

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

AMANDA PRADO

APOIO AOS DISCENTES COTISTAS: o Programa de Iniciação Científica PIBIC –
Af/CNPq na UFJF

JUIZ DE FORA

2017

AMANDA PRADO

APOIO AOS DISCENTES COTISTAS: o Programa de Iniciação Científica PIBIC –
Af/CNPq na UFJF

Dissertação apresentada como requisito para a defesa do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Perlatto Bom Jardim.

JUIZ DE FORA

2017

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Prado, Amanda.

APOIO AOS DISCENTES COTISTAS : o Programa de Iniciação Científica PIBIC – Af/CNPq na UFJF / Amanda Prado. -- 2017.
135 f.

Orientador: Fernando Perlatto Bom Jardim

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2017.

1. Programa de Iniciação Científica PIBIC-Af. 2. Política de apoio aos cotistas. 3. Universidade Federal de Juiz de Fora. I. Jardim, Fernando Perlatto Bom, orient. II. Título.

AMANDA PRADO

APOIO AOS DISCENTES COTISTAS: o Programa de Iniciação Científica PIBIC –
Af/CNPq na UFJF

Dissertação apresentada como requisito para a defesa do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando Perlatto Bom Jardim (orientador)
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. (membro externo)
Instituição

Prof. Dr. (membro interno)
Universidade Federal de Juiz de Fora

AGRADECIMENTOS

Certamente, para concluir qualquer trabalho, todos temos um grande número de pessoas que nos apoiam e sem as quais seria impossível lograr êxito. Por isso, sem a gratidão a essas pessoas tudo seria em vão.

Assim, em primeiro lugar, agradeço a Deus, meu criador, que me orienta e me dá forças para prosseguir perante às dificuldades da vida, também pela oportunidade que me concede de sempre recomeçar todos os dias com novas vivências e aprendizados.

Agradeço ao meu marido Christiano, que sempre me apoiou e auxiliou nas minhas decisões e, além disso, foi fundamental para a conclusão desse trabalho, me dando incentivo e conselhos valiosos. Agradeço ainda por sua presença em minha vida tornando sempre tudo mais leve e positivo.

Agradeço à minha mãe e às minhas irmãs que sempre me deram palavras de incentivo e apoio para que eu continuasse nos caminhos escolhidos e pelos momentos felizes que sempre passamos juntas.

Agradeço à UFJF, uma instituição de grande importância na minha vida. Por intermédio dessa, acredito que minha vida tomou rumos diferentes. Nessa universidade, me graduei e pós-graduei. Atualmente, também é meu local de trabalho, onde exerço as funções do cargo de Técnica em Assuntos Educacionais e, por esses motivos, se torna tão importante para mim.

Manifesto meus sinceros agradecimentos ao ASA (Agentes de Suporte Acadêmico) Leonardo Ostwald Vilardi e ao professor Fernando Perlatto Bom Jardim, que me orientaram durante este trabalho, sempre com muita dedicação e paciência. Agradeço também a toda a equipe do CAEd, professores, ASAs e funcionários que participaram da minha formação. Gostaria de estender meus agradecimentos à professora Yara Cristina Alvim e ao professor Eduardo Magrone, que participaram da banca de qualificação deste trabalho e contribuíram de modo decisivo com suas orientações e sugestões dadas para a condução desta dissertação.

Por fim, agradeço aos colegas do curso que tanto me auxiliaram e me proporcionaram momentos de alegria e trocas de conhecimentos e experiências.

“Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las”.

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho é produto da pesquisa realizada no mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAED/ UFJF, que tem por temática as políticas de Ações Afirmativas, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com foco no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas/ CNPq (PIBIC-Af), visto que as ações afirmativas voltadas para os cotistas, principalmente de cunho pedagógico e didático, parecem ainda demandar maiores investimentos e novas políticas por parte da instituição. Nesse sentido, nosso trabalho teve por objetivo avaliar como o PIBIC-Af colabora para a inclusão do aluno cotista e, além disso, identificar quais seriam os principais impactos positivos na formação do graduando participante do programa. O trabalho justifica-se devido à importância do sistema de cotas para a correção das desigualdades de acesso e pela necessidade de políticas inclusivas que promovam a qualidade da permanência dos alunos ingressantes do referido sistema de cotas. Nessa dissertação, foi utilizada uma abordagem metodológica qualitativa na qual foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes e discentes que participaram do programa nos editais dos anos de 2015 e 2016, o diretor e a ouvidora de Ações Afirmativas da UFJF. No caminho metodológico, também foi feito um levantamento bibliográfico acerca do tema tratado. Como referencial teórico, destacamos Beraldo e Magrone, Bourdieu e Canaan e Nogueira. O PIBIC-Af, conforme sugere a análise das entrevistas, atua como um importante instrumento didático-pedagógico de inclusão dos alunos que ingressaram por meio de cotas e também como ferramenta importante para o bom desenvolvimento acadêmico dos alunos, melhorando sua motivação, espírito crítico e capacidade investigativa, além de favorecer a assimilação de conteúdos e a construção de conhecimento. Por meio dos achados nesta pesquisa, foi elaborado um Plano de Intervenção Educacional com vistas a sugerir possíveis medidas para ampliação de iniciativas semelhantes a fim de promover o desenvolvimento dos alunos cotistas e estimular uma cultura de diversidade e inclusão.

Palavras-chave: Programa de Iniciação Científica PIBIC-Af. Política de apoio aos cotistas. Universidade Federal de Juiz de Fora.

ABSTRACT

This paper is the product of research accomplished in the master degree of Management and Evaluation of Public Education – CAED/ UFJF, with its subject matter being the Affirmative Actions politics at Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), focusing on the Institutional Program of Scholarships for Scientific Initiation (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas/ CNPq or PIBIC-Af), since the affirmative actions aimed at quota holders, especially the ones of educational content, seem to demand more investment and new policies by the institution. In this sense, this paper aims at evaluating how PIBIC-Af collaborates for the inclusion of quota holders, as well as identifying the greatest positive impacts during the upbringing of the students who participate in the program. The study is justified given the importance of the quota system for correcting the entrance discrepancies, and by the need of inclusive policies that promote quality in the duration of the courses for those who entered university through this program. In this dissertation a qualitative methodological approach was adopted, in which semi-structured interviews were conducted with professors and students who participated in the program from the year 2015 to 2016, with the director and Ombudsman of Affirmative Actions at UFJF. Throughout the method, a bibliographic search on the addressed theme also occurred. As a theoretical reference, we highlight Beraldo and Magrone, Bourdieu and Canaan and Nogueira. The PIBIC-Af, as the interviews analysis suggests, acts firstly as an important educational instrument for the inclusion of students who entered via quota, and secondly as a tool for their academic development, improving their motivation, critical sense and investigative capacity, besides enhancing content assimilation and building knowledge. Through the findings in this research, an Educational Intervention Plan was created in order to suggest possible measures to enlarge similar efforts and promote the growth of the quota holders, as well as to assure a culture of diversity and inclusion.

Keywords: Scientific Initiation Program PIBIC-Af. Quota holders support policies. Universidade Federal de Juiz de Fora.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição das vagas conforme a Lei de Cotas	45
Figura 2 – Mapa da distribuição de bolsa de IC no Brasil	67

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa de reprovações em pelo menos uma disciplina, segundo os grupos de cotas	63
Gráfico 2 – Distribuição de vagas PIBIC-Af de 2009 a 2017	77
Gráfico 3 – Distribuição de vagas por grande área no PIBIC-Af de 2009 a 2017	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Vestibular e Outros Processos Seletivos – 2003.....	31
Tabela 2 – Seleção para Vagas Novas – 2015.....	32
Tabela 3 – Número de Cursos de Graduação Presenciais – 2003	32
Tabela 4 – Número de Cursos de Graduação Presenciais – 2015	33
Tabela 5 – Vagas, ingressos e concluintes em cursos de graduação presenciais em universidades federais. Brasil – 2000-2015.....	34
Tabela 6 Número de concluintes, número de cursos e matrículas nos cursos de graduação presenciais e à distância, segundo regiões geográficas e instituições que oferecem cursos à distância – 2015.....	36
Tabela 7 – Número total de docentes (em exercício e afastados), por grau de formação e regime de trabalho, segundo as regiões geográficas e as instituições federais – 2015.....	36
Tabela 8 – Número total de funcionários técnico-administrativos, por grau de formação, segundo as regiões geográficas e as instituições federais – 2015.....	37
Tabela 9 – Alunos ingressantes entre 2006-2011 e <i>status</i> em dez./ 2011	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sujeitos da Pesquisa	75
Quadro 2 – Problemas diagnosticados e possíveis intervenções.....	111
Quadro 3 – Método do 5W2H.....	112
Quadro 4 – Aumento na oferta de vagas para os programas de IC.....	114
Quadro 5 – Adesão de reserva de vagas para cotistas em programas de Extensão, Monitoria e Treinamento Profissional.....	120
Quadro 6 – C Ampliação da divulgação das Ações Afirmativas.....	122
Quadro 7 – Criação do Seminário de Inclusão e Diversidade na Promoção de Ações Afirmativas	123

LISTA DE ABREVIATURAS

ADAC	Assessoria de Diversidade e Apoio aos Cotistas
ASA	Agentes de Suporte Acadêmico
BIC/UFJF	Programa de Bolsas de Iniciação Científica
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCN	Centro de Convivência Negra
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSU	Conselho Superior da UFJF
DEM	Partido dos Democratas
DIAAF	Diretoria de Ações Afirmativas
EUA	Estados Unidos da América
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
IC-Jr/FAPs	Programa de Iniciação Científica Júnior
IMPA	Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSPIR	Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial
IRA	Índice de Rendimento Acadêmico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nacional
LPS	Laboratório de Pesquisa Social
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática nas Escolas Públicas
OBMO	Olimpíada Brasileira de Matemática
PAE	Plano de Ação Educacional
PIBIC	Programa Institucional de bolsa de Iniciação Científica
PIBIC-Af	Programa Institucional de bolsa de Iniciação Científica de Ações Afirmativas
PIBIC-EM	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio
PIBITI	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Tecnológica e de Inovação

PIC	Programa de Iniciação Científica
PICME	Programa de Iniciação Científica e Mestrado
PISM	Programa de Ingresso Seletivo Misto
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PROBIC	Programa de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica Institucional
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPP	Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEPPIR	Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
STF	Superior Tribunal Federal
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFFS	Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 COTAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS E POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS	21
1.1 SISTEMA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: UM PROJETO DE AÇÕES AFIRMATIVAS	21
1.2 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	28
1.3 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	35
1.4 SISTEMA DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	38
1.4.1 Início das discussões sobre cotas na UFJF: 2004 a 2006	38
1.4.2 Sistema de cotas na UFJF, de 2006 a 2012	41
1.5 POLÍTICAS INCLUSIVAS E DE APOIO AOS COTISTAS NA UFJF	46
1.5.1 O Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-Af)/ CNPq	50
2 POLÍTICAS DE APOIO AOS COTISTAS	55
2.1 FINALMENTE AS COTAS. E AGORA?	55
2.1.1 Permanência dos estudantes cotistas nas universidades públicas	60
2.1.2 Programas de Iniciação Científica (PIC) e contribuições para o ensino e a qualidade de permanência na graduação	65
2.2 METODOLOGIA	71
2.3 O PIBIC-AF NA UFJF: UMA BREVE ANÁLISE	76
2.3.1 Análise da motivação dos orientadores para submissão de projetos e ingresso nas bolsas de PIBIC-Af	80
2.3.2 Análise da experiência na participação do PIBIC-Af	86
2.3.3 Análise sobre o preconceito em relação aos cotistas	89
2.3.4 Análise dos impactos do PIBIC-Af na vida acadêmica	94
2.3.5 Percepção dos professores quanto às políticas de ações afirmativas dentro do contexto da UFJF	101
2.3.6 Apoio aos cotistas: uma meta da UFJF	104
3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EDUCACIONAL	109
3.1 AUMENTO DA OFERTAS/ RESERVA DE VAGAS DE IC PARA ALUNOS COTISTAS	114

3.2 AMPLIAÇÃO DA RESERVA DE VAGAS PARA OUTROS TIPOS DE BOLSAS E PROGRAMAS	116
3.3 APRIMORAR A DIVULGAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFJF E DAS VAGAS DESTINADAS AOS COTISTAS NO PIBIC-AF.....	121
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS	126
ANEXO 1.....	132
ANEXO 2.....	133
ANEXO 3.....	134

INTRODUÇÃO

As políticas de ações afirmativas buscam, em sua essência e em seus objetivos primordiais, a justiça social e o rompimento de mecanismos de exclusão social. As ações afirmativas preveem e intentam a inserção e medidas redistributivas para determinados grupos que são discriminados e excluídos socioeconomicamente. Além de promover o atendimento a reivindicações gerais da coletividade, no que diz respeito a bens básicos para manutenção da vida, como moradia, terra, entre outros, são responsáveis por buscar igualar, em termos competitivos, indivíduos participantes de grupos desprivilegiados e, assim, reduzir a marginalização desses (DAFLON; FERES, 2013).

A Carta Constitucional do Brasil, de 1988, em seu artigo 206, inciso I, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nacional (LDB), de 1996, em seu terceiro artigo, convergem que o ensino seja ministrado por princípios de igualdade de condições de permanência e acesso às instituições de ensino. Por esse fundamento, políticas que visam a inclusão de grupos desfavorecidos historicamente foram formuladas e implementadas na intenção de reduzir as desigualdades sociais que perduram no curso da história de nosso país.

Assim, buscando atingir os objetivos mencionados, duas universidades do Rio de Janeiro – a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) –, ambas em 2002, foram pioneiras nas iniciativas de instituírem um sistema de cotas que buscava a efetivação dos direitos fundamentais e sociais dos indivíduos, prezando pelo princípio de igualdade de acesso ao ensino pregado na Constituição Federal (BAYMA, 2012). Nesse contexto, as universidades estaduais fluminenses foram as primeiras a instituir as políticas de ações afirmativas, em conformidade com a primeira lei brasileira para implantação da política de cotas para negros e pardos na educação superior – Lei Estadual nº 3.708, de 9 de novembro de 2001, que em seu primeiro artigo determina a reserva de 40% das vagas dos cursos das universidades do Estado do Rio de Janeiro.

A partir do ano seguinte, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) também implantaria o sistema de vagas, destinando 40% para negros. Em 2003, a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) implementaria a reserva de vagas para alunos cotistas. E, no ano de 2004, a Universidade Federal de Brasília (UnB) seria a primeira instituição de Ensino Superior federal a adotar o sistema de cotas. A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), *locus* de nossa pesquisa, adotou o sistema de reserva de vagas em 2006 por meio das Resoluções 16/2004 e 5/2005, do Conselho Superior da instituição.

Com a implementação da política de cotas, alguns estudos sobre sua eficiência e eficácia começam a ser realizados. Beraldo e Magrone (2012), ocupando-se do caso da UFJF, analisaram a evasão e o rendimento acadêmico dos alunos cotistas. Segundo os dados analisados, constatou-se que os índices de evasão entre cotistas eram inferiores aos dos não cotistas. Para os autores, tal fato pode indicar a grande importância atribuída pelos beneficiários do sistema de cotas à oportunidade de frequentar um curso superior. Embora a evasão não seja um problema diagnosticado por esse estudo, a permanência de tais alunos deve ser analisada em conjunto com o aproveitamento e inserção no meio acadêmico. Sendo assim, os autores sinalizaram que, em relação ao aproveitamento, os discentes cotistas tendem a apresentar índices inferiores aos dos não cotistas.

Tais pesquisas são fundamentais tanto para a análise do processo de instituição e desenvolvimento da política de ações afirmativas quanto para o seu aperfeiçoamento, a fim de obter melhores resultados e torná-las, de fato, efetivas. De acordo com Paula (2017), é de grande importância ações que busquem a qualidade da permanência, a redução dos índices de evasão e propiciem o melhor aproveitamento do aluno cotista na instituição. Bittar *et al* (2007) apontam ainda que, em muitos casos, os discentes que ingressaram por meio de cotas podem apresentar dificuldades econômicas e sociais para permanecerem e concluírem seus cursos. Tendo isso em vista, analisaremos as iniciativas assumidas pelas universidades no intuito de enfrentar tais questões, como a instituição de programas de apoio à permanência desses discentes, a fim de evitar casos de evasão e, também, fomentar a melhoria do rendimento acadêmico. Conforme apontamentos do estudo citado, a questão da permanência e qualidade da formação do aluno cotista é um problema determinante para a concretização de um programa de ações afirmativas efetivo. Sendo assim, traçaremos um breve panorama de alguns estudos que se ocuparam da questão a fim de direcionarmos nosso foco de pesquisa.

Bittar *et al* (2007) realizaram um estudo sobre os fatores de permanência dos cotistas na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEM). O trabalho, que utilizou como referência de análise entrevistas com alunos cotistas daquela instituição, apontou que, embora os entrevistados relatassem dificuldades de se manterem nos cursos de graduação, eles afirmaram que o sistema de cotas possibilitou o acesso ao Ensino Superior. Além disso, o próprio sistema de acesso de cotistas atuou como elemento fomentador de reflexões sobre a identidade negra, indígena e também sobre a discriminação racial no meio universitário. Ao receber as demandas de tais grupos, questões até então pouco abordadas surgiram como fenômeno a ser tratado por pesquisas acadêmicas. Vislumbrou-se a necessidade em orientar

ações que visem uma educação democrática, devendo propor, inicialmente, questionamentos sobre as mudanças necessárias na sociedade e, especialmente, na escola, não abrindo mão de adotar como horizonte a melhor maneira para implementá-las. Assim, o processo pedagógico deve ser direcionado para que a exclusão não se perpetue no ambiente acadêmico. De acordo com os autores, o protagonismo do professor é um ponto de grande importância para que a ação pedagógica seja, de fato, efetiva.

O acesso ao Ensino Superior traz grandes desafios para a permanência do aluno de graduação. Além do problema da evasão, outra questão diz respeito ao percurso formativo do acadêmico, que tem como finalidade a conclusão de seu curso e a possibilidade de formação de um profissional qualificado. Por isso, uma das funções das universidades é fornecer condições adequadas de formação para seus discentes, tendo em vista o acesso ao ensino de qualidade oferecido aos seus alunos.

Partindo de tais considerações, o sistema de cotas, juntamente com iniciativas que promovam a permanência do aluno cotista, busca, desse modo, alcançar maior equidade no acesso ao Ensino Superior. Todavia, conforme propõe Jesus (2013), em seu estudo sobre as iniciativas de apoio aos cotistas na Universidade de Brasília, embora o sistema seja considerado uma conquista para a população brasileira, ele ainda precisa evoluir para que possa, efetivamente, contribuir para uma política que tenha como fim a equidade de direitos, diminuindo as barreiras que afastavam certos grupos étnicos e sociais das universidades públicas. Além disso, tais políticas devem ter como objetivo a contribuição para a construção de um Brasil verdadeiramente democrático.

No entanto, apenas fomentar a diversidade dentro das universidades, por meio do sistema de cotas, não é o bastante para uma real inclusão, já que a modificação de um meio anteriormente homogêneo para outro heterogêneo não é capaz, por si só, de manifestar materialmente a inclusão e o pluralismo. O aspecto estrutural desse tipo de política de ações afirmativas apresenta uma série de desafios e, por isso, demanda esforços para garantir a qualificação acompanhada da permanência dos indivíduos nas universidades (JESUS, 2013).

Uma vez apontada a necessidade de iniciativas que tenham como foco a instituição de medidas para tornar possível a permanência do discente cotista e seu melhor aproveitamento da vivência acadêmica, o presente trabalho tem como questão central a relação entre as políticas de cotas e as iniciativas adotadas para promover a qualidade da permanência do aluno cotista nos cursos de graduação da UFJF. Por qualidade da permanência, entendemos não só a conclusão de um curso de graduação, mas, principalmente, o aproveitamento da

trajetória acadêmica como um momento de formação e aprimoramento do discente enquanto futuro profissional, visto que “o ingresso não garante a permanência na educação superior, sobretudo de estudantes de baixa renda e de minorias étnicas que enfrentam dificuldades de ordem econômica, pedagógica e simbólico-subjetiva (PAULA, 2017, p. 311).

Partindo dessa questão central, a hipótese de nosso trabalho sugere que a existência de programas que tenham como objetivo inserir o discente cotista em atividades acadêmicas extracurriculares, como em pesquisas de iniciação científica e demais atividades que visem a inserção desse grupo na vivência acadêmica, atuam como fator indispensável para melhorar o aproveitamento e a permanência do discente cotista. A fim de contribuir para a expansão de políticas inclusivas na UFJF, nosso trabalho pretende oferecer reflexões sobre a implementação e a expansão das ações de inclusão, partindo de uma análise do atual cenário de estabelecimento das ações afirmativas e dos programas já existentes.

Tendo em vista tal panorama, nosso estudo tem como objetivo geral avaliar como o Programa de Iniciação Científica de Bolsas em Ações Afirmativas (PIBIC-Af), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Ministério da Ciência e Tecnologia (CNPq), pode contribuir para a efetiva inclusão do aluno cotista, identificando quais seriam os principais impactos positivos para o aluno com esse perfil. Em seus objetivos específicos, nosso trabalho procurou analisar qual a contribuição o PIBIC-Af pode oferecer para a formação dos discentes contemplados com tal modalidade de bolsa.

Sendo assim, a partir de nossas reflexões e com os dados analisados, buscamos propor iniciativas que tenham como objetivo moldar intervenções institucionais que busquem o aperfeiçoamento do sistema de cotas e contribuam para a formação de seus beneficiários. Considerando a importância dos programas de apoio ao discente cotista, em um primeiro momento, buscamos identificar a existência de iniciativas institucionais voltadas para essa questão. Para isso, foi feito um levantamento dos programas e diretrizes que lidam especificamente com esse cenário.

Nosso trabalho se justifica, primeiramente, pela grande relevância que o sistema de cotas representa diante da redução das desigualdades sociais que se manifestam ao longo da história. Tais desigualdades acarretaram, dentre outras coisas, a dificuldade de acesso e permanência no Ensino Superior por uma parcela da população, principalmente por motivos de renda e cor, uma vez que há dificuldade de determinados grupos – alunos provenientes de escolas públicas e pertencentes a minorias – para ingressar no Ensino Superior. Outro fator de grande relevância para a elaboração de políticas inclusivas está relacionado à permanência no

curso, à qualidade de seu aproveitamento e à conclusão, como foi apontado por Paula (2017), que relata as dificuldades enfrentadas pelos graduandos de baixa renda e das minorias étnicas em suas trajetórias acadêmicas.

Uma iniciativa adotada pela UFJF, em 2014, visando o apoio a esse grupo de alunos, foi a criação da Diretoria de Ações Afirmativas (DIAAF). A finalidade seria atuar na efetivação das políticas de cotas e na assistência aos discentes, instituindo programas e iniciativas que favoreçam seu desenvolvimento e permanência durante o período de graduação.

Identificamos, inicialmente, a existência do PIBIC-Af como uma política voltada especificamente para o apoio aos discentes cotistas. Mas tal programa, embora seja gerenciado pela UFJF, foi implementado pelo CNPq. Sendo assim, percebemos que ainda não existe nenhuma iniciativa própria desenvolvida pela Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPP) da UFJF. Desse modo, o presente trabalho pretende apontar caminhos para que sejam elaborados programas desenvolvidos pela instituição que visem atender às demandas específicas dos discentes cotistas.

Partindo desse diagnóstico, elaboramos uma entrevista semiestruturada com o diretor da Diretoria de Ações Afirmativas (DIAAF) da UFJF. Essa modalidade de entrevista permite ao pesquisador o planejamento prévio das questões a serem abordadas, sem, no entanto, limitar a possibilidade de lidar com novas temáticas que venham a surgir no momento da entrevista. Como caminho metodológico, optamos pelo uso do método qualitativo, que oferece meios para abarcar a parte da multiplicidade e complexidade dos fenômenos humanos. Na entrevista, notamos que as ações afirmativas adotadas pela UFJF parecem não atender especificamente às demandas dos alunos que ingressam por meio de cotas. Foram elaboradas ações para atender diversos grupos e temas heterogêneos, como questões de acessibilidade, *bullying*, assédio moral, dentre outros, atendendo, também, algumas demandas dos alunos cotistas.

Uma vez detectado esse cenário, o presente trabalho pretende esboçar orientações que contribuam para a instauração de iniciativas mais específicas para os discentes cotistas. Desse modo, em um segundo momento da pesquisa, elaboramos uma entrevista com alguns alunos cotistas que já foram bolsistas do PIBIC-Af. Também entrevistamos os orientadores desses alunos, buscando detectar as contribuições do programa para a formação discente. Esse é um ponto de grande importância, visto que, a partir dos dados levantados, poderemos melhorar nossa compreensão sobre os efeitos do programa, assim como perceber de que modo

poderemos propor intervenções que visem aperfeiçoá-lo. Nossa iniciativa, por meio dos dados recolhidos, tem como finalidade, como fora dito, contribuir para o aperfeiçoamento do programa já existente e, também, auxiliar na elaboração de novas iniciativas nessa direção.

Diante do exposto, o primeiro capítulo trará um breve panorama das Ações Afirmativas no contexto de reserva de vagas para ingresso nas universidades brasileiras. Apresentaremos, também, o programa de cotas no contexto da UFJF, inclusive no período que antecedeu a lei que prevê o sistema de reserva de vagas em vigor atualmente. O capítulo traz, ainda, uma explanação sobre o movimento de expansão das universidades públicas, com ênfase no Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e seus impactos nas universidades públicas e institutos federais do país, na ampliação de vagas e cursos. No mesmo capítulo, abordaremos, no contexto da UFJF, a importância da Diretoria de Ações Afirmativas e do Programa Institucional PIBIC-Af, de iniciativa do CNPq.

O segundo capítulo trata das políticas de apoio aos cotistas e alguns estudos em outras universidades sobre o nosso tema. Ainda, será abordada a importância dos programas de iniciação científica para a permanência e conclusão dos cursos pelos alunos cotistas, além da apresentação da metodologia adotada. Nesse mesmo capítulo, faremos também a análise das entrevistas e dos resultados obtidos em nossa pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentaremos a Proposta de Intervenção Educacional (PAE) com as possíveis ações propositivas de intervenção no manejo do processo de formação do estudante de Ensino Superior quando esse ingressa na situação de cotista, de modo a alargar o espaço de diálogo a respeito do acolhimento do estudante. Iremos estabelecer propostas que tenham como objetivos contribuir para a melhoria da qualificação e formação do aluno, com possível ajustamento das políticas de ações afirmativas voltadas para cotistas no âmbito da UFJF, para atingir, além do ingresso, a boa permanência e a conclusão do curso de graduação, apoiadas na qualidade do ensino e oportunidades oferecidas aos cotistas.

1 COTAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS E POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Neste primeiro capítulo, será apresentado o caso de gestão. Para tanto, abordaremos questões vinculadas à implantação do sistema de cotas nas universidades brasileiras, partindo de reflexões acerca de sua implementação e resultados. Assim, tomaremos como referencial para nossa análise as iniciativas destinadas ao apoio e permanência dos discentes ingressantes por meio de cotas na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), visto que nossa pesquisa tem como finalidade a proposição de uma análise de tais iniciativas no contexto de implementação e aperfeiçoamento das ações afirmativas nessa instituição.

Para realizar nosso estudo, partimos de um levantamento bibliográfico sobre o tema tratado. Assim, traçaremos um breve histórico da implementação do sistema de cotas nas universidades brasileiras para, em seguida, abarcarmos a adoção de tal política na UFJF abordando a expansão do Ensino Superior. Ainda, faremos um levantamento dos programas oferecidos pela UFJF que têm como finalidade contemplar os discentes cotistas, mantendo nosso foco no PIBIC-Af. Para isso, como já mencionado, iremos expor a entrevista realizada com o diretor da DIAAF, em que um maior detalhamento da questão poderá ser esboçado.

1.1 SISTEMA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: UM PROJETO DE AÇÕES AFIRMATIVAS

A proposta dessa seção é analisar as ações afirmativas que tenham por beneficiários a população historicamente excluída, em especial a população negra, e como centro de análise o sistema de cotas raciais nas instituições de Ensino Superior público. De acordo com Domingues (2005), as ações desse tipo tiveram como argumento principal o quadro de desigualdade racial nas oportunidades educacionais do Brasil.

Em nosso país, a segregação racial ocorre de forma não declarada e todos os indicadores sociais delineiam números que refletem o racismo. Domingues (2005) aponta que, em uma pesquisa realizada pelo Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial (INSPIR), no ano 1999, o homem negro na região de São Paulo recebia quase metade do que é pago (50,6%) ao homem branco na mesma região. No caso da mulher negra, o percentual chega a 33,6% do rendimento médio mensal de um homem não-negro. Outro ponto levantado

está relacionado à taxa de desemprego, que era de 22,7% para os negros, enquanto para o homem branco era de 16,1%.

Ainda de acordo com Domingues (2005), a expressão “ação afirmativa” foi inventada por J. F. Kennedy, em 1963, na época presidente dos Estados Unidos (EUA). Tal designação referia-se a um grupo de políticas de origem pública e privada que poderiam ter caráter compulsório, facultativo ou voluntário, buscando o combate à discriminação e seus efeitos, causadas por ações praticadas no passado. Domingues (2005) mostra que os objetivos das ações afirmativas são:

[...] induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial versus subordinação racial e/ou de gênero; coibir a discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores; criar as chamadas personalidades emblemáticas, para servirem de exemplo às gerações mais jovens e mostrar a elas que podem investir em educação, porque teriam espaço.

Nesse contexto, Heringer (2001) toma como seu objeto as discrepâncias e desigualdades sofridas por minorias. A sociedade brasileira presencia, há décadas, uma mudança de postura no que concerne ao tratamento dado à população negra. Isso se deve à luta empreendida pelo movimento negro, que marcou a segunda metade dos anos de 1990, quando foram iniciados os debates sobre as ações afirmativas no país.

De acordo com Domingues (2005), embora haja, no Brasil, políticas e legislações voltadas para as ações afirmativas, a que mais gerou polêmica foi o programa de cotas raciais. Há uma lista de leis que são voltadas para o reconhecimento da diferença entre grupos desfavorecidos da sociedade brasileira – indígenas, mulheres e portadores de deficiência física – que sofrem discriminação. Tais grupos são desfavorecidos em seu acesso à representação no mercado de trabalho, às universidades e também na representação política. Dentre as leis, citaremos alguns exemplos. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 67, estabelece que: “[...] a União concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição”. A Lei nº 8.112/90 prescreve, no art. 5º, § 2º e artigo 93, cotas para os portadores de deficiências no serviço público civil da União e no setor privado, respectivamente. A Lei nº 8.666/93, em seu artigo 24, inciso XX, prevê a inexigibilidade de licitação para contratação de associações filantrópicas de portadores de deficiência. Ainda, a

Lei nº 9.504/97, artigo 10, § 2º, preconiza cotas para mulheres nas candidaturas partidárias (DOMINGUES, 2005).

Desde o início dos anos 2000, inúmeras experiências estão sendo desenvolvidas em decorrência das políticas de ações afirmativas, inclusive dentro das universidades brasileiras. Como exemplo disso, em 2001 e 2003, respectivamente, as universidades estaduais cariocas – UERJ e UENF –, a UnB e a UNEB implementaram políticas que visavam ações afirmativas e o sistema de ingresso por cotas raciais. Até que o texto da atual lei de cotas fosse homologado, houve embates importantes, dentre eles a ação de inconstitucionalidade movida pelo Partido Democratas (DEM), julgada pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Esse decidiu pela constitucionalização da reserva de cotas (TREVISOL; NIEROTKA, 2016).

De acordo com Santos (2012), até o ano de 2008, 51% das universidades públicas estaduais e 41,5% das universidades públicas federais brasileiras aderiram a alguma espécie de ação afirmativa. Além disso, boa parte dessas universidades incluiu em seus respectivos sistemas de ingresso uma porcentagem das vagas a serem destinadas para estudantes provenientes do sistema público de ensino, negros (pretos e pardos), indígenas, pobres ou portadores de necessidades especiais. Outras instituições, embora não houvesse diretamente a reserva de vagas, adotaram um sistema de pontos (bônus) e, assim, não indicaram percentual de reserva de vagas.

De acordo com Santos (2012), o debate sobre as cotas teve início no ano de 2002, com a implementação nas universidades públicas estaduais cariocas. O sistema de cotas nas universidades é multifacetado, mas tem como objetivo comum a inclusão de grupos sub-representados, principalmente, quando se trata de cursos com prestígio como Medicina, Direito e Engenharia. Tal sistema, desde o início dos debates, previa que a cor e origem escolar fossem as variáveis significativas para o ingresso. Essas, por sua vez, deveriam adotar percentuais distinguidos e definidos para a inclusão dos discentes cotistas.

De acordo com Santos (2012), entre 2002 e 2012, houve a reivindicação, nas universidades, de direitos em prol dos movimentos sociais – de maneira especial o movimento negro – que tiveram como foco uma retórica direcionada à inclusão social e racial. Os movimentos foram realizados em espaços públicos e tinham como demanda a elaboração de políticas de inclusão a serem defendidas e debatidas em conselhos universitários. Deve-se notar que o sistema de cotas nas instituições públicas de Ensino Superior acendeu polêmicas e debates, que já, durante anos, eram temas de reivindicações de políticas públicas direcionadas aos negros. Nesse contexto, as críticas em relação à adoção de ações afirmativas para diversos

grupos e populações marginalizadas, foram menos severas em relação às ações afirmativas que tratavam especificamente da população negra, especialmente no que concerne ao sistema de cotas. Desse modo, conforme mostrado por Santos (2012), o debate girou em torno de duas modalidades de cotas: as sociais e as raciais.

A partir de então, os argumentos contra as cotas apoiavam-se na negativa à meritocracia individual, na dificuldade de distinção de cor ou raça em um país como o Brasil, onde a miscigenação é constituinte da população e, por fim, no argumento jurídico, uma vez que a admissão das cotas pressupõe o reconhecimento de uma discriminação observada do ponto de vista legal. Ainda que haja outras frentes de ações afirmativas, o sistema jurídico, até aquele momento, somente havido sido acionado no caso de cotas para alunos egressos das escolas públicas, negros e indígenas em universidades públicas estaduais e federais.

Em uma coletânea organizada por Santos (2012), na qual foram narrados os processos internos de cada instituição, o autor alerta que os mandados de segurança impetrados contra a maioria das universidades foram baseados na inconstitucionalidade das decisões que normatizaram as ações afirmativas e os sistemas de cotas estabelecidos pelos conselhos universitários, alegando a transgressão do princípio da isonomia e da igualdade presentes na Constituição Federal Brasileira. Tais princípios foram alegados citando os artigos 5, que trata do princípio de igualdade – “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” – e o artigo 208, inciso V, citado para explicitar o princípio de isonomia, estabelecendo como dever do Estado o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Nesse contexto, partindo da leitura de notícias em jornais que tratavam do histórico da implementação de cotas no Brasil (G1 EDUCAÇÃO, 2012), encontramos que, no dia 26 de abril de 2012, por unanimidade, o Supremo Tribunal Federal (STF) legitimou a adoção de políticas de reserva de vagas como garantia ao acesso de negros e índios às instituições de Ensino Superior em todo o país. Desse modo, o STF decidiu que as políticas de cotas raciais estão em concordância com o texto constitucional e, além disso, são imprescindíveis para a correção da discriminação racial no Brasil. Pelos dois dias que o julgamento levou, o tribunal julgou pela legitimidade do sistema adotado na Universidade de Brasília (UnB), em 2004, que na época reservava 20% das vagas do vestibular exclusivamente para negros e um número anual de vagas para índios independentemente de vestibular, por um período de dez anos. O Partido Democratas (DEM), autor da ação em questão, alegou que o sistema de cotas na UnB ocasionou a criação de uma espécie de tribunal de raças, no qual uma banca avaliava a cor do

candidato, que era classificado como negro ou não. Um dos argumentos utilizados pela advogada do DEM, Roberta Kauffman, foi a apresentação de um caso no qual dois irmãos gêmeos idênticos obtiveram pareceres distintos pelo critério de seleção de cotas na universidade. O caso dos gêmeos univitelinos ocorreu no vestibular de 2007. Alex e Alan Teixeira da Cunha se inscreveram no vestibular para concorrerem como cotistas. Suas fotografias foram analisadas pela instituição, sendo que Alan foi aceito na seleção das cotas e Alex não. Embora, logo depois, a instituição tenha reconsiderado sua decisão, admitindo os dois alunos pelo sistema de cotas, a advogada do DEM afirmou que a universidade utilizou “critérios mágicos e místicos” para selecionar os alunos cotistas. A advogada alegou que o modelo adotado pela universidade seria uma forma de racismo, uma vez que selecionava os candidatos por meio de fenótipos julgados por meio de fotografias. Segundo sua defesa, tal procedimento traria consequências negativas para a sociedade brasileira.

Entretanto, para os ministros do STF, a política que a universidade de Brasília empregava é um exemplo de ações afirmativas e serviria de modelo para outras ações de igual proporção em outras instituições de Ensino Superior que visem romper com as desigualdades entre brancos e negros no país. O ministro Ricardo Lewandowski, relator do caso, atentou para o caráter provisório que a política empregada pela UnB tinha (dez anos e com possibilidade de revisão). Durante o julgamento, Lewandowski afirmou que as universidades brasileiras poderiam adotar o sistema de cotas. Todavia, deveriam considerar os critérios de “razoabilidade, proporcionalidade e temporalidade”. Ele afirmou ainda:

[...] o modelo que o Supremo tenta estabelecer, se o meu voto for prevalente, é esse modelo de que não é uma benesse que se concede de forma permanente, mas apenas uma ação estatal que visa superar alguma desigualdade histórica enquanto ela perdurar”, destacou o relator após o julgamento (LEWANDOWSKI, 2016).

Alguns avessos à lei de cotas argumentam que a norma não resolveria o problema da desigualdade no acesso às vagas em universidades públicas, uma vez que sua causa seria a base precária fornecida pela educação fundamental que, por sua vez, não tem boa qualidade (DOMINGUES, 2005). De fato, é de conhecimento geral que a qualidade do ensino público Fundamental e Médio não é boa e é nessa realidade que os opositores fundamentam suas críticas. No entanto, se, por um lado, os críticos à lei de cotas se apoiam em um cenário desfavorável à educação brasileira, por outro, os defensores do sistema de cotas alegam que sua adoção pelas universidades públicas não é conflitante com os movimentos de defesa e

necessidades de melhoria do Ensino Fundamental público, já que uma coisa não contraria a outra, pois as ações afirmativas nesse sentido têm um caráter emergencial e provisório. Por conta dessa situação de emergência, não se deve permitir que mais gerações de jovens negros sejam expostas a desigualdade no ingresso de um curso superior, enquanto a educação pública ainda não tem a qualidade ideal.

A melhoria do ensino público, por outro lado, requer medidas cujos resultados deverão ser observáveis a médio e longo prazo e, por esse motivo, o sistema de cotas veio para minorar a diferença já existente no momento atual. Vale notar que as políticas sociais universalizantes não conseguiram, ao longo do tempo, mesmo com a melhoria do ensino, acabar com as desigualdades raciais na educação. Isso pode ser observado quando comparamos a média de escolaridade entre negros e brancos: enquanto os brancos estudam em média 6,6 anos, os negros tendem a permanecer na escola por 4,4 anos. Tal diferença é mantida desde o início do século XX. Para a população negra conseguir reverter a atual situação será necessário adotar ações voltadas para esse público, pois as iniciativas e políticas governamentais universais não obtiveram a redução da diferença da escolarização entre negros e brancos no Brasil. Desse modo, as políticas sociais devem ter atuação restrita quando se trata de grupos historicamente desfavorecidos, como é o caso dos negros. As ações e medidas governamentais gerais e específicas para determinados grupos, quando combinadas, tendem a produzir melhores resultados (DOMINGUES, 2005).

Assim, Domingues (2005) afirma que as políticas de ações afirmativas refletem a necessidade de mudanças das disparidades produzidas por um sistema de tradição escravocrata, assim como pela falta de uma reforma agrária no período pós-abolicionista e de medidas que beneficiaram uma parcela de imigrantes brancos – as políticas imigrantistas estipuladas pelo governo brasileiro no final do século XIX e início do XX. De modo que, com essas ações afirmativas, o Estado brasileiro sinaliza, pela primeira vez, movimentos em prol da população negra, por meio de políticas públicas para correção das desigualdades, já que os negros no Brasil sofrem a discriminação racial como fruto de herança de um sistema escravocrata. A implementação dos primeiros programas de ações afirmativas, assim como a política de cotas, sinaliza uma nova abordagem na questão da inclusão de negros e pardos, com vistas a uma igualdade de oportunidades, bem como a diminuição do racismo.

De acordo com os achados da pesquisa feita na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) (TREVISOL; NIEROTKA, 2016), o sistema de cotas trouxe para a população negra, parda e de baixa renda uma expectativa de igualdade na distribuição de vagas nas

universidades e um conseqüente aumento na quantidade de negros no Ensino Superior, já que as vagas nas universidades públicas, ao longo dos anos, foram ocupadas por um determinado público com melhores condições culturais, sociais e econômicas.

Quando comparamos o percentual de alunos que concluem o Ensino Médio em escolas públicas e quantos desses conseguem uma vaga em uma instituição pública, notamos uma forte discrepância. Assim, se considerarmos o total de formandos no Ensino Médio, nacionalmente, veremos que 87,3% são de escola e instituições de ensino público. No entanto, apenas 27% dos alunos matriculados em universidades públicas são provenientes de colégios públicos. Dessa parcela de alunos que não conseguem ingressar nas universidades públicas, boa parte acaba por buscar as instituições privadas de Ensino Superior, uma vez que a quantidade de vagas oferecidas pelas universidades públicas é desproporcional ao quantitativo de alunos egressos do Ensino Médio (TREVISOL; NIEROTKA, 2016).

O estudo de Trevisol e Nierotka (2016) também aponta que as questões de raça e cor explicitam a exclusão social e educacional dos grupamentos de índios e negros. Para os autores, as instituições de Ensino Superior tenderam a abrigar os brancos, por razões históricas e da construção das relações sociais oriundas dos regimes de escravidão. Afirmam ainda que, aos descendentes dos europeus foi destinado o acesso ao Ensino Superior, enquanto os descendentes de africanos e indígenas perpetuaram longos séculos de analfabetismo. Embora o Brasil seja um país de maioria negra, as universidades brasileiras foram ocupadas por um grupamento de maioria branca. Trevisol e Nierotka (2016) afirmam que apenas 14,5% dos alunos se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas. Isso aponta para o fato de que essa população ainda é excluída do Ensino Superior público, já que pelo último censo mais da metade da população se autodeclara negra ou parda.

Ainda segundo o estudo realizado na UFFS (TREVISOL; NIEROTKA, 2016), a exclusão dos grupos desfavorecidos historicamente tem limitado o acesso às universidades públicas, particularmente aos alunos de baixa renda e negros. Com isso, a sociedade e o governo brasileiros, movidos pela necessidade de inclusão dessa parcela de excluídos, delinearam o início de políticas públicas voltadas para ações afirmativas, na intenção de incluir pessoas pardas, negras e de baixa-renda em instituições de Ensino Superior públicas.

Desde a Lei 73/ 1999, vários foram os progressos e retrocessos até que a atual lei de cotas fosse sancionada e entrasse em vigor. Além disso, movido pela necessidade de democratização do acesso ao Ensino Superior, o governo brasileiro fomentou alguns programas que objetivaram a expansão de vagas ofertadas, dentre eles o Programa de Apoio a

Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que, juntamente com a Lei de Cotas, trouxeram um grande aumento no quantitativo de alunos matriculados no Ensino Superior – em torno de 76% (TREVISOL; NIEROTKA, 2016).

Os mesmos autores apontam que, devido às políticas de cotas e às ações afirmativas, as instituições de Ensino Superior públicas têm recepcionado um novo público. Para os autores, esse novo perfil de alunos traz para dentro das instituições uma população de excluídos historicamente por motivos econômicos, sociais e raciais. Na pesquisa realizada na UFFS, após a implementação da política de cotas, foi verificado um aumento quantitativo de estudantes trabalhadores e de baixa renda, sendo que 52,7% dos estudantes eram de trabalhadores e 69,3% baixa renda (renda familiar inferior a três salários mínimos). Dado esse novo perfil de estudantes, os autores assinalaram que as ações afirmativas ultrapassam as dimensões de democratização de acesso, pois seus resultados geram uma espécie de “justiça cognitiva” que permite aos excluídos de outrora o acesso ao conhecimento, aos saberes e às tecnologias. Tais conhecimentos, construídos historicamente, são imprescindíveis ao mundo do trabalho, ao exercício da cidadania e à inclusão social, uma vez que o acesso ao conhecimento permite melhores oportunidades de empregos, mobilidade social e, conseqüentemente, justiça social (TREVISOL; NIEROTKA, 2016).

1.2 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

As políticas de expansão de oferta no Ensino Superior gratuito tiveram um importante papel enquanto meios de modificação social, fomentando o desenvolvimento da sociedade e também a inclusão do país no cenário econômico internacional. Além disso, tais iniciativas apoiaram-se no artigo 208 da Constituição Federal Brasileira, no qual se sustenta que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Vale notar que a implementação das políticas de expansão do Ensino Superior busca a diminuição da exclusão social e das desigualdades de oferta nesse nível de ensino (BRASIL, 2012).

A política de expansão do Ensino Superior foi regulamentada pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010¹, instituído pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, cujas

¹ O Plano Nacional de Educação estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação no país a serem cumpridas no período de uma década. O PNE 2001/2010 foi aprovado pela lei a Lei nº 10.172, sancionada em 09 de janeiro de 2001 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. No ano de 2014, foi instituído um novo PNE, que tem sua vigência até o ano de 2024, pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

metas de número 1, 3 e 19 previam o aumento da oferta de vagas e ações para diminuição das desigualdades, conforme elucida o texto abaixo:

1. Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. [...]
- [...] 3. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País. [...]
- [...] 19. Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino. [...]

Ainda nesse contexto das universidades federais e com vistas a atender às reivindicações e pretensões de diversas entidades da sociedade civil pelo aumento da oferta de vagas no Ensino Superior federal, o governo, por meio do Decreto nº 6.096/2007, criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O objetivo é fomentar o acesso e a permanência no Ensino Superior, visando o aproveitamento das estruturas já consolidadas nas graduações presenciais e a criação de campus no interior do país, com a interiorização do Ensino Superior (BRASIL, 2012).

O Decreto nº 6.096/2007, sancionado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, previa, em seu segundo artigo, sete diretrizes que tratam de temas como: redução da evasão, ampliação da mobilidade estudantil, revisão da estrutura acadêmica, diversificação das modalidades de graduação, ampliação de políticas de inclusão e articulação da graduação com outros níveis de ensino (BRASIL, 2012). Além disso, o REUNI previa um programa de recursos financeiros para adequação às novas propostas de ampliação a serem destinadas às universidades. De acordo com o texto do Decreto, em seu terceiro artigo, o Ministério da Educação deveria destinar ao programa recursos financeiros para:

- I – construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa;
- II – compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e
- III – despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.

O REUNI teve por premissa a necessidade de congregar esforços para que fosse consolidada uma política de expansão do nível superior de educação, tendo em vista o Plano Nacional de Educação (PNE), que previa o ingresso de 30% dos jovens de 18 a 24 anos nas

universidades. Sendo assim, o principal objetivo do programa foi dotar as universidades federais de condições necessárias para ampliação do acesso à permanência dos estudantes no Ensino Superior (BRASIL, 2007).

Conforme o programa, esperava-se uma meta global: “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos”, a contar do início de cada plano. Vale ressaltar que o programa não adotava em suas propostas um modelo único para graduação em instituições de Ensino Superior, visto que foi assumido como pressuposto que as universidades, sendo organismos dotados de autonomia, deveriam ser respeitadas em suas diversidades e peculiaridades. Além disso, o programa seria implantado sem prejuízo de outros programas desenvolvidos pelo MEC. Assim, buscou-se agregar esforços para que fosse alcançada a ampliação de vagas e elevação da qualidade da educação. Com isso, as universidades poderiam apresentar propostas em projetos que contemplassem tanto as unidades existentes quanto a criação de novas (BRASIL, 2007).

No intuito de promover a melhoria da qualidade do ensino, o REUNI pretendia não somente uma ampliação da rede física e estrutural, mas também a expansão substancial dos recursos humanos, tanto em termos quantitativos e quanto qualitativos. Os fundamentos e argumentos do programa apoiavam-se na boa qualidade do Ensino Superior na rede pública, uma vez que isso seria primordial para que fosse alcançada uma boa formação e preparação para o mercado de trabalho. Todavia, além desses objetivos, conforme os pressupostos do REUNI, a qualidade da educação não deveria somente colaborar para a formação de mão de obra para o mercado, mas também formar indivíduos mais críticos capazes de contribuir para a coletividade e para as soluções de questões de ordem pública e social (BRASIL, 2007).

Segundo o documento elaborado pelo grupo assessor, nomeado pela Portaria nº 552 SESu/ MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao artigo 1º, §2º, do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007, a qualidade da educação seria alcançada à medida que as universidades aderissem às diretrizes, de modo a redesenhar seus currículos, tendo como norteamento a flexibilização e a interdisciplinaridade. Além disso, as universidades primariam pela diversificação das modalidades de graduação com a devida articulação com a pós-graduação, além da interface do ensino superior com a educação básica, em consonância com os pressupostos da LDB (1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2007).

O programa de expansão do Ensino Superior teve resultados importantes no cenário nacional. A evolução no aumento do número de vagas e cursos oferecidos, bem como o número de alunos concluintes, é verificada nos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Conforme as Tabelas 1, 2, 3 e 4, podemos verificar o aumento expressivo de vagas e de cursos quando comparamos os dados do ano de 2003 com os dados coletados em 2015. Na Tabela 1, temos o total de vagas oferecidas no ensino superior no Brasil, em 2003:

Tabela 1 – Vestibular e Outros Processos Seletivos – 2003

Unidade da Federação / Categoria Administrativa		Total Geral		
		Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos
Brasil		2.002.733	4.900.023	1.262.954
	Pública	281.213	2.367.447	267.081
	Federal	121.455	1.269.432	120.562
	Estadual	111.863	1.014.503	108.778
	Municipal	47.895	83.512	37.741
	Privada	1.721.520	2.532.576	995.873
	Particular	1.087.634	1.399.085	591.959
	Comun./Confes./Filant.	633.886	1.133.491	403.914

Fonte: INEP, 2016.

Comparando com a Tabela 2, houve um significativo aumento de vagas oferecidas em 2015, com relação ao ano de 2003. No total, 1.751.551 novas vagas foram criadas, sendo que as universidades públicas tiveram um aumento de 249.339 e as particulares de 1.502.212.

Tabela 2 – Seleção para Vagas Novas – 2015

Unidade da Federação/ Categoria Administrativa		Total Geral		
		Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos
Brasil		3.754.284	14.026.122	1.944.178
	Pública	530.552	8.517.232	451.174
	Federal	313.170	6.751.671	284.060
	Estadual	157.739	1.661.188	134.554
	Municipal	59.643	104.373	32.560
	Privada	3.223.732	5.508.890	1.493.004

Fonte: INEP, 2016.

O aumento foi significativo em relação ao número de curso presenciais oferecidos, como é mostrado abaixo na comparação entre as tabelas referentes aos anos de 2003 e 2015.

Tabela 3 – Número de Cursos de Graduação Presenciais – 2003

Unidade da Federação/ Categoria Administrativa		Total Geral		
		Total	Capital	Interior
Brasil		16.453	5.633	10.820
	Pública	5.662	1.656	4.006
	Federal	2.392	1.243	1.149
	Estadual	2.788	404	2.384
	Municipal	482	9	473
	Privada	10.791	3.977	6.814
	Particular	6.404	2.553	3.851

Fonte: INEP, 2016.

Conforme dados da Tabela 4, observamos um aumento na criação de novos cursos de graduação presencial em 2015, segundo o INEP. Se compararmos tais dados aos de 2003, disponíveis na Tabela 3, verificamos um aumento de 15.575 novos cursos.

Tabela 4 – Número de Cursos de Graduação Presenciais – 2015

Unidade da Federação/ Categoria Administrativa		Total Geral		
		Total	Capital	Interior
Brasil		32.028	12.017	20.011
Pública		10.347	3.041	7.306
	Federal	6.018	2.386	3.632
	Estadual	3.612	654	2.958
	Municipal	717	1	716
Privada		21.681	8.976	12.705

Fonte: INEP, 2016.

Embora os dados sinalizem a ampliação e expansão do Ensino Superior, a partir de 2003, iniciadas com o PNE de 2001-2010 e incrementadas por políticas como o REUNI, iniciado em 2007, o progresso de expansão não teve impactos positivos no que diz respeito às taxas de conclusão dos cursos de graduação. Conforme propõe Paula (2017), as taxas de concluintes, nos cursos de 2010 a 2015, apresentaram uma queda significativa, permitindo inferir que, embora tenha ocorrido o aumento das vagas e dos cursos de graduação, isso não refletiu na melhoria dos índices de conclusão e nas expectativas de inclusão, o que pode nos levar a supor que as políticas inclusivas de democratização do ensino e de expansão do nível superior precisam de ajustes e novas políticas de permanência dos alunos e de demais ações afirmativas nesse âmbito.

A Tabela 5, a seguir, demonstra a comparação entre o aumento de vagas e o número de concluintes, indicando a redução da taxa de concluintes ao longo dos anos (de 2010 a 2015).

Tabela 5 – Vagas, ingressos e concluintes em cursos de graduação presenciais em universidades federais. Brasil – 2000-2015

	Vagas	Ingressos	Concluintes	Taxa de Concluintes
2000	112.826	110.173	56.070	67,62
2001	110.928	108.827	62.385	73,07
2002	113.263	111.841	68.001	75,28
2003	109.184	108.466	78.454	71,21
2004	109.802	108.953	82.761	76,05
2005	116.348	114.833	83.020	74,23
2006	132.203	130.285	80.095	73,84
2007	139.875	136.834	84.674	77,72
2008	150.869	145.062	79.764	69,46
2009	186.984	184.708	86.348	66,28
2010	218.152	222.126	88.106	64,39
2011	231.530	224.950	92.429	63,72
2012	239.942	238.594	89.709	48,57
2013	245.933	233.693	99.343	42,51
2014	251.748	233.667	108.862	46,58
2015	260.227	236.593	112.667	47,62

Fonte: PAULA, 2017.

De acordo com os dados do MEC, ocorreu um aumento significativo de municípios atendidos pelas universidades: de 114, em 2003, para 237, em 2011. Também foi viabilizada a criação de 14 novas universidades e 100 *campi*, reforçando o aumento de novos curso e vagas (BRASIL, 2012). Uma vez apresentados esses dados, partiremos, agora, para uma breve exposição do histórico de expansão e adoção de cotas na UFJF, foco deste trabalho.

1.3 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) é uma instituição de Ensino Superior sediada no município de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais. Além de sua sede, ela conta ainda com um *campus* avançado na cidade de Governador Valadares, também em Minas Gerais.

A UFJF foi a segunda universidade federal do interior do país, criada em 23 de dezembro de 1960, por ato do então presidente Juscelino Kubitschek. Sendo que a primeira foi a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Estado do Rio Grande do Sul. A Cidade Universitária, situada em Juiz de Fora, foi erguida no ano de 1969, na Rua José Lourenço Kelmer, s/n – no Bairro São Pedro. Seus primeiros cursos foram: Medicina, Engenharia, Ciências Econômicas, Direito, Farmácia e Odontologia. Posteriormente, tiveram início cursos como Geografia, Letras, Filosofia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais e História (UFJF, 2016).

A instituição foi criada pela Lei nº 3.858, de 23 de dezembro de 1960. Em conformidade com seu Estatuto, normatizado pela Portaria 1.105, de 28 de setembro de 1998, a universidade rege-se pela legislação federal, pelo seu próprio Estatuto, Resoluções, Portarias e Regimentos providos de seus colegiados e autoridades competentes. De acordo com o segundo artigo do seu Estatuto, ela “goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecido o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão”. A UFJF, em conformidade com o disposto em seu terceiro artigo, deverá seguir os seguintes princípios:

- I – liberdade de expressão através do ensino, da pesquisa e da divulgação do pensamento, da cultura, da arte e do conhecimento;
- II – pluralismo de ideias;
- III – gratuidade do ensino;
- IV – gestão democrática;
- V – garantia do padrão de qualidade;
- VI – indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Após a reforma universitária, em 1968, implementada pela Lei nº 5.540, de 28/11/1968, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior, a UFJF passou a ser composta por três institutos básicos: Instituto de Ciências Exatas (ICE), Instituto de Ciências Biológicas (ICB) e Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL). No ano de

1999, foi criada uma nova unidade, o Centro de Ciências da Saúde, onde passaram a funcionar os cursos de Enfermagem, Fisioterapia e Medicina. Também foram fundados, em 2006, o Instituto de Artes e Design e a Faculdade de Letras.

De acordo com dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a UFJF apresentava, no ano de 2003, um total de 11.513 matrículas, 883 docentes e 700 técnicos administrativos. No último senso de 2015, os números são superiores aos de 2003, como mostram as tabelas abaixo. Os dados disponíveis na Tabela 5 evidenciam um aumento de 6.180 novas matrículas em relação às de 2003.

Tabela 6 - Número de concluintes, número de cursos e matrículas nos cursos de graduação presenciais e à distância, segundo regiões geográficas e instituições que oferecem cursos à distância – 2015

Concluintes	Cursos				Matrículas	
	Graduação Presencial	Graduação a Distância	Graduação Presencial	Graduação a Distância	Graduação Presencial	Graduação a Distância
1.734	153	89	7	17.693	1.721	

Fonte: INEP, 2016.

Em relação ao quantitativo de recursos humanos, também é possível observar um aumento relativo aos números de 2003, ocorrendo um acréscimo de 785 novos docentes. É importante ressaltar que a criação de um novo *campus* em Governador Valadares contribuiu para o aumento dos números aqui apresentados.

Tabela 7 – Número total de docentes (em exercício e afastados), por grau de formação e regime de trabalho, segundo as regiões geográficas e as instituições federais – 2015

Docentes

Total	Em Exercício	Grau de Formação (Exercício e Afastados)					Regime de Trabalho em Exercício	
		Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Tempo Integral	Tempo Parcial
1.668	1.612	-	61	89	391	1.127	1.455	157

Fonte: INEP, 2016.

O aumento do número de técnicos administrativos também foi bastante significativo, com um acréscimo de 519 novos servidores.

Tabela 8 – Número total de funcionários técnico-administrativos, por grau de formação, segundo as regiões geográficas e as instituições federais – 2015

Funcionários

Total	Grau de Formação (Exercício e Afastados)						
	Fundamental Incompleto	Fundamental Completo	Médio	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
1.219	56	18	231	249	426	221	18

Fonte: INEP, 2016.

Como é possível observar, o aumento de matrículas e recursos humanos foi fomentado a partir de 2003, por incentivos do governo federal, apoiados no Plano Nacional de Educação 2001-2010. Em 2007 houve, ainda, um aumento significativo dos recursos advindos do REUNI. No caso específico da UFJF, o aumento foi mais significativo devido à criação do *campus* na cidade de Governador Valadares, em 2012. O *campus* avançado iniciou suas atividades no dia 19 de novembro de 2012 e oferece atualmente dez cursos de graduação presenciais: Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito, Educação Física, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição e Odontologia – opções também ofertadas na sede e com conceitos máximos no Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE).

Tal expansão do ensino superior no país e no âmbito da UFJF, juntamente com a adoção do sistema de cotas, reconfiguraram a realidade das universidades brasileiras, criando um cenário bastante diverso do predominante até então. Tanto a expansão do Ensino Superior, quanto a reserva de vagas para cotistas trouxeram novos desafios para as universidades, que passaram a receber um novo público que, por sua vez, apresenta demandas diferenciadas.

Frente a esse cenário, uma nova realidade se impôs, expressando a necessidade de elaboração de novas políticas inclusivas que atendessem às demandas desse novo público. Nesse aspecto, nosso trabalho, partindo dessa nova realidade das instituições de ensino superior, pretende contribuir para o oferecimento de novos caminhos de inclusão, mais especificamente, para a elaboração de iniciativas institucionais que busquem apoiar o discente

cotista, como é o caso do PIBIC-Af e das políticas de apoio desenvolvidas pela DIAAF da UFJF.

No entanto, antes de tratarmos do caso específico das iniciativas voltadas para os discentes cotistas, faremos uma breve apresentação do histórico de adoção do sistema de cotas na UFJF.

1.4 SISTEMA DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

O sistema de reserva de vagas para cotistas na UFJF antecedeu a lei vigente de cotas no Ensino Superior. Tal sistema foi discutido desde 2004, período em que tiveram início as primeiras movimentações e discussões sobre a implementação das cotas a ser adotado pela instituição, que só seria efetivada no ano de 2006. O sistema foi implantado por meio das Resoluções 16/2004 e 05/2005. Posteriormente, em 2012, com a promulgação da Lei de Cotas, a reserva de vagas foi adequada às novas regras e percentagem em virtude da nova lei nacional (BERALDO; MAGRONE, 2013).

1.4.1 Início das discussões sobre cotas na UFJF: 2004 a 2006

Os primeiros debates sobre a implementação do sistema de cotas na UFJF ocorreram entre 2004 e 2006. De acordo com Beraldo e Magrone (2012), esse período foi marcado por dois momentos distintos, sendo que, inicialmente, foram apresentadas perguntas para a comunidade acadêmica. Em seguida, partindo das respostas obtidas, ocorreu uma mobilização da administração superior da instituição, que culminou nas resoluções que serviram como diretrizes para a implementação do sistema de cotas.

A primeira fase de discussões foi marcada por perguntas direcionadas à comunidade acadêmica e estudantes de colégios públicos e privados (escolas e cursinhos pré-vestibulares). Essa movimentação mobilizou tanto os acadêmicos que já cursavam o Ensino Superior na UFJF quanto os candidatos que iriam concorrer a uma vaga por meio de vestibular. As discussões acabaram por gerar certa apreensão e incerteza para esses candidatos, que se mostravam confusos em relação aos meios de seleção a serem implementados, uma vez que a possível adoção de cotas causaria uma reorganização no número de vagas e no processo seletivo, pois uma parcela do quantitativo de vagas deveria ser reservada para alunos cotistas. Vertentes contra e favoráveis ao sistema de cotas ultrapassavam as discussões mostradas

pelos meios de comunicação, abrangendo vários setores, como donos de colégios preparatórios e diretórios acadêmicos e estudantis, por exemplo. Nesse ambiente, opiniões conflitantes eram expressas durante as discussões sobre a adoção do sistema, mobilizando vários setores da sociedade (BERALDO; MAGRONE, 2012).

Beraldo e Magrone (2012) apontam que as questões levantadas pelos que questionavam a legalidade e viabilidade do sistema de cotas eram as seguintes:

O ingresso na universidade pelo sistema de cotas subverte o mérito acadêmico;

As cotas apenas desviam da questão mais importante, que é a péssima qualidade do ensino básico público. E as cotas são inúteis porque o problema não é o acesso, mas a permanência do aluno dentro da universidade;

As cotas irão baixar a qualidade do ensino acadêmico das nossas universidades. Consequentemente, os profissionais ex-cotistas serão discriminados;

As cotas não podem ser raciais, devido ao alto grau de miscigenação do país. E o critério da autodeclaração pode ser utilizado para fraudes. E, em se adotando o sistema de cotas, é mais seguro utilizar critérios socioeconômicos para formar os grupos de cotistas;

A sociedade brasileira é contra as cotas; [...].

Partindo das respostas coletadas durante esses debates, no dia 31 de maio de 2004, o Conselho Superior da universidade instituiu uma comissão para apresentar propostas para a implementação de um sistema de ingresso por cotas na UFJF, em conformidade com o Projeto de Lei 3627/ 2004:

A comissão, presidida pelo prof. Ignácio Godinho Delgado, congregava professores e um acadêmico da universidade, representantes do sindicato dos Professores – SINPRO, e dos Estabelecimentos de Ensino – SINEPE, representante da União Juizforana de Estudantes Secundaristas – UJES, da Superintendência Regional de Ensino e do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de MG. Na comissão foram admitidos, em seguida, representantes do Conselho Municipal para Valorização da População Negra, e um representante da Gerência da Educação Básica, da Prefeitura Municipal. A composição do grupo revelava a preocupação de ter-se a gama de opiniões a mais ampla possível. Depois de pouco mais de um mês de discussões, com o texto debatido em reuniões promovidas pelos Diretores de Unidades, e em Seminários Temáticos, a comissão divulga o Relatório, que é publicado pela Editora da UFJF e distribuído para toda a representação discente, para as autoridades universitárias e para a representação dos TAE's (UFJF, 2004, p. 122).

O relatório da comissão foi aprovado pelo Conselho Superior, no dia 4 de novembro de 2004, e, ainda nessa data, foi editada, pelo Conselho Superior da UFJF, a Resolução nº 16/

2004, que aprova a adoção do sistema de cotas. No dia 24 de fevereiro de 2005, foi realizada uma nova reunião na qual foram debatidas e pormenorizadas as condições do sistema. Assim, a Resolução nº 05/ 2005 foi editada pelo Conselho Superior para disciplinar a Resolução 16/ 2004, estabelecendo as regras do sistema. A partir de então, oficializou-se o sistema de cotas para ingressos na UFJF, que teve início no vestibular de 2006 (BERALDO; MAGRONE, 2012). A comissão se propôs a verificar as condições e questões referentes à implementação e constitucionalidade do sistema adotado: qual a modalidade de cotas, os critérios raciais e/ ou econômicos, os critérios para composição de cada grupo, os impactos na qualidade do ensino e quais mecanismos deveriam ser adotados para manter o bom rendimento dos discentes.

A sustentação jurídica da proposta das cotas, no Relatório, ficou a cargo do assessor de Assuntos Institucionais da UFJF, Dr. Rodrigo Esteves. Quanto à questão de constitucionalidade, as alegações contidas no relatório consideravam a substituição do conceito de igualdade pelo conceito de “igualdade substancial”. Com isso, justificava-se a adoção do sistema, visto que os dessemelhantes requerem tratamentos diferenciados para que seja alcançado o *status* de Estado Social de Direito. Ainda, foram utilizados os argumentos de isonomia e de razoabilidade, já que, para o jurista, o sistema de cotas é adequado para produzir condições materialmente isonômicas que garantissem o acesso ao Ensino Superior. Segundo o relatório, adotar tal sistema “é impor uma releitura do próprio princípio da meritocracia, de modo a assentar-se que o verdadeiro mérito só se alcança no choque de aptidões entre pessoas com semelhantes e razoáveis condições de disputa”. Não se trata, aqui, de “aniquilar o sistema de mérito [...] quer-se, aproximar as minorias (étnicas e sociais) do ponto de partida dos socialmente privilegiados” (BERALDO; MAGRONE, 2012).

Quanto ao mérito, no relatório, os argumentos eram de que o sistema de cotas não o excluía, mas tornava possível uma disputa mais isonômica. Outra questão levantada pelos relatores foi que o sistema de seleção (vestibular) não buscava avaliar o mérito, mas sim a eliminação do excesso de candidatos. Os relatores apontaram que o sistema de seleção deveria operar como uma forma de recrutar candidatos aptos para o Ensino Superior, devendo, também, levar em consideração a construção social do mérito e apurar conhecimentos cuja aquisição, algumas vezes, pouco dependem do desempenho escolar (BERALDO; MAGRONE, 2012)

Outra resposta conduzida no relatório dizia respeito à questão de que o sistema de cotas desviaria a atenção sobre o real problema da qualidade do Ensino Básico, além de introduzir um novo problema que seria a queda da qualidade do Ensino Superior. Sobre essas

questões, os relatores apontaram que o sistema tinha um caráter provisório, além de promover medidas que sinalizassem metas para ensino público e possíveis parcerias entre Estados e municípios, visando a uma melhora no sistema de ensino. A respeito da suposta queda de qualidade que poderia advir do sistema de cotas, os relatores apontaram que a instituição promoveria mecanismos de permanência dos alunos, como bolsas e acompanhamento dos estudantes. Além disso, o sistema passaria por processos avaliativo contínuos, principalmente, considerando seu caráter temporário (BERALDO; MAGRONE, 2012).

Por fim, o relatório trazia resposta às questões sobre o alto grau de miscigenação do país, o que poderia criar dificuldades para definir quem deveria ou não ser beneficiado pelo sistema. Assim, como resposta a tal hipótese, foi adotado o sistema de autodeclaração, que evitaria a elaboração de critérios fenotípicos para definir a qual etnia os candidatos pertenciam (BERALDO; MAGRONE, 2012).

1.4.2 Sistema de cotas na UFJF, de 2006 a 2012

De acordo com Beraldo e Magrone (2013), o sistema de cotas foi regulamentado pela Resolução 16/ 2004 do Conselho Superior, que teve por objetivo incluir grupos que foram sistematicamente excluídos do acesso às instituições públicas de Ensino Superior. Em tal documento, a UFJF teve como política global de inclusão o pré-ingresso/ ingresso/ permanência no Ensino Superior, adotando como critérios de seleção as condições socioeconômicas, o tempo de permanência em escola pública e a etnia autodeclarada. A Resolução previa, ainda, uma vigência de dez anos da política, que deveria ser revisada três anos após sua implantação. Os percentuais gradativos que seriam aumentados no decorrer dos anos e os critérios de inclusão dos cotistas foram regulados pela Resolução 05 /2005, que estipulava os grupos de ingresso por meio do vestibular: grupos A, B e C – negros egressos de escolas públicas, alunos egressos de escolas públicas e o grupo dos não cotistas, respectivamente. Conforme artigo segundo da referida Resolução:

Art. 2º – Destina-se o percentual de 50% (cinquenta por cento) das vagas, de todos os cursos, para egressos de escolas públicas e, dentro deste percentual, uma reserva de 25% (vinte e cinco por cento) de vagas para autodeclarados negros. Parágrafo único – Entende-se como egresso de escola pública aquele que tiver cursado, no mínimo, sete séries no sistema público de ensino (UFJF, 2005).

A partir do ano de 2009, o critério de definição de egressos de escolas públicas foi reformulado. Até então, o critério adotava a seguinte definição: “entende-se como egresso de escola pública aquele que tiver cursado, no mínimo, sete séries no sistema público de ensino”. Com o Decreto, somente candidatos que cursaram pelo menos quatro anos no ensino fundamental e a totalidade do ensino médio em escolas públicas poderiam candidatar-se a uma vaga pelo sistema de cotas.

No ano de 2006, foram reservadas 30% das vagas para os cotistas. Em 2007, esse percentual passou para 40%. No ano seguinte, metade das vagas foram destinadas aos cotistas. No Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM), também foi reservado 50% das vagas para os cotistas, sendo que metade destinadas aos cotistas do grupo A, conforme critério estabelecido no vestibular comum, de acordo com o artigo primeiro da Resolução 05/2005:

Art. 1º – A implementação do Sistema e Cotas, no percentual previsto no art. 2º da Resolução no. 16, de 04 de novembro de 2004, do Conselho Superior, dar-se-á observando-se a periodicidade seguinte:

I – para o concurso vestibular de 2006, reservar-se-ão 30% das vagas, de todos os cursos, para egressos de escolas públicas;

II – para o concurso vestibular de 2007, reservar-se-ão 40% das vagas, de todos os cursos, para egressos de escolas públicas;

III – para o concurso vestibular de 2008, e para os que se seguirem até a última edição do prazo previsto no art. 3º da Resolução no. 16, de 04 de novembro de 2004, do Conselho Superior, reservar-se-ão 50%

§ 1º – Reservar-se-ão 25% das vagas a que se referem cada um dos incisos do caput deste artigo para autodeclarados negros.

Ao analisar os possíveis impactos da nova política, foi possível observar o acirramento na disputa pelas vagas reservadas aos não cotistas. No entanto, esse fenômeno só pode ser constatado, com significância, na seleção para cursos mais concorridos, como Direito e Medicina, principalmente. O curso de Engenharia Civil teve um aumento na relação candidato/ vaga no grupo dos não cotistas, apresentando, também, aumento significativo na disputa pelas vagas reservadas aos cotistas dos Grupos A e B. Nos demais grupos, não se verificou esse aumento na relação candidato/vaga. Em alguns casos houve, inclusive, queda de procura, como nos cursos de Fisioterapia, Farmácia, História, Geografia e Pedagogia.

Ao realizar a análise das pontuações máxima e mínima no exame vestibular, foi possível observar que nos cursos de maior procura, como Medicina, Direito e Engenharia Civil, a implantação do sistema de cotas teve o impacto desejado, pois permitiu que alunos negros e de escolas públicas ingressassem na universidade. Nos cursos em que a procura não

era alta, como é o caso do curso de Educação Física, por exemplo, não se observou diferenças significativas entre a pontuação dos cotistas e dos não cotistas. No curso de Odontologia, observou-se que as notas dos candidatos cotistas e dos demais não apresentavam grandes diferenças, sinalizando que, independente da adoção do sistema, os concorrentes conseguiriam obter uma vaga na instituição (BERALDO; MAGRONE, 2013).

Entre os anos de 2006 e 2011, entraram na UFJF aproximadamente, em termos percentuais, 30% de cotistas do grupo B e 8% de cotistas do grupo A. Nos seis anos de adoção da política, cerca de 43,5% dos cotistas entraram pelo vestibular e 26,0% pelo PISM, valores inferiores aos delimitados pelos previstos nas Resoluções. A causa disso está relacionada a fatores como uma demanda inferior ao número de vagas reservadas para o grupo de cotistas, pois, de acordo com o sistema, as vagas que não fossem preenchidas pelos cotistas seriam oferecidas aos demais candidatos. Ainda que não tenha sido possível alcançar o percentual de cotistas previsto pela Resolução, que reservava 50% das vagas para esse grupo, durante os seis anos dessa política, pode-se observar a um aumento do preenchimento das vagas destinadas ao grupo A e a quase totalidade da ocupação dos cotistas do grupo B. No PISM, a procura pelas vagas reservadas para os cotistas não foi muito significativa, ocorrendo a não ocupação de quase 50% das vagas reservadas para o grupo A e quase 20% de cotistas do grupo B (BERALDO; MAGRONE, 2013).

Com o sistema de cotas, pode-se observar que candidatos cotistas provenientes de escolas de alto desempenho² conseguiam obter maiores notas dentro do grupo de cotistas. Esse fato prejudica a avaliação do sistema de cotas e distorce sua compreensão, uma vez que ele foi concebido para incluir grupos sistematicamente excluídos, o que, ao que parece, não é o caso dos ingressos provenientes de tais escolas. Pelo que foi verificado, aproximadamente 13% do total de cotistas são provenientes de escolas federais ou de alto desempenho, com uma distribuição, dentro desse percentual, de 26% no grupo B e 18% no grupo A. No caso dos ingressantes pelo PISM, os cotistas advindos de escolas de alto desempenho ocuparam 46% das vagas do grupo B e 31% do grupo A.

De maneira geral, esses alunos preferiram concorrer enquanto cotistas, uma vez que tem se mostrado uma escolha mais acertada e bem-sucedida, tendo em vista a menor concorrência entre esses grupos. Pelos dados estatísticos observados, 25% das vagas reservadas aos cotistas foram ocupadas por esses candidatos, somando-se os candidatos ao

² Os autores apontam como escolas de alto desempenho as escolas federais: Colégio João XXIII e Colégio Técnico Universitário (CTU), esse último transformado em Instituto Federal. Além desses, também o Colégio Militar.

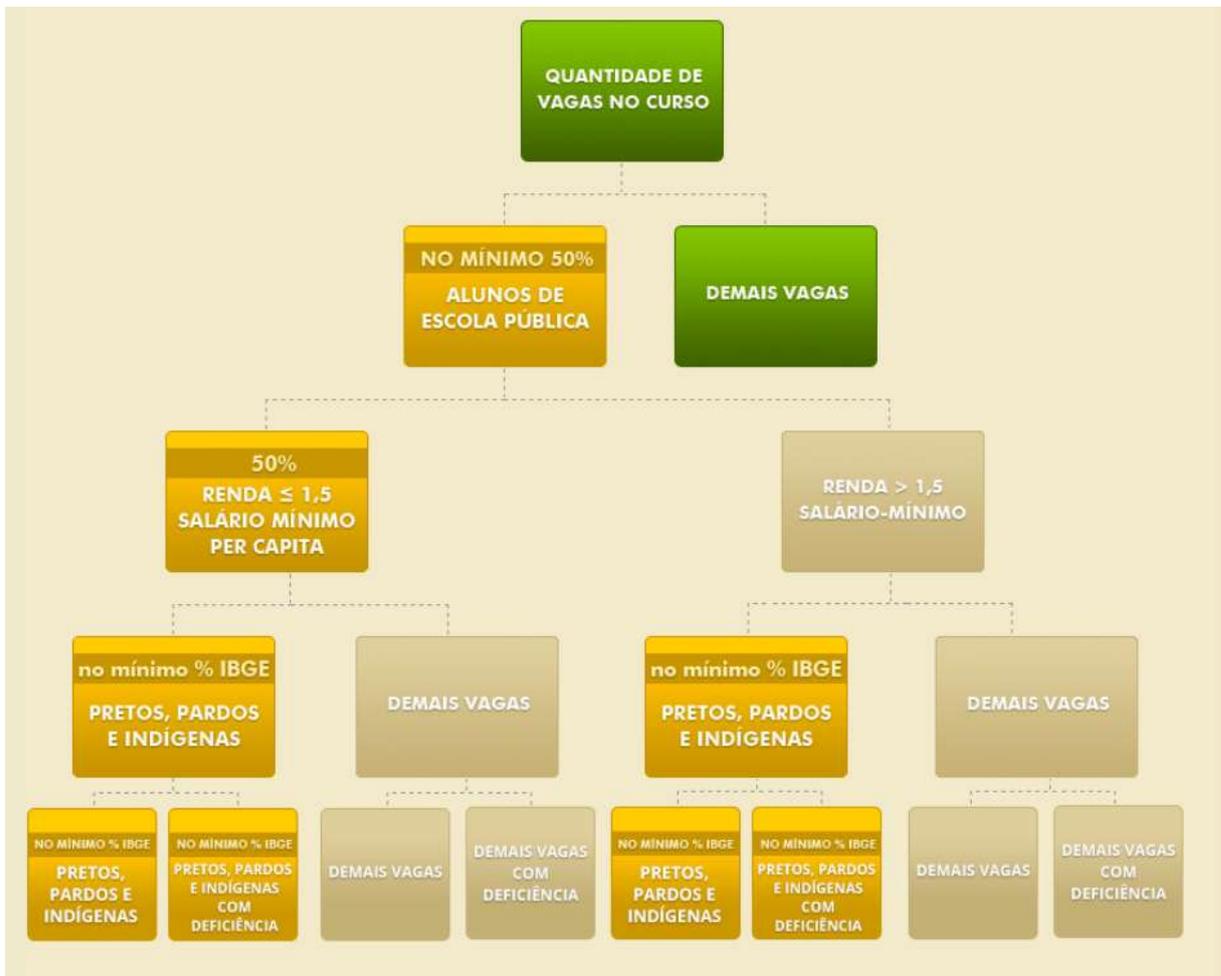
vestibular e ao PISM. Todavia, esse percentual varia conforme o curso. Nos cursos de maior concorrência, verificou-se que essa percentagem é superior aos cursos de menor procura: no curso de Direito, apenas 35% dos alunos que concorreram às cotas eram de escolas públicas municipais e estaduais; já no curso de Medicina, apenas 33% dos alunos que concorreram às cotas eram de escolas públicas municipais e estaduais. Enquanto que nos cursos de menor procura, a situação se inverteu, como é o caso das graduações em Geografia e Serviço Social. Para Beraldo e Magrone (2013), a característica peculiar dos alunos advindos de escolas de autodesempenho, que têm uma formação de base superior aos alunos de escolas públicas municipais e estaduais, interfere nas estatísticas de avaliação de desempenho dos concorrentes às cotas, deturpando o sentido de tal sistema. Quanto às condições de evasão e conclusão dos cursos de graduação, no período de 2006-2011, os achados de Beraldo e Magrone (2013) mostram que os cursos de Economia, Enfermagem e Serviço Social, nessa ordem, apresentaram melhores índices de conclusão. Para os autores, de modo geral, não foi verificado significativa evasão no grupo dos cotistas.

Após o ingresso, o desempenho acadêmico dos estudantes da UFJF é medido pelo Índice de Rendimento Acadêmico (IRA), no qual é feita a média ponderada das notas obtidas pelos alunos durante o percurso acadêmico. É importante considerar que os cotistas apresentaram notas inferiores aos demais estudantes não cotistas. Assim, os cotistas do grupo A apresentam os piores resultados, principalmente, quando oriundos de escolas municipais e estaduais da rede pública de ensino. O estudo de Beraldo e Magrone (2013) mostra que havia muito a ser mudado na política de cotas, tendo em vista os objetivos almejados pelas Resoluções. Até aquele ano, o percentual de negros na instituição não havia aumentado, permanecendo em torno de 8%.

No ano de 2012, com a sanção da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre os modos de ingresso nas universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio, e que visa à equidade de acesso aos alunos provenientes de escolas públicas no sistema de Ensino Superior, o sistema vigente de cotas adotado pela UFJF teve que ser alterado, gerando uma mudança nos percentuais adotados anteriormente. De acordo com a nova legislação, o sistema de cotas nas universidades federais deve garantir que cinquenta por cento das matrículas nos cursos das 59 universidades federais e nos 38 institutos federais fossem reservadas para os alunos cotistas, tendo como alvo os alunos que cursaram integralmente o Ensino Médio de forma regular e os estudantes provenientes do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas públicas. Essas vagas reservadas para o

sistema de cotas – 50% do total de vagas da instituição – deveriam ser subdivididas da seguinte maneira: metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e meio; e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Nesses dois grupos, deveria ser feita ainda uma nova subdivisão, que considerasse o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas do Estado, em conformidade com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2016). A partir de 2016, foi inserido o grupo de portadores de deficiências, em conformidade com o disposto na Lei nº 13.409, de 2016. Na Figura 1, segue a esquematização dos grupos para a reserva de vagas de acordo com a Lei nº 12.711:

Figura 1 – Distribuição das vagas conforme a Lei de Cotas



Fonte: MEC, 2017.

Com isso, feitas essas considerações sobre o sistema de cotas nas universidades federais e na UFJF, trataremos na próxima seção das políticas de ações afirmativas dentro do contexto acadêmico.

1.5 POLÍTICAS INCLUSIVAS E DE APOIO AOS COTISTAS NA UFJF

Uma vez apresentado um histórico da implementação do sistema de cotas na UFJF, passaremos a tratar das políticas institucionais que asseguram a permanência e conclusão de tais discentes que ingressaram pelo sistema de cotas. Assim, a UFJF, com o intuito de proporcionar mecanismos de apoio e acompanhamento para os ingressos por sistema de cotas, criou em sua estrutura organizacional a Diretoria de Ações Afirmativas (DIAAF). Tal diretoria foi estabelecida pela Portaria nº 1.172, de 15 de setembro de 2014, que define, em seu primeiro artigo, as suas competências:

1. Estabelecer diretrizes que permitam a contextualização das ações da comunidade universitária frente à Política de cotas para o ingresso no ensino superior, em cursos de graduação, determinada pela Lei n. 12.711 de agosto de 2012;
2. Adotar estratégias técnicas e político-institucionais que visem o acompanhamento dos grupos de alunos cotistas, mediante o levantamento de dados diversos e o incentivo de oferta de políticas institucionais a serem mobilizadas por órgãos e agentes públicos da UFJF e da sociedade em geral;
3. Constituir e articular ações próprias à sensibilização e mobilização da comunidade universitária para a convivência cidadã e social com as diversas realidades que presentes na diversidade social (correlacionadas à gênero e sexualidade, à etnia, à tradição das culturas, e à vulnerabilidade socioeconômica) atuando especialmente na diretriz da discriminação positiva, em todos os segmentos da Universidade;
4. Fomentar e consolidar o cuidado e atuação no campo da acessibilidade física e psicológica das pessoas integrantes da Universidade, propiciando sua convivência integrada na comunidade universitária;
5. Assessorar órgãos diversos no planejamento e programação de ações que apontem para a atenção à vivência da diversidade na Universidade (UFJF, 2016).

Assim, a DIAAF, para atender às demandas dos ingressos pelo sistema de cotas e dar apoio aos grupos de minorias, promovendo inclusão da diversidade, conta com uma equipe de apoio psicossocial e uma ouvidoria própria para atender às demandas desse público.

Tendo em vista nosso tema de pesquisa e o levantamento de dados para embasá-la, foi realizada uma entrevista semiestruturada com o atual diretor da DIAAF e a atual ouvidora da Ouvidora Especializada em Ações Afirmativas. Pela análise da entrevista, conforme o trecho

transcrito a seguir, é possível constatar que as políticas voltadas especificamente para o grupo de cotistas ainda estão sendo construídas e que as ações da diretoria atendem a demandas gerais da comunidade acadêmica, ou seja, os diversos grupos de minorias, como, por exemplo, questões referentes à acessibilidade para deficientes físicos, casos de *bullying* e os diversos casos de discriminação e intolerância.

Conforme a entrevista com o então diretor da DIAAF, verificamos que, no contexto da UFJF, as ações da diretoria são diversificadas e atendem a outros grupos:

O que acontece durante o ano, em datas muito específicas, aí eles pedem o apoio. É que a DIAFI não atende só cotistas, na verdade o público é muito amplo. Por exemplo, nós temos estudantes com deficiência motora, cotistas, que entrou por cotas raciais e querem alguém para auxiliá-lo para fazer prova, para escrever (E1, entrevista realizada em 20/04/2017).

Nesse organograma, na verdade... A DIAFI ela não tem o trabalho específico dela, a DIAFI, ela tem ações pensadas para a Pró-reitoria de Graduação, Pró-reitoria de Extensão... Então, nós atuamos aqui de forma transdisciplinar, porque tem ações nossas voltadas especificamente para a Graduação. E tem ações integradas com outras Pró-reitorias. Por exemplo, moradia estudantil é ações afirmativas. Tem aquela bolsa que os alunos vêm em situação de vulnerabilidade social de renda que a família recebe um salário mínimo. São ações afirmativas. Mas isso é feito em conjunto entre a DIAFI e a Pró-reitoria de Assistência Estudantil. A gente pensa políticas, mas não individualmente, mas com outras Pró-reitorias (E1, entrevista realizada em 20/04/2017).

Quanto à questão de haver outras iniciativas, como, por exemplo, a reserva de vagas para cotista de IC – PIBIC-Af/CNPq – não verificamos tal iniciativa nos editais de projetos de extensão, monitoria e pesquisa fomentados pela UFJF, assim como as resoluções respectivas desses programas não preveem nenhum tipo de cota. O Diretor de ações afirmativas aponta que, de fato, ainda não há dentro das Pró-reitorias ação semelhante. De acordo com o trecho da entrevista com o diretor, embora não tenha sido criada uma iniciativa semelhante, a DIAAF tem atuado para que sejam construídas ações que beneficiem o grupo dos cotistas, mas muitas dessas ações estão em fase de construção coletiva:

É uma coisa que a gente pretende construir coletivamente neste fórum, porque tem alguns projetos que eu tenho pensado. Mas que eu tenho pensado em apresentar no fórum. Validar isso junto à universidade, das ações a serem pensadas. Mas hoje tem o exemplo da Universidade Federal de São Carlos, que tem monitores, com bolsas, que acompanham os alunos cotistas nos primeiros anos, nos primeiros semestres, né? O aluno, a partir do terceiro período pode pleitear uma bolsa, uma monitoria, e esses alunos acompanham os alunos ingressantes cotistas, que geralmente tem mais dificuldade e são

acompanhados. Então isso que eu pensei, e já conversei com o reitor de dar possibilidade de dar parte das bolsas que a Universidade Federal de Juiz de Fora serem destinadas para isso. Mas a gente não quer promessas de cima para baixo. Então é necessário estar discutindo isso com o Fórum, para a gente aprovar isso coletivamente com outras propostas (E1, entrevista realizada em 20/04/2017).

Outra ação dentro da DIAAF, que trata da questão de inclusão de grupos e proteção da diversidade, foi a criação da ouvidoria que dá suporte aos casos de denúncias de preconceito e exclusão, conforme o relato da Ouvidora Especializada em Ações Afirmativas. Tal órgão foi criado recentemente e, por isso, ainda está em fase de adaptação, inclusive com a criação recente do cargo de ouvidora, que tem sua fala transcrita abaixo:

Depois em junho foi criada a ouvidoria especializada. Aí eu entrei a partir da data de criação, que é 10 de junho de 2016. Foi criado o cargo inclusive, porque não existia a ouvidoria especializada para ações afirmativas. A maioria dos atendimentos em 2016, noventa por cento, noventa e cinco dos atendimentos foram de estudantes, em geral. Alguns são cotistas, outros não... (inaudível). Mas alguns eram cotistas. Mas é que tem outras demandas: questões gerais de assédio, assédio moral por parte de professores, até por parte de colegas mesmo. [...] É de constrangimento, assédio moral que acontece, às vezes, em relações de sala de aula. É... Alguns são cotistas, mas não todos. Mas a demanda deles não por questão de ser cotista. É a demanda de um aluno que sofreu um assédio do professor e veio fazer uma denúncia (E2, entrevista realizada em 20/04/2017).

Assim, os cotistas também são atendidos naquela ouvidoria, mas há também atendimentos de demandas diversas dentro da universidade. De acordo com dados disponíveis no portal da DIAAF, a ouvidoria tem as seguintes competências:

- 1º) Receber denúncias e depoimentos a respeito das situações de discriminação, preconceito, violência e opressão vivenciadas no ambiente universitário, garantindo o sigilo dos (as) envolvidos (as);
- 2º) Realizar o acolhimento e o encaminhamento para serviços de atendimento especializado no interior da UFJF ou na rede pública;
- 3º) Dar apoio e orientação aos membros da comunidade acadêmica da UFJF, vítimas de discriminação, preconceito, violência e opressão ou em situação de vulnerabilidade social, jurídica e psicológica;
- 4º) Sistematizar dados com vistas a subsidiar a formulação de novas políticas de ações afirmativas e apoio à diversidade pela gestão da UFJF;
- 5º) Articular-se sistematicamente com a Ouvidoria Geral da UFJF, no processo de acolhimento e encaminhamento dos assuntos referentes às ações afirmativas.

A DIAAF e a Ouvidoria têm trabalhado para que sejam fomentadas políticas de inclusão, mas como foram criadas há pouco tempo, muitas das ações, como dissemos, ainda estão em processo de edificação.

Nesse contexto, as ações voltadas para o grupo de ingressantes pelo sistema de cotas necessitam de expansão para que seja criada uma cultura de inclusão e amplo debate da diversidade e da inclusão dos grupos de cotistas para que esses não fiquem marginalizados nos processos de ensino, pesquisa e extensão. Embora as políticas de ações afirmativas na UFJF ainda estejam em processo de formação e construção, a partir de 2009, a instituição beneficiou-se da criação, pelo CNPq, de um programa voltado exclusivamente para os discentes cotistas: o Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-AF).

Na UFJF, os programas de Iniciação Científica são desenvolvidos pela Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa (PROPP), regulamentados pela Resolução 03/ 1997. Dentro do quantitativo de bolsas oferecidas pelo CNPq, encontra-se o PIBIC-Af, que é direcionado para beneficiar alunos cotistas dentro das instituições que possuem políticas de ações afirmativas. Em nosso levantamento, esse programa foi a única iniciativa, detectada na UFJF, voltada especificamente para as necessidades específicas dos discentes cotistas. Mas, é importante ressaltar que tal projeto foi elaborado pelo CNPq e abarcado pela UFJF, que, até o momento, ainda não elaborou nenhum tipo de iniciativa voltada especificamente para o público cotista. A PROPP, que oferece aproximadamente 500 bolsas anuais de iniciação científica (Editais BIC/UFJF), ainda não direciona nenhuma dessas bolsas para o grupo de discentes cotistas. Partindo de tal panorama, esboçaremos algumas das principais características do PIBIC-Af.

Em um segundo momento, no segundo capítulo deste trabalho, faremos uma análise, por meio da aplicação de questionários em alunos, e em seus respectivos professores orientadores, que foram beneficiários do programa. Esse questionário³ tem como foco principal compreender qual é a percepção que esses alunos têm do PIBIC-Af. No caso dos professores orientadores, o questionário⁴ buscou compreender a percepção que eles têm do programa e se ele atua como um meio de inclusão do aluno cotista, além de verificar qual foi o aproveitamento do discente durante sua participação em um projeto de Iniciação Científica.

³ Anexo 2.

⁴ Anexo 3.

Assim, feita a contextualização dos programas de apoio aos discentes cotistas na UFJF, trataremos, na próxima seção, do Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-Af), que é central para este trabalho.

1.5.1 O Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-Af)/ CNPq

O Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-Af) é uma iniciativa promovida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que foi criado em 1951 com *status* de uma autarquia vinculada à Presidência da República, no governo do então presidente Eurico Gaspar Dutra. Sua criação foi sancionada pela Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951. Atualmente, o CNPq é uma fundação, vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), instituída pela Lei nº 6.129, de 6 de novembro de 1974, que visa fomentar a pesquisa científica e tecnológica, além de estimular a formação de pesquisadores brasileiros. O Conselho tem por missão “fomentar a Ciência, Tecnologia e Inovação e atuar na formulação de suas políticas, contribuindo para o avanço das fronteiras do conhecimento, o desenvolvimento sustentável e a soberania nacional”. Como visão, o Conselho aspira “ser uma instituição de reconhecida excelência na promoção da Ciência, da Tecnologia e da Inovação como elementos centrais do pleno desenvolvimento da nação brasileira”.

Em conformidade com seu regimento interno, instituído pela Portaria nº 816, de 17 de dezembro de 2002, o CNPq tem as seguintes competências:

Art. 3º – Compete ao CNPq, como órgão de fomento à pesquisa, participar com o Ministério da Ciência e Tecnologia na formulação, execução, acompanhamento, avaliação e difusão da Política Nacional de Ciência e Tecnologia e, especialmente:

- I. promover e fomentar o desenvolvimento e a manutenção da pesquisa científica e tecnológica e a formação de recursos humanos qualificados para a pesquisa, em todas as áreas do conhecimento;
- II. promover e fomentar pesquisa científica e tecnológica e capacitação de recursos humanos voltadas às questões de relevância econômica e social relacionadas às necessidades específicas de setores de importância nacional ou regional;
- III. promover e fomentar a inovação tecnológica;
- IV. promover, implantar e manter mecanismos de coleta, análise, armazenamento, difusão e intercâmbio de dados e informações sobre o desenvolvimento da ciência e tecnologia;

- V. propor e aplicar normas e instrumentos de apoio e incentivo à realização de atividades de pesquisa e desenvolvimento, de difusão e absorção de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- VI. promover a realização de acordos, protocolos, convênios, programas e projetos de intercâmbio e transferência de tecnologia entre entidades públicas e privadas, nacionais e internacionais;
- VII. apoiar e promover reuniões de natureza científica e tecnológica ou delas participar;
- VIII. promover e realizar estudos sobre o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX. prestar serviços e assistência técnica, em sua área de competência;
- X. prestar assistência na compra e importação de equipamentos e insumos para o uso em atividades de pesquisa científica e tecnológica, em consonância com a legislação em vigor, e
- XI. credenciar instituições para, nos termos da legislação pertinente, importar bens com benefícios fiscais destinados a atividades diretamente relacionadas com pesquisa científica e tecnológica (CNPQ, 2002).

Nesse contexto, com o intuito de fomentar o desenvolvimento e a manutenção da pesquisa, as bolsas de Iniciação Científica do CNPq foram criadas a partir de 1951 e tiveram por objetivo inicial despertar nos jovens estudantes o talento para ciência. Mas, no decorrer dos anos, esse objetivo foi ampliado. Nos dias atuais, os programas de bolsas de Iniciação Científica fomentados pelo Conselho são divulgados por meio de chamadas públicas nas quais as instituições de ensino se candidatam para receber a concessão das propostas lançadas regularmente. Após a chamada pública, as instituições internamente estabelecem critérios de méritos para os projetos de iniciação científica que receberão as bolsas. Dentre os programas oferecidos aos estudantes de nível superior estão: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação científica (PIBIC), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Tecnológica e de Inovação (PIBITI), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-Af) e o Programa de Iniciação Científica e Mestrado (PICME).

O PIBIC foi o primeiro programa a ser criado para atender alunos de universidades Públicas e Privadas, cujos critérios de seleção dos projetos para os quais serão destinadas as bolsas são definidos pela própria instituição de ensino. No caso do programa PIBITI, são bolsas destinadas a alunos que desenvolvem pesquisa tecnológica e de inovação. O PIBIC-Af é um programa de bolsas em parceria com a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que atualmente pertence ao Ministério dos Direitos Humanos. Nesse programa, as bolsas são concedidas às instituições de Ensino Superior que recebem cotas do PIBIC e tenham instituído políticas de ações afirmativas, sendo as bolsas destinadas a estudantes beneficiados pelas ações afirmativas. Por fim, o PICME é um programa de IC e mestrado em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES) e o Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), sendo esse último responsável por indicar os beneficiados dentre os estudantes medalhistas da Olimpíada Brasileira de Matemática nas Escolas Públicas (OBMEP) ou da Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM) (CNPQ, 2016).

Além dos programas destinados aos estudantes de graduação, há também oferta de bolsas de IC para o Ensino Médio e Fundamental, por meio de alguns programas: Programa de Iniciação Científica da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (PIC-OBMEP), o Programa de Iniciação Científica Júnior (IC-Jr/FAPs) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM).

O PIBIC-Af conta com a distribuição de bolsas de Iniciação Científica para alunos cotistas que preencham os requisitos do programa. Conforme informações colhidas no *site* do CNPq, o programa é normatizado pela RN 17/2006, que regulamenta as bolsas por cotas no país. O programa tem por objetivos:

- ampliar a oportunidade de formação técnico-científica de estudantes, cuja inserção no ambiente acadêmico se deu por uma ação afirmativa para ingresso no Ensino Superior;
- contribuir para a formação científica de recursos humanos entre os beneficiários de políticas de ações afirmativas de qualquer atividade profissional;
- ampliar o acesso e a integração dos estudantes beneficiários de políticas de ações afirmativas à cultura científica, e
- fortalecer a política de ação afirmativa existente nas instituições.

O PIBIC-Af justifica-se pela necessidade de ampliação da participação de determinados grupos sociais em espaços que tradicionalmente não eram ocupados por eles, por motivos de ordem discriminatória ou, ainda, por resultado de um processo histórico não corrigido. Tal programa tem por missão oferecer oportunidades para grupamentos sociais marginalizados ao longo da história, de modo a complementar as ações já desenvolvidas nas universidades.

A UFJF, por meio do PIBIC-Af, desde 2009, gerencia e oferece as bolsas de ações afirmativas do CNPq aos alunos ingressantes por meio do sistema de cotas. No edital de 2016, foram oferecidas 13 bolsas aos alunos comprovadamente cotistas, sendo que tais bolsas têm duração de 12 meses (se implementadas a partir do primeiro mês de vigência do processo institucional), com início em 1º de agosto do ano do edital. De acordo com o CNPq, os requisitos exigidos das instituições, orientadores e dos alunos são:

Requisitos para as Instituições: já participar do PIBIC e/ou do PIBITI; ter uma política de Ações Afirmativas implementadas voltadas para o ingresso de estudantes pertencentes a grupos tradicionalmente excluídos do espaço acadêmico na graduação; ser de natureza pública, e ter uma política de iniciação científica.

Condições de participação: a Chamada Pública de propostas para o processo de inscrição ocorre no primeiro semestre de cada ano, em geral, entre os meses de março e abril. A Chamada é publicada no item Editais da página do CNPq.

Requisitos para o orientador: estar vinculado à instituição de ensino e/ou pesquisa que participe do PIBIC-Af; desenvolver pesquisa científica, e ser preferencialmente bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Condições de participação: participar do processo de seleção realizado em sua instituição de vínculo. Os processos de seleção nas instituições ocorrem, em geral, no primeiro semestre de cada ano. Esteja atento aos prazos estipulados em sua instituição.

Requisitos para o estudante: cursar graduação; dedicar-se integralmente às atividades acadêmicas e de pesquisa, e ter sido beneficiário de política de ação afirmativa para ingresso no Ensino Superior.

Condições de participação: procure, em sua área de interesse, um pesquisador que esteja disposto a integrá-lo em sua pesquisa e a orientá-lo.

Quando consideramos todo o histórico de implementação das cotas nas universidades federais, especificamente o que já foi descrito no caso da UFJF, podemos tecer algumas considerações:

- a) O histórico de implementação de cotas na UFJF exige que os modelos adotados sejam permanentemente reavaliados e aperfeiçoados, tendo em vista a efetivação de uma política inclusiva que consiga atingir seus objetivos;
- b) Sendo assim, uma vez que o discente cotista ingressa em um curso superior, a instituição deve pensar em iniciativas que permitam o oferecimento de um ensino de qualidade e o desenvolvimento de seu corpo discente. No caso dos cotistas, programas específicos que venham a suprir suas demandas devem ser elaborados sempre tendo como foco suas especificidades;
- c) O êxito de uma política inclusiva, como o sistema de cotas, depende diretamente de um posicionamento ativo da UFJF frente às reivindicações de seus alunos cotistas. Assim, o apoio para que esses consigam concluir suas trajetórias acadêmicas deve ser elaborado de modo a permitir sua permanência nas vagas conquistadas. Logo, iniciativas que visem ao apoio de tais estudantes devem ser tratadas como prioritárias pelos setores responsáveis pelo auxílio aos discentes da UFJF;

- d) Enquanto dado real, apenas o programa PIBIC-Af foi uma política voltada especificamente para o grupamento de cotistas. Assim, embora ações que abarquem todos os discentes da instituição possam, eventualmente, atingir o público cotista, notamos a necessidade de elaboração de mais iniciativas voltadas para as especificidades dos discentes que ingressaram por meio das cotas.

No próximo capítulo, faremos uma apresentação dos programas de apoio aos discentes nas instituições públicas de Ensino Superior. Direccionando tal exposição, abordaremos as iniciativas voltadas exclusivamente para os alunos ingressantes pelo sistema de cotas, analisando qual o efeito de tais iniciativas tem sobre o percurso acadêmico dos alunos. Em seguida, será delineada a metodologia adotada para a realização do nosso trabalho.

2 POLÍTICAS DE APOIO AOS COTISTAS

Como vimos, as políticas de expansão e de democratização do ensino, por meio de programas como o REUNI, direcionado para a ampliação do Ensino Superior público no Brasil, juntamente com a implementação da política de cotas, foram responsáveis por uma reconfiguração da realidade das instituições de Ensino Superior em nosso país, seja pelo aumento da oferta de vagas, pela recepção de um novo público – favorecida pela entrada dos estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas –, seja pelos desafios que esse novo cenário apresenta às instituições. Diante disso, iremos tratar agora, dessa nova realidade do Ensino Superior no Brasil, uma vez que a recepção de alunos com diversidade de perfis moldou uma nova realidade acadêmica no país.

Sendo assim, uma vez apresentado o histórico da instituição da política de cotas na UFJF, juntamente com os reflexos das políticas de expansão do Ensino Superior por meio do REUNI, a consequente reconfiguração do número de vagas oferecidas por essa instituição e o aumento do número de servidores e mesmo a ampliação de seu espaço físico, passaremos a apresentar os modos de implementação das políticas de apoio ao discente cotista na UFJF, enfatizando as iniciativas voltadas para o apoio à permanência, à qualidade do ensino e à conclusão dos cursos por esses alunos. Desse modo, tendo por foco nosso caso de gestão, na seção seguinte faremos algumas considerações sobre o novo perfil do Ensino Superior no Brasil, apresentando um panorama e, ao mesmo tempo, apontando algumas questões que surgiram como consequência dessa nova realidade com o ingresso dos cotistas nas universidades federais.

Faremos, ainda, alguns apontamentos sobre a permanência dos graduandos, principalmente, após a implementação das políticas de democratização e expansão no Ensino Superior. Traremos também dos programas de Iniciação Científica como ferramenta didático-pedagógica para o desenvolvimento acadêmico do aluno. Posto isso, traçaremos o caminho metodológico utilizado nesse trabalho e, em seguida, passaremos à análise das entrevistas e apontamento de alguns resultados.

2.1 FINALMENTE AS COTAS. E AGORA?

A promulgação da Lei de Cotas para o ingresso nas universidades públicas foi um marco rumo à igualdade de direitos e de acesso ao Ensino Superior, além de reparar danos

causados às minorias sociais e étnicas. Todavia, as medidas com propósitos de integração de grupos desfavorecidos precisam ser reformuladas e aperfeiçoadas continuamente no contexto acadêmico, tendo em vista que a dinâmica acadêmica diante dessa nova realidade vem sofrendo alterações. Os fatores considerados por essas medidas devem ter como parâmetro as necessidades dos alunos cotistas durante todo seu trajeto na graduação. As demandas dos alunos que ingressam por cotas não devem ser diminuídas ou silenciadas, já que, para a real inclusão, eles necessitam, por vezes, de apoio financeiro, emocional e acadêmico. Desse modo, apresentaremos alguns estudos que buscam compreender como se dá a inserção e o acolhimento dos discentes cotistas nas instituições públicas de ensino superior.

Conforme estudo realizado por Chazan *et al* (2015), verificou-se que variáveis relacionadas aos dados sócio demográficos e condições de saúde, juntamente com a forma de ingresso, interferem na qualidade de vida dos estudantes de Medicina da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Pelos dados apontados no estudo, os autores concluíram que foi possível vislumbrar a necessidade de cuidados aos estudantes que apresentam maior vulnerabilidade no percurso de formação no curso de Medicina, especialmente em relação aos alunos ingressantes pelos sistemas de cotas. A análise realizada pelos pesquisadores sinalizou que o grupo de estudantes cotistas está mais propenso a apresentar maior queda da qualidade de vida, assim como grupos pertencentes a classes econômicas mais baixas, juntamente com as mulheres e portadores de Morbidade Crônica Referida (MCR).

Chazan *et al* (2015) observaram que há diferenças significativas na qualidade de vida entre o grupo de cotistas e não cotistas na amostra estudada. O capital cultural e a profissão dos pais, bem como a elevada titulação acadêmica dos mesmos, podem influir na vida dos estudantes, seja por intermédio de conselhos no campo curricular ou profissional, ou por meios objetivos e materiais que permitam a seus filhos condições de apenas estudar sem a necessidade de conciliar seus estudos com trabalhos não relacionados à atual área de formação. Outro dado importante está relacionado ao local de moradia dos estudantes, visto que muitos dos cotistas moram em lugares e bairros mais afastados, o que pode causar um processo de separação das suas respectivas famílias, juntamente com dificuldades de ordem material, fato esse que lesa sua integração ao novo ambiente social.

Pelos estudos realizados na UERJ, independente do apoio dado aos cotistas, como bolsas de permanência, por exemplo, 43% dos alunos desse grupo sofrem maior estresse durante o curso de Medicina. Com isso, identifica-se a necessidade de melhor acolher os estudantes, pois além dos aspectos físicos e emocionais, os fatores socioculturais podem

influenciar sua qualidade de vida e, conseqüentemente, seu desempenho acadêmico (CHAZAN *et al.*, 2015).

Nota-se que a qualidade de vida e, conseqüentemente, o desempenho acadêmico dos cotistas demandam atenção e novas frentes de ações afirmativas no contexto universitário. Contudo, vale mencionar, além dos fatores econômicos e relativos ao capital social e cultural, já citados anteriormente, as questões discriminatórias, como o racismo, derivadas da diversidade precisam igualmente de atenção.

Para Jesus (2013), o sistema de cotas tem o intento de construir um país democrático, principalmente para a população negra. Mas, somente aumentar a heterogeneidade em um ambiente antes homogêneo, como as universidades, não é o bastante para estabelecer o pluralismo e a inclusão social, efetivamente. O sistema visa romper com a segregação, mas não acaba imediatamente com a exclusão e as práticas racistas.

Jesus (2013) apresenta um estudo de gestão da diversidade na Universidade de Brasília (UnB), que adota o sistema de cotas desde 2003. A gestão da diversidade foi consubstanciada pela Assessoria de Diversidade e Apoio aos Cotistas (ADAC) e pelo Centro de Convivência Negra (CCN). Para a autora, a diversidade é indispensável para compor a identidade social das pessoas e os grupamentos sociais. Assim, é necessário desenvolver tanto o conhecimento quanto a noção de pertencimento ao ambiente acadêmico. Desse modo, a gestão da diversidade poderia auxiliar na identificação dos fatores que obstruem ou potencializam o desenvolvimento da diversidade humana. O projeto tinha por objetivos analisar os desafios da convivência dos alunos cotista negros, assim como dos processos psicossociais desses no universo acadêmico e as formas de enfrentamento das possíveis dificuldades e impasses no convívio. Além disso, a autora aponta a necessidade da gestão da diversidade em um ambiente organizacional que objetiva a inclusão de pessoas de diferentes culturas, raças, gêneros, estilos de vida e condições sociais. Segundo Jesus (2013), a sensação de pertencimentos desses novos ingressantes, os cotistas, não se faz apenas com a inclusão da diversidade em um ambiente anteriormente homogêneo, pois são necessárias ações que vão além do acesso às vagas na instituição, promovendo a gestão da diversidade.

A criação da ADAC e do CNN foi uma iniciativa que surgiu quando verificada a necessidade de um espaço de discussão e amplo debate para as questões de discriminação e racismo. Tanto a Acessória quanto o Centro de Convivência compunham uma frente de ações afirmativas e, assim, visavam a inclusão efetiva dos cotistas negros na comunidade acadêmica, de maneira que os novos integrantes não fossem encarados como sujeitos

incluídos no ambiente por força da lei. O Centro de Convivência buscava fornecer um sistema de apoio aos estudantes negros, principalmente aos ingressantes pelo sistema de cotas. Dentre as ações promovidas, estavam: acompanhamento acadêmico de 2.332 cotistas ingressantes na UnB; oferecimento de 40 vagas de estágio para cotistas no Superior Tribunal de Justiça; 30 vagas para pesquisa no projeto Kalunga (voltado para o desenvolvimento de ações direcionadas às comunidades quilombolas); 25 para o programa de cotistas na escola (direcionado à divulgação do sistema de cotas para alunos do ensino público); 55 bolsas para estudantes cotistas envolvidos com pesquisas de intervenção e saúde; além da formulação de relatórios, promoção da consciência negra e de parcerias com instituições públicas e privadas.

Jesus (2013) observou que as iniciativas promovidas por essas ações afirmativas na UnB tiveram um resultado positivo. Outro ponto observado pela autora foi que os cotistas percebiam as ações afirmativas como um fortalecimento da diversidade e o CNN como um espaço de identidade social e identificação pessoal. Pela pesquisa, os cotistas identificavam as principais palavras que expressavam a significação do Centro, como: apoio, igualdade e luta, citados, nessa ordem de importância. Os entrevistados também citavam outros termos, como: acolhimento, afroatitude, cotas, inclusão, negritude, oportunidade e respeito. Assim, a gestão da diversidade na instituição agregou ao sistema de cotas forças para a inclusão e fomento do debate público nas diferentes dimensões da diversidade (JESUS, 2013).

Weller e Silveira (2008) realizaram um estudo a respeito da trajetória das jovens negras na UnB após a implantação do sistema de cotas. As autoras apontam que, ainda que a política de cotas nas universidades seja uma medida justa e em conformidade com o aparato legal, como uma iniciativa isolada, ela não é capaz de produzir os efeitos desejados. No interior das universidades, seria necessária uma modificação mais profunda para refletir as mudanças nas discrepâncias sociais. O ingresso de alunos negros gera a necessidade de discussão sobre temas pertinentes, como a discriminação, o racismo e a segregação social. As jovens entrevistadas no estudo apontam que não são ouvidas e, muito embora os alunos sintam que a justiça social tenha sido feita, ela está incompleta, pois ainda que tenha sido concedida a vaga para ingresso no universo acadêmico, há um silêncio em relação a essas questões. A transformação social não pode ser conquistada na ausência de diálogo com aqueles que também ajudam a construir o sistema: professores, alunos e sociedade.

Em um trabalho realizado por Bittar *et al* (2007) foi verificado quais seriam alguns dos motivos que prejudicavam a permanência dos cotistas na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). No desenvolvimento da pesquisa, as autoras entrevistaram um grupo

de cotistas dos cursos de Enfermagem e Direito da unidade universitária em Dourados, nos anos de 2004 a 2005. Elas sinalizaram que o tema das medidas de cotas tem por finalidade promover uma medida compensatória em favor das minorias, conforme ocorreu na UEMS, onde a permanência dos alunos cotistas na educação superior, principalmente dos negros e dos indígenas, é fundamental para que se concretize esse tipo de ação afirmativa, já que a conclusão da graduação é determinante para o ingresso no mercado de trabalho. Assim, a formação dos estudantes cotistas terá grande influência em suas carreiras profissionais, contribuindo para a diminuição da desigualdade social na sociedade brasileira. Portanto, o Ensino Superior é um elemento de grande importância para os cotistas, uma vez que pode ser entendido como uma das principais ferramentas de mobilidade social.

Mesmo no caso de cotistas que ingressam no ensino superior, Bittar *et al* (2007) verificaram, pelas entrevistas realizadas, que muitos desses alunos ainda tinham dificuldade em manter a permanência no curso de graduação. Nessa pesquisa, evidenciou-se que um dos principais entraves para a continuação no Ensino Superior são aqueles ligados a variáveis de ordem econômica, pois há gastos com material didático, moradia, alimentação e transporte, dentre outros mencionados pelos cotistas. Os entrevistados alegaram que a única suposta facilidade foi o ingresso, já que para se manterem no Ensino Superior eram exigidos recursos dos quais eles não dispunham. Os estudantes cotistas afirmam que bolsas de estudo e estágios remunerados poderiam facilitar a permanência e a conclusão do Ensino Superior.

No tocante à questão de bolsas remuneradas, Bittar *et al* (2007) apontam que os alunos pesquisados sugeriram que os estágios remunerados facilitariam sua permanência nos cursos. Os entrevistados indicaram que a única suposta facilidade que tiveram foi o ingresso na universidade, pois ademais não haveria nenhum facilitador ou sistema de apoio a permanência no contexto acadêmico. Entretanto, mesmo com as dificuldades relatadas, os estudantes afirmaram que a busca pelo conhecimento ajuda a ultrapassar as vicissitudes de ordem econômica e social, principalmente pelo fato dos cursos pesquisados – Direito e Enfermagem – serem diurnos, o que dificulta a conciliação da atividade acadêmica com uma atividade laboral remunerada.

Os estudos relatados sinalizam questões indispensáveis para que a adoção de cotas e a recepção dos cotistas pelas instituições possam ser repensadas e reestruturadas a fim de se adequarem a um novo cenário em nosso país. Como apontam Nierotka e Trevisol (2016):

[...] as políticas e as ações afirmativas implementadas abriram a universidade para os jovens das camadas populares. O acesso, a despeito de ser apenas uma das dimensões de um processo mais amplo de democratização da universidade, é um elemento fundamental na medida em que desafia a IES a se conceber e a se realizar como um bem público a serviço da sociedade (NIEROTKA; TREVISOL, 2016, p. 30).

Diante desse cenário, as instituições precisam repensar sua estruturação, de modo a serem capazes de abarcar as demandas deste novo público e suas necessidades específicas. Só assim a abertura das universidades poderá ser uma política que cumpra, de fato, seus objetivos, modificando as dinâmicas de desigualdade cristalizadas até então. Após essas considerações, embasadas pelos estudos mostrados até aqui, abordaremos os programas voltados exclusivamente para o atendimento dessa nova demanda.

2.1.1 Permanência dos estudantes cotistas nas universidades públicas

De acordo com Paula (2017), as políticas de democratização do Ensino Superior, implementadas a partir dos anos 2000, tais como o REUNI e a Política de Cotas nas universidades públicas, ocasionaram o aumento de vagas e ingressantes nas universidades. Entretanto, esse movimento não foi acompanhado pela devida reestruturação interna das universidades no que tange às inovações pedagógicas voltadas para inclusão e ao rompimento da cultura do preconceito. A expansão e a massificação do Ensino Superior ainda não foram suficientes para promover a inclusão das camadas sociais historicamente excluídas. Há, nesse sentido, uma inclusão excludente revelada pelos índices de evasão ao longo do percurso universitário, principalmente dos estudantes de classes mais populares. Esse grupo de alunos enfrenta dificuldades em sua permanência nas universidades, sendo elas de ordem material e acadêmica. Os fatores que prejudicam sua permanência no meio acadêmico são relativos à trajetória escolar e ao capital social e cultural desses jovens. Nesse sentido, o aumento no número de vagas, que possibilitaram o ingresso de segmentos anteriormente excluídos e mais vulneráveis, deveria ser acompanhado por políticas que garantam a permanência e a conclusão do curso de graduação. Conforme destaca Paula (2017):

Apesar das políticas voltadas para a “democratização” do ensino superior a partir de 2003 (Governos Lula e Dilma), como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), aprovado pela Lei n. 11.096, de 13/01/2005, que facilita o acesso de estudantes de baixa renda nas IES privadas; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

– REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que tem promovido a expansão e interiorização das universidades federais; as políticas de ação afirmativa, consolidadas pela Lei nº 12.711, de 29/08/2012 (cotas reservadas a estudantes provenientes da escola pública nas universidades federais, priorizando os alunos de baixa renda e o recorte étnico-racial), entre outras medidas, a inclusão dos segmentos marginalizados socialmente ainda não se concretizou no Brasil, em especial nos cursos de alta demanda, que conferem maior possibilidade de mobilidade social (PAULA, 2017, p. 306).

Ainda de acordo com a autora, embora os esforços de inclusão diminuição da evasão e retenção tenham sido propostos, somente o direito ao acesso não garante a inclusão na educação superior, pois ainda permanecem grandes as taxas de evasão e retenção nos cursos de graduação dos estudantes de menor renda aquisitiva e advindos de minorias étnicas. Segundo a autora, o número crescente de vagas foi acompanhado por um declínio no número de concluintes entre os anos de 2000 a 2015. Em vista disso, o ingresso na graduação não garante a inclusão, principalmente, para graduandos de camadas populares e de minorias étnicas, em virtude de estarem expostos a dificuldades de ordem econômica, pedagógica e simbólico-subjetiva. Para esse grupo de alunos, os problemas financeiros podem interferir negativamente em sua permanência em um curso de graduação, principalmente naqueles de maior demanda, como Medicina, Odontologia e Engenharias, já que são cursos de horário integral, impossibilitando a conciliação com a carga horária de trabalho, no caso de alunos trabalhadores. Paula (2017) aponta ainda que as dificuldades pedagógicas são de ordem de capital social e cultural e, além disso, os alunos provenientes de escolas públicas, que têm pior infraestrutura e, normalmente, menor qualidade em relação às escolas frequentadas por alunos de classes mais abastadas, tendem a apresentar menores dificuldades. As adversidades de ordem simbólico-subjetiva referem-se à inclusão excludente no que diz respeito à falta de acolhimento, à deficitária relação aluno-professor, à pouca flexibilidade curricular e à ausência de políticas de ações afirmativas eficientes dentro das universidades.

Nesse contexto, os conceitos de capital social e cultural devem ser destacados. Conforme Bourdieu (2003 *apud* CANAAN; NOGUEIRA, 2015), o “capital cultural significa um conjunto de disposições, bens e saberes culturalmente dominantes e escolarmente valorizados” (CANAAN; NOGUEIRA, 2015, p. 68). Para Bourdieu (2002):

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não

somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 2002, p. 67).

Desse modo, consideramos que o capital cultural e social pode interferir no ingresso do aluno no Ensino Superior, conforme sugerido por Paula (2017), visto que não somente o capital econômico é determinante no que tange ao acesso e permanência no ensino superior. O capital cultural do núcleo familiar e o individual, bem como o capital social, configurado pela rede de relações, contribui para o acesso aos bens educacionais.

Em relação aos cotistas no contexto da UFJF, de acordo com Beraldo e Magrone (2012), não foi verificado maior índice de evasão entre o grupo dos cotistas. Pelo contrário, o percentual de evasão dos alunos não cotistas foi quase o dobro quando comparado aos cotistas. Os autores analisam que esse fato mantém relação com o valor simbólico (e concreto) que está relacionado à valorização da vaga conquistada, ainda que haja diversas dificuldades de permanência e conclusão da graduação. Além disso, o aluno cotista atribuiria mais valor à vaga que o aluno não cotista, o qual teria maiores facilidades em passar em concursos e vestibulares em outras instituições. Quanto ao rendimento acadêmico dos cotistas, Beraldo e Magrone (2012) apontaram que esses estudantes apresentaram menores índices quando comparados aos demais alunos. Os alunos dos grupos de A (na época alunos negros provenientes de escolas públicas) apresentaram piores resultados quanto ao desempenho. A diferença não foi tão significativa quando comparados os Grupos C (não cotistas) com o grupo B (alunos de escolas públicas), pois, nesse último grupo, havia um elevado número de alunos de escolas públicas de alto desempenho. Conforme a tabela abaixo, verificamos os percentuais de evasão (alunos não ativos que trancaram a matrícula ou abandonaram o curso), encontrados por Beraldo e Magrone (2012).

Tabela 9 – Alunos ingressantes entre 2006-2011 e *status* em dez./ 2011

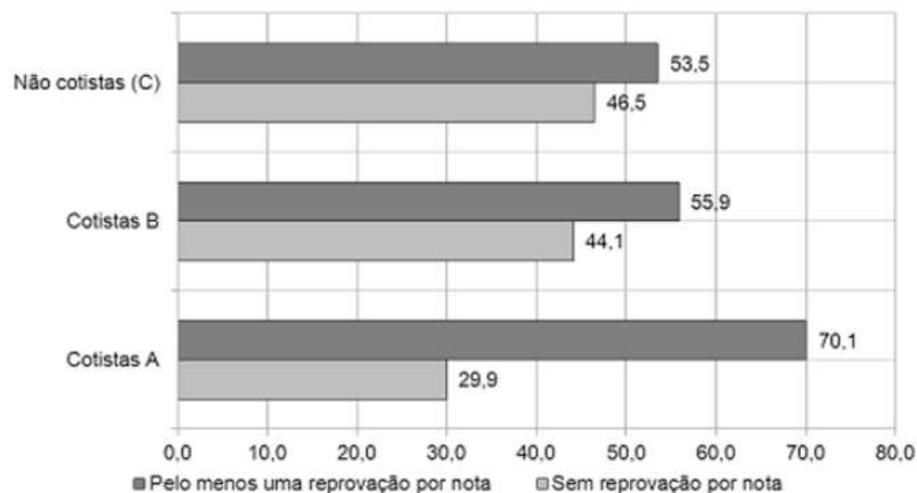
Cota	Ativo	% Concluído	% Não ativo	% Total
C	5872	68,4 1490	17,4 1223	14,2 8585
B	3400	81,3 337	8,1 445	10,6 4182
A	985	83,5 68	5,8 127	10,8 1180
	10257	73,5 1895	13,6 1795	12,9 13947

Fonte: Beraldo e Magrone (2012).

O estudo realizado por Santos (2016) confirma os dados encontrados por Beraldo e Magrone (2012). De acordo com a autora, dentre os estudantes que cancelaram a matrícula no período de 2010 a 2015, 45,5% eram de alunos cotistas e o percentual de alunos não cotistas foi de 54,6%. Assim, embora os índices de evasão dos alunos cotistas, ainda que elevados, não supere os de não cotistas, é necessário a implementação de políticas que busquem a qualidade da permanência do aluno cotista dentro das universidades, tendo em vista a necessidade de que sua permanência seja acompanhada por um bom nível de desempenho.

Sobre a questão de desempenho, Beraldo e Magrone (2012) apontaram em seu estudo que os alunos cotistas apresentavam maiores índices de reprovação por nota, sendo o grupo de não cotistas o que apresentava menor índice de reprovação por nota, conforme é possível verificar no Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 – Taxa de reprovações em pelo menos uma disciplina, segundo os grupos de cotas



Fonte: Beraldo e Magrone (2012).

Com vistas a reduzir essas desigualdades e a evasão no ensino superior, o Governo Federal criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), aprovado pela Portaria 39 de 12/12/2007 e normatizado pelo Decreto nº 7.234, de 19 julho de 2010. O programa prevê o oferecimento de suporte aos alunos de baixa renda matriculados no Ensino Superior. Entre os seus objetivos estão a democratização da permanência dos estudantes, a minoração dos efeitos das desigualdades sociais e regionais, a redução das taxas de evasão e retenção, além de contribuir para inclusão social. Além do PNAES, outra frente que se preocupa com a permanência do estudante universitário é o Programa de Bolsa Permanência,

criado pela Portaria nº 389 de 2013, que tem por finalidade primordial garantir a permanência dos alunos de graduação das universidades, principalmente quilombolas e indígenas, que se encontram em situação de vulnerabilidade. Entretanto, de acordo com Andrade e Teixeira (2017), tal Programa se mostrou pouco eficaz no que tange a permanência e o desempenho acadêmico dos alunos, “analisando os resultados relativos às áreas definidas pelo PNAES, observou-se baixa ou nenhuma correlação estatisticamente significativa destas variáveis com as variáveis de permanência e desempenho acadêmico, como se esperaria” (ANDRADE; TEIXEIRA, 2017, p. 524).

Nesse sentido, Paula (2017) alerta que as políticas que têm sido implementadas nas universidades são de caráter assistencialista, baseando-se sobretudo no suporte financeiro aos estudantes carentes. Entretanto, as necessidades desse público ultrapassam as carências de ordem econômica, já que as demandas de ordem acadêmica, simbólica e existencial, e também aquelas relacionadas ao sentimento de não pertencimento ao meio acadêmico, não permitem a inclusão de fato. Para tanto, a autora afirma que as instituições de ensino superior devem construir novas formas de atender a esse público, por meio de inovações pedagógicas e edificação de uma cultura inclusiva, rompendo com preconceitos e práticas de exclusão.

Sobre a rotina acadêmica e as percepções de não pertencimento, Badargi e Hutz (2012) sugerem que a qualidade dos relacionamentos interpessoais com colegas e professores, quando positivos, pode melhorar a permanência do estudante de graduação assim como reduzir os índices de evasão. De acordo com os autores, é natural que os alunos passem por um processo de adaptação ao ambiente acadêmico. Por isso, é importante que a instituição de ensino esteja ciente desse período de amadurecimento de seu público e fomenta iniciativas que visem tornar a vivência acadêmica uma realidade mais produtiva. Assim, o melhor aproveitamento da experiência universitária mantém relação com iniciativas institucionais que busquem melhorar o envolvimento dos alunos no sentido de facilitar a transição de uma realidade escolar para a realidade universitária, inserindo-os em atividades acadêmicas curriculares e extracurriculares. Nesse aspecto, a qualidade da permanência dos cotistas deve ser prioridade no que diz respeito às ações afirmativas em instituições que adotaram as cotas.

Em um estudo sobre a desistência do curso de Ciências Sociais na UERJ, realizado por Villas Boas (2003), foi observado que a inserção dos graduandos em projetos de pesquisa por meio dos programas de Iniciação Científica reduz muito o índice de evasão e, além disso, a Iniciação Científica (IC) pode influenciar mais positivamente que as mudanças curriculares, principalmente, quando se trata da permanência dos estudantes de graduação. De acordo com

a autora, em 1986, foi criado um Laboratório de Pesquisa Social (LPS) na referida universidade, no qual os alunos eram integrados em atividades de pesquisa e estágios. O programa, que tinha por objetivo melhorar a qualidade de formação dos alunos do curso, foi consolidado com a implementação do Programa de Iniciação Científica (PIC) do CNPq, que ocorreu no ano de 1988. Nesse estudo, foi observado que a participação em PIC influenciou positivamente na diminuição da evasão e na qualidade de formação do grupo de alunos pesquisados.

Villas Boas (2003) salienta que o programa inseria os alunos em atividades de pesquisa e isso proporcionou aos estudantes envolvidos um aumento na rede de relações e contatos, tal como intercâmbio profissional. Ademais, os estudantes desenvolveram espírito crítico e expectativas futuras para possíveis oportunidades de ingresso em programas de pós-graduação. Os discentes relataram, ainda, que a bolsa permitia uma dedicação integral ao curso e às atividades acadêmicas, auxiliando na compra e aquisição de material didático e na participação em eventos. Para a autora, durante os cinquenta anos de mudanças curriculares, ocorridas entre os anos de 1939 a 1988, não houve resultados significativos para a melhoria no desempenho acadêmico dos graduandos e para a redução das taxas de evasão, já a participação no PIC demonstrou maior eficácia na melhoria da qualidade de formação dos estudantes e na redução da evasão. Assim, o projeto foi uma importante iniciativa que abriu espaço para discussões no debate sobre diretrizes a serem adotadas no tocante a iniciativas que visassem a partilha dos bens educacionais.

2.1.2 Programas de Iniciação Científica (PIC) e contribuições para o ensino e a qualidade de permanência na graduação

A Iniciação Científica (IC) é uma atividade que visa inserir o aluno de graduação na atividade de produção de conhecimento científico. Para Queiroz e Massi (2015), a IC pode ser entendida sob duas perspectivas distintas:

(1) enquanto um processo que abarca todas as experiências vivenciadas pelo aluno – programas de treinamento, desenvolvimento de estudos sobre a metodologia científica (dentro de uma disciplina ou não), visitas programadas a institutos de pesquisa e a indústrias etc. – durante ou anterior à graduação, com o objetivo de promover o seu envolvimento com a pesquisa e, conseqüentemente, desenvolver a chamada formação

científica e (2) como o desenvolvimento de um projeto de pesquisa elaborado e desenvolvido sob orientação de um docente da universidade, realizada com ou sem bolsa para os alunos (QUEIROZ; MASSI, 2015, p. 37).

De acordo com Bazin (1982), a Iniciação Científica tem sua historicidade. No Brasil, as universidades, para criarem o Programa de Iniciação Científica (PIC), buscaram inspiração nos modelos norte-americano e francês. Tanto nos EUA quanto na França, os estudantes selecionados para participarem da IC eram precocemente iniciados na atividade científica. Assim, a IC idealmente deveria ser uma ferramenta que promovesse no aluno sua independência intelectual, além de propiciar a descoberta dos seus interesses pessoais e de suas aptidões e escolhas. Desse modo, a IC deveria conduzir o estudante para a abertura de novos horizontes e permitir a aproximação da vivência cotidiana do trabalho científico. A autora afirma ainda que tal atividade melhora a capacidade de entendimento dos conteúdos estudados pelos alunos, pois eles passam a elaborar suas próprias conclusões do que foi estudado com base nos conteúdos e nos conhecimentos já internalizados em conjunto com os fatos experimentais realizados na pesquisa. Nessa perspectiva, as atividades de IC promoveriam a independência intelectual do aluno por meio da ruptura dos processos passivos de acumulação e reprodução dos conhecimentos.

A IC é desenvolvida pelas universidades e apoiada financeiramente por agências de fomento e, em alguns casos, com recursos da própria instituição. Ainda que a princípio informalmente, a partir de 1940, as ICs têm estado presentes no universo acadêmico e, desde 1963, vêm sendo apoiadas, organizadas e fomentadas pelo governo federal. Dentre as agências fomentadoras de IC, está o CNPq, no nível federal, que por sua vez é a mais expressiva, e também há, no nível estadual, as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAP). Assim, no início da década de 1950, o reconhecimento da importância da pesquisa levou à criação do CNPq, em 1951.

As atividades de IC tiveram seu financiamento respaldado pela lei da reforma universitária que prevê a indissociabilidade do ensino e pesquisa, preceitos esses que foram incorporados posteriormente, em 1988, à Constituição Federal e, em 1996, à LDB. Entre os anos 1963 e 2005, ocorreu um aumento acentuado do número e ofertas de bolsa de IC e, nos dias atuais, essa modalidade tem sido de grande relevância para o CNPq, dado que a quantidade de bolsas de IC supera as demais ofertadas pelo Conselho. No ano de 1988, foi criado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, destinado às IES que seriam responsáveis pelo gerenciamento dessas bolsas. Anteriormente a essa data, as bolsas

eram concedidas somente por demanda espontânea do orientador – demanda de balcão. As autoras apontam, ainda, que embora a oferta de bolsas tenha sido aumentada consideravelmente, a quantidade é insuficiente para a demanda. Além disso, a distribuição por regiões no país é desigual, com concentração de bolsas em algumas regiões. Conforme dados disponibilizados pelo CNPq, a região sudeste permanece com maior quantidade de bolsas, com 41,21% do total de bolsas oferecidas no país, seguida da região nordeste com 23,78% e, posteriormente, a região sul, com 18,64%. Dentre as regiões que recebem o menor número de bolsas, estão a centro-oeste, com 9,77%, e a norte, com 6,59%. Segue abaixo, o mapa de distribuição de bolsas de IC no Brasil, em 2017.

Figura 2 – Mapa da distribuição de bolsa de IC no Brasil



Fonte: CNPq, 2017.

Nesse cenário, Queiroz e Massi (2010) alertam que a pequena abrangência dos programas de IC, em algumas regiões, acaba por limitar o acesso de bons alunos a essa oportunidade. Isso poderia acarretar em um processo seletivo prejudicial que deixaria de fora alunos capacitados e promissores, visto que conforme a distribuição está delineada, poucos seriam beneficiados e muitos excluídos.

Queiroz e Massi (2010) apontam, ainda, que a IC pode produzir e fortalecer práticas de construção do conhecimento. À IC cabe a atribuição de elevar o ensino para além das atividades de reprodução do conhecimento e práticas expositivas. As autoras mostram quatro

dimensões em que a IC pode atuar como atividade de formação do graduando, dentre elas: desempenho na graduação, desenvolvimento pessoal, nova visão científica e socialização profissional. Assim, em conformidade com os achados no trabalho de levantamento bibliográfico realizado pelas autoras, no que tange à dimensão do desempenho na graduação, os alunos tendem a obter um melhor desenvolvimento acadêmico depois de ingressarem em atividades de IC, o que conseqüentemente promove um melhor aproveitamento da graduação pelo aluno. Dessa forma, os alunos inseridos na atividade de pesquisa têm melhora significativa nas disciplinas curriculares diversas devido à sua melhor capacidade analítica, aprimoramento na sistematização do estudo e também da assimilação de conteúdos. No que se refere ao desempenho pessoal, a IC permite que sejam reveladas e aprimoradas algumas capacidades latentes dos alunos. Dentre essas habilidades estimuladas pelo intercurso nas atividades de IC, merecem destaque: a capacidade de liderança, o espírito crítico, a ampliação da responsabilidade, a autonomia e a criatividade. Assim, a trajetória intelectual do aluno se aprimora, o que promove seu desenvolvimento pessoal em diversas áreas, inclusive nos relacionamentos interpessoais e de expressão de valores altruístas. Quanto à questão da socialização profissional, os alunos que integram o grupo de pesquisadores por meio da IC têm a oportunidade de interagir com outros pesquisadores, ampliando seu grupo de contatos e propiciando melhor socialização, principalmente em relação a seu bom desenvolvimento profissional e, por isso, promovendo uma ponte para novos vínculos e futuras experiências profissionais, com troca de informações e conhecimentos. Por fim, as autoras afirmam que os alunos que ingressam nas atividades de pesquisa acabam por adquirir uma nova visão da ciência, passando a percebê-la de forma mais ampla, compreendendo o processo de construção de conhecimento e tendo uma melhor compreensão e valorização do papel do cientista na sociedade.

De acordo com Resende *et al* (2013), os programas de IC e Extensão promovem o desenvolvimento da pesquisa, a geração de novos conhecimentos e novas tecnologias, além de aprimorarem o espírito crítico do graduando. Tais programas permitem a associação de atividades comuns à graduação com atividades de produção de conhecimento científico, promovendo a discussão e a organização do saber científico. Os autores apontam que essa atividade pode afetar positivamente a vida profissional do indivíduo. Em um estudo realizado por Resende *et al* (2013) sobre a importância da Iniciação Científica e dos Projetos de Extensão para Graduação no curso de Medicina, 91,4% dos entrevistados relataram que sua

formação profissional foi beneficiada pelo engajamento nesses projetos. O enriquecimento do currículo é um dos pontos mais almejados pelos alunos de IC.

No mesmo estudo, Resende *et al* (2013) afirmam que muitos dos entrevistados apontaram que, por receberem bolsas remuneradas, por meio da IC, conseguiram adquirir meios e recursos para comprar material didático, auxiliar suas famílias ou, ainda, dispensar auxílios financeiros advindos dos responsáveis. Com isso, foi possível verificar e constatar que, muitas vezes, a IC pode ter reflexos que ultrapassam sua dimensão acadêmico-científica, sendo também uma ferramenta de apoio social e econômico, revelando, assim, uma função social. Todavia, os autores apontam que na motivação para participar em projetos de IC e de extensão foi dada maior ênfase ao enriquecimento do currículo do que à remuneração.

Quanto aos impactos dos programas de IC na formação dos alunos, Medeiros (2005) verificou que os alunos entrevistados apontaram os programas de IC como uma ótima ferramenta para a formação acadêmica e, para muitos dos entrevistados, a IC proporciona uma formação diferenciada, sendo considerada de grande alcance para melhoria do ensino, além de não ser muito onerosa e oferecer um ótimo retorno formativo. Essa pesquisa verificou, ainda, que alunos e orientandos acreditam que o PIC pode contribuir para a formação de um profissional diferenciado para o mercado. Para os orientadores entrevistados, os alunos que têm a oportunidade de participar de um programa desses tendem a ser mais desenvolvidos, por estarem mais inseridos na realidade acadêmica, uma vez que o programa contribui para a formação acadêmica e profissional, incentivando também o ingresso em cursos de pós-graduação, visto que muitos relatam maior facilidade para engajarem-se em um mestrado após a participação em programa de IC.

Para Medeiros (2005), muitos dos orientadores pesquisados relatam que os alunos que participam da IC tornam-se mais disciplinados, criando hábitos de pesquisador e, por conseguinte, tendendo a serem melhores alunos, de uma forma geral. Concordam com essa premissa a pesquisa realizada por Bridi (2010), que aponta as contribuições da Iniciação Científica na formação geral do estudante universitário. Muitos dos entrevistados acreditam que a IC pode adquirir alcance pedagógico que ultrapassa a formação de um pesquisador. Bridi (2010) revela que os programas contribuem para a formação moral e intelectual de alunos e professores, além propiciarem um espaço no qual se concretizam formas de aprendizagem menos rígidas, diferentes do rigor curricular característico das disciplinas cursadas, o que contribui para a formação acadêmica do aluno.

Corroboram com esses achados Fava e Moraes (2000, p. 75):

A primeira conquista de um estudante que faz iniciação científica é a fuga da rotina e da estrutura curricular, pois agrega-se aos professores e disciplinas com quem tem mais “simpatia” e “paladar”, desenvolvendo capacidades mais diferenciadas nas expressões oral e escrita e nas habilidades manuais. Os estudantes aprendem a ler bibliografia de forma crítica, uma vez que o professor orientador pode lhe mostrar por que, entre o texto A e o B, o B é mais fundamentado que o A e quais as razões.

Canaan e Nogueira (2015) apontam que o bolsista inserido no programa de IC adquire maior domínio dos requisitos necessários para a atuação na atividade de pesquisa como, por exemplo, o reconhecimento dos códigos e das linguagens da academia. Além disso, o contato com outros membros das equipes e pesquisadores conduz o aluno a desenvolver um *habitus* acadêmico-científico. A aquisição desse *habitus*⁵, por sua vez, permite que o aluno fique afinado com meio ao qual está inserido e desenvolva representações, valores e comportamentos por meio das experiências que ele vivencia na academia dentro das atividades de pesquisa. Para as autoras, esse *habitus* pode ser definido em duas dimensões, uma identitária e outra instrumental, conforme propõem no trecho a seguir:

A primeira identifica o bolsista com outros acadêmicos e o orienta na busca por bens e trajetórias valorizadas por seus pares, ao passo que a segunda instrumentaliza o indivíduo com habilidades e conhecimentos essenciais para obtenção de êxito no interior do campo (CANAAN; NOGUEIRA, 2015).

O desenvolvimento do aluno de IC ultrapassa as habilidades adquiridas pelas técnicas de pesquisa propriamente ditas, em razão desses discentes, por meio do contato sistemático e constante no campo acadêmico, serem capazes de criar outras aptidões que influenciam positivamente sua vida acadêmica e profissional. Sobre a igualdade de acesso aos Programas de Iniciação Científica, Canaan e Nogueira (2015) afirmam que fatores como capital social, cultural e simbólico podem atuar na aquisição de uma bolsa de IC:

[...] o que a Sociologia da Educação vem demonstrando, desde a década de 1960, é que os bens educacionais estão desigualmente distribuídos entre os

⁵ Faremos uso da expressão utilizada pelas autoras no trabalho citado no qual consideram os conceitos trabalhados por Bourdieu (2007), segundo o qual o *habitus* é um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. Tais práticas e ideologias poderão atualizar-se em práticas mais ou menos favoráveis que lhes propiciem uma posição e uma trajetória determinadas no interior de um campo intelectual que por sua vez ocupa uma posição determinada na estrutura de classe dominante” (CANAAN; NOGUEIRA, 2015, p. 191).

diferentes grupos sociais, pendendo fortemente a favor das camadas culturalmente favorecidas, que desenvolvem estratégias diversas de acesso a esses bens, visando à ascensão social ou à manutenção de sua posição de classe (CANAAN; NOGUEIRA, 2015, p. 68).

Para as autoras, os diferentes tipos de capitais atuam na aquisição de uma bolsa de IC de forma heterogênea em relação aos cursos e graduação por elas estudados. Elas ainda apontam que o capital cultural incorporado, dentre os outros capitais, é “o que gera maior retorno no mercado escolar” (CANAAN; NOGUEIRA 2015, p. 79).

Nesse contexto, parece um consenso que a Iniciação Científica pode influenciar positivamente a trajetória acadêmica dos discentes, contribuindo para suas carreiras e para a qualidade da formação durante a graduação. Há relatos também de ganhos na aquisição de novas habilidades e conceitos pelos alunos integrados aos novos grupos de pesquisa, o que tem reflexo direto sobre o desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Uma vez apontados os dados e análises que levantamos em nosso referencial teórico quanto ao problema de gestão, passaremos, agora, a uma exposição da metodologia utilizada para o recolhimento de dados a serem explorados em nosso trabalho.

2.2 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentaremos a trajetória metodológica da presente pesquisa. Assim, abordaremos a construção do referencial teórico, o tipo de pesquisa adotado e o instrumento de coleta de dados. Conforme propõe Gil (2002), a escolha do tema é um passo fundamental para a pesquisa, todavia é necessário um levantamento bibliográfico preliminar, feito por meio de um estudo exploratório, visando proporcionar a familiaridade do pesquisador com o assunto a ser pesquisado e com a área de interesse. Esse levantamento permite que o problema do tema central seja delimitado de maneira mais clara e precisa, além de proporcionar a maior intimidade e apropriação da temática da pesquisa por parte do pesquisador.

Para o embasamento teórico e a apresentação do caso, utilizamos a coleta de dados feita por meio de um levantamento bibliográfico com a busca eletrônica de artigos indexados nas bases de dados Scielo (Scientific Eletronic Library Online) e periódicos CAPES. Durante a primeira fase de pesquisa bibliográfica, foram selecionados artigos que abordassem as temáticas das cotas nas universidades brasileiras, sua implementação no contexto das ações afirmativas e os mecanismos que outras universidades adotaram para o acolhimento do

estudante cotista. Além disso, buscamos compreender, na bibliografia selecionada, como os Programas de Iniciação Científica contribuem para a vida acadêmica do aluno, uma vez que o tema central da pesquisa se refere em como o PIBIC-Af tem contribuído para permanência e o melhor aproveitamento do aluno cotista na UFJF. Durante o levantamento bibliográfico, utilizamos como palavras-chave as expressões: ações afirmativas, sistema de cotas nas universidades e Programas de Iniciação Científica.

Além dessas bases bibliográficas, devido à relevância para essa pesquisa e a delimitação do caso de gestão, referenciamos também os estudos realizados por Magrone e Beraldo, no contexto local da UFJF, desde o início das discussões da implantação do sistema de cotas na instituição, no ano de 2004, até a implantação da nova legislação, em 2012. Assim, pudemos fazer uma breve explanação do sistema de cotas dentro do contexto local e seus respectivos impactos e resultados. Ainda, para a melhor compreensão e delimitação do caso de gestão, realizamos uma entrevista com o Diretor de Ações Afirmativas da UFJF. A entrevista tinha por objetivo identificar se a instituição possui mecanismos de inclusão e apoio à permanência dos ingressantes por sistema de cotas.

Quanto ao tipo de pesquisa, identificamos esta como exploratória, uma vez que adota a perspectiva de estudo de caso. Nessa modalidade, conforme propõe Gil (2002, p. 41), têm-se como objetivo: “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Assim, nesse tipo de estudo, o intuito é o aperfeiçoamento de ideias e, dessa maneira, seu planejamento é flexível, permitindo a consideração de amplos aspectos em relação ao tema estudado. Nesse sentido, Gil (2002, p. 41) aponta que boa parte dessa modalidade de pesquisa envolve os procedimentos: “(a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão”.

Optamos, portanto, pelo emprego de uma abordagem qualitativa, uma vez que ela nos oferece meios para pesquisar fatos e fenômenos, verificando como esses se manifestam nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas vivenciadas pelas pessoas. Além disso, a pesquisa qualitativa permite a inserção e o contato do pesquisador no ambiente onde o problema ocorre, possibilitando uma percepção mais real do mesmo e uma condição maior de interação com os atores envolvidos, colocando em foco as experiências humanas (GIL, 2002). Sobre a pesquisa qualitativa, Godoy (1995) aponta:

[...] a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. Algumas características básicas identificam os estudos denominados “qualitativos”. Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995, p. 21).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa objetiva os fatores importantes para a compreensão de fenômenos de uma determinada situação em que o homem e a sociedade são objetos e sujeitos do conhecimento, assim como: o universo de significações, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores. De acordo com Günther (2006), esse tipo de abordagem – qualitativa – é preferencial naquelas situações nas quais é necessário estudar relações complexas e, por esse motivo, pode ocorrer a dificuldade de explicá-las por meio de isolamento de variáveis.

Compreender os fatores envolvidos em uma questão como a nossa, que visa, em um primeiro momento, abordar o papel de iniciativas institucionais direcionadas para o auxílio da formação do discente cotista, exige a escolha de uma metodologia capaz de lidar com a complexidade do fenômeno a ser analisado. Portanto, a escolha do método qualitativo é ideal para nosso trabalho. Do mesmo modo, dada a natureza de nossa pesquisa, a entrevista semiestruturada mostrou-se como mais adequada frente ao tipo de intervenção que realizamos, visto que uma certa flexibilidade durante o contexto interativo da entrevista poderá auxiliar na compreensão do contexto que estamos explorando. A entrevista é definida como sendo uma técnica em que o pesquisador se apresenta diante do investigado e faz perguntas com o intuito de recolher os dados que sejam relevantes e pertinentes para a investigação. Assim, ela é o artifício mais frequente no trabalho de campo e permite a busca de informações por meio de conversa direcionada e focalizada com atores sociais e suas vivências e realidades. Nesse tipo de entrevista, há certa liberdade de percurso, já que ela não obedece a uma forma rígida das questões, o que fornece ao pesquisador a possibilidade de realizar as adequações necessárias para o melhor encaminhamento da pesquisa.

Para Manzini (2004), a entrevista semiestruturada tem foco em uma temática sobre a qual é confeccionado um roteiro de perguntas principais que é complementado por outras que vão surgindo na medida em que a entrevista ocorre. Conforme propõe o autor, esse tipo de

entrevista pode produzir o surgimento de dados de maneira mais livre, atrelados a um conjunto de perguntas básicas que foram desenhadas anteriormente ao momento da entrevista. Desse modo, o roteiro da entrevista permite ao pesquisador um planejamento da coleta de informação básicas e também a organização da interação com o entrevistado.

Ao adotarmos tal metodologia, buscamos obter um levantamento de dados que leve em consideração as variáveis da dimensão humana que dificilmente poderiam ser captadas em um estudo quantitativo. Sendo assim, a entrevista semiestruturada mostrou-se como uma metodologia mais efetiva para a realização deste trabalho, uma vez que oferece um coeficiente de liberdade no momento de aplicação, permitindo captar oscilações emotivas e redirecionamento das questões abordadas. Sobre a entrevista semiestruturada, Triviños (1995, p. 146) observa o seguinte: “Ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Em um primeiro momento de nossa pesquisa, buscamos abordar o desempenho dos alunos cotistas. No entanto, durante as leituras para a realização do trabalho e a observação dos dados disponibilizados por meio das documentações que tratavam da implementação do sistema de cotas na UFJF, notamos que um problema ainda pouco explorado emergiu em nosso horizonte: quais as políticas desenvolvidas pela UFJF para auxiliar a permanência e o aproveitamento dos alunos cotistas? Uma vez que tal questão se colocou, redirecionamos nossas reflexões.

A partir desse trabalho, buscamos contribuir para a efetivação de políticas que tenham como finalidade auxiliar o apoio aos discentes que ingressam por meio do sistema de cotas. Como essa é uma temática que lida diretamente com fatores humanos, decidimos realizar entrevistas com alunos e o Diretor de Ações Afirmativas. Inicialmente, fizemos uma entrevista com o Diretor de Ações Afirmativas da UFJF (Anexo 1), tendo como objetivo sondar quais as iniciativas de apoio aos alunos cotistas foram promovidas pela UFJF. Tal entrevista foi desenvolvida e aplicada de acordo com os pressupostos da entrevista semiestruturada.

Após a qualificação, que ocorreu no final do mês de julho de 2017, começamos a preparar o ajuste nos instrumentos para a pesquisa de campo. Os professores da banca sugeriram que, além dos alunos, entrevistássemos também os respectivos professores orientadores dos projetos, totalizando, assim, 16 entrevistados. Conforme a sugestão do orientador e do ASA, deveríamos entrevistar um professor de cada grande área de

conhecimento e seu respectivo bolsista nos projetos dos últimos editais lançados pela PROPP, nos anos de 2015 e 2016, do PIBIC/ Af/ CNPq. Com isso, tivemos que elaborar um instrumento de pesquisa também para o orientador e fazer algumas adaptações no instrumento destinado aos alunos. Assim, no dia 31 de agosto, foi liberado o instrumento de pesquisa e definido quais seriam os entrevistados. Em setembro, começamos a realizar as entrevistas, porém alguns entrevistados indicados pelo orientador não responderam à primeira solicitação, dificultando a coleta de dados. Dois desses discentes não responderam, o que reduziu nossa amostragem para 14 sujeitos. Segue a seguir o Quadro 1 com o número entrevistados:

Quadro 1 – Sujeitos da Pesquisa

Identificação	Sujeito	Data	Grande área do projeto
P1	Professor	18/09/2017	Ciências Humanas
P2	Professor	19/09/2017	Ciências Exatas e da Terra
P3	Professor	20/09/2017	Engenharias
P4	Professor	26/09/2017	Linguística, Letras e Artes
P5	Professor	26/09/2017	Ciências Sociais Aplicadas
P6	Professor	25/10/2017	Ciências da Saúde
P7	Professor	26/10/2017	Ciências Biológicas
P8	Professor	28/10/2017	Campus GV- Ciências da Saúde
A1	Aluno	04/10/2017	Ciências Humanas
A2	Aluno	25/09/2017	Ciências Exatas e da Terra
A3	Aluno	28/09/2017	Engenharias
A4	Aluno	28/09/2017	Linguística, Letras e Artes
A5*	Aluno	Não respondeu	Ciências Sociais Aplicadas
A6	Aluno	26/10/2017	Ciências da Saúde
A7	Aluno	27/10/2017	Ciências Biológicas
A8*	Aluno	Não respondeu	Campus GV – Ciências da Saúde
E1	Professor	20/04/2017	Diretor DIAAF
E2	Professor	20/04/2017	Ouidora da DIAAF

Fonte: Elaborada pela autora.

*Alunos que não responderam ou desmarcaram a solicitação de entrevista.

Após a coleta de dados na pesquisa de campo, transcrevemos, na íntegra, as entrevistas realizadas e delineamos os temas das análises. Esse levantamento serviu para uma análise inicial dos dados, situando o caso de gestão no contexto da UFJF e da PROPP. Em posse dos dados levantados, tanto com os discentes cotistas contemplados com a bolsa PIBIC-Af, quanto com seus orientadores, passamos a analisar o material, avaliando a eficácia do programa de bolsas para a formação e permanência do aluno. Essa etapa é fundamental para nossa pesquisa, que tem como objeto as iniciativas institucionais voltadas para os cotistas.

2.3 O PIBIC-AF NA UFJF: UMA BREVE ANÁLISE

A permanência dos alunos nas universidades ainda é um desafio para as instituições de ensino superior. Desse modo, embora as taxas de evasão não sofram grandes alterações entre os grupos de cotistas e não cotistas na realidade da UFJF, conforme apontado pelos autores Beraldo e Magrone (2013) e Santos (2015), a qualidade da permanência dos cotistas nas universidades, com bom aproveitamento, ainda necessita de atenção por parte dos gestores e da comunidade acadêmica. Esse é um dado relevante, pois verificamos que, além das iniciativas com objetivo auxiliar os discentes cotistas em questões materiais, é indispensável que existam ações voltadas para o auxílio no trajeto de formação acadêmica, desenvolvimento intelectual e profissional. Um exemplo é o oferecimento de oportunidades em atividades acadêmicas extracurriculares, como Iniciação Científica, Extensão e Monitoria.

Nesse sentido, o Programa de Iniciação Científica do PIBIC-Af tem sido fundamental para a inclusão de alunos nas atividades de pesquisa, já que essa atividade é importante para o ensino. Segundo Bridi (2010), a função da universidade ultrapassa o compromisso com a formação profissional, técnica e especializada, pois as IES devem desenvolver o espírito crítico e investigativo do aluno pela produção de novos conhecimentos. Assim, é um consenso que no processo pedagógico seja atribuído um papel relevante à formação científica.

Tendo em vista a relevância da permanência de qualidade e da importância da atividade de pesquisa para os alunos de graduação por meio da IC, destacamos a importância do programa que é foco deste trabalho. Entretanto, antes de apresentarmos os achados que encontramos na pesquisa de campo com alunos e professores, é interessante apontar alguns dados a respeito do programa de iniciação científica em questão. Historicamente, o programa

de PIBIC-Af, conforme mostrado nos editais da PROPP, é uma ação que visa complementar as demais ações afirmativas já existentes nas instituições de ensino superior.

Assim, em conformidade com o último edital de 2017 (Edital IX, do PIBIC-Af/CNPq), o programa tem como objetivo oferecer aos alunos que ingressaram pela política de cotas a oportunidade de participar de atividades da IC. A bolsa tem a duração de 12 meses e prevê a jornada de 20 horas semanais. Além disso, os alunos contemplados, em conformidade com as resoluções do CNPq e a Resolução Normativa RN-017/ 2006, não podem ter vínculo empregatício no período da bolsa. Os professores que inscrevem projetos para concorrer devem ter o título de doutor ou equivalente e ter vínculo com a instituição, sendo professor efetivo, convidado ou visitante. Habitualmente, nesses editais da PROPP, o professor que submete o projeto tem direito a pleitear duas vagas, sendo uma do CNPq e outra do programa de voluntariado da PROPP, em conformidade com a Resolução nº 20, de 2017. Tal vínculo recebe o nome de Voluntário de Iniciação Científica (VIC). Ainda, vale notar que, desde o primeiro edital de ações afirmativas, a PROPP promovia as vagas para o programa de voluntários, que anteriormente recebia o nome de PROVOQUE.

A seguir, verificamos o Gráfico 2, com a distribuição de bolsas em nove anos do programa. Percebe-se que houve uma regularidade de bolsas oferecidas pelo CNPq: nos nove anos, a média do número de bolsas girou em torno de 16 vagas de PIBIC-Af por ano.

Gráfico 2 – Distribuição de vagas PIBIC-Af de 2009 a 2017

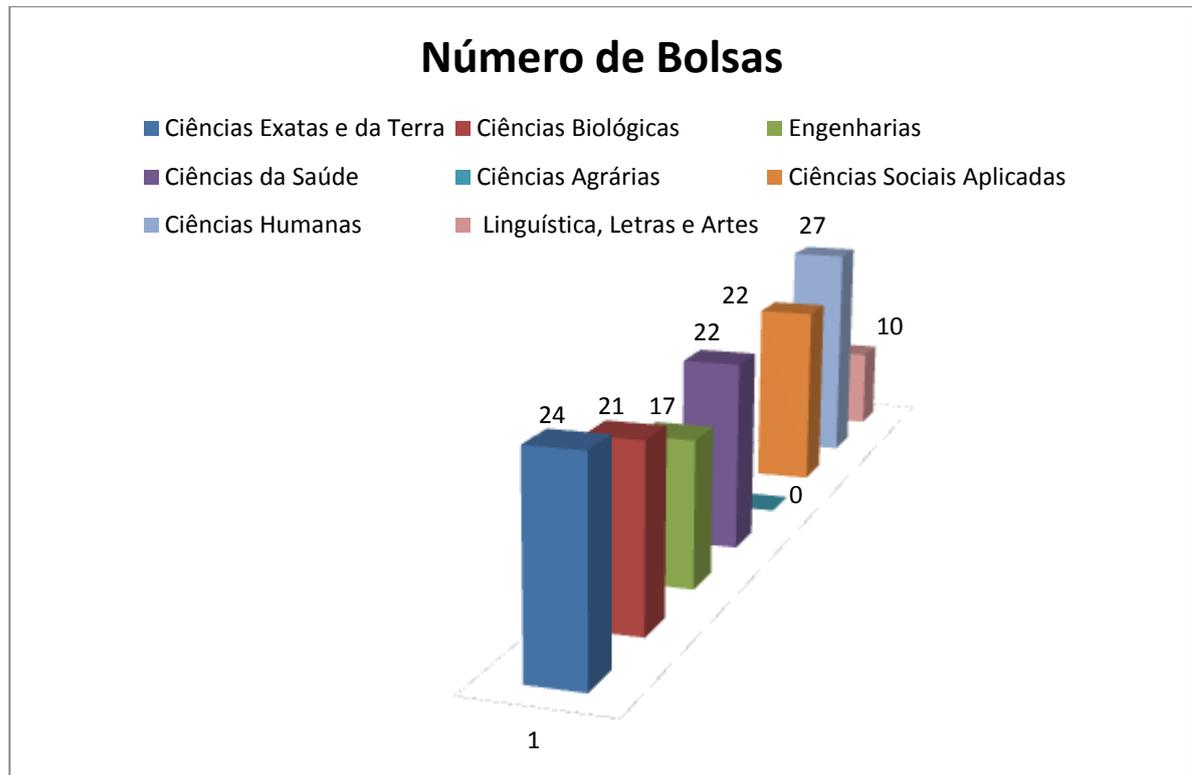


Fonte: Dados da PROPP processados pela autora.

Nesse contexto, o programa de bolsas de IC para ações afirmativas, desde sua criação, já ofereceu o total de 143 bolsas de PIBIC-Af, distribuídas nas sete grandes áreas de conhecimento, conforme a tabela CAPES/CNPq, excetuando-se, dessa forma, a grande área de Ciências Agrárias, que não foi representada ainda nesse programa devido à recente criação, no ano de 2013, do curso de Veterinária, único curso representante da respectiva área. A seguir, é possível verificar as oito grandes áreas em conformidade com o CNPq (2017):

- 1.00.00.00-3 – Ciências Exatas e da Terra;
- 2.00.00.00-6 – Ciências Biológicas;
- 3.00.00.00-9 – Engenharias;
- 4.00.00.00-1 – Ciências da Saúde;
- 5.00.00.00-4 – Ciências Agrárias;
- 6.00.00.00-7 – Ciências Sociais Aplicadas;
- 7.00.00.00-0 – Ciências Humanas;
- 8.00.00.00-2 – Linguística, Letras e Artes;

É importante ressaltar que a distribuição das vagas oferecidas pelo CNPq entre as grandes áreas é feita por meio de cálculo, considerando alguns fatores. Dentre eles estão o número de PQs (Pesquisadores com bolsas de Produtividade) e a quantidade dos Programas de Pós-graduação (PPGs) das grandes áreas em questão. A seguir, no Gráfico 3, a distribuição de vagas por grande área no PIBIC-Af, considerando os anos de 2009 a 2017:

Gráfico 3 – Distribuição de vagas por grande área no PIBIC-Af de 2009 a 2017

Fonte: Dados da PROPP processados pela autora.

Em nosso trabalho, realizamos entrevistas com professores representantes de cada grande área referente aos editais de 2015 e 2016, que foram contemplados com bolsas do PIBIC-Af. Os alunos bolsistas dos respectivos professores também foram entrevistados. O objetivo de tal procedimento foi ampliar a compreensão do programa nas dinâmicas acadêmicas tanto nas perspectivas dos discentes quanto dos docentes.

O PIBIC-Af é um dos programas oferecidos pela PROPP. Além desses, ainda temos os demais programas fomentados pelo CNPq (PIBIC, PIBIT), os com recursos da FAPEMIG, PROBIC e aqueles que são custeados pela UFJF, no programa BIC/UFJF. Quanto à reserva de vagas para cotistas, apenas o CNPq promove essa ação por meio das vagas do PIBIC-AF. Com isso, feita essas considerações a respeito do PIBIC-Af, passaremos a análise das entrevistas como os sujeitos da pesquisa.

2.3.1 Análise da motivação dos orientadores para submissão de projetos e ingresso nas bolsas de PIBIC-Af

A atividade de IC, tanto para alunos quanto para professores, é uma ferramenta de grande importância para o Ensino Superior, uma vez que, por meio dela é possível desenvolver aptidões acadêmica, aprimorar conhecimentos e produzir novos saberes. De acordo com Resende *et al* (2013), no Ensino Superior, é prevista a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Isso tende a promover a produção e difusão do saber científico por intermédio da construção e produção de conhecimento, novas teorias e tecnologias. Assim, é possível afirmar que o desenvolvimento da pesquisa no Ensino Superior exerce papel fundamental na geração do saber, na criação de novas tecnologias e no aperfeiçoamento do espírito crítico e reflexivo. Tendo em vista a relevância da pesquisa para o ensino, destacamos que a Iniciação Científica é um instrumento por meio do qual o estudante é introduzido na atividade da pesquisa, o que tem consequências positivas para sua formação durante a graduação, afetando positivamente sua vida profissional.

Nessa perspectiva, durante nossa pesquisa, por meio do instrumento de coleta de dados aplicados a alunos e professores, questionamos qual foi a motivação dos sujeitos para participar ou submeter um projeto de pesquisa em editais de ações afirmativas, especificamente. Observamos que boa parte dos professores relatou que a motivação principal para submeterem projetos ao edital de PIBIC-Af seria a oportunidade de ter mais um bolsista e mais uma bolsa, como por exemplo, o relatado pelo entrevistado (P5): “Na verdade mais uma opção para a pesquisa. Mais uma oportunidade de ganhar mais uma bolsa para a pesquisa” (P5, entrevista realizada em 26/09/2017). Para os docentes, o edital de ações afirmativas surge para incrementar o grupo de pesquisadores que trabalham em seus projetos: dentre alunos de IC (de outros editais), alunos de pós-graduação e outros pesquisadores. Além disso, todos os docentes entrevistados apontaram a IC como uma atividade importante para a graduação, fato esse que se comprova pelo tempo que estão envolvidos com IC, já que quando foram perguntados há quanto tempo eles submetem projetos a editais de IC, todos informaram que desde seu ingresso na instituição. Isso demonstra a importância atribuída pelos docentes entrevistados a esta atividade, conforme os relatos dos professores abaixo:

Eu posso dizer há seis anos, então logo que eu cheguei não tinha nenhum aberto, eu submeti no ano seguinte, então há seis anos eu faço isso... (P2, entrevista realizada em 19/09/2017).

Desde que eu cheguei, desde 2010... Desde de 2011, porque 2010 já não tinha mais, então submeti a iniciação científica e treinamento profissional (P3, entrevista realizada em 20/09/2017).

Desde que eu comecei aqui, eu já tô concluindo... então eu comecei, eu já tinha um projeto de PROBIC JR, então eu já tive de todos os tipos, já tive é de iniciação voluntária BIC, PIBIC, PIBIC-Af e PROBIC. Então, comecei quando eu tava efetiva e não parei mais (P4, entrevista realizada em 26/09/2017).

Todavia, como se trata de um programa para um grupo específico no contexto acadêmico (os cotistas), boa parte dos professores, ainda que reconheçam a questão da inclusão, não veem esse fato como primordial para a submissão de seus projetos, pelo menos em um primeiro momento. Isso, por um lado, pode apontar, de alguma forma, pouca importância atribuída à função de inclusão desse edital. Por outro lado, cremos que isso possa sugerir que nesse grupo de professores não há discriminação negativa em relação ao aluno cotista, já que o discente seria visto como apenas mais um bolsista envolvido no projeto de pesquisa do professor, uma vez que nenhum dos professores indicou em suas falas a atribuição de menor valor tanto pelo edital quanto pelo tipo de alunos, sendo esse fato naturalmente tratado como uma variável indiferente no contexto da atividade de pesquisa. O fato do discente contemplado com a bolsa ser cotista parece ter pouca relevância, visto que os professores comentam que os alunos tiveram alto desempenho nas tarefas. Além disso, é importante enfatizar que dentre os professores entrevistados apenas um não havia se inscrito para concorrer a vagas em projetos de IC em ações afirmativas anteriormente, e todos demais já haviam submetido seus projetos a editais do PIBIC-Af pelo menos duas vezes.

Os motivos descritos pelos professores para submeterem mais de uma vez seus projetos ao PIBIC-AF remetem à questão da oportunidade de terem mais um projeto aprovado e mais um pesquisador na equipe. Na maior parte das respostas obtidas quanto à ressubmissão do projeto, além dos fatores descritos, nota-se que a experiência sempre foi positiva, rendendo bons resultados para a pesquisa. Por isso, quando surgia uma nova oportunidade de submeter novamente os projetos, eles o faziam, dado que a experiência anterior foi positiva, como é possível perceber no seguinte trecho de uma das entrevistas: “Sim, sempre quando abriu sempre submeti, pelo motivo de ter mais um aluno na equipe, não necessariamente ser cotista” (P1, entrevista realizada em 18/09/2017). Acreditamos que isso remete, novamente, à questão da ausência de discriminação negativa para o grupo de cotistas por parte dos professores que concorrem a vagas nesse tipo de edital. Por outro lado, o mesmo dado pode

sugerir a pouca preocupação com a inclusão de determinadas minorias, uma vez que a experiência chega a ser relatada com uma certa indiferença ao fato de que a iniciativa em questão tem como objetivo incluir e oferecer apoio a um determinado grupo de estudantes, os cotistas. Esse tipo de situação pode ocorrer, talvez, pela falta de espaços de diálogos abertos e de amplo debate sobre as necessidades desse grupo de alunos, o que acarreta, de certo modo, a falta de visibilidade do PIBIC-Af como um programa de inclusão.

Apenas dois dos entrevistados docentes descreveram a oportunidade gerada pelo PIBIC-Af como um fator relevante no momento de pleitear uma bolsa em tal modalidade. Como é possível perceber no trecho transcrito abaixo, o docente (P4) destaca, ainda, a importância desse tipo de iniciativa enquanto um meio de atender ao público de portadores de deficiência auditiva que ingressaram na UFJF por meio da reserva de vagas:

Sim, a primeira vez foi com o A4, e esse agora eu submeti novamente. Dessa vez agora, a minha preocupação foi com outro grupo de cotistas, que são os cotistas surdos daqui da Faculdade de Letras, né, porque existe uma cota específica, agora vai ser uma cota para pessoas com deficiência em geral, mas a gente começou com a primeira cota com os alunos surdos. E aqui, nós temos no curso de Letras Libras, e como eu tinha um projeto que o estudo da tradução de uma peça que combina língua inglesa com a língua de sinais americana, eu achei que também tinha que priorizar esse grupo que ainda não tinha tido tanta exposição ao universo da universidade como um todo, mas na sala de aula e então, como a equipe de letras está muito sobrecarregada, são poucos professores, muitos professores eles estão com muita carga de trabalho na sala de aula, nos projetos de extensão e pouca oportunidade nos projetos de pesquisa, porque somente uma professora concluiu o doutorado, então eu quis contribuir para um outro grupo cotista. Eu leciono estudos para Tradução Letras Libras, então, eu tinha contato com esses alunos que entraram (P4, entrevista realizada em 26/09/2017).

Acredito que o edital de Ações Afirmativas oferece mais oportunidade para grupos de alunos menos favorecidos (P8, entrevista realizada em 28/10/2017).

Assim, contrariamente à maioria dos sujeitos, os entrevistados (P4) e (P8) relataram o interesse específico no edital, por se tratar de um programa de ações afirmativas. No caso do entrevistado (P4), além do projeto específico desse docente ter como tema o estudo de grupos desfavorecidos, seu interesse também foi direcionado por conta de uma necessidade de haver maior representatividade das áreas de Ciências Humanas e Letras nos referidos editais:

Eu tinha a ideia de que a IC contribui para todos os alunos, e foi fundamental na minha formação. Eu acho que a universidade é muito mais do que sala de aula, então o processo todo de pesquisa constrói não só pessoas mais capazes

no campo acadêmico, [...] e quando eu vi o edital do PIBIC em AF, eu fui ver os projetos que tinham sido elaborados, achei que merecia um equilíbrio maior na área de Humanas, tinham mais projetos das ciências duras e eu queria contribuir de alguma forma também para esse cenário. Para trazer mais oportunidades para os alunos das Humanas e Letras e Artes (P4, entrevista realizada em 26/09/2017).

Posto isso, é importante ressaltar que o Programa de Iniciação Científica do CNPq em ações afirmativas, por meio do compromisso firmado pelo Governo Federal e normatizado pela Lei de Cotas nas universidades, busca ampliar a participação de agrupamentos sociais vítimas de discriminação direta ou que sofreram consequências de processos históricos ainda não corrigidos. O Programa é uma ação que atua de forma a complementar as ações desenvolvidas nas IES, com o objetivo principal de introduzir os beneficiários dessa política nas atividades de pesquisa e de iniciação científica. Desse modo, considerando seus objetivos e princípios de inclusão de grupos beneficiários dessas ações, percebemos que, pelo menos em um primeiro momento, boa parte dos docentes não vê o programa enquanto uma perspectiva inclusiva, como é possível verificar nos trechos abaixo, que são respostas ao tema da motivação que incentivou a submissão de projetos nos editais do PIBIC-Af:

É como mais uma oportunidade de ter algum aluno trabalhando na equipe, então sempre tem um edital, não importa qual seja, a gente submete, e o AF é sempre mais um que a gente submete (P1, entrevista realizada em 18/09/2017).

Na época, eu me informei. A primeira vez que eu submeti ao PIBIC-Af foi em 2012, talvez, não me lembro direito mas eu me informei sobre essa possibilidade de você ter esse incentivo para os alunos que entraram por ações afirmativas em geral, e na época eu tinha uma estudante que já, a A2 se não me engano, é que tinha ingressado por ação afirmativa, porque ela tinha realizado o Ensino Médio todo na escola pública e... Aí eu fiquei interessado e me informei um pouco melhor e mandei o projeto, específico para o PIBIC-Af (P2, entrevista realizada em 19/09/2017).

Oportunidade, para ser bem específico foi [...]. Não foi para ter um bolsista trabalhando independente de ser cotista ou não, o meu objetivo era ter um aluno trabalhando no projeto, o foco não foi porque era ações afirmativas[...] (P3, entrevista realizada em 20/09/2017)

E na verdade era de ações afirmativas, o que eu achei legal, mas eu precisava de bolsistas para trabalhar nos projetos. Então, eu sempre pedi nesse edital, também. (P6, entrevista realizada em 25/10/2017)

Como é possível notar, além do fato de muitas respostas indicarem que a motivação da escolha foi a oportunidade de ter mais um bolsista, foi relatada também a pouca concorrência

do edital, que por ter menos vagas em relação ao PIBIC/BIC teria maior viabilidade de oferecer mais um bolsista, fato esse que, de acordo com os entrevistados, tem se modificado, seja pela melhor divulgação do edital ou pela melhor compreensão dos propósitos e pela redução de preconceitos da comunidade acadêmica:

Oportunidade, pra ser bem específico, foi, porque eu vi que não era muito concorrido, eu vi que era, pelo menos o que conversava com os colegas, ninguém, ou não conhecia o Ações Afirmativas ou não tinham interesse. Geralmente tinham interesse no BIC/PIBIC que você tem mais bolsa, e eu vi que era uma oportunidade, né? Então seria uma concorrência menor, embora seriam menos bolsas, era uma concorrência menor, tanto que de uns dois ou três anos para cá, os professore começaram a ver como uma outra oportunidade, e nos dois últimos eu submeti e não ganhei (P3, entrevista realizada em 20/09/2017).

Quando comparadas as respostas dos professores e alunos, foi possível notar que, assim como os docentes, os discentes também destacaram a importância da IC para o contexto da vida acadêmica. Por outro lado, quando o tema é especificamente o PIBIC-AF, os alunos atribuem grande relevância ao seu papel enquanto meio de inclusão dos cotistas. Ainda nos relatos dos discentes, podemos observar que eles demonstram uma maior sensibilidade à função inclusiva do programa, sinalizando-a em suas falas. Mesmo que essa informação não seja amplamente compartilhada durante suas trajetórias acadêmicas, eles relatam suas vivências enquanto membros daquele grupo. Assim, os alunos vêm a bolsa do programa como uma oportunidade de inclusão:

Eu estava lá no CREPEA e aí o P1 falou que poderia abrir essa possibilidade, e aí... Assim, já é Iniciação Científica, Iniciação Científica significa muita coisa, e sendo ações afirmativas, então, já era tipo um 'plus', sabe? ... Era mais viável do que competir com as pessoas que não eram das ações afirmativas (A1, entrevista realizada em 04/10/2017).

Então... eu também acho que a Bolsa PIBIC-Af ela contribui também nesse percurso acadêmico, porque o aluno, quando participa dessa bolsa que é destinada para alunos das ações afirmativas, ele consegue... né... É um começo para ele trilhar esse caminho da vida acadêmica. Inclusive porque vários alunos cotistas não têm a oportunidade de pegarem uma outra bolsa, que não seja a de ações afirmativas. Então, quando o aluno pega... ele tem a oportunidade de participar de um projeto, ter essa bolsa, ele tem uma oportunidade maior de entrar para... (interrupção) (A4, entrevista realizada em 28/09/2017).

Além disso, os alunos entrevistados apontaram que a motivação para participarem do programa do PIBIC-Af está relacionada ao seu interesse em vincular-se a atividades voltadas para a pesquisa. Os entrevistados discentes destacaram seus interesses pelas ciências nos trabalhos realizados em laboratórios, na construção de novos conhecimentos e na aplicação das habilidades já adquiridas dentro da sala de aula, nas matérias curriculares. Para os estudantes entrevistados a motivação para participar de atividade científicas está relacionada à possibilidade de expandir seus conhecimentos e colocá-los em prática, além de ser um incremento no currículo.

Principalmente pela importância no currículo, mesmo. Também para participar da área de pesquisa, para conhecer e saber se eu tenho interesse, se eu vou querer seguir nessa área mais para frente, né? (A7, entrevista realizada em 27/10/2017).

Ah, aplicar o conhecimento que eu tinha tido durante a graduação. Aí pintou uma oportunidade, eu me inscrevi e... Foi isso (A6, entrevista realizada em 26/10/2017)

Desde quando eu entrei na faculdade, eu via as pessoas no laboratório trabalhando, até mesmo meus colegas de estudo, isso me fez procurar o professor P2, para ver se poderia estar trabalhando com ele. A gente começa a ver os colegas trabalhando com pesquisa e isso motiva a gente também a querer trabalhar com pesquisa. No caso da PIBIC-Af, eu era a única integrante do grupo que veio de escola pública. Então, a princípio, o P2 veio conversar comigo e perguntou se eu queria essa bolsa de PIBIC-Af. Antes dessa bolsa, eu tinha uma bolsa BIC, que se não me engano foi no ano de 2011 que eu consegui, foi quando eu ingressei no programa de pesquisa dele. E, em seguida, ele conseguiu essa bolsa pela primeira vez e me ofereceu ela, e eu acabei aceitando (A2, entrevista realizada em 25/09/2017).

Assim, mesmo naqueles casos nos quais eles já tinham ingressado em atividades de pesquisa antes de serem contemplados com a bolsa de AF, em sua maioria, os alunos entrevistados destacaram a importância do programa como uma forma de inclusão.

A gente começa a ver os colegas trabalhando com pesquisa e isso motiva a gente também a querer trabalhar com pesquisa. No caso da PIBIC-Af, eu era a única integrante do grupo que veio de escola pública. Então, a princípio, o P2 veio conversar comigo e perguntou se eu queria essa bolsa de PIBIC-Af. Antes dessa bolsa eu tinha uma bolsa BIC (A2, entrevista realizada em 25/09/2017).

Antes de eu entrar na PIBIC-Af, eu tive uma bolsa de Iniciação Científica também, do edital de qualidade ambiental, onde eu trabalhei com alguma coisa dessa área, que é dessa bolsa. Então eu gostei da área acadêmica no sentido de ler artigo, assim... Fez! Fez muita diferença, porque eu tive que

competir com muitas pessoas, né? Uma quantidade bem reduzida de pessoas em comparação com as outras. Portanto, foi um diferencial para eu ter entrado, sim. Porque a que eu tinha antes não era PIBIC-Af, não. Ela era da qualidade ambiental (A3, entrevista realizada em 28/09/2017).

Desse modo, alguns pontos podem ser elencados conforme análise realizada até o presente: a) boa parte dos professores relata que sua motivação inicial para submeter um edital de PIBIC-Af deu-se pela possibilidade de ter mais um membro em sua equipe de pesquisa; b) alguns professores sugerem, em suas falas, a importância do programa enquanto meio de inclusão e permanência do discente em sua jornada acadêmica; c) os discentes, por sua vez, reforçam que a motivação de participar do projeto foi devido à importância da IC, como uma forma de aprimorar suas formações acadêmicas, ficando evidente, em boa parte das falas, a relevância do projeto enquanto meio de inclusão, visto que as vagas são selecionadas diretamente para o grupo dos cotistas, aumentando bastante a possibilidade de conseguirem uma bolsa de pesquisa.

2.3.2 Análise da experiência na participação do PIBIC-Af

Os docentes entrevistados relataram que a experiência de participar do PIBIC-Af foi positiva e não sugeriram diferenças quanto aos demais programas de bolsas, como o PIBIC, BIC/UFJF e PROBIC. Para eles, a orientação de um bolsista do programa de ações afirmativas não difere em nada dos demais alunos. Pelo que foi relatado pelos professores, os alunos de todos os programas têm diferenças de rendimentos e aptidões, mas essas diferenças são relativas às características pessoais de cada aluno e, além disso, as dificuldades apontadas pelos docentes se referem às dificuldades da orientação de forma geral, já que é uma atividade que demanda muita habilidade do professor em conduzir o aluno na atividade científica. Conforme os trechos a seguir, os docentes foram unânimes em apontar que foi uma vivência proveitosa e com obtenção de bons resultados, tanto para o projeto em si quanto pelo do desempenho do discente:

Excelente [...] (P8, entrevista realizada em 28/10/2017).

Olha, até agora, foram muito boas [...] (P6, entrevista realizada em 25/10/2017).

Foi excelente [...] (P4, entrevista realizada em 26/09/2017).

[...] e sempre foi muito bom, assim tem variação, mas depende mais do aluno do que ser cotista ou não. É uma coisa que eu observo isso no curso de uma maneira geral, eu não vejo diferença em um aluno cotista e não cotista em sala de aula ou em qualquer outra atividade, não é diferente nas ações afirmativas, sempre tenho alunos muito bons que são cotistas e tem alunos que são medianos, então, isso não tem uma variação, então não tem nada diferente na capacidade desses alunos por ser cotistas (P1, entrevista realizada em 18/09/2017).

[...] Bem, a minha experiência, vou te falar que a minha experiência foi sempre boa, exceto em uma, mas foi por conta de aptidão mesmo, que o aluno não queria fazer, que não tem a ver com cota, tem a ver com aptidão mesmo, e não...mas sempre foi muito bom no sentido de que eu percebia que o projeto contribui muito para os cotista, principalmente (P3, entrevista realizada em 20/09/2017).

Assim, embora a pergunta da entrevista semiestruturada fosse elaborada para verificar qual foi a experiência do docente em orientar um projeto ações afirmativas, com um bolsista proveniente das vagas de cotas, é importante ressaltar que muitos dos orientadores entrevistados fizeram questão de destacar que o desempenho dos alunos ingressantes por cotas não diferiu em nada dos demais alunos, uma vez que o comprometimento e a participação dos cotistas em nenhum dos relatos foi destacado de forma negativa. Com isso, podemos perceber a preocupação dos professores em destacar que os alunos possuem as mesmas condições dos demais estudantes para atuarem em atividades de pesquisa, o que reforça a questão de que as dificuldades (inerentes da atuação na atividade de pesquisa) que por ventura os cotistas possam enfrentar são as mesmas dos demais estudantes.

Exatamente igual a de orientar um aluno que não seja cotista, os meus dois alunos que eu tive até hoje, a A1 ficou dois anos agora, o AX já tá no segundo ano, é são estudantes... É, muito bons, com quem eu nunca tive nenhuma dificuldade, a dificuldade é a dificuldade normal de orientar uma pessoa, nunca é fácil orientar, orientar é sempre um desafio, mas nada especial por ser um aluno, por ser ou não cotista. Nunca percebi nenhuma diferença (P2, entrevista realizada em 19/09/2017).

A experiência não é diferente de outro aluno. Eu acho que foi normal. Deu resultado bom, a pessoa foi responsável. Está saindo um trabalho em que ela está em coautoria. Ela foi dedicada. Foi bem interessante (P7, entrevista realizada em 26/10/2017).

Não. Não percebi nenhuma, sabe? Em relação dos outros bolsistas (P5, entrevista realizada em 26/09/2017).

Outro ponto relevante que encontramos na análise das entrevistas com os orientadores diz respeito ao valor atribuído à bolsa de IC pelo bolsista de Iniciação Científica do PIBIC-Af,

que em alguns casos demonstra maior dedicação que os demais estudantes, com maior empenho nas atividades de pesquisa. Nesse sentido, Bittar *et al* (2007), em seu estudo sobre a permanência dos alunos cotistas na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, apontam que os alunos cotistas, embora possam enfrentar dificuldades diversas por sua condição social, econômica ou racial, se empenham em desenvolver suas aptidões e conhecimentos. Conforme afirmam, “a busca pelo conhecimento” impulsiona os alunos a se dedicarem mais, com vistas a ultrapassar as dificuldades ocasionadas pela sua situação de vulnerabilidade. Em sua análise, os autores dizem, ainda, que muitos dos alunos entrevistados tentam compensar o peso das dificuldades com mais empenho.

Essa maior dedicação apontada pelo entrevistado, desse modo, pode estar relacionada à valorização da oportunidade do aluno em ingressar no Ensino Superior, ainda que as dificuldades permaneçam no decorrer dos cursos, o que pode dificultar a qualidade permanência.

Acho que eles se dedicavam mais... Eu estou falando isso porque já orientei alunos que não eram cotistas que estudavam em escolas particulares e que vinham de classe média alta que eram excelentes alunos, mas eu não via o mesmo nível de dedicação eu acho que eram excelentes alunos faziam tudo o que era pedido realizavam as tarefas, mais eu tinha que ficar mais em cima eu tinha que ficar, eu tinha que estar mais próximo se não...É, perdia o estímulo não sei... Não sei, alguns chegaram a reclamar do valor da bolsa comparando o valor da bolsa com o da mesada, que já recebiam dos pais, então, não sei essa é a minha avaliação, então talvez não viam aquilo com enfim, talvez não eram estimulados o suficiente. Claro tem quem a questão de trabalhar com algo que é interessante tem também a bolsa que eu acho que tem um certo interesse, mas... Eu não sei o que eu percebi não sei exatamente te falar, a minha percepção é de os cotista se dedicavam mais, davam mais importância aquela oportunidade que era dada a eles... (P3, entrevista realizada em 20/09/2017).

Vale notar, ainda, que a questão econômica pode influenciar na dedicação dos alunos, tanto cotistas quanto os não cotistas. O entrevistado (P3), da área de Engenharias, relata que em alguns casos alunos provenientes de escolas particulares, embora tenham uma ótima formação, não se dedicavam tanto quanto os alunos de escolas públicas, chegando até a se queixar dos valores das bolsas e do tempo gasto com as atividades. Esse fato talvez possa sugerir que os discentes de melhor condição social não necessitam tanto da remuneração da bolsa, enquanto que para os alunos oriundos de escolas públicas esse valor seria fundamental, já que esses são normalmente de classe social mais baixa.

Nesse âmbito, Canaan e Nogueira (2015), em seu artigo que trata dos efeitos culturais e socioeconômicos no acesso à bolsa de IC, apontam as implicações que o capital social, cultural, simbólico e econômico podem produzir e influenciar na aquisição de uma bolsa de IC. Para as autoras, há uma distribuição desigual nos bens educacionais que favorece determinadas classes culturalmente prestigiadas, seja pela condição socioeconômica ou herança cultural. Contudo, as autoras afirmam que a interferência desses capitais (social, cultural e econômico) atua de forma heterogênea nos diversos cursos. Nos cursos estudados pelas autoras, os capitais interferem de formas diferentes, como, por exemplo, no curso de Ciências Biológicas, em que o capital cultural mais elevado não atua tão positivamente, mas o capital econômico promove maiores chances de conseguir uma bolsa. Pelo estudo das autoras, no curso de Engenharias, o capital econômico parece contribuir negativamente para aquisição de bolsas IC, já que os alunos tendem a não priorizar as atividades de IC, pois além de não dependerem da remuneração, devido à sua condição social, preferem atividades mais rentáveis, como estágios remunerados, fato esse atribuído, também, ao aquecimento do mercado da construção civil, nos últimos anos.

Ao analisarmos as respostas dos alunos entrevistados, podemos inferir que, de maneira geral, a experiência de participar do Programa de IC em ações afirmativas atuou como uma forma importante de melhorar seu conhecimento e aplicar o que foi aprendido em sala. Todos os entrevistados discentes descrevem a experiência de participar no programa como um fator positivo em seus percursos na universidade. Muitos relatam ainda sobre seu desenvolvimento acadêmico que foi melhorado no decorrer da bolsa. O programa também é descrito pelos graduandos entrevistados como uma oportunidade de inclusão daqueles que entram por cotas. Dessa maneira, quando comparamos as narrações dos alunos e professores, percebemos que os resultados obtidos, por ambas as partes, convergem para uma experiência proveitosa, positiva e com êxito tanto para a pesquisa, quanto para docentes e discentes.

2.3.3 Análise sobre o preconceito em relação aos cotistas

Pela análise das entrevistas, verificamos que alunos e professores apontam que ainda há no meio acadêmico o preconceito em relação aos grupos de cotistas. Embora os docentes não relatem que já tenham presenciado situações semelhantes, todos são unânimes e apontam que ainda há preconceito, mesmo que de forma velada. Os relatos dos alunos, por sua vez, indicam situações reais de discriminação presenciadas por eles, sugerindo que o preconceito

ainda persiste no meio acadêmico, mesmo após dez anos de políticas de cotas e do fato de que metade dos estudantes da universidade ingressa pela política de cotas. Ao que tudo indica, ainda persiste a ideia de que as cotas permitiriam maiores facilidades no ingresso e, por isso, seria menor o mérito dos alunos ingressantes por esse sistema. Conforme é possível notar na fala de um dos docentes entrevistados, que aborda a questão do preconceito no ambiente acadêmico:

Eu acredito que sim, para começar. Agora uma coisa que acontece, e que você não é obrigado a divulgar que você é cotista. Então, se a pessoa não divulga talvez ela esteja imune, eu não ter certeza, mas o que eu percebo em alguns colegas, talvez isso esteja em mim eu não perceba que talvez você tenha uma impressão de menor capacidade, aí você talvez possa ter alguma atitude que indique isso para pessoa, eu não sei, eu nunca pergunto, eu só pergunto quando a pessoa é cotista quando eu vou submeter o projeto do PIBIC-Af. [...] A minha impressão é que tem preconceito, mas é um preconceito escondido e generalizado, ninguém tem exemplo de um aluno que é cotista que gerou algum problema, eu nunca, eu sou professor coordenador do curso de graduação é nunca teve nenhum tipo de reclamação e discussão dos professores comigo ou de fulano é cotista é pior, ou melhor. Existe uma impressão generalizada entre algumas pessoas de que “ah ele entrou por cota ele é pior”. Eu conheço estudos que já mostraram que isso não é verdade, mas eu acho que existe isso na cabeça de alguns colegas. Você já presenciou algum problema desse tipo com seus bolsistas? Mas não sei te dizer de nenhuma atitude ou ação, nenhuma ação que tenha visto... Nada disso (P2, entrevista realizada em 19/09/2017).

Para os professores, ainda persiste uma discussão muito forte em torno do tema associado à forma de ingresso dos cotistas, sendo que ainda paira a opinião de que tais discentes seriam beneficiados com algum tipo de facilidade no processo seletivo, o que diminuiria seus méritos. Outro ponto abordado refere-se ao preconceito que os sujeitos podem estar expostos por pertencerem a uma determinada classe social ou etnia, ainda que não se identifiquem como cotistas no meio acadêmico. Em contrapartida, o PIBIC-Af, assim como as possibilidades de inclusão no meio acadêmico, parece levar a um maior comprometimento dos cotistas com as atividades acadêmicas, como podemos observar na seguinte fala de um professor:

É... Acho que preconceito sempre vai ter, talvez não pelo fato de ser cotista, mas pela própria condição social, não é o rótulo cotista que vai dizer uma coisa ou outra, ou talvez pelo próprio caso de ser negro. Assim, ele é negro e, por isso, é cotista, não é cotista e é negro, então, pelo próprio fato de ser negro, gera toda uma questão social de preconceito que tá envolvida, né. Não sei, talvez, eu acho que tem o preconceito, eu acho que alguns casos ele

é velado, eu acho ninguém fala abertamente. Eu nunca vi diferença de desempenho, tem alunos bons e alunos que não são tão bons, alunos que se dedicam e alunos que não se dedicam, mas é nunca percebi essa diferença, os cotistas ficam com notas piores ou melhores, o que eu percebo é a dedicação (P3, entrevista realizada em 20/09/2017).

Eu acredito, sim. Eu acho que a gente vive em um país aí em que a gente nem tem uma predominância de raça/ cor, se a gente olhar os dados demográficos, mas é muito clara a predominância não-negra, por exemplo, em cargos... Os próprios docentes, né? Quantos docentes negros você conhece nessa universidade? Eu conheço três/quatro. Então eu acho que o preconceito vem nesse sentido da falta de oportunidade de você chegar em formações de um nível mais elevado. Então, esse é um preconceito, assim... Vamos dizer... Indireto, social. [...] Desde uma atitude por uma pessoa ser negra, ou a forma de se vestir menos adequada, falta de disponibilidade de tempo, de deslocamento. Chegou histórias de aluno que não conseguem vir para a aula por falta de dinheiro para transporte, ou para alimentação [...] (P6, entrevista realizada em 25/10/2017).

[...] Agora, que tem pessoas na universidade que sofrem, principalmente, questão de raça, eu acho que são as mais sérias [...] (P7, entrevista realizada em 26/10/2017).

As falas dos professores remetem aos preconceitos sociais e raciais sofridos pelo grupo. Isso nos leva a refletir sobre como é lenta a modificação de valores compartilhados em uma sociedade, sendo necessária uma legislação e políticas inclusivas para que ocorra a mudança de um paradigma, assim como a organização de movimentos que reivindiquem noções de igualdade, isonomia e razoabilidade, em conformidade com que está expresso na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”.

Um fator que, de acordo com alguns professores, merece ser notado diz respeito ao meio ao qual os alunos estão expostos, pois, teoricamente, em institutos e cursos onde os alunos não têm perfil econômico marcado por um maior poder aquisitivo, o preconceito seria menor como, por exemplo, em cursos das áreas de Humanas, Letras e Licenciaturas, como é possível observar no relato abaixo:

Ainda se vê uma discussão muito forte, diminuí um pouco né, porque os dados mostram que até os alunos cotistas tem um desempenho até melhor do que o aluno que entra na vaga regular vamos dizer assim, é ... Ainda existe um preconceito, é claro da sociedade de pessoas mais desinformadas sobre isso. Dentro da universidade, não vejo a diferença, pelo menos no universo que eu tenho contato no ICH ou na Psicologia não há uma separação de ser cotista ou não, nem vejo isso nem entre os professores, nem entre os colegas [...] (P1, entrevista realizada em 18/09/2017).

Acredito que sim, no sentido de que ainda existe a noção de que o caminho é mais simples se você for cotista, o que não corresponde nem estatisticamente a realidade. No próprio PPG de banca de qualificação e mestrado de estudantes que estavam estudando os resultados dos alunos é cotistas e comprovando que eles não são mais propensos a evasão que o resultado dissolve a longo do percurso acadêmico. Só o fato de a gente ficar comprovando isso, já é o fato de uma potencial exclusão, de você ter que questionar o seu valor só se alguém for questionar o seu valor. Aqui na Faculdade de Letras, eu sinto menos isso porque o número de cotistas é alto e porque o nível socioeconômico não tem tanta diferenciação, com exceção de um ou outro aluno que tem condições de... Vira e mexe, tira foto para Europa. Tanto que na seleção eu tive que perguntar que vira e mexe eu tive que perguntar, porque eu não faço ideia de qual dos meus alunos é cotista e qual não é. E também não tem grandes questões de querer diferenciar um grupo entendeu, aqui é muito mais da turma tal e no tal, então, eu não sinto tanto essa distinção, mas na entre os professores já que a diferença é bem mais demarcada que em outros lugares (P4, entrevista realizada em 26/09/2017).

Todavia, na fala dos alunos dessas mesmas áreas verificamos que o preconceito não é nulo, como é possível notar nas falas dos discentes dos cursos de Letras e de Engenharias, como segue abaixo:

Sim, já vi preconceito, porque ela criou essa relação entre você ser bom, você cotista, você ser bom não sendo cotista. Que ela disse que era contra cotas e que o rendimento das produções acadêmicas caía, né? Aí quando nós começamos a argumentar, porque não estava só eu, tinha um grupo de pessoas, ela disse: “Nossa, vocês são cotistas? Não sabia. Vocês são muito bons para serem cotistas”. Então, fez essa associação de que os alunos ruins são cotistas e os alunos bons não são cotistas (A4, entrevista realizada em 28/09/2017).

Olha... Preconceito eu nunca sofri, não... Mas algumas pessoas têm a noção de que cotista entra e não tem capacidade. Inclusive, às vezes colegas meus já ficaram assustados quando eu cheguei e falei assim: eu sou cotista. E eles falaram: “Você! Logo você...”. Mas eu disse, porque não eu? Esses casos já aconteceram mais de uma vez (interrupção). A pessoa já vem com a noção de que é cotista, então, não deveria estar aqui, ou não tem capacidade, entrou só porque tava na cota. E, realmente, tem uma certa evasão do pessoal que entra na cota (A3, entrevista realizada em 28/09/2017).

Como era de se esperar, os sujeitos expostos ao preconceito acabam por perceberem melhor a situação de exclusão, já que muitas vezes são vítimas de atitudes preconceituosas, ainda que indiretamente. Desse modo, o preconceito percebido pelos alunos, ao contrário do que foi relatado pelos professores, não é algo tão velado. O aluno cotista ainda é visto como alguém que não teria capacidade suficiente para ingressar no Ensino Superior e, por isso, seria responsável inclusive por piorar a qualidade da produção acadêmica da instituição.

Os alunos entrevistados apontam que há discriminação, ainda que não ocorra diretamente com eles. Vale notar que um dos estudantes entrevistados relatou que, em certa ocasião, já foi questionado quanto à qualidade do ensino da UFJF, que supostamente estaria em declínio, por se tratar de uma instituição federal que reserva 50% de suas vagas a alunos cotistas, conforme o trecho: “Sim, nesse caso. Nessa vez, sim! Que eu vivenciei, que eu escutei uma pessoa falando que a produção acadêmica caía por causa dos cotistas” (A4, entrevista realizada em 28/09/2017). Outro apontamento de uma aluna remete ao sobre o preconceito fora do meio acadêmico, como segue no relato: “[...] Mas já me perguntaram, sem saber se eu era cotista, se a faculdade continuava boa, já que estava tendo muita cota. Ficavam duvidando da qualidade da faculdade por causa das cotas. Então, eu achei preconceito” (A7, entrevista realizada em 27/10/2017).

Nesse sentido, conforme alguns orientadores entrevistados já apontaram, a discriminação ainda está presente, inclusive na sociedade em geral, manifestada por meio de pessoas de fora da comunidade acadêmica. O entrevistado (P1) aponta que ainda há uma discussão forte referente às cotas, como segue no relato:

Ainda se vê uma discussão muito forte, diminui um pouco né, porque os dados mostram que até os alunos cotistas tem um desempenho até melhor do que o aluno que entra na vaga regular vamos dizer assim, é ... Ainda existe um preconceito é claro da sociedade de pessoa mais desenformadas sobre isso, sabe... (P1, entrevista realizada em 18/09/2017).

Assim, pela análise das entrevistas, apontamos que merecem atenção as questões relacionadas ao preconceito no meio acadêmico. De acordo com Jesus (2013), a adição de grupos diversos em um grupamento anteriormente homogêneo não promove, obrigatoriamente, a inclusão, já que essa ação não é capaz de estabelecer o pluralismo e a inclusão social. Assim, embora o sistema de cotas vise acabar com a segregação e corrigir dividas históricas, o ingresso dos cotistas por meio de determinação legal não tem a capacidade de modificar algo que foi consolidado no decorrer dos anos em uma sociedade segregaria. Para a autora, a gestão da diversidade é indispensável para a real inclusão dos indivíduos, uma vez que ela é um instrumento que visa despertar no grupo dos cotistas a noção de pertencimento ao ambiente acadêmico. Com isso, podemos almejar a apropriação desse espaço pelo grupo dos cotistas, demarcando um direito constitucional.

Domingues (2005) aponta que as políticas de ações afirmativas são instrumentos importantes no combate ao preconceito e na mudança de paradigmas sociais. Durante anos, a

população negra e pobre foi excluída. Mas, pela legislação brasileira atual, o estado brasileiro se movimenta rumo à correção de desigualdades sociais produzidas ao longo da história do país. De modo que, com as ações afirmativas, assim como o sistema de cotas na IES, é demarcada uma nova abordagem na questão da inclusão de grupos desfavorecidos, com vistas a uma igualdade de oportunidades, bem como à diminuição do racismo, preconceito e discriminação. Todavia, a mudança da sociedade não é tão rápida quanto gostaríamos. A transformação de uma cultura excludente e discriminatória em uma cultura de inclusão é demorada, fato esse comprovado pelos depoimentos coletados tanto de alunos como de professores, que, mesmo após dez anos da implantação do sistema de cotas na UFJF e cinco anos de vigência da Lei nº 12.711/2012, relatam que os cotistas ainda sofrem preconceitos e discriminação.

Nesse sentido, no Brasil, as universidades públicas devem destinar 50% de suas vagas a alunos cotistas. Assim, metade do universo de estudantes das universidades, *a priori*, é formada por alunos cotistas. Por isso, é premente a adoção de medidas de apoio para a inclusão, diminuição das desigualdades e desmantelamento da cultura de exclusão e preconceito. Assim, considerando a quantidade expressiva de alunos ingressantes pelo sistema de cotas e suas demandas referentes às condições de vulnerabilidade, é indispensável a adoção de ações que visem a redução do preconceito e a exclusão desse grupo.

Posto isso, uma vez que ainda há preconceito e exclusão, ações como o PIBIC-Af são ferramentas eficazes para alterar as dinâmicas acadêmicas, políticas e sociais dentro da universidade, já que tal iniciativa tem como foco a inclusão real do aluno e sua permanência com qualidade, evitando, portanto, que o grupo dos discentes cotistas não fique à margem do processo educacional, mesmo dentro das universidades. A inclusão requer também, como aponta Jesus (2013), a gestão da diversidade em núcleos de apoio aos cotistas, assessoria aos alunos e centros de convivência que sejam espaços de debate e implementação de uma realidade acadêmica mais inclusiva e socialmente comprometida.

2.3.4 Análise dos impactos do PIBIC-Af na vida acadêmica

Dentre os alunos entrevistados, todos responderam que o programa auxilia na inclusão do aluno cotista na universidade. Os entrevistados discentes apontaram que as oportunidades dentro do campo acadêmico nem sempre são iguais, pois, conforme o relato de alguns, os alunos provenientes de escolas particulares teriam maiores chances de conseguir uma bolsa de

IC, visto que estariam mais preparados. Entretanto, acreditamos que isso possa sugerir que os cotistas apresentam uma percepção de não pertencimento, já que, pelos relatos dos professores, o desenvolvimento desses bolsistas não difere em nada dos demais dos outros editais. No trecho do relato de um docente, a seguir, ele demonstra acreditar, por vezes, que os alunos precisam de um estímulo positivo para prosseguir:

Acho que os alunos precisam às vezes é de alguém para conversar, só para falar que as vezes “não você está achando que o curso é difícil, é mesmo você vai ter dificuldade mesmo”, que foi mais ou menos o que foi com ela “não, é isso mesmo, você tem que estudar”, enfim [...] (P3, entrevista realizada em 20/09/2017).

Uma das alunas (A2) entrevistadas apontou que, pelo fato de ser proveniente da escola pública, não tem o mesmo tipo de visão compartilhada pelos alunos que vieram de escolas particulares, uma vez que, na escola pública, não há muito incentivo e informação. De acordo com o relato dessa entrevistada, em especial, ela nunca teve muitas informações do processo e da seleção para ingressar na universidade, como dados sobre o vestibular e o PSIM. Do mesmo modo, a falta de orientação continua dentro da universidade: “Não, porque escola pública hoje não tem muito incentivo dos diretores, dos professores, não tem incentivo dos pais. Acho que é um pouquinho de cada um. É uma falta de incentivo geral” (A2, entrevista realizada em 25/09/2017). Essa fala remete à ideia de capital social e cultural compartilhados pelos alunos provenientes de escolas públicas, o que nos remete à observação feita por Canaan e Nogueira (2015), que sugerem que o capital social, o cultural e o econômico podem interferir na aquisição de bolsa de IC. Para as autoras, os bens educacionais são distribuídos de forma desigual, pois no caso de bolsas de IC,

[...] o capital cultural incorporado é, dentre todos os tipos de capital (econômico, social e simbólico), o que gera maior retorno no mercado escolar. Ele se encontra desigualmente distribuído entre as diferentes classes sociais, ao menos de duas formas: (1) em relação às informações que cada grupo social possui sobre as hierarquias de prestígio, qualidade e retorno econômico de cada sistema de ensino, instituição escolar ou carreira profissional; (2) em relação à transmissão de um *habitus* que contribui para as atitudes positivas face à escola/universidade e ao saber (CANAAN; NOGUEIRA, 2015, p. 79).

Os trechos transcritos das entrevistas com os discentes – quando perguntados sobre a oportunidade do PIBIC-Af auxiliar na inclusão dos cotistas – podem sugerir que os estudantes

de escolas particulares e de melhor poder aquisitivo teriam maiores chances na aquisição de bolsas, seja por orientação familiar, da escola e mesmo por conta da trajetória escolar:

Porque sendo só ações afirmativas, outras pessoas não podem concorrer. Porque a gente sabe que as oportunidades que outras pessoas tiveram não são iguais às oportunidades que os cotistas tiveram, por exemplo. Aí eu acho que dá uma igualada em quem pode pegar Iniciação Científica, sabe? Se vier do Jesuítas e vier da escola estadual não é a mesma coisa. Aí, as ações afirmativas dão a oportunidade da pessoa se desenvolver, igualmente (A1, entrevista realizada em 04/10/2017).

Sim. Porque hoje, a maioria das pessoas que entrava na faculdade, vem de uma escola particular. E não é por falta de que a escola pública tenha esta mesma capacidade. Os alunos da escola pública não têm muito esse incentivo por parte da escola em si, em querer esses alunos da escola pública. E essa possibilidade de eles oferecerem uma bolsa exclusiva para esses alunos, eu acho que é bem motivadora. Porque é o modo que existe de estarem incentivando esses alunos, que não tiveram incentivo antes, de ingressar na pesquisa (A2, entrevista realizada em 25/09/2017).

Sim! Eu acho que deu mais oportunidade para a gente que entrou pela cota, né? Porque assim... Quando eu entrei, eu já senti uma diferença por ser de escola pública, a minha escola não era muito boa, e eu tive dificuldade. E aí, isso já dá uma desanimada na gente, né? Mas aí depois veio a oportunidade de entrar na bolsa e ter um estilo de bolsa que é mais direcionado para quem já sabe que vem com certas dificuldades. Às vezes é legal, porque a gente sabe que tem mais oportunidade de entrar, né? E pra mim é um diferencial, porque é a bolsa que eu trabalhei, gostei muito, e quero continuar com isso daqui pra frente (A3, entrevista realizada em 28/09/2017).

O fato de o PIBIC-Af ser um edital direcionado a um determinado público, estimula os alunos cotistas a pleitearem uma bolsa, oferecendo a igualdade de oportunidades, como podemos observar nos trechos transcritos dos relatos dos entrevistados: “Porque com essas vagas possibilita a participação dos cotistas também, né? Facilitando o acesso” (A7, entrevista realizada em 27/10/2017); “Sim! Eu acho que deu mais oportunidade para a gente que entrou pela cota, né?” (A3, entrevista realizada em 28/09/2017). Um dos alunos entrevistados, (A4), aponta que o programa atua como uma forma de demarcação do espaço, que é de direito do cotista, como segue no trecho a seguir:

Eu acho que a partir do momento em que nós temos uma bolsa voltada para alunos das ações afirmativas, nós mostramos para alguns alunos que às vezes estão desanimados, ou até que sofre algum tipo de preconceito dentro do meio acadêmico, que aqui é o espaço, né? E que abrem uma oportunidade, porque a partir do momento em que nós temos uma bolsa destinada a pessoas das ações afirmativas, nós mostramos que: “Não... Aqui também é seu lugar, você também faz parte, você pode contribuir e muito com a

comunidade acadêmica. Você tem capacidade de produzir, fazer produções acadêmicas” (A4, entrevista realizada em 28/09/2017).

A respeito dos impactos do PIBIC-Af na inclusão do aluno cotista, os relatos dos docentes entrevistados corroboram com o que foi descrito pelos alunos, uma vez que todos apontam que o programa pode atuar positivamente para a inclusão dos ingressantes pelo sistema de cotas. Os professores entrevistados apontam o PIBIC-Af como uma boa estratégia de inclusão, já que é uma iniciativa direcionada e, assim, funciona como uma estratégia que pode encorajar esse grupo a participar de projetos de pesquisa. Um dos entrevistados comenta, ainda, que o aluno cotista pode estar sujeito a um efeito que ele denomina “autoexclusão”:

Eu acho que sim, porque uma coisa do preconceito é a autoexclusão, né, e [...] Mas, uma vez que você se tem essa oportunidade, é direcionada aos cotistas, pode ser que esta autoexclusão diminua, eu acho que é nesse sentido que diminua [...], né? Então, a pessoa tem uma ideia de que há um incentivo para que ela possa fazer Iniciação Científica que é direcionada para ela, que ela entre via cota (P2, entrevista realizada em 19/09/2017).

Tal observação pode sugerir que o aluno, por meio dessa percepção de não pertencimento, sinta-se desmotivado a buscar uma bolsa de IC de ampla concorrência.

Um dos docentes entrevistados (P2) aponta que os alunos ingressantes por cotas estariam mais propensos à desinformação, o que pode manter relação com o capital social e cultural compartilhado em suas famílias. O entrevistado comenta que os pais dos discentes cotistas têm nível de escolaridade mais baixo e, por isso, não sabem orientar seus filhos quanto às oportunidades que a universidade oferece, principalmente no que se refere às bolsas de IC e projetos de pesquisa, como segue no trecho transcrito de sua entrevista:

Porque assim, alguns alunos cotistas que eu já orientei, os pais não tinham ensino, os pais tinham Ensino Fundamental e não tinham ali alguém para dizer uma coisa simples: “se você tá na universidade, você tem direito a concorrer a uma bolsa [...]” (P2, entrevista realizada em 19/09/2017).

O referido entrevistado afirma que muitos alunos chegam ao quarto período sem saber da existência da Iniciação Científica e sem orientações sobre a possibilidade de concorrer a uma dessas bolsas. Ademais, os professores salientaram que os alunos cotistas, de certa forma, não teriam a mesma igualdade de condições, o que corrobora o relato dos discentes:

Ah, eu acho que sim, é uma chance, né, talvez porque eles não venham por igualdade de condições [...] (P3, entrevista realizada em 20/09/2017).

[...] Porque tem todo esse *déficit* inicial. Nos primeiros anos, a gente percebe isso dentro de sala. Os primeiros anos são anos bem puxados para os cotistas (P5, entrevista realizada em 26/09/2017).

Eu acho que auxiliam. Bom, primeiro por conta disso, você parte do princípio da necessidade das cotas, é porque esses alunos não tiveram uma oportunidade acadêmica no Ensino Fundamental, Ensino Médio, como os demais estudantes. Então, você já parte desse princípio que ele tem um desempenho acadêmico um pouco pior que os demais estudantes. Isso talvez se reflita nos primeiros anos de universidade, também. Eu acho que depois de um determinado tempo, o aluno consegue se nivelar um pouco em relação aos demais alunos que tiveram uma formação melhor (P6, entrevista realizada em 25/10/2017).

Outro ponto levantado foi a questão de a bolsa ser remunerada, como podemos observar no exemplo de um trecho transcrito: “Sim, bastante. Até por causa da bolsa, né? A remuneração em si já ajuda muito, muito mesmo, e aí com a remuneração a gente pode fazer tudo o que a gente tem que fazer na bolsa, e você cresce academicamente, mesmo” (A1, entrevista realizada em 04/10/2017). Vale notar que a aluna destaca, além da importância acadêmica do PIBIC-Af, a questão da remuneração associada à bolsa que ainda ajuda na promoção do seu desempenho e inclusão. Assim como foi verificado nas repostas de alguns alunos, os professores também enfatizaram a importância do recebimento de uma bolsa remunerada em conjunto com a atividade acadêmica, o que ajudaria o aluno de menor poder aquisitivo a se manter na universidade, conforme pode ser observado no relato do entrevistado: “Acredito que sim, oferecendo mais oportunidade para que esses alunos se insiram nas atividades acadêmicas. Acredito que o valor da bolsa também auxilia bastante os alunos” (P8, entrevista realizada em 28/10/2017).

Na análise das repostas dos entrevistados, foi observado que o programa pode atuar de forma positiva para a formação acadêmica do estudante de graduação. Os alunos entrevistados descreveram que a IC atua para melhorar o desempenho, colocar em prática os conhecimentos adquiridos e melhorar a sistematização do estudo. Desse modo, o progresso do desempenho acadêmico foi um fator mencionado em diversas entrevistas realizadas. Os discentes consideram que o desempenho de atividades de pesquisa contribuiu para o aperfeiçoamento do entendimento e da compressão das disciplinas dadas em sala de aula. Outro aspecto ressaltado pelos entrevistados diz respeito à aquisição do hábito de estudar, além da melhora

na compreensão textual dos conteúdos ministrados em sala de aula, tendo em vista que a leitura de textos é uma constante durante o período de formação acadêmica.

Além disso, uma das entrevistadas ressaltou a melhora em seu aproveitamento e consequente aprovação nas disciplinas após participar dos programas de IC:

[...] melhorou bastante, porque eu via o que eu tinha que fazer para melhorar dentro do laboratório e eu consegui fazer isso também dentro da minha graduação. Eu consegui melhorar, passar em mais matérias, porque o primeiro e o segundo período eu praticamente reprovei em quase todas as disciplinas (A2, entrevista realizada em 25/09/2017).

Os alunos apontaram também que a IC possibilitou o desenvolvimento de habilidades pessoais, como, por exemplo, melhor desenvoltura nas interações sociais e mesmo o aumento da responsabilidade, o que, segundo ele, atuaria na preparação para a futura vida profissional:

[...] Possibilita você conhecer outras pessoas, outros núcleos de pesquisa, os principais pesquisadores da universidade. Fazer contatos mesmo, com mestrandos, doutorandos, ver como funciona mestrado e doutorado. Ver como funciona pesquisa mesmo, porque aí você tem que falar as coisas. Abre um caminho na sua vida para a sua futura profissão (A1, entrevista realizada em 04/10/2017).

Logo quando eu entrei, eu não sabia o que era direito, eu estava com um pouco de medo de não dar conta. Mas eu consigo ver uma diferença bem grande de quando eu entrei para agora, sabe? Tem uma diferença, o meu rendimento melhorou! Porque eu acho que eu criei muito mais responsabilidade, né? (A3, entrevista realizada em 28/09/2017).

Também, nas transcrições abaixo, é possível perceber os impactos positivos da IC na trajetória acadêmica dos discentes. Nos relatos, os alunos pontuam como o programa atuou em seus respectivos processos de formação:

Com certeza! Na iniciação, eu trabalho com outras coisas, né? Então, é uma coisa mais prática do que a graduação. Porque, na graduação, a gente fica só ali na aula e tal... E fica se perguntando: “o que eu vou fazer?”. Aí você vai para a iniciação e você vê um outro mundo de possibilidades e você vê como aquilo tudo que você estuda na graduação dá certo em outras áreas e como as ideias acontecem, sabe? (A1, entrevista realizada em 04/10/2017).

Eu era uma aluna meio tímida introspectiva... Eu não tinha muito o costume de ficar estudando, eu deixava tudo para a última hora. Com a Iniciação Científica, eu consegui melhorar o meu rendimento acadêmico dentro da universidade, em conciliação com a iniciação (A2, entrevista realizada em 25/09/2017).

Logo quando eu entrei, eu não sabia o que era direito, eu estava com um pouco de medo de não dar conta. Mas eu consigo ver uma diferença bem grande de quando eu entrei para agora, sabe? Tem uma diferença, o meu rendimento melhorou! Porque eu acho que eu criei muito mais responsabilidade, né? E, além disso, na Iniciação Científica, a gente tem que ler muito, né? Eu acho que era uma dificuldade também que eu tinha: ler e entender o que estava sendo falado. Melhorou! Comecei a ler bem mais, aí para a graduação isso me ajudou muito. A compreensão textual melhorou (A3, entrevista realizada em 28/09/2017).

Com certeza! Melhorou assim... Cem por cento. Porque me ajudou bastante a sistematizar, eu aprendi agora a fazer pesquisa, melhorar a escrita acadêmica. Me ajudou bastante o projeto (A4, entrevista realizada em 28/09/2017).

Eu acho que melhorou bastante coisa, porque eu aprendi a ser muito autodidata na Iniciação Científica e melhorou na minha graduação. Eu acho que antes de eu entrar para fazer Iniciação Científica, eu dependia muito de professores para pesquisar livros. Aí, quando eu entrei para a Iniciação Científica, eu passei a ser muito autodidata e avistar os conhecimentos que eu tinha estudado. Acho que foi isso (A6, entrevista realizada em 26/10/2017).

Ajudou muito, de forma a aplicar a matéria que eu já tinha tido na faculdade e também desenvolver o lado da pesquisa, de saber pesquisar artigos acadêmicos, ter mais facilidade e desenvoltura de leitura e conseguir traduzir mesmo o trabalho que a gente desenvolveu, tanto no laboratório na parte de experimentos, quanto na escrita mesmo de trabalho científico (A7, entrevista realizada em 27/10/2017).

Nas entrevistas, os professores apontaram pontos semelhantes aos que foram relatados pelos alunos no que se refere aos impactos da participação na IC. Todos os docentes entrevistados disseram que a IC tem efeitos positivos na trajetória acadêmica dos alunos que integram um PIC, como, por exemplo, a melhora do desempenho acadêmico e desenvolvimento pessoal do graduando, de modo a impactar positivamente na vida acadêmica e na futura trajetória profissional do aluno. Tal fato pode ser exemplificado no trecho de um dos entrevistados docentes (P3), o qual o rendimento do seu orientando melhorou depois do ingresso na IC: “[...] No caso da A3, ela tava indo mal no curso, tinha sido reprovada duas vezes em Mecânica e em uma disciplina que é essencial no curso, aí ela começou a se sair melhor [...]” (P3, entrevista realizada em 20/09/2017).

Pela análise das entrevistas, no que concerne aos impactos positivos do PIBIC-Af, na vida acadêmica do aluno, notamos que os referências utilizadas no início do segundo capítulo corroboram com os apontamentos feitos tanto por alunos, quanto por professores. Para os autores adotados como referência para o atual estudo, Bazin (1982), Bridi (2010), Canaan e

Nogueira (2015), Resende *et al* (2013) e Medeiros (2005), a Iniciação Científica promove no graduando uma melhor formação acadêmica, com o desenvolvimento de potencialidades acadêmicas e pessoais.

Sobre as contribuições da IC na vida acadêmica dos alunos, Bazin (1982) assinala que essa pode propiciar ao aluno uma independência intelectual e a abertura de novos horizontes. A autora aponta, ainda, que a IC pode conduzir o graduando ao descobrimento de aptidões e de interesses pessoais, melhorando sua capacidade de entendimento dos conteúdos estudados e facilitando sua assimilação. Com isso, os alunos se tornam mais ativos no processo de aprendizagem, compreendendo melhor as teorias e, desse modo, vivenciando uma nova etapa que é a construção de novos conteúdos, rompendo, assim, com os processos passivos de transmissão e reprodução de conhecimento.

Bridi (2010) aponta que os alunos inseridos em programas de IC podem se favorecer de uma forma que vai além dos benefícios pedagógicos concernentes à formação de um pesquisador. A autora aponta que a IC pode contribuir positivamente para a formação intelectual, cultural e moral do graduando que está envolvido em atividades de pesquisa. No ambiente onde ocorre a pesquisa, ela aponta que há menos rigidez (como nos processos das aulas e disciplinas curriculares), permitindo a maior criatividade e formação do aluno, já que a atividade de pesquisa pressupõe a construção de novos saberes, sendo mais flexível e permitindo inferências e considerações dos alunos na edificação de novos conhecimentos.

2.3.5 Percepção dos professores quanto às políticas de ações afirmativas dentro do contexto da UFJF

A Universidade Federal de Juiz de Fora, desde 2006, adotou políticas voltadas para inclusão e democratização do Ensino Superior por meio dos processos seletivos de ingresso na instituição por meio de cotas. Após a implementação da Lei de Cotas, em 2012, a UFJF vem recebendo um novo público e, para tanto, tem se movimentado para criar políticas que busquem o apoio a esses estudantes representantes de minorias desfavorecidas. Assim, no ano de 2014, a UFJF deu mais um passo importante para inclusão e democratização do ensino por meio da criação da Diretoria de Ações Afirmativas, estabelecida pela Portaria nº 1.172, de 15 de setembro de 2014.

Porém, as ações desenvolvidas nesse âmbito ainda permanecem em fase de construção, no que tange à inclusão e ao apoio aos cotistas. Conforme a entrevista realizada

com o diretor de Ações Afirmativas, algumas frentes e políticas estão em fase de discussão e construção coletiva. Uma das ações criadas em prol da inserção e proteção de minorias foi o estabelecimento de uma ouvidoria de ações afirmativas que atende as várias demandas de alunos cujas reclamações referem-se aos casos de preconceito de diversas ordens, questões de acessibilidade de portadores de deficiências e casos de *bullying*. Entre esses casos atendidos, alguns dizem respeito especificamente ao grupo dos cotistas. Portanto, a DIAAF atende a uma demanda bastante ampla, que ultrapassa as questões de inclusão e apoio aos cotistas.

Todavia, com base na pesquisa que essas ações devam ser estendidas, como as entrevistas com os professores e alunos sugerem, ainda há preconceito dentro do meio acadêmico. Uma vez adotadas medidas para a inclusão do discente cotista, visando ao atendimento de suas demandas específicas, a melhoria da qualidade da permanência desse aluno é premente. Nesse sentido, ações como o PIBIC-Af devem ser multiplicadas na instituição, com vistas à inclusão e melhoria de sua trajetória acadêmica, conforme foi apontado pelos entrevistados.

Ainda durante as entrevistas, quando perguntados se saberiam informar da existência de alguma ação semelhante ao PIBIC-Af na instituição, quase a totalidade dos professores informou que não sabia de ações parecidas no contexto acadêmico da UFJF, sendo que apenas um dos entrevistados (P8) apontou alguma ação nesse sentido. Tal docente citou a DIAAF em seu discurso, mas salientou só saber dessa diretoria por ser coordenador de curso, conforme segue no trecho transcrito:

[...] a UFJF possui uma Diretoria de Ações Afirmativas que é vinculada à Reitoria, essa diretoria promove ações para conscientização e mobilização da comunidade acadêmica. Porém, eu ressalto que eu fiquei sabendo destas iniciativas apenas porque fui coordenadora de curso, antes disso eu tinha conhecimento apenas dos Editais da Propesq [...] (P8, entrevista realizada em 28/10/2017).

Isso pode sugerir que as ações promovidas pela diretoria de ações afirmativas estão tendo pouca visibilidade ou, ainda, que tais ações ainda são esparsas, principalmente, considerando as necessidades desses grupos.

Quanto a possíveis ações que poderiam ser implementadas, um dos entrevistados (P2) sugeriu que as ações afirmativas para os cotistas devem ser individualizadas, já que cada grupo de tem sua demanda particular, conforme o seguinte trecho transcrito:

[...] a resposta para essa pergunta seria: não conheço nenhuma outra iniciativa para inclusão dos cotistas. A minha impressão é que os cotistas precisam de apoio pontual, caso a caso, que exige que a universidade o conheça, já que as necessidades são individuais (P2, entrevista realizada em 19/09/2017).

Outra sugestão dada por um dos entrevistados (P3) foi a de criação de espaços de convivência, pois, para ele, os alunos cotistas passam muito tempo dentro das universidades e necessitam de melhor estrutura:

Desconheço outras iniciativas. Quanto à sugestão, percebo que a maioria dos cotistas passam muito tempo na UFJF. Nesse sentido, seria interessante pensar em locais de convivência nas unidades, com a disponibilidade de vestiários e refeitórios para melhor acomodação não somente dos cotistas, mas dos alunos em geral (P3, entrevista realizada em 20/09/2017).

Por outro lado, o entrevistado P5 aponta a necessidade de estudos relativos aos impactos das cotas para que, desse modo, haja medidas direcionadas com base nos resultados obtidos. O entrevistado faz ainda apontamentos sobre a transitoriedade do sistema de cotas, como segue na transcrição do trecho da entrevista:

Não conheço outra experiência para Iniciação Científica. Como falei, minha proposta seria que a universidade apresentasse um estudo de avaliação do impacto das cotas. Normalmente, são comentadas experiências individuais exitosas, mas não um estudo da política como um todo. Além disso, a grande questão é: o que está sendo feito para podermos reduzir as cotas em plano de médio e longo prazo? Em minha opinião, as cotas são úteis se não forem utilizadas como muleta em longo prazo (P5, entrevista realizada em 26/09/2017).

Os entrevistados revelaram ainda que o edital de PIBIC-Af parece ser pouco divulgado quanto à questão de ser uma ferramenta de inclusão. Um dos entrevistados (P5) sugere que os alunos contemplados com esse tipo de bolsa já ganhariam ao concorrerem, de outro modo, a bolsas de IC, visto que estariam cientes e estariam em contato com projetos de pesquisa existentes. Isso restringia o processo de inclusão daqueles que realmente estão à margem do processo ou, de alguma forma, são excluídos:

Se o programa é bem divulgado no que diz respeito à inclusão? Na verdade, eu não vi muito... Eu sei que ele é para cotista, mas assim... [...] Ou mesmo para rever política, né? Olha, esses que estão conseguindo essas bolsas são aqueles que já conseguiriam de qualquer maneira. Talvez tenha que fazer

uma ação afirmativa para um outro nível (P5, entrevista realizada em 26/09/2017).

Vale notar que muitos dos entrevistados docentes sugerem que boa parte dos professores tem ciência desse edital, mas os alunos nem sempre, o que pode sugerir que o edital possa merecer algumas melhorias quanto à divulgação para os discentes. Destacamos a seguir alguns trechos transcritos das entrevistas referentes às repostas dos professores com relação à divulgação das vagas e a inclusão de determinados grupos:

Eu acho que a maioria dos professores tem consciência do programa sabe para que serve, mas a maioria dos alunos não, eu acho eu tenha essa impressão [...] (P2, entrevista realizada em 19/09/2017).

Eu não sei... Bem, como eu estava atento aos editais e li o edital, eu estava sempre bem informado, inclusive eu lia os editais e estava atento as datas, mas pelo que eu via nos outros colegas, eu acho que antes ele era menos, as pessoas tinham menos conhecimento do ações afirmativas do que tem hoje, hoje já em um conhecimento um pouco maior, mas ainda acho que é pouco [...] (P3, entrevista realizada em 20/09/2017).

Não acho que não é, bem divulgado, inclusive acho que ainda existe muita desinformação [...] (P4, entrevista realizada em 26/09/2017).

Eu acho que não. Porque eu não vi uma divulgação mais enfática com relação a esse programa (P7, entrevista realizada em 26/10/2017).

Fiquei sabendo no *site* da UFJF e pelo *e-mail* que a Propesq enviou avisando que o edital estava com inscrições abertas. Acho que poderia ser mais divulgado os critérios (pré-requisitos) de cotas, pois eu sempre fico um pouco perdida na hora de lançar o edital para a seleção dos alunos para os meus projetos (P8, entrevista realizada em 28/10/2017).

Como podemos observar nos relatos transcritos, os professores apontam que edital o PIBIC-Af está sendo subdivulgado como forma de inclusão dos cotistas e também como um programa de ações afirmativas, o que pode sugerir que os alunos ao qual esse programa se destine não tenham a informação e orientação necessárias.

2.3.6 Apoio aos cotistas: uma meta da UFJF

Dentre os muitos problemas enfrentados pela UFJF no que concerne à inclusão e à democratização do ensino, principalmente, após ingresso de estudantes pela política de cotas, apontamos a necessidade de medidas e de ações afirmativas que busquem a real inclusão do

aluno cotista. Para tanto, e com base no que foi pesquisado, apontamos que são necessários a expansão e o aprimoramento de políticas já adotadas, especialmente, daquelas que tenham a finalidade didático-pedagógica para melhoria da qualidade da permanência dos graduandos ingressos por cotas. A permanência do estudante no Ensino Superior ainda é um desafio para as universidades. De acordo com Paula (2017), a expansão do Ensino Superior promovida pelas políticas de inclusão, como, por exemplo, os programas de expansão e democratização – RENUNI, PROUNI e Lei de Cotas –, a partir de 2003, não foram suficientes para manter os alunos das camadas socialmente desfavorecidas dentro das IES. Para a autora, os índices de evasão desse grupo de alunos são elevados, uma vez que eles estariam mais propensos a dificuldades acadêmicas e materiais. Ainda de acordo com Paula (2017):

Essas iniciativas enfrentam barreiras relacionadas à permanência desses estudantes no sistema, pois eles enfrentam dificuldades materiais e acadêmicas, relativas à sua trajetória na educação básica e ao seu capital econômico, social e cultural. O aumento de vagas e a possibilidade de ingresso ampliado, em alguns casos, assim como a reserva de vagas a segmentos mais vulneráveis, em outros, não são acompanhados satisfatoriamente por políticas que garantam a conclusão dos cursos de graduação. Isto faz com que muitos desses alunos adentrem as portas da educação superior e saiam antes de se formarem, ocorrendo o fenômeno da inclusão excludente analisado por Ezcurra (2011, p. 62): a porta aberta na educação superior para os segmentos desfavorecidos socialmente na verdade trata-se de uma porta giratória.

Nessa perspectiva, a democratização do ensino, com a implementação da Lei de Cotas e das demais políticas de expansão, trouxe um novo perfil de alunos para dentro das universidades e, por isso, são necessárias implementações de ações afirmativas dentro contexto acadêmico, buscando atender as demandas desse novo público. Desse modo, mesmo após o ingresso dos alunos cotistas ainda deve-se investir em iniciativas e mecanismos que contribuam para a qualidade de permanência desse grupo, conforme apontam Paula (2017), Chazan *et al* (2015), Jesus (2013), Weller e Silveira (2008) e Bittar *et al* (2007).

Conforme propõem Chazan *et al* (2015), os alunos ingressos pelo sistema de cotas demandam medidas que busquem a sua inclusão no meio acadêmico e também ações que venham a minorar as dificuldades enfrentadas, já que, por vezes, esse grupo está mais vulnerável à perda de qualidade de vida, quando comparado ao grupo de alunos não cotistas. Para as autoras, as condições econômicas e sociais desses alunos é um agravante para a sua boa formação e, além disso, vale ressaltar que fatores relacionados ao capital social e cultural interferem no desempenho do graduando. Nesse sentido, destacam-se ainda questões

discriminatórias como o racismo e a exclusão, que demandam igualmente intervenção e atenção por parte da comunidade acadêmica.

A partir desses apontamentos, e pelo que foi verificado na análise dessa pesquisa, entendemos que é imprescindível a expansão de iniciativas, como o PIBIC-Af, que funcionem como instrumentos que potencializem o desempenho dos alunos, inserindo-os plenamente no meio acadêmico. Com base na análise das entrevistas, observamos que o programa PIBIC-Af atua positivamente na experiência acadêmica do aluno. Para os entrevistados, o PIC é descrito como uma experiência positiva na trajetória de formação dos discentes.

Nesse contexto, Canaan e Nogueira (2015) relatam que a Iniciação Científica é uma ferramenta valiosa tanto para o desenvolvimento pessoal, a melhora no desempenho acadêmico e a socialização dos estudantes de graduação, além de propiciar ao aluno uma nova visão da ciência e do papel do cientista. As autoras mostram ainda que muitos alunos que ingressam nas atividades de pesquisa por meio do PIC tendem a apresentar melhora significativa no rendimento das disciplinas curriculares, com melhor capacidade analítica, mais facilidade nos processos de sistematização e assimilação de conteúdos. Ademais, os alunos tendem a desenvolver suas habilidades pessoais como, por exemplo, o poder de liderança, criatividade e a responsabilidade com compromissos assumidos, conforme já notamos nas análises feitas anteriormente. Dentre os efeitos positivos apontados pelos estudantes e pelos professores entrevistados, referente à participação no PIC, podemos destacar os seguintes:

- Colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante o curso;
- Melhora no desempenho acadêmico e em disciplinas curriculares;
- Melhora na forma de estudar, organizar e sistematizar o ensino;
- Incentivo à manutenção e aperfeiçoamento do hábito de estudar;
- Melhora na desenvoltura e nas relações interpessoais;
- Torna o graduando mais preparado para uma futura pós-graduação;
- Aumenta a responsabilidade diante dos desafios e compromissos cotidianos;
- Melhora a compreensão textual.

Assim, conforme as análises elaboradas em nossa pesquisa, pudemos verificar a relevância da IC na trajetória acadêmica do aluno. Dessa forma, ações semelhantes devem ser desenvolvidas, tendo em vista os impactos positivos que foram elencados pelos entrevistados

(professores e alunos), tanto para melhoria do desempenho acadêmico e pessoal do aluno, quanto para inclusão do graduando no meio acadêmico.

Posto isso, é importante ressaltar a necessidade fomentar iniciativas que atuem com base no conceito de discriminação positiva⁶, visando à implementação da reserva de vagas em programas como a IC, pois, conforme foi verificado, o PIBIC-Af é uma forma importante de inclusão do aluno no meio acadêmico. Portanto, partindo das análises dos dados levantados por nossa pesquisa, sugerimos que sejam criadas medidas que tratem de forma diferenciada os dessemelhantes, tendo em vista alcançar a real igualdade de oportunidades, já que programas como o PIBIC-Af atuam na inclusão do cotista no meio universitário e na melhoria de sua experiência e vivência acadêmica. Para fundamentar nossa sugestão, buscamos os argumentos utilizados no relatório que serviu de base para a implementação do sistema de cotas na UFJF, no ano de 2006, que propôs a necessidade de tratamento diferenciado para grupos com necessidades diferentes, buscando atingir “igualdade substancial”, a fim de “aproximar as minorias (étnicas e sociais) do ponto de partida dos socialmente privilegiados” (BERALDO; MAGRONE, 2012).

Entretanto, vale notar, como já foi abordado em nossa análise, que não há muitas bolsas de IC com reservas de vagas para cotistas. Muito menos há esse tipo de reserva em outras modalidades, como no caso das bolsas de monitoria e de extensão. Como isso, dentro dos problemas identificados na gestão da educação no Ensino Superior, por meio dessa pesquisa, identificamos a necessidade de maiores incentivos para a qualidade de permanência de alunos provenientes do sistema de cotas nas universidades. Além disso, dentre os problemas identificados na análise das entrevistas, destacamos os seguintes pontos:

- 1) Há uma necessidade de ampliação e divulgação de ações afirmativas que busquem a real inserção do aluno cotista e que visem a qualidade de sua permanência e do seu desempenho;
- 2) Dada a importância da IC e seus impactos positivos, a reserva de vagas para cotistas de IC ainda é insuficiente, considerando o quantitativo de bolsas oferecidas e o quantitativo de cotistas;

⁶ De acordo com Souza (2012), políticas de discriminação positiva são aquelas que visam alcançar a verdadeira equidade, como, por exemplo, no caso da França que iniciou esse tipo de política em 1982 por meio da adoção de medidas de suplementação de recursos em escolas de bairros menos favorecidos e, em 2001, no Ensino Superior, com intuito auxiliar o acesso e a permanência dos jovens de classes mais desfavorecidas.

- 3) Há a necessidade de expansão de reserva de vagas para cotistas em programas extracurriculares, como programas de monitoria e extensão, que são ferramentas didático-pedagógicas importantes para a melhoria da qualidade da permanência e da trajetória acadêmica dos cotistas;
- 4) Necessidade de ampliação e divulgação de iniciativas que busquem a redução do preconceito, juntamente com a disseminação de uma cultura de diversidade, visto que ainda há posturas preconceituosas.

Nesse sentido, pelo que foi possível constatar em nossa pesquisa, a qualidade da permanência dos cotistas é uma questão importante a ser tratada. Sendo assim, é desejável que sejam criados mecanismos de inserção dos ingressantes pelo sistema de cotas, de modo a impedir que esses alunos fiquem à margem do processo educacional, já podem estar expostos a dificuldades de ordem econômica, social e cultural.

Diante dessas questões, indicaremos no próximo capítulo algumas propostas de intervenção que terão por objetivo atenuar os problemas mencionados acima.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EDUCACIONAL

Os capítulos iniciais deste trabalho tiveram como objetivo apresentar a descrição do problema de gestão referente ao ingresso de estudantes cotistas na UFJF, nos últimos dez anos, analisando, em particular, a qualidade de permanência desses discentes e as políticas de apoio e inclusão no âmbito da institucional, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-Af). Foram feitas considerações a respeito dos processos de expansão e democratização, ocorridos a partir de 2003, e os impactos que trouxeram para instituições federais de Ensino Superior, uma vez que essas passaram a receber um novo público cujas demandas são diversas em relação ao perfil de estudantes que anteriormente ingressavam. Dessa maneira, no primeiro capítulo, apontamos a necessidade de iniciativas, no âmbito e por iniciativa da UFJF, como, por exemplo, o PIBIC-Af, que é um Programa de Iniciação Científica voltado para o público de alunos ingressantes por meio do sistema de cotas.

No segundo capítulo, abordamos as questões referentes à importância de ações voltadas para inclusão desse grupo no meio acadêmico e nas atividades que propiciem o melhor desempenho acadêmico e aproveitamento da experiência acadêmica, proporcionando a permanência de qualidade desses alunos. Abordamos, ainda, as questões relacionadas à caracterização da Iniciação Científica como uma atividade que promove o desenvolvimento intelectual, cultural e moral do aluno participante desses programas. Fizemos também considerações sobre a necessidade da reserva de vagas, nesses programas, para aqueles alunos que estão sujeitos a dificuldades de ordem econômicas, culturais e sociais. Demonstramos que os bens educacionais, ao longo da história, tiveram uma distribuição pouco igualitária e políticas que visem uma melhor distribuição contribuirão para os processos democráticos dentro do contexto do Ensino Superior.

No decorrer do segundo capítulo, também revelamos que muitas vezes o ingresso do aluno não significa que ele foi de fato inserido no ambiente acadêmico, como foi observado nas entrevistas, o que pode estar relacionado à percepção de não pertencimento, baixa estima e autoexclusão. Nesse sentido, ações que promovam a inclusão desses alunos já inseridos no meio acadêmico são realmente produtivas no sentido de minorar as dificuldades enfrentadas por esses estudantes. Nas entrevistas com alunos e professores que participaram do PIBIC-Af, nos editais dos anos de 2015 e 2016, foi possível inferir que os discentes apresentam melhora em seus rendimentos acadêmicos quando ingressos em Programas de Iniciação Científica.

Além disso, a reserva de vaga promovida por esse programa motiva e propicia ao ingressante por cotas a participar dos programas de IC. Conforme nossa análise das entrevistas, foi sinalizado que os alunos podem se beneficiar do IC como forma de desenvolvimento de habilidades acadêmicas e pessoais. Ainda foi possível observar que ações nesse sentido podem ainda necessitar de expansão, reconhecimento e divulgação por parte de gestores e da comunidade acadêmica.

Assim, o presente trabalho investigou a percepção dos efeitos e impactos do PIBC-Af sobre os alunos cotistas, visando apontar a relevância de programas semelhantes que venham a contribuir para a inclusão e melhorar o desempenho e a trajetória acadêmica dos alunos cotistas. Por fim, neste último capítulo, faremos, por meio do Plano de Ação Educacional (PAE), sugestões de possíveis ações institucionais que busquem a melhoria da qualidade da permanência do aluno e sua inclusão no meio acadêmico. Desse modo, para facilitar a abordagem e a visualização das propostas, indicaremos, no Quadro 2, a seguir, os principais problemas diagnosticados na pesquisa e nossas respectivas propostas para atenuá-los:

Quadro 2 – Problemas diagnosticados e possíveis intervenções

Pontos a serem abordados	Situação/problema	Proposta
Ausência de reserva de vagas em outros programas	Não há programas semelhantes ao PIBIC-Af no contexto da UFJF, com a reserva de vagas em outras modalidades como projetos de monitoria, de treinamento profissional e de extensão.	Estender a reserva de vagas, como no caso da iniciativa do CNPq, por meio do PIBIC-Af, para cotistas em outros programas, como projetos de extensão, monitoria e treinamento profissional, naqueles casos em que os recursos são oriundos da instituição.
Número reduzido de vagas reservadas para cotistas nos projetos de IC.	Há poucas vagas reservadas para alunos cotistas na IC dentro dos programas desenvolvidos pela PROPP, já que a Pró-reitoria não prevê, nos editais BIC, adoção do sistema de reserva de vagas para os cotistas.	Ampliar a reserva de vagas de IC para alunos ingressantes por meio de cotas, com adoção da reserva de vagas no edital de Iniciação Científica, fomentado com recurso da UFJF (Edital BIC).
Pouca divulgação das políticas já adotadas e falta de mais iniciativas que tenham como foco a abordagem de questões vinculadas ao preconceito sofrido pelos discentes que ingressam por meio de cotas.	A presença de preconceito frente à diversidade e à inclusão do público que ingressa por meio cotas.	Ampliar as ações já desenvolvidas pela DIAAF, como a promoção de centros de debates, incentivo à inclusão e à diversidade; Difundir e divulgar ações de cunho inclusivo no contexto das ações afirmativas, com vistas a informar os alunos beneficiados.

Fonte: Elaborado pela autora.

Desse modo, no decorrer deste capítulo, abordaremos as três sugestões de tratamento do caso de gestão. Para tanto, utilizaremos a ferramenta 5W2H, que busca propor um plano de ação em atividades pré-estabelecidas, trazendo melhor clareza ao processo e, por conseguinte, melhores resultados. De acordo com Grosbelli (2014), a simplicidade da ferramenta permite traçar melhor o plano de ação e obter maior eficiência nos resultados. Conforme o Quadro 3, a autora aponta, de forma didática, quais são os significados das letras que compõem a sigla 5W2H:

Quadro 3 – Método do 5W2H

Método do 5W2H			
5W	What	O quê?	Que ação será executada?
	Who	Quem?	Quem irá executar/ participar da ação?
	Where	Onde?	Onde a ação será executada?
	When	Quando?	Quando a ação será executada?
	Why	Por que?	Por que a ação será executada?
2W	How	Como?	Como será executada essa ação?
	How much	Quanto custa?	Quanto custará para executar a ação?

Fonte: Grosbelli, 2014, p. 23.

Conforme propõe Guerreiro (2013), o método 5W2H funciona como uma ferramenta empregada em diversas situações empresariais por ser prática e de fácil utilização. O método torna a gestão e a gerência dos processos de trabalhos mais eficientes, promovendo melhores resultados e também visando à redução de custos. Para o autor, trata-se de uma técnica que:

[...] consiste em equacionar o problema, atribuir responsabilidades e determinar as circunstâncias em que o trabalho deverá ser realizado. Os 5W correspondem às seguintes palavras do inglês: What (o quê), Who (quem), Where (onde), When (quando), Why (por que); e os 2H: How (como) How much (quanto custará) (GUERREIRO, 2013, p. 469).

Nesse sentido, o plano de ação será direcionado para a inclusão dos cotistas, principalmente, em atividades que propiciem seu desenvolvimento acadêmico e a estimulação de ações que busquem a redução do preconceito e a promoção da diversidade.

Assim, a primeira ação propõe a adesão de reservas de vagas para editais de Iniciação Científica, promovidos pela Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa (PROPP), no caso o

edital BIC, fomentado com recursos oriundos da instituição. Nessa ação, propomos que, assim como o edital de PIBIC-Af provê a reserva de vagas para estudantes cotistas, o edital das bolsas BIC também reserve um determinado número de vagas para esses alunos, a fim de atender as suas demandas. Nesse sentido, é importante salientar que essa ação visa a reserva de vagas no edital sobre o qual a universidade e a PROPP têm autoridade de gestão e gerência, já que se trata de um programa interno e, desse modo, é possível a modificação e adoção de critérios novos, inclusive no que tange às ações afirmativas e à adoção de cotas.

A segunda ação seria a adoção do sistema de reserva de vagas para as modalidades de projetos de Extensão, Treinamento Profissional e Monitoria. Para tanto, a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) reservariam vagas em seus editais para alunos do sistema de cotas. Tais reservas deveriam incidir sobre as vagas e bolsas pagas com recursos próprios da instituição, sendo possível, já que a UFJF não tem poder sobre a gerência do regulamento de vagas de outras agências de fomento, como o CNPq e a FAPEMIG, por exemplo. Dessa maneira, assim como na primeira ação proposta, sugerimos a adesão do sistema de reserva de vagas nos editais com recursos oriundos da UFJF, sobre os quais ela é capaz de instituir modificações nos critérios de seleção e destinação das vagas. No caso das agências de fomento, como o CNPq, tal regra de reserva pode ser estipulada pela própria agência, conforme suas regras internas, como ocorreu no caso do PIBIC-Af.

Por fim, consoante com a última ação do plano proposto, abordaremos as questões relacionadas à disseminação das ações promovidas pela Diretoria de Ações Afirmativas (DIAAF), sugerindo uma melhor divulgação dos programas e eventos direcionados ao público dos cotistas, bem como a promoção da diversidade, a fim de consolidar uma cultura de inclusão. Nessa ação, é imprescindível que ocorra a atuação conjunta da Diretoria de Imagem Institucional e da Secretaria de Comunicação na promoção dos eventos, com a realização de seminários e palestras voltadas para a inclusão e promoção da diversidade, considerando a modificação do perfil dos alunos após a adoção de cotas. Assim, essa ação terá duas frentes, sendo uma voltada para a divulgação de ações afirmativas já desenvolvidas e outra para a divulgação da diversidade por meio de seminários, palestras e outros eventos que busquem difundir a informação concernente à inclusão dos cotistas e grupos de minorias, a fim de modificar a cultura de exclusão e preconceito persistente, mesmo após dez anos de vigência do sistema de cotas.

3.1 AUMENTO DA OFERTAS/ RESERVA DE VAGAS DE IC PARA ALUNOS COTISTAS

Quando consideramos a análise das entrevistas coletadas entre os sujeitos que participaram do PIBIC-Af, nos editais de 2015 e 2016, notamos que o programa contribuiu positivamente para a inclusão dos cotistas em atividades acadêmicas, o que incidu positivamente sobre seu desempenho acadêmico e trajetória de formação. O Quadro 4 exibe a primeira Proposta de Intervenção com vistas à ampliação das vagas para cotistas, por meio da adesão do sistema de reserva de vagas nos editais do programa BIC – Programa de Institucional de bolsas da PROPP/UFJF, com critérios de porcentagem a serem definidos e acordados juntamente com a DIAAF e deliberados pelo órgão competente sobre essa matéria.

Quadro 4 – Aumento na oferta de vagas para os programas de IC

Proposta de intervenção educacional	
O quê (What)	Oferta de bolsas BIC/UFJF para cotista por meio de percentual de vagas destinadas aos ingressantes pelo sistema de cotas.
Quem (Who)	Pró-reitoria e Coordenação de Pesquisa apoiadas pela Diretoria de Ações afirmativas.
Onde (Where)	Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, na UFJF.
Quando (When)	A partir da implementação das discussões sobre a proposta.
Por que (Why)	Devido à necessidade de inclusão de cotistas nos Programas de Iniciação Científica da UFJF, com vistas à melhoria do rendimento e qualidade da permanência desses alunos
Como (How)	Reserva de vagas do Edital BIC/UFJF (Programa de Iniciação Científica da UFJF regulamentado pela Resolução 20/2017) para alunos ingressantes por meio de cotas, com percentuais a serem definidos nos conselhos e demais órgãos deliberativos com competência para decidirem a respeito dessa matéria.
Quanto custa (How much)	Não haverá nessa ação custos adicionais, já que somente será feita reserva de vagas nos projetos já existentes na UFJF.

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, acreditamos que o Programa de Iniciação Científica pode contribuir para a formação do aluno e, no caso dos cotistas, atuar em mais de uma frente no processo de sua inclusão na comunidade acadêmica. De acordo com Villas Boas (2003), os programas de IC demonstraram grande eficiência no desenvolvimento dos discentes e na redução dos índices de evasão, favorecendo a melhoria da permanência dos alunos de graduação. A autora faz uma comparação entre as mudanças curriculares e os programas de IC, apontando o segundo como mais eficaz no processo de desenvolvimento dos graduandos.

No contexto de acesso à IC, Canaan e Nogueira (2015) apontam que os bens educacionais são distribuídos de forma desigual, tendendo a privilegiar camadas favorecidas culturalmente. Para as autoras, o capital social, o econômico e o cultural podem interferir na aquisição de um bolsa de IC. Porém, esses fatores (capitais) atuam de forma heterogênea conforme o curso de graduação, de acordo com os dados analisados em seus estudos.

Nesse sentido, ponderamos que ainda é pequena a quantidade de vagas oferecidas para os cotistas, tendo em vista os impactos positivos para o grupo que participou do PIBIC-Af, conforme analisado nas entrevistas. Também é importante considerar o universo de vagas que a PROPP oferece anualmente, por meio dos recursos advindos da UFJF, que totalizam em média 500 bolsas para o edital BIC/ UFJF, conforme é possível observar pela análise do número de bolsas oferecidas nos editais mais recentes, não sendo nenhuma delas reservada para cotistas. Assim, para ingressarem em um programa de IC, os cotistas contam apenas com o incentivo de uma agência externa, no caso o CNPq, por meio do PIBIC-Af, que ofereceu no ano de 2017 somente 16 vagas reservadas para alunos que ingressaram pelo sistema de cotas.

Para que essa Proposta de Intervenção seja possível, será necessário estabelecer um acordo com a direção da PROPP (pró-reitores e coordenadores) e a DIAFF (diretores e eventuais assessores), por meio de estratégias de ação que visem à reserva, para os cotistas, de percentuais nos editais futuros do BIC/UFJF. Os valores dos percentuais devem ser estabelecidos entre os órgãos competentes e também determinados pelos conselhos deliberativos que tratam dessa matéria.

Nesse sentido, são importantes a posição e a participação de toda a comunidade acadêmica para a discussão e idealização dos parâmetros a serem seguidos nessa proposta de ação. Os gestores, desse modo, devem levar a proposta aos fóruns de debates já criados pela PROPP, com vistas a verificar qual é o posicionamento de professores, gestores, TAEs e alunos perante a essa proposta. Após a apreciação da comunidade acadêmica, a iniciativa deverá ser enviada para análise nos órgãos competentes.

Quanto aos percentuais, sugerimos que seja adotado o mesmo parâmetro do PIBIC-Af: “ter sido beneficiário de política de ação afirmativa para ingresso no Ensino Superior⁷”, de modo que a reserva de vagas seja feita com base em um percentual total para o grupo de cotistas, sem a separação por grupamentos, como é previsto na Lei de Cotas (Grupos A, B, C, D, E e F). Embora cada grupo possa apresentar diferentes demandas e necessidades, conforme um dos entrevistados (P2) aponta, não cremos que a separação por grupos irá impactar nesse caso, pois iniciativas como a melhor divulgação dos editais, já com a reserva de vagas, podem ser eficientes para atingir os diversos grupos alvo dessa iniciativa. A adoção desse critério justifica-se, por exemplo, pela comparação com o modelo utilizado pelos editais do PIBIC-Af, um programa que tem mostrado eficiência quanto ao cumprimento de sua finalidade, que é prioritariamente inclusiva. No entanto, como já foi demonstrado, a divulgação desses editais ainda precisa ser aperfeiçoada, visando atingir, de fato, o seu público, de modo que a informação chegue até os beneficiários.

Nessa proposta de ação, não prevemos custos e despesas extras em relação ao que já é gasto com a folha de pagamento de bolsistas. Por isso, acreditamos que se trata de uma ação totalmente factível e de grande retorno para a comunidade acadêmica. Em caso de uma possível melhora no panorama econômico do Brasil, em tempo futuro, poderemos pensar em programas que sejam voltados para esse grupo com recursos adicionais. Todavia, em virtude do atual cenário político-educacional, com medidas de redução e congelamento dos recursos destinados para a Educação, somente é possível a adoção de iniciativas que utilizem os recursos já existentes ou que demandem o mínimo de recursos adicionais.

Nesta proposta de ação, assim como nas demais desse PAE, é necessário contar com a permanente colaboração dos órgãos de comunicação da UFJF, a fim de garantir a transparência e a divulgação efetiva das iniciativas aqui propostas.

3.2 AMPLIAÇÃO DA RESERVA DE VAGAS PARA OUTROS TIPOS DE BOLSAS E PROGRAMAS

De acordo com Resende *et al* (2013), assim como no caso da IC, os programas de extensão podem ter impacto positivo sobre a trajetória acadêmica do aluno. Dentre as vantagens e benefícios elencados pelos autores, estão o envolvimento em projetos de pesquisa e extensão, que refletiriam positivamente na “formação de uma nova vocação, na formação de

⁷ Informação retirada do *site* do CNPq, na seção que trata do PIBIC-Af.

novos pesquisadores produtivos e no fornecimento de um legado para a comunidade ou para a própria graduação” (RESENDE *et al*, 2013). Para os autores, os alunos têm como motivação para ingressarem em projetos de extensão e IC a possível melhora de seus currículos. Mesmo que tais oportunidades ofereceram, ao mesmo tempo, um modo de remuneração, a primeira motivação – melhora do currículo – é considerada mais importante que a segunda. Sendo assim, não podemos perder de vista a importância dos programas extracurriculares para a formação do aluno.

Entretanto, diante da ausência de reserva de vagas em bolsas de Extensão, Treinamento Profissional e Monitoria, conforme apontado pela entrevista com o Diretor de Ações Afirmativas, sugerimos, como uma segunda proposta de intervenção, a adoção do sistema de reserva nas vagas oferecidas pela PROGRAD e a PROEX, tendo em vista o oferecimento de uma experiência acadêmica plena aos cotistas. Ao propormos tal medida, tomamos como parâmetro a experiência obtida com o caso do PIBIC-Af, que, conforme foi possível notar em nossa pesquisa, contribuiu positivamente para a experiência acadêmica dos cotistas beneficiados com aquela modalidade de bolsa. Partindo dessa constatação, sugerimos que a mesma iniciativa seja estendida aos programas de Extensão, Monitoria e Treinamento Profissional, visto que isso pode desempenhar papel importante na formação e permanência do discente cotista.

O estudo de Badargi e Hutz (2012) corrobora com os dados encontrados em nossa pesquisa, uma vez que os autores também perceberam que a inserção dos alunos em atividades extracurriculares pode atuar positivamente em suas trajetórias formativas, especialmente, no que diz respeito à redução da evasão e ao melhor aproveitamento da experiência acadêmica. Portanto, é possível notar que, assim como os programas de Iniciação Científica atuam como uma forma de inclusão, desenvolvimento acadêmico e pessoal do graduando cotista, os programas de Extensão, Monitoria e Treinamento Profissional, dentro de seus âmbitos de atuação, também podem contribuir não somente para a formação do acadêmico e futuro profissional, mas também como um meio de aperfeiçoar a integração e o amadurecimento do aluno ingressante por cotas.

Conforme a análise das entrevistas, podemos inferir que a reserva de vagas na IC auxilia e motiva o cotista a participar daquela modalidade de programa. Desse modo, partindo dessa mesma dinâmica, as reservas de vagas em outros programas extracurriculares podem motivar os cotistas a participarem desses projetos. Nesse sentido, destacamos que os demais programas têm suas peculiaridades entre si.

Conforme o artigo 33º, da Portaria nº 1.105, de 28 de setembro de 1998, que aprova o Estatuto da UFJF: “A Extensão é processo educativo, cultural e científico que articula, de forma indissociável, o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade, na perspectiva da contribuição mútua entre esta e a Universidade” (UFJF, 1998). Em vista disso, destacamos que a Extensão possui um papel importante no processo educativo, cultural e científico do graduando, além de promover a articulação da pesquisa e ensino. Já em relação aos programas de Monitoria, deve-se notar que esses têm como objetivo despertar no aluno para a vocação profissional para a docência, conforme disposto na Resolução nº 123/ 2016, em seu segundo artigo:

Art. 2º – O Programa de Monitoria, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, visa proporcionar aos alunos a participação em projeto acadêmico de ensino e tem como objetivos:
a) despertar no aluno interesse pela carreira docente;
b) assegurar a cooperação do corpo discente com o corpo docente nas atividades de ensino (UFJF, 2016).

Tais programas preveem a participação do aluno na atividade de Monitoria, com ou sem recebimento de bolsas, que são pagas com recurso oriundo da instituição, conforme o sexto artigo da mesma Resolução:

As bolsas de monitoria serão mantidas por recursos orçamentários da Universidade. O programa de monitoria atua despertando no aluno potencial vocacional para a carreira de magistério, contribuindo assim para formação do graduando e seu futuro profissional (UFJF, 2016).

Por sua vez, os programas de Treinamento Profissional são voltados para o aperfeiçoamento profissional dos estudantes por meio da participação em projetos de ensino, conforme preconiza os artigos segundo e sétimo da Resolução nº 58/ 2008, que normatiza essa atividade:

Art. 2º – O Programa de Treinamento Profissional, vinculado à Pró-reitoria de Graduação visa proporcionar aos alunos a participação em projeto acadêmico de ensino. [...]
Art. 7º – O Programa de Treinamento Profissional, aberto a candidatos de 2º grau profissionalizante e a graduandos da Universidade e a ser orientado por docente ou técnico administrativo da UFJF ou profissional da área, tem por objetivo permitir o aperfeiçoamento profissional, em campo de treinamento profissional da Universidade, específico e compatível com a habilitação cursada pelo aluno (UFJF, 2008).

Posto isso, a justificativa de nossa proposta de ação baseia-se na experiência obtida com o PIBIC-Af, visando estender tal iniciativa aos demais programas, que têm potencial para atuarem enquanto medidas que aperfeiçoem e enriqueçam a formação profissional e a vivência acadêmica dos graduandos que ingressaram por meio de cotas.

Outra questão pontuada na primeira sugestão de intervenção desse PAE refere-se aos gastos e custos da proposta de ação, pois, assim como no caso da reserva de vagas para a IC, essa proposta de ação não prevê custos adicionais. Serão utilizados os editais e seus respectivos número de vagas já existentes e oferecidas com recursos oriundos da instituição, não acarretando dessa maneira ônus extra a instituição.

Em relação ao percentual de reserva, também acreditamos que o melhor formato seja o mesmo adotado pelo PIBIC-Af, com a reserva para o grupo de alunos cotistas no geral, sem discriminações internas, uma vez que percebemos, em nossas análises dos dados, que a divulgação efetiva dos editais permitirá o atendimento democrático e transparência a todos os grupos de cotistas. Nossa sugestão é corroborada pelo trabalho de Resende *et al* (2013), no qual um dos principais obstáculos que os alunos apontam para participarem dos programas de IC e de extensão são a sobrecarga das disciplinas curriculares e a pouca ou nenhuma divulgação dos editais, além da alta concorrência.

Logo, feitas tais considerações a respeito dos três programas, sugerimos a segunda proposta de intervenção, que segue esboçada no Quadro 5, a seguir, em conformidade com a metodologia da ferramenta 5W2H:

Quadro 5 – Adesão de reserva de vagas para cotistas em programas de Extensão, Monitoria e Treinamento Profissional

Proposta de intervenção educacional	
O quê (What)	Oferta de bolsas de Extensão, Monitoria e Treinamento Profissional para cotistas por meio de percentual de vagas.
Quem (Who)	Pró-reitoria e Coordenação de Graduação e Extensão, apoiadas pela Diretoria de Ações Afirmativas.
Onde (Where)	UFJF.
Quando (When)	A partir da implementação das discussões sobre a proposta.
Por que (Why)	Devido à necessidade de inclusão de cotistas nos programas de Extensão, Monitoria e Treinamento Profissional da UFJF com vistas à melhoria do rendimento e qualidade da permanência desses alunos.
Como (How)	Reserva de vagas nos programas e editais de Extensão, Monitoria e Treinamento Profissional para alunos ingressantes por meio de cotas, com percentuais a serem definidos nos conselhos e demais órgãos deliberativos com competência para decidirem sobre o assunto.
Quanto custa (How much)	A ação não demanda custos adicionais, uma vez que somente será feita reserva de vaga nos programas já existentes.

Fonte: Elaborado pela autora.

A proposta de ação deverá ser discutida também em fóruns e por meio de consulta à comunidade acadêmica, para a decisão conjunta das Pró-reitorias e a Diretoria de Ações Afirmativas. Com essa proposta, temos a expectativa de contribuir para as ações afirmativas no contexto acadêmico, produzindo resultados semelhantes aos verificados no PIBIC-Af, tanto no que diz respeito aos processos de inclusão, quanto nos processos educacionais.

Agora, passaremos a tratar da terceira e última Proposta de Intervenção apresentada neste PAE, que visa o enfrentamento dos problemas relacionados ao caso de gestão tema desse estudo.

3.3 APRIMORAR A DIVULGAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFJF E DAS VAGAS DESTINADAS AOS COTISTAS NO PIBIC-AF

As ações afirmativas, no contexto da UFJF, demandam ampliação, como foi possível inferir pela análise no segundo capítulo deste trabalho. Mas, é preciso, além disso, que as ações já feitas sejam melhor divulgadas, como percebemos na análise do programa que é tema deste trabalho, uma vez que a melhor divulgação tornaria a iniciativa do PIBIC-Af mais acessível a todos os discentes ingressantes por cotas. Portanto, cremos que projetos e programas como o PIBIC-Af merecem maior divulgação. Torná-los acessíveis a todo o público ao qual são destinados é, também, um meio de inclusão por meio da oferta democrática e transparente de oportunidades.

Nesse sentido, outro ponto que merece destaque em nossa análise refere-se à necessidade de divulgação das demais ações na UFJF, inclusive da DIAAF e da Ouvidoria, uma vez que apenas um dos entrevistados (P8) apontou o órgão (DIAAF) como setor de referência das ações afirmativas:

[...] a UFJF possui uma Diretoria de Ações Afirmativas que é vinculada à Reitoria, essa diretoria promove ações para conscientização e mobilização da comunidade acadêmica. Porém, eu ressalto que eu fiquei sabendo destas iniciativas apenas porque fui coordenadora de curso, antes disso eu tinha conhecimento apenas dos Editais da Propesq (P8, entrevista realizada em 28/10/2017).

Por isso, a divulgação das ações já desenvolvidas na UFJF é uma das propostas de intervenção desse PAE. Para tanto, sugerimos ações que sejam voltadas para tornar públicas as ações afirmativas desenvolvidas na UFJF, com vistas ao fortalecimento e a criação de uma cultura mais inclusiva que promova a diversidade. Todavia, como essa proposta é abrangente, idealizamos duas ações distintas que são: 1) divulgação ostensiva das ações já desenvolvidas; 2) seminários para a divulgação das ações afirmativas e discussão dos resultados obtidos.

Na primeira ação dessa proposta de intervenção, sugerimos que sejam criados mecanismos para a melhor divulgação das ações já desenvolvidas pela DIAAF e também as que são eventualmente desenvolvidas pelas Pró-reitorias, como, por exemplo, a iniciativa do PIBIC-Af. Para isso, faz-se necessária a articulação das Pró-reitorias, da Diretoria de Ações afirmativas, da Diretoria de Comunicação e da Secretaria de Comunicação. O objetivo

principal é criar mecanismos de difusão da informação para que os alunos cotistas tenham ciência das ações oferecidas para sua melhor adaptação e inclusão no meio acadêmico.

Nessa ação propomos o aproveitamento dos veículos de comunicação e a utilização dos eventos já existentes, como, por exemplo, o Seminário de IC e a Semana de Ciências e Tecnologia, onde seriam divulgadas as ações. Segue, abaixo, o Quadro 6, com a esquematização da proposta:

Quadro 6 – Ampliação da divulgação das Ações Afirmativas

Proposta de intervenção educacional	
O quê (What)	Divulgação das ações desenvolvidas pela DIAAF e demais órgãos, como a PROPP, que oferece o PIBIC-Af.
Quem (Who)	Diretoria de Ações Afirmativas, Diretoria de Comunicação e Secretaria de Comunicação, juntamente com as Pró-reitorias.
Onde (Where)	UFJF.
Quando (When)	A partir da implementação das discussões sugeridas por esta pesquisa.
Por que (Why)	Devido à necessidade de melhor difusão da informação sobre ações afirmativas para o grupo beneficiário: os cotistas.
Como (How)	Divulgação nos <i>sites</i> e demais meios de comunicação das ações desenvolvidas, com aproveitamento dos veículos de informação e eventos já existentes na UFJF para a divulgação dessas ações.
Quanto custa (How much)	Inicialmente, a divulgação das iniciativas poderá ser feita nos meios já existentes na UFJF, como o portal da instituição, via <i>e-mail</i> , etc. Caso seja necessário utilizar outras plataformas que venham a gerar gastos adicionais, as equipes envolvidas na discussão e elaboração das iniciativas deverão discutir tais gastos com a administração da UFJF.

Fonte: Elaborado pela autora.

A criação de um seminário voltado para tratamento das questões de inclusão é outra das ações que iremos sugerir nessa proposta de intervenção. Além da divulgação em fluxo contínuo das ações afirmativas, entendemos que um evento específico para esse fim pode

estimular uma cultura de inclusão. O evento seria um espaço para publicação de trabalhos que tratem das ações afirmativas, das iniciativas de inclusão e diversidade e estudos sobre os avanços e resultados das ações afirmativas, desenvolvidas pela DIAAF e as Pró-reitorias. A criação de um evento exclusivo para tratar de assuntos de inclusão e diversidade demarca melhor o espaço da proposta inclusiva da UFJF e da DIAAF, uma vez que propicia o debate, a troca de conhecimento e a difusão da informação quanto aos programas de ações afirmativas.

Com isso, a divulgação e a criação de espaços para o debate de futuras ações seriam possibilitadas por meio do evento que funcionaria como espaço de proposição de novas frentes para enfrentamentos de questões relativas à inclusão, conforme o Quadro 7:

Quadro 7 – Criação do Seminário de Inclusão e Diversidade na Promoção de Ações Afirmativas

Proposta de intervenção educacional	
O quê (What)	Criação do Seminário de Inclusão e Diversidade na Promoção de Ações Afirmativas.
Quem (Who)	Diretoria de Ações Afirmativas em parceria com as Pró-reitorias.
Onde (Where)	UFJF.
Quando (When)	A partir da implementação das discussões sugeridas por esta pesquisa.
Por que (Why)	Devido à necessidade de divulgação das ações afirmativas já existentes, dos estudos realizados na área, da promoção da diversidade e do combate à cultura de preconceito e exclusão.
Como (How)	Estruturação e criação de seminários voltados para a discussão das questões da diversidade, inclusão e ações afirmativas.
Quanto custa (How much)	Custos de material de trabalho, divulgação e estruturação do evento, a calcular.

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, terminado os apontamentos para as possíveis intervenções no caso de gestão que nos propomos a estudar, passaremos às considerações finais deste trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso para a realização deste trabalho demandou mudanças nas intenções inicialmente idealizadas. Como ideia inicial, buscamos estudar os índices de rendimento dos alunos cotistas da UFJF, no período que abrange os anos de 2012 a 2015. Quando tivemos contato com o trabalho desenvolvido pelos professores Beraldo e Magrone (2012), que cobria períodos anteriores a 2012, notamos que suas análises abordavam assuntos referentes ao rendimento e a evasão dos cotistas. Todavia nossa intenção inicial foi interrompida devido às impossibilidades relativas à disponibilidade e ao acesso de dados dos cotistas junto ao CGCO e à Pró-reitoria de Graduação.

Dessa maneira, remodelamos nossa ideia inicial, mas ainda mantendo o foco nas dinâmicas concernentes ao sistema de cotas e as ações afirmativas no contexto da UFJF. Influenciados pelo estudo dos professores Magrone e Beraldo, percebemos que existe uma carência de iniciativas voltadas para o atendimento das demandas específicas dos graduandos que ingressam por meio do sistema de cotas. Ao pesquisarmos quais projetos eram direcionados diretamente para esse grupo, notamos que existe uma lacuna no atendimento a tais demandas, exceto pelo caso isolado do PIBIC-Af. Assim, resolvemos pesquisar quais são os efeitos gerados pelos programas como o PIBIC-Af na formação e trajetória dos cotistas.

Nesse sentido, por meio de entrevistas realizadas com alunos e docentes participantes dos editais do PIBIC-Af, entre os anos de 2015 e 2016, percebemos que o programa é uma importante ferramenta didático-pedagógica e, por isso, atua positivamente no percurso acadêmico do aluno e na melhoria da qualidade da sua permanência. Em relação aos impactos do PIBIC-Af na vida acadêmica do graduando, conforme análise das entrevistas com docentes e discentes, verificamos que o programa atua no aprimoramento de habilidades, na melhoria do desempenho acadêmico, no aperfeiçoamento da compreensão das disciplinas e matérias curriculares, no desenvolvimento de habilidades pessoais, entre outros.

Além disso, os entrevistados assinalaram que o programa PIBIC-Af é uma forma de incluir o aluno cotista no meio acadêmico, visto que o envolvimento em projetos de pesquisa melhora seu desempenho e sua motivação para aperfeiçoar sua formação acadêmica. Com isso, o programa é visto como uma forma de inclusão promotora da igualdade de direitos importantes nos processos de democratização do ensino, atuando, inclusive como uma fonte motivadora para a criação de futuras oportunidades profissionais e ingresso em cursos de pós-graduação.

Outro ponto verificado na pesquisa refere-se a pouca divulgação do programa na comunidade acadêmica, principalmente, no diz respeito a seu caráter inclusivo. Tal fato sugere que esse edital poderia ser mais bem divulgado para o público que se beneficiaria do programa.

Devido a poucas ações semelhantes ao PIBIC-Af, conforme foi verificado pelas entrevistas com o Diretor de Ações Afirmativas e com os professores orientadores entrevistados, verificamos a necessidade de expandir as ações dessa natureza que atuem no aprimoramento, na inclusão do graduando no meio acadêmico, na melhoria da formação do aluno e no melhor aproveitamento da trajetória e da experiência acadêmica.

Sobre as questões relativas ao preconceito, a análise das entrevistas apontou que esse fato ainda existe no meio acadêmico com relação aos cotistas. Assim, mostramos a necessidade de promoção de políticas voltadas para a inclusão e que tenham como foco a diversidade, uma vez que esses alunos podem ser expostos a situações de preconceito e a dificuldades financeiras, pedagógicas e simbólico-subjetivas.

Frente à complexidade que envolve as questões das ações afirmativas no contexto acadêmico e as políticas de apoio aos cotistas, não pretendemos neste estudo esgotar a discussão, todavia, desejamos instigar a possibilidade de diálogo e apontar possibilidades que levem a uma melhor distribuição dos bens educacionais. A adoção do sistema de cotas nas universidades foi um grande passo rumo à democratização no Ensino Superior, contudo, é preciso que sejam implementados investimentos e políticas, a fim de produzir a igualdade de condições. Para isso, precisamos aplicar os conceitos de igualdade e razoabilidade no meio acadêmico.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Ana Maria Jung de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. **Avaliação (Campinas)**, v. 22, n. 2, p. 512-528, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000200512&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 jun. 2017.
- BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: Impacto na evasão universitária. **Psico**, v. 43, n. 2, p. 174-184, 2012.
- BAYMA, Fátima. Reflexões sobre a constitucionalidade das cotas raciais em Universidades Públicas no Brasil: referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, v. 20, n. 75, p. 325-346, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 mai. 2017.
- BAZIN, M. J. O que é a iniciação científica. **Revista de Ensino de Física**, v. 5, n. 1, p. 81-88, 1982.
- BERALDO, Antonio Fernando de Castro Alves; MAGRONE, Eduardo. Cotas na universidade Federal de Juiz de Fora: o começo. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012.
- _____. Política de cotas na Universidade Federal de Juiz de Fora: avaliação de 2006-2011. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, 2013.
- _____. Política de cotas na UFJF: eficácia e eficiência. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 370-387, jul./ dez. 2012.
- BITTAR, M. *et al.* Política de Cotas para Negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – um estudo sobre os fatores da permanência. **Série-Estudos** – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande-MS, n. 24, p. 143-156, jul./ dez. 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) **Escritos de Educação**. 3. ed., Petrópolis: Vozes, 2001. p. 67-69.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação/ INEP. Sinopses estatísticas. **Censo da educação superior**. 2000 a 2015. Brasília: DF. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 30 ago. 2016.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Perguntas Frequentes**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>> Acesso em: 01 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **REUNI**. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

BRIDI, Jamile Cristina Ajub. Atividade de pesquisa: contribuições da iniciação científica na formação geral do estudante universitário. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 349-360, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/2521>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

CANAAN, MG.; NOGUEIRA, MA. Bens em disputa no campo universitário: o efeito de fatores socioeconômicos e culturais no acesso à bolsa de iniciação científica. In: MASSI, L.; QUEIROZ, SL. (Orgs.). **Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e normativos da atividade no ensino superior brasileiro**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

CHAZAN, Ana Cláudia Santos; CAMPOS, Mônica Rodrigues; PORTUGAL, Flávia Batista. Qualidade de vida de estudantes de medicina da UERJ por meio do Whoqol-bref: uma abordagem multivariada. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 20, n. 2, p. 547-556, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S1413-81232015000200547eInq=enenrm=iso>. Acesso em: 08 set. 2017.

CNPQ. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**. Disponível em: <http://cnpq.br/apresentacao_institucional/>. Acessado em: 02 mai. 2016.

_____. **Portaria nº 816, de 17 de dezembro de 2002.** Regimento Interno do CNPq. Disponível em: <<http://centrodememoria.cnpq.br/port816.html>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

_____. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Bolsas por Quota no País. **Regimento Interno do CNPq.** Disponível em: <http://cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100352>. Acesso em: 21 mai. 2017.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JUNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cad. Pesqui.**, v. 43, n. 148, p. 302-327, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 ago. 2016.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Rev. Bras. Educ.**, n. 29, p. 164-176, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 ago. 2016.

FAVA DE MORAES, Flavio; FAVA, Marcelo. A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. São Paulo **Perspec.**, v. 14, n. 1, p. 73-77, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 jun. 2017.

G1 EDUCAÇÃO. **STF decide, por unanimidade, pela constitucionalidade das cotas raciais.** 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/04/stf-decide-por-unanimidade-pela-constitucionalidade-das-cotas-raciais.html>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Rev. adm. empres.**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 mai. 2017.

GROSELLI, Andressa Carla. **Proposta de melhoria contínua em um almoxarifado utilizando a ferramenta 5W2H.** 2014. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4326/1/MD_COENP_TCC_2014_2_02.pdf>. Acesso em: 02 out. 2017.

GUERREIRO, F. **Ferramentas Estratégicas na Gestão de Projetos.** São Paulo: Editora Sucesso, 2013.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psic.: Teor. e Pesq.**, v. 22, n. 2, p. 201-209, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 mai. 2017.

HERINGER, Rosana. Mapeamento de ações e discursos de combate às desigualdades raciais no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, 2001.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

JESUS, Jaqueline Gomes de. O desafio da convivência: assessoria de diversidade e apoio aos cotistas (2004-2008). **Psicol. cienc. prof.**, v. 33, n. 1, p. 222-233, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 set. 2017.

LEWANDOWSKI, R. **Íntegra do voto do ministro Ricardo Lewandoski na ADPF sobre cotas**. Brasília, DF: STF, 2012. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF186RL.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista Semiestruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros**. Departamento de Educação Especial do Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual São Paulo (UNESP), Marília, SP. 2004. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIcipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. Trad. Robert Dinham. **Cad. Pesqui.**, v. 40, n. 139, p.173-197, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 jun. 2017

_____. (Orgs.). **Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro**. São Paulo: Editora UNESP, 2015

MEDEIROS, R. A. S. M. **O impacto do Programa de Iniciação Científica (CNPq) na carreira do graduando, à luz dos fenômenos de mentoria e de competência: o caso dos alunos do curso de administração da UFPE**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Administração, UFPE. Recife, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/1120/arquivo1553_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 fev. 2017.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 301-315, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000200002>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

RESENDE, JC; ALVES, RBS; COUTINHO, MS; BRAGAGNOLI, G; ARAÚJO CRF. Importância da iniciação científica e projetos de extensão para a graduação em medicina. **Rev Bras Cien Saúde**, v. 17, n. 1, p. 11-18, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.4034/RBCS.2013.17.01.02>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 3708**, de 09 de novembro de 2001. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do

Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-3708-2001-rio-de-janeiro-institui-cota-de-ate-40-quarenta-por-cento-para-as-populacoes-negra-e-parda-no-acesso-a-universidade-do-estado-do-rio-de-janeiro-e-a-universidade-estadual-do-norte-fluminense-e-da-outras-providencias> >. Acesso em: 11 fev. 2017.

SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012.

SANTOS, Marjory Almeida. **Evasão, um problema comum, origens diversas: um estudo sobre a evasão entre os diferentes grupos de alunos da UFJF**. 2016. 99 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/ CAEd, Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2016.

SOUZA, Joiciane Aparecida de. As políticas de discriminação positiva e a democratização das grandes escolas francesas. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 233, p. 231-254, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/468/454>>. Acesso em: 10 out. 2017.

TREVISOL, Joviles Vitório; NIEROTKA, Rosileia Lucia. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. **Revista Katálysis**, v. 19, n. 1, p. 22-32, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S1414-49802016000100022eIngl=enenrm=iso>. Acesso em: 01 set. 2016

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

UFJF. **Estatuto da Universidade Federal de Juiz de Fora**. Portaria nº 1.105, de 28 de setembro de 1998. Aprovar as alterações do Estatuto da Universidade Federal de Juiz de Fora, com sede na cidade de Juiz de Fora, Estado de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ufjf/files/2015/10/estatuto.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. **História**. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/ufjf/sobre/historia/>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

_____. **Portaria nº 1172, de 15 de setembro de 2014**. Atribuir a Diretoria de Ações Afirmativas, em consonância com as diretrizes da Reitoria, as seguintes funções. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/progepe/files/2014/10/Portaria-1172-Deleg-compet-DIAF.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

_____. **Resolução nº. 03, 1997**. CSPP. Fixa normas do Programa de Iniciação Científica e dispõe sobre a respectiva bolsa. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/propp/files/2016/07/RESOLU%C3%87%C3%83O-DE-IC-2017.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Resolução nº 05, de 24 de fevereiro de 2005**. Disciplina o disposto na Resolução nº 16/2004 do Conselho Superior e dá outras providências. Disponível em:<<http://www.ufjf.br/copese/files/2015/09/Res-05-2005-CONSU1.pdf>> Acesso em: 09 dez. 2016.

_____. **Resolução nº 16, de 04 de novembro de 2004.** Aprova relatório da Comissão sobre a adoção do sistema de cotas na UFJF. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/portal/files/2009/06/resolucao161.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

_____. **Resolução nº. 20, 2017.** Fixa normas do Programa de Iniciação Científica e dispõe sobre a respectiva bolsa. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/propp/files/2016/07/RESOLU%C3%87%C3%83O-DE-IC-2017.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. **Resolução nº 58, 2008.** Conselho Setorial de Graduação. Altera o Programa de Treinamento Profissional. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/prograd/files/2009/02/RES592009.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2017.

_____. **Resolução nº 123, 2016.** Conselho Setorial de Graduação. Altera o Programa de Monitoria. Disponível em: <http://www.ufjf.br/prograd/files/2009/02/RES_123.2016_Altera-o-Programa-de-Monitoria.pdf>. Acesso em: 08 set. 2017.

VILLAS BOAS, GLAUCIA K. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. **Tempo soc.**, v. 15, n. 1, p. 45-62, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 ago. 2016

WELLER, Wivian; SILVEIRA, Marly. Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da universidade de Brasília. **Rev. Estud. Fem.**, v. 16, n. 3, p. 931-947, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 ago. 2016.

ANEXO 1

Roteiro para entrevista

Nome do entrevistado:
Instituição:
Cargo/ Função:
Data:

1. Há quanto tempo trabalha na instituição?
2. Há quanto tempo está no cargo de pró-reitor da Pró-reitoria de Ações afirmativas?
3. A UFJF oferece possui cotas para o ingresso na instituição. Após o ingresso do aluno é oferecido pela instituição algum acompanhamento direcionado aos alunos ingressantes pelo sistema de cota (racial, socioeconômico)?
 - 3.1 A UFJF reserva bolsas de apoio estudantil para os cotistas?
 - 3.2 Existe na UFJF apoio psicológico e/ou pedagógico direcionado para o aluno que ingressou por sistema de cotas?
 - 3.3 Há na instituição algum curso de nivelamento e para os alunos cotistas nos casos específicos de dificuldades já diagnosticadas, como os Bis de ciências exatas?
3. Os projetos de monitoria, treinamento profissional, extensão e pesquisa contam com reserva de vagas para os cotistas?
4. Existe alguma outra ação ou programa oferecido pela instituição ao aluno cotista?

ANEXO 2

Roteiro de questionário alunos de IC (iniciação científica) PIBIC-Af

Nome do entrevistado:
Instituição:
Cargo/ Função:
Data:

1. Qual motivo te levou a competir por uma vaga de IC (iniciação científica) do PIBIC/AF?
2. Você acredita que as vagas do CNPq/AF podem auxiliar a inclusão dos alunos cotistas no meio acadêmico e nas atividades de pesquisa? De que forma?
3. Em que medida você acredita que a IC melhorou sua inclusão no meio acadêmico?
4. Como a IC auxiliou seu desenvolvimento acadêmico.
5. Você acredita que os alunos cotistas sofrem algum tipo de preconceito no meio acadêmico? E você já sofreu algum tipo de preconceito nesse sentido?
6. A IC te ajudou em sua adaptação ao meio acadêmico? Se sim, como?
7. Você acredita que o programa atua como um novo núcleo de apoio social, promovendo novos vínculos e novas perspectivas? Explique.
8. Você acredita que o projeto de IC CNPq AF auxilia os cotistas? Em que sentido?
9. Caso não houvesse cotas na oferta de bolsas, você tentaria uma bolsa de IC? Se não, por quê?
10. No projeto que você participou, foi publicado algum artigo? Além da publicação, você realizou mais alguma atividade ou produção acadêmica relacionadas com o trabalho de IC?

ANEXO 3

Roteiro de questionário para o orientador de IC (iniciação científica) PIBIC-Af

Nome do entrevistado:
Instituição:
Cargo/ Função:
Data:

1. Há quanto tempo trabalha na UFJF?
2. Há quanto tempo submete projetos para aos editais de IC?
3. Porque optou por submeter seu projeto a este edital de PIBIC-Af?
4. Por qual motivo você submeteu novamente projeto ao PBIC-AF?
5. Como ficou sabendo das vagas direcionadas aos cotistas? Acha que o programa é bem divulgado, principalmente ao que diz respeito à inclusão de grupos desfavorecidos?
6. Você também concorreu a vaga de PIBIC? Se sim, qual foi o critério escolhido para direcionar cada projeto para os respectivos editais?
7. Como foi a experiência de orientar alunos cotistas?
8. Você acredita que o aluno cotista possa estar exposto a preconceito e exclusão?
9. Você já presenciou algum problema desse tipo com seus bolsistas?
10. Você acredita que as vagas do CNPq/AF auxiliam a inclusão dos cotistas no meio acadêmico?
11. Você acredita que este tipo de programa de IC auxilia na adaptação do aluno ao meio acadêmico? Se sim, como?
12. No projeto submetido ao PIBIC-Af foi publicado algum artigo?
13. Conhece alguma outra iniciativa dentro da UFJF que seja direcionada aos cotistas?
Sugere alguma outra medida.