da perspectiva, simbolicamente representada, de uma segunda pessoa” (HONNETH, 2003, p. 131).

São a liberdade e a igualdade responsáveis pela realização do reconhecimento que, para o autor, está ligado à linguagem “já que, a construção do sujeito é perpassada pelo que é capaz de construir socialmente, possibilitando-lhe exercer uma autonomia, reafirmada pelo olhar do outro” (MARQUES, 2012, p. 137-138).

Honneth desenvolveu o conceito de solidariedade social no qual a sociedade reconhece como necessárias as peculiaridades existentes na formação social de cada indivíduo. É nesse contexto que as lutas dos movimentos sociais são destacadas pelo autor como lutas simbólicas que atuam como forças promissoras para o reconhecimento dos grupos minoritários. Pois, “ao buscar o reconhecimento de suas identidades, esses movimentos procuram redefinir a sua posição econômica e política na sociedade brasileira” (AGUIAR, 2008, p. 58).

A relação entre identidade e reconhecimento é fundamental para compreensão das lutas sociais atuais. Para Hall (2005, p. 8), “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. Dessa forma, a chamada “crise de identidade” está desarticulando as estruturas e interferindo nos processos centrais das sociedades modernas alterando, conseqüentemente, a visão já estabelecida e estável do indivíduo no mundo social.

O cenário social da atualidade nos faz refletir sobre a miscelânea de culturas que resulta na formação de diferentes arranjos sociais caracterizados pela experiência do *entre-lugares*, possibilitando aos sujeitos assumirem diferentes identidades em locais e tempos diferentes. Neste sentido, a consciência do sujeito está localizada num espaço intersticial que para o movimento, a passagem do ser para *além* do ser:

Encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado, presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. Isso porque há uma sensação de desorientação, um distúrbio de direção, no “além”: um movimento exploratório incessante, que o termo francês *au-delà* capta tão bem – aqui e lá, de todos os lados *fort/da*, para lá e para cá, para a frente e para trás (BHABHA, 1949, p. 19).

As relações sociais são realizadas neste local intersticial, no *entre-lugares*, onde surgem espaços e estados provisórios implicando num movimento de ida e volta entre identificações fixas. Dessa forma, o sujeito encontra-se num estado de indefinição cultural, não sendo uma coisa nem outra, mas um sujeito novo, transformado cuja junção das partes forma um sujeito com caráter fragmentário característico do mundo contemporâneo, possibilitando entender que “esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, 2005, p. 12).

De acordo com a história das relações raciais brasileiras percebe-se que a identidade negra sempre foi vinculada a fatores negativos, como os discursos de degeneração, de branqueamento, de assimilação e de democracia racial.

A partir, principalmente do movimento negro, esta identidade é vigorada e dentre outras demandas conquistadas direciona o Estado para as políticas de ações afirmativas (RIBEIRO, 2013, p. 17). Nesta prospectiva, há um movimento responsável pelo preenchimento dos espaços sociais pelos sujeitos historicamente excluídos por meio de grandes lutas sociais em busca de concretizações dos seus interesses enquanto cidadãos pertencentes à moderna sociedade democrática.

1.3 MOVIMENTO NEGRO E A LUTA CONTRA O RACISMO NO BRASIL

Os Movimentos Sociais em favor da população negra têm suas raízes no período da escravidão. No sistema escravista colonial surgiam movimentos de rebeldia compostos pelos escravizados e manifestados por meio de guerrilhas, principalmente pela quilombolagem que abrigava não apenas escravizados fugitivos como também pessoas marginalizadas pela sociedade.

De acordo com Risério, uma das características dos quilombos brasileiros era a persistência, uma vez que, atacados e destruídos pelos senhores de escravos, estes se reerguiam novamente e “era dessa mescla de ousadia, encobrimento, e obstinação que se configurava um mundo alternativo, paralelo, para o negro escravizado” (2007, p. 331).

Os conflitos existentes entre os senhores e os escravos resultavam na fuga de muitos negros que se refugiavam nas comunidades quilombolas. Os quilombos proporcionavam aos fugitivos um novo mundo, no qual produziam para sua própria subsistência e organizavam sua vida social longe do sistema servil. Porém, o quilombo também era visto como espaço articulador para ações como saques e sequestros, o que permitia uma imagem negativa destas comunidades.

Para Munanga (2001):

A palavra quilombola tem a conotação de uma associação de homens, aberta a todos sem distinção de filiação a qualquer linhagem, na qual os membros eram submetidos a dramáticos rituais de iniciação que os retiravam do âmbito protetor de suas linhagens e os integravam como co-guerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas de inimigos (MUNANGA, 2001, p.25).

Percebe-se que tanto Risério como Munanga caracterizam o quilombo enquanto uma associação persistente, aberta a todos e alternativa, que se reconstruía quando atacada, para proteger àqueles que se uniam em prol de um único objetivo: a liberdade. Liberdade que em princípio seria no sentido de independência legítima do cidadão, idealizada pelos escravizados. Hoje, o Movimento Negro luta por outro sentido de liberdade que requer, perante o Estado, direitos reconhecidos aos historicamente excluídos da sociedade.

Antes de se tornar um movimento atribuído de caráter politizado, após o período abolicionista, as movimentações em torno da criação de mecanismos necessários para o combate do racismo e da discriminação se iniciaram por meio da instituição de entidades como grêmios e clubes recreativos, coordenados por grupos de pessoas não brancas (DOMINGUES, p. 103).

O principal objetivo destas associações recreativas era a integração do negro ao ambiente social uma vez que a exclusão destes era marcada pelas condições desfavoráveis de sua sobrevivência no tocante aos aspectos econômicos e socioculturais.

A população negra também utilizou a imprensa para conhecer com mais precisão os problemas enfrentados pela diáspora e obter informações que não eram transmitidas pelos jornais existentes no período. Conforme Domingues (p. 104), “apareceu o que se denomina *imprensa negra*: jornais publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões”. Um dos jornais que mais se destacaram nessa época foi o *Jornal Clarim da Alvorada*, criado em 1924, que tinha em sua direção José Correia Leite e Jaime Aguiar (DOMINGUES, p. 104).

No início da década de 1930, com a criação da Frente Negra Brasileira (FNB), extinta em 1937, com o Estado Novo de Getúlio Vargas, o movimento negro avançou em direção a perspectivas mais concretas em torno da diminuição da distância social entre brancos e negros. A FNB, adotando um viés mais político, fez parte da primeira fase da trajetória do movimento negro brasileiro e abriu caminhos para a desconstrução do mito da democracia racial brasileira. Sua existência foi de suma importância para um despertar mais ativo da população negra.

De acordo com Aguiar:

A Frente Negra Brasileira, que se desenvolve entre 1931 e 1937, conseguiu agremiar vários membros. Sua principal luta era busca da efetiva integração do negro na sociedade. Para tanto, era necessário que a população negra conseguisse meios de sobrevivência que lhe garantissem acesso à educação. Necessário também, seria que o negro não se visse como inferior, fato esse que seria modificado assim que o negro fosse integrado na sociedade (AGUIAR, 2009, p. 39).

Neste sentido, a FNB foi uma instituição que assinalava o fator econômico e cultural como o responsável pelas desigualdades raciais. Nesse momento ainda não era intensa a preocupação com a afirmação de uma identidade específica negra que vai tomando forma no decorrer das lutas do movimento negro. Agindo no campo educacional, a FNB executava ações sociais contribuindo para a formação do cidadão de cor. Conforme Nascimento (2000, p. 206, *apud* AGUIAR, 2009, p. 40), “a preocupação com a educação demonstra o caráter integracionista da Frente Negra Brasileira. Tal perspectiva apresentava-se na Associação José do Patrocínio, que foi o germe do Movimento Negro Afro-Brasileiro de Educação e Cultura que atuou até a década de 1950”.

Entretanto, com o passar dos anos, a situação do negro ainda continuava deplorável e a população negra não se conformava com os problemas enfrentados na educação, na saúde, na moradia dentre outros aspectos. Diante da situação, após a queda da ditadura de Getúlio

Vargas, o movimento negro ressurgiu buscando alternativas para amenizar as consequências causadas pelas desigualdades raciais.

Uma nova luta estava sendo armada, a busca por uma identidade própria do afrodescendente, o resgate da cultura de matriz africana, a exaltação dos elementos da diáspora, ou seja, a luta pelo reconhecimento e a construção de uma identidade afro-brasileira.

Segundo Nascimento (2004):

Engajado a estes propósitos, surgiu, em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro, ou TEN, que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana européia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte (NASCIMENTO, 2004, p. 110).

Fundado em 1944, no Rio de Janeiro, pelo ator e escritor Abdias do Nascimento (1914-2011), antigo membro da FNB, o Teatro Experimental do Negro (TEN)²³ buscava incorporar o negro à arte e à cultura, promovendo peças teatrais com autores negros mostrando a realidade do grupo afro-brasileiro.

Contudo, o TEN, praticamente extinto em 1968, após a ditadura militar, obteve amplitude maior com a publicação do jornal Quilombo, a promoção de cursos profissionalizantes como corte e costura, a fundação de instituições como o Museu do Negro e o Instituto Nacional do Negro (DOMINGUES, p. 109-110).

O TEN também foi responsável pela concepção de propostas para elaboração de leis antidiscriminatórias o que levou, posteriormente, à criação da primeira lei de combate ao racismo, a Lei Afonso Arinos que foi sancionada pelo presidente Getúlio Vargas em 1951.

Com a instauração do regime militar em 1964, iniciou-se um período de escassez dos eventos em prol da comunidade de origem africana, devido à desarticulação do movimento negro organizado. Porém, conforme Domingues (p. 112), ainda ocorriam de forma amena algumas ações, sem sentido político, como a formação, em 1972, de um grupo de estudantes e artistas chamado Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN) que, juntamente com outras entidades negras, alguns anos mais tarde, aprovaram a criação de um grupo mais ativo, politizado e idealista, o Movimento Unificado Contra a discriminação Racial (MUCDR) que, no mesmo ano, teria seu nome simplificado para Movimento Negro Unificado (MNU).

Segundo Aguiar (2009):

²³ Para obter mais informações sobre o TEN ver *Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões* de Abdias do Nascimento (2004).

Observa-se a construção de um novo paradigma de luta do Movimento Negro que, no final do século XX, passou a buscar alternativas igualitárias que se concretizassem em políticas públicas específicas. A esfera judicial também passou a ser vista como um importante instrumento de obtenção de decisões judiciais que levariam à criação de jurisprudências favoráveis à população negra como um todo. Destacam-se a necessidade de democratização na esfera institucional e a promoção de igualdade de oportunidades na educação, saúde e emprego. Seria necessário que houvesse uma representação efetiva da população negra nos poderes executivos, legislativos e judiciários. Tal paradigma reflete-se nas propostas do Movimento Negro Unificado contra a discriminação e o racismo (AGUIAR, 2009, p.43).

As lideranças contra o racismo foram direcionadas por um desejo intenso de resgate das raízes ancestrais em que alguns elementos culturais passaram a ser exaltados, como trajes e comidas africanas. No campo religioso, evidencia-se o candomblé que, devido ao sincretismo, também é praticado pelos não negros. E o ingresso ao ensino superior torna-se, por meio da legislação, direito também do cidadão negro.

A educação sempre foi o alvo da militância negra, uma vez que, de acordo com Pinto (1993, p. 28), “se antes o negro almejava simplesmente se educar, paulatinamente ele passa também a reivindicar do sistema educacional formal e da sociedade brasileira o reconhecimento da sua cultura, do seu modo de ser e da sua história”.

Neste sentido, grandes feitos²⁴ foram realizados no tocante a intenção da promoção de uma educação igualitária para brancos e negros como:

Proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica (DOMINGUES, p.115-116).

No entanto, Hanchard (2001) criticava esse movimento diminuindo-o a apenas um movimento dos negros, no qual a “fetichização” dos elementos culturais o levou a se apresentar apenas como instrumento de sensibilização para caracterização da matriz cultural africana, enquanto que as questões políticas não mereceram atenção necessária para a formação de um ideário político nacional em prol da população negra.

Entretanto, conforme Aguiar (2009, p.52), “tal interpretação talvez seja válida somente no período de 1945-1988”, período correspondente à pesquisa de Michael George Hanchard que culminou na obra *Orfeu e o Poder: o Movimento Negro do Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988)*, publicada em 2001, uma vez que foi a partir da década de 1990, com a

²⁴ Discutiremos essa questão no decorrer do trabalho no tópico referente às políticas públicas e ações afirmativas.

aproximação do Movimento Negro e o Estado brasileiro, que as discussões sobre as questões raciais foram consideravelmente aprofundadas.

Por meio de intensas mobilizações e cobranças de políticas públicas de combate às desigualdades étnico-raciais houve a realização da Marcha Zumbi de Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida²⁵, em 1995 e a Conferência de Durban²⁶. Conforme Lázaro (*et al.*, 2012, p. 8), “é importante reconhecer que foi o movimento negro o protagonista da luta pela equidade na educação superior e que suas conquistas alcançam e promovem pobres e excluídos a um novo patamar da cidadania”.

O intenso trabalho do movimento negro brasileiro foi de extrema importância para um despertar da população negra, que sempre esteve às margens de uma sociedade competitiva e capitalista pautada no sistema no qual o mérito é o responsável pela sua posição na hierarquia de poder. O mito da democracia racial caiu por terra, o racismo foi denunciado e as desigualdades raciais não são mais explicadas apenas com a associação de raça e pobreza, mas também pela existência do racismo.

A atuação do movimento negro também esteve presente no interior do país. O próximo tópico aborda o desempenho do movimento negro no Estado de Mato Grosso do Sul e suas principais conquistas.

1.3.1 Movimento Negro no Mato Grosso do Sul

O foco da ação do movimento negro no Estado de Mato Grosso do Sul está direcionado à rede estadual de ensino. Desde 1999 as propostas de combate ao racismo em educação foram sendo construídas na medida em que as lideranças responsáveis pelo desenvolvimento da política de ação afirmativa em educação foram dialogando com os professores e, no Congresso da Constituinte Escolar, evento realizado em Campo Grande-MS, pela Secretaria de Estado de Educação, em dezembro de 2000.

O movimento negro sul-mato-grossense constatou a necessidade que os professores tinham de uma qualificação voltada às questões raciais uma vez que os simpatizantes do

²⁵De acordo com Lima (2010, p. 79) a Marcha de Zumbi, foi em primeiro lugar, uma estratégia do movimento negro para deslocar o foco das atenções da data da Abolição da Escravatura, 13 de maio, para o dia 20 de novembro, em razão do Dia Nacional da Consciência Negra.

²⁶ Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada na África do Sul, no ano de 2001, que segundo Lima (2010, p. 80) é considerada o ponto de inflexão da temática racial na agenda governamental.

combate ao racismo no ambiente escolar não tinham conhecimento sobre a metodologia que deveria ser empregada (CONCEIÇÃO, 2003, p. 102).

Várias entidades, em sua maioria Organizações não governamentais (ONGs), compõem o movimento negro do MS, que atuam nas áreas social, cultural e política, como também fazem parte de fóruns e conselhos estaduais e municipais relacionados ao tema.

No âmbito estadual atua a Subsecretaria de Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade Racial e Cidadania (SUBPIRC), demanda antiga do movimento negro, vinculada à estrutura da Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho (SEDHAST). Vinculada à SUBPIRC está a Coordenadoria de Programas e Ações para a Promoção da Igualdade Racial e Cidadania, que subsidia e coordena suas ações e programas²⁷.

Criada pela Lei nº 4640, de 24 de dezembro de 2014, que reorganiza a estrutura básica do poder executivo do Estado de MS, a SUBPIRC tem a missão de:

Promover a igualdade e a proteção de grupos étnico-racial por meio de ações afirmativas, proporcionando o acesso às políticas públicas da população negra, quilombolas, ribeirinhas, comunidades tradicionais de matriz africana de terreiros, assentados, ciganas e etnias historicamente excluídas, afetados por discriminação e demais formas de intolerância”.²⁸

Na lista disponibilizada pelo Presidente do Fórum das Entidades do Movimento Negro de Mato Grosso do Sul para compor a dissertação de mestrado de Bruno Ribeiro, 2013, constam 58 (cinquenta e oito) entidades do Movimento Negro no MS, destas, 20 (vinte) estão localizadas na capital Campo Grande-MS e 05 (cinco) na cidade de Dourados.

O negro do Mato Grosso do Sul tem sua história ocultada, pois é possível encontrar poucas obras que relatem a instalação da população escravizada, embora dados do Censo de 2010 apresentem que 49% da população do estado era composto por negros (44 % de pardos e 5% de pretos).

Conforme Ribeiro (2013, p. 53), as cidades de Corumbá, Miranda, Nioaque, Santana da Paraíba e Camapuã foram marcadas pela escravidão negra e, apesar do número de escravos

²⁷ Com o objetivo de construir uma sociedade pautada no compromisso de amenizar práticas racistas e discriminatórias, o Governo de Mato Grosso do Sul aderiu ao Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir). O Estado é o quinto do Brasil e o primeiro do Centro-Oeste a fazer parte do programa. Os municípios de Corumbá e Bataguassu possuem coordenadoria municipal de Promoção de Igualdade Racial e um Conselho de Direitos do Negro e foram as duas únicas cidades dos 79 municípios a aderir ao programa (SITE OFICIAL SEDHAST MS). Disponível em: <http://www.sedhast.ms.gov.br/mato-grosso-do-sul-adere-a-programa-nacional-de-fortalecimento-da-igualdade-racial/> Acesso em: 03/04/2016.

²⁸ Texto retirado na íntegra do site <http://www.sedhast.ms.gov.br/igualdade-racial-e-cidadania/> acesso em 10/07/2016.

ser menor se comparado aos grandes centros, não deveria ser algo tão obliterado pela historiografia regional.

Neste contexto, faz parte da função do movimento negro direcionar o estado para reelaboração de sua identidade sul-mato-grossense, caracterizada, também, pela população negra além de índios, mineiros, paulistas e gaúchos.

Embora tenha grande importância a evidência da participação afrodescendente na formação do estado de Mato Grosso do Sul, o movimento negro também luta pela integração do negro na sociedade por meio de políticas públicas de reparação a um passado colonial de exploração e desqualificação racial:

Com base no pressuposto contido no preâmbulo da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 2010, p.11), de que o Estado democrático é destinado a '[...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos', o movimento negro sul-mato-grossense, juntamente com os movimentos negros de todo país, buscaram a organização das ações afirmativas como caminho para a superação da questão racial no Brasil (BRAZIL, VALETIM, FUSTADO, 2012, p. 385).

Tal concepção levou, em 18 de março de 1985, à formalização da primeira entidade do movimento negro sul-mato-grossense, o grupo de Trabalho e Estudos Zumbi (grupo TEZ). No momento era a única instituição que discutia questões referentes às questões raciais. Em documento oficial, acerca da política de educação de combate à intolerância e promoção da igualdade racial, do Estado de Mato Grosso do Sul, (2005, p. 45, *apud* RIBEIRO, p. 103, 2013) o grupo TEZ, em 1999, realizou juntamente com o Sindicato dos Professores o primeiro Seminário destinado aos professores da rede municipal e estadual de Campo Grande com o intuito de debater as relações raciais no âmbito escolar com foco no negro e no índio.

As principais políticas públicas raciais implementadas no estado de Mato Grosso do Sul referem-se à inserção dos grupos com histórico de exclusão no mercado de trabalho e na educação superior. Ocorreram, por meio de leis como a Lei n. 3.594/2008 (em que destina 10% das vagas oferecidas em todos os concursos estaduais de MS para negros), alterada pela Lei 4.900/2016 (que amplia esse percentual para 20%), a Lei 3.939/2010 (que reserva 3% das vagas dos concursos estaduais à população indígena), e as Leis n. 2.605/2003 e 2.589/2002 que dispõem sobre a reserva de vagas para os vestibulandos negros e indígenas, respectivamente, nos curso de graduação da UEMS.

O momento de consolidação do movimento negro foi quando o Estado passou a compreender a necessidade de implantação de políticas públicas reparatórias assumindo a existência do racismo no Brasil. E não foi diferente no Mato Grosso do Sul, pois “tais

políticas públicas são frutos do movimento negro sul-mato-grossense e do momento histórico vivenciado no país. As demandas foram debatidas em um espaço público que envolveu mídias, universidades, movimentos sociais, partidos políticos e indivíduos” (RIBEIRO, 2013, p.161).

A identidade negra no MS foi objeto de muitas discussões, nas quais o debate foi de grande importância para a implantação das políticas de ações afirmativas nos diferentes espaços como as Universidades, por exemplo, a UEMS, onde o candidato, para validar a matrícula, de acordo com a Resolução CEPE-UEMS, n. 1.373, de 16 de outubro de 2013, deverá apresentar o deferimento da banca avaliadora de traços fenotípicos, cuja composição é realizada por servidores da UEMS e de Entidades ligadas à questão racial da população negra.

Neste contexto, a história do movimento negro baseia-se na luta pela educação da população negra, que, ainda nos dias de hoje, apresenta altos índices de analfabetismo, como também baixa escolaridade e grande desigualdade em relação ao branco no ensino superior. É por meio da educação que o negro torna-se preparado para competir no mercado de trabalho. Dessa forma, instituições ligadas às questões raciais objetivam realizar a integração do negro na sociedade de classes e as ações afirmativas, discutidas no próximo capítulo, são a mola propulsora para tal finalidade.

CAPÍTULO II - POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO, DESIGUALDADE E EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

2.1 COTAS PARA NEGROS E INDÍGENAS: CONCEITUALIZAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS E BREVE HISTÓRICO

Na atualidade, diversas ações em defesa de direitos de grupos subalternizados (negros, indígenas, mulheres, etc.) vêm sendo desenvolvidas, recebendo o termo de ação afirmativa. O conceito de ação afirmativa, no Brasil, possui uma variedade de percepções, devido à origem e trajetória específica em cada país em que foram desenvolvidas. Essas políticas defendem os direitos destes grupos terem acesso, com igualdade de condições, à cultura, educação, participação política e social.

As políticas de ação afirmativa foram fortemente influenciadas pelos Estados Unidos, onde o uso do termo surgiu na década de 1960, no governo de John Fitzgerald Kennedy, com o objetivo de promover a igualdade entre negros e brancos norte-americanos, exigindo que o Estado garantisse leis antissegregacionistas. Nessa época, o país passava por momentos de reivindicações voltados para os direitos civis, tendo como foco principal a igualdade de oportunidades a todos, e movimentos negros apoiados por liberais e progressistas brancos atuavam nestes manifestos.

Para o Centro Feminista de Estudos e Assessoria (1995) e Estudos Feministas (1996), outros países começaram a seguir o exemplo dos Estados Unidos, como na Europa Ocidental, a Índia, a Malásia, a Austrália, o Canadá, a Nigéria, a África do Sul, a Argentina, Cuba, dentre outros. Na Europa, utilizando termos como discriminação ou ação positiva, as ações afirmativas iniciaram-se em 1976, porém somente começou a ter expressão social a partir de 1982, quando foram incluídas no primeiro Programa de Ação para a Igualdade de Oportunidades da Comunidade Econômica Europeia.

Segundo Contins e Sant'Ana, durante a realização do Programa de Ação para a Igualdade de Oportunidades da Comunidade Econômica Europeia, em 1982, pesquisadores participantes consideraram que a ação afirmativa “pode ser uma preferência especial em

relação a membros de um grupo definido por raça, cor, religião, língua ou sexo, com o propósito de assegurar acesso a poder, prestígio, riqueza” (1996, p.209).

As ações afirmativas em outras localidades como Canadá, Europa, África do Sul, tomaram formas de estratégia mista de programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação, dentre outras ações, de acordo com o contexto em que elas se inseriam. E, conseqüentemente, o público alvo foi variando de acordo com as especificações existentes em cada local, abrangendo grupos étnicos, raciais, de gênero, sistema educacional, representações políticas, bem como áreas contempladas no mercado de trabalho.

Segundo Moehlecke (2002) cada país teve como principal interesse, a serem desenvolvidos pela ação afirmativa, fatores que lhes eram mais relevantes e necessários a fim de minimizar as diferenças sociais, ou étnicas, atendendo como, em países da África, as mulheres, mas no geral os objetivos foram sempre semelhantes, buscando atender necessidades dos grupos populacionais que estivessem em situação de risco devido à falta de espaço social.

Este fato culminou na formação de grupos em defesa da qualificação profissional, educacional, cultural, levando o reconhecimento dos direitos de igualdade de todos os povos, independente de sua situação econômica, da cor, etnia ou cultura. Em alguns países, a ação afirmativa foi imposta por governos, em outros surgiu da ação democrática da própria população ou de Organizações Não Governamentais (ONGs), que passaram a cobrar de governantes a definição em lei de ações que favorecem esses grupos até então não percebidos como senhores de direitos iguais aos demais cidadãos.

Neste contexto, buscou-se fundamentar atuações governamentais de incentivo à valorização de minorias sociais ou econômicas no Brasil, segundo o Ministério da Educação (2007, p. 03), a elaboração de:

Leis ordinárias;

Decreto Lei 5.452 de 1943 (CLT)– art.354 prevê cota de dois terços de brasileiros para empregados de empresas individuais ou coletivas;

Decreto Lei 5.452 de 1943 (CLT) – art. 373 estabelece a adoção de políticas destinadas a corrigir as distorções responsáveis pela desigualdade de direitos entre homens e mulheres;

Lei 5.465 de 1968 (Lei do Boi) - que prescreveu a reserva de 50% de vagas dos estabelecimentos de Ensino Médio Agrícola e das escolas superiores de Agricultura e Veterinária a candidatos agricultores ou filhos deste;

Lei 8.112 de 1990 – que prescreve reserva de até 20% para os portadores de deficiências no serviço público;

Lei 8.213 de 1991 – fixou reserva para pessoas portadoras de deficiência no setor privado;

Lei 9.504 de 1997 – preconiza “reserva de vagas” para mulheres nas candidaturas partidárias.

Resultando no estabelecimento do sistema de cota para determinados grupos, como o direito a candidatura de mulheres em cargos públicos, reserva de quantidade de vagas específicas para alunos provenientes de escolas públicas nas universidades federais ou estaduais, cotas para índios e negros também para o ensino universitário, além de ajuda financeira para os que não possuem condições de manterem-se.

Rua explica:

Uma dada situação pode perdurar durante muito tempo, incomodando grupos e gerando insatisfações sem, entretanto, chegar a mobilizar as autoridades governamentais. Nesse caso, trata-se de um “estado de coisas” – algo que incomoda, prejudica, gera insatisfação para muitos indivíduos, mas não chega a constituir um item da agenda governamental, ou seja, não se encontra entre as prioridades dos tomadores de decisão. Quando esse estado de coisas passa a preocupar as autoridades e se torna uma prioridade na agenda governamental, então se torna um “problema político” (RUA, 1998, p. 238).

A introdução do regime de cotas para negros e índios no Brasil, foi uma conquista social inovadora e que vem contribuindo para o reparo das desigualdades étnico-raciais construídas historicamente. Dessa forma, o governo vem há anos tentando resolver este “problema político” desenvolvendo políticas públicas para tentar integrar o negro, indígenas e mulheres em setores estratégicos por meio das ações afirmativas.

Dá-se início ao processo de articulação de uma política pública no momento em que surgem as demandas, ou seja, as necessidades advindas, na maioria das vezes, das entidades representativas da Sociedade Civil Organizada (SCO). Essas demandas, ao serem incorporadas à agenda governamental propiciam a alocação de bens e recursos públicos para a execução e avaliação desses programas de curto, médio ou longo prazo, conforme um planejamento devidamente elaborado pelos responsáveis. Para Rua (1998, p. 332), a conjuntura de uma política pública, “geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas”.

Segundo o entendimento dado por Moehleck (2002), a introdução de ações que levem ao reconhecimento dos direitos de todos os cidadãos precisa recorrer ao direito constitucional. A superação das discriminações exige, também, uma mudança de valores que supere uma estrutura social marcada pelas discriminações associadas, dentre outras desigualdades, ao gênero, à raça, e à etnia.

Tais ações têm como objetivo “fazer com que beneficiados possam vir a competir efetivamente por serviços educacionais e por posições no mercado de trabalho” (CONTINS, SANT’ANA, 1996, p.209).

São estas ações estrategicamente selecionadas para execução que caracterizam o conjunto de políticas de inclusão chamadas de ações afirmativas que, de acordo com Souza (2007, p. 1), “podem ser ações públicas ou privadas, temporárias, de caráter compulsório, voluntário ou facultativo dirigidas à eliminação e/ou mitigação de discriminações injustas e de suas respectivas consequências, rumo à concretização da efetiva igualdade”, sempre se baseando em políticas públicas específicas.

Para Guimarães (1997, *apud* Moehlecke, 2002, p. 200), na filosofia do direito há perspectivas que são contrárias a esse tipo de políticas, uma vez que o princípio da declaração dos direitos do homem e do cidadão é o da igualdade de todos. Apesar desse princípio fundamental incorporado nas constituições do ocidente, ainda se mantém a discriminação associada à orientação sexual, etnia ou cor. Ou seja, para que a sociedade seja, de fato, democrática, não poderia haver essas segregações sociais. Em certas situações, para que a igualdade se efetive, torna-se necessário a desigualdade de tratamento para que a igualdade de fato se concretize.

Ainda segundo Guimarães (1997, p. 233 *apud* Moehlecke, 2002, p. 200), a ação afirmativa “surge como aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas e mores pautam-se pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres”, o que, para Moehlecke justifica a “desigualdade de tratamento no acesso aos bens e aos meios apenas como forma de restituir tal igualdade, devendo, por isso, tal ação ter caráter temporário, dentro de um âmbito e escopo restrito” (2002, p. 200).

Com a definição de ação afirmativa, é possível pensar mecanismos que corrijam as distorções que as sociedades do passado impuseram a minorias sociais e que ainda persistem no modo de agir de alguns grupos que se consideram superiores aos demais apenas por questões econômicas ou de cor. Atos esses que a sociedade democrática busca intensamente acabar.

Para Aristóteles (1997, *apud* Galdino, 2006):

A primeira espécie de democracia é aquela que tem a igualdade por fundamento. Nos termos da lei que regula essa democracia, a igualdade significa que os ricos e os pobres não têm privilégios políticos, que tanto uns como outros não são soberanos de um modo exclusivo, e sim que todos o são exatamente na mesma proporção. Se é verdade, como muitos imaginam, que a liberdade e a igualdade constituem essencialmente a democracia, elas, no entanto, só podem aí encontrar-se em toda a

sua pureza, enquanto gozarem os cidadãos da mais perfeita igualdade política (2006, p.105).

Neste sentido, entende-se que a igualdade pode ter diferentes significados, um deles seria a igualdade de acesso aos bens e tratamento igualitário perante a lei, o que levaria a criação de mecanismos que contribuam para uma melhor distribuição de acesso aos bens ou às leis. A necessidade de concretização do princípio de igualdade levaria a criação de políticas específicas, como o regime de cotas para negros e indígenas para o acesso as universidades públicas.

Tais políticas não estariam negando o direito aos outros estudantes, mas apenas oportunizando um espaço para aqueles estudantes que não estariam em condições de competir em pé de igualdade, considerando que foram vítimas dos processos de subalternização de seus grupos e, na maioria das vezes, não tiveram acesso a uma escola de boa qualidade, não estando em condições de competir de forma igualitária no vestibular.

A atual sociedade apresenta-se como heterogênea, onde grupos sociais de diversos níveis atuam no meio social, sobrepondo-se uns sobre os outros na questão econômica, política, cultural, religiosa e social. Abordando a temática racial, a nova Constituição²⁹ introduziu a criminalização do racismo (que posteriormente definiu os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor com a lei nº 7716/1989), o direito de posse da terra às comunidades quilombolas e a da Fundação Cultural Palmares, (LIMA, 2010, p. 78-79), bem como reconhece o direito do ensino na língua falada pelas etnias indígenas, a importância às metodologias de ensino estruturadas pelas próprias comunidades, seus projetos de futuro e também o multiculturalismo desses povos (CALMON, LÁZARO, 2013, p. 14).

Feres Jr. aponta que:

Data efetivamente de 1996 a primeira vez que um governo brasileiro discutiu a possibilidade de adotar políticas públicas de caráter focal voltadas para população negra. Nesse ano, o Ministério da Justiça promoveu em Brasília o seminário internacional “Multiculturalismo e Racismo: o Papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos”, que reuniu pesquisadores brasileiros e estrangeiros, bem como lideranças políticas do movimento negro com o intuito de obter subsídios para a aplicação de medidas afirmativas no Brasil (FERES Jr. *et al.*, 2013, p. 6).

²⁹ O autor se refere à Constituição de 1988 que de forma abrangente contribuiu para formalização de normas de combate ao racismo.

Ainda em 1996, foi lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos³⁰ (PNDH I), no qual consta o comprometimento do governo em executar táticas de combate às desigualdades raciais, criando políticas que atendessem especificamente a população negra com propostas cujo planejamento foi definido para curto, médio e longo prazo (LIMA, 2010, p. 80).

Entretanto, foi no ano de 2001, devido à adesão do país ao Plano de Ação de Durban, conforme Feres Jr. (*et al.*, 2013), que o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, reconheceu publicamente que o Brasil é um país racista e se comprometeu a adotar políticas públicas para alterar esse quadro, iniciando o Programa Nacional de Ações Afirmativas (PNAA), instituído pelo Decreto n. 4.228, de 13 de maio de 2002, para implementação de ações que beneficiariam os grupos discriminados como as mulheres, os negros e os deficientes físicos.

Em sequência, o próprio governo federal começou a dar o exemplo, adotando medidas de discriminação positiva na composição de alguns dos seus quadros funcionais, como os do Ministério do Desenvolvimento Agrário, o da Justiça e o das Relações Exteriores.

Outras ações adotadas pelo governo deram-se no período de 2002 quando foram criados o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (para propor políticas públicas afirmativas), o Programa Diversidade na Universidade e o Programa Brasil Gênero e Raça, do Ministério do Trabalho.

No governo de Fernando Henrique Cardoso já havia iniciativas federais voltadas à população negra, porém a análise de documentos referentes ao período mostra que, “a estratégia discursiva e a política deste governo foram promover o reconhecimento sem investimentos no aspecto redistributivo” (LIMA, 2010, p. 81-82). Iniciava-se a fase embrionária das ações afirmativas com objetivo de alcance mais efetivo na política.

Percebe-se, então, que:

Tais políticas consolidam-se de modo mais efetivo com a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República em 2003. [E] como um dos seus atos mais importantes dessa época, Lula nomeia Joaquim Barbosa, o primeiro ministro negro para o Supremo tribunal Federal (FERREIRA, 2013, p. 364).

³⁰ Existem três versões do PNDH, em que a primeira e a segunda versão foram publicadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, e a terceira no governo de Luis Inácio Lula da Silva. A segunda versão denota uma maior ênfase no combate às desigualdades ampliando ainda mais o leque de ações afirmativas específicas para afrodescendentes e indígenas. A terceira versão está estruturada por eixos orientadores e trás no Eixo Orientador III, a Diretriz n. 9: Combate às desigualdades estruturais.

No ano de 2003, precisamente em 21 de março³¹, surgiu na estrutura organizacional da esfera governamental a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), cujo cargo de Secretário Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial foi transformado em Ministro de Estado Chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, por meio da Medida Provisória nº 419, de 20 de fevereiro de 2008³².

Ainda em 2003, no mês de novembro, o Conselho Nacional de Participação da Igualdade Racial (CNPIR) foi criado para integrar a estrutura básica da SEPPIR. É um órgão de caráter consultivo, e tem o objetivo de articular políticas de promoção da igualdade racial.

Ferreira (2013, p. 366), afirma que “historicamente, a educação é o direito fundamental mais reivindicado pelas entidades afro-brasileiras”. Ele acredita que o fator determinante para o progresso das questões raciais na última década foi a conjuntura pós-neoliberal atuante nos dias de hoje, pois é esse novo contexto histórico o responsável pela inclusão de novas configurações ideológicas de caráter igualitário. Ferreira (2013) conclui:

Pode-se afirmar, então, que nos últimos dez anos a promoção da igualdade racial efetivou-se como uma questão de Estado. Diferentemente do que ocorria no período neoliberal, quando o enfrentamento do poder público ao racismo era tímido em discurso, simbólico no reconhecimento e pouco eficaz na política. A chegada de um governo de esquerda ao poder promoveu relevantes avanços para criar e começar um processo significativamente contundente no que tange à promoção da igualdade racial (FERREIRA, 2013 p. 374).

O boletim nº 21/IPEA (2013) resume o período de constantes lutas pela conscientização da igualdade racial da seguinte maneira:

Em vinte anos, o acesso ao ensino superior cresceu para todos os grupos, experimentou redução das desigualdades raciais, mas a diferença na participação neste nível educacional ainda persiste expressiva entre brancos e negros. Esta constatação, que dá conta da insuficiência das políticas universais para redução das desigualdades raciais, neste e em outros campos da vida social, reforça e legitima a necessidade de ações afirmativas. A expectativa é que, com a recente Lei de Cotas e com a perspectiva de ampliação da adesão de IES em outros níveis de governo, a inclusão da população negra no ensino superior se dê de forma mais acentuada. No entanto, importa destacar que o recorte de renda imposto pela inovadora legislação tende a conceder ritmo menos acelerado para inclusão da população negra na educação superior (p. 429).

³¹ Essa data refere-se também ao Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial.

³² Em atendimento a Constituição no que se refere à garantia da inserção da Política nacional de Promoção da Igualdade Racial no sistema Federativo por meio de distribuição de competências, obrigações comuns da União, Estado, Município e Distrito Federal, como a superação da pobreza e a inclusão social de segmentos historicamente excluídos, houve a criação em outubro de 2003 do Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial (FIPIR), com a finalidade de planejar, executar e monitorar a implementação de políticas públicas nacionais nos órgãos federativos além de habilitar gestores estaduais e municipais (FERREIRA, 2013, p. 366).

A Lei n. 10.639/2003, publicada na gestão do presidente Luis Inácio Lula da Silva, que propõe a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “Histórica e Cultura Afro-Brasileira”, é sem dúvida uma das ações afirmativas que, além de proporcionar o reconhecimento da história dos negros, é importante para a compreensão da dinâmica das relações raciais (FERREIRA, 2013).

O ensino da história e cultura afro-brasileira terá papel importante na transformação do processo de exclusão social, uma vez que o ambiente escolar representa uma importante ferramenta no combate ao racismo e seus efeitos. A lei também poderá contribuir para desmascarar a invisibilidade e o silêncio de práticas discriminatórias naturalizadas, dentre elas o estigma de superioridade e inferioridade que, desde muito cedo, se revela nas atitudes das crianças.

No que tange à educação superior, a Lei nº 12.711/2012³³, de acordo com Calmon e Lázaro, visava, com a instituição da reserva de vagas a “uma reparação histórica [...] para estudantes egressos de escolas públicas, e dentre estes proporcionalmente negros e indígenas, de acordo com distribuição demográfica desses grupos nas regiões onde estão inseridas as instituições públicas federais de ensino superior” (2013, p. 10).

Os programas executados são de grande destaque na inclusão social, pois a Universidade, como instância de conhecimento, é responsável pela formação de sujeitos históricos e críticos, pois, por meio do conhecimento, a diferença será acolhida com humanidade.

Atualmente, as políticas de ações afirmativas de maior relevância no Brasil são o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Bolsa Permanência e a política de reserva de cotas que garantem o ingresso dos estudantes em escolas públicas, pretos e pardos, indígenas, deficientes, entre outros.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) também beneficia estudantes de baixa renda, fornecendo-lhes bolsas de ensino integrais ou parciais em cursos de graduação e sequenciais ofertados em faculdades privadas que recebem isenções fiscais. A seleção é feita por meio das notas obtidas no ENEM.

Segundo Almeida:

³³ Sancionada em 28/08/2012, a Lei 12.711 garante a reserva de cotas nas universidades e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia para alunos advindos da educação pública, cuja família possua renda igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário mínimo *per capita*, bem como combinou a reserva de vagas para esses alunos com criação de cotas para negros e indígenas, respeitando o percentual mínimo correspondente ao somatório desses grupos em cada localidade, conforme o quantitativo tabulado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a renda familiar citada.

O Programa Universidade para Todos mantém o financiamento público indireto ao segmento privado com fins lucrativos no campo da educação superior. Porém, agora o faz trocando isenções fiscais pelas bolsas estudantis. Dessa forma, traz em sua própria estrutura elementos ‘velhos’ – a sustentação da hegemonia na graduação brasileira do modelo privado lucrativa – e ‘emergente’ – permitindo uma tímida e fraca regulação dos benefícios dados a esse mesmo setor (ALMEIDA, 2012, p. 89).

O PROUNI, de certa forma, considerado uma estratégia do governo federal para amenizar as consequências de uma crise financeira que as universidades privadas lucrativas enfrentaram na década de 1990, subsidiando-as com por meio de isenções de impostos, também contribui para a inclusão social no momento em que possibilita a inserção, no terceiro grau, de um grande contingente de alunos das camadas populares e oriundos de escola pública, como também de estudantes negros que não possuíam perspectivas de ingresso no ensino superior.

Contudo, o mérito do destaque das mobilizações sobre as questões raciais é do movimento negro. Com isso, importantes resultados foram alcançados mesmo antes da legislação determinar a adoção de reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, jovens de baixa renda, negros e indígenas. Em levantamento realizado em 2010, mais de 70% das universidades públicas do país (estaduais e federais) já haviam adotado alguma forma de ações afirmativas (CALMON, LÁZARO, 2013, p. 11).

Dessa forma, algumas instituições de ensino superior como a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Universidades Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade do Norte Fluminense (UENF), e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) adotaram um programa de reserva de vagas para admissão de alunos negros. Nas instituições do Rio de Janeiro, a ação afirmativa foi criada devido a uma Lei Estadual, sancionada em 05 de março de 2002. A Lei 3.708, de 09 de novembro de 2001, determina a reserva de 40% das vagas nas universidades estaduais para negros e pardos. Na Bahia, a política foi criada por meio da deliberação 196/2002, do Conselho Universitário da UNEB – Universidade do Estado da Bahia.

Na UEMS em atendimento às Leis Estaduais nº 2.589, de 26/12/2002 (que dispõe sobre a reserva de vagas para indígenas) e a de nº 2.605, de 06/01/2003 (que reserva 20% das vagas para negros no processo seletivo), realizou a implantação do regime de cotas regulamentadas pelo CEPE e COUNI.

Esse foi o início da ação afirmativa, através da política de acesso, com programas de reserva de vagas para negros, afrodescendentes e pardos, tomando seguimento em outras instituições de ensino, como a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade de Brasília (UNB), entre outras pelo país. Esse

processo de acesso racial por cotas possibilitou, no ensino superior, o debate sobre o tema, envolvendo indivíduos de diversas áreas profissionais e de movimentos sociais.

Diante dos fatos, houve, e ainda há várias críticas a respeito do acesso ao ensino superior via regime de cotas, que beneficia candidatos afrodescendentes e indígenas. Considera-se que tais críticas provêm do pouco tempo de debate sobre o acesso à cultura e educação para grupos de pessoas vítimas de preconceito racial, como destaca Htun (*et al.*, 2004 *apud* GUARNIERI; MELO-SILVA, 2007):

No Brasil, somente a partir de 1990 as idéias acerca da implantação de ações afirmativas têm se tornado mais expressivas e persuasivas nos meios de comunicação de massa e rodas de discussão. Esse fenômeno se deu, em grande parte, pela mudança de postura do governo nacional, regida na época pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, o que favoreceu modificações no tipo de ação “racial e no discurso oficial o que consequentemente norteou a busca sobre a essência das desigualdades aceitas na prática e negadas no discurso apaziguador da diversidade racial (2007, p. 75).

As ações afirmativas no Brasil decorrem de atuações para visar melhorias na qualidade de vida das populações que são oprimidas por grande parte da sociedade, podendo sanar a deficiência que existe para ter acesso ao conhecimento científico, buscando, assim, o ponto de equilíbrio para equiparação, por exemplo, no acesso às universidades. Neste sentido, Bernardino (2002) relata que ações afirmativas são:

Políticas públicas que pretendem corrigir desigualdades socioeconômicas procedentes de discriminação, atual ou histórica, sofrida por algum grupo de pessoas [...] buscam, por meio de um tratamento temporariamente diferenciado, promover a equidade entre os grupos que compõem a sociedade (BERNARDINO, 2002, 256-257).

Segundo Nascimento (2007), uma característica importante das ações, medidas, programas e projetos denominados de ações afirmativas é que são políticas focalizadas nos grupos sociais discriminados em uma sociedade. São políticas que podem ser consideradas instrumentos de um processo de universalização, pois não criam direitos especiais, apenas buscam proporcionar, aos grupos sociais marginalizados, acesso a direitos que as desigualdades étnico-raciais inviabilizavam.

A ação afirmativa e a democratização, para Nascimento (2007), são um processo de sociabilização, de universalização material dos direitos, sendo a ação afirmativa um conceito de constituição material do público, propondo medidas concretas contra as desigualdades e a discriminação e afirmam a igualdade contra o privilégio, a multiplicidade contra a uniformidade e a participação contra a partilha.

Sendo assim, pode-se considerar que a ação afirmativa constitui um instrumento em um processo de democratização, no qual se afirma que, na democracia, a política consiste na criação daquilo a que, necessariamente, todos devem ter acesso, cabendo aos governantes e legisladores desenvolverem leis que normatizem meios que assegurem esse acesso.

Nascimento (2007), afirma que o conceito de ação afirmativa surgiu a partir das lutas de resistência, dos movimentos sociais, como forma de propor a construção de novas relações sociais pautadas numa igualdade efetiva. As ações afirmativas são políticas que visam à construção da igualdade material.

Como políticas públicas e privadas, as ações afirmativas podem ser entendidas enquanto intervenções nas instituições, por meio de leis, programas e outras medidas, com o objetivo de desconstruir as relações assimétricas entre gêneros, grupos raciais, pessoas com deficiências físicas ou não, promovendo a diversidade sociocultural e a igualdade de oportunidades entre os diversos grupos sociais (NASCIMENTO, 2007).

Percebe-se que o acesso do estudante universitário afrodescendente/indígena no Brasil, na atualidade, vem recebendo por parte do governo, tanto federal como estadual, um apoio, visando que as comunidades tenham acesso igualitário ao meio cultural por meio da realização de cursos de graduação. Entretanto, se questiona a forma como tem se dado essa inclusão. Na maioria das universidades, o acesso não tem gerado uma mudança na estrutura curricular dessas IES. Esses grupos, como os de origem indígena, possuem culturas diferentes e, na maioria das vezes, a universidade também não contempla os valores e conhecimentos destes povos.

Para Barroso-Hoffmann (2005), no Brasil, as políticas sociais de ação afirmativa, incluindo cotas no ensino superior para indígenas, tiveram origem com o decreto nº 4.229, de 13/05/2002, que elencava, entre outras propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PBDH), a eliminação da discriminação racial e a promoção de igualdade de oportunidades no país.

A ação afirmativa é um projeto temporário e necessário, cabe ao Estado Brasileiro, além dessas políticas públicas específicas, a criação de políticas para melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio, medidas que, em conjunto contribuiriam para diminuição das desigualdades étnico-raciais.

A educação, como política pública, teria que ser equânime e de qualidade, para dar suporte a indivíduos e comunidades que não tem a mesma oportunidade de condições em relação a pessoas que estudam em escolas particulares, que tem um ensino diferenciado e com preparação para ingressar no ensino superior.

Todo esse aparato histórico sobre as lutas referente à configuração das políticas públicas inclusivas no Brasil mostra as atuações do governo brasileiro no intuito de atender ao Movimento Negro na promoção da igualdade racial.

Para Santana e Backes, o significado das conquistas pelo acesso dos negros na educação superior consiste numa “segunda abolição – agora, uma abolição não das senzalas dos engenhos, mas da prisão da textualidade construída na narrativa do discurso da modernidade colonial” (2013, p. 49).

Diante dessas discussões, é compreensivo o entendimento de que a população negra sempre foi estigmatizada devido a estereótipos raciais relacionados à questão da cor da pele reproduzidos na sociedade. Quando criança, no ambiente familiar e no espaço estudantil, sua vida pode ser marcada por práticas discriminatórias desestimuladoras para seu sucesso escolar. Durante sua adolescência até sua fase adulta, a situação não se difere. Sua origem racial, em muitos casos, é determinante para a garantia de uma boa colocação profissional.

A intervenção tardia do Estado em implantar políticas públicas para amenização do racismo no Brasil traz reflexos negativos para os grupos discriminados racialmente. Essa demora reflete a dificuldade de se reconhecer que, no caso de negros e indígenas, as desigualdades sociais se entrelaçam gerando as desigualdades étnico-raciais. Ou seja, o racismo é um elemento estruturante das desigualdades sociais no Brasil.

No âmbito escolar isto não é diferente segundo Munanga (2005):

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco. Sem minimizar o impacto da situação sócio-econômica dos pais dos alunos no processo de aprendizagem, deveríamos aceitar que a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afro-descendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares (MUNANGA, 2005, p.16).

A escola legitima a existência do racismo na medida em que não age contra as práticas discriminatórias, reproduzidas no ambiente escolar, em que ações mascaradas como brincadeiras estereotipadas se configuram em *bullying* racial, ações violentas que afligem a vítima deixando-a humilhada e inferiorizada com relação ao próximo. Dessa forma, há uma cooperação na manutenção destas relações raciais conturbadas, mesmo que inconsciente, da instituição de ensino, na ocultação desses atos violentos contra o negro.

De acordo com Rodrigues “o racismo institucional reproduzido no espaço escolar, através dos profissionais do ensino, do currículo e nas relações sociais entre colegas de turma, torna-se fato social no processo de evasão escolar dos indivíduos negros (as)” (2014, p. 26). Ou seja, os rótulos impostos aos alunos como incompetentes devido a sua trajetória escolar podem servir como estímulo para a exclusão do aluno do ambiente estudantil.

Outro determinante é, segundo Silva, que “a visão dessa representação pode desenvolver também nos alunos não negros preconceitos quanto à capacidade intelectual da população negra, e, nas crianças negras, um sentimento de incapacidade que pode conduzi-las ao desinteresse, à repetência e à evasão escolar” (2005, p. 26).

As teorias racistas do século XIX e início do século XX geraram, no imaginário da sociedade, a concepção de que o negro não se iguala aos brancos principalmente em condição de educação, ocupando uma posição intelectualmente inferior. Dados que contrapõem essa concepção foram apontados num estudo realizado, no âmbito da UEMS, culminando na tese de Doutorado *Negros e Indígenas Cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão do curso*, elaborada pela pesquisadora Maria José de Jesus Alves Cordeiro.

A pesquisa, que acompanhou as médias finais dos primeiros acadêmicos cotistas da UEMS, nos quatro anos letivos de trinta e sete cursos analisados no período de 2004 a 2007, mostrou que os cotistas negros obtiveram média dos cursos satisfatória e que em vários casos, prevaleceram sobre as dos não cotistas, uma vez que, para Cordeiro (2008, p.157), os negros apresentaram melhor desempenho nas áreas de Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde (67,5% de médias de notas acima de 6,0) e Ciências Humanas Sociais (81,3% de médias de notas acima de 6,0) enquanto os brancos tiveram melhor atuação na área de Ciências Exatas e Tecnológicas (65,7% de médias de notas acima de 6,0%).

Com relação aos indígenas, de acordo com Cordeiro (2008), ainda que não tenham superado as médias dos brancos e dos cotistas negros, apresentaram bons resultados na área de Ciências Humanas e Sociais, com 66,3% de médias de notas acima de 6,0.

A estigmatização e a discriminação de alunos, devido a sua herança étnica e sua condição social e cultural, são comuns em ambientes escolares. A estrutura do sistema de ensino não considera o aluno na sua singularidade, permitindo que este seja vítima do contexto formalizador dos currículos.

A imposição de rótulos, prática existente desde o início do processo escolar, a estudantes provenientes das camadas populares, é ressaltada no trabalho de Maria Helena Patto (1999) que conta a história de quatro crianças diagnosticadas por profissionais, ligados à

educação, com grau de deficiência mental, e protagonistas de processos de repetência e evasão escolar.

Em sua obra *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, Patto realiza uma abordagem crítica das teorias que estavam influenciando uma gama de pesquisadores da área de educação sobre os insucessos escolares de crianças das classes subalternas, nos primeiros anos de ensino básico. Teorias que, na concepção de Patto (1999), estavam impregnadas de preconceitos e estereótipos como a teoria da “Carência Cultural”, que explicava a desigualdade do rendimento escolar entre as crianças de diferentes classes sociais devido à diversidade cultural existente na sociedade.

Ou seja, as crianças se desenvolviam educacionalmente de acordo com o ambiente sociocultural em que estavam inseridas levando à conclusão de “que a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar” (PATTO, 1999, p. 124).

A apologia ao preconceito social e racial emerge ao induzir o pensamento de que crianças em condições sociais inferiores seriam diferentes das demais e estariam comprometidas com algum grau de deficiência.

Segundo Patto (1999):

A desvalorização social da clientela e o preconceito em relação a ela certamente estão entre as principais ideias feitas e acriticamente incorporadas; longe de serem meras opiniões gratuitas, estas ideias ganham força ao serem confirmadas por um determinado modo de produzir conhecimentos, que alça opiniões do senso comum ao nível de verdades científicas inquestionáveis. Desvendar as maneiras através das quais este preconceito se faz presente na vida da escola mostrou-se um caminho produtivo no esclarecimento do processo de produção do fracasso escolar. [...] este preconceito é estruturante de práticas e processos que constituem desde as decisões referentes à política educacional até a relação diária da professora com seus alunos (p. 408).

Essa concepção nos permite questionar a prática de atribuir inteiramente a responsabilidade ao aluno e sua família pelo insucesso escolar e pensar na possibilidade de que o sistema de ensino, o corpo docente, fatores sociais e econômicos, preconceitos e estereótipos sejam os determinantes institucionais e sociais, e os grandes responsáveis pelo processo gerador da repetência e evasão escolar.

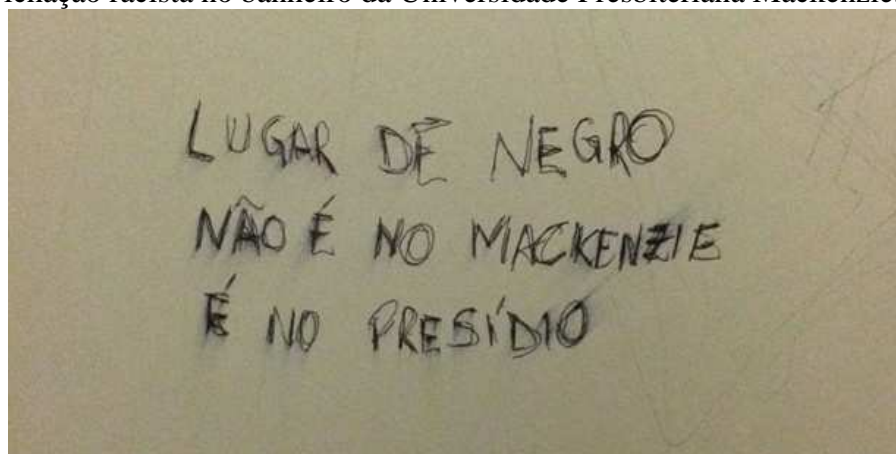
Sobre o ensino superior, a Universidade corresponde à Instituição que possui a função de formar cidadãos críticos e de pensamento reflexivo, nos mais diferentes assuntos. Sua estrutura acadêmica deve proporcionar uma educação de qualidade, favorecendo a permanência dos alunos oriundos das cotas raciais, “não por assistencialismo culpados pelas

injustiças cometidas durante alguns séculos, mas por convicção de princípios políticos e de valores humanos que primam pela equidade social” (DRUPET, 2010, p. 32).

Os universitários cotistas devem sentir-se acolhidos pela IES e pelos seus colegas, uma vez que a interação do jovem negro é de suma importância para seu sucesso acadêmico. Todavia, atos racistas podem trazer a desmotivação ao estudante negro, deixando-o com o sentimento de menosprezo e rejeição.

Alguns exemplos de racismo nas universidades foram denunciados como a pichação encontrada no banheiro de uma faculdade de direito em São Paulo em 2015. De acordo com nota divulgada pela Faculdade de Direito, a pichação foi realizada no banheiro masculino do subsolo do prédio 03, no campus Higienópolis, em São Paulo-SP.

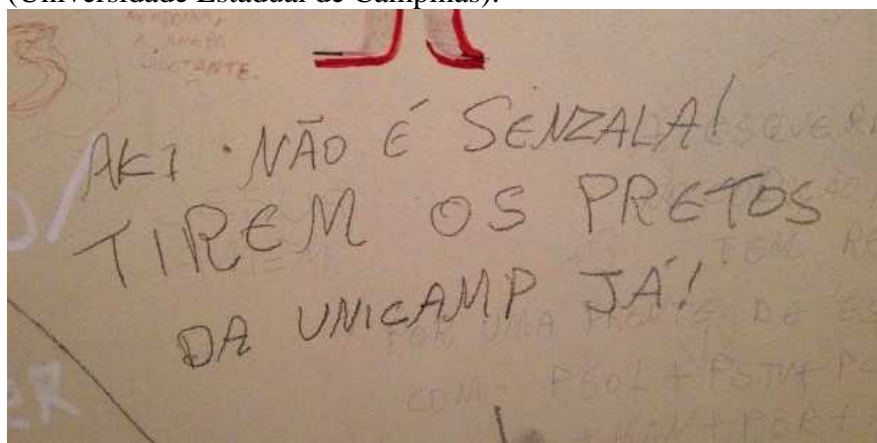
Figura 1. Pichação racista no banheiro da Universidade Presbiteriana Mackenzie.



Fonte: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/10/07/pichacao-racista-e-encontrada-em-banheiro-do-mackenzie-em-sp.htm>

Outro fato constrangedor refere-se também a uma pichação, dessa vez em março de 2016, no IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas) da Unicamp, em Campinas-SP.

Figura 2. Pichação racista no banheiro do IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas) da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas).



Fonte: <http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2016/04/em-menos-de-um-mes-instituto-da-unicamp-tem-nova-pichacao-racista.html>

Essa não foi a primeira vez que fato parecido ocorreu na Universidade, pois, no início do mês de março de 2016, no mesmo centro, estudantes encontraram a mensagem "*White Power*" (força branca), acompanhada de um símbolo com referência à seita *Ku Klux Klan*³⁴ (KKK).

Outra situação ocorreu com a estudante negra Monica Mendes Gonçalves, aluna da Faculdade de Saúde Pública que, em 30 de abril de 2016, foi impedida de entrar na Faculdade de Medicina da USP, mesmo de posse da carteirinha de identificação, pelos seguranças do prédio. Os mesmos usaram o argumento de que apenas alunos do curso de Medicina poderiam adentrar o ambiente, porém havia pessoas brancas que, mesmo sem se identificarem, já estavam no interior que não foram barrados, além dos próprios colegas de curso da aluna que também já estavam no prédio.

Figura 3. Estudante negra de posse da carteirinha de identificação foi impedida de entrar no prédio de Medicina da USP.



Fonte: <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Direitos-Humanos/Racismo-na-USP-A-Universidade-e-seu-racismo-institucional/5/30925>

Casos como esse de Monica são comuns na sociedade, são manifestações explícitas de discriminação. Há também atos de discriminação que se manifestam indiretamente. López (2012) conceitua essa modalidade como racismo institucional, isto é:

Processos de discriminação indireta que ocorrem no seio das instituições, resultantes de mecanismos que operam, até certo ponto, à revelia dos indivíduos. A essa modalidade de racismo convencionou-se chamar de racismo institucional, em referência às formas como as instituições funcionam, contribuindo para a naturalização e reprodução da desigualdade racial (LOPEZ, 2012, p. 127).

³⁴ Organização racista que aterrorizou os Estados Unidos no século XIX.

Quando o racismo ocorre de forma individual ele pode ser manifestado, como anteriormente citado, por práticas discriminatórias racistas desde ofensas verbais até atos de violência física de pessoas brancas. A forma de racismo institucional, segundo Lopez (2012), surge menos identificável em relação às pessoas específicas que cometeram tal ato, mas, mesmo assim, não exime de promover danos morais à vítima. De acordo com a autora, para sua desconstrução seria necessária a implantação de políticas públicas com o objetivo de provocar um processo de desracialização e também gerar reflexões acadêmicas de como atuam tais mecanismos.

Neste contexto, esperamos colher os frutos das ações afirmativas que possibilitam a concentração de esforços em torno da igualdade racial. Através desse processo é possível pensar na construção de uma sociedade mais democrática e igualitária desconstruindo a desigualdade étnico-racial.

2.2 DESIGUALDADES NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

As Universidades têm um papel e uma função social e política a cumprir no desenvolvimento tecnológico, científico, cultural, econômico, institucional e político do Estado, na medida em que estruturam também as bases de nossa soberania nacional: criação, renovação e difusão de conhecimento (FONSECA, 2009, p. 97).

A Educação representa o futuro de uma nação e deve ser acessível a todos. Ela é imprescindível e insubstituível para o desenvolvimento de um país. A educação superior, há alguns anos, vem recebendo maior atenção por parte das políticas educacionais, e visa à promoção de mudanças.

Tendo por base as pautas internacionais que reforçam a necessidade de expandi-la, entende-se que se trata de um fator fundamental ao desenvolvimento das nações. Princípio este, definido durante a Conferência Mundial sobre Educação Superior, promovida pela UNESCO, no ano de 1998, ocorrida em Paris, ratificada, posteriormente, durante a segunda Conferência, em 2009, também em Paris. Nesse encontro, as nações comprometem-se com a continuidade de políticas de inclusão no interior das instituições (NOGUEIRA, 2015).

Essa revisão do contexto educacional universitário foi oferecida, segundo Rossato (2011), diante das novas tendências do neoliberalismo e do processo de globalização devido ao avanço tecnológico, que, por si só, exige um novo processo de conhecimentos até então desconhecido por boa parte da população mundial.

Levando a seguir a percepção da importância dos modelos de desenvolvimento locais, nos quais, sem a presença da educação superior, não se pode mais falar em modelos universais, mas regionais e até locais (ROSSATO, 2011, p. 21).

Sobre esta questão, como observa Morosini (2004), há a necessidade do desenvolvimento da educação superior para que as nações possam competir em situação de igualdade diante do intenso processo de transnacionalização ocorrido nas últimas décadas. Entende-se que compete ao Estado atuar como regulador, avaliador, devendo fazer-se presente em todos os aspectos da realidade educacional, bem como em todos os níveis do sistema, uma vez que a globalização privilegia as competências e o conhecimento adquiridos na educação formal e sua continuidade no ensino superior.

Akkari (2011) aponta que a internacionalização das políticas educacionais levará a uma concepção de conhecimento que transcende as fronteiras nacionais, pois os conhecimentos pertencem ao conjunto das nações e não especificamente a um dado espaço territorial. Desse modo, indiferente às ideologias ou políticas locais, há de se direcionar as reformas, as inovações e empréstimos culturais entre os países.

Segundo o autor, a presença de organismos internacionais de avaliação da educação, que atuam há várias décadas, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM), e a Organização Mundial do Comércio (OMC), demonstram este novo cenário. Estes organismos não interferem nas políticas locais, mas orientam para que suas políticas educacionais operem de uma maneira que possibilite a criação de diretrizes de avaliações globais, tendo por base os escores internacionais de qualidade e boas práticas, como por exemplo, o oferecido pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que foi desenvolvido pela Organização, visando a melhoria de sua qualidade do ensino, tendo como pró-colaborador o Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, essa influência pode ser percebida nas avaliações gestadas por grandes projetos nacionais como o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), Prova Brasil, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Mancebo (2008 *apud* Nogueira, 2015, p. 41) aponta a necessidade de melhoria da qualidade do ensino brasileiro bem como da ampliação do processo de oferta do acesso à educação com igualdade para todos os cidadãos, em especial para os negros, índios e outras minorias sociais. Ainda alerta para um maior controle quanto à distribuição de orçamentos públicos, que nem sempre vêm atendendo estas prioridades. Ou seja, apesar da elaboração de leis, nem sempre há o real interesse em colocá-las em prática, e o mais preocupante está relacionado a questões como a valorização dos profissionais, bem como da promoção de

meios que, de fato, ofereçam assistência estudantil, desenvolvimento de infraestrutura condizente com as necessidades de expansão dos centros educacionais, como forma de garantia de um processo de expansão com qualidade (NOGUEIRA, 2015).

Conforme o Censo da Educação Superior 2014, a rede de educação superior brasileira ofertou 32.878 (trinta e dois mil e oitocentos e setenta e oito) cursos de graduação em 2.368 (duas mil trezentos e sessenta e oito) instituições de educação, das quais:

- 12,6% das IES são públicas: 39,6% são estaduais; 35,9% são federais; e 24,5% são municipais; destas, 56,9% correspondem às Universidades;
- 87,4% das IES são privadas: com ênfase nos centros universitários (92,5%), e nas faculdades (93,2%); equivale à universidade o percentual de 43,1%.

Nota-se que o setor privado da educação é preponderante ao setor público, e as matrículas de graduação, no ano de 2014, da rede privada obtiveram 74,9% do total, valor correspondente a maior participação percentual dos últimos anos.

O processo de privatização do ensino superior brasileiro deu início a sua intensificação a partir da década de 1960, em que, segundo Pinto (2004), no período de 1960 a 2002, as matrículas de graduação cresceram 37 vezes. De acordo com o autor, “enquanto, no mesmo período, as matrículas na rede privada cresceram 59 vezes, na rede pública o aumento foi de 20 vezes, [...] tornando o Brasil um dos países com mais elevado grau de privatização desse nível de ensino” (PINTO, 2004, p. 729).

Foi no período da ditadura militar (1964/1985) quando mecanismos de mercantilização da educação foram sendo criados, como a prática de inserir representantes de escolas, faculdades e universidades privadas nos conselhos de educação, adotada pelo governo militar que:

O poder do Conselho Federal de Educação instituído pela primeira LDB (1961) transformou-se num órgão cobiçado pelos empresários do ensino. Como dele dependiam as autorizações, reconhecimento e credenciamento, de cursos e de instituições, os empresários do ensino e seus prepostos, amparados pelas composições políticas da ditadura militar, lograram constituir a maioria, quando não a totalidade desse Conselho. As denúncias de corrupção atingiram o auge no governo interino de Itamar Franco, que dissolveu o Conselho e enviou ao Congresso projeto de lei que criou outro órgão colegiado no seu lugar (CUNHA, 2003, p. 47).

De acordo com Cunha (2003), com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Lei n. 9.131/95, suas atribuições ficam subordinadas aos relatórios e avaliações realizados pelos órgãos técnicos do MEC impedindo, dessa forma, que o quadro técnico do Conselho aja em favor de interesses das instituições privadas.

Entretanto, tal estratégia não foi suficiente, segundo Cunha (2003), para exterminar a troca de interesses entre o presidente e grupos privatistas, (pois, para manter uma base parlamentar que garantisse votos para aprovação de projetos do governo, o presidente trocava votos no Congresso por nomeações no Conselho Nacional de Educação) “ao termo do longo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), a Câmara de Educação Superior do CNE tornou-se tão desmoralizada quanto do CFE ao fim do curto mandato e Itamar Franco” (CUNHA, 2003, p. 48).

O modelo universitário, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), expandiu a participação privada na educação que passou a ser considerada uma fábrica de mão de obra. Tal situação gerou a mercantilização do conhecimento e estimulou o interesse das instituições particulares na obtenção de lucros preocupando-se mais na reprodução de capital do que na qualidade do ensino.

No que tange ao ensino superior gratuito, a expansão das instituições federais deu-se no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. A rede federal vem crescendo nos últimos anos e já participa de mais de 60% da rede pública. Na qual 99,9% das matrículas no ensino superior federal se concentram nas Universidades e nos Institutos Federais, conforme Censo 2014.

Referindo-se à conjuntura do ensino superior, ainda de acordo com os dados apresentados pelo Censo 2014, as 195 (cento e noventa e cinco) Universidades do país correspondem 8,2% das IES (tabela 01) e agrupam 53,2% das matrículas em cursos de graduação. As faculdades equivalem a 83,9% das IES e matriculam 28,6% dos acadêmicos, um número bem inferior às Universidades.

Tabela 01. Número de instituições de educação superior e número de matrículas em cursos de graduação, por organização acadêmica – Brasil – 2014.

| Cidade ou Município | Instituições | | Matrículas de Graduação | |
|------------------------|--------------|-------------|-------------------------|-------------|
| | Quant. | % | Quant. | % |
| Universidades | 195 | 8,2 | 4.167.059 | 53,2 |
| Centros Universitários | 147 | 6,2 | 1.293.795 | 16,5 |
| Faculdades | 1.986 | 83,9 | 2.235.197 | 28,6 |
| IFs e Cefets | 40 | 1,7 | 131.962 | 1,7 |
| Total | 2.368 | 100% | 7.828.013 | 100% |

Fonte: Censo da Educação Superior 2014 – Notas estatísticas.

Os dados do Censo de 2014 apontam um aumento de 96,5% de matrículas entre o período de 2003 a 2014, ou seja, este percentual corresponde a um salto de 3.989.366 (três milhões, novecentos e oitenta e nove mil, trezentos e sessenta e seis) estudantes matriculados

em 2003 para 7.839.765 (sete milhões, oitocentos e trinta e nove mil, setecentos e sessenta e cinco) matriculados em 2014. De 2013 para 2014 o aumento equivale a 7,1%, sendo 1,65 % na rede pública e 9,2% na rede privada³⁵.

Sobre os ingressantes, o censo 2014 assinala que mais de 3,1 milhões de alunos se matricularam na rede de educação superior, seja na modalidade presencial ou à distância. Deste número de estudantes, 82,4% ingressaram em instituições particulares, o que não diferiu muito de 2013, quando este número correspondeu a 80,6%.

De acordo com o IBGE (2014), dados registrados na *Síntese de Indicadores Sociais de 2014* mostram que o Brasil está abaixo dos países membros da OCDE³⁶, com relação às pessoas com ensino superior na faixa etária de 25 a 34 anos, porém, o país vem diminuindo esta diferença uma vez que, se comparada a 2004, a taxa passa de 8,1% para 15,2% em 2013.

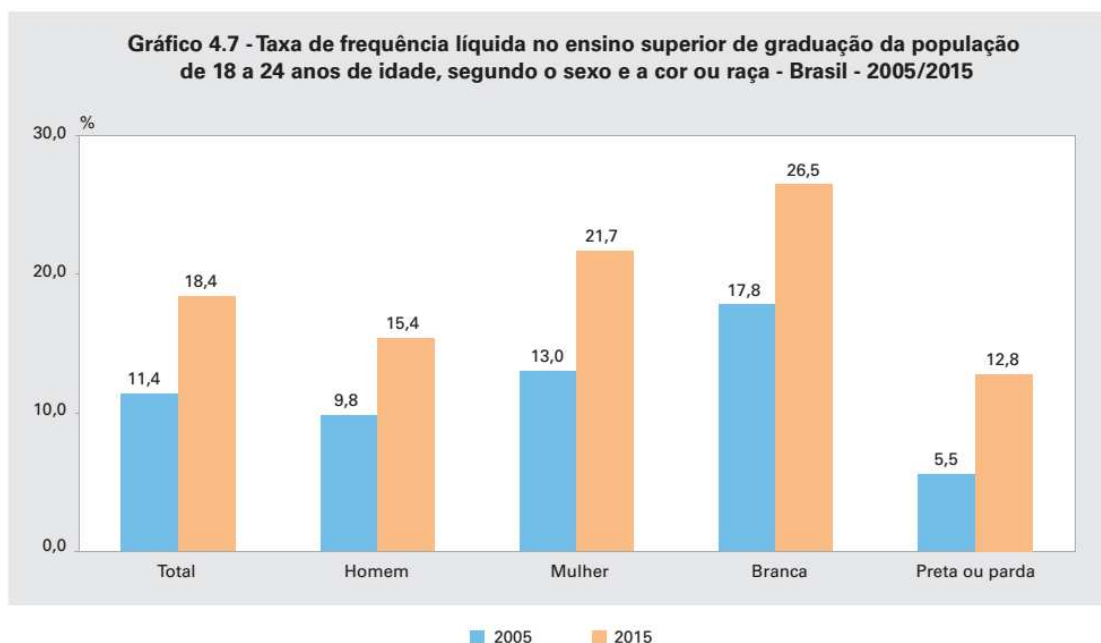
Uma das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação propõe elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% até o ano de 2024 e elevar a taxa líquida para 33% a qual se refere a faixa etária de 18 a 24 anos. Dados apontados pela *Síntese de Indicadores Sociais 2016* revelam que no ano de 2015 a taxa líquida de frequência no ensino superior atingiu 18,4%.

A figura a seguir proporciona uma visão do aumento do número de jovens de 18 a 24 anos, período de 2005 a 2015, que frequentam o ensino superior levando em consideração o sexo e a cor ou raça. São informações que evidenciam a desigualdade racial no ensino superior, uma vez que em 2005, o percentual de jovens pretos e pardos era de 5,5% saltando para 12,8% em 2015, porém longe de alcançar o percentual referente aos jovens brancos que era de 17,8% em 2005 atingindo 26,5% em 2015.

³⁵ Embora o momento no Brasil seja de instabilidade financeira, o setor de ensino privado tem adotado políticas de financiamento que permitam atender a demanda de estudantes que buscam o certificado do ensino superior.

³⁶ A OCDE, com sede na França, é um organismo composto por 34 membros, no qual o Brasil não faz parte.

Figura 4 - Taxa de frequência líquida na Educação Superior – ano 2005 a 2015.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005/2015.

Apesar dos dados apresentarem o crescimento do número de jovens brasileiros em busca de formação profissional, o ingresso na universidade também é desigual no que tange a renda familiar do estudante.

Conforme *Síntese de Indicadores Sociais – 2015*, 54,5% dos universitários da rede pública estavam entre a parcela 20% mais rica³⁷ da população brasileira no ano de 2004 e, dez anos depois, esse grupo aumentou para 36,4%. Os estudantes miseráveis, pertencentes à parcela de 20% mais pobres³⁸ era 1,2% em 2004 e chegou a 7,6% dos alunos do ensino superior público em 2014. Número, ainda consideravelmente inferior.

Nesse contexto, observa-se que o sistema de ensino não é provedor da igualdade social. O ensino superior é um sistema elitizante que configura seu espaço acadêmico num cenário social composto, em sua grande maioria, pelas camadas altas da estratificação social.

Para Bourdieu e Passeron (2014), há, nas universidades, uma representatividade desproporcional das várias camadas sociais uma vez que “as categorias sociais mais representadas no ensino superior [acabam] sendo ao mesmo tempo as menos representadas na população ativa” (BOURDIEU, PASSERON, 2014, p.16).

São pequenas as chances dos estudantes, filhos dos grupos menos favorecidos, ingressarem no ensino superior devido sua origem social:

³⁷ Renda familiar *per capita* de R\$ 2.900,00.

³⁸ Renda familiar *per capita* de R\$ 192,00.

De todos os fatores de diferenciação, a origem social é sem dúvida aquele cuja influencia exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil, mais fortemente em todo caso que o sexo e a idade e, sobretudo mais do que um ou outro fator claramente percebido, como a afiliação religiosa, por exemplo (BOURDIEU, PASSERON, 2014, p.16).

Para os autores, os estudantes que não “herdaram” certo *capital cultural* de seu meio social de origem, não terão chances de competir com os demais estudantes que praticam, por exemplo, visitas aos museus, assistem peças teatrais, realizam viagens nacionais e internacionais, e demais atividades que apenas famílias com grande poder aquisitivo podem oferecer para seus filhos, uma vez que:

Cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribuiu para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2012, p.41-42).

Tal problemática, abordada por Bourdieu, revela uma das facetas do sistema de ensino, e desconstrói a ideologia da meritocracia, pois, estudantes com realidades sociais diferentes não adquirem o mesmo capital cultural e a escola, de forma velada, reproduz esta desigualdade quando exige dos estudantes o mesmo grau de conhecimento referentes aos conteúdos aplicados.

Bourdieu, ao retratar a função da escola como “conservação social”, critica a metodologia utilizada no sistema de ensino:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2012, p. 53).

Bourdieu critica a concepção da escola libertadora e a mostra como a escola reproduz as desigualdes sociais, pois os bem sucedidos sempre serão os portadores de herança cultural transmitida por meio do *ethos* construído, adquirido no grupo social de origem. Aquele que, lamentavelmente, está inserido num contexto social desprivilegiado, dificilmente superará os obstáculos existentes na trajetória escolar por não apresentar para o sistema de ensino um *ethos* ou atitude diante do capital cultural ou da instituição que favoreça o sucesso escolar.

Dessa forma, na concepção de Bourdieu, o sucesso escolar é previsível para aqueles que pertencem à elite social uma vez que os eleitos são escolhidos desde cedo, pois o sistema de ensino elimina as classes mais desfavorecidas, havendo uma distribuição desigual das chances escolares segundo a origem social.

As profissões elitizadas tendenciam o ingresso na universidade de estudantes com poder aquisitivo superior e evidenciam como o sistema universitário promove tanta desigualdade social. Bourdieu e Passeron (2014) afirmam que a universidade consagra as desigualdades transformando privilégio social em dádiva recebida ou em mérito individual.

Porém, além da desigualdade social estar, de certa forma, relacionada com a escolha do curso, outro fator de desigualdade apontado por Bourdieu e Passeron é o gênero, em que as mulheres e homens de uma determinada categoria social escolhem se graduar em diferentes profissões demonstrando a “influência dos modelos tradicionais da divisão do trabalho (e dos ‘dons’) entre os sexos” (2014, p. 19). Quando as mulheres escolhem o curso de Letras e os homens escolhem o curso de Ciências, “em regra geral, a restrição das escolhas impõe-se mais às classes baixas que às classes privilegiadas e mais às estudantes que aos estudantes, a desvantagem sendo ainda mais acentuada para as moças de origem mais baixa” (BOURDIEU; PASSERON (2014, p. 22).

Neste sentido, Ribeiro e Schlegel (2010) afirmam em seu estudo³⁹ sobre a estratificação horizontal no ensino superior brasileiro, que mulheres e os grupos de cor/raça possuem semelhanças na escolha da formação acadêmica, uma vez que “assim como as mulheres, os negros seriam estigmatizados e portadores de um ‘coeficiente simbólico negativo’ que seria aplicado a tudo que fazem” (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2010, p. 138).

Diferente da estratificação vertical, que trata da desigualdade de progressão de nível no sistema educacional, a estratificação horizontal vem apontar as desigualdades no mesmo nível de ensino, e evidenciam o elitismo nas carreiras universitárias, nas quais grupos sociais menos privilegiados ingressaram em cursos de menor prestígio.

Nesse contexto, a população negra, que compõe a maioria dos estratos mais baixos da sociedade capitalista, além de possuírem condições culturais e econômicas inferiores para romper as barreiras que a escola impõe e chegar ao ensino superior, “opta”, ainda, por carreiras de menor prestígio e menos remuneração.

³⁹ Ribeiro, Carlos Antonio Costa; Schlegel, Rogério: Estratificação da educação superior no Brasil (1960 a 2010).

A *Síntese de Indicadores Sociais 2015*, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2014 aponta que, enquanto 71,4% do total de estudantes brancos de 18 a 24 anos frequentavam o ensino superior, apenas 45,5% dos jovens acadêmicos negros possuíam o mesmo privilégio.

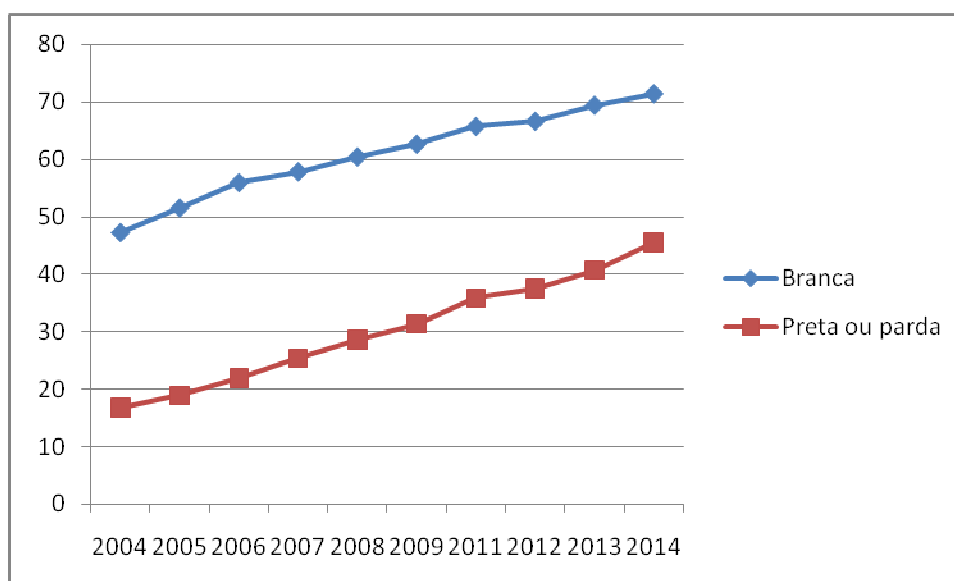
Tabela 02. Proporção dos estudantes de 18 a 24 anos de idade que frequentam o ensino superior por cor ou raça – Brasil (2004-2014)*.

| Cor ou Raça | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
|----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Branca | 47,2 | 51,5 | 55,9 | 57,8 | 60,4 | 62,6 | 65,7 | 66,6 | 69,4 | 71,4 |
| Preta ou parda | 16,7 | 18,9 | 21,9 | 25,3 | 28,6 | 31,3 | 35,8 | 37,4 | 40,7 | 45,5 |

*Não houve pesquisa em 2010.

Fonte: Síntese de Indicadores Sociais 2015.

Gráfico 01. Proporção dos estudantes de 18 a 24 anos de idade que frequentam o ensino superior por cor ou raça – Brasil (2004-2014)*.



*Não houve pesquisa em 2010.

Fonte: Síntese de Indicadores Sociais 2015.

Diante do gráfico 01, verifica-se tamanha desigualdade entre brancos e negros no universo acadêmico, embora essa realidade venha sendo modificada por meios das políticas públicas implantadas pelo Estado. Entretanto, outra problemática torna-se preocupante, e diz respeito à permanência dos estudantes no ensino superior. Tal situação torna-se mais agravante para os alunos negros e indígenas de acordo com os dados que serão apresentados no próximo tópico.

É importante, além de ingressar numa IES, concluir o curso universitário, pois, a grande dificuldade enfrentada pelos acadêmicos das camadas populares é permanecer em sala de aula. Coulon (2008, p. 31) afirma que “hoje, o problema não é entrar na universidade, mas continuar nela”.

O fracasso escolar foi, e continua sendo, considerado de responsabilidade do estudante, principalmente dos pobres e negros. É de suma importância que os olhares não se desviem de fatores internos de uma IES que podem dificultar a permanência desse estudante em sala de aula. São fatores como a falta de práticas pedagógicas totalmente articuladas com o projeto pedagógico do curso, como ainda, a falta de interação do professor com o aluno.

Dessa forma, as dificuldades encontradas pelos estudantes ao cursar o ensino superior muitas vezes não são exclusivamente relacionadas a fatores econômicos. Embora ações neste sentido sejam de grande valia, não são suficientes para garantir a permanência bem-sucedida, principalmente dos jovens negros na IES, uma vez que estas dificuldades podem se dar pela via das práticas discriminatórias.

O estudante cotista negro vivencia na universidade questões negativas, como o nível avançado de dificuldade dos conteúdos devido ao fraco ensino médio, a carência socioeconômica e, ainda, a convivência com um número irrelevante de colegas negros, evidenciando a desigualdade racial nas universidades.

Percebe-se que programas de permanência não devem apenas ser pautados na oferta de bolsas financeiras de assistência estudantil. É importante criar e renovar ações de acolhimento ao estudante cotista. É necessário envolvê-lo nos projetos de ensino, pesquisa e extensão, dando mais qualidade à sua permanência. Dessa forma, o aluno será motivado a dar continuidade aos estudos concluindo o curso para ingressar no mercado de trabalho com sério profissionalismo e competência para desenvolver suas atividades.

Segundo Mazzeto (*et al.*, 2002), aspectos como a insatisfação com o curso, conflitos quanto à escolha adequada do curso podem levar a não permanência do aluno na universidade. Tais situações correspondem aos currículos desmotivadores. Dias (*et al.*, 2006) relata, em sua pesquisa, que 5,7% dos alunos desistiram de concluir o curso superior devido a predominância de disciplinas teóricas no currículo, sem integração com a prática. Alguns projetos pedagógicos são elaborados contendo, na grade curricular dos anos iniciais, disciplinas cuja ementa é de grande intensidade teórica. Esse fator pode colaborar para uma possível exaustão do aluno logo no primeiro ano, desmotivando-o a continuar com os estudos. Além disso, no que tange ao viés racial, sobre as alterações nos currículos, há um novo cenário universitário composto por negros, brancos e indígenas e o princípio da pluralidade

cultural também deve fazer parte dos currículos no ensino superior, o que ainda, de fato, não ocorreu:

Os currículos precisam ser reconfigurados, levando em consideração a realidade sociocultural da população que compõe o contexto universitário e a sociedade que está no entorno da universidade recebendo seus egressos. [...] os currículos devem ser reais. Reais no sentido de considerar as histórias, os valores, as escolhas, as diversidades de ações e redes de práticas objetivas que cotidianamente afloram nos universos educacionais, constituindo o patrimônio cultural das atividades docente e discente (CORDEIRO, 2008, p. 88).

As políticas de acesso ao ensino superior, por meio das cotas para negros e indígenas, articularam diversas ações no interior das universidades, como grandes debates e reflexões acerca do tema para a conscientização da comunidade acadêmica, porém a questão da permanência destes estudantes na instituição tornou-se a principal problemática e as transformações nos currículos serão extremamente importantes para a interação das diferentes culturas representadas pelos brancos, negros e indígenas.

Não apenas a permanência de negros e indígenas nas IES tornou-se preocupante, uma vez que, ao realizar uma pesquisa com dados do período de 2001 a 2005, apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2006), Silva Filho (*et al.*, 2007), constatou que, para muitos acadêmicos, o “sacrifício”⁴⁰ não compensa os resultados obtidos com a obtenção de um diploma de graduação. Ao se observar o percentual de alunos que desistiram de cursos, no período entre 2000 a 2005, tem-se em torno de 12%, com variação entre 9% a 15% para as universidades públicas, enquanto nas particulares, houve uma taxa mais elevada ficando em média entre 22% a 26%. Pode-se considerar que o problema da evasão é complexo exigindo pesquisas que possibilitem uma maior compreensão deste fenômeno.

Coulon acredita que:

Para compreender esse fenômeno, é necessário abrir a “caixa preta” da seleção na universidade e tentar ver, pela prática de uma etnografia de campo, como se fracassa, quais são os mecanismos e as conexões internas desse processo de seleção e de classificação social que distingue aqueles que permanecerão estudantes daqueles que serão excluídos (COULON, 2008, p. 31).

Dessa forma, os estudos realizados sobre o tema são de grande relevância na tentativa de elucidar esse problema. A pesquisa de Silva Filho (*et al.*, 2007) apontou, ainda, que as taxas de evasão internacionais também são altas, como é caso de países da OCDE como a

⁴⁰ Os atores adotaram o termo “sacrifício” para representar o conjunto de fatores que desestimulam o aluno de dar continuidade ao curso. Os universitários que desistem antes do tempo entendem que as vantagens obtidas com o diploma não valem a pena pelos anos de sacrifícios.

Alemanha (30%), o México (31%), os Estados Unidos (34%), a França (41%), a Itália (58%) e a Suécia (52%).

No Estado de Mato Grosso do Sul, esta situação é preocupante, conforme Goulart (*et al.*, 2012) em estudo realizado sobre a evasão em cursos do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no período entre 2007 a 2010, em média 35% dos universitários desta instituição abandonaram os seus cursos, um índice acima da média nacional, conforme constatado no estudo de Silva Filho (*et al.*, 2007).

No caso da UEMS, os números referentes à evasão anual, mostram que 35,8% dos alunos se evadiram da instituição nas primeiras séries dos cursos no ano de 2014: “verifica-se, em todo mundo, que a taxa de evasão no primeiro ano de curso é duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes” (SILVA FILHO *et al.*, 2007, p. 643).

Para Coulon (2008), o alto índice de fracasso e abandono ao longo do primeiro ano é resultado da dificuldade de adequação do estudante às normas acadêmicas e métodos de exposição do saber e dos conhecimentos, traduzindo as dificuldades da passagem do ensino médio para o ensino superior.

Por modalidade de ingresso observou-se uma taxa de evasão anual de 36,5% em vagas de ampla concorrência. Com relação às cotas, 27% dos indígenas e 33,8% dos negros desistiram de dar continuidade aos estudos. Estas informações referem-se à UEMS como um todo, porém, torna-se imprescindível a representação deste percentual por curso, área e Unidade Universitária⁴¹, para avaliarmos especificamente o índice de evasão por modalidade de ingresso.

As Unidades Universitárias: Cassilândia, Dourados, Glória de Dourados, Ivinhema, Maracaju e Nova Andradina apresentam taxas maiores de evasão anual do curso com relação às vagas de ampla concorrência e às vagas destinadas para a população negra. Os dados ainda mostram que, nas Unidades de Campo Grande, Jardim, Mundo Novo e Naviraí são os indígenas que possuem taxas mais elevadas de evasão anual do curso.

Assim, torna-se evidente que um número consideravelmente alto das vagas oferecidas no ano de 2014 foram alvos de desistências ou troca de cursos pelos alunos. Diante disso, este trabalho pretende compreender as causas que impediram estes alunos de dar continuidade aos seus estudos. Considerada como um dos maiores desafios nas Universidades, tanto públicas como privadas, a evasão, segundo Schargel e Slink (2002), ocorre devido às categorias psicológicas, sociológicas, organizacionais, interacionais e econômicas. Ao desistir de seus

⁴¹ Os dados referentes às Unidades Universitárias serão apresentados no próximo capítulo.

estudos, há uma renúncia do acadêmico com relação aos seus interesses, quando a dificuldade em atingir seus objetivos pessoais se torna evidente e a ausência de uma formação superior deixa-o, de certa forma, mais vulnerável aos problemas existentes na sociedade.

2.3 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Tradicionalmente, a evasão universitária é um fato constatado em todas as categorias acadêmico-administrativas⁴² das Instituições de Ensino Superior em todos os países. Para Goulart (*et al.*, 2012) a evasão é um fenômeno complexo sobre o qual vários estudos vem sendo realizados para a compreensão de suas causas.

No Brasil, o Instituto Lobo e a Lobo & Associados⁴³ foram os primeiros a realizar estudos aprofundados sobre a evasão no ensino superior brasileiro mapeando a evasão em âmbito nacional. Seus resultados foram apresentados no Seminário Nacional sobre a evasão no ensino superior intitulado “De nada adianta atrair mais alunos quando não se consegue mantê-los”, que ocorreu em novembro de 2006, na cidade de São Paulo-SP.

Para Lobo (2012), a evasão no ensino superior sempre foi uma realidade tanto do setor público como do particular, e se constitui em um problema de difícil resolução, uma vez que a sua ocorrência gera prejuízos de ordem social e econômica. Neste caso, é fato comum que cursos iniciados com turmas compostas por 60 e até 100 pessoas, ao final, possuam menos de 10% deste total. O prejuízo é tanto para as instituições como para os estudantes que não tem o seu curso concluído.

Lobo salienta que:

O abandono do aluno sem a finalização dos seus estudos representa uma perda social, de recursos e de tempo de todos os envolvidos no processo de ensino, pois perde o aluno, seus professores, a instituição de ensino, o sistema de educação e toda a sociedade (ou seja, o País). Essa perda coletiva ocorre na medida em que esses “evadidos” terão maiores dificuldades de atingir seus objetivos pessoais e, porque, no geral, existirá um número menor de pessoas com formação completa do que se poderia ter e mais dificuldade para que cumpram seu papel na sociedade com eficiência e competência (LOBO, 2012, p.11).

O grande impasse que se apresenta na atualidade, está diante do fato de saber-se que há diferentes tipos de financiamentos e/ou acessos aos cursos de graduação universitária, como o FIES e o PROUNI (e para as IES Federais, por meio do programa do REUNI), o que leva a pensar que talvez a causa da evasão não se deva somente à falta de recursos econômicos, tanto no setor público como no privado.

⁴² Classificação da IES em Universidade, Centro Universitário, Faculdade e Institutos Federais.

⁴³ O Instituto Lobo e a Lobo & Associados paralisaram suas atividades como pessoa jurídica no ano de 2015.

Lobo (2012) destaca que outros países, como os Estados Unidos, também estão passando por problema semelhante ao do Brasil, tendo um alto índice de evasão dos alunos do terceiro grau. Ou seja, é uma questão comum.

Para Diogo (*et al.*, 2016, p. 158):

A evasão escolar é um problema em todos os Centros, ainda que esteja decrescendo: em 2008, 1.670 alunos desistiram de seus cursos, diminuindo este montante para 664 em 2011; contudo, em 25 cursos a taxa de evasão em 2011 foi superior a 10%. O índice de evasão é um indicador da eficiência do sistema educacional na medida em que reflete a proporção de concluintes em relação ao número de ingressantes em dado período de tempo.

Para diversos pesquisadores, como Andriola (*et al.*, 2006), Silva Filho (*et al.*, 2007), e Sampaio (*et al.*, 2011), evasão sempre se constitui em um desperdício que ocorre tanto em relação ao âmbito social, ao acadêmico e ao econômico, além de levar a perdas para os âmbitos públicos e privados, especialmente na atualidade, pela expectativa que os setores públicos e privados alimentam acerca da entrada no mercado de trabalho de novos profissionais.

Sampaio (*et al.*, 2011) mostra a necessidade de maiores estudos sobre o fenômeno, devido aos altos índices de evasão e reprovação que o ensino superior vem obtendo nos últimos anos. E entende ser necessária a tomada de medidas para compreensão e superação dessa situação.

Diogo (*et al.*, 2016) destaca que apesar do ingresso de acadêmicos no país ter crescido nos últimos anos, é a sua permanência o grande desafio, lembrando que desde o governo de Itamar Franco com o PIAUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, vem sendo desenvolvidas novas frentes de ações governamentais que incentivam a formação universitária.

Contudo, como já citado, foi no governo Lula (2003-2010) que ocorreu um movimento de ampliação do ensino superior brasileiro, quando novas unidades do setor público foram criadas, com a expansão de cursos e vagas nas IES já existentes. Com a criação do Programa REUNI, retoma-se o crescimento do ensino superior público da rede federal de educação superior, promovendo inovações pedagógicas e, com a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni), foram concedidas bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica. Também, com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), gerenciando um sistema integrado por universidades públicas que oferecem cursos de nível superior à distância para a população que tem dificuldade de acesso à formação universitária presencial (DIOGO *et al.*, 2016).

Para Catani (*et al.*, 2006) o programa REUNI foi o principal meio usado para controlar a evasão no ensino universitário. Por ter promovido ações que ofereceram apoio pedagógico aos estudantes de graduação nas IES federais. Além deste, várias políticas de ampliação de acesso às universidades, como a das ações afirmativas, voltadas para as populações desfavorecidas. Fato este que vem sendo questionado por autores como Diogo (*et al.*, 2016), para quem, na prática, este processo não alcançou os resultados projetados.

O estudo de Baggi e Lopes (2011) indica como causas para a evasão, fatores que envolvem questões pedagógicas, psicológicas, sociais, políticas, econômicas, administrativas, entre outras, como causadoras para esta problemática.

Coulon, analisando a entrada na universidade como uma passagem em três tempos, (de estranhamento, da aprendizagem e de afiliação), entende ser imprescindível que o acadêmico aprenda o ofício de estudante para não fracassar ou abandonar seu curso, uma vez que, “por não considerar seu status de estudante como um ofício de verdade, muitos entre eles, não o mantêm por muito tempo” (COULON, 2008, p. 37).

Diogo (*et al.*, 2016), por sua vez, aponta dois grupos de fatores: os externos à instituição - como aptidão, aspectos socioeconômicos e problemas de ordem pessoal dos alunos - e os internos à instituição - como infraestrutura da IES, corpo docente e assistência sócio educacional. Em relação aos fatores internos, julga, como possíveis causas, as variáveis pessoais, dos professores e do próprio ambiente de aprendizagem.

Percebe-se que os autores apontam várias causas para a evasão universitária. Como Silva Filho (*et al.*, 2007) que verifica a falta de recursos financeiros e expectativas em relação à formação acadêmica. Sampaio (*et al.*, 2011) aponta como causa o desempenho no vestibular⁴⁴, no curso; e, a renda, situa-se como provável fator que leva a permanência do acadêmico as melhores condições econômicas como principal condicionante para a conclusão do curso universitário. Esses autores destacam como coadjuvantes desta permanência as características pessoais, sociais, a formação educacional anterior, tipo de escola frequentada, formação dos pais ou interesse destes para que o filho consiga cursar uma universidade, tendo, ainda, o mercado de trabalho exercido uma grande influência para evitar-se à evasão.

Porém, o estudo de Andriola (*et al.*, 2006) indicou que a postura das instituições universitárias no atendimento aos alunos de baixa renda e ou provenientes de escolas públicas de ensino médio pode ser um dos fatores que levaram à evasão, uma vez que, na maioria das

⁴⁴ O fator “desempenho do vestibular” refere-se ao desempenho positivo, em que o aluno leva em consideração sua alta colocação na seleção para ingressar em outro curso, caso verifica-se a não afinidade com a escolha da carreira feita pré-vestibular. Dificilmente tal situação ocorrerá com o estudante que apresentou baixa nota de entrada.

vezes, estas não conseguiram entender as dificuldades de compreensão dos estudantes diante do novo universo de estudos ao qual estavam adentrando.

O mesmo fato foi indicado no estudo de Zago (2006) no qual se constatou a falta de sentimento de pertencimento ao grupo por parte dos acadêmicos vindos de camadas sociais de menor poder aquisitivo. Além disso, aponta as dificuldades de alunos oriundos das camadas populares diante das cobranças que os docentes fazem sobre o saber cultural presente no ambiente acadêmico, que estes alunos não obtiveram durante sua trajetória escolar. Verificando apenas uma grande crítica sobre o ensino das escolas públicas, sem uma avaliação de suas reais causas para este despreparo ao universo acadêmico das universidades.

Diogo (*et al.*, 2016) aponta que várias são as causas para o aluno proveniente da escola pública ter essa dificuldade em relação a sua permanência no ensino superior, mas aponta também que a universidade nem sempre está preparada para atender a este aluno, sua estrutura é muito mais adequada ao atendimento de alunos de classe média e alta.

Existem atividades que exigem custos na sua confecção e tempo que, muitas vezes, os alunos de camadas de menor poder aquisitivo não tem condições de realizar. Acrescidas a esta situação, muito desses alunos terão que trabalhar ou realizar estágios remunerados para poderem se manter no curso. O que se constitui uma desvantagem para esses acadêmicos quando comparadas às condições dos alunos oriundos de camadas mais privilegiadas.

Apesar de o fator financeiro ser importante causa para a evasão, estudos, como os de Bardagi e Hutz (2009), Sparta (*et al.*, 2005), apontam que também a escolha do curso universitário pode ser a causa da evasão, e evidenciam como fator a falta de informação sobre o curso. Desse modo afirmam ser necessário que orientações profissionais sejam ofertadas aos estudantes durante o ensino médio para que estes entendam quais as atividades que exercerão quando escolhem determinado curso universitário.

Como se verifica no estudo realizado por Soares (*et al.*, 2013, p. 326) em que os resultados da pesquisa indicaram como fatores para o abandono ao curso superior:

A falta de adaptação do curso para que o aluno se adapte ao novo ambiente cultural que a universidade lhe exige, e que para essa transição pode ser por meio da criação de projetos de orientação profissional que visam dar ao aluno uma visão global do mercado e suas relações com a vida acadêmica, bem como o desenvolvimento de políticas públicas que favoreçam essa transição. Na faculdade, não há necessidade de uma prática de boas-vindas para uma melhor adaptação do calouro, levando-os através do espaço físico de reconhecimento, procedimentos e regras que podem acolher o estudante universitário, além de promover projetos que estimulem o desenvolvimento de facilitar as competências sociais dos melhores desempenhos interpessoais (SOARES *et al.*, 2013, p. 327).

Ou seja, é importante repensar como as faculdades devem apresentar o seu conteúdo acadêmico e social aos estudantes, para que estes possam obter uma melhor adaptação à vida acadêmica. Indiferente da formação anterior, os estudantes que entram na faculdade precisam ter seu potencial trabalhado para que desenvolvam as habilidades necessárias que possibilitam o sucesso e permanência nos cursos que escolheram.

Outro fator destacado em Barlem (*et al.*, 2012) é relacionado ao pouco prestígio social e econômico que alguns cursos universitários oferecem ao formando, e, por isso, ao longo da formação acadêmica, podem vir a desistir do processo, como no caso de cursos de enfermagem e da área do magistério:

Considerando a opção profissional, cabe destacar que essa, também, pode evidenciar o processo histórico de uma profissão, seus preconceitos e suas perspectivas sociais de reconhecimento. Dessa forma, a evasão parece justificar-se, em virtude do reconhecimento das poucas perspectivas profissionais, da baixa remuneração, do baixo *status* concedido pela profissão e da desvalorização vivenciada, o que contribui para o sentimento de inferiorização do estudante, ocasionando decepção com o curso em andamento e seu posterior abandono (BARLEM *et al.*, 2012, p 135).

Considera-se de grande importância a proposta de que, ainda no ensino médio, fossem oferecidos conhecimentos sobre cada profissão, permitindo aos alunos uma visão ampla de cada curso, do que lhe será ensinado, do campo de atuação e do seu prestígio social, mas de uma forma que não o leve a desejar apenas os cursos de maior destaque, uma vez que nem sempre é este o objetivo do aluno em sua vida futura:

Diversos são os motivos que podem levar o estudante a evadir-se de um curso, os quais podem estar relacionados ao próprio universo discente, tais como imaturidade, desconhecimento ou insuficiência de informações sobre o curso em que ingressou, dificuldade de adaptação ao meio acadêmico, problemas financeiros, familiares ou, ainda, insatisfação com o sistema de ensino ou, até mesmo, descontentamento com a profissão escolhida (BARLEM *et al.*, 2012, p 132).

Outra situação também questionada por pesquisadores está relacionada à formação dos professores universitários. Dias (*et al.*, 2006) e Da Cunha (2003) que são apontados no estudo de Diogo (*et al.*, 2016) em que se destaca o direcionamento destes educadores, para apenas a pesquisa e não para o magistério. Isso se reflete na falta de habilidades como educador/formador. Pois, quase sempre, apenas se privilegiam a produção científica como indicador da qualidade profissional, não se levando em consideração as habilidades e capacitação pedagógica, fundamentais para a formação dos alunos.

Como exposto por Cunha, cursos de nível superior “não há previsão legal de formação específica para o magistério, em que no ensino superior, basta a graduação, que, formalmente,

pode ter sido feita em qualquer especialidade” (2004, p. 797), e, na maioria das instituições públicas federais, se exige o doutorado na área. A questão da formação e qualificação docente é vista como secundária e até irrelevante.

Diogo (*et al.*, 2016) aponta diversos estudos (MAZZETO *et al.*, 2002; COSTA, 2008) nos quais foram citados, como causas para a evasão universitária, fatores relacionados aos acadêmicos, a saber, base educacional insuficiente do aluno para acompanhar o curso, a falta de interesse ou de carência de recursos financeiros. Entretanto, essa perspectiva visa minimizar outros fatores, como da falta de orientação vocacional, as reprovações sucessivas ao longo da obtenção da educação básica, a falta de perspectivas de trabalho, como também a falta de identificação com o ambiente universitário. Os quais impossibilitam a reflexão sobre os fatores de ordem acadêmica e institucional, como da formação docente.

Ao utilizar-se da escusa de responsabilizar apenas o aluno pela evasão, a universidade se exime de qualquer culpa nessa situação. Uma posição passiva e não adequada ao atual contexto, uma vez que, havendo o problema, compete à instituição pesquisar e buscar possíveis meios para sanar esta deficiência.

Como destacado por Bardagi e Hutz (2009), quando as instituições passam a olhar sob esta ótica, podem promover meios para que a permanência dos alunos nas universidades seja viável, pois podem agregar recursos a fim de desenvolver procedimentos de identificação precoce de problemas e, dessa forma, contribuir para que a evasão seja minimizada e, ao mesmo tempo, se realizem processos de intervenções preventivas e/ou levar o aluno a reavaliar sua futura carreira e lhe oferecer apoio psicológico para a escolha de outro curso que seja mais adequado ao seu perfil.

O Ministério da Educação realiza o cálculo da evasão universitária com base nos acadêmicos desistentes em relação ao total de alunos matriculados. Conforme dados apresentados no *Mapa do Ensino Superior no Brasil 2015* (p. 12), no ano de 2013, a evasão dos cursos presenciais atingiu a taxa de 24,9%. Destes, 27,4% na rede privada de ensino e 17,8% na rede pública.

Embora pouco abordados nos trabalhos referentes ao tema, há três tipos de evasão do ensino superior. São eles, conforme Lobo (2012), a evasão do curso; a evasão da IES; e a evasão do sistema. Neste trabalho a ênfase será dada à evasão do curso, uma vez que o estudo se restringe à Unidade Universitária de Dourados.

Para o referido autor, “a evasão do curso é aquela em que o aluno deixa um curso por qualquer razão: muda de curso, mas permanece na IES, muda para outro curso de outra IES ou abandona os estudos universitários” (2012, p. 26).

Neste contexto, ocorre a evasão do curso quando o aluno: abandona o curso sem dar satisfação, reprovando por falta; se dirige à instituição e realiza o cancelamento voluntário; solicita o trancamento da matrícula; solicita a transferência interna; solicita a transferência externa ou é excluído pelo regime institucional. Assim, se o estudante não renovar a matrícula no ano subsequente, considera-se abandono de curso.

Sobre a evasão da Instituição, segundo o estudioso, “trata-se da evasão na qual o aluno deixa a IES, mas não deixa o Sistema de Ensino Superior (ou seja, muda de instituição)” (2012, p.33). Para calcular esse tipo de evasão em uma IES, é necessário excluir do número de ingressantes aqueles que mudaram de curso e continuam na IES. Este cálculo corresponde à evasão média da IES (idem, p.34).

Por seu turno, a evasão do Sistema corresponde ao abandono do Sistema de Ensino Superior pelo aluno. O mesmo não está estudando em nenhuma outra IES. Os alunos que mudaram de curso no interior da própria IES e que mudaram de IES não são computados no cálculo deste tipo de evasão. O pesquisador afirma que, este cálculo refere-se à “evasão média do Sistema, que pode variar de abrangência, por exemplo, indo do Sistema Federal de Ensino ao Sistema de Ensino Superior Brasileiro como um todo” (LOBO, 2012, p. 34).

Para aferir a evasão são utilizadas mais de uma metodologia de cálculo, e não há uma consonância, pelos pesquisadores, quanto ao modelo para quantificar os números. Conforme Lobo (2012, p. 30), uma das fórmulas mais usuais nacional e internacionalmente para medir a evasão anual, é a seguinte:

$$P=[M(n)-Ig(n)]/[M(n-1)-Eg(n-1)], \text{ onde}$$

P= permanência

M(n)= matrículas num certo ano

M(n-1)= matrículas do ano interior a n

Eg(n-1)= egressos do ano anterior (ou seja, concluintes)

Ig(n)= novos ingressantes (no ano n)

A diferença da taxa de permanência em relação a 100% corresponde ao índice de evasão onde: Evasão= 1- P (multiplicar por 100 para obter %)

Existem modelos de cálculos que, ao medir a evasão, detêm o processo de retenção, pois abordam na fórmula um período de 5 (cinco) anos de curso. Esse é o caso da seguinte expressão, conforme Santos Junior (2014):

$$T_t = 1 - C_t/I_{t-4}, \text{ em que,}$$

I_t = ingresso no ano t

C_t = concluintes no ano t

I_t = ingresso no ano $t - 4$

O processo do cálculo da evasão, juntamente com a retenção, torna-se de grande importância para uma visão mais crítica da profundidade do impacto de ambos os fenômenos. A reprovação gera retenção, que também faz parte da trajetória do estudante, e pode ser considerado o primeiro passo para uma possível evasão. A retenção caracteriza-se pelo fato de aluno não avançar o seu nível e permanecer, por certo período, no mesmo patamar acadêmico, ou seja, ela significa a “permanência nos cursos para além do tempo máximo de integralização curricular” (MEC/1997).

Uma análise do fenômeno da retenção também é de suma importância para que se encontrem os motivos e a saída para amenizar o problema, já que quanto mais tempo o aluno demora a concluir seu curso mais recursos públicos, que poderiam ser utilizados para outras finalidades ainda relacionadas ao ensino superior, são disponibilizados para manter o estudante na universidade.

Vasconcelos e Silva (2011) afirmam que:

Muitas vezes, a retenção é causada por elementos que são inerentes aos estudantes e que prejudicam o seu desenvolvimento educacional como: problemas financeiros, questões de moradia, dificuldades de compreender os assuntos em sala de aula, conciliação do trabalho com os estudos (2011, p. 4).

O desempenho acadêmico e a indecisão em relação à escolha do curso também são apontados como influenciadores do processo de reprovação e retenção. Uma pesquisa realizada com objetivo de compreender o número elevado de retenção no curso de Ciências Contábeis na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) aponta que o maior responsável pelo retardamento da conclusão do curso pelos alunos é o horário de trabalho incompatível com os estudos, uma vez que 52% dos alunos entrevistados possuem dificuldades para conciliar trabalho e estudo.

Outros fatores apontados foram a distância entre a universidade e suas residências, como também dificuldades em relação ao conteúdo, doença, a metodologia aplicada nas disciplinas. Observa-se que os problemas causadores da retenção são também os grandes responsáveis pela evasão. Para Silva,

Retenção e evasão guardam similaridades entre si principalmente quanto às causas que as promove, e quanto aos impactos que geram nas diferentes etapas do processo educativo, como por exemplo, as perdas de caráter socioafetivo, econômico, acadêmico e administrativo. As análises instrumentais desse impacto permitem concluir que a cada estudante retido, se gera no mínimo, necessidades iguais a de um ingressante, o que vai alterar definições do número de participantes por turma, do número de docentes a serem contratados, definição de espaço físico, entre outras (SILVA *et al.*, 2014, p. 3).

Cabe à Instituição chamar a atenção para estes dois problemas e diagnosticá-los o mais breve possível, com fins de elaborar políticas públicas que visem manter o aluno na sala de aula, com aproveitamento satisfatório, evitando, assim, a retenção do mesmo e uma possível evasão universitária.

Para aferir a evasão na IES e buscar soluções para evitar retenções, além dos métodos apresentados acima, pode-se utilizar o método chamado “Acompanhamento de Coorte” que trabalha o aluno individualmente, sendo a forma mais precisa para o conhecimento da originalidade do motivo para o abandono do curso:

Medir a evasão não se trata só de verificar um “saldo de caixa”, ou seja, quantos alunos entraram menos quanto saíram, mas quem entrou e quem saiu e por quais razões, para que seja possível evitar outras perdas pelos mesmos motivos com ações que gerem mudanças e essas só acontecem se entendermos, claramente, o que está ocorrendo (LOBO, p. 26-27).

Portanto, é compreensível que este seja o método mais eficaz, no tocante à avaliação da evasão e da retenção na universidade. Trata-se de um processo mais específico, capaz de apontar grande parte das motivações que levaram os alunos a desistirem de continuar seus estudos. Compreendendo estes fenômenos, é possível adotar mecanismos para assegurar quantitativa e qualitativamente a permanência do aluno em sala de aula, objetivando transformá-lo num profissional competente para contribuir no processo evolutivo da sociedade.

2.3.1 Evasão no Mato Grosso do Sul

O problema na evasão não é considerado apenas um problema nacional, uma vez que, também, no Estado de Mato Grosso do Sul, a evasão universitária é preocupante. De acordo

com o *Mapa do Ensino Superior no Brasil 2015* (p. 131), dos estados da região Centro-Oeste⁴⁵, incluindo o Distrito Federal, o MS ficou em quarto, e último, lugar com relação ao número de alunos matriculados no ensino superior no ano de 2013: 80 mil matrículas, ou seja, 13,8%. Além do que, a porcentagem de evasão anual dos cursos presenciais chegou a 34,8% na rede privada e 19,5% na pública, nesse mesmo ano.

O documento ainda aponta uma oscilação da evasão entre 2010 e 2013, no setor privado, e um crescimento significativo na rede pública conforme o quadro abaixo:

Quadro 01. Taxa de evasão dos cursos presenciais em Mato Grosso do Sul.

| ANO | UNIVERSIDADE PRIVADA | UNIVERSIDADE PÚBLICA |
|------|----------------------|----------------------|
| 2010 | 37% | 14,4% |
| 2011 | 30,3% | 18% |
| 2012 | 29,8% | 18,9% |
| 2013 | 34,8% | 19,5% |

Fonte: Mapa do Ensino Superior no Brasil 2015.

Tendo como base o já mencionado estudo de Goulart (*et al.*, 2012), realizado sobre a evasão em cursos da UFMS, no período entre 2007 a 2010, apontou que, em média, 35% dos universitários desta instituição não concluem o curso.

Ao se questionar quais as possíveis causas para este fato, verificou-se que, assim como nos demais centros universitários, as possíveis hipóteses são as mesmas, como o fator econômico, também apresentado no estudo de Silva Filho (*et al.*, 2007). Entretanto, existem linhas de pesquisas que apontam como causa do abandono do curso: origem familiar, falta de formação de professores e seu método de ensino, as reprovações em diversas disciplinas, bem como a falta de conhecimentos para obtenção das informações que são passadas no decorrer dos seus estudos, ou seja, os alunos não possuem capital cultural suficiente para compreenderem o que estão aprendendo.

Porém, para outros autores, existem outras causas para a evasão, como da exclusão social, *bullying* e/ou a falta de motivação. Sobre o primeiro fator, a exclusão social é decorrente do modelo de produção capitalista que, para Schwartzmann (2004), é totalmente excludente.

⁴⁵ Conforme dados apresentados no *Mapa do Ensino Superior no Brasil 2015* (p. 131), a região Centro-Oeste está em quarto lugar em números de alunos matriculados em cursos presenciais no ano de 2013, com 9,4% do total nacional, em que o estado de Goiás apresenta o índice mais alto com 35,2% do total da região. Em seguida o Distrito Federal com 30,6% e o estado de Mato Grosso com 20,4%.

Outro fator, muito questionado na atualidade, é a presença de ações como de *bullying*⁴⁶ resultando em violências contra alunos e, segundo estudos como o de Martins (2005), Avilés (2006) e de Marra (2007), este fenômeno vem se expandindo nos meios universitários, em que os alvos são sempre pessoas mais frágeis, e que não se manifestam contra as brincadeiras que lhes são dirigidas, optando pela desistência a lutar pelo seu direito.

O estudo de Avilés (2006) considera importante que seja realizada investigação para compreender se realmente o *bullying* no âmbito universitário possa ser mesmo o fator que desestabiliza o bem-estar psicossocial dos envolvidos. Pois, o estudo de Goulart (*et al.*, 2012) indicou que 8% dos alunos que evadiram, indicaram esta causa.

A falta de motivação para seguir em frente na obtenção dos conhecimentos que o curso superior possa lhe proporcionar é outro fator apontado. Goulart (*et al.*, 2012) constata ser a falta de motivação, o fator para que 71%, dos universitários desistissem da sua formação. Destaca-se, ainda, o quantitativo de ex-alunos que indicaram como razão a falta de informação sobre o curso (28%); a decepção com o curso (58%); e, outros 39% trocaram de curso. Segundo Coulon (2008) “os estudantes de primeiro ano não se preocupam ou raramente se preocupam com sua “carreira” ou com seu futuro profissional, que ainda ignoram ou fazem dele apenas uma vaga ideia” (2008, p. 144).

O estudo de Silva Filho (*et al.*, 2007), ao avaliar os cursos em que ocorrem maior evasão, aponta, no ano de 2005, os da área do magistério, principalmente da formação de professores da educação básica, de informática e administração com os maiores índices. O menor índice de evasão foi observado nos cursos de medicina juntamente com os de odontologia, agronomia e engenharia elétrica.

Apesar de estes parâmetros apontarem para possíveis causas da evasão universitária, no caso do estado de Mato Grosso do Sul, verifica-se nos apontamentos de Goulart (*et al.*, 2012) que o fator discriminação não foi apontado como causa, mas apontou que, em relação ao gênero, a maior permanência universitária é feminina, e mantém a diferença entre a permanência do branco em relação as demais etnias.

O estudo de Goulart (*et al.*, 2012), assim como a pesquisa nacional, indicou ser o fator econômico como possível causa desta evasão. O primeiro aponta que 47,66% dos pesquisados, se mantinham com uma renda de 1 a 3 salários; 28,04% indicaram não ter uma renda própria; e, 18,69% tinham a renda entre 4 e 6 salários. Em relação à renda familiar, a

⁴⁶ Termo utilizado pelos autores para tratar de manifestações preconceituosas praticadas com a intenção de agredir a vítima.

pesquisa indicou que 80% dos que indicaram possuir renda acima de 03 salários conseguem manter os seus filhos na universidade.

Goulart (*et al.*, 2012) também abrangeu as opiniões dos alunos sobre quais os fatores que desmotivariam a continuidade no curso. A consulta resultou que, dentre as causas da evasão identifica-se o desempenho dos professores em primeiro lugar, com 56%. Em segundo foram as matérias e a grade curricular, com 38%. Em terceiro, 15% apontaram para a falta de informação sobre o curso e outros 14% indicaram a estrutura física da instituição de ensino como fator para a sua desistência. Apenas 7% deixaram a faculdade para o mercado de trabalho.

Isto nos leva a considerar importante a observação feita por Gaioso (2005) sobre a necessidade da realização dos testes vocacionais para os futuros acadêmicos, quando, também, deve ser exposto com maior ênfase o que cada curso exige do acadêmico, para evitarem-se frustrações e/ou desistências futuras.

Com relação à evasão dos alunos cotistas em MS, conforme dados apresentados no PDI 2014-2018, no período de 2004 a 2014 ingressaram 3071 (três mil e setenta e um) negros e 856 (oitocentos e cinquenta e seis) indígenas⁴⁷, dos quais egressaram 637 (seiscentos e trinta e sete) negros e 93 (noventa e três) indígenas. Estes números significam que apenas 20,8 % dos negros e 10,8% dos indígenas que ingressaram na UEMS durante este período conquistaram o diploma de graduação.

Conforme Cordeiro e Zarpelon, na UEMS:

A iniciativa da criação de cotas para indígenas é considerada inovadora e ousada, o que dá uma ideia positiva de gestão, mas, como foi exigida que ocorresse a implantação num prazo de 90 (noventa) dias, não houve tempo hábil para modificação e adaptação de currículos, sensibilização e formação do corpo administrativo, docente e discente para o acolhimento da diferença representada pelos indígenas de várias etnias. Por essa razão a forma como a lei foi implantada gerou e ainda gera conflitos e, em consequência disso, fatores que propiciam a evasão e repetência dos indígenas cotistas. A implementação de ações de permanência, apesar dos esforços da instituição, ainda é deficitária (CORDEIRO; ZAPERLON, 2011, p. 67).

A política de cotas raciais foi um grande avanço para amenizar as desigualdades existentes entre brancos, negros e indígenas no terceiro grau, porém, evidenciou a necessidade

⁴⁷ Para informações mais detalhadas sobre a evasão dos alunos cotistas indígenas na UEMS ver: CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves; ZARPELON, Shirley Flores. Indígenas Cotistas da UEMS: Acesso, Permanência e Evasão dos Primeiros Ingressantes em 2004.

de políticas de permanência para estes grupos concluírem os cursos auxiliando na promoção de um resultado satisfatório das ações afirmativas no ensino superior.

O próximo capítulo relatará sobre o histórico das ações afirmativas na UEMS como também apresentará algumas ações executadas pela IES para auxiliar a permanência dos estudantes na instituição, por meio de assistência estudantil e bolsas de incentivo à pesquisa científica. Em seu último tópico, abordaremos as taxas de vagas desocupadas existentes nas primeiras séries dos cursos presenciais de graduação ofertados, no ano de 2014 e as razões que motivaram a interrupção dos estudos por parte dos ex-alunos.

CAPÍTULO III EVASÃO NA UEMS: POR QUE DESISTIR?

3.1 METODOLOGIA DE PESQUISA

Ao considerarmos a pesquisa como um conjunto de ações planejadas, com a finalidade de encontrar a solução para um problema por meio de procedimentos lógicos e ordenados, julgou-se necessária a execução de métodos sistematicamente esquematizados.

Becker (1999) relata que a metodologia para os sociólogos é:

Estudar os métodos de fazer pesquisa sociológica, de analisar o que pode ser descoberto através delas e o grau de confiabilidade do conhecimento assim adquirido, e de tentar aperfeiçoar estes métodos através da investigação fundamentada e da crítica de suas propriedades (BECKER, 1999, p. 17).

Para Becker (1999), no universo amplo da pesquisa, há sociólogos que são metodólogos e outros não. O que nos leva a acreditar que nem todos os sociólogos tem compreensão dos métodos e podem conduzir suas pesquisas de maneira errônea prejudicando o processo de seu desenvolvimento. A metodologia científica não pode ficar reduzida apenas a etapas capazes de serem assimiladas por meio de modelo algoritmo mecânico, e sim se atentar a problemas de contexto social que surgem no decorrer da pesquisa, e:

Deve, [...] incorporar as descobertas da própria sociologia, tornando os aspectos sociológicos e interacionais do método parte do material submetido à revisão analítica e lógica. Podemos chamar tal enfoque para a metodologia de *sociológico* (BECKER, 1999, p. 28).

Ao procurar, por meio das técnicas metodológicas das ciências sociais, realizar uma pesquisa com objetivo de trazer contribuições em torno das reflexões do objeto analisado, o pesquisador mergulha profundamente num universo de estruturas, buscando a compreensão dos fatos que exprimem as ações decorrentes de tais eventos. Para que haja este aprofundamento, é necessário que o objeto seja construído visando a diminuição de problemas na utilização das técnicas que serão empregadas para o desenvolvimento da pesquisa.

Segundo Bourdieu, “o cume da arte, em ciências sociais, está sem dúvida em ser-se

capaz de pôr em jogo, “coisas teóricas” muito importantes a respeito de objetos ditos “empíricos” muito precisos, frequentemente menores na aparência, e até mesmo um pouco irrisórios” (2000, p. 20).

Para o autor, o que se considera numa pesquisa além da construção do objeto é a utilização de um método capaz “de constituir objetos socialmente insignificantes em objetos científicos ou, o que é o mesmo, na sua capacidade de reconstruir cientificamente os grandes objetos socialmente importantes” (BOURDIEU, 2000, p. 20).

Estudar a evasão no ensino superior dos alunos cotistas requer cuidados específicos, uma vez que é um fenômeno complexo e multicasual. Será necessária a compreensão das origens que motivam a saída desses estudantes. A definição correta do objeto torna-se primordial para que a pesquisa alcance os resultados esperados.

Desse modo, a análise desta categoria de universitários que ingressaram e desistiram já no primeiro ano do curso poderá contribuir para compreensão do alto índice de vagas ociosas nas universidades tanto públicas como privadas.

Ao discorrer sobre a metodologia pretendida para o desenvolvimento da pesquisa proposta, serão abordados quatro elementos indispensáveis à execução do trabalho: o tipo da pesquisa; a coleta de dados; o tratamento e a análise dos dados.

A escolha da abordagem metodológica a ser empregada é o gargalo da pesquisa científica em Ciências Sociais, pois muitos dos cientistas sociais não possuem conhecimento profundo sobre as questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências que praticam. Para Cano (2012), existem graduados em ciências sociais que não adquiriram capacidade de elaborar um projeto de pesquisa, uma vez que as universidades se aprofundam mais nas contribuições epistemológicas dos clássicos, desvalorizando o uso necessário das técnicas.

Esta pesquisa constitui-se em um estudo de caso e o problema foi abordado de forma quantitativa a fim de apontar a taxa de evasão no ensino superior, especificamente na Universidade Estadual de MS, e, posteriormente, uma abordagem qualitativa nos proporcionará conhecer as dificuldades encontradas pelos desistentes e que os levaram a abrir mão do “sonho” de adquirir um diploma de graduação. Neste caso, trabalhar-se-á com valores, opiniões, atitudes e representações dos quais todas as variáveis serão importantes.

A Ciência Social apresenta dois grandes paradigmas: a compreensão *versus* a explicação. A ‘compreensão’ está em busca do sentido da ação social enquanto que a ‘explicação’ institui normas e fundamentos, ou seja, uma abordagem qualitativa contribuirá para compreender o sentido do fato conforme sua exposição enquanto que o enfoque

quantitativo será utilizado para legitimar tal teoria.

São estes dois paradigmas que, segundo Cano, inserem as análises quantitativas e qualitativas pois, “historicamente a busca pelas causas esteve mais associada a técnicas de pesquisa quantitativas, enquanto que o estudo do sentido da ação foi abordado, sobretudo, com técnicas qualitativas” (CANO, 2012, p.100).

Para Becker, “ambos os métodos procuram descrever a realidade social e tem a mesma base epistemológica, ainda que com ênfase em questões diferentes”, porém, possuem diferenças principalmente quando “levantam questões um pouco diferentes no nível dos dados, a fim de produzir generalizações sobre a vida social” (BECKER, 2014, p. 187).

No caso da pesquisa referente à evasão dos cotistas no ensino superior, será possível, por meio de uma abordagem quantitativa, levantar, analisar e comparar os números de evasão dos cotistas com os que ingressaram pelo acesso universal (ampla concorrência). Essa análise ainda proporcionará uma visão das correlações existentes no grupo estudado como, por exemplo, qual relação entre a reprovação e a desistência, entre outras: será que os alunos que reprovam são mais propícios a abandonar o curso?

A respeito das motivações que levam estes universitários a desistir do ensino superior e suas consequências sociais, será utilizado um enfoque qualitativo que permitirá compreender melhor a estrutura social constituída para tal situação: Será que o preconceito e a discriminação racial são fatores que promovem o desencorajamento destes sujeitos? Os cotistas que desistiram de continuar na UEMS foram vítimas de preconceito?

Os dois métodos se complementam neste estudo, possibilitando uma compreensão mais abrangente sobre as políticas públicas que auxiliarão na permanência dos estudantes na graduação, principalmente aqueles que são mais desfavorecidos socialmente, como é o caso dos negros e indígenas.

Os instrumentos de pesquisa qualitativa, utilizados, foram o questionário e a entrevista semi-estruturada, aplicados individualmente aos acadêmicos cotistas evadidos dos cursos oferecidos pela Unidade Universitária de Dourados. De acordo com Lakatos e Marconi (1991), nesta etapa de investigação são aplicados os instrumentos determinados e utilizadas as técnicas selecionadas para que se efetue a coleta dos dados referentes à pesquisa. Esta tarefa exige grande esforço do pesquisador, que deve ter amplo cuidado no registro desses dados.

O questionário foi construído em blocos temáticos, obedecendo a uma ordem lógica na elaboração das perguntas fechadas e abertas, buscando levantar as seguintes variáveis: “Identificação”, “Dados socioeconômicos”, “Avaliação da UEMS”, “Percepção do racismo” e “Questões abertas”, que visam analisar as opiniões destes alunos com relação às cotas e às

motivações que os levaram a desistir do curso.

A utilização destas técnicas é importante para compreender o ponto de vista do sujeito envolvido na pesquisa, uma vez que “não é suficiente honrar, respeitar e aceitar o ponto de vista dos atores; deve-se deixar que eles próprios expressem seu ponto de vista” (BECKER, 2014, p. 188).

A aplicação do questionário, realizado em apenas uma etapa, antecedeu a entrevista e tinha entre seus objetivos o levantamento de informações que possibilitassem uma interação maior do pesquisador com o sujeito da pesquisa.

Para que a pesquisa fosse realizada de forma eficaz, foi elaborado um roteiro com 13 (treze) questões pertinentes à trajetória escolar do aluno e seu percurso para ingressar na universidade. Também compõem o roteiro da entrevista questões relacionadas ao acolhimento da UEMS com relação aos acadêmicos cotistas.

De acordo com Gaskell, (2002):

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. [...] é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (GASKELL, 2002, p. 65).

A entrevista proporcionou a exploração das opiniões dos sujeitos, seu ponto de vista sobre determinado assunto sendo capaz de nos introduzir no universo particular do sujeito, porém:

Há, certamente, uma espécie de convicção de base, de que, idealmente, uma boa entrevista deveria permitir que o entrevistado se reporte satisfatoriamente, e que aquilo que ele diz seja considerado, segundo as posições epistemológicas dos pesquisadores, como uma história verdadeira, uma real construção da realidade ou uma mera encenação da mesma (POUPART, 2012, p.227).

O pesquisador elabora estratégias para induzir seu entrevistado a dizer, com exatidão, tudo o que se pretende descobrir, entretanto, o sujeito pode relatar situações ou fatos que não correspondem à realidade. O entrevistador deve estar preparado para reagir a tal circunstância, agindo de forma natural e entendendo que o que se está ouvindo é o relato que será utilizado para a pesquisa independente da veracidade dos fatos.

Em relação aos dados qualitativos obtidos nas entrevistas com os acadêmicos cotistas, pretende-se realizar discussões que permitam uma melhor compreensão da evasão, em termos quantitativos. Para os dados qualitativos, foi empregada a técnica de Análise de Conteúdo, modalidade Análise Temática, proposta por Bardin (2011) para o tratamento dos dados

obtidos nas entrevistas.

Baseados numa leitura aprofundada do material, os achados foram classificados em quatro categorias: “Dificuldades encontradas para ingressar no ensino superior”, “cotas como viabilidade de ingresso na universidade”, “experiências conflituosas e frustrantes na universidade” e “os motivos que levaram à decisão de abandono do curso”.

O universo da pesquisa corresponde a 29 (vinte e nove) cotistas que ingressaram, em 2014, em cursos de graduação presencial da Unidade Universitária de Dourados/UEMS por meio do regime de cotas para negros e não efetuaram a matrícula no ano de 2015. Destes, amparado legalmente, um estudante branco ocupava a vaga reservada para o negro. Dessa forma, o número de estudantes foi reduzido para 28 (vinte e oito).

Havia 10 (dez) alunos originados de outros estados como São Paulo, Amazonas, Pará, Minas Gerais e Maranhão. Dos quais foi possível estabelecer contato via telefone com apenas 1 (um) estudante que não manifestou interesse em participar da pesquisa.

Os outros 18 (dezoito) são do estado de MS. Destes foi possível contatar, via email e telefone, 11 (onze) alunos. Dentre os quais 06 (seis) se comprometeram em, voluntariamente, participar da pesquisa. Os outros 05 (cinco) não se interessaram pelo trabalho. Todos os alunos participantes responderam, a princípio, o questionário e, posteriormente, foram entrevistados.

3.2 A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL: TAXA DE EVASÃO ANUAL – SÉRIES INICIAIS DO ANO LETIVO DE 2014.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional UEMS 2003-2007, a UEMS foi concebida a partir de uma proposta política contemplada na primeira Constituinte do Estado, em 1979, e implantada em 1993 na cidade de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul. A instituição teria um papel importante na definição de um novo cenário educacional no estado, considerando a dificuldade na formação e aperfeiçoamento do corpo docente desde o ensino fundamental ao médio em Mato Grosso do Sul.

O modelo brasileiro de educação assim como o acesso à ciência e à tecnologia são ainda elitizados e excludentes, e a concentração do desenvolvimento em algumas regiões do país, aliada a uma acentuada disparidade econômica e social, condena a maior parte da população brasileira a condições inferiores da cidadania e qualidade de vida.

Consciente de que esse paradigma somente poderia ser superado na medida em que se democratizassem as condições de acesso ao conhecimento e se oportunizasse o

desenvolvimento, principalmente às regiões mais distantes de grandes centros do Estado, a UEMS foi implantada em 1994 em resposta ao anseio da população, com suas Unidades distribuídas de forma planejada e com localização estratégica.

Esse novo modelo de universidade pretendia operar mudanças significativas quanto à qualidade do ensino no Estado, interiorizando a universidade e diminuindo as dificuldades de acesso em razão das distâncias e custos com o deslocamento para a grande maioria de estudantes do interior.

Assim, a UEMS foi implantada, além da sede em Dourados, em outros 14 municípios denominados Unidades de Ensino, hoje, Unidades Universitárias, distribuídas da seguinte forma: Aquidauana, Amambai, Cassilândia, Coxim, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas.

Para este início foram construídos nove prédios para abrigar as unidades de Amambai, Aquidauana, Ivinhema, Jardim, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina e Ponta Porã. As demais passaram a funcionar em prédios cedidos pelo Estado até que fossem construídos seus prédios próprios.

No ano de 1999, foi extinta a Unidade de Ensino de Três Lagoas, uma vez que o único curso lá ofertado (Direito) passou a ter demanda atendida pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e ambas funcionavam no mesmo local. Em 2001, foi criada a Unidade de Ensino de Campo Grande, com a finalidade exclusiva de atender à demanda do curso Normal Superior.

Criada pela Constituição Estadual de 1979 e ratificada em 1989, conforme o disposto em seu artigo 48, Ato das Disposições Constitucionais Gerais e Transitórias, e recredenciada por intermédio da Deliberação CEE/MS nº 9943, de 19 de dezembro de 2012, pelo prazo de seis anos, de 1º de janeiro de 2013 a 31 de dezembro de 2018, a UEMS busca promover a democratização do saber num processo de interiorização, no qual todas as atividades desenvolvidas mantêm coerência com a realidade sócio-econômica do Estado, atendendo, em sua grande maioria, a uma clientela oriunda do Ensino Público deste Estado, firmando-se como uma instituição que consolida o desenvolvimento da qualificação da população sul-mato-grossense.

No período compreendido pela pesquisa, ano 2014, considerando as 15 (quinze) Unidades Universitárias, a UEMS⁴⁸ contava com 61 (sessenta e um) cursos de graduação.

⁴⁸ A UEMS opera nas seguintes modalidades de graduação: bacharelado, licenciatura e tecnológicos e Ensino a distância, nas seguintes áreas de conhecimento: agrárias, biológicas, saúde, exatas e da terra, humanas, linguística, letras e artes, sociais aplicadas e engenharias.

Destes, 31 (trinta e uma) licenciaturas, 26 (vinte e seis) bacharelados e 4 (quatro) tecnológicos. Nesses cursos, a UEMS possuía 8.224 (oito mil e duzentos e vinte e quatro) alunos regularmente matriculados, incluindo os alunos vinculados aos cursos na modalidade à distância, ofertada nos pólos de Água Clara, Camapuã e Miranda e, dos cursos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

A UEMS, em atendimento às Leis Estaduais nº 2.589, de 26/12/2002 (que dispõe sobre a reserva de vagas para indígenas) e a de nº 2.605, de 06/01/2003 (que reserva 20% das vagas para negros no processo seletivo), instituiu o regime de cotas por intermédio das Resoluções COUNI/UEMS 241 e 250 e das Resoluções CEPE/UEMS nº 430 e nº 431. A Lei nº. 2.589, de 26/12/2002 (que trata sobre a reserva de vagas para indígenas), teve o percentual de 10% definido pelo Conselho Universitário (COUNI). O primeiro processo seletivo que deu abertura para candidatos se inscreverem para o regime de cotas foi no ano de 2003 para ingresso no ano de 2004.

Para que tais legislações fossem executadas pela UEMS, houve grande mobilização de toda Comunidade Acadêmica: gestores administrativos, Conselhos Superiores, docentes, técnico-administrativos e discentes. A maioria acreditava que não era o momento para a implantação de cotas raciais e que seria necessário um período mais prolongado de debates sobre o tema, porém, a Lei estava em vigor e era um dever da IES atender as normas do Governo do Estado.

O próximo tópico relatará, de forma sucinta, como ocorreu a implantação das ações afirmativas na UEMS desde a publicação das leis até o primeiro vestibular que adotou o regime de cotas raciais.

3.2.1 Breve histórico sobre as ações afirmativas na UEMS

Após a promulgação das leis estaduais citadas anteriormente sobre a inserção do regime de cotas na UEMS, houve grande mobilização da Pró-Reitoria de Ensino (PROE), na época chefiada pela professora Maria José de Jesus Alves Cordeiro, para a sensibilização da comunidade acadêmica no tocante a intenção de cumprir tais legislações.

O primeiro órgão a discutir o assunto, sem sucesso, conforme Cordeiro (2008, p. 54) foi a Câmara de Ensino (CE) do CEPE, em março de 2003, cujos conselheiros resolveram retirar o processo de pauta e constituir uma comissão, com a participação de representantes do

Movimento Negro, Lideranças Indígenas e órgãos do governo que discutiram a implantação das ações afirmativas na UEMS.

Os primeiros trabalhos da comissão constituída foram a sensibilização da comunidade acadêmica e externa conscientizando-as sobre a reserva de cotas para índios e negros na UEMS. Neste sentido, foi realizado, na sede e nas demais unidades, em maio de 2003, o Fórum de Discussões “Reserva de vagas para indígenas e negros na UEMS: vencendo preconceitos” nos quais se fizeram presentes lideranças indígenas e representantes do Movimento Negro.

Em julho de 2003, a Câmara de Ensino reuniu-se novamente contando com a participação dos representantes do Movimento Negro, das Lideranças Indígenas, órgãos do governo. De acordo com Cordeiro (2008), a reunião visava, além de discutir a reserva de vagas no vestibular, definir os critérios de inscrição nas cotas:

A reunião que durou mais de seis horas teve ainda discussões sobre o número de escolas nas aldeias e a possibilidade de haver ou não candidatos indígenas para preencher o percentual estabelecido; a distância das aldeias até as Unidades Universitárias da UEMS; a sobrevivência destes fora da aldeia; as diferenças culturais, etc. Quanto aos negros, os representantes traziam como proposta o fenótipo mesmo sabendo da impossibilidade científica de se definir raças. O que se justificava era o fato de que quem possuía pele escura (preta) era mais discriminado, ou seja, o conceito de raça adotado foi o social e não o biológico.

Um dos representantes ressaltou a importância do momento, lembrou o genocídio de negros e índios no país e afirmou que a universidade precisava repensar o seu papel de produtora de conhecimento e refletir sobre a formação de cidadãos comprometidos com questões sociais. Declarou também que as cotas não resolviam mazelas, mas forçava repensar papéis e propunha como critérios a renda familiar, o fenótipo, a autodeclaração e o comitê de avaliação. Vários conselheiros foram contra o fenótipo por acreditar na difícil operacionalização. Entretanto, os representantes ali constituídos fecharam à polêmica, reafirmando os critérios de escola pública, fenótipo e autodeclaração e, se colocaram enquanto instituições e pessoas a disposição da universidade para participar do processo de seleção, agindo de forma transparente (CORDEIRO, 2008, p. 61-62).

É interessante ressaltar que o fenótipo, estabelecido como critério para deferir a matrícula via regime de cotas, foi alvo de grande polêmica durante as discussões, uma vez que no Brasil, diferente dos Estados Unidos, quando mais escura for a cor da pele, mas o indivíduo é vítima de preconceito racial⁴⁹.

Acatadas as sugestões dos representantes dos grupos indígenas e dos negros, os Conselhos Superiores da UEMS aprovaram as normas do vestibular e os critérios exigidos para a inscrição à concorrência por meio do regime de cotas raciais. No ano letivo de 2004

⁴⁹ A princípio, uma comissão era responsável pela seleção dos candidatos negros, mas quando a UEMS, no ano de 2010 aderiu ao SISU, não foi possível estabelecer uma logística para tal finalidade nos anos de 2011, 2012 e 2013, porém com a publicação da Resolução CEPE-UEMS n. 1.373 de 16 de outubro de 2013, determinando a realização de bancas presenciais para deferir ou indeferir imediatamente a matrícula do candidato por meio da avaliação do fenótipo tornou-se possível assegurar a inexistência de fraudes a partir do ano de 2014.

ingressaram os primeiros universitários indígenas e negros por meio do regime de cotas na UEMS.

A implantação do regime de cotas na UEMS é o reconhecimento institucional da diversidade e inclusão. Essa mudança exigiu uma readequação da universidade para se ajustar à legislação pertinente.

De 2005 a 2007 atuou na Instituição o Núcleo de Estudos Étnico-Raciais⁵⁰ (NEER), vinculado a Pró-Reitoria de Ensino da UEMS, no sentido de incentivar ações e promover pesquisas referentes aos cotistas negros e indígenas, passando a fazer parte da rede nacional dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs).

Atualmente, a Divisão de Inclusão e Diversidade (DID), criada em 2008 por meio da Resolução COUNI/CEPE n. 332/2008, tem como objetivo tratar da política institucional de inclusão de negros, indígenas, pessoas com deficiência, e abordar temáticas como orientação sexual, gênero, raça, etnia, direitos humanos, diversidade, entre outras.

O Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE), instituído por meio da Resolução COUNI-UEMS nº 437, de 11 de junho de 2014, e implantado pela Portaria UEMS n. 054/2016, de 03 de maio de 2016, é um órgão que surgiu devido às exigências do termo de Convênio n. 104/2012 celebrado entre a UEMS e a UNIÃO, por intermédio da Secretaria de Políticas Para as Mulheres da Presidência da República – SPM/PR.

O CEPEGRE é um órgão interno da UEMS que tem entre seus objetivos a articulação, o monitoramento e a avaliação das políticas públicas e políticas de ação afirmativa, referentes às questões de educação, gênero e sexualidade, cultura, raça e etnia, focalizando o processo de inclusão para o acesso, a permanência e a inclusão na Educação Básica e Superior.

Vale ressaltar que a Universidade precisa buscar o apoio de docentes, técnicos e acadêmicos para que as medidas de ações afirmativas se concretizem de forma satisfatória, tendo como resultado a inclusão de negros e indígenas fortalecidos, numa sociedade marcada pela competição exigida pelo sistema econômico. É necessário, ainda, que a universidade busque promover mudanças nos currículos para a consolidação, o fortalecimento e a ampliação de uma educação, que ainda não rompeu com o imaginário étnico-racial e de gêneros marcados pela subalternidade.

⁵⁰ Chefiado pela professora Maria de Lourdes Silva, o NEER coordenou o **1º Encontro dos Universitários Negros na UEMS**, em Dourados no ano de 2006.

3.2.2 Assistência Estudantil na UEMS

Uma das políticas institucionais praticadas pela universidade é propiciar suporte financeiro, por meio de programas de assistência estudantil, para alunos de graduação que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O Programa Institucional de Bolsa de Extensão (PIBEX), o Programa de Assistência Estudantil (PAE), a Bolsa do Programa Vale Universidade e Vale Universidade Indígena são gerenciados pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEC).

Em 2015, durante reunião do Conselho Universitário (COUNI), no dia 16 de setembro, foram aprovadas propostas de adequação para o PAE, e, por meio da Resolução COUNI-UEMS n. 466, de 2 de fevereiro de 2016, o referido programa passou a ser denominado Programa Institucional de Assistência Estudantil da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PIAE/UEMS), concedendo a quantidade de 192 (cento e noventa e dois) Auxílios Permanência, no valor mensal de R\$ 400,00 (quatrocentos reais), com duração de 11 (onze) meses para o ano letivo de 2016. Um dos principais objetivos do programa seria reduzir os índices de evasão decorrentes de ordem socioeconômica.

Conforme descrição do Programa, o PIAE/UEMS é composto pelas modalidades “auxílio permanência”- suporte financeiro destinado a auxiliar as necessidades dos alunos de comprovada vulnerabilidade socioeconômica, durante o período mínimo de integralização curricular - e “auxílio emergencial”- suporte financeiro de curto prazo, que poderá contemplar de 1 (um) a no máximo 3 (três) meses durante o período mínimo de integralização curricular, este benefício é concedido uma única vez no ano letivo ao acadêmico que comprovar junto à PROEC situação emergencial, inesperada e momentânea, que coloque em risco a sua permanência na Universidade. Este benefício permite o acúmulo com outras modalidades de bolsas e auxílios diversos.

Neste contexto, o PAE, implantado pela Resolução COUNI- UEMS Nº 221 de 29 de novembro de 2002, era o programa de assistência estudantil vigente no período compreendido por este estudo. Dessa forma, algumas informações são válidas para elucidar a realidade das políticas institucionais de auxílio a permanência estudantil coordenado pela PROEC naquela ocasião.

O Programa era constituído por um conjunto de ações nas categorias Bolsa Permanência, Auxílio-Alimentação e Auxílio-Moradia. A Bolsa-Alimentação foi instituída em 2005 e a Bolsa-moradia no ano de 2006. Já a Bolsa Universitária Indígena, foi implementada por meio do Decreto n. 11.856 de 12 de maio de 2005, sendo estabelecida na

UEMS no mesmo ano, com a intenção de propiciar chances para alunos indígenas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul aperfeiçoarem e aplicarem os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Conforme tabela 03, as bolsas do Programa Vale Universidade e Vale Universidade Indígena concediam o benefício de R\$ 300,00 (trezentos reais), adicionando-se o custeio do transporte do aluno de sua casa até o local do estágio, no valor de R\$ 46,00 (quarenta e seis).

Tabela 03. Número de Bolsas de Apoio Estudantil – 2014.

| Programa | Modalidade | 2014 | | Fonte e Recursos |
|--|----------------------------|--------------|----------------------------------|------------------|
| | | N. de bolsas | Valor Unitário (R\$) | |
| Programa Vale Universidade | Vale Universidade Indígena | 44 | 300,00 + 46,00 (Vale transporte) | Governo de MS |
| | Vale Universidade | 138 | 498,50 | SETAS |
| Programa de Assistência Estudantil - PAE | Bolsa Permanência | 160 | 290,00 | UEMS |
| | Auxílio Alimentação | 52 | 250,00 | |
| | Auxílio moradia | 52 | 220,00 | |
| Total de bolsas | | 446 | | |
| Total de recursos | | | R\$ 154.857,00 | |

Fonte: Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (Relatório CPA - PROEC/DCAC-2015).

Consolidar as políticas de inclusão sempre esteve no rol de prioridades da PROEC, que busca desenvolver ações para programar e incentivá-las, como a aplicação de bolsas de extensão (PIBEX) aos discentes participantes de projetos de extensão e, por meio de editais, buscar a captação de recursos externos. A tabela 04 apresenta alguns projetos com captação de recursos externos desenvolvidos na UEMS.

Tabela 04. Relação de Programa de Assistência Estudantil com captação de recursos externos de 2013 a 2015.

| Ano | Financiadores | Valor (R\$) |
|------|--|--------------|
| 2013 | Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAEST 2011— | 1.500.000,00 |
| 2014 | Programa Nacional de Assistência | 2.250.000,00 |

| | | |
|-------|---|---------------------|
| | Estudantil – PNAEST 2012 | |
| 2015 | Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAEST 2013 | 2.250.000,00 |
| Total | | 6.000.000,00 |

Fonte: Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (Relatório CPA - PROEC/DCAC-2015).

Com relação à Pesquisa Científica, a UEMS oferece bolsas no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) por meio dos programas: Programa Institucional de Iniciação Científica (PIC-UEMS), 265 (duzentos e sessenta e cinco) bolsas; Programa Institucional de Iniciação Científica Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI/CNPQ), 10 (dez) bolsas; e Programa Institucional de Iniciação Científica Ações Afirmativas (PIBIC/AAF), 16 (dezesesseis) bolsas.

Todos os programas referentes à iniciação científica permitem a concessão de bolsas aos alunos que estão regularmente matriculados em curso de graduação na UEMS e objetivam incentivar a pesquisa científica por meio da participação em projetos de pesquisas com orientação de profissionais docentes pesquisadores.

3.2.3 Dados gerais sobre a taxa de evasão na primeira série – 2014

A Lei n. 12.711/2012 proporcionou a inclusão de grande quantidade de estudantes negros, índios e de baixa renda na esfera do ensino superior. Barros (2013, p. 12) relata que “a mudança introduzida pela Lei nº 12.711/2012 [...] pode ser percebida pelo aumento do número de inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2012 e 2013”.

Conforme divulgado no site dos Sindicatos dos Trabalhadores em educação de Pernambuco (SINTEPE), na primeira edição do ENEM, após a aprovação da referida Lei segundo o Balanço do MEC, 54% dos 5,7 milhões de estudantes que se inscreveram para fazer o exame em 2013 são pretos e índios.

De acordo com dados disponíveis no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2014 houve um aumento de inscritos de 21,6% em relação ao ano de 2013 atingindo a marca de 8.721.946 (oito milhões, setecentos e vinte e um mil, novecentos e quarenta e seis) inscrições. O portal mostra um comentário do presidente do INEP, na época, Chico Soares, sobre a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de: “Com as cotas, tivemos os alunos negros vindos para o Enem e procurando usar uma oportunidade

que antes não estava aberta. Percebe-se uma mudança de acolhimento na educação superior ensino superior via Enem” (PORTAL INEP, 2014).

Porém, na UEMS houve um decréscimo nos números de candidatos inscritos, do ano de 2013 para 2014 (tabela 05), tanto para vagas destinadas para ampla concorrência, como para vagas destinadas aos indígenas e negros. Verifica-se, também, que no ano de 2015 quando comparado ao ano de 2014, houve uma diminuição do número de candidatos por vaga nas modalidades de ampla concorrência e negros, exceto na modalidade indígenas.

Ocorre, ainda, o aumento de vagas ofertadas com a criação, em 2015, dos cursos de Medicina (Bacharelado, 48 vagas) e Geografia (Bacharelado, 30 vagas) na Unidade Universitária de Campo Grande, e do curso Gestão Ambiental (Bacharelado, 40 vagas) na Unidade Universitária de Jardim. Todavia, apesar de ser expressamente importante conhecer as causas para estabelecer estratégias de reversão do caso, ainda não houve investigações para esclarecer qual a motivação ou motivações ocasionaram a diminuição de inscritos para ingresso nos cursos da UEMS.

Alguns cursos de Licenciatura tiveram cortes na quantidade de vagas ofertadas para o ano de 2015, como é o caso de Geografia em Campo Grande, que oferecia 50 vagas e passa a oferecer 30 vagas, Letras-Habilitação Português Inglês em Jardim, corte de 10 vagas e Química em Naviraí, corte de 10 vagas.

Tabela 05. Comparativo de quantidade dos candidatos inscritos/candidato/vaga por modalidade de ingresso – UEMS /2013-2015.

| Ano letivo | Ampla concorrência | | | Indígena | | | Negro | | | Vagas Gerais | | |
|------------|--------------------|-------|------|----------|-------|------|-------|-------|------|--------------|-------|------|
| | Vaga | Insc. | C/V | Vaga | Insc. | C/V | Vaga | Insc. | C/V | Vaga | Insc. | C/V |
| 2013 | 1643 | 29859 | 18,2 | 237 | 1064 | 4,5 | 470 | 4436 | 9,4 | 2350 | 35359 | 15,0 |
| 2014 | 1515 | 24521 | 15,2 | 233 | 931 | 4,0 | 462 | 462 | 8,6 | 2310 | 29448 | 12,7 |
| 2015 | 1669 | 25039 | 15 | 241 | 993 | 4,12 | 478 | 478 | 8,41 | 2388 | 30052 | 12,6 |

Fonte: Pró-Reitoria de Ensino/UEMS/2015.

Seria importante o estudo das causas do declínio do quantitativo de ingressantes nos cursos de graduação presencial da UEMS. Entretanto, este trabalho tem como problemática a evasão, um dos grandes problemas na universidade.

Conforme consta no Plano de Desenvolvimento Institucional da UEMS (PDI) – 2014-2018, o processo de ingresso por meio de cotas, desencadeado em 2003, durou até dezembro

de 2009, isto é, 07 (sete) vestibulares com as vagas distribuídas em 10% para indígenas, 20% para negros e 70% para vagas de ampla concorrência.

O PDI 2014-2018 menciona que em 2010 a UEMS aderiu em 100% ao Sistema Unificado de Seleção (SISU/MEC), conservando as cotas, mas modificando a forma de seleção dos inscritos para 2011. No regime de cotas para negros, vigora a autodeclaração e assinatura de termo de responsabilidade sobre aquela no ato de matrícula. Em 2013, foi publicada a Resolução CEPE-UEMS n. 1.373, de 16 de outubro de 2013, que aprova critérios para ingresso de candidatos aprovados pelo regime de cotas⁵¹ para negros no Processo Seletivo dos cursos de graduação da UEMS.

Ainda, conforme dados apresentados, no PDI 2014-2018, já mencionados anteriormente, temos como resultado das políticas de Ação Afirmativa 10 anos após sua implementação (2004 a 2014), o ingresso de 3.071 (três mil e setenta e um) negros e 856 (oitocentos e cinquenta e seis) indígenas, dos quais egressaram 637 (seiscentos e trinta e sete) negros e 93 (noventa e três) indígenas.

É imprescindível uma atenção especial ao regime de cotas, uma vez que o mesmo deva ser acompanhado e avaliado sistematicamente para que seja evidenciada a necessidade de políticas internas de permanência dos universitários cotistas, e dados acima apontam a necessidade de entender as causas que levaram à desistência de um número considerável de ingressantes.

Com o intuito de evidenciar o alto número de desistências nos cursos da UEMS, realizamos uma pesquisa minuciosa na série inicial dos cursos presenciais de graduação na Unidade Universitária de Dourados que foram ofertados no ano de 2014.

Por meio de consulta ao Sistema Acadêmico Universitário (SAU) foi elaborada uma planilha eletrônica composta pelos seguintes dados:

- ✓ Registro Geral de Matrícula;
- ✓ Nome;
- ✓ Origem escolar;
- ✓ Situação do aluno no final do ano (aprovado, reprovado, retido na série);
- ✓ Modalidade de ingresso (ampla concorrência, indígena, negro);
- ✓ Data de Nascimento;
- ✓ Classificação;

⁵¹ Há a possibilidade de mobilidade de vagas entre as modalidades de ofertas (Ampla Concorrência, Indígena, e Negro) conforme parágrafo único do Art. 23, Cap. VII da Resolução CEPE-UEMS n. 889, de 16 de março de 2009.

- ✓ Pontuação da Redação no Enem;
- ✓ Pontuação Geral do Enem;
- ✓ Naturalidade;
- ✓ Status atual do acadêmico (matriculado, trancamento, trancamento especial, abandono de curso).

Mediante informações constantes nos relatórios emitidos pelo SAU⁵² elaborou-se uma planilha eletrônica no Microsoft Office Excel que procurou pesquisar o perfil das vagas ocupadas.

Este estudo abarcou 1.913 (um mil novecentos e treze) alunos que ingressaram no ano de 2014 realizando o acompanhamento dos mesmos durante o ano letivo considerando a modalidade ingresso (ampla concorrência ou cotas raciais), origem escolar (estadual, federal, municipal, privada), situação no final do ano (aprovado/reprovado), nota na redação do ENEM, e o status de vínculo com o curso⁵³.

Como não há um consenso sobre a metodologia empregada para aferição da evasão universitária, o método utilizado para quantificar o percentual anual de alunos que se evadiram no primeiro ano dos cursos presenciais de graduação da UEMS por período, corresponderá, neste trabalho, ao resultado da subtração dos alunos ingressantes (via SISU ou processo seletivo interno) sobre os alunos que não concluíram o ano letivo de 2014 devido ao trancamento⁵⁴, transferência, exclusão, ou cancelamento voluntário, e não realizaram a rematrícula no ano subsequente.

A fórmula utilizada neste estudo foi:

$$E_{vp} = \frac{(N_{inicial} - N_{p+1}) \times 100}{N_{inicial}}$$

Onde,

E_{vp} = Evasão do período

$N_{inicial}$ = número de alunos matriculados no período

N_{p+1} = número de rematriculados no ano subsequente

⁵² Para aquisição destes dados fez-se necessário consultar três categorias de relatório existente no SAU. O primeiro relatório consultado foi a relação de *alunos matriculados* do ano letivo 2014. Destes foi realizado um filtro com a intenção obter apenas os dados dos alunos que ingressaram via SISU e processo seletivo interno, descartando os alunos reprovados. O segundo relatório indica à *origem escolar* do universitário e o terceiro refere-se ao *histórico escolar do aluno* os quais foram consultados individualmente, número equivalente a 1.913 (um mil novecentos e treze) ingressantes.

⁵³ Estas variáveis serão extremamente importantes no momento da análise dos dados absorvidos pelas entrevistas realizadas com os ex-alunos cotistas da UEMS que abandonaram seus cursos.

⁵⁴ A receita orçamentária da IES também é dissipada com o trancamento de matrícula e na maior parte dos casos ele posteriormente resultará em cancelamento.

Dessa forma, foi possível aferir a evasão anual universitária da UEMS na série inicial dos cursos presenciais de graduação no ano de 2014, quando foram ofertadas 2.310 (dois mil e trezentos e dez) vagas no geral, das quais 1.615 (um mil e seiscentos e quinze) correspondem às vagas para ampla concorrência, 233 (duzentos e trinta e três) e 462 (quatrocentos e sessenta e dois) destinadas respectivamente para indígenas e negros (pretos e pardos) por meio do regime de cotas.

Neste contexto, diante do universo de 233 (duzentos e trinta e três) vagas destinadas aos indígenas e 462 (quatrocentas e sessenta e duas) vagas para negros ofertadas nos cursos presenciais de graduação da UEMS, quantos alunos aprovados nos processos seletivos efetuaram a matrícula? E, quantos desistiram nas primeiras semanas/meses de aula? Quais foram os reais motivos que os levaram a desistir da graduação na UEMS?

De acordo com os dados levantados por meio de consultas ao Sistema Acadêmico Universitário da UEMS (SAU), matriculou-se, no início do ano letivo de 2014, a quantidade de 1.567 (um mil e quinhentos e sessenta e sete) alunos nas vagas para ampla concorrência, 59 (cinquenta e nove) indígenas e 287 (duzentos e oitenta e sete) negros, totalizando 1.913 (um mil e novecentos e treze) acadêmicos nas vagas gerais⁵⁵.

A subtração do número de vagas gerais ofertadas (2.310) do número de matrículas (1.913) mostrou que 397 (trezentos e noventa e sete) vagas da IES ficaram sem preenchimento (sobraram), durante o período correspondente à realização das matrículas no início do ano letivo, valor correspondente a 17,2 %.

As vagas não preenchidas por modalidade de ingresso obtiveram o seguinte resultado:

- ✓ ampla concorrência: 48 (quarenta e oito), 3%.
- ✓ indígenas: 174 (cento e setenta e quatro), 75%.
- ✓ negros: 175 (cento e setenta e cinco), 38%.

Ressalta-se que os dados referentes às vagas não preenchidas no início do ano não correspondem à evasão universitária, uma vez que não houve a ocupação e posterior desocupação das mesmas, descaracterizando o abandono do curso.

A tabela abaixo apresenta, de forma sintética, informações sobre o número de vagas, matrículas, aprovações e reprovações, dentre outros dados, que podem ajudar a caracterizar a evasão:

⁵⁵ As “vagas gerais” referem-se ao total de vagas ofertadas pelo curso, nas quais serão computadas 70% para “ampla concorrência” e para o regime de cotas 10% e 20% destinadas aos índios e negros respectivamente.

Tabela 06. Série inicial dos cursos da UEMS por modalidade de ingresso- 2014.

| 1^{as} séries/2014 UEMS | Ampla concorrência (%) | Indígena (%) | Negro (%) | Vagas gerais (%) |
|--|---------------------------------------|-------------------------|------------------|-----------------------------|
| Vagas ofertadas | 1615 | 233 | 462 | 2310 |
| Matriculados | 1567 (97%) | 59 (25,5%) | 287 (62%) | 1913 (82,8%) |
| Aprovados em 2014 | 1080 (69%) | 49 (83%) | 209 (72,8%) | 1338 (69,9%) |
| Reprovados em 2014 | 482 (31%) | 11 (18,7%) | 77 (26,8%) | 570 (29,8%) |
| Evasão dos cursos | 572 (36,5%) | 16 (27%) | 98 (33,8%) | 686 (35,8%) |
| Alunos que permaneceram no curso | 995 (63,5%) | 43 (72,9%) | 190 (66,2%) | 1227 (64,1%) |
| Vagas remanescentes | 620 (38,4%) | 190 (81,5%) | 273 (59%) | 1083 (46,8%) |
| Nascidos em Mato Grosso do Sul | 1088 (69,4%) | 54 (91,5%) | 179 (62,3%) | 1321 (69%) |

Fonte: Elaborada pela autora por meio de dados obtidos pelo SAU.

No decorrer do ano, devido à evasão universitária⁵⁶, houve o aumento de vagas remanescentes nas primeiras séries dos cursos presenciais de graduação da UEMS, uma vez que 35,8% dos alunos da UEMS não concluíram o curso. Valor correspondente a 685 (seiscentos e oitenta e seis) universitários.

Por modalidade de ingresso, o número da evasão anual para ampla concorrência é de 572 (quinhentos e setenta e dois) alunos, 36,5%, que somados às vagas não preenchidas do início do ano resultam em 620 (seiscentos e vinte), 38,4% de vagas remanescentes. Quanto às vagas destinadas ao regime de cotas, houve uma saída de 16 (dezesesseis) indígenas, 27%, e 98 (noventa e sete) negros, 33,8%, que, juntamente com as vagas não preenchidas, totalizam 190 (cento e noventa), 81,5%, e 273 (duzentos e setenta e três), 59%, respectivamente.

A evasão ocasionou um saldo relevante de vagas remanescentes na UEMS uma vez que 46,8%, das vagas ofertadas em 2014, para a série inicial dos cursos, tornaram-se ociosas. Um número muito próximo da metade do total de vagas oferecidas.

A tabela a seguir apresenta a taxa de evasão anual de curso em todas as Unidades Universitárias. Verificamos que há uma taxa maior de evasão nas cidades de Campo Grande, Coxim, Glória de Dourados, Nova Andradina e Ponta Porã.

⁵⁶ Considera-se as vagas desocupadas no decorrer do ano, consequentes de evasão referentes ao abandono de curso, trancamento, cancelamento voluntário, cancelamento compulsório e transferência interna e externa.

Tabela 07. Evasão anual dos cursos por Unidade Universitária e modalidade de ingresso-UEMS/2014.

| Unidades Universitárias | Ampla concorrência | Indígena | Negro | Total |
|--------------------------------|---------------------------|-----------------|--------------|--------------|
| Amambai | | | | |
| Matriculados | 44 | 9 | 6 | 59 |
| Evasão anual dos Cursos | 16 (36,4%) | 0 (0%) | 2 (33,3%) | 18 (30,5%) |
| Aquidauana | | | | |
| Matriculados | 118 | 4 | 17 | 139 |
| Evasão anual dos Cursos | 11 (9,3%) | 0 (0%) | 1 (5,8 %) | 12 (8,6%) |
| Campo Grande | | | | |
| Matriculados | 236 | 11 | 49 | 296 |
| Evasão anual dos Cursos | 117 (49,5%) | 6 (54,5%) | 23 (46,9%) | 146 (49,3%) |
| Cassilândia | | | | |
| Matriculados | 77 | - | 16 | 93 |
| Evasão anual dos Cursos | 22 (28,5%) | - | 6 (37,5%) | 28 (30,1%) |
| Coxim | | | | |
| Matriculados | 30 | - | 7 | 37 |
| Evasão anual dos Cursos | 16 (53,3%) | - | 1 (14,2%) | 17 (45,9%) |
| Dourados | | | | |
| Matriculados | 422 | 23 | 86 | 531 |
| Evasão anual dos Cursos | 138 (32,7%) | 6 (26%) | 29 (33,8%) | 173 (32,6%) |
| Glória de Dourados | | | | |
| Matriculados | 45 | 5 | 3 | 53 |
| Evasão anual dos Cursos | 23 (51,1%) | 4 (80%) | 3 (100%) | 30 (56,6%) |
| Ivinhema | | | | |
| Matriculados | 31 | - | 4 | 35 |
| Evasão anual dos Cursos | 13 (41,9%) | - | 2 (50%) | 15 (42,8%) |
| Jardim | | | | |
| Matriculados | 70 | 2 | 7 | 79 |
| Evasão anual dos Cursos | 17 (24,2%) | 1 (50%) | 3 (42,8%) | 21 (26,5%) |
| Maracaju | | | | |
| Matriculados | 65 | 1 | 11 | 77 |
| Evasão anual dos Cursos | 17 (26,1%) | 0 (0%) | 4 (36,3%) | 21 (26,5%) |

| Unidades Universitárias | Ampla concorrência | Indígena | Negro | Total |
|--------------------------------|---------------------------|-----------------|--------------|--------------|
| Mundo Novo | | | | |
| Matriculados | 59 | 1 | 13 | 73 |
| Evasão anual dos Cursos | 34 (57,6%) | 1 (100%) | 3 (23%) | 38 (52%) |
| Naviraí | | | | |
| Matriculados | 85 | 2 | 22 | 109 |
| Evasão anual dos Cursos | 33 (38,8%) | 1 (50%) | 8 (36,3%) | 42 (38,5%) |
| Nova Andradina | | | | |
| Matriculados | 66 | - | 11 | 77 |
| Evasão anual dos Cursos | 30 (45,4%) | - | 6 (54,5%) | 36 (46,7%) |
| Paranaíba | | | | |
| Matriculados | 111 | 1 | 24 | 136 |
| Evasão anual dos Cursos | 38 (34,2%) | 0 (0%) | 4 (16,6%) | 42 (30,8%) |
| Ponta Porã | | | | |
| Matriculados | 108 | - | 11 | 119 |
| Evasão anual dos Cursos | 45 (41,6%) | - | 3 (27,2%) | 48 (40,3%) |

*Os espaços ocupados com um traço (-) demonstram que não houve matrículas para tal modalidade.

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados obtidos por meio do SAU.

As Unidades Universitárias de Cassilândia, Dourados, Glória de Dourados, Ivinhema, Maracaju, e Nova Andradina, apresentam maior taxa de evasão anual universitária de cotistas negros, obtendo respectivamente 37,5%, 33,8%, 100%, 50%, 36,3% e 54,5% de vagas desocupadas no decorrer do ano letivo. Com relação aos cotistas indígenas, destacam-se Campo Grande (54,4%), Jardim (50%) e Naviraí (50%) com taxa de evasão superior às demais modalidades de ingresso. A evasão universitária referente às vagas destinadas à ampla concorrência é maior nas Unidades Universitárias de Amambai (36,4%), Aquidauana (9,3%), Coxim (53,3%), Mundo Novo (57,6%), Paranaíba (3,2%) e Ponta Porã (41,6%).

Tal fato é constrangedor para o ensino superior público brasileiro, uma vez que demanda grandes gastos do orçamento para manter o funcionamento de um curso universitário, como despesas com a folha de servidores, infraestrutura e investimentos para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, “são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte

de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico” (SILVA FILHO *et al.*, 2007, p. 642).

Referindo-se ainda aos dados da tabela 06, com a taxa de 69% dos alunos oriundos de Mato Grosso do Sul, é importante destacar que a UEMS cumpre com seu compromisso contemplando e fortalecendo as especificidades de cada região do Estado.

Observamos que um número elevado de alunos veio do ensino público: 79,8%, 76,8%, 95% e 93,3%, correspondem respectivamente às vagas gerais, ampla concorrência, indígena e negro. Os grupos que ingressaram via regime de cotas como os indígenas e os negros são mais prováveis a terem realizado o ensino médio por meio do sistema público de ensino.

A tabela 06 evidencia também, que o número de aprovações dos alunos cotistas, nas disciplinas iniciais, é maior que as aprovações dos alunos que concorreram pela modalidade “ampla concorrência”. A seguir, apresentaremos os dados específicos dos cursos de graduação ofertados na Unidade Universitária de Dourados.

3.3 UNIDADE UNIVERSTIÁRIA DE DOURADOS: EVASÃO E SUAS PRINCIPAIS MOTIVAÇÕES

3.3.1 Taxa de evasão anual: séries iniciais -2014

A Unidade Universitária de Dourados está localizada na Cidade Universitária, Rodovia Dourados/Itahum, Km 12. Sua infraestrutura correspondia, no ano de 2014, conforme PDI-2014-2018, a 05 (cinco) blocos padrão com dois pavimentos, contendo: 26 (vinte e seis) salas de aula, 17 (dezessete) laboratórios, um auditório, uma biblioteca e instalações administrativas, com área total construída de 11.284,53 m²;

Para ingresso no ano de 2014, a Unidade ofertou os seguintes cursos:

- ✓ Ciências Biológicas (noturno);
- ✓ Ciências Biológicas (integral);
- ✓ Ciências da Computação (integral);
- ✓ Direito (matutino);
- ✓ Enfermagem (integral);
- ✓ Engenharia Ambiental (integral);
- ✓ Engenharia Física (integral);
- ✓ Física (noturno);

- ✓ Letras – Habilitação Português Espanhol (matutino);
- ✓ Letras – Habilitação Português Inglês (vespertino);
- ✓ Matemática (noturno);
- ✓ Pedagogia (vespertino);
- ✓ Química Industrial (integral);
- ✓ Química (noturno);
- ✓ Sistema de Informação (noturno); e,
- ✓ Turismo (Noturno).

Os cursos mais procurados para o ano letivo de 2014 foram Direito, Enfermagem e Ciências Biológicas. O número de inscritos na Unidade Universitária de Dourados obteve decréscimo em todas as modalidades de oferta de vagas para o ano de 2015 comparado a 2014 (tabela 08). Nas vagas destinadas a ampla concorrência houve um decréscimo de 8,2%, 9% para indígenas e 10% para negros.

Tabela 08. Quantidade dos candidatos inscritos/candidato/vaga por modalidade de ingresso – UEMS/Dourados /2013-2015.

| Ano letivo | Ampla concorrência | | | Indígena | | | Negro | | | Vagas Gerais | | |
|------------|--------------------|-------|------|----------|-------|-----|-------|-------|------|--------------|-------|-------|
| | Vaga | Insc. | C/V | Vaga | Insc. | C/V | Vaga | Insc. | C/V | Vaga | Insc. | C/V |
| 2013 | 475 | 9846 | 20,7 | 69 | 313 | 4,5 | 136 | 1359 | 10,0 | 680 | 11518 | 16,95 |
| 2014 | 447 | 5507 | 12,3 | 65 | 260 | 4,0 | 128 | 959 | 7,5 | 640 | 6726 | 10,5 |
| 2015 | 447 | 5056 | 11,3 | 65 | 237 | 3,6 | 128 | 863 | 6,75 | 640 | 6156 | 9,6 |

Fonte: Pró-Reitoria de Ensino/UEMS/2015.

Abaixo, segue resultado da análise⁵⁷ realizada com relação aos alunos inscritos para o ingresso nos cursos ofertados na Unidade Universitária de Dourados, comparando os anos de 2014 e 2015:

- ✓ Direito: aumento de inscritos em todas as modalidades de ofertas de vagas;
- ✓ Enfermagem, Engenharia Florestal, Engenharia Física, Química e Química Industrial: diminuição de inscrições em todas as modalidades de oferta de vagas;

⁵⁷ Os números absolutos e relativos do resultado da análise encontram-se nos apêndices.

- ✓ Física: aumento do número de inscritos para vagas de ampla concorrência e diminuição para vagas destinadas aos indígenas e negros;
- ✓ Ciências Biológicas (noturno), Pedagogia e Turismo: decréscimo no número de inscritos para vagas de ampla concorrência e negros, e aumento do número de inscritos para a cota dos indígenas;
- ✓ Ciências Biológicas (integral) e Letras-Inglês: aumento de inscritos para a cota dos negros e diminuição para vagas de ampla concorrência e indígenas;
- ✓ Matemática: aumento de inscritos para vagas de ampla concorrência e indígenas e diminuição para vagas destinadas aos negros;
- ✓ Letras-Espanhol: aumento de inscritos para as vagas destinadas às cotas raciais e decréscimo nas vagas destinadas para ampla concorrência;
- ✓ Sistemas de Informação manteve o número de inscritos para as vagas destinadas aos índios e diminuição de inscritos para as vagas de ampla concorrência e negros.
- ✓ Ciências da Computação: manteve o número de inscritos para vagas destinadas a ampla concorrência e aumento de inscritos para as vagas reservadas para indígenas e negros.

Esta pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira corresponde à medição da taxa de evasão no ano inicial dos cursos presenciais de graduação ofertados na Unidade Universitária de Dourados da UEMS e a segunda refere-se à investigação das possíveis causas que influenciaram os alunos desistentes a romper sua formação acadêmica.

A seguir, apresentar-se-á o resultado da primeira etapa da pesquisa em que a tabela 09 aponta os números referentes ao quantitativo de vagas remanescentes nos cursos analisados:

Tabela 09. Número de vagas remanescentes (ociosas) na Unidade Universitária de Dourados/UEMS por modalidade de ingresso.

| 1^{as} séries/2014 Dourados/UEMS | Ampla concorrência | Indígena | Negro | Vagas gerais |
|---|-------------------------------|-----------------|--------------|-------------------------|
| Vagas ofertadas | 447 | 65 | 128 | 640 |
| Matriculados | 422 (94,4%) | 23 (35,3%) | 86 (67,1%) | 531 (83%) |
| Vagas não preenchidas | 25 (5,6%) | 42 (64,7%) | 42 (32,9%) | 109 (17%) |
| Alunos que permaneceram nos cursos | 284 (67,3%) | 17 (74%) | 57 (66,2%) | 358 (67,4%) |
| Evasão do curso | 138 (32,7%) | 6 (26%) | 29 (33,8%) | 173 (32,6%) |
| Total de vagas remanescentes | 163 (36,4%) | 48 (73,8%) | 71 (55,4%) | 282 (44%) |

Fonte: Elaborado pela autora por meio de dados obtidos pelo SAU.

Os números apontam que a maior taxa de vagas não preenchidas está entre aquelas reservadas às cotas para indígenas, 64,7%, seguida das reservadas aos negros, 32,9% e por fim às de ampla concorrência, com 5,6% de vagas não preenchidas.

Observa-se que a porcentagem de desistência dos alunos cotistas negros (33,8%), quando comparada à desistência por ampla concorrência (32,7%), não é tão significativa, pois a diferença é de apenas, 1,1%. Cabe destacar que a taxa de desistência entre os indígenas, além de ser menor que a dos cotistas negros, é menor do que a desistência pela ampla concorrência, respectivamente, 26% e 32,7%⁵⁸.

Vale lembrar que o total de vagas remanescentes/ociosas nos cursos desta unidade universitária constituiu a soma das vagas não preenchidas no início do período letivo juntamente com o número de vagas desocupadas pelos desistentes durante o ano, correspondendo a 73,8%, 55,4% e 36,4%, respectivamente às vagas reservadas para indígenas, seguida das reservadas para negros e por fim às de ampla concorrência.

Os dados a seguir referem-se à origem escolar dos alunos.

Tabela 10. Origem escolar dos acadêmicos por modalidade de ingresso - Unidade Universitária de Dourados/UEMS.

| 1^{as} séries/2014 Dourados/UEMS | Ampla concorrência | Indígena | Negro | Vagas gerais |
|---|-------------------------------|-----------------|--------------|-------------------------|
| Matriculados | 422 | 23 | 86 | 531 |
| Realização do Ensino médio (Escola estadual) | 292 (69,2%) | 22 (95,7%) | 74 (86%) | 388 (73,1%) |
| Realização do Ensino médio (Escola Particular) | 115 (27,2%) | 1 (4,3%) | 6 (7%) | 122 (23%) |
| Realização do Ensino médio (Escola municipal) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (1%) | 1 (0,1%) |
| Realização do Ensino médio (Escola Federal) | 15 (3,6%) | 0 (0%) | 5 (6%) | 20 (3,8%) |

Fonte: Elaborado pela autora por meio de dados obtidos pelo SAU.

A tabela acima ainda nos permite observar que a maioria dos alunos advém do ensino público estadual: 73,1% (escolas estaduais); 23% (escolas particulares); 0,1% (escolas municipais); e, 3,8% (Institutos Federais).

A adesão ao SISU pela UEMS incentivou a inserção de estudantes de todo território nacional, porém a maior demanda atingida é do Estado de Mato Grosso do Sul, uma vez que

⁵⁸ A dificuldade de preenchimento das vagas reservadas para a população indígenas e a permanência destes na UEMS, é um campo prolífero para futuras investigações.

70% dos matriculados, como mostra a tabela 10, são originários do referido estado. Dos quais 46,5% são da cidade de Dourados.

Tabela 11. Naturalidade dos acadêmicos por modalidade de ingresso - Unidade Universitária de Dourados/UEMS.

| 1^{as} séries/2014 Dourados/UEMS | Ampla concorrência | Indígena | Negro | Vagas gerais |
|---|-------------------------------|-----------------|--------------|---------------------|
| Matriculados | 422 | 23 | 86 | 531 |
| Estado de origem MS | 303 (71,8%) | 20 (87%) | 49 (57%) | 372 (70%) |
| Outros estados | 119 (28,2%) | 3 (13%) | 37 (43%) | 159 (30%) |
| Cidade de Origem Dourados | 145 (47,8%) | 12 (60%) | 16 (32,6%) | 173 (46,5%) |

Fonte: Elaborado pela autora por meio de dados obtidos pelo SAU.

A mobilidade acadêmica interna dos alunos na instituição também foi observada. Da qual 8% dos alunos matriculados em 2014 já vieram transferidos de outros cursos da UEMS.

Tabela 12. Mobilidade acadêmica interna por modalidade de ingresso - Unidade Universitária de Dourados/UEMS.

| 1^{as} séries/2014 Dourados/UEMS | Ampla concorrência | Indígena | Negro | Vagas gerais |
|---|-------------------------------|-----------------|--------------|-------------------------|
| Matriculados | 422 | 23 | 86 | 531 |
| Transferido de outro curso da UEMS | 33 (7,8%) | 0 (0%) | 10 (11,6%) | 43 (8%) |

Fonte: Elaborado pela autora por meio de dados obtidos pelo SAU.

Percebe-se que o aluno de origem indígena é menos propenso a mudar de curso numa IES quando comparado aos demais. Abordou-se até o momento a Unidade Universitária de Dourados como um todo e, a partir de agora, será apresentado, de maneira específica, o impacto da evasão universitária nos cursos disponibilizados por essa unidade. Com mais detalhes, as tabelas 13 a 19 apontarão o número de desistências nas vagas gerais e por modalidade de ingresso (Ampla Concorrência, Indígena, e Negro):

Tabela 13. Taxa de evasão anual por curso (Licenciatura) Vagas Gerais- Unidade Universitária de Dourados/UEMS.

| Cursos de Licenciatura | | | | |
|--|----------------|----------------|----------------------|-------------------|
| 1^{as} séries/2014/ Dourados/UEMS | | | | |
| CURSOS | Período | Matric. | Evasão Quant. | Evasão (%) |
| C. Biológicas | Noturno | 24 | 8 | 33,3% |
| Física | Noturno | 36 | 19 | 52,8% |
| Letras / Espanhol | Matutino | 32 | 8 | 25% |
| Letras /Inglês | Vespertino | 31 | 17 | 54,8% |
| Matemática | Noturno | 38 | 13 | 34,2% |
| Pedagogia | Vespertino | 38 | 6 | 15,8% |
| Química | Noturno | 34 | 12 | 35,3% |
| TOTAL | | 233 | 83 | 35,6% |

Fonte: Elaborado pela autora por meio de dados obtidos pelo SAU.

Tabela 14. Taxa de evasão anual por curso (Bacharelado) Vagas Gerais - Unidade Universitária de Dourados/UEMS.

| Cursos de Bacharelado | | | | |
|--|----------------|----------------|----------------------|-------------------|
| 1^{as} séries/2014/ Dourados/UEMS | | | | |
| CURSOS | Período | Matric. | Evasão Quant. | Evasão (%) |
| C. Biológicas | Integral | 23 | 9 | 39% |
| C. da Computação | Integral | 30 | 9 | 30% |
| Direito | Matutino | 47 | 4 | 8,5% |
| Enfermagem | Integral | 39 | 11 | 28% |
| Eng. Ambiental | Integral | 43 | 9 | 20% |
| Eng. Física | Integral | 38 | 15 | 39,5% |
| Química Industrial | Integral | 23 | 8 | 34,8% |
| Sist. de Informação | Noturno | 33 | 16 | 48,5% |
| Turismo | Noturno | 22 | 10 | 45,5% |
| TOTAL | | 298 | 91 | 30,5% |

Fonte: Elaborado pela autora por meio de dados obtidos pelo SAU.

Tabela 15. Taxa de evasão anual por curso (Licenciatura) na modalidade Ampla concorrência - Unidade Universitária de Dourados/UEMS.

Cursos de Licenciatura
1^{as} séries/2014/ Dourados/UEMS
Modalidade de Ingresso: Ampla Concorrência

| CURSOS | Período | Matric. | Evasão Quant. | Evasão (%) |
|-------------------|------------|------------|---------------|--------------|
| C. Biológicas | Noturno | 17 | 5 | 29,4% |
| Física | Noturno | 33 | 18 | 54,54% |
| Letras / Espanhol | Matutino | 27 | 6 | 22,2% |
| Letras /Inglês | Vespertino | 19 | 12 | 63 % |
| Matemática | Noturno | 29 | 12 | 41,4% |
| Pedagogia | Vespertino | 28 | 5 | 17,9% |
| Química | Noturno | 29 | 10 | 34,5% |
| TOTAL | | 182 | 68 | 37,5% |

Fonte: Elaborado pela autora por meio de dados obtidos pelo SAU.

Tabela 16. Taxa de evasão anual por curso (Bacharelado) por modalidade Ampla concorrência - Unidade Universitária de Dourados/UEMS.

Cursos de Bacharelado
1^{as} séries/2014/ Dourados/UEMS
Modalidade de Ingresso: Ampla Concorrência

| CURSOS | Período | Matric. | Evasão Quant. | Evasão (%) |
|---------------------|----------|------------|---------------|--------------|
| C. Biológicas | Integral | 16 | 6 | 37,5 % |
| C. da Computação | Integral | 26 | 7 | 26,9% |
| Direito | Matutino | 34 | 2 | 5,9% |
| Enfermagem | Integral | 29 | 8 | 27,6% |
| Eng. Ambiental | Integral | 37 | 8 | 21,62% |
| Eng. Física | Integral | 33 | 14 | 42,4% |
| Química Industrial | Integral | 18 | 4 | 22,2% |
| Sist. de Informação | Noturno | 26 | 12 | 46,2% |
| Turismo | Noturno | 21 | 9 | 24,9% |
| TOTAL | | 240 | 70 | 29,1% |

Fonte: Elaborado pela autora por meio de dados obtidos pelo SAU.

Quase todas as vagas dos cursos de licenciatura são preenchidas no início do ano, porém, conforme dados acima, são mais propícia à evasão na modalidade de ingresso “ampla

concorrência”, em que a taxa de alunos que desistiram dos cursos é de 37,5%. Os cursos de bacharelado apresentam a taxa de 29,1% de desistências durante o ano.

Tabela 17. Taxa de evasão anual por curso (Licenciatura) e regime de cotas Indígena - Unidade Universitária de Dourados/UEMS.

Cursos de Licenciatura
1^{as} séries/2014/ Dourados/UEMS
Modalidade de Ingresso: Indígena

| CURSOS | Período | Matric. | Evasão Quant. | Evasão (%) |
|-------------------|------------|-----------|---------------|------------|
| C. Biológicas | Noturno | 1 | 0 | 0% |
| Física | Noturno | 0 | 0 | 0% |
| Letras / Espanhol | Matutino | 3 | 1 | 33,3% |
| Letras / Inglês | Vespertino | 4 | 1 | 25% |
| Matemática | Noturno | 3 | 0 | 0% |
| Pedagogia | Vespertino | 2 | 1 | 50% |
| Química | Noturno | 1 | 0 | 0% |
| TOTAL | | 14 | 3 | 21% |

Fonte: Elaborado pela autora por meio de dados obtidos pelo SAU.

Tabela 18. Taxa de evasão anual por curso (Bacharelado) regime de cotas Indígena - Unidade Universitária de Dourados/UEMS.

Cursos de Bacharelado
1^{as} séries/2014/ Dourados/UEMS
Modalidade de Ingresso: Indígena

| CURSOS | Período | Matric. | Evasão Quant. | Evasão (%) |
|---------------------|----------|----------|---------------|--------------|
| C. Biológicas | Integral | 2 | 1 | 50% |
| C. da Computação | Integral | 0 | 0 | 0% |
| Direito | Matutino | 2 | 0 | 0% |
| Enfermagem | Integral | 3 | 1 | 33,3% |
| Eng. Ambiental | Integral | 0 | 0 | 0% |
| Eng. Física | Integral | 1 | 1 | 100% |
| Química Industrial | Integral | 0 | 0 | 0% |
| Sist. de Informação | Noturno | 1 | 0 | 0% |
| Turismo | Noturno | 0 | 0 | 0% |
| TOTAL | | 9 | 3 | 33,3% |

Fonte: Elaborado pela autora por meio de dados obtidos pelo SAU.

Tabela 19. Taxa de evasão anual por curso (Licenciatura) de alunos que ingressaram pelo regime de cotas para pretos e pardos - Unidade Universitária de Dourados/UEMS.

Cursos de Licenciatura
1^{as} séries/2014/ Dourados/UEMS
Modalidade de Ingresso: Negro

| CURSOS | Período | Matric. | Evasão Quant. | Evasão (%) |
|-------------------|------------|-----------|---------------|--------------|
| C. Biológicas | Noturno | 6 | 3 | 50% |
| Física | Noturno | 3 | 1 | 33,3% |
| Letras / Espanhol | Matutino | 2 | 1 | 50% |
| Letras /Inglês | Vespertino | 8 | 4 | 50% |
| Matemática | Noturno | 6 | 0 | 0% |
| Pedagogia | Vespertino | 8 | 0 | 0% |
| Química | Noturno | 4 | 2 | 50% |
| TOTAL | | 37 | 11 | 32,4% |

Fonte: Elaborado pela autora por meio de dados obtidos pelo SAU.

Tabela 20. Taxa de evasão anual por curso (Bacharelado) de alunos que ingressaram pelo regime de cotas para pretos e pardos - Unidade Universitária de Dourados/UEMS.

Cursos de Bacharelado
1^{as} séries/2014/ Dourados/UEMS
Modalidade de Ingresso: Negro

| CURSOS | Período | Matric. | Evasão Quant. | Evasão (%) |
|---------------------|----------|-----------|---------------|--------------|
| C. Biológicas | Integral | 5 | 2 | 40% |
| C. da Computação | Integral | 4 | 2 | 50% |
| Direito | Matutino | 11 | 2 | 18% |
| Enfermagem | Integral | 7 | 2 | 28,6% |
| Eng. Ambiental | Integral | 6 | 1* | 16,7% |
| Eng. Física | Integral | 4 | 0 | 0% |
| Química Industrial | Integral | 5 | 4 | 80% |
| Sist. de Informação | Noturno | 6 | 4 | 66,7% |
| Turismo | Noturno | 1 | 1 | 100% |
| TOTAL | | 49 | 18 | 36,7% |

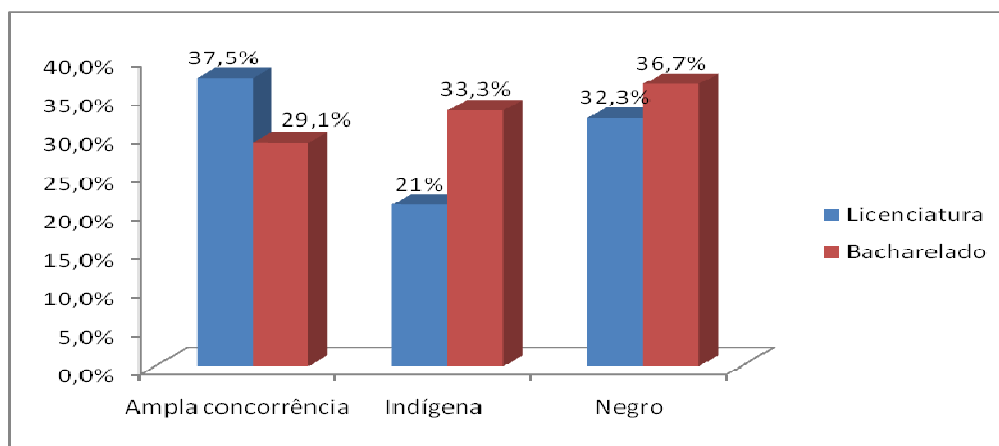
Fonte: Elaborado pela autora por meio de dados obtidos pelo SAU.

*Estudante branca que ocupou vaga ofertada por meio do regime de cotas para negros, de acordo com a Resolução CEPE-UEMS n. 889, de 16 de março de 2009.

Os dados apontaram que, com relação à modalidade de oferta de vagas da ampla

concorrência, a taxa de evasão anual universitária do 1º ano dos cursos presenciais de graduação da Unidade Universitária de Dourados, no ano de 2014, é mais alta nos cursos cuja modalidade é Licenciatura, porém, verifica-se que essa posição se inverte quando se refere às vagas reservadas para o regime de cotas (gráfico 02):

Gráfico 02. Proporção da taxa de evasão anual com relação à modalidade de ingresso e modalidade de curso (2014).



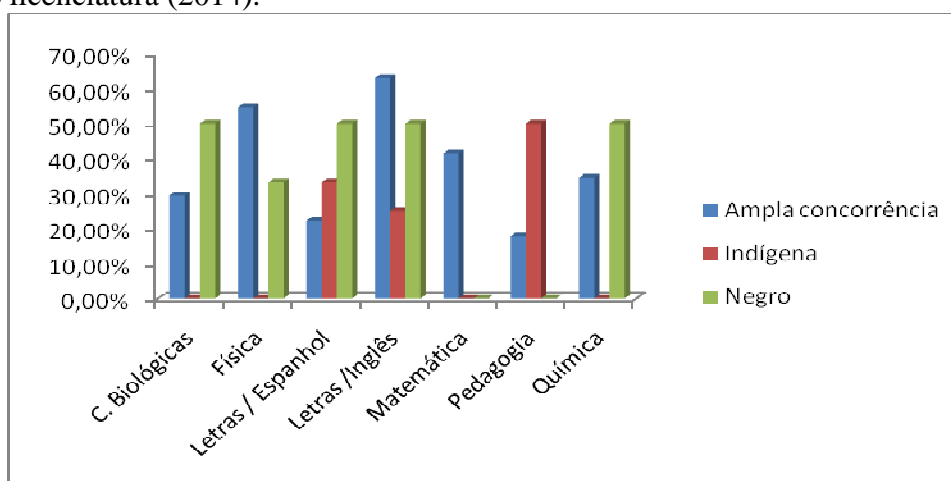
Fonte: Elaborado pela autora por meio de dados obtidos pelo SAU.

Os cursos de bacharelado são os prejudicados com maior taxa de evasão anual no regime de cotas uma vez que 33,3% dos indígenas e 36,7% dos negros desistem dos cursos.

O gráfico a seguir representa a taxa de evasão anual dos cursos de licenciatura de Dourados e apontam que, na modalidade ampla concorrência, os cursos de Letras/Inglês e Física apresentam maior taxa de desistência.

Com relação ao regime de cotas, os cursos de Pedagogia e Letras/Espanhol tem o maior número de desistentes entre alunos indígenas e negros, os cursos de Química, Letras/Inglês e Letra/Espanhol apresentam uma taxa de 50% de evasão anual.

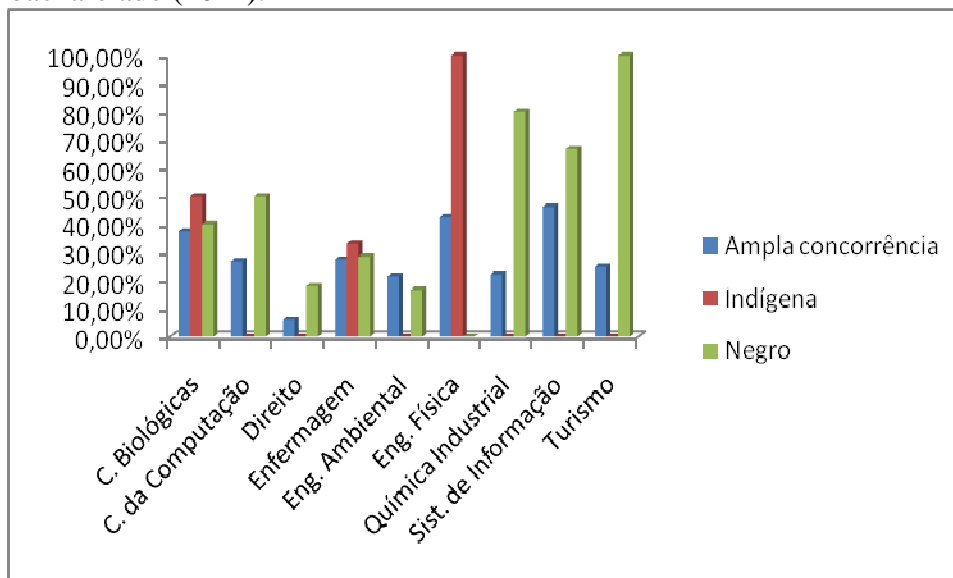
Gráfico 03. Proporção da taxa de evasão anual com relação à modalidade de ingresso e cursos de licenciatura (2014).



Fonte: Elaborado pelo autor por meio de dados obtidos pelo SAU.

Não houve matrículas pela autora do regime de cotas indígena no curso de Física.

Gráfico 04. Proporção da taxa de evasão anual com relação à modalidade de ingresso e cursos de bacharelado (2014).

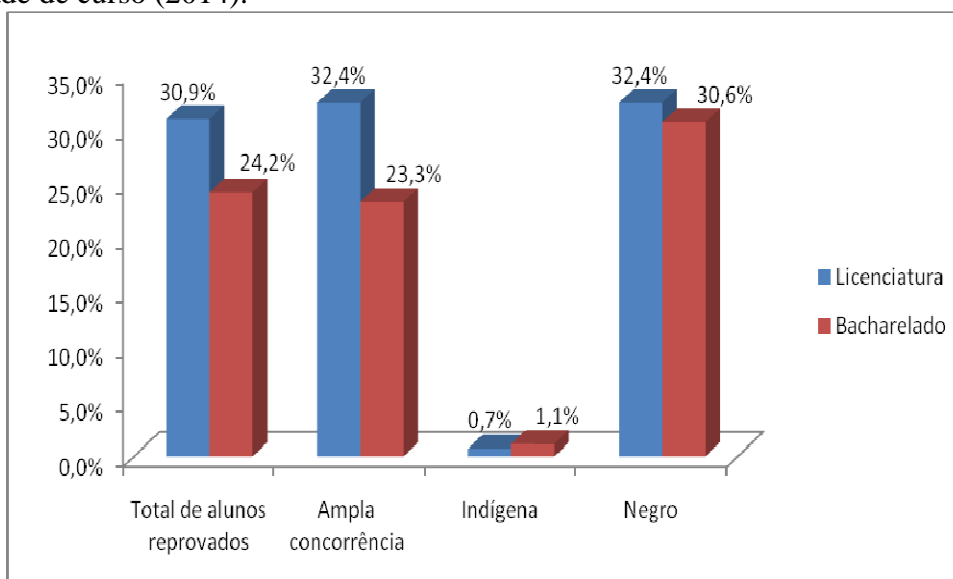


Fonte: Elaborado pela autora por meio de dados obtidos pelo SAU.

As vagas destinadas ao regime de cotas para indígenas não foram ocupadas nos cursos de Ciência da Computação, Engenharia Ambiental, Química Industrial e Turismo.

No que tange a reprovações das turmas analisadas (gráficos a seguir), os dados são surpreendentes, ao observar a taxa de reprovações dos indígenas. Os mesmos possuem taxas de reprovações baixas, conforme o gráfico 05, a seguir:

Gráfico 05. Proporção da taxa de reprovação com relação à modalidade de ingresso e modalidade de curso (2014).



Fonte: Elaborado pelo autor por meio de dados obtidos pelo SAU.

Os três cursos cuja taxa de reprovação é mais elevada são: Sistema de Informação, Física e Turismo: 57,6%, 50% e 40,9% respectivamente e representados no gráfico 06. O curso de Direito apresentou taxa de reprovação mais baixa que todos os demais, 6,4%.

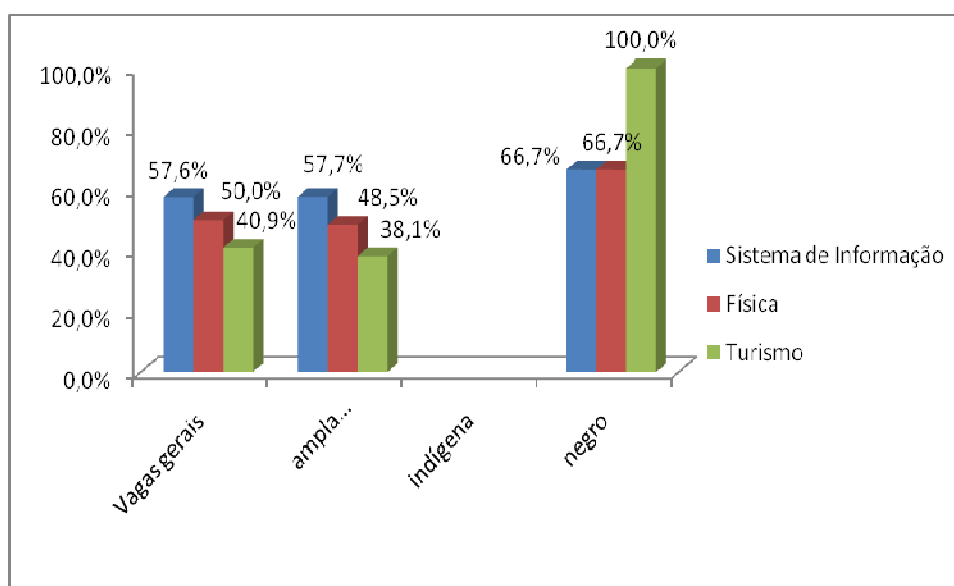
Sampaio (*et al.*, 2011) relata que:

No Brasil, carreiras com fortes restrições ao exercício da profissão sem diploma, como medicina e direito, devem apresentar menos evasão que carreiras onde prevalece a experiência e a competência como em ciência da computação e nas áreas de humanas e sociais (SAMPAIO, *et al.*, 2011, p. 293).

Com relação ao regime de cotas para negros consideram-se, ainda, dos referidos cursos (Sistemas de Informação, Física e Turismo), os três cursos com maior taxa de reprovação.

Entre os cursos de Pedagogia e Letras Habilitação Português/Espanhol, não houve reprovações de alunos auto declarados negros.

Gráfico 06. Proporção da taxa de reprovação com relação à modalidade de ingresso (2014).



Fonte: Elaborado pela autora por meio de dados obtidos pelo SAU.

Dos 18 (dezoito) alunos reprovados na 1ª série do curso de Física, apenas 03 (três) continuaram seus estudos, confirmando a rematrícula no ano de 2015. O que significa que 83% dos alunos reprovados abandonaram seus estudos. E, dos 19 (dezenove) universitários reprovados na 1ª série do curso de Sistemas de Informação, 16 (dezesesseis), 84%, abandonaram o curso e apenas 03 (três) deram continuidade.

O curso de Turismo obteve 09 (nove) reprovações na 1ª série (11%) e apenas 01 (um) efetuou a matrícula. Estes dados ratificam a interpretação do Ministério da Educação quando enfatiza a reprovação como um sinal significativo para uma possível evasão universitária.

3.3.2 Questionário e entrevistas

A segunda etapa da pesquisa resumiu-se à história de vida de 06 (seis) estudantes cotistas negros que abandonaram o curso no período analisado apontando seu perfil social e seu perfil econômico. Nessa análise, identificamos, no questionário e na entrevista, quais foram os fatores que levaram estes estudantes a evadirem-se do curso de formação.

Segue uma breve apresentação dos alunos que colaboraram com a pesquisa:

Maria é casada e tem dois filhos. Reside com a família e outros parentes. No momento, estava desempregada. Não participou da vida de seu pai, vivendo apenas com sua mãe, que sempre incentivou seus estudos. Com vinte e seis anos de idade, cursa Direito numa instituição privada em Dourados. A difícil tarefa de conciliar o emprego, a família e os estudos a impediu de estudar na UEMS. A incompatibilidade de horário, devido à distância, a desmotivou de frequentar o curso de Direito, no qual já havia efetuado a matrícula. Acredita que o ensino superior contribuirá para que seja “alguém” na vida.

Aliete, uma jovem de vinte anos, dedica seu tempo aos estudos. Reside com os pais. É a única dos estudantes cujo pai tem formação superior. Cursando Zootecnia numa instituição pública federal, sente-se realizada. Na escola, sempre se destacava nas disciplinas de leitura e produção textual e, desta forma, acreditava que seria bem sucedida no curso de Letras da UEMS, o que não ocorreu. No decorrer no primeiro ano, percebeu que não era a profissão desejada e decidiu mudar de curso e de Instituição.

Andriel é um garoto de vinte e um anos que estudou alguns anos do ensino básico na Bahia. Divide a moradia com colega. Na infância, gostava muito de ler gibis disponíveis no salão de beleza onde sua mãe trabalhava o que poderia ter contribuído para sua aptidão pela leitura. Seus pais, apesar de possuírem apenas o ensino fundamental, sempre motivavam Andriel a continuar seus estudos. Ingressou no curso de Sistemas de Informação na UEMS frequentando o mesmo por apenas três meses. Devido a sua dificuldade nas disciplinas de exatas, percebeu que não teria sucesso no curso. Decidiu abandoná-lo e ingressou no curso de Direito, também ofertado na UEMS. Divide seu tempo com os estudos e estágio na área.

Everaldo, trinta e três anos, casado e pai de um filho. Mora com a família e alguns parentes. Não teve incentivo dos pais para estudar. Adora sua profissão de pintor, exercida desde os doze anos de idade. Entretanto, acredita que o curso de Letras que frequentou por alguns meses na UEMS, traria a ele muitas possibilidades de emprego. Preferiu priorizar o trabalho e a família, interrompendo seu “sonho” de ter uma graduação.

Aliomar, casada, trinta e sete anos, reside a 100 km da universidade com a família em outro município. Devido à falta de incentivo dos pais, terminou tardiamente o ensino médio. Atualmente segue a profissão de agente patrimonial. Desistiu de dar continuidade ao curso de Biologia para priorizar o trabalho, já que trabalhava num supermercado cumprindo expediente aos sábados, dia letivo, de acordo com a grade curricular do curso.

Iraci, mãe de família, quarenta e um anos, vive com os filhos num município próximo a Dourados. Como Aliomar, não teve incentivo dos pais para estudar. Morando no campo e precisando trabalhar para ajudar a sustentar os irmãos, começou sua trajetória escolar fora da idade padrão. Auxiliar de enfermagem, trabalha como *home care* por meio de um hospital de Dourados e exerce, nas horas de folga, a profissão de doméstica. Em seus relatos nos conta como foi sua recepção na Universidade. Uma rotina exaustiva e a falta de sentimento de acolhimento por parte da IES contribuíram para que Iraci se desmotivasse a frequentar o curso de Biologia na UEMS.

Resumindo o perfil destes 06 (seis) estudantes, os mesmos possuem idade entre 20 a 41 anos e todos são de baixo poder aquisitivo. Consideramos que todos evadiram do curso. Dentre eles 03 evadiram do Sistema (ensino superior); 02 (dois) evadiram da IES, uma vez que continuam no Sistema (ensino superior).

No tocante ao sexo dos participantes da amostra, 02 (dois) são do masculino e 04 (quatro) do feminino. Todos residem no Mato Grosso do Sul. São estudantes que fizeram o ensino médio em escolas estaduais.

Com relação aos pais, todos possuem famílias humildes em que há pais que trabalham ou trabalhavam no campo, outros são funcionários públicos e ainda há estudantes que não conhecem a profissão do pai. Sobre as mães, em alguns casos, estão fora do mercado de trabalho ou realizam trabalho doméstico remunerado. Outras se ocupam na agricultura familiar como também há mães servidoras públicas e profissionais liberais. As mães, em sua totalidade, não possuem ensino superior completo.

Dois dos estudantes não sabem a escolaridade do pai, 01 (um) dos alunos tem o pai possui ensino superior como há 03 (três) alunos que tem pais que possuem apenas o ensino fundamental completo.

As tabelas 21 e 22 demonstram o perfil social e o perfil socioeconômico da amostra da pesquisa:

Tabela 21. Perfil social da amostra

| Variáveis | Número | Porcentagem |
|---|--------|-------------|
| Gênero | | |
| Masculino | 2 | 33,3% |
| Feminino | 4 | 66,7% |
| Cor ou raça | | |
| Branco(a) | 0 | 0% |
| Pardo(a) | 4 | 66,7% |
| Preto(a) | 2 | 33,3% |
| Amarelo(a) | 0 | 0% |
| Indígena | 0 | 0% |
| Estado Civil | | |
| Solteiro (a) | 2 | 33,3% |
| Casado (a)/mora com um companheiro (a) | 3 | 50% |
| Separado (a)/divorciado (a)/desquitado(a) | 1 | 16,7% |
| Viúvo (a) | 0 | 0% |
| Quantidade de filhos | | |
| Um filho | 2 | 33,3% |
| Dois filhos | 2 | 33,3% |
| Três filhos | 0 | 0% |
| Quatro ou mais filhos | 0 | 0% |
| Não tenho filhos | 2 | 33,3% |

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados obtidos por meio do questionário de pesquisa.

Os dados apontam que a maioria dos estudantes é do sexo feminino, casados ou separados e possuem dependentes. Segundo Gaioso (2005, *apud* Goulart, p. 27, 2012) um dos motivos percebidos pelos alunos como responsável pela evasão universitária são os casamentos não planejados e o nascimento de filhos. Tais fatores podem pesar na decisão do rompimento com os estudos, porém não são determinantes para a decisão do abandono de um curso superior.

Tabela 22. Perfil econômico da amostra:

| Variáveis | Número | Porcentagem |
|---|--------|-------------|
| Renda do aluno | | |
| Até 01 salário mínimo (até R\$ 880,00 inclusive) | 0 | 0 |
| De 01 a 02 salários mínimos (de R\$ 880,00 até R\$ 1760,00 inclusive) | 2 | 33,3% |
| De 02 a 05 salários mínimos (de R\$ 1760,00 até R\$ 4.400,00 inclusive) | 1 | 16,7% |
| De 05 a 10 salários mínimos (de R\$ 4.400,00 até R\$ 8.800,00 inclusive). | 0 | 0 |
| De 30 a 50 salários mínimos (de R\$ 26.400,00 até R\$ 44.000,00 inclusive). | 0 | 0 |
| Mais de 50 salários mínimos (mais de R\$ 44.000,00). | 0 | 0 |
| Nenhuma renda | 0 | 0 |
| Não estou trabalhando | 3 | 50% |
| Renda familiar | | |
| Até 01 salário mínimo (até R\$ 880,00 inclusive) | | |
| De 01 a 02 salários mínimos (de R\$ 880,00 até R\$ 1760,00 inclusive) | 3 | 50% |
| De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 1760,00 até R\$ 4.400,00 inclusive) | 3 | 50% |
| De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 4.400,00 até R\$ 8.800,00 inclusive) | 0 | 0 |
| De 30 a 50 salários mínimos (de R\$ 26.400,00 até R\$ 44.000,00 inclusive) | 0 | 0 |
| Mais de 50 salários mínimos (mais de R\$ 44.000,00) | 0 | 0 |
| Nenhuma renda | 0 | 0 |
| Como é sua casa | | |
| Própria | 5 | 83,3% |
| É em rua calçada ou asfaltada | 4 | 66,7% |
| Tem água corrente na torneira | 6 | 100% |
| Tem eletricidade | 6 | 100% |
| É situada em comunidade indígena | 0 | 0% |

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados obtidos por meio do questionário de pesquisa

Os dados referentes ao perfil econômico dos participantes nos revelam que 50% dos alunos analisados, têm uma renda familiar de um a dois salários mínimos e a outra metade de dois a cinco salários. Assim, de acordo com a definição da classe social conforme critérios do IBGE, estes alunos representam a classe D e E, nas quais a renda do pai ou da mãe é

insuficiente para manter os filhos numa IES, ou que um chefe de família opta por trabalhar para sustentar sua prole em detrimento à continuidade dos estudos.

3.3.2.1 Dificuldades encontradas para ingressar no ensino superior

Grande parte dos estudantes enfrenta muitos obstáculos para ingressar numa universidade, como por exemplo, a conclusão tardia do ensino médio. Esse fator ocorre, na maioria das vezes, devido à dificuldade de jovens oriundos de camadas menos privilegiadas de poder conciliar uma atividade remunerada com o estudo, considerando que muitos deles se encontram na adolescência, período em que sentem a necessidade de conquistar uma ocupação remunerada para auxiliar nas despesas da família.

Foi o que ocorreu com Aliomar⁵⁹ e Iraci:

Bom, o ensino médio foi terminar agora, depois de casada, depois que fui mãe, terminei o ensino médio. Fiz o EJA, e na infância, estudei só o fundamental mesmo, porque a gente sempre foi de família humilde, tinha de trabalhar, então, tipo assim, não fui muito para o lado dos estudos. Vim estudar agora, terminei o ensino médio em 2010, 2011, mais ou menos que eu terminei (Aliomar).

Eu sou a mais velha da casa, tenho mais quatro irmão, um falecido né, e desde o início a gente trabalhou muito. Toda vida fui criada na roça. Eu comecei a trabalhar com sete anos de idade, aí vim pra cidade depois dos onze anos, aí a minha primeira séria, no entanto que terminei meu segundo grau, a oitava série, eu terminei com dezenove anos, aí casei, tive a oportunidade de estudar (Iraci).

Esta é uma condição que colabora com a avaliação de ineficiência do sistema de ensino, embora a *Síntese de Indicadores Sociais 2015* assinala que a taxa de conclusão do ensino médio⁶⁰ passou de 45,5% para 60,8% entre 2004 e 2014.

Os depoimentos apontam também que terminar o ensino médio tardiamente pode dificultar o ingresso na universidade, por isso há a necessidade de um ensino médio que levem em consideração as especificidades de jovens que tem de conciliar trabalho e estudo. Quando se leva em consideração a raça ou a cor indivíduo, observa-se um aumento do número de pretos e pardos que concluíram o ensino médio nessa faixa etária. De 33,4%, em 2004, para 52,6% em 2014.

⁵⁹ Os nomes dos estudantes são fictícios garantindo o anonimato dos mesmos.

⁶⁰ Indicador que mede o atraso escolar calculado a partir da proporção de pessoas de 20 a 22 anos de idade que concluíram o ensino médio. Este grupo etário representa as pessoas cuja idade era de 3 a 5 anos acima daquela esperada para frequência no último ano do ensino médio.

Outro fator apontado que pode gerar evasão, é a dificuldade atribuída a certas disciplinas na universidade, principalmente na área de exatas que na opinião dos jovens se devem a deficiência de formação no ensino básico e médio. Andriel é enfático nessa questão:

Tem gente que tem o domínio ali das exatas, mas boa parte do Brasil não tem esse domínio, assim, porque não é oferecido conteúdo de qualidade no ensino básico.

Tem alunos que são péssimos com a escrita, com a leitura ou com qualquer outra coisa, mas estão lá e como não conseguem acompanhar o ritmo do curso eles desistem, ficam desestimulados.

Tem alunos péssimos na educação básica que chegam na faculdade, que pegam as dependências [...]tem isso como consequência, você acaba atrasando ainda mais o aluno para formar.

Muitos alunos cotistas, no qual me incluo, recebem um ensino básico medíocre, e sentem a dificuldade no ensino superior. O professor pode amenizar esse problema, mas a questão é estrutural. Também presenciei professores poucos sensíveis com tais minorias, o que agrava a situação.

Para Lobo “a baixa eficiência e o diploma do ensino médio [...] não garante a suficiência de competências do candidato ao ensino superior criando dificuldades de adaptação e acompanhamento do curso” (2012, p. 14).

Diogo (*et al.*, 2016, p.136) entende que a falta de consciência dos estudantes com relação as diferenças do ensino médio para o ensino superior, gera ansiedade e forte sensação de inaptidão quando se deparam com disciplinas complexas logo no início da formação. O autor expõe que “a experiência na formação escolar fundamental e média é geralmente mencionada como a principal responsável pelo sucesso ou fracasso no ingresso na universidade” (p. 137), uma vez que, para Zago, “as lacunas deixadas na formação precedente marcam implacavelmente a vida acadêmica” (2006, p. 233).

Diante do despreparo acadêmico, o estudante não suporta a pressão do conteúdo programático do curso motivando sua insatisfação com a IES, o que, mais tarde, possivelmente, culminará na evasão universitária.

Para Coulon (2008), o estudante deve “esquecer” sua cultura anterior de estudante de ensino médio e supri-la por uma nova cultura, com certeza, mais desafiadora, da qual deverá tornar-se membro, o que é necessário para a sua sobrevivência. Segundo o autor, a universidade é uma experiência de estranhamento radical já que a metodologia de ensino é diferente da empregada no ensino médio.

3.3.2.2 Cotas como viabilidade de ingresso no ensino superior

Quando questionados por qual motivo se candidataram pelas cotas étnico-raciais, cinco dos estudantes acreditam ser uma das únicas oportunidades para ingresso no ensino superior já que tais cotas são destinadas para grupos minoritários que, na forma tradicional de ingresso, teriam chances menores:

Para aproveitar esta oportunidade né, porque eu sou, acho, o segundo membro negro da família a ter entrar na faculdade, assim, e as cotas, elas me proporcionaram isso (Andriel).

Porque eu não conseguia entrar de forma nenhuma, todo ano eu prestava vestibular, fazia o Enem e não atingia a nota e eu resolvi me inscrever pela cota. Falei assim: é quem sabe se eu conseguir razoável nota no Enem eu consiga entrar (Iraci).

É uma maior chance de ser aprovada para universidade (Aliete).

Por ter uma chance mais para poder conseguir um ingresso na instituição superior né (Everaldo).

Pela facilidade, assim, por... por eu ter esse direito e por ser mais limitado né, as cotas serem para um número limitado de pessoas, que nem todo mundo entra, participa (Maria).

Embora o sistema de cotas tenha facilitado o ingresso de negros no ensino superior, Cardoso (2008), em seu estudo⁶¹, comparou o número de candidatos por vaga na modalidade de ingresso via cotas étnico-raciais com a do sistema universal constatando que há uma demanda maior de candidatos cotistas nos grupos de cursos de baixo prestígio social.

Ribeiro e Schlegel (2015) corroboram com essa afirmação quando dizem que:

De um lado, o acesso à universidade se democratizou, com aumento de participação relativa de mulheres, pretos, pardos e indígenas, de outro, essa inclusão não representou acesso igual a todas as carreiras universitárias, mas foi mais intensa em áreas menos valorizadas pelo mercado de trabalho (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015, p. 133).

De fato, percebe-se, no mercado de trabalho, uma significativa desigualdade de acesso segundo a cor ou raças em que os negros possuem renda menor do que os brancos e fazem parte dos estratos ocupacionais inferiores.

⁶¹ CARDOSO, Claudete Batista. Efeitos da Política de Cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão.

3.3.2.3 Experiências conflituosas e frustrantes na universidade

Fizera parte da composição do questionário e da entrevista questões sobre racismo em que todos responderam não serem racistas. Apenas um estudante possui parente preconceituoso, dois possuem amigos que praticam o racismo, nenhum convive com colegas racistas no trabalho. Ainda, dos seis estudantes, três possuem vizinhos racistas, um tem colegas universitários racistas e nenhum conhece professores preconceituosos com relação à cor ou raça.

Quando questionado se já sofreu discriminação racial na escola, Andriel relata: *na escola onde estudei o pessoal assim era meio parecido né comigo, eu estudei três anos na Bahia e assim lá é normal você ser negro e pobre assim né, então não há essa diferenciação e aqui também nunca tive, fui vítima de discriminação.*

Na percepção de Andriel, não existe racismo e preconceito social onde todos possuem características similares seja de origem social ou de condição étnico-racial. Mas, parece contraditória sua percepção considerando que no MS esta situação não é similar a sua região de origem, e, ainda assim, ele aponta não ter sofrido qualquer discriminação.

Dos demais estudantes, dois responderam já terem sofrido discriminação de cor ou raça, e apenas Iraci alegou sofrer discriminação por parte de um professor por ter ingressado pelo regime de cotas: *Ele foi muito estúpido, muito grosseiro, não me acolheu, no primeiro dia de aula eu me senti muito menosprezada, tipo assim, por ter entrado pela cota também.*

Andriel expôs sua opinião sobre o assunto e conta que esse sentimento de hostilidade com relação aos alunos cotistas existe antes mesmo do ingresso na Universidade, nos relatando sua experiência no cursinho:

Que existe sim a discriminação, nunca é explícito né, sempre bem disfarçado assim, alunos que passam no sistema de cotas, porque ele é visto com desconfiança pelos outros, primeiro que para o cara que tá de fora ele acha que tomou a vaga de alguém né, pra começar, ele acha que é injusto ele estar ali, e também pensa que por ele ter entrado no sistema de cotas ele não é tão capaz, existe isso, e os alunos percebem né, os alunos cotistas percebem isso né, embora não seja explícito, então tem esse sentimento de inferioridade também [...].

Eu vi professores (do cursinho) com o discurso é totalmente é contrários às cotas ao regime de cotas e quando abria uma discussão nas salas via alunos e professores assim num dialogo bem extremo mesmo né, de que, aqueles diálogos pejorativos em relação ao sistema de cotas, então isso, isso acabou, bom eu sempre fui tranquilo com relação a isto, mas, eu sei que tem outros que se incomoda muito que ficam desestimulados e se sentem inferiorizados né, ainda mais ali quando, quando, são pessoas próximas, como amigos e professores que tem muito influência sobre o aluno, então esse meio aí que acaba te deixando desanimado né, deixando triste né, é realmente aí.

A ausência deste acolhimento e sentimento de inferioridade, conforme relatos de Andriel e Iraci podem gerar frustrações no estudante, sendo tão desestimulado ao ponto de não querer interagir com professores e colegas, podendo ocasionar sua desistência do curso, sua capacidade intelectual pode ser afetada num ambiente desestimulante e constrangedor.

Abaixo segue depoimento de Iraci que, num grande desabafo, mostrou sua indignação com a forma que foi recebida pela IES:

Não senti acolhida, porque no primeiro dia de aula, eu me decepcionei muito com a UEMS. Eu entrei na sala de aula, tinha um professor, o nome dele é [...], ele tava falando [...]: eu acho errado esses pessoas ficar entrando na faculdade já atrasado, eu não vou ficar explicando matéria e nem mandando matéria para ninguém porque eu acho que entrou início das aulas tem que ser no início das aulas, dois meses depois da sala em andamento entra pessoas novatas e você tem que ficar recapitulando matéria, isso é coisa que não existe, eu não concordo (estresse). Ele falou e eu me deu vontade de levantar da carteira e ir embora, e nesse impacto aí já fiquei decepcionada.

O professor que mais fez com que eu desistisse da faculdade foi esse professor [...], quando ele chegava eu chegava ficar estressada na sala de aula, [...], eu fiquei muito deprimida com isso, eu, tipo assim, isso me magoou muito desde o primeiro dia de aula que eu entrei na UEMS [...] ele foi muito estúpido, muito grosseiro, não me acolheu. No primeiro dia de aula eu me senti muito menosprezada, tipo assim, por ter entrado pela cota também, né, então assim, me senti muito mal mesmo, e daí pra lá foi só assim piorando a situação, porque daí vem às dificuldades na matéria, você começa a tirar nota baixa e você vai indo vai indo e você desanima.

tem professor que ele chega na sala, ele fala e a água pra. Então assim, ele não aceita que você dá explicação, se você começa a perguntar muito ele já quer saber, tipo assim, você não entendeu porque você é burro entendeu? Você tá aqui, ele deixou bem claro assim, que se você chegou aqui, você tem que se lascar, você tem que se virar, entendeu? Que ele não vai ficar pegando na mãozinha de aluno e nem ficar repetindo matéria não.

Esse professor [...], era um inferno astral, ele tinha mais matérias do que todo mundo, então assim a gente ia ter que aguentar ele muito tempo, e ele deixava bem claro isso “você vai me aguentar o ano todo, seu curso inteiro, eu to aqui”, então assim, já foi dando aquela pressão psicológica e aí não tinha como mesmo, mesmo que os outros fossem bons eu ia ter que carregar matéria dele, ouvi ele falando e gritando igual um louco na sala de aula, então num , eu preferi num...

Diogo (2016) diz em seu trabalho que as relações conflituosas entre professores e alunos também foram destacados como cooperadores para a evasão e reprovação. O autor relata que houve registro de queixas onde alunos desistiram de cursar determinada disciplina quando souberam quem seria o docente ministrante.

No caso de Iraci, verifica-se uma situação de *bullying* contra alunos cotistas. Goulart diz que “torna-se relevante saber se ocorre *bullying* no âmbito universitário devido o mesmo desestabilizar o bem-estar psicossocial dos envolvidos, o que leva a queda no desempenho de aprendizagem dos envolvidos e ou até a evasão do aluno” (et al., 2012, p. 19).

Iraci percebeu-se como uma intrusa. Segundo Coulon (2008) “intruso designa habitualmente uma pessoa que entra em algum lugar, sem ter direitos, sem ter sido convidado nem desejado” (p. 174).

O estudante inicia um processo de estranhamento em que não se sente integrante do grupo, ocasionado um sentimento de não pertencimento. Conforme Zago “os sentimentos de pertencimento/não-pertencimento ao grupo dependem muito do curso, da configuração social dos estudantes de uma determinada turma” (2006, p. 235). É o que se percebe no depoimento de Andriel, quando compara o curso, o qual está cursando, com o curso do qual ele se evadiu:

Em Sistemas de Informação, até porque não é um assunto que, eu percebo assim que é meio que um tabu, os próprios negros não falam muito de cotas quando estão nas salas assim, é como se não, esse assunto não existisse, você conversa com as pessoas todo dia, você vê ela, você faz trabalho com ela só que é um assunto que não é comentado assim. Agora no Direito já existe já, há um acolhimento, só que de certa forma, há grupos das sala assim ficam entre cotista e não cotistas, e coisas assim, tem uma, uma junção natural dessas pessoas assim, e há um pouco de segregação por parte do Direito, eu percebi isso entre os colegas, são universos diferentes assim. Agora Sistema de Informação não, é mais natural, porém é um tabu.

Andriel nos apresenta cursos ofertados na mesma instituição, mas com realidades diferentes, o que nos permite pensar que em cursos mais elitizados, como é o caso do Direito, debates sobre as cotas étnico-raciais são mais frequentes por haver significativa separação entre os colegas. Já cursos com menor prestígio social tratam as cotas como tabus, porém não são ambientes hostis, pois, para este grupo, todos os estudantes têm o direito de ingressarem na universidade.

É importante ressaltar que a discussão sobre as cotas étnico-raciais no meio acadêmico, gera opiniões divergentes entre os cotistas. Em alguns casos os próprios beneficiários acreditam que a implantação destas cotas não resolve o problema da desigualdade racial no Brasil. Tal pensamento é explícito nos relatos de Andriel e Aliomar:

Num dá para pensar em cotas como uma solução, eu não tenho uma visão mágica das cotas, eu acho que é remendo de algo muito grande assim, uma coisa que não resolve, pra mim não resolve (Andriel).

Não dá pra ver as cotas como uma solução mágica, ela existe aí, ajudou muito, realmente teve efeitos muito positivo, mas tá muito longe, não adianta colocar aluno que tira quatrocentos pontos no Enem, trezentos pontos no Enem, na faculdade ele vai entrar lá e não vai conseguir aprender nada [...] (Andriel).

Nós estamos colocando alunos totalmente despreparados nas faculdades, alunos cotistas que, pelo menos no Direito lá, tem alunos que são péssimos com a escrita, com a leitura ou com qualquer outra coisa, mas estão lá e como não conseguem acompanhar o ritmo do curso eles desistem, ficam desestimulado (Andriel).

Me escrevi no sistema de cotas por ser parda, mas achei que não seria selecionada jamais, se tentar novamente uma vaga não será pelas cotas pois acho que o sistema de cotas deveria ser voltado para classe socioeconômica menos favorecida e não racial (Aliomar).

É dever da IES promover discussões frequentes sobre o assunto, esclarecendo a comunidade acadêmica sobre o direito do cidadão negro e indígena de ingressar na universidade pelo regime de cotas como também realizar o acompanhamento das ações afirmativas cumprindo com a divulgação dos resultados periodicamente. Dessa forma, professores, técnicos e alunos se conscientizariam da importância de tais políticas públicas.

Andriel expõe que, na UEMS, acontece esse tipo de sensibilização, porém a universidade não avança nas discussões procurando elaborar propostas mais concretas de projetos de continuidade:

Aí tem seminário, aí tem diálogo, debates sobre o assunto, mas nenhuma solução é oferecida, aí não adianta você dar uma bolsa de trezentos, quatrocentos reais para o aluno continuar se na verdade, ajuda, mas ajudaria muito mais um acompanhamento. Realmente uma solução prática assim né, uma monitoria, um grupo de estudos, e é muito difícil isso acontecer na universidade.

Ele reforça a importância de implementação e execução de programas de apoio estudantil como monitorias nas disciplinas mais complexas. Acredita que, se a instituição implantasse um projeto de apoio pedagógico, além das cotas, a evasão dos alunos cotistas diminuiria:

Se tivesse um reforço uma espécie de monitoria nessas questões assim, nessas questões mesmo, já ajudariam muito alunos, porque não só eu, mas muitos outros alunos ali da minha sala tinham a mesma dificuldade.

Na minha sala Direito, tem os cotistas os negros e os indígenas eles, tem alguns que passaram com trezentos e cinquenta pontos no Enem, uma pessoa que passa com trezentos e cinquenta pontos no Enem ela fez um terço de uma prova que é o conteúdo do ensino médio, ou seja, ela não conseguiu absorver um conhecimento razoável do ensino médio para fazer a prova, o que adianta colocar estas pessoas na Universidade? Como está acontecendo agora, desistiram, estão sofrendo dificuldades no curso, não conseguem acompanhar o ritmo das aulas e a Universidade não dá o suporte para isso. Então é só pra propaganda. A UEMS se gaba de ser uma das primeiras universidades do Brasil a implantar o sistema de cotas, mas os alunos cotistas são extremamente prejudicados na prática, porque simplesmente entram, não tem um projeto de continuidade assim.

Na prática acontece totalmente o oposto né, não adianta colocar lá, tem que ter um projeto de continuidade.

Os valores das bolsas de auxílio financeiro não são suficientes para garantir a permanência dos estudantes na IES. Acrescenta-se a esse fato a dificuldade de ser contemplado por uma bolsa. A UEMS está localizada na cidade universitária de Dourados-MS, aproximadamente 11 (onze) quilômetros da cidade. E, na maioria das vezes, para receber

esse benefício o aluno precisa cumprir certa carga horária de atividades na instituição. Dessa forma são necessários gastos com transporte e alimentação, tornando-se inviável a opção pela bolsa em detrimento de um trabalho fora da universidade. Verifica-se o descontentamento desta ação pela narração de Andriel e Iraci:

As bolsas demoram para surgir e é bem difícil de serem conquistadas, existe a propagação só, não, você não vê muito isso na prática assim, na prática tem muitas mazelas (Andriel).

O que eles conseguiam pagar lá era R\$ 400,00 só que como eu sou é, pai e mãe da casa, sustentava, pagava aluguel e um monte de coisa, então não tinha condições de sobreviver com R\$ 400,00 (Iraci).

Estes depoimentos nos mostraram os obstáculos que um estudante cotista de baixo poder aquisitivo encontra ao ingressar o ensino superior. A partir desses depoimentos foi constatado que, na visão desses estudantes, as dificuldades herdadas de um ensino médio deficiente, a decisão de ingresso por meio do regime de cotas, o preconceito existente entre colegas, o despreparo dos professores, a falta de acolhimento da IES, a insuficiência de bolsas de auxílio financeiro são fatores que explicam a desmotivação e evasão dos cursos. Todos estes fatores contribuem para uma decisão muitas vezes dolorida e prejudicial para o estudante: a interrupção de seus estudos.

Ao serem questionados sobre as razões que explicariam sua desistência no curso pretendido no questionário, três estudantes assinalaram a dificuldade de conciliar trabalho com as atividades acadêmicas, a falta de incentivo por parte de professores e ausência de acompanhamento pedagógico foi indicado por dois alunos. Um estudante apontou ser discriminado por colegas e/ou professores por ter ingressado pelo regime de cotas. Na entrevista, conforme depoimentos expostos na próxima seção, os estudantes tiveram mais oportunidade para relatar sobre o que realmente levou a romper com seus estudos.

3.3.2.4 Eu desisti porque...

Os estudantes entrevistados apresentaram os motivos que os levaram a tomar a decisão de abandonar o curso. Na maioria dos casos, a prioridade trabalho e família como também a distância, foram as mais indicadas pelos entrevistados. Em outros, a falta de afinidade com o curso foi o elemento principal da evasão universitária.

Maria deu ênfase na dificuldade de se locomover para estudar quando aborda o fator da distância entre a universidade e a cidade de origem como uma das principais causas de sua desistência:

Pra mim pegou a questão de distância, eu tendo que trabalhar na época, então pra minha não... não tinha como conciliar lá.

Eu tinha uma filha e trabalhando para mim a distância para mim era muito complicado conciliar com o trabalho porque usando o transporte coletivo, o horário de ida e volta assim, a duração da ida e da volta num ia conciliar com o trabalho. Não tinha como né.

Everaldo também apontou a distância como empecilho para frequentar o curso, agregada ao fator problemático de conciliação do trabalho, com família e estudo:

A maior dificuldade, maior mesmo, é a distância e a conciliação do trabalho, escola e família.

A distância, o horário e a conciliação de estudo, trabalho e família né, foi o que mais pesou então, porque se não eu tinha continuado sim.

O trajeto longo entre o domicílio e a universidade foi apontado na pesquisa de Dias (*et al.*, 2006) como uma das razões externas apresentadas pelos estudantes que interferem na decisão de frequentar a universidade.

Sem dúvida, trabalhar para o sustento da casa e residir longe da IES são grandes problemas para a conciliação do estudo com o horário de trabalho e, vale ressaltar, que o esforço despendido para chegar a tempo do início das aulas culmina no cansaço físico e psicológico do estudante. É o que Iraci descreve:

Trabalhava o dia todo no hospital até às cinco da tarde, eu fazia doze horas e saía do hospital, só tomava o ônibus e ia para a faculdade, chegava em casa meia noite, eu vinha de ônibus de novo e ainda tinha que fazer algumas matérias, alguns trabalhos, alguma coisa ainda, assim, dormia muito pouco, e foi cansando, foi estressando, aí não conseguia média e foi dificultado minha vida, daí eu preferi deixar de estudar.

A prioridade ao trabalho foi a motivação mais recorrente apontada pelos estudantes como razão principal da evasão. Aliomar e Iraci justificam sua decisão de abandono do curso:

Escolhi trabalhar e não consegui estudar, essa foi a dificuldade (Aliomar).

Eu não poderia ir aos sábados porque no momento eu trabalhava num supermercado aqui na cidade e aos sábados eles não libera de jeito nenhum né, então esse foi o motivo mesmo (Aliomar).

Eu tinha que trabalhar, aí eu desisti do curso (Iraci).

Costa (2008) ressalta que:

Segundo alguns autores (Braga *et al.*, 2002 e Polydoro *et al.*, 2003), os estudantes evadidos de cursos de graduação do ensino superior atribuem, em sua maioria, as dificuldades para conciliar estudo e trabalho como causa fundamental à evasão, primordialmente nos cursos noturnos, no quais essa é condicionada pela relação de trabalho do estudante e pela sua renda familiar (COSTA, 2008, p. 29).

O estudante acaba optando por desistir do curso universitário e continuar trabalhando, para sua sobrevivência. E, se continuasse com os estudos, nestas condições, não possuiria tempo disponível para a interação com colegas em encontros organizados pela turma e nem condições financeiras para investir em sua carreira acadêmica, participando de congressos e conferências.

Os depoimentos anteriores nos possibilitaram observar algumas causas motivadoras da evasão. Para Sampaio “a evasão escolar pode decorrer de duas causas inter-relacionadas: da falta de interesse e da impossibilidade de continuar os estudos” (2011, p. 290).

No grupo pesquisado, encontramos dois estudantes que evadiram do curso por falta de interesse. Aliete e Andriel ingressaram no ensino superior com a faixa etária equivalente à esperada para a universidade e não concluíram nem a primeira série do curso, pois perceberam desde o início que este não correspondia às suas expectativas:

Eu só desisti do curso porque eu não gostava das disciplinas e porque eu passei na UFGD (Aliete).

Eu não tive afinidade com o curso assim, que eu entrei pensando numa coisa e não foi bem como eu imaginava né, então no meu caso foi motivação (Andriel).

As expectativas para Barlen “quando não atendidas, contribuem para o surgimento de sentimentos de decepção, desmotivação, perda de entusiasmo e frustração” (2006, p. 134).

Para Sampaio (2011), isso ocorre devido a falta de informações adquiridas pelo estudante sobre a área de estudos. Já Sparta relata que:

O ingresso no ensino superior tem sido visto como uma continuidade natural dos estudos e forma privilegiada de ingresso no mundo do trabalho e de ascensão social. Essa crença tem feito com que a preparação para o vestibular torne-se mais importante do que a construção do projeto profissional, o que, muitas vezes, gera escolhas pouco conscientes, realizadas sem um processo adequado de exploração vocacional baseada fundamentalmente em informações estereotipadas e de senso comum (SPARTA *et al.*, 2005, p. 85).

A falta de afinidade com o curso escolhido, na maioria das vezes é percebido pelo estudante ainda no início do primeiro ano de formação. Ocorre que em muitos casos, estes

estudantes começam a não frequentar assiduamente as aulas e apresentam desempenho baixo, resultando na saída do curso.

Mazzeto afirma que “muitas vezes a opção no vestibular não retrata com fidelidade a verdadeira vontade do candidato e/ou, em muitos casos, por optarem por cursos com menor concorrência no vestibular para posterior tentativa de mudança de curso” (*et al.*, 2002, p. 1207).

Para Coulon:

É uma estratégia familiar a muitos estudantes universitários, em particular, àqueles que não sabem muito bem o que fazer, que fizeram um tipo de estudos secundários que lhes impede o acesso a certas alternativas de ensino superior e não dispõem de recursos culturais pra tornar clara sua escolha que, segundo eles dizem, faz-se um pouco “ao acaso”. Ao acaso dos encontros, das influencias diversas dos colegas de colégio, de reflexões dos professores, de observações de familiares, do imaginário que se constrói sobre si, da forma com que são acolhidas na universidade. A estratégia que adotam consistem em “experimentar” uma formação, “ver no que dá” e, se funciona, continuam, se não, mudam ou abandonam (COULON, 2008, p. 160).

Foi o que ocorreu com Andriel e Aliete. São estudantes que não evadiram do sistema de ensino, pois desistiram de se formarem numa profissão que não traria satisfação e iniciaram novamente a carreira em áreas totalmente diferentes da primeira opção uma vez que Andriel que cursava Sistemas de Informação passou a cursar Direito, e Aliete, que cursava Letras, passou a cursar Zootecnia. Maria também não evadiu do sistema, porém deixou a universidade pública para cursar o mesmo curso numa instituição privada mais próxima de sua residência.

Andriel, Aliete e Maria, estão a caminho de conquistar seu objetivo de concluir o ensino superior. Vale ressaltar que possuir um curso superior faz parte dos “sonhos” da maioria dos estudantes que romperam com seus estudos devido a um conjunto de fatores, como problemas financeiros, a falta de orientação vocacional, imaturidade do estudante, reprovações, ausência de acolhimento na universidade, nascimento de filhos, dentre outras situações que contribuem para a decisão da evasão. Aliomar, Iraci e Everaldo tiveram que adiar esse “sonho” por necessitar atribuir ao trabalho maior importância que ao ensino.

Esta necessidade de ter que sair do curso não os proibiu de sonhar. O curso foi interrompido, mas a esperança de um dia “ser alguém na vida” continua. Aliomar e Iraci não desistiram de conquistar uma carreira universitária e Everaldo almeja uma educação em um, ensino superior menos desigual:

Eu tenho um sonho de fazer uma faculdade de direito que eu gosto muito, acho muito legal, e vamos ver daqui pra frente né, como que vai ser (Aliomar).

Eu quero terminar a faculdade, eu quero fazer, então assim meu ensino superior é meta na minha vida [...] (Iraci).

Minha faculdade antes dos cinquenta (risos) eu tenho certeza que eu vou concluir, isso aqui é méritos na minha vida, isso aqui é meta que eu estabeleci (Iraci).

Meu sonho era poder ter um acesso maior as pessoas menos favorecidas no instituto superior né, numa faculdade para poder ter um curso superior e poder ter mais chance de trabalho também né competir no mercado de trabalho (Everaldo).

Estes estudantes foram vítimas da desigualdade social existente na sociedade capitalista. Suas características socioeconômicas e culturais são desfavoráveis para prosseguimento no caminho da educação e, por direito constitucional, tiveram a oportunidade, por meio do regime de cotas étnico raciais, de acessarem a universidade.

Entretanto, o acesso não foi suficiente para garantir a conclusão do curso. Aliomar, Iraci e Everaldo foram vítimas dos fatores interacionais e econômicos, categorias de causas de evasão que fazem parte do diagnóstico da evasão de Schargel e Smink (2002), o qual utilizaremos para classificar os motivos da evasão destes estudantes.

Segundo Prim e Fávero (2013), Schargel e Smink dividiram as causas de evasão em cinco categorias, conforme quadro 02.

Quadro 02. Categorias de causas de evasão

| Categorias | Qualificação das causas | Exemplos |
|-------------------|---|---|
| Psicológicas | Comportamento do indivíduo | Reprovação sucessivas, falta de referencial familiar, imaturidade e rebeldia. |
| Sociológicas | Influenciado pelo meio social | Falta de orientação vocacional, deficiência da educação básica, imposição familiar, casamento e filhos. |
| Organizacionais | Influência da instituição sobre o indivíduo | Desconhecimento da metodologia do curso, concorrência de outras IES, estrutura e corpo docente. |
| Interacionais | Interação com o Colegiado e alunos | Ausência de laços afetivos com a IES, mudança de endereço, exclusão social e bullying. |
| Econômicas | Relação econômico-financeira | Busca de herança profissional, falta de perspectiva profissional, horário de trabalho incompatível, desemprego e problemas financeiros. |

Fonte: PRIM e FÁVERO (2013, p. 59) – Adaptado de Schargel e Smink (2002) e Gaioso (2005)

Segundo o quadro acima classifica-se o motivo da causa de evasão de Aliomar, de acordo com seus depoimentos, pertinente a categoria econômica, uma vez que a grade curricular do curso estabelecia aulas aos sábados e a estudante cumpria expediente em seu local de trabalho neste mesmo dia da semana. Dessa forma, a incompatibilidade com o horário de trabalho foi o que mais pesou na decisão de desistência do curso por Aliomar.

Classificam-se, de igual modo, na categoria econômica os motivos da desistência de Everaldo e Maria, pois ambos, também, citaram em seu depoimento a dificuldade em conciliar, trabalho, estudo e família.

Já nos depoimentos de Iraci, compreende-se um fator a mais, além da categoria econômica, em ela também retrata a problemática de horário de trabalho incompatível, aparece em seus depoimentos o preconceito por parte do corpo docente com relação a alunos cotistas, como também o comportamento antiético do professor em sala de aula.

Ao relatar que não se sentiu acolhida pela IES decepcionando-se já no primeiro dia de aula, que o professor que mais a fez desistir da faculdade foi aquele que a desagradava na sala por manter comportamento agressivo, Iraci nos remete a pensar que, além da categoria econômica, a ausência de laços afetivos com a IES e a hostilidade do professor, também a influenciaram na decisão de desistir do seu curso:

Não senti acolhida, porque no primeiro dia de aula eu me decepcionei muito com a UEMS.

Ele falou e me deu vontade de levantar da carteira e ir embora, e nesse impacto aí já fiquei decepcionada, o professor que mais fez com que eu desistisse da faculdade foi esse professor.

Eu fiquei muito deprimida com isso, eu, tipo assim, isso me magoou muito desde o primeiro dia de aula que eu entrei na UEMS.

Ele foi muito estúpido, muito grosseiro, não me acolheu, no primeiro dia de aula eu me senti muito menosprezada, tipo assim, por ter entrado pela cota também, né, então assim, me senti muito mal mesmo, e daí pra lá foi só assim piorando a situação, porque daí vem as dificuldades na matéria você começa a tirar nota baixa e você vai indo vai indo e você desanima.

Já foi dando aquela pressão psicológica e aí não tinha como mesmo, mesmo que os outros fossem bons eu ia ter que carregar matéria dele, ouvi ele falando e gritando igual um louco na sala de aula, então num , eu preferi num...

Andriola propõe que “com o tempo o aluno passa por uma série de interações com o ambiente acadêmico e social da instituição educacional, o que lhe permite, assim, redefinir suas intenções e seus compromissos, o que, em última instância, leva-o a persistir ou evadir-se” (2006, p. 366).

O caso de Iraci constitui em um conjunto de fatores interacionais e econômicos responsáveis pela decisão de evadir-se do curso, da instituição e do sistema de ensino, embora tenha como meta o retorno e conclusão do ensino superior.

Neste contexto, verifica-se nos depoimentos dos estudantes que o ingresso no ensino superior foi um acontecimento muito importante para todos, porém a garantia de sua permanência até a conclusão do curso torna-se distante e uma via de mão única, na qual o percurso está cheio de obstáculos difíceis de serem contornados.

Para Diogo “uma vez que o aluno ingresse no ensino superior, é preciso que a instituição pense em condições de diminuir este distanciamento, e não apenas se satisfaça em constatá-lo” (2016, p. 137).

Há universidades que não dão atenção necessária ao problema da evasão universitária culpando aos alunos pelas vagas ociosas, porém deveriam propor estudos que investigassem este fenômeno como responsabilidade da própria instituição.

De acordo com Bardagi e Hutz:

No momento em que a universidade se implicar como responsável, entre outros fatores, pela permanência e satisfação do aluno, ela pode desenvolver estratégias que permitam identificar problemas acadêmicos com maior precocidade e oferecer intervenção preventiva ou, se isso não for possível, remedia para lidar com as questões de carreira e bem-estar psicológico dos alunos (2009 p. 103).

A pesquisa de Dias, expõe as opiniões dos coordenadores de curso com relação as ações institucionais que poderiam amenizar a evasão universitária quando são os fatores internos responsáveis pela motivação da desistência pelo aluno:

Para a coordenação do curso principalmente nos primeiros períodos, designar professores que tenham empatia com os alunos, visando sua integração no curso; oferecer monitorias, acompanhar a frequência e o desempenho dos acadêmicos, auxiliando-os a sanarem dificuldades de permanência no curso; analisar continuamente a grade curricular cuidando do adequado dimensionamento entre disciplinas teóricas e práticas; criar projetos que envolvam os alunos com a comunidade, dando oportunidade de contato com a prática (DIAS *et al.*, 2006, p. 15).

De forma geral, o primeiro passo é o reconhecimento de que o problema pode estar relacionado à relação aluno-instituição, e posteriormente atuar por meio de políticas educacionais, principalmente para alunos cotistas, voltadas para a satisfação do estudante como a ampliação e divulgação de atividades com o objetivo de interação do aluno com a comunidade acadêmica.

É proporcionar ao estudante um ambiente seguro e acolhedor, oferecendo ao mesmo a oportunidade de aprender o “ofício do estudante”, pois para Coulon “ser estudante é uma

situação escolhida, é se engajar em um projeto de ação que se enuncia como: estudar. Empreendê-lo sem ter perspectiva leva ao fracasso” (2008, p. 105).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo a análise da evasão de alunos cotistas negros da Universidade Estadual do Mato Grosso situada em Dourados, segunda maior cidade do Estado. Dentre os objetivos, visando melhor compreender a dinâmica que os levou à desistência de seus cursos era necessário tentar esclarecer quais fatores poderiam favorecer a permanência destes alunos nos cursos ofertados em Dourados, por meio da aplicação de questionário e entrevistas com estudantes dos cursos de Ciências Biológicas, Direito, Letras-Habilitação Português/Inglês e Sistemas de Informação.

As relações raciais contemporâneas, forjadas na escravidão e colonialismo, teriam papel importante na estruturação das desigualdades raciais que ainda caracterizam a sociedade brasileira. Associada a essa herança histórica se entrelaça uma cultura racista enraizada que se manifesta no racismo e discriminação presente nas representações associadas aos negros marcadas pelos estereótipos que os uniriam à inferioridade e a subalternidade.

O racismo contribuiu e contribui para manter os negros nas escalas inferiores dos estratos sociais prejudicando no seu desenvolvimento educacional, deixando-os vulneráveis as mazelas emergentes de uma sociedade marcada pela desigualdade.

O mito da democracia racial esteve fortemente presente na mentalidade da população brasileira durante várias décadas do século XIX e até hoje, encobre os conflitos raciais existentes no país. Somente após estudos realizados por cientistas sociais sobre as relações raciais no Brasil associado às lutas impulsionadas pelo movimento negro no intuito de estabelecer uma identidade negra e revitalizar a cultura afro-brasileira que o Governo Federal se comprometeu a adotar políticas públicas em benefício desta população.

A presença do negro nas cadeiras universitárias ainda é reduzida quando comparada com a dos brancos, embora venha crescendo desde a implantação do regime de cotas sociais e étnico-raciais. A Lei 12.711/12 permitiu o acesso de um grande contingente da população negra nas Instituições de Ensino Superior. Entretanto, o ingresso na universidade pode ficar comprometido sem a devida implantação de políticas de permanência para os beneficiários do sistema de cotas. Tais políticas são importantes para que estes estudantes tenham apoio

necessário para que ocorra a conclusão do curso no tempo esperado, situação vantajosa tanto para o aluno quanto para a instituição e para a sociedade.

O aluno negro egresso fortalecerá o mercado de trabalho podendo obter uma qualidade de vida melhor, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional e intervindo no meio social visando a sua transformação. A Universidade cumprirá com seus deveres, formando cidadãos críticos e aptos para o mercado de trabalho sem prejuízos econômicos causados pelas vagas ociosas. E a sociedade será mais justa e menos desigual.

Uma das proposições deste estudo foi apontar o índice de evasão nos cursos presenciais de graduação ofertados nas Unidades Universitárias da UEMS para ingresso no ano letivo de 2014.

Os dados obtidos por meio da pesquisa apontam que 17,2% das vagas ofertadas pela IES para ingresso pelo SISU e posteriormente por seleção interna para o ano letivo de 2014, não foram devidamente preenchidas no início do ano letivo. Por modalidade de ingresso, as vagas destinadas ao regime de cotas para Indígenas e Negros obtiveram respectivamente 75% e 38% de abstenção. E, 3% das vagas designadas para a modalidade ampla concorrência ficaram sem ocupação.

Diante do universo de 233 (duzentos e trinta e três) vagas destinadas à população indígena no ano de 2014, apenas 59 (cinquenta e nove) realizaram as matrículas. E, de 462 (quatrocentos e sessenta e duas) vagas designadas para a população negra, apenas 287 (duzentos e oitenta e sete) se matricularam. Destes 59 (cinquenta e nove) indígenas matriculados, houve desistência de 16 (dezesesseis), e dos 287 (duzentos e oitenta e sete) negros que efetuaram a matrícula, 98 (noventa e oito) desistiram já no primeiro ano do curso. Em termos de porcentagem isso significa que 27% dos indígenas e 33,8% dos negros ingressantes em 2014 abandonaram o curso ainda na primeira série.

Este estudo mostra ainda que o índice de evasão anual universitária da UEMS, no ano de 2014, nas primeiras séries dos cursos presenciais de graduação, equivale a 35,8% das vagas gerais, que soma brancos, negros e indígenas. Por modalidade de ingresso, a evasão média anual girou em torno de 36,5% na categoria ampla concorrência, 27% no regime de cotas para a população indígena e 33,8% nas vagas reservadas para a população negra.

O cálculo final dos números apresentados resulta que, devido à evasão anual universitária, somando todas as 15 (quinze) unidades universitárias da UEMS, o percentual de vagas ociosas cresceu consideravelmente, de 17,2% para 46,8%, no ano de 2014. Especificamente na modalidade de ingresso ampla concorrência, 38,4% das vagas ofertadas

estiveram ociosas. Com relação ao regime de cotas, 81,5% das vagas designadas para a população indígena e 59% reservadas para a população negra também ficaram ociosas.

A Unidade Universitária de Dourados está entre as 06 (seis) unidades com maior índice de evasão anual de cotistas negros com porcentual de 33,8%. As demais são: Glória de Dourados (100%); Nova Andradina (54,4%); Ivinhema (50%); Cassilândia (37,5%) e Maracaju (36,3%). Os cursos de licenciatura da Unidade Universitária de Dourados na modalidade Ampla concorrência são os que apresentam maior índice de evasão anual (37,5%).

Quando se refere ao regime de cotas, são os cursos de bacharelado, ofertados na Unidade Universitária de Dourados, representantes de maior índice de evasão anual: 33,3% para a população indígena e 36,7% para a população negra. Tal fato, sugerem a necessidade de elaboração de ações como monitorias e grupos de apoio ao estudante, principalmente nas áreas de exatas, a qual exige do aluno maior dedicação como várias horas de estudo pela falta de base nessas matérias nos últimos anos do ensino fundamental e no ensino médio.

No que tange à porcentagem da ociosidade de vagas designadas ao regime de cotas para negros e indígenas, equivale a um número muito elevado, favorecendo o interesse em investigar este fenômeno, pois 59% das vagas ofertadas na UEMS para negros e 81,5% para a população indígena, em 2014, ficaram ociosas. São muitas vagas perdidas, prejuízos para a Instituição e para a sociedade. Porém, é importante ressaltar que apesar das ocupações das vagas reservadas para a população indígena serem menor quando comparada às demais, os acadêmicos indígenas que se matriculam tendem a permanecerem no curso.

Considera-se importante destacar que, na Unidade Universitária de Dourados, a diferença entre as taxas de evasão anual dos cotistas negros, e as taxas de evasão anual dos acadêmicos que ingressaram via modalidade “ampla concorrência” não é consideravelmente relevante. Sendo respectivamente em termos percentuais 33,8% e 32,7%.

A questão inicial estaria na dificuldade da Instituição em preencher as vagas reservadas para os candidatos negros e indígenas e posteriormente em conhecer as razões que influenciam estes cotistas matriculados a abandonar seu curso.

Contudo, a presente pesquisa propôs apenas investigar os motivos de abandono do curso de cotistas negros, das primeiras séries dos cursos de graduação presenciais da UEMS, durante o período letivo de 2014. Vale lembrar que a hipótese estabelecida no início deste trabalho, refere-se à influência do preconceito racial, existentes no meio estudantil, na decisão do aluno cotista negro em desistir do seu “sonho” de conquistar uma carreira universitária.

Todavia, a dificuldade para conseguir um número considerável de alunos de amostra, devido à dificuldade de acesso, foi uma das limitações deste trabalho.

As dificuldades econômicas associadas a outros elementos foram as mais enfatizadas pelos estudantes. Dos seis casos de evasão do curso analisados nesta pesquisa, três correspondem ao reflexo da situação socioeconômica uma vez que provêm de famílias de baixo poder aquisitivo e pais com escolaridade mínima e sem perspectiva de vida.

A maioria dos estudantes destaca o fator econômico como o principal responsável pelas reprovações e abandono do curso. Porém, não podemos considerar este fato isoladamente. Existem elementos ocultos no processo decisório da saída da universidade.

A pesquisa apontou que alunos que tem maior número de reprovações são os que estão mais propensos a evasão. Em Dourados três cursos apresentam o maior índice de reprovações nas vagas gerais: Sistema de Informação com índice de 57,6% de reprovações, Física, 50%, e Turismo, 40,9%.

Os números mostraram que 83% dos alunos que reprovaram no curso de Física abandonaram o curso; 84% dos reprovados em Sistema de informação desistiram de continuar seus estudos; e 11% dos estudantes que obtiveram a condição de reprovados no curso de Turismo, não realizara a rematrícula no ano subsequente. Os três cursos também são referências em índices altos de reprovações com relação ao regime de cotas para negros: 100% para o curso de Turismo e 66,7% para os cursos de Física e Sistema de Informação. Diante dos fatos, os alunos que reprovam são mais propícios a se evadir do curso.

Nesta pesquisa não foram encontrados indícios, na amostra, de fatos consumados de racismo no interior da UEMS, isto é, os cotistas investigados não foram vítimas de discriminação racial na universidade. Todavia, apesar de não haver um posicionamento único entre os alunos negros evadidos sobre o preconceito na universidade, dois depoimentos deixaram explícita a existência de certo preconceito e rotulação de alunos cotistas como também a falta de preparação docente para lidar com a diversidade em sala de aula.

A decisão de um dos estudantes de evadir-se do curso foi indubitavelmente influenciada pela ação de hostilidade e menosprezo praticado por um dos docentes ministrantes de várias disciplinas do curso. Assim, a evasão, além da vulnerabilidade socioeconômica e demais fatores, pode ser reflexo também de práticas/atos discriminatórios na universidade.

Muitos profissionais desta área não se qualificam com o objetivo de aperfeiçoar sua metodologia de ensino, e executam suas atividades de maneira equivocada resultando na frustração e insatisfação do estudante.

Quando incapacitados para lidar pedagogicamente com esta nova realidade do ensino superior brasileiro, o comportamento do docente está entre os fatores que influenciam na decisão do aluno em abandonar seus estudos.

Tendo em vista os fatos apresentados, não ficou explícita a influência da discriminação racial como gerador da evasão, entretanto, é evidente que o preconceito e a discriminação, não necessariamente ligados à questão racial, são elementos que promovem o desencorajamento e a desmotivação dos alunos.

Uma questão importante exibida nesta pesquisa foi a opinião de dois estudantes cotistas sobre o acesso na universidade por meio do regime de cotas. Tais depoimentos expressam insatisfação na execução destas políticas públicas, considerando que na visão deles as cotas étnico-raciais não contribuem para a solução do problema da desigualdade racial no Brasil, mas sim reproduzem essa desigualdade, já que na visão desses alunos os que ingressam via regime de cotas, são mais propícios a reprovações e evasões devido às deficiências de formação em razão das mazelas do ensino público, essa deficiência prejudicaria a adequação destes alunos ao método de ensino empregado nas IES.

Seria o mito da democracia racial pairando sobre o pensamento destes jovens influenciando na concepção crítica do regime cotas? A dificuldade desses alunos em reconhecer o peso das desigualdades raciais no acesso ao ensino superior, e mais do que isso, acreditar que o regime de cotas, fruto da luta histórica do movimento negro poderá reproduzir o as desigualdades raciais no ensino superior, indica a força do mito da democracia, que favorece a crença de que a dificuldade do acesso aos negros do ensino superior, se deva somente á deficiência de formação e falta de condições econômicas.

Vale lembrar, que este estudo tinha por objetivo apontar os motivos que levaram os alunos cotistas negros a desistiram do seu curso universitário e identificar a presença do preconceito racial, por meio do ponto de vista do cotista evadido, como contribuintes para a decisão do abandono de curso. Como não foi objetivo do estudo identificar todos os tipos de preconceito existente no meio universitário, a influência desse sentimento para a evasão universitária é um terreno produtivo para futuras investigações.

No intuito de concluir esta pesquisa, resalto que as revelações extraídas e interpretadas das respostas dos questionários e entrevistas dos alunos cotistas negros, evadidos da UEMS, constituem-se de histórias de vidas de seis estudantes de cor negra em que a maioria, após várias tentativas, ingressou na instituição por meio do regime de cotas e tomaram a decisão de abandonar seus estudos, ora por problemas de afinidade com o curso, ora por fatores econômicos agregados à incompatibilidade com o horário de trabalho, bem

como a longa distância do domicílio até a universidade. Houve, ainda, a discriminação, por ser aluno cotista, como fator contribuinte da tomada de decisão da evasão universitária.

Por fim, os resultados desta pesquisa mostram que os princípios que direcionam as ações pedagógicas da UEMS constantes no PDI-2014-2018, como a flexibilização curricular, mobilidade acadêmica e a promoção dos valores sociais, privilegiando a justiça, a equidade e a tolerância em relações aos códigos culturais, às diferenças e conhecimentos e saberes tradicionais, significam a latência de uma preocupação necessária para a mudança dos rumos da educação no país. A universidade caminha em direção da oferta de um ensino superior capaz de acolher a diversidade e a diferença existente na sociedade. Entretanto vale ressaltar a importância da elaboração e execução de ações voltadas para o apoio pedagógico do aluno cotista, bem como o incentivo ao corpo docente na formação pedagógica com ênfase nas questões étnico-raciais, com intuito de fortalecer a relação professor-aluno, ação já recomendada por outras pesquisas⁶².

⁶² CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves; **Negros e indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**: desempenho acadêmico do ingresso a conclusão do curso, 2008. 260 fls. Tese de Doutorado – Pontífca Universidade Católica de São Paulo (PUC).

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petropolis: Editora Vozes, 2011.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro**: um estudo sociológico com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo. 2012. Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo; São Paulo, 2012. doi:10.11606/T.8.2012.tde-11122012-103750. Disponível em: < www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-11122012-103750/pt-br.php > Acesso em: 25/10/2016.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ANDRIOLA, Cristiany Gomes; MOURA, Cristiane Pascoal. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 365-382, 2006

AVILÉS, José Maria Martínez. **Bullying**: El maltrato entre iguales – Agressores, víctimas y testigos em la escuela. Salamanca: Amarú, 2006.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior**: uma discussão bibliográfica. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, 2011.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Claudio Simon. Não havia outra saída: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **PsicoUSF**, Itatiba, v. 14, n. 1, p. 95-105, 2009.

BARDIN, Laurence; Análise de conteúdo. São Paulo: Edições Setenta, 2011.

BARLEM, Jamila Geri Tomaschewski *et al.*. Opção e evasão de um curso de graduação em enfermagem: percepção de estudantes evadidos. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 132-138, Jun. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rgenf/v33n2/19.pdf> > Acesso em 20/05/2016.

BARROS, Ronaldo Crispim Sena. Políticas afirmativas no ensino superior: a experiência da UFRB. In. LÁZARO, André; TAVARES, Laura. **Coleção estudos afirmativos**, v. 4. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013.

BARROSO-HOFFMANN, Maria. **Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento**: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os

povos indígenas no Brasil. Disponível em: <
http://laced.etc.br/site/arquivos/educacao_indigena_Barroso-Hofmann.pdf > Acesso em:
 22/03/ 2016.

BASTOS, Jacqueline Maria. **O programa de ações afirmativas da UFSC:** Contribuindo para o acesso dos alunos de escola pública ao ensino superior. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro Socioeconômico, Departamento de Serviço Social. Florianópolis/SC 2010/2. 104p. Disponível em: <
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/120517/290974.pdf?sequence=1&isAllowed=y> > Acesso em 29/04/2016.

BECKER, Howard S. A Epistemologia da Pesquisa Qualitativa. **Revista de Estudos Empíricos em Direito** 184 vol. 1, n. 2, julho 2014.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais.** 2ª Ed. São Paulo, Hucitec, 1999.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 24, n. 2, 2002, p. 247-273. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/eaa/v24n2/a02v24n2.pdf> > Acesso em 08/07/2016.

BHABHA, Homi. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BOURDIEU, Pierre. A escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e cultura. In. NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. **Escritos e Educação.** Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Trad. Fernando Tomaz. Lisboa/Rio de Janeiro Difel/Bertrand Brasil, 2000.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros:** os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

BRASIL. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas /** Sales Augusto dos Santos (Organizador). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. 394 p. - (Coleção Educação para Todos; vol. 5).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopses do ensino superior.** Censos do ensino superior. Comunicações pessoais. 2005. Disponível em: < www.inep.gov.br > Acesso em 08/07/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Políticas Afirmativas.** 2007. Disponível em:
www.prograd.ufop.br/velho/downloads/.../politicas_afirmativas_mec.pdf. Acesso em:
 12/03/2016.

BRASIL. **Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22/03/2016.

BRAZIL, Maria do Carmo; VALENTIN, Reinaldo Antonio; FUSTADO, Alessandra Cristina. Afro-Educação em Mato Grosso do Sul: O projeto Guaicuru e a construção da escola cidadã. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 56, p. 375-400. Maio/agosto 2012. Disponível em:

<
<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/415/380> >
 Acesso em 10/04/2016.

CALMON, Cláudia (UERJ); LÁZARO, André (IFRJ). A cor da Universidade e a importância das ações afirmativas. In. LÁZARO, André; TAVARES, Laura. **Coleção estudos afirmativos**, v. 4. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013.

CANO, Ignácio. **Nas trincheiras do método**: o ensino da metodologia das Ciências Sociais no Brasil. Sociologias Porto Alegre, ano 14, n. 31, set./dez. 2012.

CAPURRO, Rafael; HJORLAND, Birger. **O Conceito de Informação**. Perspectivas em Ciência da Informação, v. 12, n. 1, p. 148-207, jan./abr. Disponível em: <<http://bogliolo.eci.ufmg.br/downloads/CAPURRO.pdf>> Acesso em 20/06/2016.

CARDOSO, Claudete Batista. **Efeitos da Política de Cotas na Universidade de Brasília**: uma análise do rendimento e da Evasão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2008. Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=efeitos-da-politica-de-cotas-na-universidade-de-brasilia-uma-analise-do-rendimento-e-da-evasao> > Acesso em 09/11/2016.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil**: a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar, 2007.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28.pdf> > Acesso em 13/04/2016.

CHOR, Marcos Maio. O projeto UNESCO e a agenda das Ciências Sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 14 n. 41, outubro de 1999. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v14n41/1756.pdf> > Acesso em: 20/06/2016

COULON, Alain. **A condição do estudante**: a entrada na vida universitária; tradução de Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008. 268 p.

CONCEIÇÃO, Beatriz Helena Teixeira. **O Programa de superação das desigualdades raciais de Mato Grosso do Sul e educação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: UFMS, 2003. Disponível em: < <http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/bitstream/123456789/688/1/Beatriz%20Helena%20Teixeira%20Concei%C3%A7%C3%A3o%201.pdf> > Acesso em 26/06/2016.

CONTINS, Márcia; SANT'ANA, Luiz Carlos. O Movimento Negro e a Questão da Ação Afirmativa. In: **Estudos Feministas**. IFCS/UFRJ – PPCIS/UERJ, vol. 4, nº 1, 1996.

Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/16670/15239> >
Acesso em: 20/03/2016

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves; **Negros e indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**: desempenho acadêmico do ingresso a conclusão do curso, 2008. 260 fls. Tese de Doutorado – Pontífca Universidade Católica de São Paulo (PUC). Disponível em: < <http://flacso.org.br/?publication=negros-e-indigenas-cotistas-na-universidade-estadual-do-mato-grosso-do-sul-desempenho-academico-do-ingresso-a-conclusao-de-curso> > Acesso em 24/03/2015.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves; ZARPELON, Shirley Flores. Indígenas Cotistas da UEMS: Acesso, permanência e evasão dos primeiros ingressantes em 2004. **Educação e Fronteiras online**, Dourados, MS, v. 1, n. 1, p. 65-79, jan-abril, 2011. Disponível em < http://ojs.ws.ufgd.edu.br/index.php?journal=educacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1408&path%5B%5D=pdf_65 >. Acesso em 25/06/2016.

COSTA, Altamiro. Lisboa da. **Evasão dos cursos de graduação da UFRGS em 1985, 1986 e 1987**. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

COSTA, José Fabiano. Um modelo multicritério na universidade pública: hierarquização de instrumentos de incentivo como forma de evitar a evasão discente. **Revista Eletrônica Sistemas & Gestão**, Niterói, v. 3, n. 1, p. 27-38, 2008. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiR_tHi0NrOAhUHgpAKHePwBY4QFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.revistasg.uff.br%2Findex.php%2Fsg%2Farticle%2Fdownload%2FSGV3N1A3%2F49&usg=AFQjCNEJRcNz4ERm2xYUOKljHauWoOh55w&sig2=Xxk35vdtjni6lX3YDASveQ&bvm=bv.130731782,d.Y2I> Acesso em 14/05/2016.

CUNHA, Jacqueline Veneroso; NASCIMENTO, Eduardo Mendes; DURSO, Samuel de Oliveira. Razões e influências para a evasão universitária: um estudo com estudantes ingressantes nos cursos de Ciências Contábeis de instituições públicas federais da Região Sudeste. *Novas Perspectivas na Pesquisa Contábil. XIV Congresso USP*. São Paulo, julho/2014. Disponível em: < <http://www.congressosp.fipecafi.org/web/artigos142014/403.pdf> > Acesso em 14/04/2016.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, Especial, outubro 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a08v2588.pdf> > Acesso em 21/10/2016.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abril, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf> > Acesso em 21/10/2016.

CUNHA, Simone Miguez; CARRILHO, Denise Madruga. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 215-224, 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a04.pdf> > Acesso em 23/05/2016.

DA CUNHA, Maria Isabel. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, n. 2, p. 45-68, 2003. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/374/37416204.pdf> > Acesso em 23/05/2016.

DIAS, Ellen Christine Moraes; THEÓPHILO, Carlos Renato; LOPES, Maria Aparecida Soares. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de ciências contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES–MG. In: **Congresso USP de Controladoria e Contabilidade**, São Paulo: Universidade de São Paulo. Anais. São Paulo, 2006. Disponível em: < <http://docplayer.com.br/3911631-ellen-christine-moraes-dias-universidade-estadual-de-montes-claros-carlos-renato-theophilo-universidade-estadual-de-montes-claros.html> > Acesso em 22/03/2016

DIOGO, Maria Fernanda. Percepções de coordenadores de curso superior sobre evasão, reprovações e estratégias preventivas. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 21, n. 1, p. 125-151, Mar. 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n1/1414-4077-aval-21-01-00125.pdf> > Acesso em 25/05/2016.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro**: alguns apontamentos históricos. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07> > Acesso em: 21 /05/2016.

DRUPET, Leila. Subjetividade e relações interétnicas: A matriz religiosa afrobrasileira na educação superior. In: **Negros, indígenas e a educação superior** / Ahyass Siss, Aloisio Jorge de Jesus Monteiro (orgs.) Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2010. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/6991070-Conselho-editorial-ahyas-siss-ufrrj-aloisio-jorge-de-jesus-monteiro-ufrrj-glaucio-pereira-quartet-ed-e-mariluce-bittar-ucdb.html>> Acesso em 23/06/2016.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Trad. José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANTE, Cleodelice Aparecida Zonato. **Fenômeno Bullying**: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2ª ed. Campinas: Veros, 2005.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste; BARBABELA, Eduardo; RAMOS, Pedro. **As políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais**. Levantamento das políticas de ação afirmativa. (2013) IESP. Novembro, 2013. Disponível em < [http://gema.iesp.uerj.br/files/Levantamento_3\(1\).pdf](http://gema.iesp.uerj.br/files/Levantamento_3(1).pdf) > Acesso em 25/04/2015.

FERNANDES, Florestan. Aspectos da Questão Racial. In.: **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo, Global, 2007.

FERNANDES, Florestan. O Problema do Negro na Sociedade de Classes. In. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo, Ática, 1978.

FERREIRA, Renato. Dez anos de promoção da igualdade racial: Balanços e desafios. In: SADER, Sader (org.). **Dez anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo-SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013, p. 361-375.

FONSECA, Dagoberto Jose. **Políticas públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FREITAS, Luísa Valéria Silvestre de; LIMA, Maria Cecília de. Análise do livro didático de história em relação ao enfoque na lei 10639/03. In: **Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil** / Guimes Rodrigues Filho, Vânia Aparecida Martins Bernardes, João Gabriel do Nascimento. -- 1. ed. -- Uberlândia, MG : Editora Gráfica Lops, 2012. p. 76-97

GAIOSO, Natalícia Pacheco de Lacerda. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

GALDINO, Elza. Estudos sem Deus: a obrigação da Laicidade na Constituição. Belo Horizonte: Del Rey, 2006. Disponível em: <
https://books.google.com.br/books?id=ktUYhfiywQC&pg=PP5&lpg=PP5&dq=GALDINO,+Elza.+Estudos+sem+Deus:+a+obriga%C3%A7%C3%A3o+da+Laicidade+na+Constitui%C3%A7%C3%A3o.+Belo+Horizonte:+Del+Rey,+2006.&source=bl&ots=mdPEc_a3Jr&sig=d7zVRJ9tqcMyVke4IE0uTXYkE3Y&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiAzfaS7NXOAhVKFZAKHT3hB-IQ6AEIHDA#v=onepage&q=GALDINO%2C%20Elza.%20Estudos%20sem%20Deus%20a%20obriga%C3%A7%C3%A3o%20da%20Laicidade%20na%20Constitui%C3%A7%C3%A3o.%20Belo%20Horizonte%20a%20Del%20Rey%2C%202006.&f=false> Acesso em: 30/07/2016

GASKELL, George, Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W e GASKELL. G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

GLORIA, Maria C.S. da. **Políticas de ação afirmativa para negros. Novas respostas para antigos problemas**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <
http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufrij_dissertacao_2006_MCSdaGloria.pdf> Acesso em 23/03/2016.

GOMES, Alfredo Macedo. Exame Nacional de Cursos e política de regulação estatal do ensino superior. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 129-149, 2003. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a08n120.pdf>> Acesso em 26/04/2016.

GOULART, Gislayne da Silva; GONÇALVES, Wilson José; GUBIOTTI, Bruno; GOIRIS, Murilo Cardoso; CAVALCANTI, Izadora de Almeida. **Evasão universitária: percepção dos alunos do CCHS/UFMS sobre os motivos da evasão**. 2012. Disponível em <
<gestaouniversitaria.com.br/evasao-universitaria-percepcao-dos-alunos-do-cchs-ufms>> Acesso em 18/06/2016.

GOUVÊA, Maria C.; XAVIER, Ana Paula. **Retratos do Brasil: raça e instrução nos censos populacionais do século XIX**. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 122, p. 99-120, jan.-mar. 2013. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/873/87326413010.pdf> > Acesso em 25/02/2016.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA. Levantamento das políticas de ação afirmativa: As políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2013). In. FERES JR, João. **Grupo de estudos multidisciplinares da ação afirmativa**. Rio de Janeiro, 2013, p.27. Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/files/Levantamento_3%281%29.pdf> Acesso em 31/07/2014.

GUANIERI, Fernanda. V.; MELO-SILVA, Lucy. L. **Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n2/a10v19n2.pdf>> Acesso em: 20 /04/2016.

GUEDES, Gislaine Nunes de Oliveira. **Equidade e programas institucionais de ensino, pesquisa e extensão: análise das relações no ensino superior**. 2015. 165f. Disponível em: <http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/equidade_e_programas_institucionais_de_ensinopesquisa_e_extensao.pdf> Acesso em 02/04/2016.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: Souza, J. (org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997, p. 233-242.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **A Sociologia e natureza: classes, raças e sexos**. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/246857/mod_resource/content/1/Sociologia%20e%20natureza.pdf> Acesso em: 05/11/2015

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em Sociologia. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 01, p. 93-108, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HANCHARD, Michael George. Movimentos e Momentos. In: HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o Poder: Movimento Negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1948)**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

HASENBALG, Carlos. A Estrutura de Classes, Estratificação Social e Raça. In: **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HÖFLING, Eloisa de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**. Ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>> Acesso em: 21/03/ 2015.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2003.

<http://convergiacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>

<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/5-casos-de-racismo-que-chocaram-o-brasil> Acesso em: 04/06/2016.

http://flacso.org.br/?page_id=7785 Acesso em: 04/06/2016.

<http://www.brasil.gov.br/governo/2012/08/brasil-tem-quase-900-mil-indios-de-305-etnias-e-274-idiomas> Acesso em 25/04/2016

<http://www.brasil.gov.br/governo/2015/04/populacao-indigena-no-brasil-e-de-896-9-mil> Acesso em 25/04/2016.

<http://www.observatoriopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior/indicadores> Acesso em 26/10/2016.

<http://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/saiunamidia/3107-negros-e-indios-sao-maioria-no-enem> Acesso em 25/07/2016.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA E APLICADA. **Políticas Sociais:** acompanhamento e análise. Boletim nº 21, Brasília, 2013.

LÁZARO, André *et al.*. Inclusão na educação superior. In. **Cadernos do GEA**. Rio de Janeiro, n.2, jul/dez 2012, p. 5-8.

LIMA, Antonio Carlos de S.; HOFFMAN, Maria B. (Orgs.) **Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil**, políticas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Disponível em: <<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>> Acesso em 22/03/2016.

LIMA, Marcia. **Desigualdades raciais e Políticas Públicas:** ações afirmativas no governo Lula. In. *Revista Novos Estudos*, v. 87, p. 76-95, julho 2010. Disponível em <http://novosestudios.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/148/20100816_04_Marcia%20Lima_87_76a95.pdf> Acesso em 03/03/2015.

LIMA, Maria Luciene Ferreira. **Políticas Públicas no ensino superior:** Ações Afirmativas na UFPB. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – PPGDH, da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2014. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ppgdh/wp-content/uploads/2015/12/dissertacaoMariaLima.pdf>> Acesso em 23/04/2016

LOBO, Maria Beatriz de C. M.; **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro:** aspectos gerais das causas e soluções. In. **ABMES Cadernos**. Evasão no ensino superior brasileiro. Brasília, n.25, 2012, 82 p.

LÓPEZ, Laura Cecília. **O conceito de racismo institucional:** aplicações no campo da saúde. Interface; Comunicação, Saúde, Educação, v. 16, n. 40, p. 121-134, jan/mar 2012. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/icse/v16n40/aop0412.pdf>>Acesso em: 17/08/2016.

Mapa do ensino superior no Brasil 2015 SEMESP Sindicatos das mantenedoras do ensino superior.

Mapa do ensino superior no Brasil 2015 SEMESP Sindicatos das mantenedoras do ensino superior.

MARQUES, Ana Maria Almeida. A sociologia política do reconhecimento. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 43, n. 1, jan/jun, 2012, p. 136-138. Disponível em: < http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v43n1/rcs_v43n1res1.pdf > Acesso em 04/02/2016.

MARQUES, Fabrício. Limites desafiados - Estudos comparam desempenho de alunos beneficiados por ações afirmativas e mostram como vários obtêm sucesso acadêmico. **Pesquisa FAPESP Online**. 2008. Disponível em: < <http://revistapesquisa.fapesp.br/2008/04/01/limites-desafiados/> > Acesso em: 20/03/2016.

MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos. **Violência Escolar**: a percepção dos atores escolar e a repercussão no cotidiano da escola. São Paulo: Annablume, 2007.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. O Serviço Social na área da Educação. IN: **Revista Serviço Social & Realidade**. v 8 n.º 1. UNESP, Franca: São Paulo, 1999. Disponível em: < http://www.redeprofis.com.br/admin/webeditor/uploads/files/CRITERIOS_DE_AVALIACA_O_PARA_CLASSIFICACAO_SOCIO_ECONOMICA.pdf > Acesso em 17/03/2016.

MARTINS, Maria José de. O problema da violência escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 18, n. 1, 2005. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/374/37418106.pdf> > Acesso em 17/03/2016.

MATO GROSSO DO SUL. **Cadernos de diálogos pedagógicos**: combate a intolerância e promovendo a igualdade racial na educação sul- mato-grossense. Campo Grande, 2005. Disponível em: < <http://docplayer.com.br/15192960-Combatendo-a-intolerancia-e-promovendo-a-igualdade-racial-na-educacao-sul-mato-grossense.html> > Acesso em 17/03/2016.

MAZZETTO, Selma Elaine; BRAVO, Claudia Christina; CARNEIRO, Sá. Licenciatura em química da UFC: perfil sócio-econômico, evasão e desempenho dos alunos. Química Nova, São Paulo, v. 25, n. 6/B, p. 1204-1210, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/qn/v25n6b/13139.pdf> > Acesso em 03/04/2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Diplomação, Retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior. Estudo: Brasília, 1997. Disponível em: < http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/102/diplomacao.pdf > Acesso em 21/07/2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Secretaria de articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASP), 2014. Disponível em: < http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf > Acesso em: 26/10/2016.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217, novembro/2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf> > Acesso em 01/06/2016.

MOROSINI, Marília Costa. Educação superior e transnacionalização: avaliação/qualidade/acreditação. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M. de L. de A. (Orgs.) **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: Munanga, Kabengele. (Org.) **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005 Brasília, 2005. Pág. 15 a 20. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf > Acesso em 05/06/2016.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico dos quilombos em África. In: MOURA, Clovis. (Org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: Edufal, 2001, p.21-31. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/262004951/Clovis-Moura-Os-Quilombos-Na-Dinamica-Social-Do-Brasil> > Acesso em: 05/05/2016.

NASCIMENTO, Abdias do. **Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões**. Estudos avançados, volume 18, n. 50. São Paulo. Janeiro de 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100019> Acesso em: 21/05/2016

NASCIMENTO, Alexandre. do. Das ações afirmativas dos movimentos sociais às políticas públicas de ação afirmativa: O movimento dos cursos pré-vestibulares populares. **Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia 25 a 27 de abril de 2007**, UFSC, Florianópolis, Brasil Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais – NPMS ISSN 1982-4602.

NOGUEIRA, Fernanda. **Cotas raciais no curso de medicina da UFRGS na perspectiva docente: rupturas e configurações tecidas na garantia do direito à educação superior pública / Fernanda Nogueira. – Porto Alegre, 2015. 173 f.** Disponível em: < <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3828/1/466689.pdf> > Acesso em 17/05/2016.

NOGUEIRA, Maria .A.; CATANI, Afrânio. **Escritos e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de Marca e Preconceito racial de origem: sugestão sobre um quadro de Referência para a interpretação do Material sobre relações raciais no Brasil.” In.: **Tanto preto quanto branco: Estudos sobre relações raciais**. São Paulo, T.A. Queiroz. 1979.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, Especial, outubro, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a05v2588.pdf> > Acesso em 24/10/2016.

PINTO, Regina Pahim. **O movimento Negro e educação do negro: a ênfase na identidade**. Fundação Calos Chagas. Caderno de pesquisa, São Paulo, n.86, p. 25-38, 1993. Disponível

em < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/893.pdf> > Acesso em 02/06/2016.

Portal Brasil. Disponível em : <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=19077:censo-aponta-aumento-de-44-e-matriculas-superam-7-milhoes>> Acesso em: 13 /07/ 2014.

Portal Brasil. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/09/matriculas-em-universidades-federais-dobraram-nos-ultimos-10-anos-no-pais>>. Acesso em: 13/06/ 2014.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. *et al...* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3 ed. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2012

PRIM, Alexandre Luiz; FÁVERO, Jeferson Deleon. Motivos da Evasão Escolar nos cursos de ensino superior de uma faculdade na cidade de Blumenau. E-Tech: Tecnologias para competitividade Industrial, Florianópolis, n. Especial Educação, p. 53-72, 2013/2.

RIBEIRO, Bruno de Oliveira. **O movimento negro no Mato Grosso do Sul: Políticas de identidade**, 2013. 195 fls. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Londrina.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa; SCHLEGEL, Rogério. Estratificação Horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: Arretche (org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. 1 ed. São Paulo-SP: Ed. Unesp; CEM; 2015.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. **O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: Um estudo preliminar**. Revista Brasileira de Orientação Profissional, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 55-70, 2005.

RIOS, Flavia; Alex Ratts. A perspectiva interseccional de Lélia Gonzalez. In: Chalhoub, Sidney; Flavia Magalhães Pinto. (Org.). **Pensadores Negros-Pensadoras Negras do século XIX e XX**. 1 ed. Belo Horizonte: Traço Fino LTDA, 2015, v. , p. 203-231.

RISÉRIO, Antonio. A utopia brasileira e os movimentos negros. São Paulo: Ed.34, 2007 – 440 p.

RODRIGUES, João Batista. Racismo e Evasão Escolar. 2014, 48 fls. Monografia de Graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/105138/000940781.pdf?sequence=1> > Acesso em 23/04/2016.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade Brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação [recurso eletrônico]** In: Silvia Maria de Aguiar Isaia; colaboradoras, Doris Pires Vargas Bolzan, Adriana Moreira da Rocha Maciel. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. 238 p.

RUA, Maria das Graças. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. In. Coleção Relações internacionais e política. **O estudo da política: tópicos selecionados**. Brasília, Paralelo 15, 1998, p. 231-259.

SAMPAIO, Breno; SAMPAIO, Yony; MELLO, Euler de; MELO, Andrea. Desempenho no vestibular, background familiar e evasão: evidências da Universidade Federal de Pernambuco. In: **Encontro Regional de Economia**, 15., 2011. Anais. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ecoa/v15n2/v15n2a06.pdf> > Acesso em 23/05/2016.

SANTANA, Renato Oliveira; BACKES, José Licínio. Ações afirmativas na Unidade Estadual do Mato Grosso do Sul, uma análise dos efeitos para as identidades negras. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp.,p.31-51, jan./jun.2013. Disponível em: < <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiHrIf64NfOAhXDiZAKHUUXDWkQFggcMAA&url=https%3A%2F%2Fonline.unisc.br%2Fseer%2Findex.php%2Freflex%2Farticle%2Fdownload%2F3192%2F2891&usg=AFQjCNE2VSbDZj3R18Mjin1Rornvdf9qQg&sig2=exAo8--a-C9YmmRFI49woA&bvm=bv.129759880,d.Y2I> > Acesso em 3/06/2016.

SANTOS *et al...* **Raça versus etnia**: diferenciar para melhor aplicar. *Dental Press J Orthod*; 15 (3):121-4; May-June 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/dpjo/v15n3/15.pdf> > Acesso em 23/03/2014.

SANTOS JUNIOR, José da Silva. Aspectos conceituais e metodológicos sobre a evasão na Educação Superior. 37º Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015. UFSC: Florianópolis. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt11-4117.pdf> > Acesso em: 20/07/2016.

SCHARGEL, Franklin. P.; SMINK, Jay.; **Estratégias Para Auxiliar o Problema de Evasão Escolar**. Dunya, 2001, p. 304.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. **O espetáculo das raças**. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZMAN, Simon. **Pobreza, exclusão social e modernidade**: uma introdução ao mundo contemporâneo. São Paulo: Augurium Editora, 2004. Disponível em: < <http://www.schwartzman.org.br/simon/exclusao.pdf> > Acesso em 03/06/2016.

SILVA FILHO, *et al...* A Evasão no Ensino Superior Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, v. 37, n. 132, p. 641-659, dez. 2007.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da representação no livro didático. In: Munanga, Kabengele. (Org.) *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005. Pág. 21 a 37. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf > Acesso em 05/06/2016.

SILVA, Antônio Simões; LAMEIRA, Rosângela das Graças Ferreira do Vale; BARBOSA, Katia Aparecida Marangon. **Modelo para cálculo de retenção e evasão na educação superior**: Caso da Engenharia Civil. XLII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (COBENGE). Juiz de Fora –MG, 2014. Disponível em: < <http://www.abenge.org.br/cobenge-2014/Artigos/130317.pdf> > Acesso em 20/10/2016.

SILVA, Rosa Helena D. **Inclusão e políticas afirmativas em educação para um Brasil pluricultural**: reflexões sobre povos indígenas e ensino superior. 2007. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/541/377> > Acesso em: 20/04/2016.

SOARES, Adriana Benevides; FRANCISCHETTO, Vanuza; PEÇANHA, Adriana Penha da Costa Lima; MIRANDA, Jacqueline Maia de; DUTRA, Betânia Marques da Silva. Intelligence and social competence in university adaptation. **Estudos de psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 317-328, Set. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v30n3/v30n3a01.pdf> > Acesso em 18/03/2016.

SOUZA, Arivaldo Santos de. Ações Afirmativas; **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 12, n. 1321, 12 fev. 2007. Disponível em: < <https://jus.com.br/artigos/9487> >. Acesso em 10 nov. 2015.

SOUZA, Arivaldo Santos. **Ações afirmativas origens, conceito, objetivos e modalidades**. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/9487/acoes-afirmativas#ixzz38W7qoCOp>> Acesso em: 10/11/2015.

SPARTA, Mônica; BARDAGI, Marúcia Patta; ANDRADE, Ana Maria Jung de. Exploração vocacional e informação profissional percebida em estudantes carentes. **Aletheia**, Canoas, v. 22, p. 79-88, 2005. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n22/n22a08.pdf> > Acesso em 5/5/2016.

TAVORALO, Lívia. **Teoria Social e o (re) conhecimento da raça**: dilemas e reflexões. Disponível em: <<http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/viewFile/183/149>> Acesso em: 12/11/2015.

TAYLOR, Charles *et al...* **Multiculturalismo**: Examinando a política de reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

VALDUGA, João Pedro Spolti Freire; NORONHA, Vitória Cristina Krause; LEVES, Aline Michele Pedron. Ações afirmativas: uma luta pela igualdade. **XXII Seminário de Iniciação Científica**. INIJUÍ. 2014.

VASCONCELOS, Ana Lucia Santos de Souza; SILVA, Marcio Nunes Da. **Uma investigação sobre os fatores contribuintes na retenção dos alunos no curso de Ciências Contábeis em uma IFES**: um desafio à gestão universitária. XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul; II Congresso Internacional IGLU. Florianópolis, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/25913/1.10.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 20/10/2016.

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

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, de um trabalho de pesquisa. A seguir serão apresentados a você informações e esclarecimentos a respeito da proposta do trabalho. Qualquer dúvida você pode esclarecer procurando o Comitê de Ética em Pesquisa da UFGD, pelo telefone 3410-2654 e pelos professores responsáveis.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **DIFICULDADE DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE: A REALIDADE DO ESTUDANTE POBRE E NEGRO NA UEMS.**

O objetivo deste estudo é analisar as motivações que levaram aos acadêmicos ingressos por meio do sistema de cotas a abandonarem os cursos. Você tem o direito de retirar o consentimento de participação na pesquisa a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

1. Responder este questionário e participara da entrevista é um ato voluntário.
2. Sua identidade aqui informada é sigilosa, por isso seu nome não será divulgado.
3. Pedimos sua colaboração na resposta de todas as questões, sejam **objetivas ou dissertativas**, esses dados são de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa.

Autorizo o uso dos dados, tendo ciência que em nenhum momento minha identidade será divulgada.

Nome.: _____

Assinatura: _____

Obrigado.

Pesquisadora Responsável:

Vania Pereira Morassutti Benatti – Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD.

Fone: 67-9934-5012

Email: vania@uems.br

APENDICE 2

ENTREVISTA

Cabeçalho: Essa é uma entrevista que faz parte da coleta de dados referente à pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia na UFGD intitulada **“DIFICULDADE DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE: A REALIDADE DO ESTUDANTE POBRE E NEGRO NA UEMS”**.

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, desse trabalho de pesquisa.

O objetivo deste estudo é analisar as motivações que levaram aos acadêmicos ingressos por meio do sistema de cotas a abandonarem os cursos.

Você tem o direito de retirar o consentimento de participação na pesquisa a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Informamos que sua identidade aqui informada é sigilosa, por isso seu nome não será divulgado.

Pedimos sua colaboração na resposta de todas as questões, uma vez que esses dados são de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa.

Neste momento iniciaremos os questionamentos:

- 1 – Qual sua profissão?
- 2 – Estuda? Qual área?
- 3 – Discorra sobre sua trajetória escolar:
 - a) Quais matérias você tinha mais afinidade e por quê?
 - b) Você acredita que a continuação nos estudos se deve ao incentivo de algum professor?
 - c) Como seus pais te incentivaram nos seus estudos?
 - d) Sofreu situações de discriminação, social ou étnico-racial na escola?
 - e) Como era sua relação com amigos e professores?
- 4 – Discorra sobre as dificuldades encontradas para ingressar no ensino superior:
- 5 – Quando ingressou na UEMS se sentiu acolhida por colegas, professores e técnicos? Por quê?
- 6 – O que motivou você se candidatar a universidade pelas cotas étnico-raciais?
- 7 – Sentiu algum tipo de resistência ou hostilidade por parte de professores e colegas por ter ingressado através do sistema de cotas étnico-raciais?
- 8 – Quando ingressou houve algum tipo de esclarecimento ou informações a respeito de bolsas de apoio econômico e de programas de apoio pedagógico como disciplinas básicas de português ou matemática dentre outras?
- 9 – A universidade promoveu algum debate ou discussões a respeito da importância das cotas étnico-raciais?
- 10 – Sobre o seu curso, que críticas você faria a estrutura curricular e as disciplinas?
- 11 – Sentiu por parte de seus professores um acolhimento aos alunos que faziam parte do sistema de cotas étnico-raciais?
- 12 – Quais problemas você enfrentou no seu curso que motivaram sua desistência?
- 13 – Para finalizar resuma sua história de vida e sua relação com a educação:

APÊNDICE 3

QUESTIONÁRIO

(o nome do pesquisado será mantido em sigilo)

Este questionário tem como objetivo coletar informações dos alunos que ingressaram por meio do sistema de cotas e não concluíram a graduação em cursos ofertados pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no ano letivo de 2014.

Sua participação é muito importante na tentativa de aperfeiçoar as políticas públicas de permanência no Ensino Superior.

Obrigada.

I - IDENTIFICAÇÃO

1. Qual o seu sexo?

- Feminino.
- Masculino.

2. Qual a sua cor ou raça?

- Branco(a).
- Pardo(a).
- Preto(a).
- Amarelo(a).
- Indígena.

3. Você reside no Estado de MS?

- sim
- não

4. Quando optou pelo sistema de cotas qual opção assinalou com relação a cor ou raça?

- Pardo(a).
- Preto(a).

5. Qual seu estado civil?

- Solteiro(a).
- Casado(a) / mora com um(a) companheiro(a).
- Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a).
- Viúvo(a).

II – DADOS SOCIOECONOMICOS

6. Onde e como você mora atualmente?

- Em casa ou apartamento, com minha família.
- Em casa ou apartamento, sozinho(a).
- Em quarto ou cômodo alugado, sozinho(a).

- () Em habitação coletiva: hotel, hospedaria, quartel, pensionato, república etc.
 () Outra situação.

Quem reside com você?

Sim Não

7. Moro sozinho(a).
 8. Pais.
 9. Cônjuge/ companheiro(a).
 10. Filhos.
 11. Irmãos.
 12. Outros parentes.
 13. Amigos ou colegas.

14. Quantas pessoas moram em sua casa?

(Contando com seus pais, irmãos ou outros parentes que moram em uma mesma casa).

- () Duas pessoas.
 () Três pessoas.
 () Quatro pessoas.
 () Cinco pessoas.
 () Seis pessoas.
 () Mais de seis pessoas.
 () Moro sozinho(a).

15. Quantos filhos você tem?

- () Um filho.
 () Dois filhos.
 () Três filhos.
 () Quatro ou mais filhos.
 () Não tenho filhos.

16. Qual a escolaridade do seu pai?

- () Não estudou.
 () Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
 () Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
 () Ensino médio (2º grau) incompleto.
 () Ensino médio (2º grau) completo.
 () Ensino superior incompleto.
 () Ensino superior completo.
 () Pós-graduação.
 () Não sei.

17. Qual a escolaridade da sua mãe?

- () Não estudou.
 () Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
 () Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
 () Ensino médio (2º grau) incompleto.
 () Ensino médio (2º grau) completo.
 () Ensino superior incompleto.
 () Ensino superior completo.
 () Pós-graduação.
 () Não sei.

18. Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

- () Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.
- () Na indústria.
- () No comércio, banco, transporte ou outros serviços.
- () Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.
- () Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.
- () Trabalhador do setor informal (sem carteira assinada).
- () Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares etc).
- () No lar.
- () Não trabalha.
- () Não sei.

19. Qual a posição de seu pai neste trabalho, na maior parte do tempo?

- () Gerente, administrador ou diretor de empresa privada.
- () Funcionário público (federal, estadual, municipal), com funções de direção.
- () Militar (guarda-civil, polícia estadual ou Forças Armadas), com posto de comando.
- () Empregado no setor privado, com carteira assinada.
- () Funcionário público (federal, estadual ou municipal), sem função de direção.
- () Militar (guarda-civil, polícia estadual ou Forças Armadas), sem posto de comando.
- () Trabalho temporário, informal, sem carteira assinada.
- () Trabalho por conta própria.
- () Desempregado.
- () Aposentado.
- () Outra situação.

20. Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

- () Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.
- () Na indústria.
- () No comércio, banco, transporte ou outros serviços.
- () Como trabalhadora doméstica.
- () Como funcionária do governo federal, estadual ou municipal.
- () Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
- () No lar.
- () Trabalha em casa em serviços (comida, costura, aulas particulares etc.).
- () Não trabalha.
- () Não sei.

21. Qual a posição de sua mãe neste trabalho, na maior parte do tempo?

- () Gerente, administradora ou diretora de empresa privada.
- () Funcionária pública (federal, estadual, municipal), com funções de direção.
- () Militar (guarda-civil, polícia estadual ou Forças Armadas), com posto de comando.
- () Empregada no setor privado, com carteira assinada.
- () Funcionária pública (federal, estadual ou municipal), sem função de direção.
- () Militar (guarda-civil, polícia estadual ou Forças Armadas), sem posto de comando.
- () Trabalho temporário, informal, sem carteira assinada.
- () Trabalho por conta própria.
- () Desempregada.
- () Aposentada.
- () Outra situação.

22. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar?

(Considere a renda de todos que moram na sua casa.)

- Até 1 salário mínimo (até R\$ 880,00 inclusive).
- De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 880,00 até R\$ 1760,00 inclusive).
- De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 1760,00 até R\$ 4.400,00 inclusive).
- De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 4.400,00 até R\$ 8.800,00 inclusive).
- De 10 a 30 salários mínimos (de R\$ 8.800,00 até R\$ 26.400,00 inclusive).
- De 30 a 50 salários mínimos (de R\$ 26.400,00 até R\$ 44.000,00 inclusive).
- Mais de 50 salários mínimos (mais de R\$ 44.000,00).
- Nenhuma renda.

Como é sua casa?

Sim Não

- 23.** Própria.
- 24.** É em rua calçada ou asfaltada.
- 25.** Tem água corrente na torneira.
- 26.** Tem eletricidade.
- 27.** É situada em comunidade indígena.

28. Você trabalha, ou já trabalhou, ganhando algum salário ou rendimento?

- Sim .
- Nunca trabalhei.
- Nunca trabalhei, mas estou procurando trabalho.

29. Se você está trabalhando atualmente, qual a sua renda ou seu salário mensal?

- Até 1 salário mínimo (até R\$ 880,00 inclusive).
- De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 880,00 até R\$ 1760,00 inclusive).
- De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 1760,00 até R\$ 4.400,00 inclusive).
- De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 4.400,00 até R\$ 8.800,00 inclusive).
- De 10 a 30 salários mínimos (de R\$ 8.800,00 até R\$ 26.400,00 inclusive).
- De 30 a 50 salários mínimos (de R\$ 26.400,00 até R\$ 44.000,00 inclusive).
- Mais de 50 salários mínimos (mais de R\$ 44.000,00).
- Nenhuma renda.
- Não estou trabalhando.

30. Em que você trabalha atualmente?

- Na agricultura (campo, fazenda, pesca).
- Na indústria.
- No comércio, banco, transporte ou outros serviços.
- Como trabalhador(a) doméstico(a).
- Como funcionário(a) do governo federal, estadual ou municipal.
- Como profissional liberal, professor(a) ou técnico(a) de nível superior.
- No lar.
- Trabalho em casa em serviços (costura, comida, aulas particulares etc.).
- Não trabalho.

31. Quantos anos você levou para cursar o ensino médio (2º grau)?

- Menos de 3 anos.

- 3 anos.
- 4 anos.
- 5 anos.
- 6 anos.
- Mais de 6 anos.

32. Como considera o nível de conhecimento obtido durante o ensino médio?

- Bom.
- Regular.
- Ruim.
- Não sei responder.

III – AVALIACAO DA UEMS

33. Aponte o principal motivo que o levou a estudar na UEMS:

- Universidade Pública e gratuita.
- Tipo de curso pretendido.
- Indicação de terceiros ou mídia.
- Qualidade do curso/instituição.
- Possibilidade de acesso devido ao sistema de cotas..

34. Marque quais atividades acadêmicas você participa/participou:

- Atividades de ensino, monitoria, tutoria, atividade complementar.
- Atividades de pesquisa, iniciação científica.
- Atividades em projetos ou eventos de extensão.
- Participei em mais de uma das atividades anteriores.
- Não participei das atividades citadas.

35. Avalie as oportunidades que a Universidade te oferece para participar das atividades elencadas na questão anterior:

- Boas.
- Regulares.
- Ruins.
- Não sei responder.

Nas questões 36 a 39 avalie a quantidade das seguintes atividades disponibilizadas pela UEMS aos estudantes:

36. Atividades de ensino, monitoria, tutoria, atividade complementar:

- Boas.
- Regulares.
- Ruins.
- Não conheço.

37. Atividades de pesquisa, iniciação científica:

- Boas.
- Regulares.
- Ruins.

Não conheço.

38. Atividades em projetos ou eventos de extensão:

- Boas.
 Regulares.
 Ruins.
 Não conheço.

39. Atividades de intercâmbio estudantil:

- Boas.
 Regulares.
 Ruins.
 Não conheço.

Avalie a eficiência das atividades de assistência estudantil:

40. Programa Vale Universidade:

- Boas.
 Regulares.
 Ruins.
 Não conheço.

41. Bolsa permanência:

- Boas.
 Regulares.
 Ruins.
 Não conheço.

42. Auxílio moradia:

- Boas.
 Regulares.
 Ruins.
 Não conheço.

43. Auxílio alimentação:

- Boas.
 Regulares.
 Ruins.
 Não conheço.

44. Atendimento Psicológico:

- Boas.
 Regulares.
 Ruins.
 Não conheço.

Avalie as ações da UEMS com relação aos alunos cotistas negros e indígenas:

45. Acompanhamento pedagógico:

- Boas.

- Regulares.
- Ruins.
- Não conheço.

46. Incentivo para participação de projetos de ensino, pesquisa e extensão:

- Boas.
- Regulares.
- Ruins.
- Não conheço.

47. Desburocratização para concorrer as bolsas de permanência:

- Boas.
- Regulares.
- Ruins.
- Não conheço.

48. Para você, que mecanismos/ações/condições existem na UEMS, favoreceria a sua permanência no curso?

- Assistência Estudantil.
- Atendimento Paralelo / Monitoria.
- Bolsas concedidas aos alunos.
- Você se sente acolhido pela instituição.
- Boa relação professor/aluno.
- Você é estimulado pela instituição a continuar estudando.
- O curso corresponde às minhas expectativas.
- Outros motivos.

V - RACISMO

49. Você se considera racista?

- Sim.
- Não.

Você conheceu alguém racista?

Sim **Não**

- 50.** Parentes.
- 51.** Amigos(as).
- 52.** Colegas de escola e/ou de trabalho.
- 53.** Vizinhos(as) e/ou conhecidos(as) em geral.
- 54.** Colegas universitários.
- 55.** Professores universitários.

Você já sofreu algum tipo de discriminação?

Sim **Não**

- 56.** Discriminação econômica.
- 57.** Discriminação étnica, racial ou de cor.
- 58.** Discriminação de gênero (ou por ser mulher ou por ser homem).

- 59. Por ser (ou parecer ser) homossexual.
- 60. Discriminação religiosa.
- 61. Por causa do local de origem.
- 62. Por causa da idade.
- 63. Por ser portador(a) de necessidades especiais.
- 64. Por ter ingressado na universidade por cotas.
- 65. Por outro(s) motivo(s).

Você já presenciou algum tipo de discriminação na Universidade?

Sim Não

- 66. Discriminação econômica.
- 67. Discriminação étnica, racial ou de cor.
- 68. Discriminação de gênero (ou por ser mulher ou por ser homem).
- 69. Discriminação contra homossexuais.
- 70. Discriminação religiosa.
- 71. Por causa do local de origem.
- 72. Por causa da idade.
- 73. Discriminação contra pessoas com necessidades especiais.
- 74. Por outro(s) motivo(s).

Você se incomodaria se tivesse como parente ou colega de escola ou de trabalho uma pessoa:

Sim Não

- 75. de outra classe social.
- 76. de outra cor ou etnia.
- 77. de outra religião.
- 78. com posições político-ideológicas diferentes.
- 79. de outra origem geográfica.
- 80. homossexual.
- 81. muito mais nova ou mais velha.
- 82. com necessidades educacionais especiais.

83 - Que razões você apontaria para explicar sua desistência do curso que pretendia?

- () dificuldades econômicas para permanecer na universidade.
- () dificuldade de conciliar trabalho com as atividades acadêmicas.
- () Falta de incentivo por parte de professores e acompanhamento pedagógico.
- () Ser discriminado por colegas e/ou professores por ter ingressado pelo sistema de cotas.
- () Não ter gostado do curso.
- () Outros motivos.

V – QUESTOES ABERTAS

84. O que você acha do sistema de cotas para candidatos negros e indígenas?

85. Por que você se inscreveu pelas cotas?

86. Você acha que a didática do professor pode ter influenciado na sua desistência do curso?

87. O que você acha que poderia ser feito na UEMS para favorecer a permanência dos alunos cotistas nos cursos e para diminuir o índice de reprovação e evasão?

88- Vivenciou situações na universidade de hostilidade ou discriminação por ter ingressado pelo sistema de cotas?

APÊNDICE 4

Proporção de inscritos nos cursos presenciais de graduação da UEMS nos anos letivos de 2014 e 2015

Tabela 01. Comparativo de quantidade dos candidatos inscritos/candidato/vaga do curso Bacharelado em Direito, período matutino:

| Ano letivo | Ampla concorrência | | | Indígena | | | Negro | | | Vagas Gerais | | |
|------------|--------------------|-------|-----|----------|-------|----|-------|-------|-----|--------------|-------|-----|
| | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % |
| 2014 | 35 | 1038 | | 5 | 27 | | 10 | 147 | | 50 | 1212 | |
| 2015 | 35 | 1065 | 2,6 | 5 | 31 | 15 | 10 | 158 | 7,5 | 50 | 1254 | 3,4 |

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados da Pró-Reitoria de Ensino/UEMS/2015.

Tabela 02. Comparativo de quantidade dos candidatos inscritos/candidato/vaga do curso Licenciatura Ciências Biológicas, período noturno:

| Ano letivo | Ampla concorrência | | | Indígena | | | Negro | | | Vagas Gerais | | |
|------------|--------------------|-------|-------|----------|-------|----|-------|-------|----|--------------|-------|-------|
| | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % |
| 2014 | 17 | 302 | | 3 | 8 | | 5 | 39 | | 25 | 349 | |
| 2015 | 17 | 230 | -23,8 | 3 | 10 | 25 | 5 | 37 | -5 | 25 | 277 | -20,7 |

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados da Pró-Reitoria de Ensino/UEMS/2015.

Tabela 03. Comparativo de quantidade dos candidatos inscritos/candidato/vaga do curso Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, período integral:

| Ano letivo | Ampla concorrência | | | Indígena | | | Negro | | | Vagas Gerais | | |
|------------|--------------------|-------|-----|----------|-------|-----|-------|-------|-------|--------------|-------|-----|
| | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % |
| 2014 | 28 | 548 | | 4 | 47 | | 8 | 105 | | 40 | 700 | |
| 2015 | 35 | 596 | -13 | 5 | 42 | -28 | 10 | 116 | -11,5 | 50 | 754 | -14 |

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados da Pró-Reitoria de Ensino/UEMS/2015.

Tabela 04. Comparativo de quantidade dos candidatos inscritos/candidato/vaga do curso Ciências Biológicas, período Integral:

| Ano letivo | Ampla concorrência | | | Indígena | | | Negro | | | Vagas Gerais | | |
|------------|--------------------|-------|-------|----------|-------|-------|-------|-------|-----|--------------|-------|-----|
| | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % |
| 2014 | 17 | 173 | | 3 | 12 | | 5 | 29 | | 25 | 214 | |
| 2015 | 17 | 131 | -24,8 | 3 | 7 | -42,5 | 5 | 31 | 6,8 | 25 | 169 | -21 |

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados da Pró-Reitoria de Ensino/UEMS/2015.

Tabela 05. Comparativo de quantidade dos candidatos inscritos/candidato/vaga do curso Ciências da Computação, período integral:

| Ano letivo | Ampla concorrência | | | Indígena | | | Negro | | | Vagas Gerais | | |
|------------|--------------------|-------|---|----------|-------|----|-------|-------|----|--------------|-------|-----|
| | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % |
| 2014 | 35 | 304 | | 5 | 17 | | 10 | 47 | | 50 | 368 | |
| 2015 | 28 | 243 | * | 4 | 15 | 11 | 8 | 51 | 36 | 40 | 309 | 4,9 |

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados da Pró-Reitoria de Ensino/UEMS/2015.

* Considerando a diminuição da oferta de vagas, não houve alteração na proporção de inscritos e relação candidato/vaga.

Tabela 06. Comparativo de quantidade dos candidatos inscritos/candidato/vaga do curso Engenharia Ambiental, período integral:

| Ano letivo | Ampla concorrência | | | Indígena | | | Negro | | | Vagas Gerais | | |
|------------|--------------------|-------|-------|----------|-------|-----|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % |
| 2014 | 35 | 539 | | 5 | 27 | | 10 | 97 | | 50 | 663 | |
| 2015 | 35 | 429 | -20,4 | 5 | 20 | -26 | 10 | 70 | -28,9 | 50 | 519 | -21,7 |

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados da Pró-Reitoria de Ensino/UEMS/2015.

Tabela 07. Comparativo de quantidade dos candidatos inscritos/candidato/vaga do curso Engenharia Física, período Integral:

| Ano letivo | Ampla concorrência | | | Indígena | | | Negro | | | Vagas Gerais | | |
|------------|--------------------|-------|-----|----------|-------|-------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % |
| 2014 | 35 | 287 | | 5 | 23 | | 10 | 48 | | 50 | 358 | |
| 2015 | 35 | 221 | -23 | 5 | 13 | -43,5 | 10 | 41 | -14,6 | 50 | 275 | -23,2 |

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados da Pró-Reitoria de Ensino/UEMS/2015.

Tabela 08. Comparativo de quantidade dos candidatos inscritos/candidato/vaga do curso Física, período noturno:

| Ano letivo | Ampla concorrência | | | Indígena | | | Negro | | | Vagas Gerais | | |
|------------|--------------------|-------|----|----------|-------|-----|-------|-------|-----|--------------|-------|-----|
| | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % |
| 2014 | 28 | 221 | | 4 | 8 | | 8 | 39 | | 40 | 268 | |
| 2015 | 28 | 248 | 12 | 4 | 5 | -38 | 8 | 34 | -13 | 40 | 287 | 7,1 |

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados da Pró-Reitoria de Ensino/UEMS/2015.

Tabela 09. Comparativo de quantidade dos candidatos inscritos/candidato/vaga do curso Letras Espanhol, período matutino:

| Ano letivo | Ampla concorrência | | | Indígena | | | Negro | | | Vagas Gerais | | |
|------------|--------------------|-------|-----|----------|-------|----|-------|-------|-----|--------------|-------|-------|
| | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % |
| 2014 | 28 | 229 | | 4 | 3 | | 8 | 26 | | 40 | 258 | |
| 2015 | 28 | 199 | -13 | 4 | 5 | 66 | 8 | 27 | 3,8 | 40 | 231 | -10,5 |

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados da Pró-Reitoria de Ensino/UEMS/2015.

Tabela 10. Comparativo de quantidade dos candidatos inscritos/candidato/vaga do curso Letras Inglês, período vespertino:

| Ano letivo | Ampla concorrência | | | Indígena | | | Negro | | | Vagas Gerais | | |
|------------|--------------------|-------|-------|----------|-------|-----|-------|-------|------|--------------|-------|------|
| | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % |
| 2014 | 28 | 176 | | 4 | 13 | | 8 | 37 | | 40 | 226 | |
| 2015 | 28 | 156 | -11,4 | 4 | 4 | -70 | 8 | 48 | 29,7 | 40 | 285 | 26,1 |

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados da Pró-Reitoria de Ensino/UEMS/2015.

Tabela 11. Comparativo de quantidade dos candidatos inscritos/candidato/vaga do curso Matemática, período noturno:

| Ano letivo | Ampla concorrência | | | Indígena | | | Negro | | | Vagas Gerais | | |
|------------|--------------------|-------|------|----------|-------|------|-------|-------|-------|--------------|-------|-----|
| | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % |
| 2014 | 28 | 199 | | 4 | 11 | | 8 | 58 | | 40 | 268 | |
| 2015 | 28 | 222 | 11,5 | 4 | 15 | 36,3 | 8 | 48 | -17,3 | 40 | 285 | 6,3 |

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados da Pró-Reitoria de Ensino/UEMS/2015.

Tabela 12. Comparativo de quantidade dos candidatos inscritos/candidato/vaga do curso de Pedagogia, período vespertino:

| Ano letivo | Ampla concorrência | | | Indígena | | | Negro | | | Vagas Gerais | | |
|------------|--------------------|-------|-------|----------|-------|------|-------|-------|-------|--------------|-------|------|
| | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % |
| 2014 | 28 | 349 | | 4 | 14 | | 8 | 63 | | 40 | 426 | |
| 2015 | 28 | 284 | -18,6 | 4 | 25 | 78,5 | 8 | 53 | -15,9 | 40 | 414 | -2,8 |

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados da Pró-Reitoria de Ensino/UEMS/2015.

Tabela 13. Comparativo de quantidade dos candidatos inscritos/candidato/vaga do curso Química, período noturno:

| Ano letivo | Ampla concorrência | | | Indígena | | | Negro | | | Vagas Gerais | | |
|------------|--------------------|-------|------|----------|-------|-----|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % |
| 2014 | 28 | 257 | | 4 | 11 | | 8 | 58 | | 40 | 326 | |
| 2015 | 28 | 236 | -8,2 | 4 | 5 | -55 | 8 | 34 | -41,5 | 40 | 275 | -15,6 |

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados da Pró-Reitoria de Ensino/UEMS/2015.

Tabela 14. Comparativo de quantidade dos candidatos inscritos/candidato/vaga do curso Química Industrial, período Integral:

| Ano letivo | Ampla concorrência | | | Indígena | | | Negro | | | Vagas Gerais | | |
|------------|--------------------|-------|----|----------|-------|-----|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % |
| 2014 | 21 | 182 | | 3 | 12 | | 6 | 37 | | 30 | 231 | |
| 2015 | 21 | 171 | -6 | 3 | 7 | -41 | 6 | 29 | -21,6 | 30 | 207 | -10,4 |

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados da Pró-Reitoria de Ensino/UEMS/2015.

Tabela 15. Comparativo de quantidade dos candidatos inscritos/candidato/vaga do curso de Sistema de Informação, período noturno:

| Ano letivo | Ampla concorrência | | | Indígena | | | Negro | | | Vagas Gerais | | |
|------------|--------------------|-------|-------|----------|-------|---|-------|-------|------|--------------|-------|-------|
| | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % |
| 2014 | 28 | 338 | | 4 | 10 | | 8 | 60 | | 40 | 408 | |
| 2015 | 28 | 283 | -16,3 | 4 | 10 | * | 8 | 56 | -6,5 | 40 | 349 | -14,5 |

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados da Pró-Reitoria de Ensino/UEMS/2015.

* O número de inscritos foi mantido.

Tabela 16. Comparativo de quantidade dos candidatos inscritos/candidato/vaga do curso Turismo, período noturno:

| Ano letivo | Ampla concorrência | | | Indígena | | | Negro | | | Vagas Gerais | | |
|------------|--------------------|-------|------|----------|-------|----|-------|-------|-------|--------------|-------|------|
| | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % | Vaga | Insc. | % |
| 2014 | 28 | 365 | | 4 | 17 | | 8 | 69 | | 40 | 451 | |
| 2015 | 28 | 342 | -6,3 | 4 | 25 | 47 | 8 | 47 | -31,9 | 40 | 414 | -8,2 |

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados da Pró-Reitoria de Ensino/UEMS/2015.