

# POLÍTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE DO PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO E DE INCLUSÃO ÉTNICO-RACIAL (PIER) DA UNEMAT

Valci Aparecida Barbosa – UNEMAT

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima – UNEMAT

## Introdução

Se a palavra de ordem da década passada foi ‘expandir’, a desta precisa ser ‘democratizar’ (RISTOFF, 2008, p. 45).

A implementação de cotas étnico-raciais nas universidades públicas brasileiras e a consequente democratização do acesso à educação superior, teve sua efervescência com as políticas de cotas que foram implementadas nas universidades públicas do Rio de Janeiro e passou a ser foco de debate no meio acadêmico.

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

Contemporaneamente, a democracia vem sendo evocada como sinônimo de sufrágio universal, instituto que todos consideram condição básica de qualquer regime democrático. (COUTINHO, 2008, p. 03). Entretanto, nos adverte o autor, tomando para si o pensamento de Rousseau, “não há democracia efetiva onde existe excessiva desigualdade material entre os cidadãos” (COUTINHO, 2008, p. 06). O autor também chama a atenção para o fato de que a democracia deve ser entendida “na visão do filósofo marxista Georg Lukács, **não como algo estático, mas como um processo**. Por isso ele julga ser sempre mais adequado falar em **democratização**” (grifos do autor).

Neste sentido e trazendo a discussão para o campo da educação superior, encontramos em Dias Sobrinho (2011, p. 121) que,

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

Para Silva e Nogueira (2011, p. 27) “no discurso oficial, democratização e inclusão contêm significados semelhantes”. Para estas autoras

[...] o ‘acesso democrático/inclusivo’, discurso corrente nas políticas educacionais, abriga um sentido ideológico (integrar uma parcela de estudantes historicamente fora do sistema educacional) e funcional (renovação do sistema produtivo). Isso coloca a questão de que as facetas inclusão/exclusão fazem parte da dinâmica, da lógica do sistema social, o que significa, em última instância, que ele é excludente por natureza e que a inclusão que promove possui caráter limitado, o suficiente para manter certo equilíbrio social. (SILVA; NOGUEIRA, 2011, p. 32).

O autor Dias Sobrinho (2011, p.122) afirma que:

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

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

Analisando este artigo, observamos que a universalização do acesso à educação ficou restrita, sendo dever do Estado a educação básica e, progressivamente o ensino médio. O acesso aos níveis mais elevados do ensino segundo a capacidade de cada um, incluída a educação superior, relega este nível a uma ampla competitividade, quase sempre favorável às pessoas oriundas de famílias com condições econômico-cultural privilegiadas que fazem o diferencial num momento de seleção. Assim, há uma manutenção do caráter elitista da educação superior historicamente herdado e a legitimação da meritocracia em detrimento de condições equânimes e democráticas.

A democratização do acesso ao “seleto mundo da produção do conhecimento de ponta” (SILVA; NOGUEIRA, 2011, p. 16) e a uma educação de qualidade, deve constituir-se em ações efetivas do Estado por meio da adoção de políticas específicas que possibilitem não somente o ingresso (ou acesso), mas também, a permanência do trabalhador, do egresso de escolas públicas, do indígena, do negro, enfim, de um estrato específico da população que

necessita ser tratado de forma diferenciada dada às desigualdades históricas a que foram acometidos.

Estes referenciais nos subsidiaram nas análises do Programa de Integração e de Inclusão Étnico-racial (PIIER) como política de democratização e nos levaram a compreender a democratização da educação superior como um processo dinâmico que requer a adoção de ações que garantam, para além da expansão do sistema educacional e da ampliação do número de matrículas, a equidade, a igualdade de oportunidades e a qualidade da educação combinadas com políticas que facilitem o acesso e que garantam a permanência dos estudantes nas IES. E que sua plena realização “implica a superação da ordem capitalista” (COUTINHO, 2002 *apud* SILVA; NOGUEIRA, 2011, p. 32).

### **Cotas na UNEMAT: a democratização da educação superior com recorte étnico-racial**

A população brasileira visivelmente não possui uma homogeneidade econômico-cultural ou étnico-racial. Nos estudos de Bittar e Almeida (2006, p. 145), encontramos que:

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

Para as autoras, estes indicadores “apontam que a população negra encontra-se em condição social, econômica e educacional inferior aos demais segmentos da população brasileira”. Sobre a população negra brasileira pairam, ainda, os estigmas do preconceito e do racismo historicamente herdados desde os tempos coloniais “e demonstram como ele é um fator de agravamento da situação de exclusão e de desigualdade vivida pelas camadas populares brasileiras” (MUNANGA, GOMES, 2006, p. 129).

Nas universidades a adoção de cotas étnico-raciais foi materializada em 2001 por força da Lei Estadual nº. 3.708, a qual instituiu na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) esse sistema, com reserva de 40% das vagas para estudantes denominados negros ou pardos. Posteriormente, outras universidades, dentre estas a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), criaram seus próprios sistemas de cotas e os indicadores de seleção a serem adotados. A partir de 2013, com a aprovação da Lei nº. 12.711 de 29 de agosto de 2012 a

adoção de cotas será obrigatória para todas as universidades federais e para as instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Encontramos em Medeiros (2008, p. 32) que “a história da UNEMAT é um exemplo do movimento de democratização de acesso”. Na UNEMAT as cotas foram implantadas em dezembro de 2004 com a aprovação do PIIER<sup>1</sup>, por meio da Resolução nº. 200/2004-CONEPÉ<sup>2</sup>. O PIIER é uma política institucional de ação afirmativa que visa possibilitar o acesso e a permanência a estudantes auto-declarados negros<sup>3</sup>, disponibiliza 25% das vagas ofertadas em todos os processos seletivos para os cursos de graduação da UNEMAT.

A Resolução estabelece que o candidato optante pelo PIIER deverá, no ato da inscrição, preencher a auto-declaração do grupo racial a que pertence, além de atender a um dos seguintes critérios: “I. que tenham feito seus cursos Fundamental e Médio exclusivamente em escolas públicas ou; II. que comprovem residência no Estado de Mato Grosso há pelo menos três anos ou; III. que tenham cursado o ensino Fundamental e Médio em estabelecimentos particulares, com bolsa de estudo total ou parcial”. (Art. 2º, § 3º).

No capítulo II, artigo 8º que trata da permanência, a Resolução estabelece que: “A UNEMAT deverá implementar **Programa de apoio acadêmico** para todos os estudantes que demonstrarem dificuldades no acompanhamento das disciplinas” (grifo nosso).

De 2005/2, quando da implantação do PIIER até 2012, recorte temporal dessa pesquisa, as políticas de permanência dos estudantes na UNEMAT ficaram restritas, quase que exclusivamente, à concessão de bolsas, executadas pelas Pró-reitorias de Extensão e Cultura e de Pesquisa e Pós-graduação, o que desponta, com base na percepção dos sujeitos, como um gargalo que pode fragilizar o PIIER, conforme veremos nos resultados deste estudo.

### **Os caminhos que nos levaram à análise do PIIER**

O *locus* de realização da pesquisa foi o *campus* de Cáceres/UNEMAT e os sujeitos foram os professores em efetivo exercício e os estudantes cotistas regularmente matriculados nos cursos de graduação presenciais desse *campus*, no período letivo 2012/1.

---

<sup>1</sup> Implantado a partir do Concurso Vestibular 2005/2, com vigência inicial de 10 anos.

<sup>2</sup> Alterada pela Resolução nº. 032/2007-CONEPÉ.

<sup>3</sup> Pretos/pardos de acordo com critérios de classificação adotados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Utilizamos como metodologia a abordagem quanti-qualitativa. O estudo foi desenvolvido em três momentos: I - descrição dos documentos<sup>4</sup>; II - construção do banco de dados<sup>5</sup> e aplicação de questionário<sup>6</sup>.

Os sujeitos que responderam ao questionário foram selecionados com base em um plano de amostragem. Para definição do plano de amostragem referenciamos em Barbeto (2008).

A população da pesquisa perfaz um total de 1.045 (um mil e quarenta e cinco) pessoas. Destes, 266 (duzentos e sessenta e seis) são professores (25,4%) e 779 (setecentos e setenta e nove) são estudantes cotistas (74,6%), distribuídos nos 12 (doze) cursos de graduação presenciais do Campus de Cáceres/UNEMAT, no período letivo 2012/1.

Para a definição do tamanho da amostra, utilizamos a amostragem estratificada proporcional que, para Barbeto (2008) possibilita uma participação equitativa dos sujeitos, pois garante que cada sujeito da população tenha a mesma probabilidade de pertencer à amostra. O tamanho da amostra foi de 289 sujeitos que representam 27,6% do universo da pesquisa. Respeitando as proporções, teremos uma amostra de 215 estudantes cotistas, o que corresponde a 74,4% da amostra geral (289) e 74 professores o que corresponde a 25,6% do total da amostra (289). Os sujeitos foram escolhidos por sorteio<sup>7</sup>.

Dos 289 questionários distribuídos, 177 foram devolvidos, o que perfaz um total de 61,2% de questionários respondidos, índice de retorno considerado bom pelos parâmetros da estatística (Babbie *apud* Lima 2008, p. 119).

### **Apresentação dos resultados sobre o fluxo dos acadêmicos cotistas**

Os dados coletados para análise do fluxo acadêmico dos cotistas, referem-se ao período de 2005/2 a 2011/1 e demonstraram que foram ofertadas, por meio do PIIER, 1430

---

<sup>4</sup> Nessa fase identificamos os documentos oficiais da UNEMAT que retratam desde a composição da comissão que elaborou a proposta de criação e implantação do PIIER pelo CONEPE até a aprovação do programa em 2004 e sua implementação a partir do semestre letivo 2005/2.

<sup>5</sup> O banco de dados foi construído com base nas informações coletadas no site da UNEMAT ([www.unemat.br](http://www.unemat.br)) no link da COVEST (Coordenadoria Concursos e Vestibulares) e na Supervisão de Apoio Acadêmico do campus de Cáceres. O banco de dados corresponde aos períodos letivos de 2005/2 a 2011/1 e apresenta, quantitativamente, o fluxo dos estudantes cotistas vinculados aos cursos de graduação presenciais do campus de Cáceres, compreendendo o número de candidatos inscritos no concurso vestibular, os aprovados, os ingressantes, as retenções, os trancamentos de matrícula, a evasão, os transferidos e os concluintes.

<sup>6</sup> O questionário, principal instrumento para coleta de dados desse estudo junto à comunidade acadêmica, foi estruturado em duas partes: a primeira com questões fechadas teve o objetivo de traçar o perfil do respondente e a segunda com 07 (sete) questões abertas, comuns para professores e para estudantes cotistas, teve o objetivo de coletar as percepções dos sujeitos em relação ao PIIER.

<sup>7</sup> Para realizar o sorteio fizemos o levantamento, na Supervisão de Apoio Acadêmico do Campus de Cáceres, da relação nominal dos estudantes cotistas de todos os cursos regularmente matriculados, do 1º ao último semestre, no período letivo 2012/1, e, na secretaria de cada curso, levantamos a relação nominal dos professores em efetivo exercício. Classificamos por ordem numérica os professores e os estudantes cotistas por curso.

vagas e o número de inscritos foi de 7119 candidatos, o que corresponde a 4,9 candidatos por vaga. Foram aprovados 1286 candidatos, o que corresponde a 18,0% dos inscritos. Observamos também, que apesar do expressivo número de candidatos, 11,0% das vagas (144) ofertadas pelo PIIER ficaram ociosas e foram preenchidas por candidatos da ampla concorrência<sup>8</sup>.

Quanto ao fluxo acadêmico dos estudantes cotistas observamos que dos 1286 ingressantes, 242 (19,0%) evadiram<sup>9</sup>; 789 (61,0%) ficaram retidos<sup>10</sup>; 60 (4,7%) trancaram a matrícula e 9 (0,7%) foram transferidos. O número de concluintes<sup>11</sup> foi de 186, o que corresponde a 14,6% dos ingressantes.

Em síntese, a análise dos dados sobre o fluxo dos estudantes cotistas evidenciou que os índices de evasão (19,0%) e de retenção (61,0%) nos cursos de graduação presenciais do campus de Cáceres da UNEMAT, foram considerados altos, posto que, somados, correspondem a 80,0% dos ingressantes. O percentual de concluintes (14,6%) foi considerado baixo em relação ao número de ingressantes e o percentual de vagas não preenchidas (11,0%) também despontou como um indicador preocupante. Essas questões foram aprofundadas a partir dos resultados dos questionários aplicados aos professores e aos estudantes cotistas, com o objetivo de analisar as causas e construir possibilidades.

### **Causas da retenção e evasão na percepção dos professores e dos estudantes cotistas: avanços, limites e possibilidades**

A aplicação do questionário teve o objetivo de aprofundar as questões que se apresentaram emblemáticas na análise dos dados sobre o fluxo acadêmico dos estudantes cotistas, particularmente no que se refere aos indicadores evasão, retenção e concluintes. Possibilitou também traçar o perfil dos estudantes cotistas e dos professores e, ainda, com base na percepção dos sujeitos, compreender em que medida o PIIER tem atingido os objetivos de acesso e de permanência e identificar os avanços, os limites e as possibilidades em relação ao Programa.

### **Principais causas da retenção dos cotistas**

---

<sup>8</sup> Vagas iniciais destinadas ao Programa, dentro do percentual de 25% em cada curso, e que não foram preenchidas por candidatos ao PIIER sendo preenchidas, então, por candidatos aprovados em ampla concorrência.

<sup>9</sup> Cotistas que não confirmaram ou que não renovaram a matrícula.

<sup>10</sup> Cotistas em dependência de disciplina ou que retornaram o curso após trancamento de matrícula e não acompanharam a turma de ingresso.

<sup>11</sup> Cotistas que concluíram o curso no prazo mínimo de integralização ou que concluíram em períodos letivos excedentes.

Na primeira questão, perguntamos aos sujeitos quais seriam as principais causas da retenção dos estudantes cotistas. Para 49,0% dos professores e para 20,0% dos estudantes cotistas, as retenções estão relacionadas a uma formação deficitária na educação básica, falas que demonstram uma percepção de que a educação ofertada pela rede pública de educação pode ser de baixa qualidade. Entretanto, para a maioria dos estudantes, 29,1%, o fator que mais contribui para as retenções é a dificuldade em conciliar trabalho e estudo.

Os dados do perfil dos estudantes cotistas apontou que estes são estudantes que trabalham e a renda familiar da maioria é de 1 a 3 salários mínimos. A necessidade de trabalhar, neste caso, apresenta-se como condição primária de sobrevivência, assumindo papel central na vida do aluno ficando os estudos em segundo plano e, pode ainda, conforme apontaram 8,8% dos professores e 10,8% dos estudantes, ocasionar desmotivação/desinteresse do aluno pelo curso causando as retenções.

Outro fator, apontado na percepção de 14,2% dos estudantes e de 7,0% dos professores, refere-se às questões de ordem didático-pedagógica e curricular. Relacionamos este fator com o perfil dos professores, cujos dados demonstram que 79,0% pertencem ao quadro efetivo; 70,2% atuam em regime de Dedicção Exclusiva; 61,4% possuem experiência entre 06 a 20 anos de magistério superior e 77,3% possuem titulação em nível de mestrado e doutorado. Observamos que os professores sujeitos da pesquisa agregam fatores que *a priori* podemos considerar favoráveis para o desenvolvimento de uma educação motivadora e de qualidade. Nesse sentido, inferimos ser necessário um maior engajamento dos professores em promover atendimento específico aos estudantes cotistas que apresentam dificuldades em acompanhar o conteúdo curricular e, também, a adoção de políticas institucionais que possibilitem aos professores desenvolver essas ações.

### **Sugestões de ações para diminuir a retenção**

Os resultados da segunda questão evidenciaram sugestões convergentes de professores e de estudantes cotistas e apontaram para a necessidade da adoção de ações voltadas para o apoio didático-pedagógico do aluno. Observamos que 33,3% dos professores e 15,8% dos estudantes sugeriram a realização de ações de nivelamento dos estudantes; a adoção de novos métodos de ensino, apresentada por 25,9% dos estudantes, e a adoção de políticas de apoio, acompanhamento e permanência sugerida por 23,3% dos estudantes. Observamos, mais uma vez, que a adoção de ações de nivelamento está sendo vinculada à questão da qualidade da educação básica.

Na percepção dos sujeitos o equacionamento das questões didático-pedagógicas inclui por parte dos docentes, a adoção de ações de nivelamento, diversificação da metodologia, formas diferenciadas de abordar o conteúdo e de avaliar o desempenho e por parte dos alunos, maior empenho na realização das atividades propostas e maior tempo para os estudos. Também ficou evidenciada a necessidade de se instituir políticas de apoio, acompanhamento e de permanência dos estudantes, sugerida por 33,3% dos professores e por 23,3% dos estudantes cotistas.

Observamos que há contradições nas percepções de professores e de estudantes na compreensão do que seriam as políticas de apoio, permanência e de acompanhamento. Enquanto para os professores essas ações devem privilegiar o acompanhamento aos estudantes no campo pedagógico, para os estudantes essas ações devem ter cunho assistencialista, priorizando a concessão e a ampliação do número de bolsas ofertadas e auxílio financeiro para alimentação, moradia e custeio de materiais. Estas contradições reafirmam o impacto que as questões de ordem econômico-financeiras possuem no rendimento acadêmico do aluno, sobrepondo às questões de cunho didático-pedagógico ou curricular e que podem estar passando despercebida aos olhos dos professores e gestores da instituição.

Em síntese, para diminuir as retenções dos estudantes cotistas é preciso que a instituição faça a sua parte, o que envolve mudanças de posturas (de professores, de estudantes e da gestão) além, e principalmente, da adoção de políticas de apoio, de acompanhamento e de permanência dos estudantes nos cursos. Dias Sobrinho (2011, p. 150) corrobora com essa análise ao dizer que “uma política pública de democratização da educação superior deve propiciar mais e melhores oportunidades de acesso, mas sempre assegurando boas condições de permanência do estudante nos cursos”.

### **Causas da evasão dos estudantes cotistas e sugestões para diminuir**

Na terceira questão buscamos compreender as causas da evasão dos estudantes cotistas e também sugestões para diminuí-la. Observamos que a evasão pode ser decorrente de múltiplos fatores. Para os professores os principais fatores que levam à evasão são: a dificuldade em acompanhar o curso, devido a uma formação deficitária na educação básica (43,7% ); fatores sócio-econômicos (10,6%); poucas políticas de acompanhamento (10,6%) e a não identificação do aluno com o curso (8,8%) e para os estudantes as principais causas são a dificuldade em conciliar o trabalho e os estudos (23,4%) e a não identificação com o curso (20,0%).

Triangulamos essas percepções, com as informações do perfil dos estudantes cotistas e verificamos que 85,1% dos estudantes não possuem vínculo empregatício formal. Conforme ponderamos anteriormente, o fato de o aluno ter que diariamente lutar pelo seu sustento, torna-se um fator essencial a ser considerado nas causas da evasão.

Quanto às sugestões para minimizar a evasão, observamos que 35,1% dos professores sugeriram a adoção de ações de nivelamento; 31,5% dos professores e 29,1% dos estudantes sugeriram a instituição de políticas de apoio e de permanência; 19,3% dos professores e 9,2% dos estudantes reafirmaram a necessidade de criar mecanismos de acompanhamento aos estudantes e, 12,3% dos professores e 21,7% dos estudantes entenderam que melhorias na política de ensino e na estrutura da universidade poderiam contribuir para diminuir a evasão. Ainda observamos que, 16,7% dos estudantes sugeriram a adoção de metodologias diferenciadas e 1,8% professor e 11,7% dos estudantes não responderam.

Em nossa análise, a evasão é um indicador mais preocupante do que a retenção, pois a retenção ainda gera uma expectativa de conclusão do curso, mesmo que em períodos posteriores, ao passo que a evasão demonstra um gargalo para a função social da universidade na medida em que não consegue manter o aluno no curso.

### **Pontos positivos e pontos negativos em relação ao PIIER**

Nessa questão, observamos que a democratização do acesso a partir das cotas foi citada como principal ponto positivo do Programa na percepção de 68,6% dos professores e de 72,5% dos estudantes. Apenas 5,2% dos professores e 1,7% dos estudantes não identificaram qualquer ponto positivo em relação ao Programa e 14,1% dos professores e 19,1% dos estudantes não responderam.

Quanto aos pontos negativos, observamos que 24,6% dos professores e 45,1% dos estudantes entenderam que as cotas excluem, discriminam e geram preconceitos. Para 28,1% dos professores e 5,95 dos estudantes a falta de política de permanência e de acompanhamento aos estudantes apresenta-se como gargalos do Programa. Já, na opinião de 10,6% dos professores e 19,1% dos estudantes o ponto crucial está na falta de critérios claros de ingresso. Além destes, foram apontados como pontos negativos: a pouca divulgação do programa (7,0% dos professores), e o escasso número de vagas, citado por 4,2% dos estudantes. Nessa questão, 14,1% dos professores e 19,1% dos estudantes não responderam.

Dentre os sujeitos que mencionaram como ponto positivo do PIIER a democratização do acesso à educação superior, encontramos uma contradição ao cruzarmos essa resposta com os pontos negativos. Por um lado os sujeitos reconhecem a importância do Programa para o

ingresso na Universidade e, por outro, o veem como instrumento de discriminação que induz ao preconceito. Pode ser que essa contradição seja pelo fato de ainda existirem no meio acadêmico percepções de que os negros são inferiores, menos capazes ou, simplesmente, discriminados pela cor da pele. Entendemos que essas percepções foram construídas histórica e culturalmente, porém, precisam ser superadas.

Em algumas percepções dos sujeitos observamos uma conotação de denúncia, como: “qualquer um pode ingressar mesmo não sendo negro” (QA 03); “não são as pessoas negras que utilizam do benefício” (QA 58); “tem pessoas que não são consideradas negras e participam da cota” (QA 99).

Todos os estudantes sujeitos deste estudo são ingressantes pelo PIIER e, em tese, deveriam atender 100% aos critérios de ingresso por meio do programa, dentre esses, o de auto-declaração como negro. No entanto, observamos no perfil dos estudantes que 3,4% declararam ser da cor branca, que 1,6% informaram ser da cor amarela e 0,8% (1 aluno) não respondeu à questão. Esses dados, cruzados com as informações do perfil dos estudantes cotistas, correspondem exatamente ao total de estudantes que declararam ter ingressado no curso via concurso vestibular com opção para não cotista, ou seja, 07 estudantes (5,8%). Essas questões serão aprofundadas em outros estudos, tendo em vista a complexidade que as envolve, pois pode estar relacionada com o processo e critérios de seleção, mas também, a negação do estudante cotista que se sente discriminado e tenta fugir dessa discriminação.

### **Sugestões visando à melhoria do PIIER**

Essa questão evidenciou que para 57,9% dos professores a prioridade seria a adoção de políticas de acompanhamento e de permanência do aluno, enquanto para 30,0% dos estudantes é preciso rever os critérios de seleção e também aumentar o número de vagas, percepção de 18,3% dos estudantes. 14,1% dos professores e 28,3% dos estudantes não responderam e que 0,8% (1 aluno) e 7,0% (4 professores) afirmaram que “não tinham condições de opinar”.

Os percentuais de não respondentes nos dá a impressão de que a naturalização da realidade, mecanismo sistematicamente disseminado pela sociedade contemporânea e que leva as pessoas a uma inércia frente a situações cotidianas, também está presente na comunidade acadêmica da UNEMAT/campus de Cáceres, representada pelos sujeitos pesquisados e que os sentimentos de coletividade, altruísmo, alteridade, se perdem frente à competitividade, à impessoalidade e à ausência de tempo, levando os sujeitos à passividade e à descrença de que é possível transformar a realidade. Entendemos que a universidade tem o

papel social de possibilitar essa transformação e, portanto, não pode ser omissa ou neutra frente à realidade.

### **Considerações finais**

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

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

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

Evidenciou-se, ainda, que a dimensão do acesso, com a implantação do PIIER, pode ser considerada consolidada na UNEMAT, visto que 89,0% das vagas destinadas ao Programa, de 2005/2 a 2011/1, foram preenchidas. Podemos também considerar a consolidação dessa dimensão como um avanço do Programa.

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

Nesse contexto, a dimensão da permanência, representa um ponto frágil que desponta como limitador do Programa. Os altos índices de evasão e de retenção e o baixo índice de concluintes apontados pelos dados, combinados às necessidades evidenciadas pelos sujeitos de se instituir políticas de apoio e de acompanhamento aos estudantes; de aumentar a

concessão de bolsas; de se dirimir questões de ordem didático/pedagógica e curricular; de extirpar ações preconceituosas ou discriminatórias para com os alunos cotistas; de melhorar a estrutura física da universidade, dentre outras, reafirmam a necessidade de que sejam, urgentemente, ampliadas na UNEMAT as ações de acompanhamento e de permanência estabelecidas no artigo 8º e nas Disposições Gerais e Transitórias da Resolução nº 200/2004- CONEPE que trata da regulamentação do PIIER, como prioridade no planejamento institucional.

A UNEMAT encontra dificuldades na implantação e implementação das ações de permanência devido às condições financeiro-orçamentárias que vem enfrentando ao longo dos tempos, que pode estar provocando um descrédito por parte da comunidade acadêmica em relação à efetivação das suas políticas. Nesse sentido, entendemos que é preciso que o Estado ofereça à universidade condições para que esta execute plenamente suas funções e cumpra seu papel social. Entendemos que é função do Estado garantir o acesso à educação superior, pública, gratuita e de qualidade a todos os que estiverem em condições de acessar esse nível de ensino, mesmo que, constitucionalmente, a universalização esteja garantida apenas à educação básica e, progressivamente, ao ensino médio.

Diante dessa realidade, para que o PIIER atinja a plenitude de seus objetivos e para que efetivamente seja implementado na UNEMAT como uma política institucional de ação afirmativa e de democratização da educação superior, as necessidades evidenciadas pelos sujeitos que perpassam as dimensões do acesso, que inclui a necessidade de uma melhor formação na educação básica e de se instituir critérios de seleção mais eficazes, bem como, as necessidades que perpassam a dimensão da permanência que envolve a necessidade de se instituir políticas de apoio e de acompanhamento aos alunos, devem ser entendidos pela instituição como meta prioritária no planejamento institucional e alvo permanente de discussão junto à comunidade acadêmica. É preciso uma postura institucional diferenciada que envolva a todos os segmentos da comunidade acadêmica nesse objetivo e, também, uma postura política frente ao Estado, o qual deve assumir e enfrentar essa questão.

## **Referências**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil/1988**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em 01 de fevereiro de 2012.

BRASIL. **Lei nº. 9394/1996.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei\\_de\\_Diretrizes\\_e\\_Bases\\_da\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Nacional](http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_de_Diretrizes_e_Bases_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Nacional). Acesso em 01 de fevereiro de 2012.

BARBETA. Pedro Alberto. **Estatística Aplicada às Ciências sociais.** 7ª ed. - Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. 315p. : Il. (Série Didática).

BARDIN. Laurence. **Análise de Conteúdo.** (*L'Analyse de Contenu*). Presses Universitaires de France, 1977. Trad. RETO, Luís Antero e PINHEIRO, Augusto. Lisboa-Portugal: Edições 70, LDA, Março de 2009.

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

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

COUTINHO. Carlos Nelson. **Democracia:** um conceito em disputa. 2008. Disponível em <http://www.socialismo.org.br/portal/filosofia/155-artigo/699-democracia-um-conceito-em-disputa>-Acesso em 10 de agosto de 2012.

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

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. **Avaliação Institucional:** o uso dos resultados como estratégia de (re) organização dos espaços de discussão nas universidades. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, São Paulo, 2008.

MEDEIROS, Iraci Aguiar. **Inclusão social na universidade: experiências na UNEMAT.** Campinas, SP. Dissertação (Mestrado em Política Científica e Tecnológica) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, 2008. Disponível em: [www.ige.unicamp.br/site/aulas/134/iraci\\_mestrado.pdf](http://www.ige.unicamp.br/site/aulas/134/iraci_mestrado.pdf). Acesso em 05 de janeiro de 2012.

MUNANGA. Kabengele. **Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas.** In: Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério (Orgs). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. 270 p.: il. (pp.115-128).

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

OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. **Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil** (p. 71-88). In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de.; MOROSINI, Marília (orgs). Educação Superior no Brasil: *10 anos pós-LDB*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 348p.: Il. – (Coleção Inep 70 anos, v. 2).

OLIVEIRA, João Ferreira de; BITTAR, Mariluce; LEMOS, Jandernaide Resende. Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. **Revista de Educação Pública** - v. 19, n. 40 (maio/ago. 2010) Cuiabá: EdUFMT, 2010, p: 247-267.

RISTOFF, Dilvo. **Educação Superior no Brasil - 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização** (p. 39-50). In: BITTAR, Mariluce. OLIVEIRA, João Ferreira de. MOROSINI, Marília (orgs). Educação Superior no Brasil: *10 anos pós-LDB*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 348p.: Il. – (Coleção Inep 70 anos, v. 2)

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** Cortez, São Paulo- SP, 5 ed, 2010.

SILVA, Maria das Graças Martins da. NOGUEIRA, Patrícia Simone. **Expansão na educação superior e a política de democratização: avanços e contradições** (p.13-38). In: SILVA, Maria das Graças Martins da. (org). *Políticas educacionais: faces e interfaces da democratização*- Cuiabá: EdUFMT, 2011.160 p. :Il.

SILVA. Maria das G. M. da; VELOSO. Tereza C. M. A. Acesso na educação superior: significados e tendências em curso. **Série Estudos** (UCDB). v.1, p. 1-18, 2010.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. **Políticas afirmativas, população negra, e ensino superior em Mato Grosso: avaliando as cotas na UNEMAT**. In: *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. André Augusto Brandão (Org.) – Rio de Janeiro, DP&A, 2007. (pp. 213-238).

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. **Cotas para negros em universidades públicas no Brasil: significados da política contemporânea de ação afirmativa**. (Tese: Doutorado em Sociologia) UFSCar, São Paulo, 2012. (documento impresso) (227 p).