

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA
DA VIDA E SAÚDE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Renata Andrade de Lima e Souza

**A RELAÇÃO DO LETRAMENTO ACADÊMICO MATEMÁTICO COM O
HABITUS DOS ESTUDANTES COTISTAS: ESTUDO DE CASO NA UFRPE**

Porto Alegre

2019

Renata Andrade de Lima e Souza

**A RELAÇÃO DO LETRAMENTO ACADÊMICO MATEMÁTICO COM O
HABITUS DOS ESTUDANTES COTISTAS: ESTUDO DE CASO NA UFRPE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação em Ciências.

Orientador(a): Profa. Dra. Jaqueline Moll
Coorientador(a): Prof. Dr. Fábio Bezerra de Andrade

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

SOUZA, RENATA ANDRADE DE LIMA E
A RELAÇÃO DO LETRAMENTO ACACÊMICO MATEMÁTICO COM O
HABITUS DOS ESTUDANTES COTISTAS: ESTUDO DE CASO NA
UFRPE / RENATA ANDRADE DE LIMA E SOUZA. -- 2019.
165 f.
Orientadora: JAQUELINE MOLL.

Coorientadora: FABIO BEZERRA DE ANDRADE.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde,
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Ensino Superior. 2. Política de Cotas. 3.
Habitus. 4. Decolonialismo. 5. Letramento Acadêmico
Matemático. I. MOLL, JAQUELINE, orient. II. ANDRADE,
FABIO BEZERRA DE, coorient. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RENATA ANDRADE DE LIMA E SOUZA

**A RELAÇÃO DO LETRAMENTO ACADÊMICO MATEMÁTICO COM O
HABITUS DOS ESTUDANTES COTISTAS: ESTUDO DE CASO NA UFRPE**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Jaqueline Moll – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - orientadora

Prof. Dr. Fábio Bezerra de Andrade – Universidade Federal Rural de Pernambuco – co-orientador

Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri – Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Dr^a. Luci Mary Duso Pacheco – Universidade Regional Integrada do Alto do Uruguai e das Missões

Prof^a. Dr^a. Maria do Rocio Fontoura Teixeira – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico
Aos meus pais e ao meu filho e filha.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão aos que direta ou indiretamente me apoiaram nessa jornada. Agradeço:

À Universidade Federal Rural de Pernambuco, na pessoa da Reitora, professora Maria José de Sena e do Vice-Reitor, professor Marcelo Carneiro Leão, pela oportunidade.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, pela acolhida e aprendizado.

Aos meus colegas do Programa, em especial, Rachel, Conceição, Sandra, Vânia, Filipe, Alessandra, Arlindo e André, pelo apoio e momentos de construção de conhecimento.

Aos amigos e amigas da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFRPE, em especial a equipe do Departamento de Desenvolvimento de Pessoas e à Pró-Reitora.

À minha família por estarem comigo nessa caminhada, em especial a Cláudio, meu companheiro e maior incentivador.

Aos membros da banca pelas contribuições e, por fim,

A duas pessoas essenciais no processo, que me acolheram e me ajudaram pacientemente a construir esse trabalho e me transformaram como estudante, pesquisadora e, principalmente, como pessoa, minha orientadora, professora Jaqueline Moll, e meu co-orientador, professor Fábio Bezerra, minha eterna gratidão.

“quando se nasce pobre, estudar é o maior ato de rebeldia contra o sistema”
Autor desconhecido

RESUMO

A tese busca realizar uma análise sobre como o letramento acadêmico matemático reflete o *habitus* dos estudantes cotistas. A pesquisa foi realizada com estudantes do primeiro semestre do ano letivo de 2018, que ingressaram nos dois cursos mais concorridos no ENEM/SISU, Ciência da Computação e Medicina Veterinária, ambos no *campus* Recife, da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Para desenvolver a pesquisa, buscamos referenciais documentais em leis, relatórios da instituição, artigos, dissertações, teses, com discussões sobre ingresso de estudantes cotistas, *habitus*, decolonialidade e letramento. Utilizamos como base teórica a contribuição de Pierre Bourdieu (*habitus*, campo e capital), Aníbal Quijano, Henrique Dussel, Walter Mignolo e Catherine Walsh (decolonialidade) e Brian Street (letramento), o que possibilitou entender como esses estudantes constituem o *habitus* e como ele se manifesta no letramento acadêmico matemático, em uma perspectiva da constituição do sujeito a partir do imaginário colonial. A metodologia aplicada foi de natureza qualitativa, com a aplicação de questionários e entrevistas com nove estudantes, além da observação do campo. Para análise do material coletado, utilizamos a Análise Textual Discursiva. Como resultado, apresentamos as trajetórias de vida desses estudantes que constituem seu *habitus* e as implicações para o letramento acadêmico matemático, demonstrando as histórias de desafios e superações até o momento em que ele precisa enfrentar um campo marcado por anos de exclusão de grupos sociais, mas que, a partir do sistema de cotas, esse mesmo campo começa a se reinventar e possibilita desconstruir uma lógica desestruturante da colonialidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior. Política de Cotas. *Habitus*. Decolonialismo. Letramento Acadêmico Matemático.

ABSTRACT

This thesis aims to perform an analysis of how mathematics academic literacy reflects the *habitus* of students benefited by the quotas system. The research was conducted with students from the first semester of 2018 scholar year, which joined in two most competitive of ENEM/SISU, Computer Science and Veterinary Medicine, both at Recife campus, Universidade Federal Rural de Pernambuco. Developing the research, we search for documental references in law, institution reports, articles, dissertations, thesis, with a discussion about joining beneficiary students, *habitus*, decoloniality, and literacy. We use as theorist basis the contribution of Pierre Bourdieu (*habitus*, field, and capital), Aníbal Quijano, Henrique Dussel, Walter Mignolo and Catherine Walsh (decoloniality), and Brian Street (literacy). These references enabled us to understand how those students constitute *habitus* and how to manifest themselves in mathematics academic literacy, in a perspective of the subject constitution from colonial imaginary. The applied methodology was qualitative with a questionnaire application and interview with nine students, besides field observation. To analyse taken material, we use the Discursive Textual Analysis. As a result, we present the student's life trajectory that constitutes their *habitus* and the implications to mathematics academic literacy, demonstrating challenge stories and overcoming until the moment that they need to face a field marked by years of exclusion of social groups. From the quotas system, this field starts to reinvent itself and enables it to deconstruct an unstructured coloniality logic.

KEYWORDS: University Education. Quotas policies. *Habitus*. Decolonialism. Mathematics Academic Literacy.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ATD – Análise Textual Discursiva

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DRCA - Departamento de Registro e Controle Acadêmico

ENADE – Exame Nacional de Desempenho Estudantil

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RPA - Regiões Político-Administrativas

SISU - Sistema de Seleção Unificada

UACSA – Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho

UAG – Unidade Acadêmica de Garanhuns

UAST – Unidade Acadêmica de Serra Talhada

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização da UFRPE	69
Figura 2 – Localização do bairro de Dois Irmãos	70
Figura 3 – Presença Regional da UFRPE	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela das notas do campus Dois Irmãos – SISU 2018	72
Tabela 2 – Etnia	73
Tabela 3 – Idade	73
Tabela 4 – Distribuição de renda familiar	73
Tabela 5 – Escolaridade completa dos pais	73
Tabela 6 – Estado civil	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Referencial teórico - produções acadêmicas selecionadas

27

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	17
REFERENCIAIS TEÓRICOS	25
2.1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE COTAS E AS VISÕES PRODUZIDAS SOBRE OS COTISTAS	25
2.2 <i>HABITUS</i> , CAMPO E QUESTÃO DO DESTINO ESCOLAR EM BOURDIEU	33
2.2.1 Destino escolar na perspectiva dos conceitos de Bourdieu	34
2.3 COLONIALIDADE DO PODER E DO SABER: O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PARA DESCONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO COLONIAL	42
2.4 LETRAMENTO ACADÊMICO MATEMÁTICO: APROXIMANDO OS CONCEITOS	53
3 PERCURSO METODOLÓGICO	62
3.1 UNIDADE DE ANÁLISE	68
3.1.1 Ambiente da pesquisa	69
3.1.2 Sujeitos da pesquisa	72
4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	75
4.1 ARTIGO 1: A democratização do acesso e as ações afirmativas na educação: considerações iniciais	75
4.2 ARTIGO 2: A política de cotas no ensino superior na perspectiva do decolonialismo: elementos a partir do caso da política da UFRPE	89
4.3 ARTIGO 3: <i>Habitus</i> e Decolonialidade: o acesso ao ensino superior para desconstrução do imaginário colonial	113
4.4 ARTIGO 4: Letramento acadêmico matemático dos estudantes cotistas e sua relação com o <i>habitus</i>	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICES	157
ANEXOS	162

APRESENTAÇÃO

Com a promulgação da política de cotas, as Universidades vivenciaram momentos de discussão e conflito no que diz respeito ao seu futuro. A política foi questionada por alguns membros da própria academia, com argumentos de que isso iria fragilizar o futuro das Instituições em relação à sua qualidade. Por outro lado, havia os que defendiam que tal política iria democratizar o acesso e oportunizar que estudantes, antes alijados desse espaço, transformassem o universo acadêmico, no sentido de romper com a lógica excludente que sempre favoreceu uma parcela da população, sem prejudicar a qualidade.

Quando cursava o curso de mestrado em Educação, tive a oportunidade de lecionar como professor-pesquisador nos cursos a distância da UFRPE e conheci diversos estudantes que ingressaram na instituição devido ao Projeto de Expansão Universitária, o REUNI¹. Além do aumento das vagas nos cursos de graduação existentes, o Programa interiorizou as Universidades Públicas Federais, oportunizando o acesso da população do interior brasileiro a elas e, aqui no Estado de Pernambuco, priorizou a população do agreste e sertão pernambucanos.

Conheci indivíduos que, devido ao acesso ao ensino superior, relatavam a importância do curso de graduação numa instituição pública e de qualidade, na sua vida profissional e pessoal encorajando, inclusive, membros de sua família e de sua comunidade, ao mesmo tempo em que os relatos também contemplavam as dificuldades de acompanhar o letramento acadêmico, especialmente o matemático. Nesse momento, pude perceber a importância da democratização do acesso, mas notei, também, a necessidade de se ter um olhar mais aguçado para o acompanhamento desses estudantes.

Posteriormente, como servidora da UFRPE (na qual estou desde 2008), fui convidada para participar da Comissão Própria de Avaliação da Instituição. Essa experiência colocou-me em contato com os ingressantes e concluintes de cursos de graduação, o que me levou a investigar a causa dos que ficaram pelo caminho. Assim, tive a possibilidade de conhecer estudantes, cotistas e não-cotistas e, a partir daí, conhecer suas trajetórias de vida. Nesse

¹Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), buscou ampliar o acesso e a permanência na educação superior. A meta era dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008. As ações previam, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão. (MEC, 2019)

momento, percebi que esse era o caminho que gostaria de percorrer em minha investigação num futuro doutoramento.

Já pensando na expansão universitária e nas dificuldades e superações dos estudantes, especialmente os cotistas, como objeto de estudo, assisti a algumas defesas de doutorado que abordavam a Lei das cotas² e a expansão universitária e, então, percebi as contribuições do sociológico francês Pierre Bourdieu para pensar o letramento acadêmico dos estudantes cotistas. O letramento matemático foi incorporado quando comecei a me aproximar do objeto de pesquisa, através dos relatos de professores e estudantes que afirmavam que o ensino médio das escolas públicas não proporciona uma base matemática, o que dificulta o acompanhamento das disciplinas de ciências exatas na universidade.

Esta tese não aborda o projeto de expansão universitária no que diz respeito à interiorização. Decidi focar na expansão universitária democratização do acesso, que ao contrário do discurso da diminuição de vagas para candidatos da ampla concorrência, a expansão universitária aumentou o número de vagas³ para, só em 2012, promulgar a Lei das cotas, o que desfaz o argumento de que se diminuiu a possibilidade do não-cotista entrar numa instituição federal.

Também não há pretensão de apresentar as dificuldades desse grupo nas instituições, o que pretendo é abordar suas trajetórias de vida escolares e como eles vivenciam o espaço acadêmico, partindo do pressuposto que esse grupo é marcado pelo imaginário colonial que determina a cada indivíduo seu papel na sociedade, a partir da colonialidade do poder e do saber. Essa trajetória é marcada pela dificuldade de acesso a bens sociais e econômicos, que podem afetar o capital cultural e se manifestam, no quesito educacional, no letramento acadêmico, especialmente o matemático e que, após sete anos de promulgação da Lei, o discurso que colocava em xeque a qualidade do ensino superior no Brasil vai dando lugar às histórias de vida que ultrapassam as dimensões acadêmicas.

²A Lei 12.711 de 2012, conhecida como a Lei das Cotas, define que as Instituições Federais de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação e as Instituições Federais de Ensino técnico de nível médio, devem reservar 50% de suas vagas para estudantes egressos de escolas públicas.

³Segundo o Senso do INEP, os números de vagas nas instituições federais de ensino superior em cursos de graduação presenciais em 2008 eram de 169.502, no último senso, em 2017, o número foi de 322.205. (INEP, 2019)

1 INTRODUÇÃO

As políticas de ações afirmativas para ingresso no ensino superior do Brasil tiveram seu marco legal em 2012, com a publicação da Lei n. 12.711 (BRASIL, 2012). Contudo, as cotas, como são conhecidas, já eram adotadas em algumas universidades públicas federais, a exemplo da Universidade de Brasília (2004), Universidade Federal do Espírito Santo (2008), Universidade de Minas Gerais (2009), Universidade do Vale do São Francisco (2010), entre outras.

De acordo com a Lei n. 12.711/2012, as instituições federais tinham até 30 de agosto de 2016 para se adaptarem à obrigatoriedade de reservar 50% de suas vagas na graduação para cotas sociais e raciais, mas, antes da sua publicação, 32 universidades e institutos federais já possuíam reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas. Entretanto, desse universo, 25 possuíam reserva de vagas ou sistema de bonificação para estudantes negros, pardos e indígenas (UFRPE, 2012).

A descrição dos beneficiários com a Lei é dividida em três características: ter cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, possuir renda familiar igual ou inferior a um salário-mínimo e meio *per capita*, e autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Contudo, a segunda e a terceira características estão subordinadas à primeira característica, ou seja, membros das minorias só podem concorrer às vagas reservadas se tiverem estudado no ensino médio de uma instituição pública.

Após sete anos da publicação da Lei e três anos do prazo para as Universidades aderirem totalmente a ela, as discussões acerca do tema avançaram timidamente, principalmente no que diz respeito às investigações dos estudantes envolvidos como sujeitos desse processo e como se dá de fato a sua trajetória na universidade.

O Brasil vem discutindo as políticas de ações afirmativas há algumas décadas. Podemos citar a participação na Convenção da Organização das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), de Discriminação Contra a Mulher (1979), Discriminação Contra Pessoas Portadoras de Deficiência (1999).

Mas foi na Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata (2001), em Durban, na África do Sul, que o racismo no Brasil foi revelado para o mundo, manchando “internacionalmente a ‘boa

reputação' da nação brasileira, que era até então tida como referência no manejo harmonioso das relações étnico-raciais em seu território" (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2017).

Esse evento contou com a participação de representantes do movimento negro brasileiro que denunciaram ao mundo os efeitos perniciosos do "racismo à brasileira", que apesar de aparentemente silenciosos estariam bastante vivos nos discursos naturalizados os quais sustentariam a condição de marginalidade e desigualdade de oportunidades entre brancos e negros desde os tempos da escravidão (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2017, p.184).

Após esse evento, o Brasil assumiu o compromisso de combater o racismo e desenvolver ações de reparação. Em 2002, foi implantado o Programa Nacional de Ações Afirmativas, por meio do Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002, que estabeleceu metas percentuais para negros, mulheres, portadores de deficiência e, em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, com o objetivo de discutir e implementar as políticas de ações afirmativas direcionadas aos grupos raciais e étnicos, como por exemplo, da política de cotas de acesso às universidades.

Para Guarnieri e Melo-Silva (2017), a política de cotas é uma alternativa de enfrentamento e valorização da identidade de grupos étnico-raciais que se encontrem em desvantagem socioeconômica. Para eles, "as Cotas Universitárias surgem como um tipo de "ação afirmativa" que visaria à valorização da identidade de grupos étnicos (negros e indígenas) e sociais, além da inserção desses grupos na sociedade" (2017, p. 184)

Porém, conforme afirma Sito (2015), para alguns pesquisadores essas 'novas vozes sociais', ou seja, os estudantes que ingressam no ensino superior por intermédio das ações afirmativas de acesso, "não teriam a capacidade para responder as demandas acadêmicas". Por outro lado, para outros, "eles seriam capazes de romper com o discurso hegemônico e propor novas formas de produção e conhecimento" (SITO, 2015, p. 2, *tradução nossa*), transformando o espaço acadêmico e a vida dos indivíduos, surgindo no ambiente acadêmico 'novas vozes sociais'.

A elaboração e implementação da política não se deram de forma pacífica na sociedade brasileira, e nem na academia. Houve questionamentos sobre sua constitucionalidade, sobre a possibilidade de se aumentar o preconceito e o racismo e, principalmente, sobre a qualidade do ensino superior.

Ora, se perante a Lei somos todos iguais, porque são necessárias ações desiguais? Porque evidenciar as particularidades dos grupos? Porque mexer na estrutura social para beneficiar certos grupos? Essas perguntas tendem a esconder ou mascarar o real problema da

sociedade: a desigualdade social, a exclusão histórica de grupos que não pertencem às classes que sempre dominaram econômica, cultural e socialmente o nosso país desde a colonização.

Essa ordem social imposta pela ideia da modernidade eurocentrada, em que cada indivíduo ocupa um determinado lugar na sociedade, nega o sistema de cotas para que sejam perpetuadas e naturalizadas a exclusão de grupos e a desigualdade, e só um seleto grupo continue tendo acesso ao capital cultural, social e econômico.

Como falar de igualdade num país com desigualdades continentais? Como falar em igualdade se há mais de 24,8 milhões de famílias brasileiras com renda *per capita* de até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo e que vivem na extrema pobreza segundo os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2016), e 36,6 milhões com renda entre $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{2}$ salário mínimo?

Ainda segundo o estudo desenvolvido pelo IPEA, *Relato das Desigualdades de Gênero e Raça*, em 2016, no Brasil:

- 28,6% da população tinha restrição de acesso à educação
- 15,2% da população tinha restrição de acesso à proteção social
- 12% da população tinha restrição de acesso às condições adequadas de moradia
- 37,9% da população tinha restrição de acesso aos serviços de saneamento básico
- 32,1% da população tinha restrição de acesso à comunicação (internet)

Contribuir para alteração dessa estrutura, rompendo com as barreiras invisíveis da exclusão ao possibilitar aos estudantes de escolas públicas ingressem no ensino superior a partir dos que os faz diferentes, é uma das respostas dada pela política de cotas ao pensamento colonial que difere os indivíduos e os classifica como superiores e inferiores.

Os estudantes egressos de escolas públicas brasileiras são, em geral, socioeconomicamente menos favorecidos, e podem apresentar “lacunas de habilidades e conteúdos básicos” (BELLETATI, 2011, p. 82). Na perspectiva da produção de conhecimento, esses estudantes cotistas não irão apenas adquirir conhecimento necessário para a conclusão do seu curso, mas conviverão com a escrita, oralidade e com as práticas sociais típicas da universidade, que se somará a seu capital cultural. Essas demandas acadêmicas são reconhecidas nos estudos de letramento acadêmico.

O capital cultural, segundo Bourdieu (2008), representa a “herança” cultural do indivíduo, na forma de conhecimentos apreendidos durante a sua trajetória de vida. E a

“herança cultural aproxima ou distancia os sujeitos da universidade”. (SILVA FILHO; CUNHA, 2014, p. 20).

A maior importância do capital cultural é de servir como uma ponte entre os conhecimentos ministrados na escola e os conhecimentos adquiridos em casa. O aprendizado é muito mais simples para aqueles indivíduos que possuem uma família que faz uso dos códigos socialmente legítimos. A instituição escolar consagra e transmite determinados saberes que são desigualmente distribuídos entre os grupos sociais. Logo, a posse de certo patrimônio cultural e de um ethos familiar predisposto a valorizar e incentivar a cultura escolar seriam elementos importantes para alcançar o sucesso acadêmico. (NOVAES; VARGAS, 2015, p. 327).

De acordo com Bourdieu (2008), o destino escolar diz respeito ao sistema de valores internalizados pelo indivíduo a partir da posição social ocupada pelo grupo familiar, que irão configurar seu capital cultural.

Os benefícios gerados por essa política podem realmente trazer uma mudança social profunda, na medida em que o acesso ao ensino superior para estudantes da rede pública, para indígenas e afro-brasileiros terá influência decisiva na formação da futura sociedade do país.

Ao mesmo tempo, não podemos negligenciar os debates que circundam o letramento acadêmico dos estudantes que acessam a educação superior por intermédio dessa política, pois partimos do pressuposto que eles trazem um *habitus* que pode influenciar sua forma de vivenciar o ambiente acadêmico que se manifesta no letramento acadêmico, especialmente o matemático.

Os estudantes oriundos das escolas públicas, ao ingressarem numa universidade também pública, estão “muito além de transpor a barreira do vestibular. Significa ‘contrariar’ o ‘destino’, que lhes é socialmente ‘reservado’, legitimado por uma divisão socioeconômica de classe”. (MARTINS; LISBOA, 2014, p. 12).

Esses estudantes enfrentam dificuldades que “vão da questão socioeconômica à consequente defasagem cultural, incluindo-se aí o hiato entre o seu nível de conhecimentos escolares e o que é exigido para o rompimento da barreira do vestibular”. (MARTINS. LISBOA, 2014, p. 12).

Com interesse em conhecer as trajetórias de vida e as práticas de letramentos acadêmicos matemáticos dos estudantes oriundos de escolas públicas, que ingressaram pelo sistema de cotas, propomos aproximar as discussões de dois campos: por um lado, as políticas públicas analisadas por meio das ações afirmativas; por outro, os estudos de letramento

acadêmico matemático a partir da produção de sentidos nas práticas sociais, para entender como elas são definidas e impactadas pelo/no *habitus* dos ingressantes.

Partindo do entendimento de que a política de cotas ainda é um fenômeno recente na educação superior brasileira, mas capaz de desencadear mudanças sociais significativas, o tema foi escolhido pela sua relevância social, especialmente por se tratar de uma temática que emerge de anos de lutas de diferentes sujeitos sociais que impactam diretamente no universo acadêmico e, conseqüentemente, na sociedade.

A própria comunidade acadêmica questionou a implantação das cotas (CAVALCANTE, 2015; FARIA; SANTOS; MENDES, 2015), assim como boa parte da elite brasileira, com o discurso do comprometimento da qualidade do ensino superior. O que se percebe, assim como afirmam os autores, é que qualquer direção que aponte numa alteração da ordem vigente, “sobre a qual residem as desigualdades culturais e sociais e suas formas de reprodução, provocam muitas reações daqueles que se beneficiam das lógicas que as preside” (CAVALCANTE, 2015, p. 335).

Fazendo analogia a uma maratona, Machado e Magaldi (2016) apontam a desvantagem educacional das crianças pobres e, em geral negras, na fase da alfabetização. Dessa forma, refletem os autores,

se levarmos em conta que 50% dos alunos negros já começam o ensino fundamental em desvantagem na corrida até o ensino superior, e que muitos se perdem pelo caminho, tem-se a clara perspectiva, portanto, de que as políticas públicas afirmativas para a população negra seria um modo de compensar o início da corrida, tentando dar alguns palmos de vantagem àqueles que estão próximos do fim do percurso (2016, p. 276)

Machado e Magaldi (2016) afirmam que, mesmo as cotas tendo uma dimensão socioeconômica, elas atingem diretamente a população negra por esta representar, segundo dados apontados pelo IBGE em 2014, “dentre os 10% mais pobres da população, 73,2% são negros” (2016, p. 275).

Para esses autores, pode-se dizer que há no Brasil políticas que visam garantir o acesso das crianças à educação básica, porém, o que não se tem garantido é uma igualdade de condições de aprendizagem, dificultando o percurso dos estudantes que dependem do ensino público e interferindo diretamente no direito ao ensino superior. Assim, a política de cotas tenta “dar condições àqueles que não estão em pé de igualdade com os demais” (MACHADO; MAGALDI, 2016, p. 279).

É importante destacar que houve um aumento significativo no número de vagas nas universidades com o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, além da criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Essas três ações foram essenciais para garantir as condições de oportunidade aos estudantes de escolas públicas nas universidades e, como afirmam Machado e Magaldi (2016, p. 284), “as cotas não apresentam um novo ponto de chegada que resolveria as desigualdades sociais e educacionais brasileiras, mas sim a abertura de uma nova avenida de possibilidades”.

Ao apresentar dados acerca do acesso à educação básica e superior, Rosa (2017) nos revela a disparidade entre a população branca e negra/parda. Tomando o ensino superior como exemplo, a população branca passa de “59,03% no ensino médio para 78,89% na educação superior”. Já nas populações negras e pardas há uma diminuição “que passam de 5,13% e 35,01% no ensino médio para 2,39% e 17,24% na educação superior, respectivamente” (ROSA, 2017, p. 236).

Assim, afirma a autora, o Estado tem o papel de promover a justiça social, distribuindo e assegurando oportunidades aos indivíduos excluídos para que possam ter condições de acessar a educação superior e construir uma trajetória formativa, que se revela a partir da adoção da política de cotas.

Assim, o que se pretende com este estudo é investigar o *habitus* dos estudantes para analisar como ele influencia o letramento acadêmico matemático dos que ingressaram na universidade pública federal por intermédio da política de cotas e, para tanto, formulamos o **problema de pesquisa** que orienta nossa reflexão: **Como o *habitus* influencia o letramento acadêmico matemático dos estudantes que possuem uma trajetória escolar marcada pelo imaginário colonial, e que acessaram o ensino superior por intermédio da política de cotas?**

Partimos do pressuposto de que as dificuldades do letramento acadêmico matemático são influenciadas pelo *habitus* do estudante oriundo de escola pública, tornando sua trajetória universitária um desafio a ser superado, pois possui um capital cultural fragilizado e marcado pelo imaginário colonial.

O **objetivo geral** desta pesquisa consiste em analisar como o letramento acadêmico matemático dos estudantes que ingressam na universidade pública federal por política de

cotas reflete o *habitus* desses estudantes. Para tanto, foram elaborados os seguintes **objetivos específicos**:

- Discutir, a partir da perspectiva decolonial, a importância da política de cotas para desestruturar a lógica do sistema educacional;
- Analisar a materialização da política de cotas nos cursos mais concorridos na Universidade Federal Rural de Pernambuco;
- Identificar o *habitus* dos estudantes cotistas para então perceber o *habitus* como influência desse novo contexto.
- Identificar o letramento acadêmico matemático apresentado pelo estudante cotista e sua influência no *habitus*.

A pretensão é realizar esse recorte a partir da teoria bourdieusiana, pensando a educação como uma possibilidade de mudança na trajetória de vida dos estudantes oriundos das camadas sociais menos favorecidas da nossa sociedade, compreendendo que essa exclusão não é por acaso, mas histórica e ainda presente nos dias atuais. Assim, trabalharemos também as contribuições dos autores denominados decoloniais, que entendem que esse processo é fruto de um imaginário constituído e naturalizado com a modernidade.

Apresentamos inicialmente as concepções teóricas que norteiam este trabalho e o percurso metodológico realizado. Esta tese está composta por quatro manuscritos que tratam a política de cotas e suas aproximações com a teoria de Bourdieu (1983, 1989, 1999, 2008), das discussões dos autores decoloniais e, por fim, do letramento.

No primeiro manuscrito, apresentaremos um recorte sobre as políticas que visam democratizar o acesso ao ensino superior até a implementação da política de cotas, apresentando também algumas discussões acerca dos impactos nas universidades no que diz respeito à evasão e desempenho desses estudantes. Nosso objetivo é contextualizar o leitor sobre os caminhos percorridos e as ramificações da discussão que problematizam a abertura das universidades a grupos que vivem às margens do ensino público federal de qualidade.

No manuscrito seguinte, contextualizaremos as discussões dos autores decoloniais para refletirmos sobre exclusão histórica e pensarmos a importância da política de cotas como uma resposta a essa exclusão. Tal importância é entendida como um dos instrumentos que minimiza os impactos da desigualdade social, a partir do reconhecimento das diferenças e a

educação como justiça social para, então, retomar os conceitos e discussões acerca da política de cotas nesse ambiente social, da forma a nos permitir observar o perfil desses estudantes da Universidade Federal Rural de Pernambuco a partir de 2013 até 2018, nos dois cursos mais concorridos no *campus* Dois Irmãos.

No terceiro manuscrito, discutimos como o sistema escolar reafirma a ordem social a partir dos conceitos de Bourdieu (1983, 1989, 1999, 2008), identificando no campo acadêmico o *habitus* desses estudantes e suas influências para a sua atual e futura trajetória de vida marcada pelo imaginário colonial.

No quarto manuscrito, analisamos quais são os desafios e superações encontradas pelos estudantes cotistas para o letramento acadêmico matemático, tomando como base a influência do *habitus* e a herança colonial nesse processo.

Na sequência tecemos as considerações finais.

Esta tese considera a contribuição de Bourdieu (1983, 1989, 1999, 2008), particularmente os conceitos de capital cultural, social e econômico, assim como de *habitus*, enriquecida pela contribuição dos conceitos decoloniais, particularmente, os conceitos de colonialidade do poder e do saber, mediado por uma construção metodológica fornecida pelo letramento, buscando entender em que medida é possível verificar a materialização da política de cotas.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

Enquanto política pública de ação afirmativa, as cotas para acesso à educação superior no Brasil vêm transformando o espaço acadêmico universitário ao ampliar seu público, diversificando-o, colocando em contato novos grupos e indivíduos com histórias de vida distintas e, muitas vezes, marcadas por um processo histórico de desigualdade social.

A análise dessas transformações vem se colocando como objeto de interesse científico, impelindo-nos a situar nossa problemática dentro do debate já existente sobre as cotas. Os conceitos de *habitus* e campo em Bourdieu (1983, 1989, 1999, 2008) nos permite-nos refletir sobre a questão do letramento acadêmico dos estudantes, bem como os elementos da contribuição dos estudos decoloniais a partir da ideia da existência de um imaginário colonial na sociedade brasileira e seus reflexos no *habitus* dos estudantes cotistas. Feito isso, chegaremos às discussões sobre letramento acadêmico matemático para pensarmos como ele é influenciado pelo *habitus*.

2.1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE COTAS E AS VISÕES PRODUZIDAS SOBRE OS COTISTAS

Esta seção objetiva apresentar as contribuições mais relevantes acerca da temática da ação afirmativa na educação, especialmente a política de cotas. Dentre as essas contribuições destacamos inicialmente Gomes (2001), frequentemente utilizada pelos pesquisadores da área.

No que diz respeito à definição de políticas de ações afirmativas, o autor considera como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebida para combater a discriminação racial, de gênero, de portadores de deficiência física e de origem nacional, além de corrigir ou mitigar os efeitos da discriminação. Tem por objetivo concretizar a igualdade de acesso aos bens fundamentais como educação e emprego.

Para discutir as ações afirmativas, Gomes (2001) apresenta a definição de igualdade, assim como foi inicialmente concebida até os dias de hoje. Segundo o autor, este conceito foi desenvolvido nos Estados Unidos e na França em uma construção jurídico-formal, onde todos deveriam ser iguais, sem qualquer distinção ou privilégio perante a lei, devendo ser a mesma

neutra sobre situações concretas de conflitos. Dessa feita, surgiu o princípio de igualdade perante a lei.

Esse princípio floresceu no século XIX e prosseguiu até o século XX. Acreditava-se que bastaria a “simples inclusão da igualdade no rol dos direitos fundamentais para se ter esta como efetivamente assegurada no sistema constitucional” (GOMES, 2001, p. 88).

Essa concepção começou a ser questionada quando se constatou que a igualdade de direitos não era, por si só, suficiente para tornar acessível a quem era socialmente desfavorecido as oportunidades de que gozavam os indivíduos socialmente privilegiados. Concluindo-se que proibir a discriminação não era suficiente para que o direito se tornasse efetivo, sendo necessário criar mecanismos que promovessem a defesa dos interesses das pessoas fragilizadas e desfavorecidas socialmente.

A partir dessa perspectiva, foi possível tratar o ser humano como dotado de singularidade, como diria Gomes (2001), um “indivíduo especificado”⁴, categorizado em gênero, idade, etnia, entre outros.

Assim, esse indivíduo especificado pode ser alvo das novas políticas sociais, tentativas de concretização da igualdade substancial ou material, denominadas ações afirmativas, discriminação positiva ou ação positiva. Elas uma forma de evitar a discriminação real e dar efetiva igualdade de oportunidades, com um objetivo constitucional universal, levando em consideração os princípios da diversidade e pluralismo.

Considerando a importância da temática e desejando conhecer quais produções acadêmicas capazes de contribuir para o debate, realizamos pesquisa em periódicos e banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de artigos e teses produzidas com esse recorte no período de 2013 a junho de 2018, trazendo as principais abordagens acadêmicas acerca da política de cotas. O recorte temporal foi escolhido por ser o período temporal após a aprovação da Lei.

Por ser uma grande base de dados e um portal com relevância acadêmica, a seleção dos artigos e teses ficou delimitada aos mais alinhados com os temas de interesse: *habitus* e letramento (*habitus* e letramento), conforme descrito no Quadro 1, a seguir:

⁴Do ente abstrato, genérico, destituído de cor, sexo, idade, classe social, dentre outros critérios, emerge o sujeito de direito concreto, historicamente situado, com especificidades e particularidades. Daí apontar-se não mais ao indivíduo genérica e abstratamente considerado, mas ao indivíduo especificado, considerando-se categorizações relativas ao gênero, idade, etnia, raça etc. (PIOVESAN, 2005).

Quadro 1 - Referencial teórico - produções acadêmicas selecionadas

ANO	AUTOR(ES)	TÍTULO	TIPO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA
2013	Verônica Toste Daflon, João Feres Júnior e Luiz Augusto Campos	Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico	Artigo - Cadernos de Pesquisa
2014	Regimeire Oliveira Maciel	Acesso e produção acadêmica de estudantes cotistas negros na Universidade Federal do Maranhão	Tese - Programa de Pós-Graduação em Educação (UFMA)
2015	Claudia Valente Cavalcante	Políticas de ação afirmativa na educação superior brasileira: uma análise dos planos nacionais de educação 2001-2024 - uma estratégia para a redução das desigualdades sociais e escolares	Artigo - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSC)
2015	Iolanda Pinto de Faria, Georgina Gonçalves dos Santos e José Aurivaldo Sacchetta Ramos Mendes	Política de cotas para ingresso em instituições federais de ensino superior: um estudo interdisciplinar da Lei n. 12.711/2012	Artigo - Revista Diálogo
2015	Angela Randolpho Paiva	Cidadania, reconhecimento e ação afirmativa no ensino superior	Artigo - Civitas
2016	Carla Silva Machado e Carolina Alves Magaldi	Sistema de cotas, trajetórias educacionais e assistência estudantil: por uma educação inclusiva	Artigo - Revista Eletrônica de Educação
2016	Noadia Iris da Silva	Letramento acadêmico e ações afirmativas: percurso identitários de estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas em curso da área de saúde da UFPE	Tese - Programa de Pós-Graduação em Letras - UFPE
2017	Andreliza Cristina de Souza e Mary Ângela Teixeira Brandalise	Política de cotas e democratização do ensino superior: a visão dos implementadores	Artigo - Revista Internacional de Educação Superior (RIESup)

2017	Chaiane de Medeiros Rosa	Princípios de justiça nas ações afirmativas para acesso à educação superior	Artigo - Revista Educação: Teoria e Prática
2017	Daniela de Melo Crosara	A política afirmativa na educação superior: contributos e dilemas do sistema de cotas da Lei n. 12.711/2012.	Tese - Programa de Pós-Graduação em Educação (UFU)
2018	Benedito Gonçalves Eugênio e Júlia Algarra	Estudantes cotistas negros e ações afirmativas no ensino superior.	Artigo - Revista Existus

FONTE: A autora (2019).

Para debater as ações afirmativas Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) traçam um panorama nas universidades antes da promulgação da Lei 12.711/2012 e apresentam alguns conceitos que são tomados como base em diversos trabalhos que abordam o tema, como a definição de ações afirmativas. Eles entendem-nas como medidas redistributivas que visam alocar bens para grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural passada ou presente (2013). A política de cotas atua em favor da coletividade discriminada trabalhando para elevação das condições de vida de grupos e indivíduos discriminados.

Corroborando essa discussão encontramos Maciel (2014), que coloca a política como uma iniciativa voltada à correção de desigualdades sociais e para superação da negação histórica do acesso aos direitos por parte da população, chamando atenção para a importância dos movimentos sociais, especialmente dos ativistas negros, para sua concretização.

Nessa mesma linha de pensamento, Cavalcante (2015) entende que as ações afirmativas retomam o discurso da educação como um direito social. Para a autora, essa política é entendida como um conjunto de medidas que pretendem superar as desigualdades e tem como finalidade proporcionar o acesso de grupos excluídos a níveis mais elevados de educação, emprego e bens materiais, bem como ampliar sua participação no mundo social.

Trabalhando a teoria de Bourdieu (2008), Cavalcante (2015) discute que o fato de garantir o acesso ao ensino superior não completa o ciclo de inclusão, pois a academia é entendida como um campo que reproduz e legitima as desigualdades sociais por ser um espaço simbólico e hierarquizado de capitais sociais e culturais herdados, e que privilegia

aqueles que detêm esses capitais e desqualifica aqueles que menos têm, mas que serão evocados para legitimar ou excluir no espaço acadêmico.

Faria, Santos e Mendes (2015) discutem a política de cotas a partir das noções de Direito Constitucional, com foco na noção de igualdade e proporcionalidade. Para os autores, com a implementação dessa política, o Estado contempla as dimensões raciais, sociais e econômicas para minimizar as desigualdades brasileiras.

Os autores apresentam o princípio de igualdade como formal e material. No plano formal, todos são iguais perante a lei enquanto que, no plano material, o tratamento igual aos que se assemelham e tratamento diferenciado aos que são desiguais, respeitando as diferenças na sua proporcionalidade da desigualdade, ou seja, para que o ato seja proporcional, a promoção de um direito fundamental tem que ser maior que a restrição do outro o que, conforme afirmam os autores, os dois princípios são assegurados na política de cotas.

Evocando o direito à educação como um princípio básico previsto na Constituição Federal, os autores ressaltam, porém, que sua inclusão no texto constitucional não a assegura de fato aos indivíduos, podendo ser materializada pela implementação de políticas públicas que garantam tal direito. (GOMES, 2001).

Entendida como um direito social previsto na Constituição Federal de 1988, o direito à educação se “caracteriza como fundamental porque é universal, inalienável e indisponível” (FARIA; SANTOS; MENDES, 2015, p. 81), requerendo a ação do Estado para sua viabilização.

Dessa forma, afirmam Faria, Santos e Mendes, que qualquer política que tente reparar ou democratizar as instituições públicas enfrentará resistência das elites brasileiras que não pretendem ceder seus privilégios. Assim, “a manutenção da universidade como instituição de formação de elites e reprodução do capital cultural serve ao interesse dos sujeitos detentores deste capital” (FARIA; SANTOS; MENDES, 2015, p. 91).

O artigo de Cavalcante (2015), assim como de Faria, Santos e Mendes (2015), traz Bourdieu (1999) para explicar como o sistema educacional reproduz e mantém essa ordem dominante, na manutenção do campo⁵ como espaço de distinção dos que detêm um capital cultural e por isso herdeiros legítimos do sistema.

⁵Campo é definido por Bourdieu como um espaço simbólico dotado de certa autonomia, que possui leis e regras próprias para legitimá-lo, porém é influenciado pelo espaço social mais amplo. Para o autor, todo campo é um campo de forças e de lutas para conservar ou transformar esse mesmo campo de forças.(BOURDIEU, 1999).

Eles entendem a concentração do conhecimento e do espaço acadêmico em um determinado grupo de indivíduos a partir da concepção de campo de poder. Dessa forma, “a manutenção da universidade como instituição de formação das elites e reprodução do capital cultural serve ao interesse dos sujeitos detentores deste capital” (FARIA; SANTOS; MENDES, 2015, p. 91). Os referidos autores afirmam que instituir a política de cotas é democratizar o acesso ao ensino superior a partir da viabilização do ingresso de estudantes oriundos de categorias sociais não privilegiadas.

Nesse mesmo sentido, encontramos Paiva (2015), que traz em seu artigo a ambiguidade das relações raciais no Brasil como temática principal para se pensar a política de cotas, “cuja marca de origem é a desigualdade concentrada na população negra”, e os movimentos negros como influenciadores para a construção da política de cotas. (PAIVA, 2015, p. 128).

Esta autora busca explicar a mudança estrutural da esfera pública brasileira nessas últimas décadas “no que concerne aos movimentos negros e à configuração do ensino superior público” (PAIVA, 2015, p. 130). Para ela, a política de cotas para o ensino superior significa repensar a universidade pública como instituição, uma vez que interfere na desigualdade estrutural do sistema de ensino público superior.

Refletindo sobre a esfera privada, esfera pública e esfera social, Paiva (2015) discute a construção das identidades individuais (reconhecimento das diferenças), tendo como “objetivo o reconhecimento de seu igual valor e legitimidade de sua demanda na esfera pública mais ampla” para a viabilização da participação desses grupos na esfera social. (PAIVA, 2015, p. 134).

Fazendo uma reflexão acerca da inclusão e permanência dos alunos cotistas nas universidades, Machado e Magaldi (2016) também focalizam a população negra, ao abordarem a trajetória do aluno cotista desde a educação básica dos meninos negros. Abordam também os posicionamentos acerca da política de cotas nas discussões acadêmicas e de que forma esta política relaciona-se com o conceito de equidade

Já na perspectiva de analisar o letramento dos cotistas, Silva (2016) objetiva, em sua tese, investigar na academia as práticas letradas dos estudantes que ingressaram por intermédio da política de cotas e com corte racial: negros/pardos, em dois cursos de saúde. Concebe a cota como mecanismo para enfrentar as desigualdades raciais e sociais, mas

focando no indivíduo/estudante e sua vivência no espaço acadêmico a partir do letramento, suas perspectivas e superações.

Percebendo o fator social como contribuição para a exclusão do sistema escolar das classes menos favorecidas, Souza e Brandalise (2017) discutem a permanência do estudante ingressante no ensino superior por intermédio da política de cotas, recorrendo a Bourdieu com a teoria da violência simbólica e *habitus*.

O sistema educacional, segundo os autores, favorece a conservação social, na medida em que oferece ascensão àqueles que já são favorecidos na pirâmide social e econômica, realimentando a tradição histórica da exclusão.

A ordem social é mantida pelo sistema escolar a partir da violência simbólica, onde os “dominados continuam acreditando em sua situação como ‘natural’, não refletindo sobre os mecanismos que permeiam tal manutenção social e aceitando as diferenças de classes impostas como herança” (SOUZA; BRANDALISE, 2017, p. 519).

Os detentores do capital econômico e cultural, segundo os autores, são contra a utilização do sistema de cotas para que sejam perpetuadas as desigualdades, para que “apenas eles” continuem a ter acesso ao capital cultural.

Assim, a política de cotas caracteriza-se como uma possibilidade de superação das desigualdades, conforme explicitam os autores acima, pois “mesmo fazendo parte de um sistema que sofre violência simbólica, contribui para a promoção de modificações na estrutura da pirâmide social e educacional” (SOUZA; BRANDALISE, 2017, p. 522)

Rosa (2017), em seu artigo, discute o papel do Estado como promotor da equalização das oportunidades sociais para garantir um quadro de justiça distributiva e de justiça social, tomando a política de cotas como instrumento dessa promoção a partir da igualdade de oportunidades em termos educacionais.

Seguindo as discussões sobre igualdade e direito à diferença já explicitada pelos autores aqui citados, Rosa (2017) corrobora-os ao afirmar que a estrutura básica da sociedade brasileira já determina condições diferentes, o que interfere tanto no sistema político quanto nos fatores econômicos e sociais, o que altera o ponto de partida dos indivíduos e suas expectativas de vida. E afirma, “não significa que eles sejam menos capazes, mas são marcados por um ponto de partida que os coloca em situação de desvantagem competitiva” (ROSA, 2017, p. 235).

Nesse mesmo sentido encontramos a tese de Crosara (2017), que ressalta a política de cotas como uma busca para interromper a perpetuação das desigualdades e do preconceito e está ancorada “na promoção da justiça social e no combate à desigualdade, por meio da promoção da igualdade substancial ou material” (CROSARA, 2017, p. 17), dando tratamento diferenciado aos grupos em situação desigual e de exclusão e promovendo a igualdade de oportunidades.

A igualdade material é a garantia à “igualdade efetiva entre todas as pessoas, não apenas de igualdade de tratamento perante a lei (igualdade formal), mas tratando os mais vulneráveis de forma a conferir-lhes oportunidades de superar esta sua condição” (CROSARA, 2017, p. 39), porém ainda é relativa, pois pouco se altera a estrutura social.

A autora salienta a importância do movimento negro na idealização da política de cotas que “surge como uma resposta às demandas de estratos historicamente marginalizados contra sua sistemática exclusão das universidades federais brasileiras” (CROSARA, 2017, p. 14).

Eugenio e Algarra (2018) refletem acerca da importância das políticas de ações afirmativas para a percepção de que vivemos em uma sociedade “pluralista e diversa, com culturas, comportamentos, tradições e hábitos diferentes, pois estamos longe de nos tornarmos uma sociedade homogênea, mas isto não faz com que um grupo se torne melhor ou pior que outro” (EUGÊNIO; ALGARRA, 2018, p. 62), por isso a necessidade de se discutir o tema para que a população entenda que não se trata de um privilégio.

Nesse artigo, os autores apresentam situações de racismo vivenciadas por estudantes cotistas em uma universidade e suas percepções acerca da lei das cotas, bem como suas trajetórias de vida, a partir também da teoria de Bourdieu (2008).

Encontramos diversas abordagens sobre a temática, contudo, os autores convergem no sentido de pensar a política de ação afirmativa como uma ação pública que visa mitigar as desigualdades sociais históricas no nosso país, a partir do sistema educacional que sempre funcionou de forma excludente e reproduziu e naturalizou essa exclusão utilizando-se da ideia da meritocracia.

Três conceitos são comuns nos textos analisados: a ideia da igualdade de oportunidades, do direito do reconhecimento à diferença e da educação como justiça social.

Outro aspecto relevante é o reconhecimento da importância do movimento negro para adoção da política e como a população negra é o alvo dessa política mesmo que ela não finde na questão racial.

Conforme Moll (2011), o processo educacional brasileiro historicamente está marcado pela exclusão das camadas populares da sociedade e o saber “é mantido como privilégio de grupos economicamente hegemônicos” (MOLL, 2011, p. 13).

Por não se restringir apenas à questão de raça, a política de cotas abre um leque de possibilidades para os menos favorecidos econômica e socialmente, no sentido de concretização de projetos de vida antes reservados a outra parcela da população. Contudo, não é fácil percorrer o sistema educacional sem se perder pelo caminho, atravessar as barreiras invisíveis da exclusão educacional até chegar em uma universidade pública.

Além da dificuldade de acesso à educação superior, associada à colonialidade do poder e do saber e aos diferentes capitais, não é tarefa fácil permanecer nessa estrutura. Por isso, alguns autores recorrem à teoria de Bourdieu para discutir como o *habitus* influenciou no ingresso desses estudantes e influencia na sua permanência, percebendo a academia como um campo de disputa e a exclusão como uma violência simbólica, e que esses elementos são sentidos no letramento desses estudantes, que discutiremos nas próximas subseções.

2.2.HABITUS, CAMPO E QUESTÃO DO DESTINO ESCOLAR EM BOURDIEU

Realizaremos uma reflexão sobre o sistema escolar como espaço de produção e reprodução da ordem social como bem destacou Bourdieu (2008), considerando esse espaço como um campo que representa um espaço de conflitos, dominação e certa autonomia, mas que, a partir das cotas, parece apontar para a necessidade de se reinventar, uma vez que seu público historicamente excluído agora está presente.

Procuramos realizar uma discussão teórica da ordem social que se reafirma no sistema escolar em que o capital cultural pode ser um dos fatores determinantes para o sucesso ou o fracasso na vida escolar, ao mesmo tempo em que o sistema de cotas desestabiliza essa lógica

por colocar novas questões, desafios e possibilidades de mudança na estrutura da sociedade marcada pela colonialidade do poder⁶.

O sistema escolar brasileiro é aqui pensado a partir de um imaginário colonial imposto pela modernidade, o que influenciará diretamente no *habitus* desses estudantes e, como afirma Moll (2011, p. 9), a escola é uma instituição que funciona ao longo da história “como um espaço social cujo papel é colaborar para manutenção da forma como a sociedade está organizada”, numa lógica excludente.

Para tanto, trataremos a seguir os conceitos de poder simbólico, *habitus*, campo e capital cultural, social e econômico de Pierre Bourdieu (1983, 1989, 1999, 2008) como influência do destino escolar dos indivíduos.

2.2.1 Destino escolar na perspectiva dos conceitos de Bourdieu

Um estudante que acessa a universidade pública federal por intermédio de ações afirmativas consegue “abrir uma primeira porta fechada, a própria universidade”, mas não se finda em abrir a porta principal, “há outras tantas portas, portinholas, cofres e janelas internas a serem abertas” (CASTRO, 2014, p.16).

De acordo com Bourdieu (1999) a sociedade se organiza para fixar um consenso que se constitui por uma lógica que permite à cultura dominante cumprir sua função político-ideológica de legitimar e sancionar um determinado regime de dominação.

Bourdieu (1989) pensa a sociedade como resultado da existência de diferentes campos, que se incluem e excluem, num jogo marcado por relações de poder. Nessa sociedade percebe-se a existência de indivíduos, grupos e classes que rivalizam pelo controle dos bens simbólicos nela existentes e pela capacidade de produzir uma autoridade sobre a definição dos sistemas simbólicos reconhecidos, como sendo os legítimos na produção de sentido do mundo social e de sua ordem.

⁶ Colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da idéia de “raça”. Essa idéia e a classificação social e baseada nela (ou “racista”) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. Mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu. Desde então, no atual padrão mundial de poder, impregnam todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva, e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder (QUIJANO, 2002, p.04).

Essa tese, aplicada ao sistema acadêmico que sempre predominou no Brasil, fez com que a exclusão de grande parte da sociedade do ensino superior fosse vista como natural, como um fenômeno que podia ser explicado pela visão meritocrática de mundo.

Nessa concepção, encontramos a expressão factual do poder simbólico, onde esse poder invisível constrói a ideia de realidade que estabelece uma ordem do mundo e é exercido “com cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 8)

O sistema escolar, para Bourdieu (1989), reafirma e alimenta o poder simbólico, pois reproduz os sistemas simbólicos padrões da classe dominante. Referidos sistemas, explica o autor, são os instrumentos de conhecimento e de comunicação que tornam possível o sentido do mundo social e que contribuem para a reprodução da ordem social que se relaciona com os interesses da classe dominante e são utilizados como instrumentos de dominação. Eles funcionam como instrumentos estruturados e estruturantes da sociedade e “contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam” (BOURDIEU, 1989, p. 11).

Assim “a cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes” (BOURDIEU, 1989, p. 10), e essa distinção é feita pelos títulos e conhecimentos acadêmicos e científicos, o que permite uma reprodução àqueles que já estão em uma situação privilegiada na sociedade.

O sistema escolar estruturado em “práticas pedagógicas e discursos preconceituosos” ignora o “saber” trazido pelo estudante do seu cotidiano e o patologiza, “culpando-o por ‘não conseguir’ aprender os conteúdos que lhe são apresentados” (MOLL, 2011, p. 9)

O poder simbólico, que é invisível mas que se cristaliza no processo de exclusão e dominação, explica o motivo do certo conformismo das classes excluídas à falta de acesso aos bens sociais, como a educação de qualidade por exemplo. Esse poder simbólico também se expressa no *habitus*, no sistema de gostos e distinção.

O *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar ‘a interiorização da exteriorização e a exteriorização da interiorização’, ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de *disposições* duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar,

sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações de seu meio social existente” (CATANI, *et al.* 2017, p. 214).

O *habitus* é um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma dada circunstância. Ele é adquirido mediante a interação social e, ao mesmo tempo, é classificador e organizador dessa interação, pois é condicionante de nossa maneira de perceber, julgar e valorizar o mundo, por ser um produto da experiência individual, da experiência histórica coletiva e da interação entre essas experiências.

O *habitus* tem a influência primeiro da família e depois da escola, por ser essa última um “espaço de consenso cultural e do senso comum, repertório de lugares-comuns” (MELO; CAMPOS; ZARIAS, 2015, p.2). Ele é adquirido no processo de socialização que se dá em diversos ambientes. Ele é um produto da história pessoal e coletiva, que funciona colocando o sujeito como agente social transformador e em transformação. Portanto, “é importante lembrar que os agentes têm história, que são produto de uma história individual, de uma educação associada a determinado meio, além de serem o produto de uma história coletiva” (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p.58).

O *habitus* é definido por meio da “capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, além da capacidade de diferenciar e de apreciar essas práticas e esses produtos (gostos), é que se constitui o mundo social representado, ou seja, o espaço dos estilos de vida” (BOURDIEU, 2008, p. 162).

Como ressalta Silva (2014, p. 38), este conceito, de modo algum tende a uma leitura de características unilaterais ou de homogeneidade, antes, considera o curso individual dos sujeitos, suas histórias e as experiências vividas por eles.

Ao abordar o conceito bourdieusiano de *habitus*, partimos do princípio de que a política pública de acesso ao ensino superior por cotas pode alterar a vida dos indivíduos, uma vez que influencia o seu *habitus* e este influencia a vida acadêmica dos estudantes, a partir de suas dificuldades e superações.

O sistema social é pensado em Bourdieu (1989) como um reproduzidor de desigualdades e o sistema de ensino “age para a perpetuação das diferenças de classes, mostrando que os estudantes que obtêm os melhores resultados fazem parte das classes que ocupam os mais altos lugares na pirâmide social e econômica” (SOUZA; BRANDALISE, 2017, p. 518).

Assim, para Bourdieu (1989, 2008), a sociedade seria uma estrutura estruturante, ou seja, um sistema onde a participação dos indivíduos baseia-se na herança social que se reproduz e está em constante reestruturação e a educação representa, dentre outros, um acúmulo de bens simbólicos que se manifestam pela ação individual.

Mas essa ação também recebe influência do campo no qual o indivíduo está inserido na sociedade. Pode ser mais de um, mas esse campo marcará o *habitus* e as condições efetivas de pertencer àquele campo.

O conceito de campo representa um espaço de conflitos, dominação e de certa autonomia, ou seja, possui regras próprias de organização, de hierarquia e códigos sociais, é “um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social global” (CATANI *et al.*, 2017, p. 65)

O acesso à educação superior é um dos “embates que ocorrem dentro do campo da educação, sendo a democratização do acesso e a permanência discussões com grande relevância no momento atual”, afirmam Souza e Brandalise (2017, p. 518).

O campo é um produto histórico e flexível e seus limites “são demarcados por interesses específicos, cujos investimentos econômicos e psicológicos são essenciais para a atuação dos agentes, dotados de determinado *habitus* no campo” (CAVALCANTE, 2015, p. 344)

Assim, Bourdieu (1989) propõe uma relação de dialética entre o *habitus* individual e a estrutura de um campo que é socialmente determinado. O *habitus* traduz o estilo de vida, os julgamentos políticos, morais e estéticos, além de permitir criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas dentro de um campo.

O indivíduo é um ser configurado nos detalhes, ou seja, os gostos, as preferências, a postura, a entonação da voz, as aptidões e aspirações de futuro são socialmente incorporadas a partir do seu ambiente familiar e social, que o conduz nos mais variados ambientes de ação, determinado pelos capitais social, econômico e cultural.

Como capital social, vincula-se às redes sociais que o indivíduo participa; como capital econômico, refere-se às posses financeiras e aos bens acumulados, enquanto que, como o capital cultural, representa os dispositivos técnicos e simbólicos que o indivíduo adquiriu no meio social, principalmente na família. Na maioria das vezes, tanto o capital econômico quanto o social funcionam como meios para o acúmulo do capital cultural.

Aplicado à educação, esse raciocínio indica que os grupos sociais, a partir dos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vividos por seus membros, constituem uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances. Concretamente, isso significa que os membros de cada grupo social tenderão a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços – medidos em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros – na carreira escolar dos seus filhos, conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 23)

Mesmo que o ingresso no ensino superior não garanta uma mobilidade social, ele ainda representa para as camadas populares a possibilidade de uma ascensão social e, no mínimo, irá influenciar o *habitus* do estudante e sua visão de mundo, pois, como afirma Moll (2012, p. 27), para as crianças de classes populares, “a experiência escolar pode ser um ‘divisor de águas’ em termos de oportunidades no campo das ciências, da cultura, das artes, das tecnologias, entre outros”.

Assim, o acesso à educação superior pode alterar o *habitus* de origem dos jovens de classes excluídas, incorporando novos elementos, a exemplo do letramento acadêmico objeto de nossa pesquisa, pois o *habitus* é durável, mas não estático ou eterno e as disposições podem ser alteradas pela exposição a novas forças externas, segundo afirmam Catani *et al.* (2017).

Como afirma Castro (2014), as cotas nas universidades nasceram na tentativa de romper a exclusão social baseada no mérito pessoal. O mérito revela-se como uma sorte que se pode ter ou não, mas nunca é oferecido a todos.

O ensino gratuito produz “um impacto social pela maior abertura para a fração da população de nível de renda baixa, para quem era inviável o ensino pago” (MELO; CAMPOS; ZARIAS, 2015, p.2).

Como não é tarefa fácil o ingresso, também não é fácil a trajetória acadêmica desses estudantes. Na concepção de Bourdieu (2008), o processo de formação do indivíduo é produto da acumulação do capital cultural herdado da família.

Logo, podemos imaginar o quanto a ausência ou a fragilidade de capital cultural herdado, pode favorecer o fracasso escolar para jovens cujas famílias não sejam detentoras desse capital (MELO; CAMPOS; ZARIAS, 2015).

Ao possibilitar o acesso a um universo que até pouco tempo era exclusivo a poucos, permite-se que as experiências ali vividas possam sobrepor-se aos estratos de disposições anteriores e isto soma-se ao seu capital cultural. O estudante vai adquirir esse capital cultural acadêmico a partir das práticas sociais próprias da academia.

Como afirma Melo, Campos e Zarias (2015) o sucesso escolar está relacionado ao acesso ao ensino superior e o diploma tem um valor simbólico capaz de promover a diferenciação social. Além do mais, entrar numa universidade possibilita criar condições para se manifestar o gosto pelo ensino superior pois

Dar acesso aos que vinham sendo historicamente excluídos – e cuja exclusão estava incorporada pelos próprios excluídos – exige uma mudança no processo de escolarização, no qual professores de ensino fundamental e médio têm que incorporar o ideal de superação de um *habitus* internalizado sobre as condições de existência dos jovens de periferia e do interior oriundos de escolas públicas. (MELO; CAMPOS; ZARIAS, 2015, p. 6).

É exatamente a lógica da centralização do poder e do saber nas mãos de alguns em detrimento da maioria que permeia a história do Brasil, afirma Moll (2011), e a exclusão não é apenas no acesso ao sistema escolar, mas também na escola, ou seja, nas histórias de permanência que são muitas vezes marcadas pela repetência, evasão e deserção.

As cotas para acesso ao ensino superior provocam mudanças no sistema educacional pois as universidades representam um espaço simbólico e hierarquizado “cujos volumes e estrutura dos capitais cultural, econômico e social são fundamentais para a apropriação do campo” (CAVALCANTE, 2015, p. 343) e ainda, “a posse desses capitais legitima e privilegia aqueles que mais os possuem e desqualifica aqueles que menos os têm, como os aspirantes às vagas nas universidades públicas em cursos de alta seletividade pelo sistema de cotas” (CAVALCANTE, 2015, p. 344).

A tese central de Bourdieu (1999) sobre o fenômeno escolar é a de que os alunos

não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p 18).

O sucesso ou fracasso escolar não poderiam ser explicados apenas pelo seu desempenho individual, mas como fruto é fruto da sua origem social, das condições “mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18).

Pois, como afirmam Bourdieu e Passeron (1992, p. 21), a escola (o espaço acadêmico) “reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica”.

Essa violência simbólica é objetivada quando seleciona e exclui um grupo ou uma classe, com base nas relações de forças ocultadas e dissimuladas com base no poder arbitrário, que inculca no educando a naturalização dessa exclusão, tornando-a durável, a qual os autores definem como o arbitrário cultural.

Arbitrários quando, pelo método comparativo, são ligadas ao conjunto das culturas presentes ou passadas ou, por uma variação imaginária, ao universo das culturas possíveis, as “opções” constitutivas de uma cultura (“opção” que ninguém faz) revelam sua necessidade assim que são ligadas às condições sociais de seu aparecimento e de sua perpetuação. (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Assim, o sistema de ensino reproduz e perpetua a distinção, conserva uma ordem social fundada no valor simbólico da distinção social, como a exemplo a raridade dos títulos defendidos pelos conservadores sob a aparência de proteger seu valor sobre o mercado, quando na verdade eles defendem, pelo seu próprio fato, a própria existência de certo mercado simbólico no campo acadêmico, com as funções conservadoras que assegura. (BOURDIEU; PASSERON, 1992)

Nessa imposição legítima e dissimulada é onde se expressa a violência simbólica, com a interiorização da cultura dominante e sua correlação com as desigualdades sociais e do sistema escolar, onde as posições de mais prestígio tendem a ser ocupadas pelos indivíduos dos grupos socialmente dominantes.

Souza (2012, p. 21) corrobora quando afirma que

Por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo culturais. Essa correlação só pode ser explicada quando se considera que a escola valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e certa naturalidade no trato com a cultura e o saber, que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter (2012, p. 21).

A autora complementa que o sistema de ensino brasileiro ignora a origem dos estudantes transmitindo um ensino padrão. Esse processo, definido por Bourdieu e Passeron (1992) como Ação Pedagógica, “perpetua a violência simbólica através de duas dimensões

arbitrárias: o conteúdo da mensagem transmitida e o poder que instaura a relação pedagógica exercida por autoritarismo”. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 27) e conclui: “O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo, ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável” (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 27)

Para Bourdieu (2008) o indivíduo é fruto do capital acumulado durante sua trajetória de vida, essa bagagem é transmitida pela família e assimilada ao seu capital cultural, esse capital favorece o desempenho escolar pois facilita a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares.

As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar na medida em que funciona como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar.

A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto que, para outras, significa algo estranho, distante ou mesmo ameaçador. A posse de capital cultural favorece o êxito escolar, porque propicia um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Assim, um estudante proveniente da classe popular apresenta mais dificuldade em assimilar os códigos escolares. Já para as classes dominantes, o sistema de códigos escolares representa uma continuidade da sua cultura e, como explica Nogueira e Nogueira (2002), o sistema de ensino tal como conhecemos, exige, mesmo que implicitamente, o “domínio prévio de um conjunto de habilidades e referências culturais e lingüísticas que apenas os membros das classes mais cultivadas possuiriam” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 29) e os professores transmitem o conteúdo a todos os alunos da mesma forma, “como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação”.

Como afirma Moll (2000), a escola é um meio de reprodução do sistema mundo baseado na razão moderna, ou seja, científica e metódica, e nela esse sistema reafirma padrões sociais por meio do ensino de atitudes disciplinadas, comportamentos ordenados e linguagem unificada.

Para Bourdieu (1983), o sistema escolar não é neutro, ele representa e cobra do aluno padrões estruturais e a posse de capital cultural favorece o êxito escolar principalmente nos processos de avaliação.

Segundo o autor, a avaliação escolar não se limita apenas a verificação de aprendizagem, mas um verdadeiro julgamento cultural e moral dos alunos. No caso das universidades, exige-se do aluno um letramento acadêmico que revele as regras de uma boa educação, um estilo elegante de falar e de escrever, um comportamento intelectual, disciplinado.

Nesse modelo, o não aprender, afirma Moll (2011), está relacionado a problemas eminentemente pessoais - psicológicos ou biológicos ou culturais, sendo o aluno o único responsável pelo seu fracasso, porém, afirma a autora, “é necessário compreender as condições de vida nas quais vivem, em geral, os candidatos ao analfabetismo na organização global da sociedade” (MOLL, 2011, p. 49)

O sistema educacional, de acordo com Souza e Brandalise (2017), favorece a conservação social e a educação é vista como privilégio de poucos, “a grande maioria dos estudantes abre mão do ‘sonho’ do ingresso em uma instituição de ensino superior em virtude da tradição histórica de exclusão”. (SOUZA; BRANDALISE, 2017, p. 518)

Todavia, abrir mão desse sonho tem raiz na concepção de sociedade que foi fundada a partir do pensamento colonial, e construiu um imaginário colonial que determina a posição de cada indivíduo na hierarquia social, o que foi traduzido no conceito da colonialidade do poder e legitimado pela ideia da meritocracia.

2.3 COLONIALIDADE DO PODER E DO SABER: O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PARA DESCONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO COLONIAL

A partir das concepções dos autores decoloniais, pretendemos apresentar a influência da colonialidade para a criação e reafirmação do imaginário colonial que marca a sociedade latino-americana e sua influência na constituição do *habitus* dos indivíduos.

Os estudos decoloniais propõem um rompimento com a ciência colonial e imperial que se baseia na superioridade europeia difundida a partir do século XVI, partindo da “ideia de que a concepção homogênea de modernidade eurocêntrica foi constituída através do exercício

de dominação colonial que subjugou os demais povos do planeta a uma forma única de racionalidade” (SILVA, 2017, p. 2).

Nesse sentido, as consequências desse modelo de hierarquização acabaram efetivando ao longo dos séculos nas próprias formas de existir e de pensar das populações que foram historicamente silenciadas. Seja na linguagem, na cultura, na autoimagem dos povos, nos livros didáticos, ou em praticamente todos os aspectos da vida moderna, ali se mostra presente a *colonialidade* que nada mais é do que os resquícios cotidianos da experiência histórica do *colonialismo* europeu. (TORRES *apud* SILVA, 2017, p. 2)

Três palavras são essenciais para entender o debate, modernidade/colonialidade/descolonialidade, que “são três palavras distintas e um só conceito verdadeiro” (MIGNOLO, 2017, p. 1). São uma tríade que designam esferas de dicção e de ação e são interdependentes num complexo conjunto de relações de poder.

“Colonialidade” equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade. E descolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade. (MIGNOLO, 2017, p. 1)

Para entendermos os conceitos desenvolvidos por esse grupo de intelectuais latino-americanos, precisamos compreender a diferença fundamental entre colonialismo e colonialidade. O colonialismo significa a tomada de territórios por um povo com determinada identidade e impõe sua soberania, subjugando a população nativa e explorando suas riquezas e seu trabalho. Já a colonialidade é a dimensão simbólica do colonialismo, em que as relações de poder são mantidas, bem como a exploração epistemológica dos povos colonizados, que se estende para além do colonialismo, operando pela naturalização das hierarquias sociais que garante a reprodução das relações de dominação, o que Quijano (2005) denomina de matriz colonial do poder.

Essa matriz colonial do poder inviabiliza formas de existência e de saberes, considerando o outro como inferior e não-científico e essa é a narrativa europeia de Modernidade que esse grupo denuncia.

Outra compreensão fundamental das discussões desses autores é que não há modernidade sem colonialidade (MIGNOLO, 2017); para eles, a colonialidade é parte constitutiva e não derivada da modernidade pregada pelo conhecimento europeu.

Na tradição europeia, os acontecimentos históricos da Reforma Protestante, o Iluminismo e a Revolução Francesa fizeram surgir a modernidade, o que Dussel (1994)

chama de uma visão “eurocêntrica” porque indica como pontos de partida da modernidade “fenômenos intra-europeus, e seu desenvolvimento posterior necessita unicamente da Europa para explicar o processo” (DUSSEL, 2005, p. 26), mas ele também afirma que a modernidade nasce quando a Europa inicia o processo de colonização das Américas, definindo-se como “ego descobridora”.

Nessa concepção, a visão de modernidade é proposta num sentido mundial e, com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna o ‘lugar’ de ‘*uma só*’ (DUSSEL, 2005, p.26), como novo “paradigma” de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência, da religião. O século XVII já é fruto do século XVI; Holanda, França e Inglaterra representam o desenvolvimento posterior no horizonte aberto por Portugal e Espanha. A América Latina entra na modernidade (muito antes que a América do Norte) como a “outra face”, dominada, explorada, encoberta. (DUSSEL, 2005, p. 30)

E é em nome dessa modernidade que se cria e se propaga o mito da civilização, do ser civilizado e, por isso, mais desenvolvido e superior, o que vê o outro como primitivo e o único caminho da educação é o europeu. Esse ser primitivo precisa reconhecer o mito e se assim não fizer, justifica-se o uso força e da violência em nome da civilização.

Ao se discutir outra concepção de modernidade, pretende-se negar o mito civilizatório e da inocência da violência em nome da civilização, afirma Dussel (2005), num processo de emancipação do pensamento do outro visto como bárbaro, não civilizado, reconhecendo suas diferenças de raças, gênero, etc.

Outro ponto imprescindível para as discussões decoloniais é a concepção de raça como um dos eixos fundamentais do padrão de poder eurocentrado, onde se classifica socialmente a população mundial de acordo com “uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica” (QUIJANO, 2005. p. 117)

A negação do outro pelo mito civilizatório operou também na ideia da inferioridade de grupos humanos, na negação de faculdades cognitivas nos sujeitos racializados (OLIVEIRA, 2017) e obteve apoio na construção de um discurso no qual a estrutura biológica situava uns como naturalmente inferiores em relação aos outros, legitimando as formas de controle dos recursos e produtos em favor do mercado mundial, propagando-se a colonialidade.

A colonialidade “indica o padrão de relações que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas e se constitui como modelo de poder moderno e permanente” (FLEURI, 2014, p. 92)

Para Walsh *apud* Fleuri (2014), a colonialidade configura-se a partir de quatro eixos que se entrelaçam: a colonialidade do poder – que se refere à classificação social dos indivíduos baseada na raça; a colonialidade do saber – em que o saber europeu é superior aos desenvolvidos historicamente por comunidades ancestrais; colonialidade do ser – exercida por meio da subalternização e desumanização dos colonizados, seu valor humano e seu conhecimento são desacreditados pela sua cor e suas raízes; colonialidade da natureza – em que se nega a relação entre mundos biofísicos, humanos e espirituais.

Assim, afirma Fleuri (2014, p. 93), desconsiderar os modos de ser, de conhecer e de se organizar dos povos colonizados, é “subalternizá-los e sustentar a matriz racista que constitui a diferença colonial na modernidade”.

Nesse processo de expansão europeu o modelo da racionalidade se impõe, afirma Moll, e uma nova ordem capitalista moderna determina aos colonizados, tidos como bárbaros, “a língua a ser aprendida, os costumes a serem incorporados, a religião a ser adotada, o modelo de governo, de educação e de sociedade a ser implementado” (2000, p. 59)

Nessa nova ordem mundial moderna, não há espaço nem para os negros nem para indígenas, mas as tensões estão presentes, mesmo que não reconhecidas pelo dominados, o que Paulo Freire denomina como a cultura do silêncio, “construída sobre um longo, intenso e violento processo de colonização das mentes” (FREIRE, 1987, *apud* MOLL, 2000, p.60).

A internalização da exclusão pelos próprios excluídos foi predisposta historicamente a partir da colonialidade do poder, em que os colonizadores europeus estabeleceram uma relação de poder baseada na superioridade étnica e cognitiva dos colonizadores sobre os colonizados (CASTRO-GOMEZ, 2005b), o que significa dizer que a dominação não se deu apenas econômica, política e militarmente, mas também nos modos de conhecer, de produzir conhecimento e naturalizar a cultura europeia como a única forma de se relacionar com a natureza, com o mundo o social e com a subjetividade, eliminando as muitas outras formas de conhecimento dos povos colonizados.

Essa dimensão cognitiva do discurso da elite permite a construção de um imaginário que tanto uns como os outros reconhecem e legitimam esta ordem social, afirma Castro-

Gomez (2005a ou 2005b), colocando cada um no seu “lugar natural” da sociedade, o que o autor denomina como “a sociologia espontânea das elites”.

Castro-Gomez(2005a) na obra “La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada”, discute o discurso do “ser branco” dos “criollos de Nueva Granada” a partir da ideia da limpeza de sangue, que é a transmissão por hereditariedade do ser nobre, do “direito” em ser reconhecido como elite a partir da rede parentesco e aquisição de títulos de nobreza, distinguindo os níveis de vida entre ricos e pobres.

Essa elite pesquisada pelo autor construiu um “imaginário cultural de brancura” que pouco tem a ver com a cor da pele, mas com o tipo de riqueza e distinção social, “a brancura era, então, primordialmente um estilo de vida demonstrado publicamente pelas camadas mais altas da sociedade e desejado por todos os outros grupos sociais” (CASTRO-GOMEZ, 2005a, p. 71, *tradução nossa*).

Assim, essa elite se distinguiu pelos valores culturais, pelo seu capital cultural, tendo pouco a ver com o tipo de profissão, das atividades, do êxito econômico, mas pelas distinções sociais como crenças religiosas, tipos de roupas, certificados de nobreza, modos de comportamento e formas de produção de conhecimento.

Assim, o indivíduo que domina certas práticas sociais pode ser considerado de uma classe ou de outra, o que se encontra muito no imaginário coletivo da ordem social, guiando para consolidar as hierarquias sociais e mantendo essa ordem.

O discurso da limpeza de sangue da elite, com toda sua conotação étnica e separatista, afirma o autor, é parte integral do *habitus* da elite dominante, operando como princípio de construção da realidade social (CASTRO-GOMEZ, 2005a, p. 73).

O *habitus*, então, vai ser um fator determinante para identificar em que classe social o indivíduo pode ser inserido. Em Bourdieu (2008), o conceito de classe vai muito além do conceito marxista, considerando como base os diferentes tipos de relações de poder entre os diferentes grupos sociais. Nessa noção, as diferenças de classe não podem ser explicadas unicamente pelo viés econômico: de um lado, burgueses e, do outro, o proletariado, como no marxismo, mas sim pela existência de diferentes esquemas de classificação e de exteriorização das práticas sociais.

Bourdieu (2008) desenvolve a noção de *habitus* “para conceituar a maneira pela qual os indivíduos incorporam em sua estrutura psicológica toda uma série de valores culturais

pertinentes à sua condição de classe e que os identificam, infalivelmente, como membros de um determinado grupo social” (CASTRO-GOMEZ, 2005a, p. 81, *tradução nossa*).

Assim como Castro-Gomez (2005a), utilizaremos a noção de *habitus* para identificar o sujeito, estudante de escola pública, que ingressa na universidade por intermédio das cotas, e a construção de sua realidade e sua subjetividade no espaço acadêmico pois, para os filhos das classes trabalhadoras, a escola representa uma ruptura no que refere aos valores e saberes de sua prática, que são desprezados, ignorados e desconstruídos na sua inserção cultural, ou seja, necessitam aprender novos padrões ou modelos de cultura.

Sendo assim, para os estudantes filhos das classes dominantes alcançarem o sucesso escolar, torna-se bem mais fácil do que para aqueles que têm que desaprender uma cultura para aprender um novo jeito de pensar, falar, movimentar-se, enfim, enxergar o mundo, inserir-se neste processo para tornar-se um sujeito ativo nesta sociedade. (SILVA, 2012, p. 29)

Assim, conforme afirma Bourdieu (1999, 2008), o capital cultural acumulado favorece o desempenho escolar, na medida em que o indivíduo está familiarizado com os códigos e conteúdos escolares, uma vez que o sistema escolar produz e confirma os significados desses códigos produzidos pela classe dominante e legitimados na escola.

Há, como afirma Moll (2011, p. 14),

desde princípio, a vitória de uma classe social e de sua visão de mundo, ou seja, os que se adaptam aos padrões culturais europeus são funcionalmente considerados normais, em contraposição aos que culturalmente resistem e que, portanto, são considerados anormais, deficientes ou “diferentes”.

É preciso pensar formas que rompam o ideal de mérito como a única forma de acesso à educação, promovendo mudanças significativas na ordem social para amenizar as distâncias sociais dos grupos excluídos. Romper com essa ordem social é romper com o imaginário colonial constituído a partir da ideia da centralidade europeia na modernidade.

O discurso do mérito é a conservação da “ideia de inferioridade racial, do individualismo e dos consequentes valores a ele vinculados: competição, classificação, inferioridade, discriminações” (MENDONÇA, 2017, p. 50)

As constituições dos sujeitos a partir de suas histórias de vida e de suas experiências são invisíveis, e muitos vão ficando pelo caminho, por não se adequarem ao padrão escolar colonial, pois, como afirma Quijano (2002, 2005), a colonialidade também cria uma

centralidade na produção de conhecimento, controlando as formas de viver e de pensar, o que denomina-se de colonialidade do ser e do saber, respectivamente.

A colonialidade do ser é a subalternação do indivíduo colonizado que passa a identificar sua forma de vida inferior ao moderno. Já a colonialidade do saber é o efeito da subalternização, invisibilização dos conhecimentos e saberes que não correspondem a produção da ciência moderna.

Assim, a cultura (dos povos colonizados) produz um mundo social que se ajusta à estrutura das relações sociais e econômicas, passa a ser vista como natural e passa a contribuir, como diria Bourdieu (1999, p. 12), “para a conservação simbólica das relações de forças vigentes”.

Esses sujeitos possuem um *habitus* cultivado pela escola. Ainda segundo Bourdieu, é a escola uma força formadora de hábitos, pois é nela que os sujeitos se encontram direta ou indiretamente submetidos à influência de diferentes campos de pensamento e ação, que são transmitidos por uma cultura dominante.

Como afirma Moll (2000), os colonizadores, além de excluírem os modos de ser e estar no mundo dos povos colonizados, também os excluíram da cultura escolar dos colonizadores, onde nem todos poderiam ter acesso às escolas, a exemplo das mulheres, dos negros, dos índios, e exterminaram o conhecimento dos nativos, seus valores, crenças e práticas sociais, o que a autora denomina de genocídio epistemológico.

Quando o sujeito da classe dominada consegue romper a lógica do sucesso e do fracasso escolar e ingressa em uma Universidade Pública Federal, ele caminha para contrariar não apenas seu próprio destino, mas o sentido da ordem social estabelecida. Ele não só vai se deparar com novos códigos e padrões, mas com uma possibilidade de transformar sua realidade e, por conseguinte, a sociedade, já que esse universo não é mais exclusivo de uma determinada classe.

Como afirma Cavalcante (2015), por muito tempo, a ideia do mérito justificava o não acesso de grupos sociais e raciais às vagas universitárias e essa exclusão ocorria, segundo o discurso produzido, pela falta de preparo, o que legitimam as desigualdades por meio de classificação e desclassificação, e que são aceitas naturalmente pela sociedade.

Walsh (2013) traz o pensamento decolonial como proposta de ruptura ao sistema educacional além dos espaços e sentidos instrumentalistas do ensino, baseados na transmissão

do saber. A proposta da educação decolonial, é “atacar as condições ontológicas-existenciais e de classificação racial e de gênero; incidir e intervir em, interromper, transgredir, desencaixar e transformá-las de maneira que superem ou desfaçam as categorias identitárias” (WALSH, 2013, p. 55).

A autora propõe uma educação intercultural como um projeto da pedagogia decolonial, procurando intervir de maneira crítica na refundação das estruturas sociais que racializam, inferiorizam e desumanizam.

A partir dos anos 90 existe na América Latina uma nova atenção à diversidade étnico-cultural, uma atenção que parte dos reconhecimentos jurídicos e de uma necessidade cada vez maior de promover relações positivas entre distintos grupos culturais, de confrontar a discriminação, o racismo e a exclusão, de formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar conjuntamente no desenvolvimento do país e na construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural. A interculturalidade se inscreve neste esforço. (WALSH, 2009, p. 02).

A interculturalidade, na perspectiva defendida por Walsh (2005, 2008, 2009), não está apenas no intercâmbio de culturas (interculturalidade relacional) ou no reconhecimento das diferenças pela estrutura social estabelecida, assumindo a diversidade cultural como eixo central (interculturalidade funcional), mas é um problema estrutural-colonial-racial (interculturalidade crítica), no reconhecimento de que existe uma estrutura e matriz colonial de poder que racializa e hierarquiza. A interculturalidade crítica aponta e requer “a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas” (WALSH, 2009b, p. 03). Para a mesma autora,

seu projeto não é simplesmente reconhecer, tolerar ou incorporar o diferente dentro da matriz e estruturas estabelecidas. Pelo contrário, é implodir – a partir da diferença - as estruturas coloniais do poder como desafio, proposta, processo e projeto; é reconceitualizar e re-fundar estruturas sociais, epistêmicas e de existências que põem em cena e em relação equitativa lógicas, práticas e modos culturais diversos de pensar, atuar e viver. (WALSH, 2009b, p. 02).

A interculturalidade crítica é um projeto, uma ferramenta pedagógica, que visa enfrentar a matriz colonial do poder, além de propor outro tipo de poder, de saber, de viver. Ela objetiva não apenas incorporar os tradicionalmente excluídos, mas promover uma mudança nas estruturas e instituições com práticas e estratégias de intervenção crítica na leitura do mundo.

Para Walsh (2009), quando a colonialidade criou a perspectiva de uma ciência moderna como a única forma epistemológica válida, descartou todas as outras formas de conhecimento e questionou inclusive a capacidade intelectual dos povos colonizados. Assim, a proposta da interculturalidade crítica coloca em foco a ideia do conhecimento do indivíduo, sua bagagem sociocultural, como forma de pensar propostas para a educação, o que se aproxima com os conceitos de etnociência⁷ e etnomatemática⁸.

Esses conceitos nasceram do esforço dos pesquisadores em resgatar os conhecimentos tradicionais que em muitos casos estão totalmente colonizados frente ao conhecimento científico.

A Etnociência posiciona-se como caminho alternativo à rigidez científica, sem menosprezar nenhuma das metodologias construídas pela ciência ocidental, mas utilizando-se delas como ferramentas para releituras que propiciem compreensão mais adequada e respeitosa da relação entre humanidade e natureza. Em termos epistemológicos, a etnociência enquadra-se na antropologia, outra ciência bastante recente. A etnociência em sua significação literal é a ciência do outro. Sabe-se que a cultura é um elemento ativo e orgânico na vida do ser humano, e que não existe nenhum indivíduo que não tenha uma cultura, pois cada homem cria, reproduz, propaga e, em alguns casos tenta impor, sua cultura sobre as demais, ao que chamamos de etnocentrismo. (WIECZORKOWKI; PESOVENTO; TÉCHIO. 2018, p.2).

Essa forma de pensar traz a multidisciplinaridade como característica principal, e isso é uma das principais dificuldades à sua incorporação à academia, segundo afirmam Wieczorkowki, Pesovento, Téchio (2018, p. 04), pois “as ciências no seu universo quase impenetrável, com linguagem e métodos de difícil compreensão, tornam-se uma barreira o acesso as diferentes áreas do saber”.

A etnomatemática faz esse mesmo percurso, e se apresenta como uma alternativa a matemática acadêmica, pois

A Matemática Acadêmica, que é universalmente praticada nos institutos de pesquisa e nos sistemas educacionais, é uma categoria ampla de conhecimento, uma construção abstrata originada nas culturas da bacia do Mediterrâneo e da Mesopotâmia (Irã antigo) e das civilizações do vale do Nilo. Podemos dizer que a Matemática Acadêmica (e portanto a Matemática Escolar) tem como origem a Etnomatemática dessa ampla região ao redor do Mediterrâneo. Essa construção

⁷ O termo etnociência foi conhecido em 1964, por William C. Sturtevant, e é um conceito que busca documentar, estudar e valorizar o conhecimento, saberes e práticas dos povos não europeus.

⁸ Segundo Ubiratan D'Ambrósio (2018), a etnomatemática é um programa que tem seu comportamento alimentado pela aquisição de conhecimento, de fazer(es) e de saber(es) que lhes permitam sobreviver e transcender, através de maneiras, de modos, de técnicas, de artes (*techné* ou 'ticas') de explicar, de conhecer, de entender, de lidar com, de conviver com (*mátēma*) a realidade natural e sociocultural (*etno*). Surge do reconhecimento de que diferentes culturas têm maneiras diferentes de lidar com situações e problemas do cotidiano e de dar explicações sobre fatos e fenômenos naturais e sociais do fazer matemático.

abstrata, muitas vezes chamada o estilo euclidiano, é baseada na lógica do *tertium non datur*. O estilo euclidiano é o protótipo de rigor matemático. Mas esse estilo e os resultados obtidos a partir dele têm se mostrado insuficientes e inadequados como estratégia para lidar com a complexidade de fatos e fenômenos de todos os ambientes naturais e socioculturais. (D'AMBRÓSIO, 2018, p.2)

D'Ambrósio apresenta a etnomatemática como um projeto que implica a análise de como os grupos geram formas, estilos e técnicas para lidarem com situações e resoluções de problemas do seu cotidiano, no seu próprio etno, por isso o termo etno+matemática, etnomatemática, afirma o autor.

Um exemplo são os conceitos de tempo e de medição de tempo, que estão ligados ao desenvolvimento da aritmética. Expressam conhecimentos produzidos a partir de observações astronômicas e de uma visão específica de mundo. As culturas mediterrâneas desenvolveram uma forma específica de medir o tempo. Culturas da Amazônia, assim como culturas do Ártico e de outras regiões do planeta, terão outras observações astronômicas e, como consequência, outras visões de mundo. Produzem, socializam, atualizam e ensinam seus conhecimentos sobre tempo e sobre a medição do tempo. (D'AMBRÓSIO, 2018, p.3).

Conforme afirma D'Ambrósio (2018), o principal problema da matemática, tal qual conhecemos, é a inacessibilidade de sua narrativa, principalmente aos não iniciados, pois seu linguajar é inacessível principalmente a população que sempre esteve alijada do meio acadêmico.

Mas essa exclusão tem raízes históricas, pois além do processo de colonização determinar os que têm ou não acesso ao sistema escolar, ele difundiu a ideia do conhecimento válido a partir da racionalidade e a ciência moderna, afirma Moll (2000), progressivamente foi sendo descolada dos contextos da vida cotidiana.

Duvidar de tudo; dividir o todo em partes para entendê-lo melhor; começar pelo simples para chegar ao complexo e aspirar à totalidade são alguns dos princípios cartesianos (René Descartes, 1596-1650), que pela rigorosidade de método, pretendiam a ascensão ao conhecimento verdadeiro. A certeza da experiência e da razão ordenada. A razão científica, que absoluta, poderia dar conta de tudo. (MOLL, 2000, p. 53)

Paulatinamente seria separado o homem da natureza e da cultura, sendo assim o homem entendido como senhor da razão, absoluto, capaz de conhecer a natureza para dominá-la e controlá-la, afirma a autora. Na modernidade, a racionalidade despreza as práticas e os saberes populares, que precisam nessa nova ordem, serem destruídos, isolados.

Os conceitos de etnociência e etnomatemática buscam valorizar o conhecimento que o estudante traz para a sala de aula, proveniente do seu meio social, que reflete como ele

desenvolve suas estratégias de ler e interpretar a matemática/ciência a partir de sua construção enquanto indivíduo, constituindo novos conhecimentos científicos e tecnológicos dos que já estão estabelecidos no mundo acadêmico.

Apesar de não serem objeto de investigação da nossa tese, esses conceitos são importantes para se pensar que é possível fazer outros caminhos além dos que foram impostos pela colonização, e entender esse movimento decolonial a partir de mudanças significativas na educação, seja na adoção de políticas públicas ou ações no “chão” da sala de aula, que possibilitem a construção de uma pedagogia decolonial, conforme proposta por Walsh (2008).

A autora defende que é a partir da afirmação da diferença à modernidade que podemos reestruturar as relações coloniais, levantando outros paradigmas para produção de conhecimento, oferecendo pensamentos-outros num diálogo com os conhecimentos e modos de vida do mundo ocidental (WALSH, 2005)

Como afirma D’Ambrósio (2012), na educação tradicional os saberes são vistos como concluídos, e inibe-se a criação de novos saberes. Na perspectiva decolonial, entendemos que o ingresso no universo acadêmico não é apenas uma conquista individual, mas uma possibilidade de reaprender com o “outro” novas formas de ser, saber e de viver, proporcionando não só ao estudante cotista, mas a própria estrutura universitária, a possibilidade de repensar e desestruturar matriz colonial.

Mas não é uma tarefa fácil ingressar, nem tampouco permanecer numa universidade. Os estudantes que conseguiram romper essa barreira invisível da exclusão irão enfrentar um ambiente marcado pela colonialidade e enfrentarão um letramento acadêmico dominante que exigirá deles conhecimentos prévios que, nem sempre, farão parte de sua trajetória escolar, principalmente quando se trata do letramento matemático, que desenvolveremos na próxima subseção.

2.4 LETRAMENTO ACADÊMICO MATEMÁTICO: APROXIMANDO CONCEITOS

Na universidade, há práticas sociais típicas do ambiente acadêmico, sem que o estudante tenha um prévio contato com elas, exigindo que ele desenvolva o letramento acadêmico padrão, dominante, com o estudante “pouca liberdade para alterar os aspectos das práticas de letramento que lhe são propostas”. (LEDO, 2013, p. 60)

Para discutir o letramento matemático, é necessário contextualizar as principais contribuições para o conceito de letramento para, então, apresentarmos as definições de letramento matemático e suas implicações na vida dos estudantes cotistas, tendo em vista que ainda não há um consenso acerca do conceito de letramento matemático por ser algo novo.

Para começar, é importante expor o que se entende por alfabetização e letramento na literatura atual. Por alfabetização entende-se “a aquisição do sistema convencional de escrita” (SOARES, 2004, p. 97). O termo alfabetização, explica o autor, designa o ensino e o aprendizado de um conjunto de métodos, processos, instrumentos e técnicas de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica.

O conceito “alfabetizar” preocupa-se com a utilização do código linguístico para o domínio da leitura e da escrita, o que se distingue do conceito de letramento, “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 97).

Para Moll (2011), quando a alfabetização é vista como algo neutro, como um conjunto de significados sem significado, “a língua escrita perde sua função social e para os educandos provenientes de grupos sociais analfabetos ou excluídos do acesso ao universo letrado, constitui-se num aprendizado sem significado” (MOLL, 2011, p.9).

Dessa forma, é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004).

O termo letramento surgiu, segundo Soares (2004), pela necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas de ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema escolar.

A partir do conceito de *alfabetizado*, que vigorou até o Censo de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de *alfabetizado*, como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial, adotado a partir do Censo de 1950 (SOARES, 2004, p. 7)

O fato de saber escrever e ler o próprio nome e bilhetes simples não garante que o indivíduo saiba fazer uso da leitura e escrita no contexto de suas práticas sociais. Quando se percebe essa distinção, muitas vezes classificada como *alfabetização funcional*, podemos verificar que há uma progressiva, porém cautelosa, “extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e escrita.” (SOARES, 2004, p. 7).

Conforme afirma Soares (2004), no Brasil, a discussão sobre letramento sempre esteve ligada ao conceito de alfabetização, o que leva a uma fusão equivocada entre os dois conceitos, já nos países como França e Estados Unidos os conceitos caminham de forma independente.

Soares (2004) chama atenção acerca da relação intrínseca de letramento e alfabetização:

Dissociar alfabetização de letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - a *alfabetização* - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema de atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - o *letramento*. (SOARES, 2004, p. 14)

A alfabetização e o letramento são processos indissociáveis e complementares. A alfabetização ocorre no contexto e por meio de práticas sociais da leitura e escrita, ou seja, pelas atividades de letramento, e por sua vez, o letramento se desenvolve por meio da aprendizagem nas relações fonema-escrita, afirma a autora.

Se, para Soares (2004), a alfabetização e letramento são processos complementares, Tfouni (1988) concebe o letramento independente da alfabetização. Para ele, o indivíduo pode não saber ler e escrever, mas domina e faz uso da linguagem de símbolos para se comunicar na sociedade em que vive e assim, o letramento vai muito além de saber ler e escrever; ele é uma compreensão do mundo e, ao relacionar o letramento à alfabetização, constroi-se o rótulo do indivíduo como pessoas iletradas (SOARES, 2004).

O entendimento da relação entre alfabetização e letramento está longe de se esgotar mas, mesmo não tendo a mesma compreensão sobre a relação alfabetização e letramento, Soares (2004) e Tfouni (1998) concordam que o letramento é um processo de (re)conhecimento do mundo através de símbolos inseridos num contexto social.

Neste mesmo sentido, Goulart (2006) apresenta uma observação que nos remete ao sentido do *habitus* aqui já discutido, em que “crianças cujas famílias são letradas e que participam de atos de leitura e escrita desde muito cedo, vendo familiares escrevendo e lendo, ouvindo histórias, chegam à escola conhecendo muitos dos usos e funções sociais da língua escrita” (GOULART, 2006, p. 452), o que pode não ocorrer com as crianças oriundas de famílias pouco alfabetizadas, sendo na escola o primeiro contato com os eventos de letramento.

Teale *apud* Goulart (2006), em pesquisa revela que, quando a criança tem o contato com o letramento nos seus lares, ela o vivencia como um processo social, e a consequência inevitável é sua participação e inserção em uma sociedade letrada. A autora chama atenção que, embora a situação econômica da família possa afetar o letramento, isso não é uma regra; há fatores muitos mais complexos, como os sociais, culturais e pessoais.

Assim, entendemos a influência do *habitus* no processo de letramento e, como resposta, entendemos que um sujeito letrado é aquele que consegue desenvolver uma análise crítica do mundo a partir dos códigos linguísticos que nem sempre são expressados pelo domínio da língua coloquial ou dos códigos tidos como cultos.

Partindo desse entendimento, percebemos que ser letrado é diferente de ser alfabetizado, pois, como afirmam Scribner e Cole *apud* Goulart (2006, p. 451), ser letrado é algo mais geral do que ter a competência para a escrita, “é ser competente para participar de uma determinada forma de discurso, sabendo-se ou não ler e escrever”.

Nessa perspectiva encontramos os estudos de Street (2013) que entende o letramento como uma prática cultural marcada pelas estruturas de poder em uma sociedade.

Essas discussões, situadas na área dos Novos Estudos de Letramento, concebem o letramento como uma prática social e não como uma habilidade técnica ou neutra de aquisição dos códigos linguísticos para a leitura e escrita.

Para Street (2013), o letramento não se desvincula ao contexto social e cultural no qual o indivíduo está inserido, e significados atribuídos à escrita pelas pessoas são frutos das relações de poder que regem seus usos o que resulta no que ele chama de “letramentos múltiplos” pois vão variar de comunidade para comunidade por conta da influência de fatores socioeconômicos, políticos e culturais.

Street (2013) apresenta o letramento em dois modelos: o autônomo e o ideológico, esse último defendido por ele.

O letramento autônomo é aquele que se dá pela aquisição de habilidades técnicas e neutras de decodificação da escrita. Nesse modelo, a escrita é entendida como produto completo em si mesma, independente de fatores contextuais nos quais ela é produzida, e qualquer sucesso ou fracasso do indivíduo é de sua responsabilidade. Estando o sujeito capaz de ler e escrever, ele está pronto para se engajar em outros contextos letrados.

Nesse modelo, é de inteira responsabilidade do estudante desenvolver competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita no momento vivenciado, desconsiderando a contextualização das capacidades já desenvolvidas em séries anteriores, ou seja, qual é a sua condição letrada, o que Bourdieu chamaria de *habitus*, nesse caso, escolar.

Street (2013) também refere-se a um letramento colonial, ou seja, um processo de transferência de valores de uma cultura para outra, o que implica numa divisão entre os povos lógicos e os povos pré-lógicos, entre o pensamento científico e não-científico, na divisão dos letrados e não-letrados, o que ele chama de letramento dominante. Isso pode ocorrer de um povo para outro ou de uma classe para outra, com uma suposta neutralidade de poder.

Essa suposta neutralidade, que também é discutida pelos autores decoloniais evidencia-se também nesse modelo, no controle do que se lê e se escreve, num processo colonizador do saber. Como afirma Castro-Gomez (2005b, p.13), a expansão colonial da Europa moderna desenhou e impôs uma política imperial de linguagem, e isso deve ser visto como parte integral da colonização do mundo pois a linguagem, seja ela escrita ou oral, é um instrumento de dominação.

Já numa perspectiva emancipatória, Street (2013) apresenta o modelo ideológico do letramento, que se concentra nas práticas de leitura e escrita com ênfase na sua importância na socialização da construção de significados.

Na concepção desse modelo, a leitura e a escrita são aprendidas para além dos conhecimentos dos códigos, mas para se produzir sentido por meio da linguagem em contextos sociais e culturais.

Assim, tanto a forma quanto o uso da leitura e da escrita, de acordo com Street (2013), dependem dos modos de ser e de estar dos indivíduos nos contextos sociais e das relações de

poder predominantes, a partir de Bourdieu (1999, 2008), podemos dizer que depende do *habitus* e do campo.

Os Novos Estudos de Letramento entendem o letramento a partir do tempo e lugar, questionando *de quem* são os letramentos dominantes e *de quem* são os letramentos marginalizados ou que resistem (STREET, 2013, p. 53).

Quando se tem um modelo autônomo de letramento, se trabalha com a suposição que o letramento terá efeito sobre outras práticas sociais e cognitivas, afirma Street, acredita-se que

Introduzir o letramento para as crianças na escola, para pessoas “iletradas” em vilarejos e para jovens pobres em áreas urbanas, entre outros, teria o efeito de intensificar suas habilidades cognitivas, melhorar suas perspectivas econômicas, torná-los cidadãos melhores, independentemente das condições sociais e econômicas que respondem pelo seu “iletrismo”, em primeiro lugar. Eu me refiro a isso como um modelo “autônomo” de letramento. (STREET, 2013 p.54).

O modelo autônomo impõe concepções de letramento dominantes e desqualifica as concepções de outras classes, grupos e culturas.

Esse tipo de letramento foi postulado no processo de colonização das Américas, e determinou o que é conhecimento científico, válido, a partir do conhecimento produzido pela Europa, do ser “civilizado” e o conhecimento não científico dos “bárbaros” a serem colonizados. A distinção pregada pela Modernidade não era apenas um discurso de superioridade de uns em relação a outros, mas, também, da superioridade de uma forma de conhecimento sobre outras, afirma Castro-Gomez (2005, p. 59).

Ainda nesta perspectiva, Quijano *apud* Castro-Gomez (2005), entende que o poder colonial se mantém não só pela perspectiva econômica, militar e política mas, principalmente, nos fundamentos epistemológicos hegemônicos dos modelos europeus de produção de conhecimento que legitimaram o domínio colonial europeu e suas pretensões universais.

A cultura europeia no processo de colonização, de acordo com Moll (2011, p. 14), sobreposicionava-se sobre a cultura nativa. E a atuação dos jesuítas no Brasil foi responsável por formar a elite para exercer as funções nobres da colônia e catequizar os índios para a servidão, se configurando como instrumento fundamental da elite colonial.

O modelo ideológico pretende um letramento que lê o mundo, que dá sentido e tem sentido a partir e nas práticas sociais; podemos dizer que se trata de uma leitura crítica do mundo, ou seja, o letramento na sua dimensão sociocultural.

Assim, afirma Juchum (2016, p. 26), “o letramento está imbricado nas atividades diárias das pessoas, tratando-se de um fenômeno que não se restringe à escola, mas que é exercido em diferentes locais e de diferentes maneiras pela sociedade”.

Street (1984) entende que o que não pode ser observado no letramento como valores, atitudes, sentimentos e relações sociais, ou seja, o sentido conferido ao uso da leitura e da escrita, é o que se denomina de práticas de letramento, já o que podemos observar são os eventos de letramento, assim “é possível referir práticas de letramento não só ao evento em si, mas à concepção do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento”. (JUCHUM, 2016, p. 28).

Quando estamos numa universidade podemos trazer o letramento acadêmico que, nesta perspectiva, “tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade” (LEA; STREET, 2014, p.1).

Para Lea e Street (2014, p. 2), uma das principais dificuldades dos ingressantes no ensino superior é a escrita e o discurso acadêmico e “estudantes pertencentes a minorias linguísticas podem enfrentar essas dificuldades em grau mais acentuado do que outros”.

Na academia, o modelo de letramento autônomo pode ser encontrado com mais frequência, pois nele é de inteira responsabilidade do estudante desenvolver competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita, desconsiderando a contextualização das capacidades já desenvolvidas em séries anteriores, ou seja, que é a sua condição letrada, afirma Street.

Segundo Juchum (2016, p.30), a entrada dos grupos minoritários nas universidades apresenta “problemas em relação à adaptação dos estudantes às práticas acadêmicas, principalmente, relacionados à escrita” e, ainda, “a chegada de estudantes de grupos minoritários torna evidente que existem práticas acadêmicas prestigiadas e consolidadas, que supostamente são conhecidas e compartilhadas por todos, mas que não são de conhecimento desses grupos”.

Segundo a autora, o discurso do déficit tenta criar formas de remediação da dificuldade apresentada por esses estudantes e, muitas vezes, a solução encontrada é trabalhar as habilidades isoladamente para sanar as dificuldades através de aulas ou cursos nas quais “aprendem certas habilidades acadêmicas supostamente transferíveis a todas as disciplinas e a todos os seus contextos de atuação” (JUCHUM, 2016). Ela também afirma que

Os Estudos dos Letramentos Acadêmicos, ao questionarem essa forma de resolver o “déficit” dos estudantes, pretendem contemplar os diferentes modos como os participantes, tanto estudantes como profissionais das universidades, interpretam e se engajam com a diversificada gama de textos associados às práticas letradas realizadas nas universidades, estabelecendo, portanto, para os Estudos dos Letramentos Acadêmicos um recorte mais social. Essa abordagem prioriza a complexidade dos códigos e regras que os estudantes precisam negociar para participarem de modo eficiente das práticas sociais no contexto acadêmico (2016, p. 32).

Essa negociação será dada a partir da sua forma de relacionar-se como mundo, a partir do seu *habitus*, rompendo com o imaginário colonial que foi absorvido e reafirmado em anos de exclusão desse campo.

Nessa perspectiva, entendemos o letramento matemático como uma alternativa à superação do modelo de ensino que visa à repetição e memorização, numa perspectiva de fazer uso e dar sentido aos códigos numéricos na vida cotidiana.

Para Santos *et al.* (2017), o letramento matemático se caracteriza não só pela apropriação de códigos de uma cultura, mas pelo o uso da escrita e da leitura como práticas socioculturais. O letramento matemático é “a ação-reflexão que preocupa-se com as diversificadas práticas socioculturais da leitura, escrita, interpretação, argumentação, visualização e raciocínio que envolvem os sujeitos no contexto escolar e fora dele” (SANTOS, 2017, p.2).

Assim, afirmam:

Para o desenvolvimento das habilidades matemáticas constitui ser letrado, entender e saber aplicar as práticas de leitura, da escrita matemática para resolver problemas não somente escolares, mas de práticas cotidianas, sociais como: ler e interpretar gráficos e tabelas, fazer estimativas, interpretar as contas de luz, telefone, água, entre outras ações relacionadas aos diferentes usos socioculturais da matemática, as quais representam a relação entre o currículo prescrito e o currículo vivido. (SANTOS *et al.*, 2017, p.4).

Compreender matemática é transcender a simples codificação e decodificação dos símbolos matemáticos, é promover a compreensão e leitura do mundo a partir da função social da matemática, afirmam Silva *et al* (2017).

Para se ter o letramento matemático, retomando os conceitos aqui apresentados por Soares (2004), faz-se necessário a apropriação dos códigos utilizados na cultura na qual o indivíduo está inserido, na perspectiva de fazer uso deles na vida cotidiana, dando sentido aos códigos numéricos.

Corroborando com o tema, Macedo, Fonseca e Milani (2009) afirmam que as investigações sobre letramento matemático ainda são reduzidas, mas as pesquisas evidenciam que a mera codificação e decodificação não atende às demandas sociais. Os processos de leitura e escrita exigem cada vez mais uma formação crítica, “no sentido de dominarem de maneira eficaz e ampla as práticas sociais de uso da matemática presentes em nossa sociedade” (MACEDO; FONSECA; MILANI, 2009, p. 4).

O que se percebe, na perspectiva do letramento matemático, tomando os modelos apresentados por Street (2013), é que o modelo autônomo é o mais presente nas escolas e universidades, sendo o sentido da matemática pouco relacionado com o cotidiano e as práticas sociais do indivíduo.

Quando tratamos de estudantes oriundos de escolas públicas, como é o caso dos cotistas, essa relação merece ser investigada, pois caso o estudante não tenha construído ou experimentado essa relação da matemática com suas práticas nos anos anteriores, provavelmente terá dificuldades para fazê-lo quando entra na academia, por ser um lugar que pouco considera o *habitus* dos estudantes.

Assim, propomos um letramento acadêmico matemático, pensando na necessidade de romper com o discurso do déficit e dar sentido e importância dos códigos matemáticos em todas as práticas sociais letradas na universidade.

Utilizaremos o termo letramento acadêmico matemático por entendermos como um processo que produz sentido e poder no uso da matemática institucionalizada na academia. Optamos por não nos referirmos à alfabetização matemática, considerando que a alfabetização, assim como nos explica Soares (2004), é um processo de aquisição dos signos e símbolos; entendendo o que se lê e o que se escreve, mas não contempla o compreender e interpretar a matemática no contexto das práticas sociais.

Assim, como afirmam Silva *et. al.*(2016, p. 5), “é preciso uma educação matemática que considere a interdependência entre alfabetização e letramento matemático, a fim de que a alfabetização incorpore a experiência da prática social do letramento”.

Quando não se pensa a matemática como uma prática social, como um objeto cultural, histórico, social, em que os sujeitos devem desenvolver esquemas cognitivos para compreendê-los, o sistema escolar irá tratar de modo igual os que são diferentes e privilegiará aqueles que já são privilegiados por sua bagagem familiar. (SILVA *et. al.*, 2016, p.6)

Contudo, a universidade encontra-se num processo de ressignificação com a implementação da política de cotas, e ressignificar as práticas e os usos do letramento constitui um ponto de negociação das práticas letradas, que está diretamente relacionada com as identidades que hoje a frequentam.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia é, segundo Minayo (2007, p. 14), “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” incluindo, simultaneamente, a teoria da abordagem, ou seja, o método; os instrumentos de operacionalização do conhecimento, que são as técnicas; e a criatividade do pesquisador, que contempla a experiência, a capacidade pessoal e a sensibilidade. Ela não é apenas a utilização de métodos, mas compreende a articulação das concepções teóricas articuladas com a realidade empírica e os pensamentos sobre a realidade.

O campo de investigação desta pesquisa foi a Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, no *campus* Dois Irmãos, com estudantes cotistas. A natureza da pesquisa é exploratória, de abordagem qualitativa.

Seguiu-se o modelo exploratório por não se conhecer muito sobre o tema escolhido. As principais características da pesquisa exploratória são a flexibilidade, a criatividade e a informalidade (SCHLÜTER, 2005).

Esse modelo é significativo na busca do conhecimento acerca do problema estudado e construir respostas não sedimentadas sobre a implementação da política de cotas, possibilitando maior familiaridade em relação ao conteúdo, revelando novas fontes de investigação.

Quanto à abordagem, o método é qualitativo, considerado por Neves (1996) como um conjunto de técnicas interpretativas que buscam descrever e decodificar um sistema de significados complexos.

Este tipo de pesquisa tenta responder a questões bastante particulares e não obedece a um único modelo ou forma de execução; existindo, segundo Chizzotti (2005, p. 105), “diferentes possibilidades de programar a execução da pesquisa. Vale muito o trabalho criativo do pesquisador e dos pesquisados”.

Trata-se de uma metodologia que apresenta dados através de observações colhidas diretamente do objeto de estudo. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 269), ela busca “analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do fenômeno do comportamento humano”. Busca-se explicar o porquê das coisas, sem quantificar os valores e as trocas simbólicas, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação).

Segundo Goldenberg (1997), ao adotar uma abordagem qualitativa, o pesquisador defende que não há um modelo único de pesquisa para todas as ciências e que as ciências sociais têm sua especificidade. Com isso, possui uma metodologia própria, recusando um modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, tendo em vista que o pesquisador não pode fazer julgamentos e nem permitir que seus preceitos e crenças influenciem a pesquisa o que, segundo Minayo (2007) pesa a crítica a este tipo de abordagem, principalmente pelo seu caráter empirista, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador.

Ainda segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa ocupa um nível da realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, pois analisando e interpretando os dados da realidade vivida e partilhada entre seus semelhantes, trabalhando a realidade social a partir de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que dificilmente pode ser traduzida em números e indicadores quantitativos.

Portanto, não há, segundo Minayo (2007), uma hierarquização entre a pesquisa qualitativa e quantitativa. O que há é uma diferença na natureza da pesquisa.

Outra crítica à abordagem qualitativa diz respeito à representatividade de seus resultados, tendo em vista o número limitado de participantes, tornando arriscado generalizar. Entende-se que cada indivíduo possui uma trajetória de vida particular e que caracteriza seu capital cultural e seu processo de letramento. Como afirma Martins (2004, p. 295),

Não cabe, a meu ver, no uso da metodologia qualitativa, a preocupação com a generalização, pois o que a caracteriza é o estudo em amplitude e em profundidade, visando a elaboração de uma explicação válida para o caso (ou casos) em estudo, reconhecendo que o resultado das observações são sempre parciais.

Essa abordagem adequa-se ao objetivo deste trabalho, tendo em vista que se pretende analisar a concretização da política afirmativa promulgada pela Lei n. 12.711/2012, tanto no que diz respeito aos aspectos teóricos quanto, e principalmente, de sua implementação, no sentido de investigar um fenômeno complexo de trajetória individual que analisa o letramento acadêmico matemático dos estudantes que ingressam na universidade pública federal por política de cotas e como esse letramento reflete o seu *habitus*.

Diante do objetivo social desta pesquisa, Minayo (2007) explica que esse tipo de pesquisa se faz por aproximação, pois, “a realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” (MINAYO, 2007, p. 14), por isso, não é possível estabelecer padrões uniformes dos procedimentos para

compreensão do natural (ciências da natureza) e o social (ciências sociais), mas o trabalho científico caminha sempre na mesma direção, ou seja, na elaboração de teorias e na identificação dos métodos.

Ao definirmos a abordagem qualitativa, utilizamos o ciclo da pesquisa⁹ destacado por Minayo (2007). Na fase exploratória, delimitamos o objeto a ser pesquisado e as teorias que deram suporte à nossa pesquisa.

Consistiu-se, na primeira etapa da investigação, o levantamento bibliográfico e documental, e, após a observação do campo a ser estudado, elaboramos o questionário de pesquisa e roteiro de entrevista semi-estruturada com os estudantes cotistas.

Para cumprir os objetivos, utiliza-se como procedimento metodológico o estudo de caso. Este não é um método específico de pesquisa, não se define pelas técnicas utilizadas, mas trata-se de uma forma particular de estudo (ANDRÉ, 2005), o fato de ter como objetivo um conhecimento particular.

Na nossa pesquisa, o estudo de caso mostrou-se pertinente aos objetivos que desenvolvemos, uma vez que conhecer o *habitus* e o campo, bem como a relação desses com o letramento acadêmico matemático dos estudantes cotistas, é relevante para compreender o desenvolvimento das políticas afirmativas e pode servir para a própria UFRPE conhecer sua história e seus estudantes, melhorando seus programas relacionados com as políticas de ações afirmativas.

Para compreensão da temática, começamos a coleta de dados a partir de pesquisas em documentos e em obras bibliográficas, tanto de autores clássicos, como também artigos em revistas especializadas, trabalhos acadêmicos de autores mais recentes, sobre as temáticas de política de cotas, decolonização, *habitus* e letramento.

Esse levantamento foi realizado com pesquisas disponibilizadas, no período de 2013 a 2018, tendo como tema a política de cotas e *habitus*; *habitus* e decolonialidade; *habitus* e letramento; política de cotas e letramento; letramento acadêmico e letramento matemático, no portal de periódico CAPES, que, ainda que não se tratasse do problema com a qual trabalhase, ajudou na construção dos aspectos teórico-metodológicos.

⁹ Ciclo de pesquisa é definido por Minayo (2007) como ritmo próprio e particular do pesquisador. O autor define, para efeitos práticos, o ciclo em três etapas: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental.

Após a pesquisa documental e bibliográfica, realizamos um fichamento que serviu de apoio para o embasamento teórico da tese. De acordo com Marconi e Lakatos (2010), o fichamento é imprescindível porque possibilita o manejo do material bibliográfico recolhido permitindo identificar as obras obtendo mais conhecimento do conteúdo, pode fazer citações e através da análise do material e elaborar críticas.

Após os primeiros contatos com os trabalhos científicos sobre a temática, partimos para a segunda etapa do ciclo de pesquisa, o trabalho de campo. Consoante Minayo (2007), o campo é entendido como o espaço abrangente da pesquisa e esse trabalho permite a aproximação do pesquisador com a realidade e a interação com o objeto/sujeito. Realizamos uma observação do campo a ser explorado, ou seja, a sala de aula e os espaços de convivência dos cursos de Medicina Veterinária e Ciência da Computação da UFRPE, no *campus* Dois Irmãos – Recife/PE.

Para iniciarmos nossa pesquisa, submetemos à Comissão de Pós-Graduação da UFRPE e ao Comitê de Ética em Pesquisas – CEP da UFRGS, sendo aprovada pela Comissão, iniciou-se a pesquisa empírica.

A observação utiliza-se da capacidade de observar os fatos ao nosso redor, tendo contato direto com o ambiente a ser estudado e com a possibilidade de registrar informações.

Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 275), trata-se de “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações utilizando os sentidos na observação de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”.

A observação “permite identificar o conjunto de atitudes e de comportamentos e pode perceber sinceridade nas respostas” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 276). Para tanto, foram empregados dois tipos de observação: a assistemática, ou não estruturada, que “consiste em recolher e registrar fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas”; e a sistemática, ou estruturada, que faz uso de “instrumentos para a coleta dos dados ou fenômenos observados e realiza-se em condições controladas, para responder a propósitos preestabelecidos”. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 276).

Utilizamos também como técnica de coleta de dados a entrevista, que “é um encontro entre duas pessoas, afim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado

assunto. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 82).

Realizamos entrevistas semiestruturadas, isto é, quando o pesquisador direciona a conversação, com perguntas abertas, a estudantes que ingressaram na condição de cotistas nos dois cursos que tiveram a maior concorrência nas últimas seleções: Ciência da Computação e Medicina Veterinária. As entrevistas foram gravadas e transcritas para análise.

Como afirma Minayo (2007), a entrevista é uma fonte de informação que pode fornecer dados primários e secundários e é por meio dela que se realiza pesquisas baseadas em narrativas de vida, histórias de vida, mostrando-se muito eficaz para o alcance dos objetivos nesta pesquisa.

Para traçar o perfil dos estudantes entrevistados, aplicamos também um questionário. Ele foi aplicado para o mesmo grupo que realizou a entrevista, com a finalidade de conhecer aspectos relevantes de sua vida pessoal e acadêmica.

Primeiro, o estudante respondia o questionário e logo, em seguida, começamos a entrevista. A coleta ocorreu individualmente, com autorização da Instituição e dos estudantes a partir da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre-Esclarecido-TCLE, no intervalo das aulas.

Após analisar esses dados e refletir sobre o primeiro contato com o campo observado, os esforços foram direcionados para a escrita do referencial teórico da tese e do primeiro artigo. Nos meses de junho até o final do primeiro semestre de 2018, que ocorreu em agosto, identificamos os sujeitos de pesquisa e aplicamos os questionários e as entrevistas com os estudantes cotistas dos cursos de Ciência da Computação e Medicina Veterinária.

Desta forma, inicia-se o terceiro ciclo: análise e tratamento do material empírico e documental. Segundo Minayo (2007, p. 27), esta etapa refere-se ao “conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto”.

Para Medeiros e Amorim (2017), o momento da análise dos dados na pesquisa em educação constitui-se em momento importante para qualquer pesquisador. Para tanto, utilizamos a Análise Textual Discursiva - ATD, onde a descrição e a interpretação são vistas também como elementos da análise.

A interpretação segue uma visão hermenêutica de reconstrução de significados com acento na perspectiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Ela não adota

exclusivamente uma teoria específica do início ao fim, pois, vislumbra, na maior parte das vezes, produzir teorias no processo da investigação (MEDEIROS. AMORIM. 2017, p. 250).

Nesse tipo de análise, afirmam Moraes e Galiuzzi (2016), a compreensão da realidade é feita pela própria perspectiva dos sujeitos que participam da investigação, firmada na Hermenêutica como princípio do processo de análise, a partir dos sentidos mais adjacentes e simples do objeto em investigação, onde a intenção é a compreensão e a reconstrução do que está sendo conhecido acerca do tema investigado.

a inserção da Análise Textual Discursiva no domínio metodológico da pesquisa em Educação veio a se coligar com investigações que buscam romper com modelos de pesquisa enrijecidos e fundados na objetividade e na neutralidade como indicadores para a produção de um “conhecimento científico verdadeiro”. Para os autores, o conhecimento produzido na investigação em Educação deve possuir suas especificidades e, ao mesmo tempo, resguardar diferentes nuances de produção. Não é concebível homogeneizar práticas metodológicas de se fazer pesquisa na área de Educação, haja vista que incomum a algumas áreas científicas os pesquisadores educacionais lidam com o mundo social, cultural, econômico, político, relacional e subjetivo na produção científica. ((MEDEIROS. AMORIM. 2017, p. 255).

A ATD tem crescido nas pesquisas qualitativas, principalmente quando se pretende valorizar os sujeitos e suas histórias, através do fenômeno. Está centrada na procura de “redes coletivas de significados construídos subjetivamente, os quais o pesquisador se desafia a compreender, descrever e interpretar. São processos hermenêuticos” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 191). Para os autores:

Realizar pesquisas utilizando a Análise Textual Discursiva implica assumir uma atitude fenomenológica, ou seja, deixar que os fenômenos se manifestem, sem impor-lhes direcionamentos. É ficar atento às perspectivas dos participantes. Essa abordagem valoriza argumentos qualitativos, movendo-se do verdadeiro para o verossímil, daquilo que é provado por argumentos fundamentados na lógica formal para o que é fundamentado por meio de uma argumentação dialética rigorosa (MORAES. GALIAZZI, 2016, p. 52).

Segundo Moraes e Galiuzzi (2016), o processo analítico da ATD trabalha com textos, amostras de discursos, que existem ou podem ser produzidos durante a pesquisa, a partir da aplicação de entrevistas, questionários, registro de observações, diálogos, entre outros, que serão transformados em documentos escritos e serão submetidos à análise. Esse conjunto de textos é denominado de *corpus*.

A ATD possui um ciclo de operações composto por três fases: a unitarização, a categorização e a comunicação. A unitarização é o papel da teoria no processo e categorização, afirmam Moraes e Galiuzzi (2016). Refere-se à leitura sensível, atenta e

cuidadosa dos textos e/ou discursos expostos para análise, que são recortados, fragmentados e desconstruídos sempre com base na capacidade interpretativa do pesquisador, deixando explícita a autoria e o limite na pesquisa.

A segunda fase, a categorização, consiste no processo de reunir elementos semelhantes, definindo categorias constituídas por elementos organizados do que se pretende escrever (MORAES; GALIAZZI, 2016). Dessa forma, categorizamos o material investigado em três seções: 1) a identificação do *habitus* dos estudantes pesquisados; 2) a influência do *habitus* na sua trajetória escolar; 3) a influência do *habitus* no letramento acadêmico matemático.

A categorização busca estabelecer relações entre o todo e suas partes. Como afirmam Medeiros e Amorim (2017, p. 253):

Pesquisas que se focam para fenômenos particulares, como os estudos com histórias de vida, ou mais gerais, como os estudos na área de avaliação educacional, estão com suas diferentes perspectivas de análise categorizando. É impossível chegar a um entendimento do objeto pesquisado sem não o dividir; o que diferencia é o modo acerca de como isso acontece.

A terceira fase, a comunicação, não se constitui em uma simples montagem de dados, mas refere-se à produção resultante de processos auto-organizados e produzido pelo pesquisador que desenvolveu a análise, representando um modo de teorização sobre os fenômenos investigados. (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A produção de metatextos envolve uma teia de teorias e argumentos que se complementam no exercício de elaborar uma tese central, que, segundo Moraes e Galiazzi (2016), constitui um momento de inspiração resultante a impregnação intensa do fenômeno investigado

A produção dos textos que utiliza a ATD caracteriza-se por sua “permanente incompletude e pela necessidade de crítica constante”, afirmam Moraes e Galiazzi (2016, p. 54).

3.1 UNIDADE DE ANÁLISE

Buscou-se uma Universidade Pública Federal do Estado de Pernambuco, a Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE, como a unidade de análise. A escolha da UFRPE como *locus* de pesquisa ocorreu por conta de sua trajetória de mais de 100 anos de

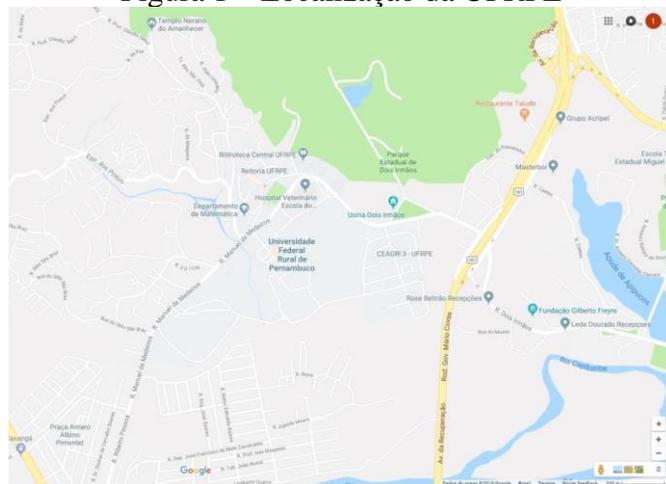
existência, além de sua importância para o desenvolvimento da Região Nordeste. Composta por mais de 1.200 professores, mais de 1.000 técnico-administrativos e cerca de 15 mil estudantes, a UFRPE possui 03 *campi*, além da sede, um Colégio Agrícola, 06 estações avançadas de pesquisa, estando presente no Litoral, Zona da Mata, Agreste e Sertão de Pernambuco.

A UFRPE possui 54 cursos de graduação, com uma oferta anual de mais de quatro mil vagas. Atualmente, o Campus Sede, em Dois Irmãos, concentra 46% dos cursos; a Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), 13%; a Unidade de Serra Talhada (UAST) com 17% e a Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UEADTec) com 15%. A Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho, responsável pelo ensino das engenharias (Civil, de Materiais, Elétrica, Eletrônica e Mecânica), é responsável por 9% dos cursos de graduação. Na modalidade EAD, a UFRPE dispõe, por meio da UEADTec, de 8 cursos, com ofertas em 20 polos, sendo 16 em Pernambuco e 4 na Bahia. (Relatório de Gestão UFRPE, 2019, p. 22)

3.1.1 Ambiente da pesquisa

A UFRPE está localizada no bairro de Dois Irmãos, na cidade do Recife (Figura 1). Apesar de ter o nome Rural, a Universidade não atende especificamente o público da área rural, até por estar localizada na região metropolitana da cidade do Recife.

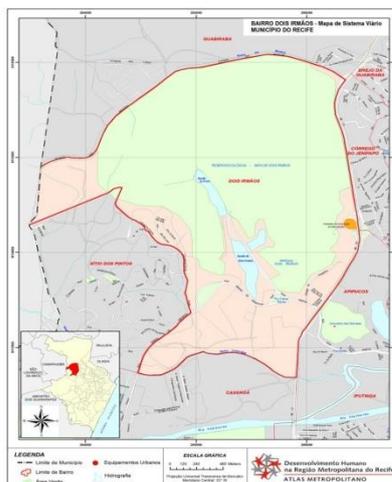
Figura 1 – Localização da UFRPE



Fonte: Google Maps (2019)

O bairro de Dois Irmãos está situado na 3ª Região Político-Administrativa da cidade do Recife (RPA- 3), ao Noroeste da cidade (Figura 02).

Figura 2 – Localização do bairro de Dois Irmãos



Fonte: Prefeitura da Cidade do Recife (2019)

A cidade do Recife está dividida em seis RPAs: RPA 1: Centro; RPA 2: Norte; RPA 3: Nordeste; RPA 4: Oeste; RPA 5: Sudoeste e RPA 6: Sul. Cada RPA é subdividida em três Microrregiões que reúnem um ou mais dos 94 bairros da cidade, obedecendo à Lei Municipal nº 16.293, de 22 de janeiro de 1997 (RECIFE, 1997).

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2012), o bairro de Dois Irmãos possui distância de 10,40 Km do marco zero da cidade. As terras onde hoje se localiza o bairro Dois Irmãos faziam parte do antigo Engenho Apipucos. A maior parte do bairro é coberto pela Floresta de Dois Irmãos, que é a maior área verde da cidade do Recife. Neste bairro, estão localizados o Horto Zoobotânico de Dois Irmãos; o Açude da Prata, responsável por fornecer a primeira água encanada para a cidade do Recife, em 1847 e a praça do bairro, Praça Farias Neves, projetada pelo paisagista Roberto Burle Marx, numa área de 585 hectares de densidade demográfica de 4,39 habitantes por hectare, e população de 2.566 habitantes.

A UFRPE teve sua origem em 03 de novembro de 1912, pela ação de um grupo de monges beneditinos do Mosteiro de São Bento, Olinda, Pernambuco, que criaram as Escolas Superiores de Agricultura e Medicina Veterinária São Bento (UFRPE, 2015) e, em 1938, houve a transferência da Escola para o bairro de Dois Irmãos, em Recife, Pernambuco, local que se encontra até os dias atuais.

Em 1947, a Escola ganhou *status* de Universidade e incorporou as Escolas Superiores de Agricultura, Medicina Veterinária, a Escola Agrotécnica de São Lourenço da Mata e o

Curso de Magistério de Economia Doméstica. Finalmente, em 1955, através da Lei Federal nº 2.524, a Universidade foi federalizada, passando a fazer parte do Sistema Federal de Ensino Agrícola Superior. No ano de 1967, com o Decreto Federal nº 60.731, passou a denominar-se Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), subordinada ao então Ministério da Educação e Cultura (UFRPE, 2015).

Desde a fundação da Escola Superior de Agricultura, em 1912, até hoje, a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) tem alcançado bons resultados. Composta por mais de 1200 professores, mais de mil técnicos e cerca de 15 mil estudantes, a UFRPE possui ainda estações avançadas de pesquisa, ou seja, *campi* situados no Litoral, na Zona da Mata, no Agreste e no Sertão de Pernambuco. São elas: Estação Ecológica do Tapacurá, em São Lourenço da Mata; Estação Experimental de Cana-de-Açúcar (EECAC) e Estação Experimental de Pequenos Animais (EEPAC), em Carpina; Clínica de Bovinos de Garanhuns (CBG); Estação de Agricultura Irrigada (EAII), em Ibimirim; e Estação de Agricultura Irrigada (EAIP), em Parnamirim. (UFRPE, 2018).

Figura 3 – Presença Regional da UFRPE



Fonte: UFRPE, 2019

A UFRPE oferece, anualmente, mais de quatro mil vagas nos cursos de graduação. A seleção é feita por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), além da seleção extra-vestibular, direcionada para estudantes portadores de diploma e de outras instituições de ensino.

Em 2018, os cursos de graduação mais concorridos foram o de Ciência da Computação e em seguida Medicina Veterinária, ambos no *campus* Dois Irmãos. A tabela abaixo apresenta a maiores notas do ENEM dos candidatos por curso nesse *campus*.

TABELA 1 – Tabela das notas do campus Dois Irmãos - SISU 2018

Cidade	Curso	Maior Nota
Recife	Ciência da Computação	699,06
Recife	Medicina Veterinária	688,80
Recife	Gastronomia	668,45
Recife	Administração	666,48
Recife	Sistemas de Informação	662,76
Recife	Ciências Econômicas	654,76
Recife	Ciências Biológicas	647,33
Recife	Engenharia Agrícola e Ambiental	645,42
Recife	História	644,00
Recife	Matemática	639,19
Recife	Ciências Sociais	638,21
Recife	Engenharia Florestal	634,76
Recife	Computação	634,61
Recife	Física	632,39
Recife	Agronomia	626,32
Recife	Zootecnia	624,85
Recife	Engenharia de Pesca	624,85
Recife	Química	624,75
Recife	Pedagogia	624,44
Recife	Letras – Espanhol	619,85
Recife	Educação Física	619,79
Recife	Ciências do Consumo	613,26

FONTE: DRCA/UFRPE (2018)

3.1.2. Sujeitos da pesquisa

Para o desenvolvimento desta tese, realizamos a pesquisa com os estudantes cotistas que ingressaram na UFRPE nos dois cursos mais concorridos na seleção de 2018: Ciência da Computação e Medicina Veterinária. A pesquisa envolveu 09 (nove) estudantes ingressantes no primeiro e segundo semestre de 2018, no campus Dois Irmãos, na modalidade presencial.

Essa escolha justifica-se pelo interesse em conhecer como ocorre a influência do/no *habitus* no letramento acadêmico matemático dos cotistas nas graduações de tradicional seletividade social, por serem as mais concorridas nos últimos exames.

No curso de Ciência da Computação, dos 09 (nove) cotistas, participaram 05 (cinco). Do curso de Medicina Veterinária, dos 05 (cinco) cotistas, participaram 04 (quatro).

As tabelas que seguem são apresentadas para delinear o perfil dos estudantes investigados. Os resultados foram obtidos através de questionário estruturado e os valores são representados pelo número de estudantes que responderam o questionário.

TABELA 2 - Etnia

Branco	Pardo/mulato	Negro	Amarelo (origem ocidental)	Indígena ou de origem indígena
06	02	01	-	-

Fonte: A autora (2018).

TABELA 3 - Idade

Até 17 anos	18 anos a 25 anos	26 anos a 33 anos	34 anos ou mais
03	06	-	-

Fonte: A autora (2018).

TABELA 4 - Distribuição de renda familiar

Até R\$ 1.000,00	De R\$ 1.001,00 a 3.000,00	R\$ de 3.001,00 a 5.000,00	Mais de R\$ 5.000,00
01	07	-	01

Fonte: A autora (2018).

TABELA 5 - Escolaridade completa dos pais

Parentesco	Analfabeto	Fundamental	Médio	Graduado	Pós-Graduado
Mãe	01	01	05	02	-
Pai	01	01	06	-	01

Fonte: A autora (2018).

TABELA 6 - Estado civil

Casado	Solteiro	Divorciado	Outros
0	09	0	0

Fonte: A autora (2018).

Quando questionados sobre a quantidade de pessoas que moram na mesma casa, a média ficou entre 03 (três) a 05 (cinco) pessoas. Em relação à moradia, 05 (cinco) moram com os pais, 03 (três) com parentes e 01 (um) em alojamento

Dos 09 (nove) entrevistados, apenas 02 (dois) estão fazendo estágio, os demais não possuem renda. Quando tratamos da formação, 08 (oito) afirmaram que se tratava do seu primeiro curso de graduação e 01 (um) está no segundo curso.

Todos responderam que utilizam o transporte público (ônibus) para chegar à universidade e apenas 03 (três) possuem até 01 (um) carro na residência. Em relação ao uso de celular e internet, todos possuem celulares e 08 (oito) utilizam a internet disponibilizada pela UFRPE e 01 (um) tem internet pré-paga. Apenas 01 (um) possui televisão por assinatura em casa e 03 (três) moram em residência alugada, contra 06 (seis) em residência própria.

Em relação às atividades familiares, 04 (quatro) responderam que os pais têm (ou tiveram) o costume de ler para eles e 05 (cinco) não. Todos frequentaram no último ano salas de cinema, apenas 03 (três) afirmaram ter visitado algum museu neste período e apenas 02 (dois) frequentaram algum tipo de concerto musical/show.

Os resultados contribuíram para constituir o perfil do estudante cotista, para então somar com os dados coletados nas entrevistas, constituindo elementos para entender a constituição do *habitus* desses estudantes e suas experiências com o letramento.

4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

4.1 ARTIGO 1: A democratização do acesso e as ações afirmativas na educação: considerações iniciais

The democratization of access and affirmative action in education: initial considerations

Resumo: Este texto constitui parte da pesquisa que analisa o perfil dos estudantes oriundos de escolas públicas que ingressaram na Universidade Federal Rural de Pernambuco por intermédio da Política de Ação Afirmativa. O objetivo é apresentar algumas das mudanças ocorridas para implementação de políticas públicas que possibilitam a democratização do ensino superior, contribuindo para entendermos que essas políticas funcionam para reconfigurar o ambiente acadêmico no que diz respeito aos estudantes que hoje o frequentam. Para tanto, realizaremos uma pesquisa bibliográfica sobre políticas de democratização, a saber: a) como funciona o ingresso dos estudantes nas diversas Universidades federais brasileiras; b) os critérios para o acesso por intermédio da Lei da cota; c) após sete anos de sancionada, como é o desempenho e a evasão dos estudantes cotistas. Este texto é introdutório para percebermos algumas questões que circundam as políticas de acesso.

Palavras-chave: Ação Afirmativa. Universidade. Ensino Superior

Abstract: This text is part of the research that analyzes the profile of students from public schools who joined the Federal Rural University of Pernambuco through the Affirmative Action Policy. The purpose is to present some changes that have occurred regarding the access and implementation of public policies that allow the democratization of higher education, contributing to understand that these policies work to reconfigure the academic environment with respect to the students that today they attend. To do so, we will carry out a bibliographical research on democratization policies, namely: a) how the students' admissions work in the various Brazilian federal universities; b) the criteria for access by means of the quota law; c) after seven years of sanctioning, such as the performance and avoidance of quota students. This text is introductory to other issues surrounding access policies.

Keywords: Affirmative Action. University. Higher education

INTRODUÇÃO

A educação superior brasileira passou por diversas transformações nos últimos anos. Como afirmam Silva e Costa (2018), na década de 2000 retomaram-se os investimentos nas universidades e institutos federais, resultando um aumento significativo das instituições, criação de novos *campi*, principalmente no interior do país, e de vagas e cursos. De 2005 a 2015,

A principal política pública responsável por esse crescimento foi o trouxeram novos desafios antes ignorados pelas instituições que, apesar de públicas, atendiam a uma restrita parcela da elite e da classe média do país. Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implantado no governo Lula (2003-2011) sob a coordenação do então ministro da Educação Fernando Haddad, a partir de 2007, tendo havido também uma primeira fase de expansão do Ensino Superior Federal, denominada Expansão I, que compreendeu os anos de 2003 a 2007, e outra fase de significativa criação de novos campi, entre os anos de 2012 a 2015, no governo de Dilma Rousseff. O REUNI visou o aumento de vagas e também a expansão da rede universitária, sobretudo na perspectiva de atender o interior do país, dado que a maioria das universidades se encontrava nas capitais e cidades de maior porte. De fato, o processo de interiorização dos *campi* das universidades federais brasileiras ampliou o número de municípios atendidos pelas universidades de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011, e resultou em um aumento de aproximadamente 70% das matrículas presenciais na rede federal. Os impactos desse investimento no desenvolvimento do país têm sido pouco discutidos e valorizados pela mídia e pelo atual governo. Basta ver a reduzida informação relacionada a esse assunto disponível no portal do Ministério da Educação. (BIZERRIL, 2018, p. 01).

A implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI¹⁰ mudou significativamente o perfil dos estudantes das universidades e institutos federais, aumentando a diversidade sociocultural e, como afirma Bizzerri (2018), trouxe novos paradigmas para as instituições que sempre alijou desse espaço os filhos das classes menos favorecida do país.

Outra mudança significativa para a democratização do acesso foi a implantação do Sistema de Seleção Unificada – SISU¹¹, que é “um sistema informatizado que se vale das notas obtidas por estudantes no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) para alocar candidatos (as) em instituições credenciadas” (SILVA; COSTA, 2018. p. 173).

Pode-se imaginar que a janela de oportunidade apresentada pelo SISU a milhares de estudantes do ensino médio para que encontrem uma vaga em universidades de todo o país, significa um potencial importante de mobilidade territorial. Tal mobilidade tem o potencial de deslocamento também de toda a diversidade regional brasileira, transformando os campi em espaços mais diversos, ecléticos e complexos. (SILVA. COSTA, 2018. p. 173).

¹⁰Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. (MEC, 2010)

¹¹O Sistema de Seleção Unificada (Sisu), criado em 2010, é o sistema informatizado desenvolvido e gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), que tem por objetivo selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior que utilizarão a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A seleção é feita pelo Sistema com base na nota obtida pelo candidato no Enem. No sítio, os candidatos podem consultar as vagas disponíveis, pesquisando as instituições e os seus respectivos cursos participantes.

Também impactou o acesso ao ensino superior a promulgação da Lei nº. 12.711, sancionada em agosto de 2012, que institui que 50% das vagas em universidades e institutos federais sejam destinadas a estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escola pública. No entanto, dentro dessa reserva há as modalidades das cotas sociais e as raciais.

Na modalidade das cotas sociais, 25% das vagas reservadas devem ser ocupadas com estudantes em que a renda familiar seja inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*. E, no que diz respeito às raciais, as instituições devem ter um percentual mínimo de suas vagas preenchido por estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas. Esse percentual é calculado com base na proporção de cada um dos grupos na população da unidade federativa onde está a instituição, com base no último censo do IBGE.

A política de cotas proporciona uma enorme riqueza e diversidade no perfil dos estudantes que hoje frequentam as Universidades e, como afirmam Silva e Costa (2018), apesar de serem reprodutoras das desigualdades sociais, tal como toda sociedade brasileira, as Universidades possuem um papel fundamental na promoção de justiça social.

Mas essa Lei realimentou o debate sobre as políticas de ações afirmativas, pois trouxe à tona novos e antigos argumentos acerca das repercussões no ensino superior brasileiro quando se democratiza o acesso.

Neste manuscrito, discutiremos três pontos sobre a democratização do ensino superior: a) como funciona o ingresso dos estudantes nas diversas Universidades Federais brasileiras; b) os critérios para o acesso por intermédio da Lei da cota; c) Após sete anos de sancionada, como é o desempenho e a evasão dos estudantes cotistas. Para tanto, realizaremos uma pesquisa em periódicos que retratem os temas aqui propostos.

Estudantes cotistas: ingresso, evasão, desempenho

Mesmo com a implantação do SISU, algumas universidades federais brasileiras não aderiram apenas ao ENEM como única forma de ingresso. Na região Norte, das 10 (dez) universidades federais, apenas a Universidade Federal do Amazonas - UFAM não utiliza o ENEM/SISU como a única forma de seleção. Na UFAM, metade das vagas é reservada para o Processo Seletivo Contínuo (PSC), e metade para o ENEM/SISU. O PSC funciona de forma seriada, ou seja, o estudante faz uma prova em cada ano do Ensino Médio (UFAM, 2019).

Na região Nordeste, as 18 (dezoito) universidades federais preenchem suas vagas pelo ENEM/SISU, apenas alguns cursos com habilidades específicas, a exemplo de música e dança, que há um teste de habilidade após a inscrição no SISU.

Na região Centro-Oeste, das 05 (cinco) universidades federais apenas a Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Mato Grosso utilizam o ENEM/SISU para ingresso em todas as vagas, já a Universidade Federal da Grande Dourados reserva 50% das vagas pelo ENEM/SISU e 50% com vestibular próprio. Na Universidade de Brasília 50% das vagas são destinadas para o ENEM/SISU, 50% para o Programa de Avaliação Seriado (PAS) e vestibular próprio. Na Universidade do Mato Grosso do Sul, 30% das vagas são preenchidas pelo ENEM/SISU e as demais pelo vestibular usando a nota do ENEM como parte:

as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (**Enem**), em edição imediatamente anterior, são usadas para fins de classificação. A nota do exame do MEC correspondem a 20% da nota final do Vestibular, que é composto por etapa única, com 60 questões objetivas. A outra metade das vagas é disponibilizada através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que também utiliza as notas do Enem. (UFMS, 2019).

Na região Sudeste, em que há 19 (dezenove) universidades federais, 15 (quinze) utilizam o ENEM/SISU para ingresso, e em alguns cursos, há um teste de habilidade específica. As Universidades Federais de Juiz de Fora, a de Lavras, a do dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, utilizam um percentual para o ENEM/SISU, 70%, 60% e 50% respectivamente, e o restante é por vestibular seriado, sendo que a Universidade Federal de Lavras e Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri utilizam a nota do ENEM em substituição da 3ª etapa (composição de nota). Já a Universidade Federal de São Paulo, alguns *campi* utilizam a nota do ENEM/SISU para ingresso, em outros o ENEM a nota é utilizada apenas como primeira fase.

Já na região Sul há 11 (onze) universidades federais, dessas 08 (oito) utilizam o ENEM/SISU, já a Universidade Federal do Paraná, a do Rio Grande do Sul e a de Santa Catarina, reservam apenas 30% das vagas para o ENEM/SISU.

O ENEM foi criado em 1998 e tinha por objetivo:

avaliar o domínio de competências pelos estudantes concluintes do ensino médio, a participação era voluntária. O exame recebeu então cerca de 157 mil inscrições. Em 2001, os alunos de escolas públicas passaram a ter isenção do pagamento da taxa de inscrição. O número de participantes foi superior a 1,6 milhão. A nota do exame passou, em 2004, a ser critério de participação dos candidatos a bolsas de estudo do Programa Universidade para Todos (ProUni), lançado naquele ano. O Enem teve 1,5 milhão de inscritos. A maior mudança aconteceu em 2009, quando o Ministério da

Educação criou o Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Passou a ser adotada pelo Enem a teoria de resposta ao item. Além de estimar as dificuldades dos itens e a proficiência dos participantes, essa metodologia permite que os itens de diferentes edições do exame sejam posicionados em uma mesma escala. Foram registrados 4,1 milhões de inscritos naquele ano. A partir de 2013, os 7,1 milhões de participantes puderam usar a nota do Enem para concorrer a bolsas de estudos do programa Ciência sem Fronteiras. E em 2014 foi registrado o recorde no número de inscritos: mais 8,7 milhões de candidatos. (MEC, 2015).

A proposta do Ministério da Educação - MEC é que o ENEM substituísse todos os vestibulares das universidades públicas, o que não ocorreu em sua totalidade.

Segundo o MEC (2015), o ENEM é um mecanismo de democratização do acesso às políticas públicas educacionais, porém essa forma de seleção não é consensual, gerando diversos debates acerca da melhor forma para garantir o acesso democrático ao ensino superior.

A necessidade de um sistema diversificado tem a ver com os interesses diversificados das pessoas; e também com o fato de que a educação básica é muito desigual, e que nem todas as pessoas têm condições de fazer o mesmo tipo de curso médio. Pelo fato de o modelo ser único – o modelo tradicional, acadêmico, ele mesmo com uma série de problemas específicos –, parte das pessoas não consegue acompanhar o programa e não chega ao final; ou então chega ao final com tantas dificuldades que não tem condições de continuar a estudar e de seguir uma atividade profissional adequada. Temos, assim, um problema de diversificação; e o sistema predominante, que é quase o único que existe, tem vícios e defeitos, decorrentes de seu conteúdo muito formal e do modelo muito antiquado de ensino, enciclopedista. Há uma carga muito grande de cursos em que se pede ao aluno para decorar e repetir certos conteúdos. O sistema não é formativo e está muito condicionado pela competição para a universidade – o que determina o conteúdo dos cursos. Os cursos considerados melhores no ensino médio são aqueles que preparam melhor para os vestibulares mais competitivos. Essa formação não é muito adequada. (SCHWARTZMAN *apud* Barros, 2014, p. 1072).

O mesmo ocorre com o SISU. Desenvolvido pelo Ministério da Educação em 2010, trata-se de uma plataforma digital “que cruza os dados das vagas nas instituições de ensino com as notas dos alunos no Enem, é possível, por meio de apenas uma inscrição, pleitear vagas em instituições públicas de todo o país” (BARROS, 2014, p. 1079).

Essa forma de seleção, por um lado, viabiliza que o estudante realize apenas um exame e a partir dele possa identificar o curso e a universidade para ingressar. Por outro lado, é atribuída a essa forma de seleção o aumento da evasão nos cursos superiores pelo Brasil.

Tem se tornado senso comum no meio universitário a ideia de que o SISU teria aumentado as taxas de evasão nas IES públicas, muito embora ainda careça de estudos científicos sobre o fenômeno. A justificativa é de que os alunos ingressantes por meio do SISU poderiam deixar os cursos em locais distantes de seus lares em função do retorno para regiões mais próximas, principalmente se tiverem condições de ingressar em outras Universidades (BARBOSA *et. al.* 2017, p. 724).

O problema da evasão universitária é sentido em todas as IFES brasileiras, mas como afirmam Barbosa *et. al.* (2017), não se pode responsabilizar apenas os estudantes e o SISU por este problema, outros fatores devem ser analisados para entender o fenômeno. Os autores apresentam dados do Relatório Brasil (1997), que já alertava sobre os fatores que podem levar à evasão:

um alerta sobre os fatores intrínsecos e extrínsecos relacionados ao indivíduo, que podem pesar no momento da decisão de abandonar o curso, sendo eles: (i) os relativos às habilidades de estudo, decorrentes da má formação escolar anterior; (ii) os econômicos, decorrentes da incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; (iii) os psicológicos, relacionados à personalidade; (iv) os vinculados à escolha precoce da profissão; (v) os relacionados a dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária; (vi) os decorrentes do desencanto ou da desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção, revelando a desinformação a respeito da natureza dos cursos; (vii) os decorrentes de dificuldades na relação ensino aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas; (viii) o amadurecimento, levando a descoberta de novos interesses que levam à realização de novo vestibular (BARBOSA; PORTILHO, 2017, p. 725-726).

Para Rios *et. al.* (2018), o problema da evasão também precisa ser enfrentado levando consideração diversos aspectos relacionados à vida pessoal ou familiar do estudante, como à escolha e expectativa com o curso e com a universidade, casos de incompatibilidade entre os horários de estudos com as demais atividades, principalmente trabalho; aspectos familiares. No estudo realizado pelos autores, verificou-se que a evasão ocorria em 07 (sete) situações, a saber: 1) problemas financeiros (englobou a dificuldade em conciliar estudo com trabalho), 2) devido a questões familiares, 3) falta de afinidade com o curso e/ou com a profissão, 4) transferência de curso, 5) distância do *campus*, 6) reopção de curso, e 7) devido a saúde do estudante.

Segundo a pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação, divulgado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, em 2019, relativo aos dados coletados em 2018, “os principais motivos que os fizeram pensar em abandonar o curso são dificuldades financeiras (32,7%), nível de exigência (29,7%), dificuldade de conciliar trabalho e estudo (23,6%) e problemas de saúde (21,2%)” (ANDIFES, 2019).

Assim, percebe-se a necessidade de pesquisas que identifiquem as causas da permanência ou da evasão dos cursos superiores a partir da verificação do cotidiano desses estudantes no ambiente acadêmico e na esfera da vida social, evitando culpá-los pelo seu

fracasso escolar, para que se proponham políticas públicas eficazes para garantir a diplomação.

Outra ação que visa democratizar o acesso ao ensino superior foi a promulgação da Lei 12.711/2012, conhecida como a Lei das Cotas, que ao garantir reserva de vagas aos estudantes oriundos de escolas públicas, evidenciou questões sociais e raciais.

No que diz respeito às questões raciais o estudo da ANDIFES (2019), apresentou que o número de estudantes declarados pretos ou pardos nas IFES em 2014 já representa 47,5% do total.

A ANDIFES (2019, p. 22) revelou que

Por cor, pardos e pretos somados são, pela primeira vez, mais da metade dos alunos, representando 51,2% do total. Ainda assim, isso está abaixo da média da população brasileira, em que esse índice é de 60,6%. Ao todo, 43,3% dos estudantes são brancos, 39,2% são pardos, 12% são pretos, 2,1% são amarelos, 0,9% são indígenas, e não há informações de 2,5%. Proporcionalmente ao tamanho da população brasileira, os brancos, amarelos e pretos estão sobre-representados. Já os pardos e indígenas são sub-representados. Em relação a 2014, aumentou a proporção de pardos, pretos e indígenas, e diminuiu a de brancos e amarelos.

A política de cotas é baseada na categorização de raças do IBGE. Segundo o artigo Art. 3º, da Lei 12.711/2012:

Art. 3º. Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2012).

Essa proporção, baseada no censo do IBGE, traz questões acerca de como a população brasileira de autoidentifica, considerando que o censo oferece cinco categorias de classificação racial, consolidada em uma longa tradição de pesquisas domiciliares, mas não deixa de ser passível de críticas, avaliam Gomes e Marli (2018, p. 17).

O sistema de classificação do censo do IBGE que vigora até hoje é utilizado desde 1872, passando por pequenas modificações, “mas desde sempre utilizando categorias formuladas por uma pequena elite dominante e desconsiderando a realidade das regiões fora dos eixos Sul e Sudeste” (GOMES; MARLI, 2018, p. 17).

Por se tratar de autodeclaração, o pesquisador do IBGE responsável pelo tema, Athias *apud* Gomes e Marli (2018, p. 16), explica que diversos fatores influenciam a autoclassificação, a cor da pele, ancestralidade, origem e até a classe social.

Para Oliveira e Costa (2016, p. 123), a Lei 12.711/2012 “está longe de suprir as expectativas e as demandas da população afro-brasileira que sofre historicamente os efeitos negativos do racismo e de uma estrutura educacional excludente” e a exclusão é uma herança do período de colonização europeia, afirmam os autores.

A produção sobre a classificação e autodeclaração é escassa, o que mostra que o país precisa enfrentar essa questão, e as Universidades possuem um papel fundamental na produção de pesquisas e conhecimento acerca da temática. É interessante afirmar, de acordo com Petruccelli (2013, p. 37):

Uma das questões-chave no estudo da identificação étnico-racial da população se refere à pluridimensionalidade deste fenômeno (...). Esta característica, entretanto, não aparece revelada a partir do atual sistema de classificação utilizado nas pesquisas, na medida em que este sistema se restringe à utilização de cinco categorias, sendo que as mesmas não são nem excludentes – já que existe interseção de significado e uso entre elas – nem exaustivas – dado que não recobrem totalmente o campo da variabilidade empírica do fenômeno.

Segundo Gomes e Marli (2018) mesmo sendo necessário repensar as categorias identitárias, considerando a diversidade brasileira, as categorias atuais conseguiram evidenciar a desigualdade racial no país e, de certo, todas as classificações acabam simplificando a realidade. Para as autoras, o principal dilema está em como alterar as categorias sem perder a série histórica e as políticas públicas calcadas nesses termos.

O que se percebe é que essa temática ainda não foi enfrentada e que, para se chegar a um consenso, ainda haverá muitos debates que devem surgir em diversas instituições da sociedade, inclusive nas Universidades.

Ainda em relação aos cotistas, outra temática surge nas pesquisas acadêmicas e nos mais diversos veículos de comunicação: a questão de seus desempenhos.

Segundo Moreira *et. al.* (2017), o Brasil está longe de conseguir proporcionar educação para todos e de qualidade, sendo um dos países com a maior desigualdade na educação. Ainda segundo os autores, as instituições mais concorridas são as públicas e são nelas que há o maior número de filhos de família com o maior poder aquisitivo, “que dispõe de maior tempo para se dedicarem aos estudos e maior capital cultural e social” (MOREIRA *et al.*, 2017, p. 2).

A avaliação do desempenho desses estudantes deve levar em consideração muitas variáveis, relacionadas aos antecedentes do estudante, afirma os autores. Para eles, o seu desempenho durante o curso pode ser influenciado por questões pessoais e inúmeros aspectos referentes ao curso e seu currículo, bem como à instituição de ensino (MOREIRA *et al.*, 2017), como no caso da evasão.

Em relação à temática da evasão a UFRPE realizou, em 2019, o I Seminário sobre estratégias de combate à evasão e à retenção nos cursos de graduação da UFRPE. A pró-reitora de Ensino de Graduação (PREG), professora Maria do Socorro de Lima Oliveira, destacou que a porcentagem de sucesso na formação dos alunos cotistas é superior a 60%. Segundo seu relato, “eles entram na universidade — podem ser que apresentem dificuldades como qualquer aluno —, mas eles conseguem terminar os cursos” (UFRPE, 2019).

Ela ainda se diz inconformada com o discurso contra os estudantes beneficiados pela Lei de Cotas para o Ensino Superior. “Eu não compreendo porque as pessoas, com base num senso comum, defendem que os cotistas são os responsáveis pela baixa Taxa de Sucesso da Universidade (TSG) das universidades. Eu não compreendo, porque é justamente o contrário”. Ela conclui o assunto dizendo que é impossível atribuir à Lei de Cotas a responsabilidade pela queda na diplomação dos estudantes nas universidades públicas. (UFRPE, 2019).

As produções científicas disponíveis são geralmente fragmentadas por cursos ou por instituições, sendo interessante o desenvolvimento de pesquisas que consigam apresentar o panorama mais geral, contemplando um estudo que trace o desempenho dos estudantes cotistas em todo território nacional. As pesquisas que mais se aproximam desse contexto são as comparativas levando em consideração as notas do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

Em pesquisa realizada por Wainer e Melguizo (2017), que compara as notas obtidas nos Enades¹² de 2012 a 2014 por estudantes que entraram no ensino superior via cotas, receberam bolsa ProUni¹³ ou empréstimo via Fies¹⁴ com a nota de seus colegas de classe que

¹² O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação. O exame é obrigatório e a situação de regularidade do estudante no Exame deve constar em seu histórico escolar. A primeira aplicação do Enade ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento. (INEP, 2015).

¹³ O Programa Universidade para Todos - Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior

não receberam o benefício correspondente, observou-se que estudantes cotistas tiveram desempenho equivalente ao de seus colegas de classe não cotistas, assim como os alunos que beneficiados pelo Fies, e os estudantes que recebem bolsa do ProUni tiveram desempenho superior ao dos seus colegas de classe.

O mesmo resultado foi obtido na pesquisa realizada por Pavão e Castro (2017) constatado que fatores pré-ingresso na universidade, como condição socioeconômica e resultado no ENEM, apesar de influenciarem, são pouco determinantes no rendimento acadêmico.

Segundo o Marques e Queiroz (2018), um levantamento feito pelo jornal Folha de São Paulo com base no desempenho de 252 mil estudantes brasileiros de graduação no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), no período de 2014 a 2016, mostrou que “em 33 dos 64 cursos de graduação a performance dos cotistas foi equivalente ou superior à dos não cotistas. Já em outros 31 cursos, a média foi pelo menos 5% inferior. Nesse grupo, há uma concentração de cursos de ciências exatas” (2018, p. 8).

Já a ANDIFES revelou que o que afeta o desempenho acadêmico do cotista é, em primeiro lugar, com 28,4%, a falta de disciplina pelos estudantes, sem seguida, com 24,7% as dificuldades financeiras e, por fim, com 23,7% a excessiva carga de trabalhos estudantis.

Como podemos evidenciar é que tanto o ingresso, como a permanência e a diplomação de um estudante cotista deve ser analisada sob a ótica das questões pessoais e, principalmente, sociais, considerando que vivemos num país com desigualdades e que precisamos assumir políticas públicas que visem permitir oportunidade para todos os grupos, visando uma sociedade mais justa e igualitária. E assim, mesmo não sendo o objeto desta tese esta análise, faz-se necessário apresentar a importância das políticas que democratizam o acesso e a permanência e desfazer discursos que colocam em xeque a sua relevância.

privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. (MEC, 2018).

¹⁴ O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. (MEC, 2018).

Considerações finais

O maior ganho da política de inclusão e permanência dos estudantes oriundos de grupos excluídos historicamente da sociedade é a possibilidade de reinventar o campo acadêmico, torná-lo plural, é, como afirmam Moreira *et. al.* (2017, p. 10), “maior diversidade no meio social e a mudança no perfil dos profissionais ao final da graduação”. Também consideram:

A diversidade que compõe a sociedade brasileira, ao ser internalizada pela universidade, tanto no âmbito de professores quanto no dos alunos, pode otimizar o ensino e a aprendizagem, educando para além da profissionalização, por propiciar um ambiente mais rico e desafiador, aberto ao convívio colaborativo entre pessoas de diferentes origens culturais e sociais (MOREIRA *e. tal.* 2017, p. 10).

Mesmo com políticas públicas que objetivam democratizar o acesso ao ensino superior gratuito e de qualidade, percebe-se que algumas Universidades possuem vestibulares e o ENEM é uma das notas que compõem a média para ingresso, essa situação carece de estudos mais aprofundados em relação a continuidade da exclusão de certos grupos, se considerarmos que os mais preparados terão a oportunidade de ingressar em detrimento dos demais, principalmente os oriundos de escolas públicas.

Esses estudantes, candidatos ao sistema de cotas por serem egressos de escolas públicas, possuem uma trajetória escolar marcada por muitos desafios e superações, e isto deve ser levado em consideração em qualquer política pública e em qualquer instituição que oferece o acesso a esses grupos.

É preciso também discutir outras formas para o sistema de classificação de raça do IBGE, pois entendemos que o reconhecimento do grupo ao qual fazemos parte é subjetivo e peculiar, depende da minha identificação enquanto indivíduo, levando em consideração questões sociais, genéticas, ancestralidade, entre outros.

Essa discussão sobre a classificação do IBGE carece de estudos mais aprofundados que revelem a dinâmica etnográfica do nosso país. Neste sentido, discutirmos outras formas de auto-reconhecimento se faz necessário, considerando as questões regionais e individuais, mas que se façam possíveis de mensurar para que a amplitude de auto-reconhecimento não fragmente ou mascare as desigualdades e a exclusão social.

Outro ponto apresentado pauta sobre a evasão e o desempenho. Nota-se que o discurso da evasão como resultado da democratização de acesso na verdade cria uma “cortina de fumaça” para que as universidades enfrentem este problema, pois, como afirma Junqueira

apud Moreira *et. al.* (2017) a não diplomação é um problema anterior aos programas de inclusão e, portanto, não pode ser tratada como decorrente deles. Mas, acrescentando Junqueira, esse problema deve ser enfrentado levando em consideração situações institucionais (estrutura, organização, projetos políticos pedagógicos, etc.), como aspectos individuais (ligados aos estudantes – sociais, econômicos e psicológicos, por exemplo).

Essas questões são também determinantes para qualquer investigação que pretenda analisar o desempenho dos estudantes cotistas e precisam ser aprofundadas para que o discurso do baixo desempenho não comprometa o futuro de políticas públicas que democratizem o acesso à educação.

Cabe ressaltar que os temas aqui abordados não são objetos de investigação desta tese, mas são importantes para a temática que aqui será apresentada, considerando que o objetivo é entender como o estudante, marcado por uma trajetória acadêmica que influencia seu *habitus* e se manifesta e reflete o letramento acadêmico matemático.

Esses conceitos acima apresentados serão desenvolvidos no decorrer da tese e os apresentados neste texto serão introdutórios para entender como funciona o sistema que propõe democratizar o acesso ao ensino superior.

Referências

ANDIFES.V **Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes das Universidades Federais.** Disponível em: <http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/>. Acesso em: 20 maio 2019.

BARBOSA, J.P.G.; PORTILHO, L.A.; MIRANDA, G.J.; TAVARES, M. A Adoção do SISU e a Evasão na Universidade Federal de Uberlândia. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 722-738, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3995/399534056009.pdf>. Acesso em: 09 maio 2019.

BARROS, A.S.X. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Ensaio: avaliação, política pública na educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1057-1090, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3995/399534056009.pdf>. Acesso em: 30 jun 2019.

BIZERRIL, M. **A interiorização das Universidades Federais foi um acerto estratégico para o Brasil.** UNB Notícias. 2018. Disponível em <https://noticias.unb.br/artigos-main/2580-a-interiorizacao-das-universidades-federais-foi-um-acerto-estrategico-para-o-brasil>. Acesso em: 07 maio 2019.

BRASIL. **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:

GOMES, I.; MARLI, M. IBGE mostra as cores da desigualdade. **Revista Retratos do IBGE**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 14-19, maio 2018. Disponível em https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf. Acesso em: 02 maio 2019.

MARQUES, F.; QUEIROZ, C. **Portas de entrada para a universidade: avanço de ações afirmativas cria diversidade nas formas de ingressar no ensino superior**. 2018. Disponível em <https://revistapesquisa.fapesp.br/2018/01/16/portas-de-entrada-para-a-universidade/>. Acesso em: 14 maio 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **ENEM**. MEC 2015. Disponível em: <https://enem.inep.gov.br/>. Acesso em: 16 ago 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa REUNI**. MEC 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 ago. 2019.

MOREIRA, G.O.; FARRARES, F.H.; CARVALHO, E.M.; AMARAL, E. **Inclusão social e ações afirmativas no ensino superior no Brasil: para quê?**, 2017. Disponível em <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/inclusao-social-e-aco-es-afirmativas-no-ensino-superior-no-brasil-para-queij>. Acesso em: 01 maio 2019.

OLIVEIRA, O.F.; COSTA, R.D. Ação afirmativa, educação superior e lei de cotas no Brasil: reflexões sobre Lei 12.711/2012 e o OPAA. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**, Nova Iguaçu, v. 1., p. 119-128. jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=REPECULT&page=article&op=view&path%5B%5D=3537&path%5B%5D=2874>. Acesso em: 15 jul. 2019.

PAVÃO, A.C. CASTRO, C.R. O desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e não cotistas no contexto inclusivo da Lei 12.711: uma análise comparativa na Universidade Federal Rural do Semi-árido. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 3, n. 3, p. 54-79, dez. 2017. ISSN 2447-3944. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1998>. Acesso em: 04 jul. 2019

PETRUCELLI, J.L. Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação. In: PETRUCELLI, J. L.; SABOIA, A. L. (org.). **Características étnico-racial da população: classificações e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013, p.29-48.

RIOS, R.; COSTA, V.M.F.; BIANCHIM, B.V.; SANTOS, R.C.T.; RODRIGUES, AL.M. Evasão, retenção e diplomação: ocorrências e motivações. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, Florianópolis, v. 11.n. 4, p.20-39, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2018v11n4p20/37665>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SILVA, L.B.; COSTA, N. C. D. Acesso e permanência em desproporção: as insuficiências do Programa Nacional de Assistência Estudantil. **Revista de Discentes de Ciência Política da UFSCAR**, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 166-192, 2018. Disponível em: <http://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/208/195>. Acesso em: 01 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **I Seminário sobre estratégias de combate à evasão e à retenção nos cursos de graduação da UFRPE. Recife, 2019.** Disponível em: <http://www.ufrpe.br/br/content/preocupada-com-estudantes-ufrpe-discute-evas%C3%A3o-e-reten%C3%A7%C3%A3o-na-universidade>. Acesso em: 02 ago. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Formas de Ingresso na UFAM.** 2019. Disponível em: <https://proeg.ufam.edu.br/2013-10-27-00-11-5.html>. Acesso em 02 ago. 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Estude na UFSM,** 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/estude-na-ufsm/>. Acesso em 02 ago. 2019

WAINER, J.; MELGUIZO, T. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, p. 1-15 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2017nahead/1517-9702-ep-S1517-9702201612162807.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.

4.2 ARTIGO 2: A política de cotas no ensino superior na perspectiva do decolonialismo: elementos a partir do caso da política na UFRPE¹⁵

The policy of quotas in higher education in the perspective of decolonialism: elements from the case of politics in UFRPE

Resumo: Este texto constitui parte da pesquisa que analisa o perfil dos estudantes oriundos de escolas públicas que ingressaram na Universidade Federal Rural de Pernambuco por intermédio da Política de Ação Afirmativa. O referencial teórico está pautado nas discussões decoloniais na perspectiva de investigar como a política de cotas tenta dar uma resposta ao processo histórico de desigualdade social com a inclusão de jovens no ambiente acadêmico e na formação da futura sociedade brasileira. Entende-se que a Lei pretende garantir o direito à educação dos grupos sociais que historicamente são excluídos e dominados por uma cultura colonial de poder. Por fim, apresentaremos o perfil dos estudantes matriculados na Universidade como cotistas a partir de dados do sistema de matrículas. Os resultados são fontes de identificação das novas vozes sociais que estão transformando o ambiente acadêmico e impactando na ordem social imposta pelo pensamento colonizador.

Palavras-chave: Ação Afirmativa. Sistema de Cota. Direito à Educação. Universidade.

Abstract: This text is part of the research that analyzes the profile of students from public schools who joined the Federal Rural University of Pernambuco through the Affirmative Action Policy. The theoretical framework is based on the decolonial discussions in order to investigate how quota policy tries to respond to the historical process of social inequality with the inclusion of young people in the academic environment and in the formation of future Brazilian society. It is understood that the Law is an action that seeks to guarantee the right to education of social groups that are historically excluded and dominated by a colonial culture of power. Finally, we will present the profile of the students enrolled in the research university as quota holders from data from the enrollment system of the researched University. The results are sources of identification of the new social voices that are transforming the academic environment and impacting on the social order imposed by the colonizing thought.

Keywords: Affirmative Action. Dimension System. Right to education. University

INTRODUÇÃO

As políticas de ação afirmativa de ingresso nas universidades públicas federais marcaram a educação superior brasileira no final do século XX, tendo como objetivo “que a universidade abra suas portas a estudantes de grupos historicamente marginalizados física e culturalmente do espaço acadêmico” (SITO, 2015, p. 01).

¹⁵ Artigo submetido para a Revista Diálogo Educacional, em 11 de junho de 2019.

Segundo relatório do Ministério da Educação – MEC, “a elitização do acesso à educação superior passou a ser fortemente questionada e apontada como uma das formas de exclusão social”, e que “a superação dessa situação discriminatória somente ocorreria por meio da ampliação das oportunidades de acesso à educação superior” (MEC, 2012).

O presente artigo apresenta a política de cotas como uma resposta ao processo histórico de desigualdade social com a inclusão de jovens no ambiente acadêmico, contribuindo para disseminar a produção de conhecimento e de uma cultura científica no Brasil na medida em que o acesso ao ensino superior para estudantes da rede pública terá influência na formação da sociedade do país.

O artigo está organizado no primeiro momento sob a perspectiva das discussões dos autores decoloniais que procuram pensar a formação da sociedade latina americana a partir da perspectiva modernidade/colonialidade e nos ajudam a pensar na problemática de afirmação das diferenças e da necessidade de políticas públicas voltadas para mitigar a construção cognitiva subjetiva do outro, do seu lugar e seu papel na sociedade.

Os termos em que iremos desenvolver o nosso artigo situam-se sobre a perspectiva do movimento modernidade/decolonialidade¹⁶. Os principais eixos do debate aqui desenvolvidos são o mito da modernidade e o encobrimento do outro (DUSSEL, 2005) e a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), considerando a dimensão da produção do conhecimento e da subjetividade e sua dimensão pedagógica (WALSH, 2008).

No segundo momento, discutiremos o direito à educação como justiça social, em que a política de cotas é entendida como uma proposta para diminuir a desigualdade e a exclusão social e educacional de grupos minoritários marcados pela colonialidade. Em seguida, apresentaremos o perfil dos estudantes que ingressaram na Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, para identificar quem são esses sujeitos oriundos de escolas públicas e que venceram a barreira invisível da exclusão partindo da ideia de que experimentaram um sistema escolar que reproduz e reafirma padrões sociais, culturais e econômicos que subjagam as características individuais e de grupos minoritários.

Partindo do entendimento de que a política de cotas ainda é um fenômeno recente na educação superior brasileira, mas que pode incidir em mudanças sociais significativas, o tema

¹⁶ Grupo de intelectuais latino-americanos constituído no final dos anos 1990, que tem por objetivo estudar e expor as marcas deixadas pela colonização europeia da América Latina nas instituições, na racionalidade científica e nas hierarquias sociais e raciais como um processo indissociável da modernidade.

foi escolhido pela sua relevância social, especialmente por se tratar de uma temática que emerge de anos de lutas de diferentes sujeitos sociais que impactam diretamente no universo acadêmico e, conseqüentemente na sociedade.

CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO BRASILEIRO NA PERSPECTIVA DA MODERNIDADE/COLONIALIDADE

O grupo dos intelectuais definidos como decoloniais, questiona a ideia da modernidade pensada apenas a partir de eventos intraeuropeus, como o Iluminismo por exemplo. Para eles, a modernidade não pode ser pensada na perspectiva da Europa como centro, mas consideram que a modernidade se constituiu a partir da expansão proporcionada pelas invasões europeias na América Latina e na escravização e tráfico de africanos.

Esse movimento, de acordo com Reis e Andrade (2018, p.3) propõe:

problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial.

As análises e interpretações sobre a formação da sociedade brasileira têm, nos trabalhos dos autores decoloniais, uma perspectiva de pensar a problemática de afirmação das diferenças e da necessidade de políticas públicas voltadas para diminuir a exclusão histórica de grupos sociais.

A principal tese do debate decolonial é a afirmativa que não há modernidade sem colonialidade. Em outras palavras, que a modernidade é construída a partir do processo de colonização, principalmente das Américas, a partir da negativa do outro e do conhecimento não europeu. Eles demonstram um processo de construção simultânea da Europa civilizada e do outro não civilizado, representado pelos países dominados, forjando assim a centralidade da Europa como o lugar de onde emana o poder político, econômico, cultural, científico, social e o saber, o que Quijano (2002; 2005) denominou como matriz colonial de poder sustentada por quatro dimensões inter-relacionadas: controle da economia, da sexualidade do conhecimento e da subjetividade.

A partir dessa tese central, esse grupo aponta para uma modernidade que se constitui a partir do imaginário acerca da América como um lugar de selvagens e, para o progresso, necessitava uma civilização na qual a Europa se colocava superior às demais formas de vida.

Esse imaginário foi também sendo absorvido pelos colonizados, e assim, reafirmando que a civilização era assim constituída pelo *habitus* europeu.

A colonização não se faz apenas pela conquista de novos territórios, mas pelas dimensões epistemológicas e cognitivas dos indivíduos colonizados. Epistemológica por dispensar outras formas de conhecimento apresentadas pelos povos, reafirmando um saber hegemônico, sendo o pensamento científico, nos moldes europeus, como a única forma válida; cognitiva, pela identificação do outro como inferior, subalternizado e racializado, fazendo o colonizado pensar e ver o mundo a partir de categorias do colonizador, tendo a Europa como centro: o eurocentrismo, legitimando as formas de controle dos recursos e produtos em favor do mercado mundial (CASTRO-GOMEZ, 2005).

A América, conforme afirma Mignolo (2017), não estava para ser descoberta, não era uma entidade. A colonização dispensava vidas humanas e em nome do conhecimento civilizado europeu era justificada e naturalizada a inferioridade do ser humano e o uso da violência, tendo a forma de vida da Europa ocidental como a nova ordem mundial.

Três palavras são essenciais para entender o debate, modernidade/colonialidade/descolonialidade, que segundo Mignolo “são três palavras distintas e um só conceito verdadeiro” (2017, p. 1). São uma tríade que designam esferas de dicção e de ação e são interdependentes num complexo conjunto de relações de poder.

“Colonialidade” equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade. E descolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade (MIGNOLO, 2017, p. 1).

Nesta perspectiva, Walsh (2008) afirma que a colonialidade é configurada a partir de quatro eixos que se entrelaçam: a colonialidade do poder – que se refere a classificação social dos indivíduos baseado na raça; a colonialidade do saber – onde o saber europeu é superior aos desenvolvidos historicamente por comunidades ancestrais; colonialidade do ser – é exercida por meio da subalternização e desumanização dos colonizados, seu valor humano e seu conhecimento são desacreditados pela sua cor e suas raízes; colonialidade da natureza – nega-se a relação entre mundos biofísicos, humanos e espirituais.

As dimensões do conhecimento e da subjetividade serão o foco principal a ser discutido neste artigo, por entendermos que a ideia da modernidade eurocentrada produz as

ciências humanas a partir de um modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente, subjungando e classificando o sujeito. (OLIVEIRA, 2017).

A negação do outro não-europeu e do conhecimento “não civilizado” operou também na ideia da inferioridade de grupos humanos, na negação de faculdades cognitivas nos sujeitos racializados e obteve apoio na construção de um discurso no qual a estrutura biológica situava uns como naturalmente inferiores em relação aos outros, legitimando as formas de controle dos recursos e produtos em favor do mercado mundial (QUIJANO, 2005) e construindo um imaginário do sujeito normal que o capitalismo necessita sendo ele branco, másculo, proprietário, trabalhador, esclarecido, heterossexual, uma imagem do outro associado ao espaço europeu, afirma Castro-Gomez (2005).

Assim, toda forma de produção de conhecimento e de subjetividades em relação ao outro é a partir da imagem do homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu, com as suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo, consoante Grosfoguel (2008).

Numa perspectiva pedagógica, a colonialidade se manifesta no saber eurocentrado que encontra-se enrizado nas estruturas institucionais que posicionam os grupos e as práticas dentro de uma lógica racial, moderna-ocidental e colonial (WALSH, 2008)

O projeto decolonial, afirmam Reis e Andrade (2018), tem como objetivo primordial a libertação epistêmica dos povos subalternos e o reconhecimento de sua autenticidade cultural, política, econômica e ideológica.

Para entendermos como o sujeito brasileiro é constituído a partir desse imaginário colonial e como isso pode impactar nas instituições educacionais a partir da entrada dos grupos antes aliados do acesso ao ensino superior, traremos o debate desenvolvido por Enrique Dussel (1993; 2005), Anibal Quijano (2002; 2005) e Catherine Walsh (2008) como conceitos centrais para pensarmos como a política de cotas pode dar uma resposta à colonialidade no momento em que possibilita o acesso de grupos que foram excluídos do sistema educacional superior por terem um capital cultural fragilizado, mas que se superaram no momento em que se depararam com uma possibilidade de transformarem seu destino escolar.

Dussel como crítico da modernidade ocidental

Na tradição europeia, a Modernidade surgiu no que Dussel (2005) chama de visão “eurocêntrica”, porque nela os pontos de partida são fenômenos intraeuropeus, e seu desenvolvimento posterior necessita unicamente da Europa para explicar o processo, a exemplo dos acontecimentos históricos da Reforma Protestante, o Iluminismo e a Revolução Francesa. Nessa concepção, a visão de Modernidade é proposta num sentido mundial, ou seja, a partir da expansão portuguesa no século XV, “que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna o ‘lugar’ de ‘*uma só*’” (DUSSEL, 2005, p.26).

A Modernidade eurocêntrica cria e propaga o mito da civilização, onde o ser civilizado - e por isso mais desenvolvido e superior - vê o outro como primitivo. Esse ser primitivo precisa reconhecer o mito e se assim não o fizer, justifica-se o uso da força, da violência em nome da civilização, criando um novo paradigma de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência, da religião. A América Latina entra na Modernidade como a “outra face” a ser dominada, explorada, encoberta. (DUSSEL, 2005).

Ao se discutir a concepção de modernidade a partir da colonialidade, pretendemos negar o mito civilizatório e da inocência da violência em nome da civilização, num processo de emancipação do pensamento do outro visto como bárbaro, não civilizado, reconhecendo suas diferenças de raças, gênero, etc. Para Branco (2018, p. 143),

Dussel reflete sobre uma Europa mitificada, inventada, ideologicamente formada na falsidade da superpotência que não deve nada a ninguém, de ser autônoma e criativa por si mesma. A história eurocentrada apaga as contribuições de outras culturas, sociedades, políticas e filosofias para com o “centro epistemológico”.

Em nome dessa civilização, a Europa domina e subjuga o conhecimento dos colonizados e impõe um padrão social e, assim, concretiza duas conquistas: “da terra (material) e ideológica (do pensamento) dos povos residentes” (BRANCO, 2018, p. 143), ficando o imaginário hegemônico europeu que foi sendo absorvido pelos colonizados, e assim, reafirmando que a civilização era assim constituída pelo *habitus* europeu. Esse mito eurocêntrico da modernidade identificou a particularidade europeia como universal e a colonialidade como o passado da Europa (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 73).

Assim, a Europa adquiriu uma hegemonia epistemológica sobre as demais culturas e todas as outras formas de produção conhecimento foram eliminadas, sendo o pensamento científico, nos moldes europeus, como a única forma válida, conclui Castro-Gomez (2005). É esse imaginário hegemônico europeu que Dussel (1993, 2005) chama de Mito da Modernidade, onde é um privilégio nascer, ser e viver como europeu, sendo eles o padrão cultural e o modelo ideal do homem que deve ser perseguido por outras culturas e foi inventado a partir de uma violência colonial, onde tão somente a razão europeia era universal, negando a razão do outro não europeu.

O Mito da Modernidade é construído, de um lado, pela autodefinição da cultura eurocentrada como superior e mais desenvolvida e, por outro lado, a outra cultura é determinada como “inferior, rude, bárbara, sempre sujeito de uma ‘imaturidade’ culpável” (DUSSEL, 1993, p. 75).

Nessa perspectiva, o Outro – bárbaro - é dominado e “emancipado” para bem dele mesmo, em nome da civilidade moderna, “nisto consiste o “mito da modernidade”, em vitimar o inocente (o Outro) declarando-o causa culpável de sua própria vitimização e atribuindo-se ao sujeito moderno plena inocência com respeito ao ato sacrificial” (DUSSEL, 1993, p. 76).

A negação do outro deprecia a diversidade dos povos colonizados e determina o etnocentrismo europeu, o que leva ao encobrimento do outro não europeu. Assim, às populações dominadas foi imposta uma relação superioridade/inferioridade e estabelecida uma hegemonia europeia que controlava “todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 121), estabelecendo a colonialidade do poder.

- **Quijano como crítico das relações de poder modernidade/colonialidade**

Um dos eixos fundamentais do padrão de poder eurocentrado é a “classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica” (QUIJANO, 2005. p. 117)

Esse eixo, conforme nos apresenta Quijano, é de origem e caráter colonial porém mais duradouro e estável do que a matriz que lhe constituiu. Assim, a América foi constituída como a primeira identidade da Modernidade, “constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial” (QUIJANO, 2005, p.117).

A raça foi um dos principais e primeiros critérios para a classificação da população mundial e o local que ela ocupa na estrutura de poder da sociedade, onde os povos colonizados foram desprovidos de suas singularidades, de suas identidades históricas, passando a constituir uma “nova identidade racial, colonial e negativa” ao qual “implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade” (QUIJANO, 2005, p. 127).

Os colonizadores reprimiram o conhecimento dos colonizados, afirma Quijano (2005), seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade, para eles, os não-europeus eram vistos como constituintes de uma subcultura, iletrados e desprovidos de herança intelectual.

Para isso, a educação jesuítica foi um instrumento fundamental para a formação da elite colonial no Brasil, afirma Moll (2012), ao mesmo tempo em que tinha o papel de catequizar os índios para a servidão, em um processo de sobreposição cultural – “da cultura europeia (branca, cristã e alfabetizada) sobre a cultura nativa (índia, politeísta e analfabeta)” (MOLL, 2012, p. 14).

A “colonialidade do poder” que, segundo Walsh (2008) perdura até hoje, estabeleceu uma hierarquia racializada: de um lado os brancos (europeus) e do outro os mestiços (índios e negros) com identidades comuns e negativas e que tiveram suas diferenças históricas, culturais e linguísticas apagadas.

O fenômeno do poder é caracterizado como um tipo de relação social constituído pela co-presença permanente de três elementos – dominação, exploração e conflito, afirma Quijano (2002), e o atual padrão de poder mundial consiste na articulação entre:

a colonialidade do poder, isto é, a idéia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/ intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento (QUIJANO, 2002, p.04).

Para Quijano (2005) e Mignolo (2005), a lógica de dominação se reestrutura e substitui o colonialismo externo pelo interno, ou seja, as elites continuam a perpetuar a exclusão dos indivíduos que não se enquadram no padrão europeu de civilização. Assim, afirmam, existe uma diferença entre o colonialismo e a colonialidade, sendo o colonialismo a tomada de territórios e a colonialidade a tomada do imaginário e do saber e isso se perpetua e se manifesta por intermédio das instituições, entre elas as educacionais.

Walsh e a dimensão pedagógica da modernidade/colonialidade

Essas dimensões do pensamento decolonial nos permitem entender o processo de exclusão social baseado num padrão que define o que é certo ou errado, sucesso ou fracasso, superior ou inferior, e isso vai refletir nas histórias de vida, na constituição enquanto sujeito a partir das experiências que não são, nesta perspectiva, visíveis, e muitos vão ficando pelo caminho por não se adequarem ao padrão estabelecido.

Walsh (2008) reflete acerca da temática e seus impactos na atualidade, em que a colonialidade se reestrutura para garantir sua existência no mundo marcado cada vez mais por disputas de espaços dos movimentos sociais. Afirma que o reconhecimento da diversidade é uma “estratégia política funcional ao sistema-mundo moderno e ainda colonial; pretende ‘incluir’ aqueles previamente excluídos de um modelo globalizado de sociedade governado não por pessoas, mas por interesse de mercado” (WALSH, 2008, p. 8 – *tradução nossa*).

Essas estratégias e políticas não visam a transformar as estruturas sociais da colonialidade, mas administrar a diversidade no que antes era visto como um perigo à ordem estabelecida, afirma Walsh (2008).

A autora propõe a propagação de um pensamento de-colonial, no sentido de libertar as mentes do saber eurocentrado enraizado nas estruturas institucionais que posicionam os grupos e as práticas dentro de uma lógica “racial, moderno-occidental y colonial” (WALSH, 2008, p. 12). Segundo ela, esse pensamento procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistemológicas da colonialidade que estão fixadas numa racionalização do conhecimento eurocêntrico que inferioriza alguns seres como menos humanos.

Numa perspectiva pedagógica, Walsh nos apresenta a pedagogia decolonial, que surge como uma proposta de pensar a educação como crítica à Modernidade. Significa então, no campo da educação, uma práxis baseada numa educação propositiva e não somente

denunciativa, por isso o termo “decolonial” e não “descolonial”, onde “DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento” (OLIVEIRA, 2017, p.3)

A educação decolonial, proposta por Walsh (2008), surge para pensar a partir dos sujeitos que historicamente foram subalternizados pela colonialidade e que são marcados pelas diferenças que se contrapõem às lógicas educativas hegemônicas, sejam eles índios, negros, mulheres, homossexuais.

Nesta perspectiva, Mendonça (2017, p. 45) nos faz refletir de que a pedagogia escolar moderna se constituiu a partir da ideia de “inferioridade dos educandos e dos povos a educar (colonizar)”

Parece óbvio que a primeira medida que garante o direito à educação é lograr a todos e todas uma vaga na escola e permitir que esse percurso se complete. Uma vez dentro dela, quando não existe mais a barreira do acesso, as trajetórias e os percursos escolares se diferenciam, não só porque os sujeitos são diferentes, mas também porque as aprendizagens não são desvinculadas das relações sociais de poder/dominação. As desigualdades têm raízes que vêm de longe e estão impregnadas na ossatura da educação escolar, nos paradigmas em que a escola foi construída.

Assim, a escola vai reproduzindo a negação do outro e o discurso hegemônico de superioridade de grupos que se perpetuam no poder, no topo da estrutura social, em detrimento dos considerados não civilizados por não deterem os padrões de convívio social que foram determinados para o ambiente escolar e acadêmico.

E, ao reconhecer os fora do padrão, o sistema escolar trata de garantir programas voltados “para os ‘pobres’, ‘defasados’, ‘inferiores’, sem mexer na sua lógica homogênea, reprodutora de desigualdades. A sociedade e a escola são extremamente desiguais e tratam as diferenças como desigualdades” (MENDONÇA, 2017, p. 46).

O direito universal à educação não se configura na prática, muito menos no sentido de igualdade e assim, como afirma Mendonça (2017), o direito à educação de qualidade passa a ser simbólico. E ainda, a uns são negados à educação porque suas formas de ser e de estar não condizem com o que se espera deles, não representam a forma correta de aproveitar esta oportunidade de ascender à norma culta e fracassam.

Esse fracasso é, para a escola colonial, reflexo do desempenho do aluno. Nessa perspectiva, eles são lançados à própria sorte, tendo o mérito pessoal como um fator decisivo

na sua trajetória, porém, como afirma Mendonça (2017, p. 50), no discurso do mérito e da igualdade de oportunidades o que está por trás é a conservação da “ideia de inferioridade racial, do individualismo e dos consequentes valores a ele vinculados: competição, classificação, inferioridade, discriminações”.

Para Moll (2011), quando a escola não considera as histórias de vida e de mundo dos estudantes, cria uma profunda distância dele com o sistema escolar e, por desconhecer isso, a escola cobra deles comportamentos como se fossem naturais e a escola “‘testa’ estas crianças e as ‘rotula’ como inaptas, imaturas ou deficientes, corrobora a postura histórica que preconiza como universais e verdadeiros os padrões das classes média e alta” (MOLL, 2011, p. 51).

A política de cotas se apresenta como uma resposta a exclusão histórica e é pensada pois, como nos diz Mendonça (2017), a educação é parte dos direitos sociais que abrange também o direito a afirmação das diferenças, base fundamental da política.

Castro (2014) contribui ao afirmar que as cotas nas universidades nasceram na tentativa de romper a exclusão social baseada no mérito pessoal. O mérito revela-se como uma sorte que se pode ter ou não, mas nunca é oferecido a todos. Esses estudantes que ingressarem numa universidade pública estão “muito além de transpor a barreira do vestibular, significa “contrariar” o “destino”, que lhes é socialmente “reservado”, legitimado por uma divisão socioeconômica de classe”. (MARTINS; LISBOA, 2014, p. 12).

Enquanto a universidade é vista por uns como uma extensão natural de sua vida acadêmica, para outros ela surge como conquista e desafio, daí entrar numa universidade passa a ser “um gesto e ritual carregado de significados de existência e de pertença, de disputa e de ocupação de territórios” para os “coletivos feitos desiguais” (ARROYO, 2010, p. 1407).

Esses grupos lutam por espaços antes privilegiados a poucos, clamando pelo direito de serem reconhecidos pelas suas particularidades, questionando o conceito de igualdade e “dando espaço para concepções que valorizam o tratamento desigual aos desiguais” (SILVA FILHO; CUNHA, 2014) tendo o acesso à educação como forma de mitigar as desigualdades e como elemento para garantir a justiça social.

DIREITO À EDUCAÇÃO COMO JUSTIÇA SOCIAL

Segundo Boaventura Sousa Santos “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (2003, p. 56). É reconhecendo a diversidade, que surgem novos espaços de resistência e de luta e de novas práticas políticas.

A educação, afirma Gomes (2001, p. 99) “é a mais importante dentre as diversas prestações que o indivíduo recebe ou tem legítima expectativa de receber do Estado” e o direito à educação, apesar de ser para todos, objetivamente não se constitui na prática na sua integralidade.

Para Mendonça (2017, p. 34), as desigualdades, exclusões e promessas de igualdade e justiça “demonstram que os direitos sociais são figurados no cenário público como interesses e conflitos consumados”.

A reafirmação das diferenças, do indivíduo especificado (GOMES, 2001), dos coletivos feitos desiguais (ARROYO, 2010), são os espaços de lutas específicas que não se limitam aos direitos postos em leis, mas que vão de encontro ao modelo civilizatório, propagado pela Modernidade, que se refere aos homens como universais, homogêneos, dissolvendo sua particularidade e por conseguinte, suas necessidades específicas dentro de um contexto social que naturaliza e revela o mérito como uma sorte destinada àqueles que o perseguem, descontextualizando o processo de constituição do indivíduo enquanto ser social.

Conforme afirma Gomes (2001) e Mendonça (2017) não é pelo fato do direito estar sob forma de lei que será efetivado¹⁷, mas como se dão nas relações sociais, “o campo do direito está intimamente ligado às estruturas e formas de organização da sociedade” (MENDONÇA, 2017, p. 33).

A igualdade formal perante a lei não garante por si a igualdade material, ou substantiva, “uma vez que a não intervenção do Estado no âmbito das relações econômicas e sociais acaba por reproduzir as injustiças e concentrações de poder e renda, beneficiando alguns em detrimento de outros” (SILVA FILHO; CUNHA. 2014).

Assim, a promoção da justiça social se dá pelo tratamento diferenciado dos sujeitos na busca pela igualdade de resultados, dando sentido ao conceito de equidade.

¹⁷ Quando se diz que todos os cidadãos são iguais perante a Lei, não se quer afirmar que desapareceram as desigualdades sociais, mas apenas que elas não gozam de reconhecimento formal do sistema de normas da sociedade, afirmam Bobbio, Matteucci, Pasquino (2010, p, 170).

O direito à educação é uma figura simbólica em que todos deveriam ter porém “nem todos são todos”, como afirma Mendonça (2017), e a escola e o Estado na seleção dessa parcela “do todo” não reconhece os “diferentes” como sujeitos de direito.

A política de cotas nas universidades públicas brasileiras é uma tentativa de romper com a desigualdade entre pobres e ricos, entre negros e brancos e “são formuladas com o fundamento do princípio da equidade, na promoção da igualdade” (SILVA FILHO; CUNHA, 2014), onde as pessoas são diferentes e isso deve ser considerado para promover justiça social.

Para Gomes (2003), as políticas de acesso ao ensino superior visam atacar a desigualdade brasileira que é traduzida pelo sistema educacional que segrega, tradicionalmente, utilizando-se de diversos mecanismos mas que sempre reservou aos negros e pobres uma educação de qualidade inferior, “dedicando o essencial dos recursos materiais, humanos e financeiros voltados à Educação de todos os brasileiros, a um pequeno contingente da população que detém a hegemonia política, econômica e social no País, isto é, a elite branca” (GOMES, 2003, p.1).

Assim, as bases das ações afirmativas estão fundadas na certeza de que “há uma dívida histórica com relação a grupos considerados minoritários e, por isso, as políticas públicas devem também ser voltadas para a reparação das desigualdades” (SILVA FILHO; CUNHA, 2014, p.1).

As políticas de ações afirmativas são constituídas para garantir os “direitos sociais, econômicos, culturais e dos direitos da fraternidade e da diferença, e como tal são resultados de lutas sociais de reconfiguração de forças sociais na definição das políticas de Estados nacionais ao longo da história mundial” (SILVA FILHO, 2008, p. 34).

O Estado deve funcionar como instrumento da sociedade para corrigir a competição desigual nos seus diversos segmentos e as ações afirmativas não se configuram com privilégio, mas, como afirma Silva Filho (2008), como uma medida que garanta o acesso às condições de educação, renda, saúde e trabalho, para os grupos que historicamente foram discriminados socialmente, oportunizando que tenham condições de competir a partir de um patamar similar ao de outros grupos socialmente favorecidos.

Para Bourdieu (1983) o ensino superior é um campo de reprodução e legitimação de desigualdades, e a democratização do acesso a esse campo põe em xeque a sua manutenção,

que se justifica a partir do discurso da meritocracia, onde apenas os mais preparados devem ocupar tais vagas. Assim, afirma Cavalcante (2015), quando se adota o sistema de classificação e desclassificação por meio de admissão meritocrática, as desigualdades sociais são reforçadas e transformadas em desigualdades escolares.

O sistema educacional favorece a conservação social, pois oferece ascensão àqueles que já são favorecidos na pirâmide social e econômica, realimentando a tradição histórica da exclusão e a ordem social é mantida pelo sistema escolar a partir da violência simbólica, onde os “dominados continuam acreditando em sua situação como ‘natural’, não refletindo sobre os mecanismos que permeiam tal manutenção social e aceitando as diferenças de classes impostas como herança” (SOUZA; BRANDALISE, 2017, p. 519).

Assim, a política de cotas caracteriza-se como uma possibilidade de superação das desigualdades, afirma Souza e Brandalise (2017, p. 522), pois “mesmo fazendo parte de um sistema que sofre violência simbólica, contribui para a promoção de modificações na estrutura da pirâmide social e educacional”.

Quando se considera apenas a ideia do mérito, os estudantes que não lograrem êxito na sua trajetória escolar não são vistos como vítimas de uma injustiça social, pelo contrário “são tidos como responsáveis por seu fracasso, pois perderam as chances providas pela escola de, assim como os outros, obter sucesso” (CAVALCANTE, 2015, p. 345)

A “lógica da exclusão” atinge indivíduos imersos em circunstâncias socioeconômicas desfavoráveis e dificultadoras à sua permanência no sistema educacional, sendo necessário considerar “o ponto de partida” em que cada estudante se encontra no momento do seu ingresso e, por ignorar justamente isso, é que o sistema educacional exige o que ele não tem, considerando como natural aquilo que para ele é desconhecido, afirma Moll (2011).

Tendo como base a perspectiva decolonial, entendemos a política de cotas como parte de um processo para mitigar as desigualdades e a exclusão social a partir da educação. Os estudantes que conseguiram superar as barreiras impostas pela sociedade e conseguiram sua inscrição numa das Universidades Públicas de qualidade em Pernambuco, a UFRPE, começam a reconfigurar tanto o espaço acadêmico, como sua trajetória de vida, além de “quebrar a roda” que sempre girou em favor dos mais beneficiados econômicos e socialmente com o pensamento colonial capitalista moderno.

POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Os estudantes beneficiados com o sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras são, em geral, oriundos de grupos socialmente excluídos, e vivenciam diversas formas de restrições à concretização dos seus projetos de vida.

A política de cotas pode ser capaz de eliminar as barreiras artificiais e invisíveis e criar exemplos de mobilidade social, afirmam Maciel (2014) e Paiva (2015). Ela é fruto da luta dos movimentos sociais, especialmente dos ativistas negros, que influenciaram a construção da política de cotas no sentido de mitigar a ambiguidade das relações raciais brasileiras a partir da reconfiguração do ensino superior público, servindo de exemplo às próximas gerações para a concretização de projetos de vida.

Estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE e Instituto de Pesquisa Aplicada - Ipea na década de 1990 apontaram a desigualdade no Brasil persistia e tinha cor, esses “estudos demonstravam que a escolaridade média do brasileiro aumentou na década de 1990, mostraram também que a desigualdade entre brancos de um lado, e pretos e pardos de outro, se manteve a mesma” (PAIVA, 2015, p. 144).

Esses estudos foram decisivos para a construção de uma agenda discursiva nas universidades brasileiras, afirma Paiva (2015) e, em 2002, universidades estaduais adotam sistemas de cotas, a exemplo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), do Norte Fluminense (UENF), do Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Estadual da Bahia (UNEB), e antes da promulgação da Lei 12.712 em 2012, 70% das universidades estaduais e federais já haviam realizado o processo de implantação de políticas de ação afirmativa a partir das decisões de seus conselhos universitários. Em 2011, 71 universidades das 96 universidades públicas estaduais e federais já adotavam algum tipo de política de cotas, sendo 39 federais e 32 estaduais (PAIVA, 2015).

Na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) o vestibular de 2013 já contou com a reserva de 50% das vagas de graduação para o sistema de cotas. As vagas foram subdivididas de acordo com a renda per capita da família, sendo 25% para o estudante que comprove a renda familiar de até um salário mínimo e meio e 25% para renda familiar mais que um salário mínimo e meio. Ainda em cima desses 25% incide a cota racial para negros, pardos e índios, ressaltando que todos devem ser oriundos de escolas públicas.

Desde 2009 a seleção para ingresso nos cursos de graduação na UFRPE ocorre por intermédio do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, após divulgação das notas, os estudantes podem se inscrever no Sistema de Seleção Unificada - SISU.

Em 2013, a UFRPE oferecia 3.240 vagas em cursos de graduação presenciais, dividida em 40 cursos, nos *campi* de Dois Irmãos (Sede-Recife), Cabo de Santo Agostinho (UACSA), Serra Talhada (UAST), e Garanhuns (UAG). Em 2018 a oferta foi de 3.880 vagas para 46 cursos, assim distribuídos: Dois Irmãos: 2000 vagas; UACSA: 600 vagas; UAST: 720 vagas; UAG: 560 vagas.

Do total dessas vagas, 50% são reservadas em atendimento a Lei 12.711/2012. Em 2018, esse quantitativo foi de 1.940 e, no período compreendido entre 2013 a 2018, foram reservadas 10.670 vagas.

A UFRPE foi uma das primeiras Universidades brasileiras a aderir à seleção pela nota do ENEM e na reserva de vagas na condição da referida Lei. Com base nisso, os primeiros dados gerados a partir da promulgação são de 2013, permitindo que 1.620 alunos solicitassem, via SISU, a matrícula como cotista. Em 2014, foram 1.770; já em 2015, esse número foi de 1.620.

Percebe-se que houve um aumento ao longo do período, porém foi em 2016 e 2017 que tivemos um aumento significativo, 1.780 e 1.940 respectivamente, e em 2018 esse número foi de 1.880.

O aluno pode se candidatar em uma das quatro modalidades de acesso por intermédio da Lei:

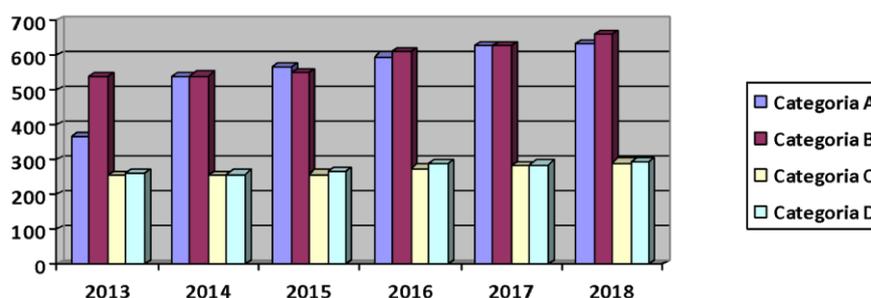
Categoria A: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Categoria B: Candidatos autodeclarados pretos - pardos ou indígenas - com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Categoria C: Candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Categoria D: Candidatos que - independentemente da renda - tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

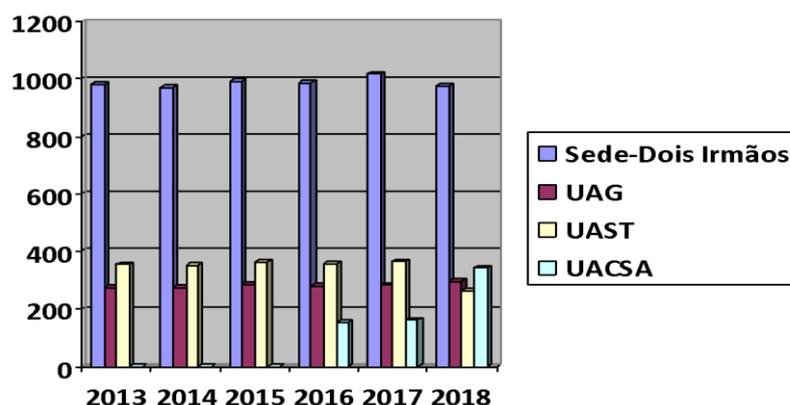
Gráfico 1 – Quantitativo de estudantes por categoria no período de 2013 a 2018



Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico- DRCA/UFRPE (2018)

De acordo com o Gráfico 1, a categoria A e a categoria B apresentam maior número de solicitantes de ingresso aos cursos da UFRPE. Essas duas categorias são as que remetem às questões de raça (autodeclarados pretos, pardos ou indígenas). O aumento no decorrer dos anos deve-se, principalmente, ao aumento do quantitativo de vagas disponibilizadas.

A UFRPE atualmente é dividida em quatro *campi*, verificando o quantitativo por *campus*, o Gráfico 2 nos mostra quantos alunos na condição de cotista solicitaram matrícula no período analisado:

Gráfico 2 – Quantidade de estudantes cotistas que solicitaram matrícula no período de 2013 a 2018, por *campus*

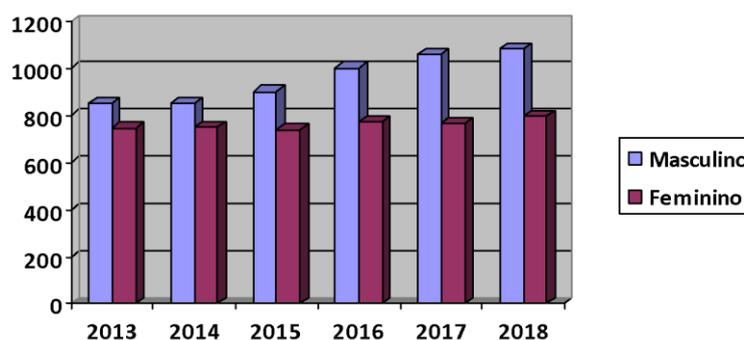
Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico- DRCA/UFRPE (2018)

Percebe-se que a maioria dos alunos cotistas encontra-se na Unidade Dois Irmãos. Isso ocorre principalmente por ser o *campus* o lugar em que há mais cursos, com um total de 22. A UAG, UAST e UACSA oferecem, respectivamente, 07, 09 e 05 cursos cada. Outro dado

relevante é que, na UACSA, apesar de ter sido criada em 2014, com a entrada de 300 alunos, no ano de 2015 não houve seleção para Unidade, retornando em 2016. Isso ocorreu pelo processo de organização estrutural que a Unidade precisou vivenciar.

No quesito gênero, a comunidade é composta pela maioria do sexo masculino, como pode se verificar no Gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Quantidade de estudantes cotistas que solicitaram matrícula no período de 2013 a 2018, por gênero



Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico- DRCA/UFRPE (2018)

Houve um aumento de 1,24% no período dos estudantes do sexo masculino, já no feminino o aumento foi de 1,03% no mesmo período. Nos anos de 2013, 2014 e 2015 a média se manteve em 1,2%, acentuando-se em 2016 com uma média de 1,4% entre os sexos. Isso se deve ao grande número de estudantes do sexo masculino nos cursos de Engenharias da UACSA. Nesta Unidade, em 2018, apenas 62 estudantes cotistas são do sexo feminino *versus* 235 do sexo masculino.

Em relação à origem desses estudantes e sua média no SISU, observamos que 1.712 dos estudantes são oriundos de escolas públicas estaduais, sendo a maioria. Em seguida estão os oriundos de escolas federais, que correspondem a um total de 130, seguido de 32 de escolas municipais e 06 que não informaram a origem.

Outro aspecto relevante diz respeito à média das notas para ingresso desses estudantes em 2018, a média geral é de 594,57, sendo no *campus* Dois Irmãos a média de 605,40, enquanto que na UAG e na UAST, a média foi de 590,60 e 583,65, respectivamente. No caso da UACSA, a média foi de 596,28.

Contudo, quando tratamos da nota média do SISU, observamos que é das escolas federais a maior média 591,80, seguida da média de 590,79 dos oriundos de escolas estaduais e as das municipais 590,42.

Os dados revelam que a grande parte dos estudantes que ingressaram no ano de 2018 são egressos de escolas da rede estadual e que a variação da média entre os estudantes não foi tão expressiva, mesmo a média dos alunos egressos das federais serem maiores no comparativo com a grande parte oriunda da rede estadual de ensino.

No quesito média geral dos cursos, a maior média foi visualizada nos cursos de Ciências da Computação-CC e Medicina Veterinária-MV, ambos do *campus* Dois Irmãos, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 - Média para ingresso nos cursos de CC e MV – campus Dois Irmãos - em 2018

Curso	Média da Concorrência Geral	Média dos Estudantes Cotistas
1º. Ciência da Computação	607,49	607,58
2º Medicina Veterinária	605,03	600,89

Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico- DRCA/UFRPE (2018)

Percebemos um desempenho positivo entre os estudantes cotistas se comparados aos demais. Segundo os dados da UFRPE, a maior média do aluno cotista no curso de CC foi de 707,64 e de MV foi de 683,42, já a menor média foi de 604,29 para o curso CC e 602,88 para MV, corroborando com a pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada– IPEA, realizada em 2016, que revelou que “os alunos cotistas apresentam desempenho próximo, similar ou até melhor em relação aos alunos que não cotistas”.

Nesta perspectiva, Bourdieu e Passeron (1992) também chamam a atenção para o fato de que os alunos das classes populares que ingressam num ambiente acadêmico obtêm resultados equivalentes aos das altas classes por serem fortemente selecionados.

A partir da média, podemos perceber que não há grande distinção entre os estudantes cotistas e não cotistas, superando o mito da “capacidade” dos que ingressam na condição de cotista. Essa discussão está fortemente marcada quando se trata da política de cotas, pois para alguns pesquisadores, os estudantes que ingressam no ensino superior por intermédio das ações afirmativas de acesso “não teriam capacidade para responder as demandas acadêmicas”,

já para outros, “eles seriam capazes de romper com o discurso hegemônico e propor novas formas de produção de conhecimento”. (SITO, 2015, p. 2 – *tradução nossa*).

A política de cotas não resolve o problema da colonialidade, mas apresenta um caminho para o que Walsh (2008) denomina de DEcolonialidade, pois viabiliza uma oportunidade de igualdades a esses grupos marcados pela colonialidade do poder.

Os dados apresentados *per si* não revelam o processo de exclusão e desigualdade, mas refletem que a política de cotas possibilitou que esses estudantes, quando oportunizados por políticas públicas, são capazes de ressignificar e desconstruir a ideia de mérito que baseia e reforça o pensamento colonial que perdura até os dias atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudante que acessa o ensino superior numa universidade pública brasileira por intermédio da política de ações afirmativas contraria o seu destino, rompendo a lógica de reprodução social excludente marcante em nossa sociedade.

A proposta deste texto não finda em apresentar o perfil dos estudantes numa dessas instituições, mas se propõe a discutir porque a política de cotas é imprescindível para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, mais igualitária, reconstituindo a identidade nacional a partir do reconhecimento das diferenças. Pretende fazer pensar como se constitui a sociedade brasileira a partir de uma lógica excludente, classificatória, que reafirma o Mito da Modernidade e da Colonialidade do Poder.

Esses grupos ao acessarem o que antes era uma realidade distante, estão constituindo-se de um dos objetivos do movimento decolonial, reconstituindo o espaço acadêmico a partir de suas diferenças, num processo emancipador, tomando posição (mesmo que inconscientemente) de enfrentamento ao padrão colonizador, que determina em qual posição social se encontra o sujeito e que podem, e assim esperamos, que emergem saberes invisibilizados pelos saberes acadêmicos eurocentrados.

Essas questões são maiores do que podemos abarcar neste texto, porém suscitam da necessidade de se constituir um entendimento de como vivemos num país de exclusão continental, onde há uma elite que se constitui a partir da distinção e da negação do outro, onde aos poucos abastados economicamente são permitidos usufruir de melhores condições de vida e assim são legitimados a partir do discurso do mérito.

Nos últimos tempos estamos vivenciando o desmonte de diversas políticas sociais implementadas nos governos do Presidente Luis Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, mas as políticas de acesso às universidades públicas federais em todo território nacional encontram-se consolidadas e começam a revelar uma dinâmica social que será sentida ao longo da história.

Esses estudantes que ingressam nas universidades públicas federais nessa condição já são uma parcela diferenciada dos que frequentam as escolas públicas, pois muitos não conseguem a nota mínima para ingresso nos cursos oferecidos, mesmo que o sistema de seleção proporcione que todos que realizem o ENEM possam se inscrever no SISU, a concorrência ainda é um obstáculo a ser superado, principalmente nos cursos de maior destaque social.

A educação superior não resolverá o problema da colonialidade, nem tão pouco é a certeza de mobilidade social dos indivíduos, mas ela garante que eles tenham acesso a um mundo de possibilidades, a um espaço em que possam dialogar com seu futuro, criando perspectivas não só individuais, mas para o grupo social ao qual ele está inserido, tornando possível aquilo que para muitos era um sonho distante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M.G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17>. Acesso em: 01 mai 2018.

BOBBIO, N. MATTEUCCI, N. PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 13 ed. 2010.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Francisco Alves Editora S/A: Rio de Janeiro, 1992.

BOURDIEU, P. **Questões da sociologia**. São Paulo: Marco Zero, 1983.

BRANCO, R.A.C. Modernidade e alucinações eurocêtricas a partir de Enrique Dussel e Achille Mbembe. **Revista de Estudos em Relações Interétnicas**, v. 21, n. 2, maio/ago 2018, p. 141-163. Disponível em: periodicos.unb.br. Acesso: em 30 maio 2019.

BRASIL. **Lei n. 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.

CASTRO, M.D. **Estudantes cotistas do Rio Grande do Sul encontram seu lugar na UFRGS?** 2014. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/106463>. Acesso em: 20 maio 2018.

CASTRO-GÓMEZ, S. **La poscolonialidade explicada a los niños**. Colombia: Editorial Universidade Del Cauca, 2005.

CAVALCANTE, C.V. Políticas de ação afirmativa na educação superior brasileira: uma análise dos planos nacionais de educação 2001-2010 e 2014-2024 – uma estratégia para a redução das desigualdades sócias e escolares? **Unisul, Tubarão**, Santa Catarina, v. 9, n. 16, p. 333-350, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poesis/article/view/3112/2467>. Acesso em: 15 abr. 2018.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L.A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, 2013. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100015>. Acesso em 20 dez 2018.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo, in Lander, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**, Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

DUSSEL, E. **O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Conferências de Frankfurt. Rio de Janeiro: Vozes, 1993, p. 53.

GOMES, J.B.B. **Ação Afirmativa & o Princípio Constitucional da Igualdade** (O Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA). São Paulo: Renovar, 2001.

_____. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Orgs.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 12 jan. 2019.

MACIEL, R.O. **Acesso e produção acadêmica de estudantes cotistas negros na Universidade Federal do Maranhão**. 2014. 177f. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontífca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARTINS, F.S.; LISBOA, M.D. A voz dos “degradados”: o que dizem cotistas ingressos em cursos de maior demanda da Universidade Federal de Santa Catarina. In: ANPED SUL, 5., 2014. **Anais...** Florianópolis, 2014.

MENDONÇA, P. M. **O direito à educação em questão**: as tensões e disputas no interior do programa mais educação. 2017. 179f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AVGGNU>. Acesso em: 15 nov. 2018.

MIGNOLO, W.D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais –RBCS**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092017000200507&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 nov. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Análise sobre a expansão das Universidade Federais 2003 a 2012**, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 mar. 2016.

MOLL, J. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

OLIVEIRA. L.F. **O que é uma educação decolonial?** 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL. Acesso em: 23 jan. 2018.

PAIVA, A. R. Cidadania, reconhecimento e ação afirmativa no ensino superior. **Civitas**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, e-127-e-154, out./dez. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/23251>. Acesso em: 12 dez. 2018.

QUIJANO, A. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 18 nov. 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, São Paulo, a. 17, n. 37, p. 4-28. 2002. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF. Acesso em: 28 jan. 2019.

REIS, M.N.; ANDRADE, M.F.F. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 17, n. 202, p. 1-11. 2018. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/41070>. Acesso em: 14 fev. 2019.

SANTOS. B. S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA FILHO, P.; CUNHA, E. O. **As políticas de ações afirmativas na educação superior no Brasil sob a ótica da equidade.** 2014. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/PenildonSilvaFilho_GT2_Integral.pdf. Acesso em 23 dez. 2016.

SILVA FILHO. P. **Políticas de Ação Afirmativas na Educação Brasileira:** estudo de caso do Programa de Reserva de Vagas para Ingresso na Universidade Federal da Bahia. 2008, 211f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11855>. Acesso em: 15 dez. 2018.

SITO. L. R. S. **Reconhecendo trajetórias de estudantes cotistas a partir de suas práticas de letramento acadêmico.** Congresso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) San José de Costa Rica. 2015 Grupo Trabajo 31: *Universidad Latinoamericana: interpelaciones y desafíos.* Disponível em: <http://ciem.ucr.ac.cr/.../Reconhecendo%20trajetórias%20de%20estudent>. Acesso em: 12 fev. 2016.

SOUZA, J. **Ralé brasileira:** quem é e como vive. Belo Horizonte Editora UFMG, 2009. Universidade Federal Rural de Pernambuco. **Site.** Disponível em: http://ww4.ufrpe.br/ruralnamidia_ver.php?idConteudo=11278>. Acesso em: 10 mar. 2016.

SOUZA, A. C.; BRANDALISE, M. A. T.. Política de cotas e democratização do ensino superior: a visão dos implementadores. **Revista Internacional de Educação Superior (RIESup)**, 2017.

WALSH, C. Interculturalidad crítica/pedagogia de-colonial. **Revista de Educação Técnica e Tecnologia em Ciências Agrícolas**, Rio de Janeiro, v 3, n. 6, p. 25-42, 2008. Disponível em: <http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=1071>. Acesso em: 10 jan. 2019.

4.3 ARTIGO 3: *Habitus* e Decolonialidade: o acesso ao ensino superior para desconstrução do imaginário colonial¹⁸

***Habitus* and Decoloniality: access to higher education for deconstruction of the colonial imaginary**

Resumo: Este texto constitui parte da pesquisa que analisa o perfil dos estudantes egressos de escolas públicas que ingressaram na Universidade Federal Rural de Pernambuco por intermédio da Política de Cotas. O objetivo é apresentar, a partir de relatos coletados por intermédio de entrevistas, como esses estudantes recém-ingressantes nos dois cursos mais concorridos em 2018, apresentam os desafios para o letramento acadêmico, que é influenciado pelo *habitus*, na sua trajetória escolar e as perspectivas desses jovens para a diplomação. Para tanto, seguimos uma abordagem qualitativa e realizamos uma discussão teórica sobre os conceitos de *habitus*, pensando que este se constitui a partir de um imaginário colonial que a política de cotas contribui para desestruturar.

Palavras-chave: Política de Cotas. Universidade. Ensino Superior

Abstract: This text is part of the research that analyzes the profile of public school students who entered the Federal Rural University of Pernambuco through the Quotas Policy. The objective is to present, from reports collected through interviews, how these newly enrolled students in the two most competitive courses in 2018 present the challenges for academic literacy, which is influenced by the *habitus*, in its school trajectory and the perspectives of these young people for the diploma. In order to do so, we follow a qualitative approach and carry out a theoretical discussion about the concepts of *habitus*, thinking that this is constituted from a colonial imagery that the dimension politics contributes to de-structuring.

Keywords: Quotas Policy. University. Higher education

INTRODUÇÃO

Como o ingresso em uma Universidade Pública Federal influencia o *habitus* de um estudante cotista? A resposta a essa pergunta é a investigação realizada com estudantes oriundos de escolas públicas que ingressaram na Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE.

Aqui, pretendemos realizar uma discussão teórica a partir de dados empíricos, da ordem social que se reafirma no sistema escolar em que o capital cultural pode ser um dos fatores determinantes para o sucesso e o fracasso na vida escolar, ao mesmo tempo em que o sistema de cotas desestabiliza essa lógica.

¹⁸ Artigo submetido à Revista: Educação em Revista da UFMG, em 11 de junho de 2019.

Este texto apresenta o resultado de parte da pesquisa de Doutorado em Educação, realizada com estudantes cotistas dos dois cursos mais concorridos no ano de 2018 da UFRPE, coletado por entrevistas e questionários, no intuito de observar como esses estudantes recém-ingressantes passam a conviver com códigos próprios da academia, e como essa relação é influenciada e influencia o seu *habitus*.

Belletati (2011) afirma que muito se questionou sobre o potencial dos estudantes egressos de escolas públicas, acreditando que esses estudantes, em geral, são socioeconomicamente menos favorecidos e apresentam algumas lacunas de habilidades e conteúdos básicos, reafirmando um sistema escolar brasileiro que é pensado aqui a partir de um imaginário colonial imposto pela modernidade, e que influenciará diretamente o *habitus* desses estudantes cotistas¹⁹.

Na perspectiva da produção de conhecimento, esses estudantes cotistas não irão apenas adquirir o conhecimento necessário para a conclusão do seu curso, mas conviverão com a escrita, a oralidade e com as práticas sociais típicas da universidade, que se somará a seu capital cultural.

O capital cultural, segundo Bourdieu (2008), representa a herança cultural do indivíduo, na forma de conhecimentos apreendidos durante a sua trajetória de vida. A herança cultural aproxima ou distancia os sujeitos da universidade.

A maior importância do capital cultural é de servir como uma ponte entre os conhecimentos ministrados na escola e os conhecimentos adquiridos em casa. O aprendizado é muito mais simples para aqueles indivíduos que possuem uma família que faz uso dos códigos socialmente legítimos. A instituição escolar consagra e transmite determinados saberes que são desigualmente distribuídos entre os grupos sociais. Logo, a posse de certo patrimônio cultural e de um ethos familiar predisposto a valorizar e incentivar a cultura escolar seriam elementos importantes para alcançar o sucesso acadêmico. (NOVAES; VARGAS, 2015, p. 327).

De acordo com Bourdieu (2008), o destino escolar diz respeito ao sistema de valores internalizados pelo indivíduo, a partir da posição social ocupada pelo grupo familiar, que irão configurar seu capital cultural.

Assim, o que se pretende é identificar o *habitus* dos estudantes oriundos de escolas públicas que ingressaram na universidade pública federal por intermédio das políticas de ações afirmativas, para, então, perceber o *habitus* como influência desse novo contexto.

¹⁹A lei nº 12.712/2012 estabeleceu cota de 50% das vagas destinadas aos cursos de graduação nas universidades federais brasileiras para serem preenchidas anualmente por estudantes oriundos de escolas públicas. Assim, a lei ficou conhecida como a Lei das Cotas.

Para tanto, iremos iniciar com a abordagem do conceito bourdieusiano de *habitus*, para situar como ele poderá respaldar os estudos sobre a política pública de acesso ao ensino superior, partindo do princípio de que essa política pode influenciar e alterar a vida dos indivíduos e o *habitus*, a partir das dificuldades e superações no espaço acadêmico.

Para Bourdieu (1999), a família é o principal espaço para a construção do *habitus*, porém é na escola que se perpetuam as relações sociais e se constituem, a partir do capital cultural, o princípio da eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais, ao mesmo tempo em que a educação é associada às possibilidades de mudança social (MELO; CAMPOS; ZARIAS, 2015)

Como nos apresentam Nogueira e Nogueira (2002, p. 20), a tese bourdesiana é a de que:

a partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe) e que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação.

De acordo com Bourdieu (1999), a sociedade organiza-se para fixar um consenso que se constitui por uma lógica que permite à cultura dominante cumprir sua função político-ideológica de legitimar e sancionar um determinado regime de dominação. Esse pensamento, aplicado ao sistema acadêmico que sempre predominou no Brasil, fez com que a exclusão de grande parte da sociedade do ensino superior fosse vista como natural, como um fenômeno que podia ser explicado na visão meritocrata de mundo.

Possibilitar o ingresso desse grupo, até então excluído, por via de políticas públicas, é romper um sistema “lógico” simbólico. Essa ruptura não pode ser pensada apenas do ponto de vista da coletividade, apesar de ser a sua maior expressão, mas a ruptura constitui-se primeiro no próprio indivíduo. Como diria Bourdieu (1999), expressa-se no seu *habitus*, sendo esse o princípio operador que leva a cabo a interação entre dois sistemas de relações, as estruturas objetivas e práticas, isto é, essa relação do indivíduo com as estruturas exteriores a partir dos sistemas de disposições incorporadas por ele. Assim, a relação do estudante com esse novo espaço será, em grande parte, fruto do *habitus*, o qual, apesar de estar constituído, está em constante constituição.

Discutiremos a abordagem de Bourdieu (1999.2008), considerando, também, os conceitos do movimento decolonial, que identifica o indivíduo como carregado do imaginário

criado pelo outro, e que se naturaliza numa sociedade marcada pela exclusão social de determinados grupos, mas que encontra na política de cotas uma possibilidade de mudança e desconstrução do imaginário colonial a partir da educação.

O *HABITUS* E A (DES)CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO COLONIAL A PARTIR DA POLÍTICA DE COTAS

O conceito de *habitus* aponta que “as estratégias desenvolvidas pelos sujeitos marcam símbolos distintos dos mesmos e aproximam realidades vividas” (PINHEIRO, 2011, p.32). Ele é um produto da história pessoal e coletiva, que funciona colocando o sujeito como agente social transformador e em transformação. Portanto, é importante lembrar que os agentes têm história, “que são produto de uma história individual, de uma educação associada a determinado meio, além de serem o produto de uma história coletiva” (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p.58).

Para Bourdieu e Passeron (1992, p. 21), a escola é uma instituição que reproduz a cultura dominante e contribui para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a se assegurar do monopólio da violência simbólica.

Ao possibilitar uma maior abertura para a fração da população de nível de renda baixa, para quem era inviável o ensino pago, produzimos um impacto social, afirmam Melo, Campos e Zarias (2015), que altera o *habitus* de origem dos jovens de classes excluídas, incorporando novos capitais à sua trajetória.

Ao possibilitar o acesso a um universo que, até pouco tempo, era exclusivo a poucos, permite-se que as experiências ali vividas possam se sobrepor aos estratos de disposições anteriores, e isso vem a somar ao seu capital cultural. O estudante vai adquirir esse capital cultural acadêmico a partir das práticas sociais próprias da academia.

Como afirmam Melo, Campos e Zarias (2015, p. 6), o sucesso escolar muitas vezes está relacionado ao acesso ao ensino superior, e o diploma tem um valor simbólico “capaz de promover a diferenciação social” e, além do mais, entrar em uma universidade possibilita criar condições para se manifestar o gosto pelo ensino superior, pois

Dar acesso aos que vinham sendo historicamente excluídos – e cuja exclusão estava incorporada pelos próprios excluídos – exige uma mudança no processo de escolarização, no qual professores de ensino fundamental e médio têm que incorporar o ideal de superação de um *habitus* internalizado sobre as condições de

existência dos jovens de periferia e do interior oriundos de escolas públicas (MELO; CAMPOS; ZARIAS, 2015, p.6).

Como não é tarefa fácil o ingresso, também não é fácil a trajetória acadêmica desses estudantes. Na concepção de Bourdieu (2008), o processo de formação do indivíduo é produto da acumulação do capital cultural herdado da família. Assim, o capital cultural pode determinar o fracasso ou o sucesso escolar. Para Melo, Campos e Zarias (2015, p. 5), “logo, podemos imaginar o quanto a ausência ou a fragilidade de capital cultural herdado pode favorecer o fracasso escolar para jovens cujas famílias não sejam detentoras desse capital”.

Souza (2012) afirma que o sistema de ensino brasileiro ignora a origem dos estudantes, transmitindo um ensino padrão. Esse processo é definido por Bourdieu e Passeron (1992) como Ação Pedagógica, que “perpetua a violência simbólica através de duas dimensões arbitrárias: o conteúdo da mensagem transmitida e o poder que instaura a relação pedagógica exercido por autoritarismo” (SOUZA, 2012, 27). E conclui: “O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo, ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável” (SOUZA, 2012, p. 27).

Para os filhos das classes trabalhadoras, a escola representa uma ruptura no que refere aos valores e saberes de sua prática, que são desprezados, ignorados e desconstruídos na sua inserção cultural, ou seja, necessitam aprender novos padrões ou modelos de cultura. Sendo assim, para os alunos filhos das classes dominantes alcançarem o sucesso escolar torna-se bem mais fácil do que para aqueles que têm que desaprender uma cultura para aprender um novo jeito de pensar, falar, movimentar-se, enfim, enxergar o mundo, inserir neste processo para se tornar um sujeito ativo nesta sociedade (SOUZA, 2012, p. 29).

Para Bourdieu (1999), o capital cultural acumulado favorece o desempenho escolar, na medida em que o indivíduo está familiarizado com os códigos e os conteúdos escolares, uma vez que o sistema escolar produz e confirma os significados desses códigos produzidos pela classe dominante e legitimados na escola.

A cultura (nesse caso, escolar) produz um mundo social, que se ajusta à estrutura das relações sociais e econômicas, que passam a ser vistas como naturais e passam a contribuir para a conservação simbólica das relações de forças vigentes (BOURDIEU, 1999, p. 12).

Nessa perspectiva, para os estudantes oriundos das classes dominantes, o sucesso escolar torna-se mais possível do que os oriundos das classes dominadas, que precisam aprender novos padrões culturais para se inserir como sujeitos ativos na sociedade.

Esses sujeitos possuem um *habitus* cultivado que, segundo o autor, é a escola uma força formadora de hábitos, pois é nela que os sujeitos se encontram direta ou indiretamente submetidos à influência de diferentes campos de pensamento e ação, que são transmitidos por uma cultura dominante.

As cotas nas universidades nasceram na tentativa de romper a exclusão social baseada no mérito pessoal, afirma Castro (2014), já que o mérito se revela como uma sorte que se pode ter ou não, mas que nunca é oferecida a todos.

É preciso pensar formas que rompam com o ideal de mérito como a única forma de acesso à educação, promovendo mudanças significativas na ordem social para amenizar as distâncias sociais dos grupos excluídos, afirmam Melo, Campos e Zarias (2015). Romper com essa ordem social é romper com o imaginário colonial, constituído a partir do processo colonizador.

Historicamente, a internalização da exclusão pelos próprios excluídos foi predisposta a partir do que Quijano (2002, 2005) denomina “colonialidade do poder”, em que os colonizadores europeus estabeleceram uma relação de poder baseada na superioridade étnica e cognitiva dos colonizadores sobre os colonizados (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 62), o que significa dizer que a dominação não se deu apenas econômica, política e militarmente, mas a dominação dos modos de conhecer, de produzir conhecimento e naturalizar a cultura europeia como a única forma de se relacionar com a natureza, o mundo o social e com a subjetividade, eliminando as muitas outras formas de conhecimento dos povos colonizados.

Castro-Gomez, na obra *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada* (2005), discute o discurso do “ser branco” dos “criollos de Nueva Granada”, a partir da ideia da limpeza de sangue, que é a transmissão por hereditariedade do ser nobre, do “direito” em ser reconhecido como elite a partir da rede de parentesco e da aquisição de títulos de nobreza, distinguindo os níveis de vida entre ricos e pobres.

Essa elite, pesquisada por Castro-Gomez (2005), construiu um “imaginário cultural de brancura”, que pouco tem a ver com a cor da pele, mas com o tipo de riqueza e distinção social, pois “a brancura era, principalmente um *estilo de vida* demonstrado publicamente pelos estratos mais altos da sociedade e *desejado* por todos os grupos sociais” (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 71, *tradução nossa*).

Assim, essa elite distinguia-se pelos valores culturais, pelo seu capital cultural, tendo pouco a ver com o tipo de profissão, das atividades, do êxito econômico, mas pelas distinções sociais, como crenças religiosas, tipos de roupas, certificados de nobreza, modos de comportamento e formas de produzir conhecimento. Nessa perspectiva, o conceito de classe vai muito além do conceito marxista²⁰, e tem como base os diferentes tipos de relações de poder entre os diferentes grupos sociais. Nessa noção bourdeusiana, as diferenças de classe não podem ser explicadas unicamente pelo viés econômico, mas, sim, pela existência de diferentes esquemas de classificação das práticas sociais.

O indivíduo que domina certas práticas sociais pode ser considerado de uma classe ou de outra, o que se encontra muito no imaginário coletivo da ordem social, guiando para consolidar as hierarquias sociais e mantendo essa ordem.

Essa dimensão cognitiva do discurso da elite permite a construção de um imaginário, no qual tanto uns como outros reconhecem e legitimam essa ordem social, afirma Castro-Gomez (2005), colocando cada um no seu “lugar natural” da sociedade, o que o autor denomina como sendo “a sociologia espontânea das elites”.

O discurso da limpeza de sangue da elite, com toda sua conotação étnica e separatista, afirma o autor, é parte integral do *habitus* da elite dominante, operando como princípio de construção da realidade social (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 73). O *habitus*, então, vai ser um fator determinante para identificar em que classe social o indivíduo pode ser inserido.

Bourdieu (2008) desenvolve a noção de *habitus* “para conceituar a maneira pela qual os indivíduos incorporam em sua estrutura psicológica toda uma série de valores culturais pertinentes a sua condição de classe e que se identificam, de maneira infalível, como membros de um determinado grupo social” (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 81, tradução nossa).

Assim como Castro-Gomez (2005), utilizaremos a noção de *habitus* para identificação do sujeito, estudante de escola pública, que ingressa na universidade por intermédio das cotas de ações afirmativas, e a construção de sua realidade e sua subjetividade no espaço acadêmico.

²⁰ Na concepção marxista, as classes numa sociedade capitalista surgem a partir da divisão social do trabalho, e são fundamentalmente duas: a burguesia, composta pelos proprietários dos meios de produção, e o proletariado, composto por aqueles que vendem sua força de trabalho por não disporem de meios de produção (BOBBIO. MATTEUCCI. PASQUINO, 2010). Cada classe, burguesia (classe dominante) e proletariado (classe dominada) coloca os agentes sociais nas mesmas condições no processo de produção, e com as mesmas afinidades ideológicas e políticas.

Quando ocorre a seleção e a exclusão de um grupo ou de uma classe, com base nas relações de forças ocultadas e dissimuladas, estamos diante de uma violência simbólica, que é dissimulada pelo poder arbitrário, que faz com que o educando naturalize essa exclusão e a torne durável, a qual Bourdieu e Passeron (1992) definem como o arbitrário cultural.

Assim, o sistema de ensino vai reproduzindo e perpetuando a distinção, conservando uma ordem social alicerçada no valor simbólico da distinção social, como, por exemplo, a raridade dos títulos defendidas pelos conservadores desse sistema que, segundo os autores, sob a aparência de defender o valor desses títulos, eles defendem, na verdade, a existência de um mercado simbólico, com as funções conservadoras que assegura. (BOURDIEU. PASSERON, 1992, p. 69)

Essa imposição legítima e dissimulada expressa a violência simbólica, com a interiorização da cultura dominante e sua correlação com as desigualdades sociais e do sistema escolar, onde as posições de mais prestígio tendem a ser ocupadas pelos indivíduos dos grupos dominantes socialmente.

Souza (2012, p. 21) corrobora quando afirma que:

Por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo culturais. Essa correlação só pode ser explicada quando se considera que a escola valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e certa naturalidade no trato com a cultura e o saber, que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter.

Quando o indivíduo da classe dominada consegue romper a lógica do sucesso e do fracasso escolar, a exemplo do seu ingresso em uma Universidade Pública Federal, ele caminha para contrariar não apenas seu próprio destino, mas o sentido da ordem social estabelecida.

Os jovens beneficiários das cotas, portadores de determinado *habitus* vão conformando, subvertendo ou transformando suas estratégias diante de novas situações que requerem ações práticas. São desafiados a entender o sentido do jogo, o que se adquire pela experiência e pela participação em atividades sociais, principalmente no campo escolar, que esses jovens não têm na bagagem transmitida pela família, isto é, capital cultural incorporado, sendo este o que mais causa impacto no destino escolar. Essa bagagem herdada não é individual, mas de cada grupo social transmitida aos indivíduos na forma de *habitus* (CAVALCANTE, 2015, p. 12).

Esse indivíduo não só vai se deparar com novos códigos e padrões, mas com uma possibilidade de transformar sua realidade e, por conseguinte, a sociedade, já que a esse

universo não é mais exclusivo de uma determinada classe. Mas não é uma tarefa fácil ingressar e permanecer em uma universidade. Nesse sentido, na próxima sessão, iremos dar “voz” aos que conseguiram romper essa barreira invisível da exclusão, mas que enfrentarão um sistema escolar ainda excludente.

AS NOVAS VOZES SOCIAIS DA ACADEMIA

A tese central de Bourdieu sobre o fenômeno escolar é a de que os estudantes não são indivíduos abstratos, que competem em condições relativamente igualitárias na escola. São atores socialmente constituídos, que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p 18).

Para Bourdieu (2008), o indivíduo é fruto do capital acumulado durante sua trajetória de vida. Essa bagagem é transmitida pela família e acumulada no seu capital cultural, e esse capital favorece o desempenho escolar, pois facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares.

As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador. A posse de capital cultural favoreceria o êxito escolar, em segundo lugar, porque propiciaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21).

Assim, um estudante proveniente de uma classe popular apresentaria mais dificuldade em assimilar os códigos escolares. Já para as classes dominantes, o sistema de códigos escolares representa uma continuidade da sua cultura e, como explicam Nogueira e Nogueira (2002, p. 29), o sistema de ensino, tal como conhecemos, exige, mesmo que implicitamente, o domínio prévio de um conjunto de habilidades e referências culturais e linguísticas que apenas os membros das classes mais cultivadas possuiriam, e os professores transmitem o conteúdo a todos os alunos da mesma forma, como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação.

A fim de compreender a trajetória de vida desses estudantes cotistas, encontramos histórias de vida com muitos desafios, mas que foram superados a partir de um sonho na

mobilidade social das famílias. Para o estudante de Ciência da Computação pesquisado, entrar em uma Universidade é, para ele e sua família, a possibilidade de “garantir um futuro melhor” e, mesmo seus pais não terem completado o ensino básico, “eles sempre me incentivaram a entrar numa faculdade”, mesmo morando no interior de Pernambuco, seus pais farão “de tudo para mantê-lo na capital”. Pelo relato do estudante, os pais têm uma história de vida de muitos desafios e superações:

Eu sempre mudei muito de escola por conta de mudança de cidade, por exemplo...eu nasci no Cabo (de Santo Agostinho) mas até os dois anos de idade eu morei em Porto de Galinhas, meus pais vendiam caldinho na praia (risos). Aí depois disso a gente foi morar em Recife e...eu estudei até os quatro anos na escolinha Raio de Sol, depois a gente foi para São Paulo. Eles conseguiram um emprego lá e eu fiquei por lá até os oito anos estudando em escola particular, depois voltamos para Recife. Passamos mais um ano aqui e sempre estudando em escola particular até eu ter dez anos, a gente foi para Caruaru, comecei a estudar é... na escola Santa Maria dos Anjos, fiquei lá até treze anos e fui pra uma escola pública, por opção própria, porque achava que seria melhor a educação dessa escola por ser uma escola de referência, EREM Maria Auxiliadora Liberato, uma escola muito boa, tem professores ótimos que eu tenho contato até hoje é...e possibilitou até eu fazer um programa de intercâmbio, o Programa Ganhe o Mundo (Entrevista de Campo, 2018).

Pensando como as políticas públicas são importantes para ampliar os horizontes dos jovens, nos deparamos com o relato acima em relação ao Programa Ganhe o Mundo. Esse Programa foi criado em 2011, pelo Governo do Estado de Pernambuco, por intermédio da Lei nº14.512/2011, e visa a ofertar aos estudantes do ensino médio da Rede Pública do Estado de Pernambuco cursos intensivos no contra-turno de língua inglesa, espanhola ou alemã. Os melhores estudantes participantes são selecionados para realizar intercâmbio, com duração de um semestre letivo, em escolas públicas ou privadas dos países parceiros.

Essa experiência possibilitou ao estudante ampliar seus horizontes no que diz respeito à sua trajetória escolar:

Escolhi Ciência da Computação no intercâmbio. Eu fui numa universidade com excursão da escola e eles mostraram bastante essa parte de tecnologia e eu acabei ficando interessado (Entrevista de Campo, 2018).

As políticas públicas que democratizam oportunizam a muitos vivenciar aquilo que antes seria pouco provável, incorporam novos capitais ao *habitus* do estudante, o que alterou o seu projeto de vida.

Nesse mesmo sentido, também encontramos o estudante de Medicina Veterinária, cujos pais também não completaram o ensino básico, a mãe é empregada doméstica e o pai trabalha como motorista no Grande Recife Consórcio de Transporte Metropolitano²¹.

Ele nos relatou que dos seus amigos do ensino médio, nenhum conseguiu o acesso à Universidade, e muitos tiveram que entrar no mercado de trabalho para ajudar nas despesas de casa (Entrevista de Campo, 2018).

Outro estudante de Medicina Veterinária nos relatou que seus pais também não possuem o ensino básico, e a escolha do curso se deu porque seu pai “queria muito fazer e nunca conseguiu e minha mãe também” (Entrevista de Campo, 2018).

O que é muito recorrente nas falas dos entrevistados é a educação superior como possibilidade de uma mobilidade social e, conseqüentemente, econômica. Todos relataram não só a importância da família para perseguirem o sucesso para ingresso na Universidade, como a graduação permitir uma mudança de vida significativa para a família.

A graduação como possibilidade de mobilidade social e econômica

Como discute Bourdieu (1999), a sociedade é organizada para manter a ordem social das classes dominantes, e o acesso à educação superior representa para muitos a possibilidade de ruptura dessa lógica. Para os estudantes entrevistados, mesmo não possuindo da família o capital cultural intrínseco a esse campo, eles vislumbram na Universidade a acumulação desse capital, que irá representar uma mudança na sua trajetória de vida, e, conseqüentemente, será acumulado a seu *habitus*.

Para o estudante de Ciência da Computação, o fim da graduação representará o início de sua ascensão social:

Eu penso que...depois de me formar eu vou trabalhar com pesquisa e ser professor de universidade. Também penso em começar a ganhar dinheiro, juntar meu dinheiro e abrir meu negócio na área (Entrevista de Campo, 2018).

Isso é observado nos demais estudantes, como as estudantes de Medicina Veterinária:

Com certeza eu acho que vai (mudar a minha vida)! Porque da minha família eu vou ser a segunda pessoa que tá na faculdade, a segunda pessoa que vai se formar e... assim...trabalhar com o que você gosta é essencial para você ser feliz na vida e a faculdade vai me trazer esse conhecimento né?! Claro que o que vai fazer o

²¹A Grande Recife Consórcio de Transporte Metropolitano é a empresa responsável pelo gerenciamento do transporte por ônibus na Região Metropolitana de Recife. Foi criada a partir da Empresa Metropolitana de Transportes Urbanos de Recife.

profissional sou eu, a faculdade me dá o conhecimento necessário para que eu comece a evoluir mas... que vai mudar minha vida vai... com certeza! (Entrevista de Campo, 2018).

Com certeza, vai mudar! A minha vida e a vida da minha família também! Acho que sim! E é o que eu quero, de verdade! (Entrevista de Campo, 2018).

Nessa perspectiva, percebemos que esses estudantes acumularão bens simbólicos produzidos na Universidade e que poderão influenciar o seu *habitus*, mesmo que possuam um capital cultural fragilizado, acessar um ambiente que antes era exclusivo a poucos, trazendo seu *habitus* de origem mas adquirindo capitais que contribuirão para desestabilizar a estrutura estruturante da sociedade que sempre foi marcada por anos de exclusão desses sujeitos.

A política de cotas é parte destruturadora dessa ordem excludente. Esses sujeitos serão protagonistas dessa história.

A democratização do acesso ao ensino superior pela política de cotas: o que dizem os estudantes

Por ser uma política que democratiza o acesso, a política de cotas foi fortemente criticada pela elite e até por membros da academia. Na perspectiva de saber como esses estudantes percebem e vivenciam a política, as entrevistas revelaram alguns relatos favoráveis. Porém, mesmo sendo esses beneficiados pela política, alguns relatos foram desfavoráveis.

Para o estudante de Ciência da Computação, a política de cotas é muito “interessante”, pois

a qualidade de estudo que muitas escolas particulares oferecem é muito superior a que muitas escolas públicas...por exemplo...eu tenho um colega que estudou comigo até o primeiro ano do ensino médio e conseguiu uma bolsa numa escola particular e no terceiro ano essa escola oferecia tudo o que podia pra os alunos conseguirem um bom resultado no Enem. Eles tinham curso, eles tinham várias coisas além da escola normal, além das disciplinas que eles tinham normalmente(Entrevista de Campo, 2018).

Essa entrevista revela um questionamento ao discurso do mérito, que, conforme afirma Castro (2014), revela-se como sorte que não é oferecida a todos, mas é cobrado dos indivíduos como se assim fosse.

Nesse sentido, o sucesso ou o fracasso escolar não pode ser explicado pela ótica do mérito, eles são frutos das condições mais ou menos favoráveis das exigências escolares (NOGUEIRA. NOGUEIRA, 2002).

Outra estudante do mesmo curso também acredita que as cotas são necessárias,

tanto as cotas sociais quanto as raciais. Na real... eu tendo entender porque a pessoa é contra a cota? Só consigo entender que alguém é contra a cota por que ela entende que a cota tira a ideia de igualdade sabe?! Na verdade é o contrário... é porque a igualdade é partir do mesmo ponto, é você ter a oportunidade de partir do mesmo lugar que pessoas, ter a mesma oportunidade de chegar, de partir do mesmo ponto de partida. A cota é só um empurrãozinho pra tentar fazer isso acontecer que não acontece... mas dá uma ajudinha, tenta fazer isso acontecer. Então eu não tenho nem o que reclamar sobre cota, acho que é totalmente necessária, enquanto a gente tiver um mundo em que as pessoas não têm a mesma oportunidade de outras, então vai ter que existir cota até lá (Entrevista de Campo, 2018).

Já para a estudante de Medicina Veterinária, as cotas poderiam ser com um recorte mais social do que racial. Para ela,

deveria juntar as quantidades numa cota só, de renda e racial, que foi o caso da minha que eu entrei. Porque existe o eventual branco e pobre e existe o eventual negro e rico, é difícil essas... é mais comum vê um negro pobre do que um negro rico, né? Mas existe esses eventos! Então, acho que beneficiaria a todos se fosse assim... e ajuda muito, pois nem todos os meninos da minha comunidade, lá do meu bairro, tiveram oportunidade de fazer o cursinho que eu fiz né? Então pra eles seria essencial essas cotas, pra eles pelo menos competirem, porque no Brasil é difícil o ensino particular. O particular é muito diferente, é muito superior ao ensino público que a gente tem hoje, não deveria ser assim, mas é! É uma realidade, é um fato (Entrevista de Campo, 2018).

Numa perspectiva mais crítica, temos o relato de um estudante de Ciência da Computação, que acredita que as cotas são importantes “como uma medida provisória”, mas,

Infelizmente, tão sendo usadas como algo pra tapar um buraco que existe na educação do país... então... é aquele tipo de coisa... como está agora precisa ter, mas o ideal era que o sistema fosse ajustado e que em breve não fossem mais necessárias (Entrevista de Campo, 2018).

Já a estudante de Medicina Veterinária acredita que as cotas são “injustas”, pois, para ela,

uma pessoa sai mais favorecida que a outra porque às vezes você tira a mesma nota. Uma pessoa que estudou comigo, da mesma sala que eu... e aí eu tirei uma nota maior no ENEM e ela tirou menor do que eu, mas ela por ser negra passa na minha frente sabe? Aí eu acho isso meio... meio injusto... mas assim...é bom que favorece quem tem menos... é... menos investimento na educação. Acho que é bom porque mesmo quem não tem tanto acesso a educação eficiente, tem direito também de entrar na faculdade (Entrevista de Campo, 2018).

Essas visões revelaram que os jovens beneficiados acreditam que, no nosso país, há uma disparidade entre o ensino particular e o público, favorecendo a exclusão de jovens no

ensino superior, e que as cotas possibilitam diminuir a desigualdade experimentada por quem não é detentor do capital cultural, social e econômico.

Democratizar o acesso à universidade pública é uma tentativa de romper a exclusão social. Para Melo, Campos e Zarias (2015), essa exclusão está incorporada pelos próprios excluídos e exige uma mudança em todo o processo de escolarização, a fim de superar o *habitus* internalizado pelos jovens oriundos de escolas públicas.

O diploma universitário, como afirmam Melo, Campos e Zarias (2015) tem um valor simbólico, e é capaz de promover a diferenciação social.

O diploma universitário: limites e desafios do letramento acadêmico

Os desafios do ingresso no ensino superior não findam no momento da matrícula do curso desejado. Essa é a primeira porta que se abre, mas, como afirma Castro (2014), há tantas outras a serem abertas, inclusive, que possibilitem a permanência nesse campo.

O letramento é uma delas, pois, como nos afirmam Lea e Street (2014), o letramento acadêmico está enraizado nas relações de poder e autoridade conferida ao campo, produzindo sentido e identidade. Para esses estudantes, é preciso garantir a adaptação às práticas acadêmicas prestigiadas e consolidadas que, supostamente, são conhecidas e compartilhadas por todos, mas que não são de conhecimento desses grupos (JUCHUM, 2016).

Como nos revelam os relatos, os estudantes pesquisados tiveram que superar a defasagem escolar:

Eu achei um pouco diferente da escola, não tava muito acostumado com o ritmo de estudos que eu precisava ter aqui. Assim...é porque tem duas disciplinas que a gente vai pro laboratório é... Introdução a Ciência da Computação, de vez em quando a gente vai pro laboratório e Introdução a Programação, todas as aulas são no laboratório, mas as outras são em sala de aula, que é cálculo, álgebra e matemática discreta. Consegui conciliar um tempo de estudo. Eu quando chego em casa... todo dia, eu sento e reviso já o que eu vi aqui na faculdade e de manhã também termino de tomar café e pego o caderno e vou resolver alguns exercícios (Entrevista de campo, 2018).

Aí eu faço estágio de manhã, estágio no hospital veterinário aqui da Rural (UFRPE). Aí eu faço estágio de manhã, de tarde tô na aula e de noite eu fico na biblioteca estudando, aí durmo e volto pro estágio (Entrevista de campo, 2018).

É bem puxado, é bem mais puxado do qualquer coisa que eu tenha feito na minha vida. Quando eu chego em casa, eu chego muito cansado, mas eu tenho que estudar né? Principalmente Anatomia, que acredito ser a matéria mais difícil agora do primeiro período. E eu tenho que estudar e assim tá sendo muito puxado mesmo. Não tenho base e tenho que correr atrás (Entrevista de campo, 2018).

... quando eu terminei o ensino médio eu não sabia muita coisa. Para você ter noção, eu não sabia nem o que era diluir e dissolver, eu não sabia a diferença, pra mim era tudo a mesma coisa (Entrevista de campo, 2018).

A necessidade de criar uma rotina de estudo, de entender o funcionamento da universidade e de superar as dificuldades do letramento, principalmente o matemático, no ensino médio, marcam as falas dos estudantes. Porém, isso não se configura como um obstáculo, mas sim como um desafio a ser superado em nome do sonho de um futuro melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo é realizar uma reflexão acerca do sistema escolar como um campo de representações simbólicas que, hoje, recebe estudantes antes alijados desse mesmo campo por consequência da política de cotas para ingresso à educação superior nas Universidades Públicas federais, desestabilizando a lógica excludente que foi imposta pela colonialidade.

Mas a trajetória escolar desses estudantes é resultante do capital cultural acumulado, que será também influenciado pelos novos códigos próprios da academia e que eles terão que assimilar no seu percurso acadêmico.

A Universidade é uma instituição que possui um letramento acadêmico dominante, onde cabe ao estudante, ao ingressar, adaptar-se, visto que isso faz com que não seja considerado o ponto de partida de cada um.

Esse ponto de partida é reflexo e é refletido no *habitus*. Conhecer as histórias de vida, suas estratégias de superação para adaptação ao letramento acadêmico é possibilitar um olhar que vai muito além da implementação de uma política pública. Trata-se de reconhecer que, a partir de um universo plural, a Universidade contribui para uma sociedade com igualdade de oportunidades, e desestrutura a lógica colonial que exclui os não nascidos para o sucesso, os não detentores de capitais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLETTATI, V.C.F. **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexão sobre a docência universitária.** 2011. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04082011-115006/en.php>. Acesso em: 21 jan 2019.

BOBBIO, N. MATTEUCCI, N. PASQUINO, G. Dicionário de Política. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 13 ed. 2010.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2008.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Francisco Alves Rio de Janeiro: Editora S/A, 1992.

CASTRO, M.D. **Estudantes cotistas do Rio Grande do Sul encontram seu lugar na UFRGS?** 2014. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/106463>. Acesso em: 20 maio 2018.

CASTRO-GÓMEZ, S. **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CAVALCANTE, C.V. Políticas de ação afirmativa na educação superior brasileira: uma análise dos planos nacionais de educação 2001-2010 e 2014-2024 – uma estratégia para a redução das desigualdades sócias e escolares? **Unisul, Tubarão**, Santa Catarina, v. 9, n. 16, p. 333-350, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/3112/2467>. Acesso em: 15 abr. 2018.

JUCHUM, M. **Letramentos Acadêmicos: projetos de trabalho na universidade**. 2016. 170 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/149553/001004829.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 dez. 2018.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução F. Komesu e A. Fischer. **Revista Filologia e Língua Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em: 20 ago. 2018

MELO, P. B. CAMPOS, L.H.R. ZARIAS, A. O novo *habitus* de estudantes da universidade pública no interior do nordeste. **Opinião**, n. 18, 2015. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2015/11/gea_opini%C3%A3o18.pdf. Acesso em: 27 de ago. 2018.

NOGUEIRA, C.M.M. NOGUEIRA, M.A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 78, p. 15-36, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378>. Acesso em: 20 mar. 2018.

NOVAES, D.R. VARGAS, H.M. Critérios de ingresso no ensino superior pela via da reserva de vagas: uma discussão sob a lente das engenharias. **Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Santa Catarina, v.9, n.16, p. 313 - 332, jul./dez 2015. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/3091>. Acesso em: 10 out. 2018.

PINHEIRO, C.H.L. Difusão Territorial e Dinâmica Socioespacial da Educação Superior no Estado do Ceará. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 15., jul. 2019. Disponível em: file:///C:/Users/UFRPE/Downloads/sbs2011_GT08_Ch1_Pinheiro.pdf. Acesso em: 25 abr 2018.

QUIJANO, A. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 18 nov 2018.

_____. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**. N. 31, 2002. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF. Acesso em 28 jan. 2019.

SOUZA, L.P. A Violência Simbólica na Escola: Contribuições de Sociólogos Franceses ao Fenômeno da Violência Escolar Brasileira. **Revista Labor**, v. 1, n. 7, p. 20-34, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328924249_A_VIOLENCIA_SIMBOLICA_NA_ESCOLA_CONTRIBUICOES_DE_SOCIOLOGOS_FRANCESES_AO_FENOMENO_DA_VIOLENCIA_ESCOLAR_BRASILEIRA. Acesso em: 30 mar. 2018.

4.4. ARTIGO 4: Letramento acadêmico matemático dos estudantes cotistas e sua relação com o *habitus*²²

Mathematical Academic Literacy of the Students and their Relations with the Habitus

Resumo: O presente artigo objetiva investigar a relação entre letramento matemático e o *habitus* dos estudantes cotistas, no que diz respeito à produção de sentidos em sua trajetória escolar até a academia. A metodologia é de caráter qualitativo, a partir da realização de entrevistas com nove estudantes cotistas do primeiro semestre de 2018. Os resultados apontam para a necessidade de dar sentido aos signos e símbolos matemáticos no contexto das práticas sociais, para que a universidade construa um letramento acadêmico matemático ideológico.

Palavras chave: Letramento matemático, *Habitus*, Cotas.

Abstract: The present article aims to investigate the relation between mathematical literacy and the habitus of the quotatee students, in what concerns the production of meanings in their school trajectory to the academy. The methodology is qualitative with interviews with nine students of the first half of 2018. The results point to the need to give meaning to the signs and mathematical symbols in the context of social practices, so that the university builds a literacy academic mathematical ideology.

Key words: Mathematical Literacy, Habitus, Quota.

INTRODUÇÃO

A implantação da política de cotas representa uma resposta a anos de exclusão de grupos minoritários que estavam distantes do sonho acadêmico por não pertencerem à classe que sempre teve acesso ao sistema educacional de qualidade.

A política de cotas para o ensino superior significa repensar a universidade pública, uma vez que interfere na desigualdade estrutural do sistema de ensino público superior.

O sistema educacional reproduz e se mantém como um espaço de distinção dos que detêm um capital cultural e, por isso, são herdeiros legítimos do sistema, afirma Faria et.al. (2015). Dessa forma, qualquer política que tente reparar ou democratizar as instituições públicas enfrentará resistência das elites brasileiras, que não pretendem ceder seus privilégios.

Instituir a política de cotas é democratizar o acesso ao ensino superior, a partir da viabilização do ingresso de estudantes oriundos de grupos sociais não privilegiados.

²² Artigo publicado nos Anais do XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), realizado no período de 25 a 28 de junho de 2019.

Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo é analisar como o letramento dos estudantes cotistas é influenciado pelo seu *habitus*, considerando que, mesmo sendo assegurado à criança o acesso à educação básica, nem sempre lhe é garantida uma igualdade de aprendizado, o que dificulta o percurso dos estudantes que dependem do ensino público.

Este trabalho é parte de pesquisa de doutorado que estuda o *habitus* dos estudantes cotistas e sua relação com os desafios encontrados para o letramento na universidade. Aqui desenvolvemos pesquisa exploratória sobre o letramento matemático dos estudantes que ingressaram por intermédio das cotas na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), nos dois cursos mais concorridos em 2018: Ciência da Computação e Medicina Veterinária. Realizamos entrevistas com 09 estudantes cotistas no 1º semestre de 2018.

O LETRAMENTO ACADÊMICO MATEMÁTICO

Apesar de serem processos indissociáveis, a alfabetização é pensada como a aquisição do sistema convencional de escrita, como afirma Soares (2004); já por letramento, entende-se o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso e sentido na leitura e escrita em práticas sociais.

O letramento, entendido como prática social, situa-se nos Novos Estudos de Letramento²³, que o concebem não como mera habilidade técnica ou neutra, mas o vincula com o contexto social e cultural no qual o indivíduo está inserido, bem como os significados atribuídos à leitura como frutos das relações de poder (STREET, 2013).

Quando tratamos de universidade, Lea e Street (2014) concebem o letramento acadêmico enraizado em relações de poder e autoridade conferidas às estruturas desse campo, e que produzem sentido e identidade às práticas de letramento.

Para os autores, os estudantes que pertencem a minorias linguísticas poderão enfrentar dificuldades em grau mais acentuado do que outros ao se depararem com uma tradição letrada hegemônica da academia, que não considera as experiências prévias de letramento.

Street (2013) também aponta dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O primeiro é aquele que se dá pela decodificação e independe dos fatores contextuais nos quais ele é produzido, sendo o sucesso e o fracasso do indivíduo de sua responsabilidade.

Já o ideológico apresenta perspectiva mais emancipatória, com ênfase na importância da socialização e construção de significados, indo muito além dos conhecimentos dos códigos

²³New Literacy Studies (NLS) representam uma nova tradição, não enfocando o letramento como um conjunto de habilidades, mas sim sobre pensar em letramento como uma prática social (STREET, 1984).

linguísticos, mas como produção de sentidos por meio da linguagem em contextos sociais e culturais.

Na academia, o modelo de letramento autônomo pode ser encontrado com mais frequência, pois, nele, é de inteira responsabilidade do estudante desenvolver competências cognitivas, desconsiderando a contextualização das capacidades já desenvolvidas em séries anteriores, ou seja, sua condição letrada, afirma Street (2013).

Assim, entendemos o letramento matemático como alternativa à superação do modelo de ensino que visa à repetição e à memorização, numa perspectiva de fazer uso e dar sentido aos códigos numéricos na vida cotidiana.

Compreender matemática é transcender a simples codificação e decodificação dos símbolos matemáticos, é promover a compreensão e leitura do mundo a partir da função social da matemática, ressaltam Silva *et. al.* (2016).

Quando não se pensa a matemática como prática social, como objeto cultural, histórico, social, ao quais os sujeitos desenvolvem esquemas cognitivos para compreendê-lo, o sistema escolar irá tratar de modo igual os que são diferentes e privilegiará aqueles que já são privilegiados por sua bagagem familiar (SILVA *et. al.*, 2016).

Segundo Juchum (2016), a entrada de grupos minoritários nas universidades evidencia práticas acadêmicas de letramento prestigiadas e consolidadas que não são de conhecimento desses grupos e portanto, a universidade encontra-se num processo de ressignificação com a implementação da política de cotas, e ressignificar o letramento constitui um ponto de negociação das práticas letradas que está diretamente relacionado com as identidades que hoje as frequentam.

O LETRAMENTO E A RELAÇÃO COM O *HABITUS*

Tomando os Novos Estudos de Letramento como contribuição para nossa análise, entendemos que as influências culturais, sociais e econômicas vão interferir no processo de letramento, o que Street (2013) chama de letramentos múltiplos, que vão variar de comunidade para comunidade, de um campo para outro.

Goulart (2006) afirma que as famílias com hábitos de escrita e leitura possibilitam as suas crianças um reconhecimento das funções sociais da língua, o que pode não ocorrer com as oriundas de famílias que não possuem esse hábito, sendo na escola o primeiro contato com as práticas de letramento.

Moll (2011) contribui ao afirmar que a aquisição da linguagem se inicia antes mesmo da entrada da criança no ambiente escolar e, se o uso dela já faz parte do seu contexto social, a criança certamente irá compreendê-la e se apropriar dela. Porém, se ela vier de ambiente que

não faz uso, precisará fazer, na escola, o caminho que o outro vem fazendo desde o nascimento, e a escola precisa considerar o ponto de partida em que ela se encontra no momento do ingresso.

Nessa perspectiva, encontramos a centralidade do *habitus* no processo de letramento, por ser a partir dele que o indivíduo reproduz os padrões de sua ação, sejam eles motores, conceituais, verbais ou perceptivos, que vão sendo incorporados desde a infância, sob influência familiar e social do grupo do qual faz parte.

Assim, entende Silva (2014, p. 41), a ideia de *habitus* “atende à concepção de que as condutas e os comportamentos associados à prática de letramento escolar são produtos tanto de estruturas sociais herdadas, quanto da opção consciente dos sujeitos”.

O *habitus* é um sistema de disposições incorporadas que organizam a forma pelo qual o indivíduo percebe e reage ao mundo social. Ele traduz o estilo de vida, os julgamentos políticos, morais e estéticos, além de permitir criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas dentro de um campo (BOURDIEU, 1989).

Na concepção de Bourdieu (2008), o processo de formação do indivíduo é produto da acumulação do capital cultural herdado da família. Assim, o capital cultural pode determinar o fracasso ou o sucesso escolar.

Para Moll (2011), quando o sujeito convive com atos de leitura e escrita, o processo de assimilação pode ser desencadeado, pois o aprendizado da língua e suas funções sociais estão fortemente vinculados a interações entre ela mesma e os sujeitos. Isso ocorre também no processo de aquisição matemática.

O sentido da matemática pode ou não fazer parte do *habitus* do estudante cotista; isso dependerá também de sua trajetória escolar, que, muitas vezes, é marcada pela ausência ou precariedade do ensino de exatas, fazendo com que o estudante tenha dificuldade em matemática ou de dar sentido a ela, tanto dentro como fora da escola/universidade.

O CAMINHO DO LETRAMENTO MATEMÁTICO ATÉ A ACADEMIA

Os processos de leitura e escrita exigem, cada vez mais, uma formação crítica, no sentido de dominar, de maneira eficaz, as práticas sociais de uso da matemática presentes em nossa sociedade (SILVA, 2014).

Essa formação crítica recebe influência do capital acumulado tanto na família como na escola, e levam à compreensão de que o sucesso e o fracasso escolar devem ser analisados sob a perspectiva imbricada entre a linguagem e a cultura, sendo a família a base constituidora desse capital.

Os indivíduos, afirma Silva (2014), aprendem a pensar, a fazer e a agir de determinada forma por aprenderem ser essa a forma aceitável e adequada, por se constituir de verdade na família, na escola e entre as pessoas com as quais convivem.

Os estudantes trazem histórias de superação, e conhecê-las é parte da compreensão da política de cotas. Dos 14 ingressantes cotistas, 09 participaram da pesquisa. Para preservar a identidade dos entrevistados, adotou-se a denominação E1, E2, E3 e assim por diante.

Nas entrevistas, identificamos que, apesar de serem oriundos de escola pública, 07 estudaram em Escolas de Referência do Estado de Pernambuco, 01 no Instituto Federal e 01 no Colégio Militar, o que nos permite afirmar que eles já passaram por uma seleção dentro do campo escolar, e podem ser os melhores do ensino público.

A pesquisa revelou que o investimento na educação é algo fortemente marcado nas famílias, maiores incentivadoras. Muitas vezes, esses são os primeiros da família ou do grupo social a ingressarem numa universidade.

Assim, como afirma Bourdieu (2008), o *habitus* tem como seu primeiro constituidor a família, e a entrada em uma universidade pode representar uma ruptura com o **destino certo** oferecido aos excluídos, aos não herdeiros do sistema educacional. Para ratificar essa afirmação, observamos o seguinte depoimento:

meus pais não terminaram o ensino médio.. Meu pai estudou até a quarta série e minha mãe terminou a oitava série. Eles (os pais) sempre me incentivaram a estudar e disseram que, se eu quisesse vir morar em Recife podia ficar com minha vó que eles iam fazer o possível para me manter aqui. (E1)

Dos que eu estudei, poucos entraram numa faculdade. Os que entraram, entraram na particular. Meus pais sempre me incentivaram, desde pequeno; era o sonho da minha mãe (E2).

Quando questionados sobre as principais dificuldades para o ingresso e permanência na universidade, percebemos a dificuldade que todos tiveram que enfrentar na área de exatas no seu percurso escolar e que isso tem forte impacto na sua vida acadêmica:

Eu fiz o Enem nos três anos do ensino médio. A experiência, nos primeiros anos, não foi muito boa. Eu tive um pouco de dificuldade, principalmente na área de exatas, porque, no primeiro ano, eu não tive professor de matemática, digamos assim (risos); até tive, mas o cara se recusava a ensinar (risos), tinha um jeito incrível (E1).

A fala do estudante revela uma realidade em algumas escolas públicas, o que dificulta o aprendizado e não oportuniza aos estudantes uma formação que o possibilite disputar uma vaga na universidade com igualdade aos oriundos de escolas privadas.

Cálculo e álgebra eu tenho pouca base do ensino médio. Aí é o que tá me dificultando agora (E9).

Teve uma falha que me atrapalhou bastante em cálculo e outras matérias que precisavam de base escolar, que alguns assuntos que os professores não quiseram dar, optaram por não dar porque não caía no Enem ou algo assim...aí atrapalhou um pouco (E3).

O ensino médio, eu posso dizer que é como se nunca tivesse existido! Eu tava no ambiente, mas não tinha realmente uma função pra estar no ambiente. Você acaba pegando trauma. Eu odeio química, eu acho uma matéria interessante, mas eu odeio estudar química, porque eu tenho memória de ensino médio, quando eu pego química eu não consigo aprender já por questão dessas coisas. Assim, matemática, química, física é coisa que eu não pego de jeito nenhum, porque já foi defasado e não me despertou interesse, entende? (E5).

Identificamos que todos tiveram a necessidade de cursar um pré-vestibular para garantir o acesso à educação superior. Apesar de não ser uma situação exclusiva dos estudantes que ingressam por intermédio das cotas, as entrevistas revelaram que o cursinho não foi uma possibilidade de aprender algo a mais ou dirimir possíveis dúvidas, comuns aos jovens no ensino médio que tentam vaga nas universidades públicas. Mas, para eles, foi a possibilidade de aprender aquilo que não foi ensinado no ensino médio, como se o ensino médio “nunca tivesse existido”.

O ensino médio não me deu uma base boa, não, o público, né? Estudei mesmo e, um ano lá, foi melhor que meu ensino médio todinho. Aí eu tirei uma nota boa no Sisu, no Enem, tirei acima de 900 na redação, um orgulho, e pra entrar aqui, na faculdade, eu me sinto na média de pessoas que tiveram em colégio particular, mas não pelo meu ensino médio, mas mais pelo meu cursinho. Adquiri muita informação mesmo, eu vivia no cursinho, foi quase um ano, porque o cursinho não é um ano todo, é até o Enem (E4).

No último ano, mainha pagou um cursinho, eu fiz o cursinho e estudei bastante. Eu achei que não ia passar, mas passei e fiquei muito feliz! Basicamente foi isso, eu tive que estudar um bocadinho extra para poder entrar aqui (E6).

No que tange ao letramento acadêmico matemático, ainda se perpetua o letramento autônomo, aquele ao qual Street (2013) define como neutro e sem sentido às práticas sociais:

Não sei pra que cálculo, tanta exigência se nem vou usar! (E3).

O professor de cálculo liberou hoje para estudarmos. A prova é amanhã. Sinceramente estudo só pra passar, não posso ficar com pendência, isso vai atrasar meu curso (E8).

Até gosto de matemática, mas não sei como ela vai me ajudar, não da forma como está sendo dada. Não vejo sentido (E6).

Trabalhar o letramento acadêmico matemático na perspectiva ideológica não é tarefa fácil, pois, para isso, é necessário repensar as práticas da academia.

A entrada desses estudantes na universidade revela não só uma ruptura da história individual, mas pode representar uma mudança na lógica social, que é, conforme afirma Bourdieu (1999), organizada para fixar um consenso e legitimar o regime de dominação. Esse pensamento, aplicado ao sistema acadêmico que sempre predominou no Brasil, fez com que a exclusão de grande parte da sociedade do ensino superior fosse vista como natural, como fenômeno que poderia ser explicado pela visão meritocrática de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a política de cotas e o contexto em que ela está inserida, bem como os conceitos de letramento e *habitus* conjugados com a análise dos dados, permite-nos apontar algumas considerações. Primeiro, identificar que os pesquisados já são os **diferentes** da escola pública, pois já passaram por outros meios de seleção para ingresso no ensino médio, e que a família é a principal incentivadora da sua trajetória escolar.

Segundo, ao pensar o letramento matemático no campo da academia, propomos uma ressignificação no sentido do seu uso no contexto social do indivíduo, e não mais como apenas uma transferência de conhecimento a partir da aquisição dos signos e símbolos, e assim, incitar análises do letramento acadêmico matemático.

Pensar a matemática como prática social, respeitando o conhecimento prévio dos estudantes, o seu ponto de partida, é garantir igualdade de oportunidades àqueles que são hoje as novas vozes da universidade.

Nessa perspectiva, o conceito de *habitus* nos possibilitou investigar como ele influencia o letramento, a partir da ideia de que o indivíduo tem bagagem, que ele é produto de estruturas sociais herdadas numa ação dialética com o campo.

Assim, como afirma Silva (2014), os que estão mais bem preparados são aqueles a quem o letramento é beneficiado pelas bases e princípios do capital adquirido nos hábitos e na linguagem e que se manifesta na forma do *habitus*, favorecendo os que, por seu contexto cultural, já possuem familiaridade com as regras do campo.

Destarte, aos estudantes cotistas, a incorporação do *habitus* no campo acadêmico produzirá um efeito social, na matriz da estrutura da sociedade, mas, para isso, será palco de disputa nas bases que sustentam o letramento acadêmico matemático que se fundamenta,

principalmente, na desigualdade de oportunidades daqueles considerados como herdeiros legítimos, ou seja, dos oriundos das classes dominantes, que sempre tiveram acesso à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel. 1989.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2008.

FARIA, I.P.; SANTOS, G.G.; MENDES, J.A.S.R. Política de cotas para ingressos em instituições federais de ensino superior: um estudo interdisciplinar da Lei n. 12.711/2012. **Diálogo**, Canoas, n. 29, ago. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/2238-9024.15.4>. Acesso em: 01 dez. 2018.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**. 2006.

JUCHUM, M. **Letramentos Acadêmicos: projetos de trabalho na universidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2016. 170 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução F. Komesu e A. Fischer. **Revista Filologia e Língua Portuguesa**, São Paulo, USP, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.

MOLL, J. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Mediação. Porto Alegre, 2011.

SILVA, A.F. MARANGONI, A.M. FURLAN, D.F. CARBONI, B. R. A alfabetização matemática sob a perspectiva do letramento nos primeiros anos do ensino fundamental. **IV Encontro de Educação Matemática nos Anos Iniciais e III Colóquio de Práticas Letradas**. São Carlos: 2016.

SILVA, J. Q. **Dos hábitos aos *habitus*: a (re)produção de sentidos no letramento escolar**. João Pessoa: UFPB, 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. 2004.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

_____. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas 2013.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os argumentos apresentados em torno do objetivo proposto na tese em pauta, que é analisar como o letramento acadêmico matemático reflete o *habitus* dos estudantes que ingressaram na UFRPE pela política de cotas nos dois cursos mais concorridos no exame de 2018, serão destacados na nossa conclusão.

Nessa perspectiva, procuramos trazer a importância dessa política como uma política pública que visa criar igualdade de oportunidades para os indivíduos que foram alijados historicamente do ensino superior, principalmente pela herança colonial, que não só invadiu os territórios latino-americanos, mas criou um imaginário colonial, que determina qual é o papel e a posição dos indivíduos na sociedade o que, na concepção dos autores decoloniais discutida nesta tese, criou-se uma matriz colonial de poder, que inferioriza as diferenças e segrega a sociedade entre os que são nascidos para o sucesso e para o fracasso, e do saber, que subjuga o conhecimento não europeu.

Assim, entendemos que há um padrão estrutural ligado às formas de agir, pensar e sentir que se impõe e que pode ser percebido também no sistema escolar, em que é reproduzido e reafirmado, e permanece na relação que temos com o mundo e com o outro.

Essa relação é para Bourdieu (2008) reflexo do *habitus* dos indivíduos. Esse conceito nos trouxe a possibilidade de entender como esse processo de exclusão social é interiorizado pelo indivíduo e os reflexos no seu cotidiano, nos espaços coletivos, a quem ele denominou *campo*.

E, no campo acadêmico, esse *habitus* pode ser verificado pelo letramento acadêmico dos estudantes cotistas, mais especificamente, no letramento acadêmico matemático.

Os conceitos de letramento, letramento acadêmico e letramento matemático em um só: letramento acadêmico matemático, foi a proposta a ser analisada, como um termômetro para perceber o *habitus* do estudante cotista, tendo em vista que o sentido dos símbolos e signos matemáticos são na academia um desafio a ser enfrentado, ainda mais no momento em que esse campo encontra-se ocupado pela pluralidade de grupos sociais.

A política de cotas não se configura *per si* uma solução à exclusão social ou para o acúmulo de capitais mas, como nos disse um estudante em entrevista de campo (2018): *é minha maior oportunidade!*

Com a proximidade da revisão da política, após 10 (dez) anos de sua promulgação, percebemos o ganho cultural que ela trouxe para as Universidades, somando-se a importância na vida dos estudantes, que trouxeram o *habitus* mas que somaram capitais nessa jornada e, conseqüentemente, trará benefícios para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A escolha dos cursos mais concorridos foi pensada após a leitura de vários textos que contemplam essa temática e por entendermos o quão difícil ser aprovado em uma universidade pública e de qualidade em cursos de maiores concorrências.

A concorrência no curso de Ciência da Computação reflete a evidência da área no atual mercado de trabalho, e o mesmo ocorre no curso de Medicina Veterinária que, além do mercado amplo, é um dos cursos mais tradicionais da UFRPE, ou seja, é um ambiente onde muitos bens simbólicos são expressos e, conseqüentemente, mais propício à exclusão de jovens não detentores dos capitais. Como não é tarefa fácil ingressar, tampouco é de se manter.

Os nove estudantes que participaram da pesquisa apresentaram suas histórias de vida, de superações. Esses estudantes já eram diferenciados por serem oriundos de escolas públicas federais ou de referência, pois essas escolas já contam com exames de seleção para acesso e possuem uma proposta de jornada ampliada de aprendizagem, mas todos vislumbram no ensino superior a possibilidade de mudança nas condições sociais e econômicas da família.

Em relação à família, percebemos sua importância no incentivo aos estudantes em dar continuidade a sua formação, a partir do ingresso em uma universidade pública, sonho que ficou pelo caminho para muitos membros da família.

A recente pesquisa divulgada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES²⁴ revelou que 70,2% dos estudantes que hoje estão nas universidades federais brasileiras vivem com uma renda familiar *per capita* de até R\$ 1.431,00 e que 51,2% se identifica como negro.

²⁴ Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes é a representante oficial das universidades federais na interlocução com o governo federal, com as associações de professores, de técnico-administrativos, de estudantes e com a sociedade em geral. Ela realiza a Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação A pesquisa, e está na sua quinta edição. Segundo a ANDIFES, “os dados são fundamentais por gerarem subsídios para políticas públicas e diagnóstico de como está constituído o corpo docente das universidades, com a finalidade de auxiliar, também, nas demandas de assistência estudantil” (2019)

A maioria dos alunos de graduação das universidades federais brasileiras vem de família com renda per capita de até um salário mínimo e meio, é parda ou preta, cursou o Ensino Médio em escola pública, e tem pais que não fizeram faculdade. Os cotistas, de qualquer modalidade, representam pouco menos da metade do total (ANDIFES, 2019).

Segundo a pesquisa, a principal contribuição para a alteração no perfil dos estudantes das universidades federais foi a implementação da Lei das Cotas, gerando um aumento da igualdade nesse ambiente.

Ainda segundo a pesquisa da ANDIFES, 62,7% dos estudantes têm mães que não chegaram à faculdade, e 66,2% têm pais na mesma situação, corroborando os resultados encontrados na nossa pesquisa onde, entre os estudantes pesquisados, apenas dois têm mães com graduação e apenas um tem o pai com pós-graduação.

Estudos como esses são importantes para identificar quais são os grupos que hoje frequentam as universidades federais e que contribuem para a sua pluralidade, trazendo *habitus* distintos daqueles que a academia conhecia.

Para conhecer a política de cotas, trouxemos outras questões que, apesar de não serem objetos de nossa pesquisa, surgiram para somar ao debate, pois são questões que precisam ser entendidas quando pensamos em discutir a democratização o acesso ao ensino superior no Brasil, a exemplo das categorias étnicas da política de cotas, que a nosso ver são insuficientes e precisamos problematizar e construir novas categorias identitárias, sem perder os resultados históricos levantados pelo IBGE, bem como entender esse processo de identificação étnica das classes.

Outra questão é desmistificar a ideia meritocrata e do desempenho desses estudantes, com mais dados que revelem, a partir de um estudo socioeconômico, os porquês do sucesso e do fracasso acadêmico, inclusive que nos faça refletir sobre a questão da evasão, que muitos atribuem ao ingresso desses estudantes, mas que estudos apontados nesta tese apresentam que não se pode atribuir, apenas, aos cotistas a baixa diplomação nos cursos de graduação vivenciada nas IFES.

Diante disso, no limite da tese, esses pontos são importantes para os pesquisadores que desejem entender o fenômeno além dos dados quantitativos divulgados e que servem como medida para avaliar as Instituições Federais e a eficácia de políticas de acesso.

Assim, entendemos que a adoção da política de cotas, além de ser uma conquista desses grupos, é um momento de ressignificação da própria Universidade, que hoje recebe

estudantes de uma grande diversidade cultural, social e econômica, ou como diria Bourdieu (1983, 1989, 1999, 2008), de diversos capitais.

O *habitus* desses estudantes configura novas demandas para as instituições, pois são geralmente marcados pela desigualdade social e pela precarização do sistema básico escolar público e isso se manifesta no letramento acadêmico, especialmente matemático. O saber matemático é um dos mais importantes valores aceitos pela modernidade, afirma D'Ambrósio (2012), e a matemática é associada à verdade, a certeza, ao rigor e precisão, ter domínio sobre ela pode ser o divisor entre o sucesso e o fracasso na vida acadêmica contemporânea

O *habitus* influencia o letramento acadêmico matemático, por esse ser fruto da história individual em contato com a estrutura estruturante da sociedade marcada pela colonialidade do poder e saber, mas isso não significa que esses estudantes estejam presos a essa realidade, significa que, ao entrar na universidade, eles vivenciarão novas possibilidades e outras formas de estar na sociedade, de reconhecimento e aprendizagem, somarão ao seu *habitus* e reconfigurarão, no decorrer de sua trajetória acadêmica, seu letramento acadêmico matemático.

Assim, confirmamos o pressuposto de que as dificuldades do letramento acadêmico matemático são reflexos do *habitus* do estudante cotista, o que torna sua trajetória universitária desafiadora e por vezes marcada pelo imaginário colonial que (re)produz os espaços dos sujeitos na sociedade, levando-o a superar os obstáculos revelados por terem um capital cultural fragilizado.

Ao analisar como o letramento acadêmico matemático dos estudantes cotistas reflete o seu *habitus*, identificamos que eles possuem diversas dificuldades, pois a escola pública de ensino básico deixou lacunas de aprendizado que não são consideradas quando os mesmos ingressam na universidade, e mesmo que outros não cotistas possam apresentar as mesmas dificuldades, eles precisam criar estratégias de superação, pois muitas vezes não tem acesso a outros recursos ou outro indivíduo da família que possa compartilhar ou auxiliá-lo no processo de aprendizagem, sendo dele a responsabilidade em garantir sua permanência e o sucesso no currículo acadêmico, ao mesmo tempo em que apresentam a família como principal base para continuarem e seguir com a diplomação.

Nesses termos, entendemos que o *habitus* desses estudantes está em constante ressignificação. Eles não sairão os mesmos, não apenas um profissional, mas um sujeito que

abraçou a possibilidade de mudar o imaginário colonial em relação aqueles que sempre foram excluídos socialmente.

A perspectiva decolonial nos ajudou a discutir o processo histórico de desigualdade e exclusão, da subjugação do sujeito e do saber dos povos nativos, bem como entender a aceitação dessa condição pelos próprios sujeitos. Como afirmam o grupo decolonial, a colonização não se limitou em explorar e tomar as terras na América, mas o controle da subjetividade: do ser, do saber, do estar e do viver.

A partir da classificação e da hierarquização da população é que se organiza o sistema-mundo capitalista. As relações de colonialidade não findaram com o fim do colonialismo. A colonialidade do poder e do saber é reafirmada pelo sistema capitalista atual e tomamos como base a importância da política de cotas entendendo-a como uma possibilidade de romper com a lógica da colonialidade moderna, desestruturando a lógica do sistema social.

Como afirma D'Ambrósio (2012), é essencial o reconhecimento do outro, do respeito às diferenças e quando isso não ocorre, os conflitos podem chegar à eliminação de grupos por meio do genocídio. Devemos considerar que o ser humano é inconcluso, rejeitando o saber concluído e as certezas convencionais.

A educação moderna prioriza os saberes concluídos, afirma D'Ambrósio (2012), onde o conhecimento é fragmentado em disciplinas para justificar o exercício do poder, inibindo a criação de novos saberes e determinando um comportamento social.

O conhecimento é um conjunto dinâmico acumulado e socializado ao longo da história de cada indivíduo, afirma D'Ambrósio (2012), e a proposta é de um conhecimento mais amplo que não rejeite outros modos de pensar, de formular e organizar conhecimento, referindo-se, principalmente, às culturas que “foram excluídas, subordinadas e marginalizadas no processo de dominação colonial” (D'AMBRÓSIO, 2012, p. 115)

A colonização europeia em nome da racionalidade moderna excluiu física, material e culturalmente grupos, tidos como os outros, como bárbaros, por não estarem alinhados ao “centro”, afirma Moll (2000), e seus modos de ser e estar no mundo representava a não-racionalidade, justificando-se o desmonte epistemológico do “conjunto de linguagens, de saberes, crenças, costumes, hábitos e *modus vivendi* dos grupos subalternos e dominados” (MOLL, 2000, p. 62).

A proposta do letramento acadêmico matemático é aqui posta no sentido de trazer reflexão à academia do seu papel social, uma proposição para pensar a matemática a partir do saber e conhecimento popular. Evidenciar a necessidade de reconhecer outras formas possíveis de romper a lógica da racionalidade moderna, a partir da pluralidade de capitais trazida pelos cotistas.

Sendo assim, a política de cotas foi pensada nesta tese tomando a afirmação de Walsh (2008), como uma rebeldia e desobediência ao sugerir uma pluralidade no campo, desafiando a supremacia ideológica tradicional.

Essa pluralidade foi identificada na pesquisa com os estudantes cotistas, o que possibilitou analisar a materialização da política de cotas nos cursos mais concorridos na UFRPE, ou seja, quem são esses sujeitos, como estão distribuídos no contexto da instituição e quais as trajetórias de vida até a inserção no ambiente acadêmico.

A materialização da política de cotas se dá em cada indivíduo, em cada estudante cotista, e, provavelmente, a forma de se relacionar com o ambiente acadêmico também será influenciada pelo curso que fez opção, somada ao *habitus* que ele constitui o longo de sua vida.

Ao identificar o *habitus* dos estudantes cotistas, percebemos como o *habitus* influencia suas experiências nesse novo contexto, a forma de entender e de estar, levando em consideração tudo que foi incorporado em suas trajetórias de vida, mas que se encontra diante de novas assimilações, tendo em vista que a academia é um campo delimitado e cabe ao sujeito adequar-se aos padrões existentes.

Esses padrões são identificados no letramento acadêmico matemático e que o estudante apresentará mais ou menos desenvoltura, a depender do *habitus* incorporado. Partindo de nossa ideia de que esses estudantes oriundos de escola pública são por vezes marcados pela precariedade do ensino básico, eles devem desenvolver estratégias para garantir sua diplomação, tendo em vista que o *habitus* funciona como esquema de ação, de percepção, de reflexão, presente no corpo (gostos, posturas) e na mente (formas de ver, de classificar). Mas o *habitus* não é um destino, ele preserva uma margem de liberdade, não uma liberdade total, mas conferidas pelas regras dominantes no campo.

O campo se fundamenta na circulação de capital simbólico, reconhecido por todos que fazem parte dele e, ao entrar em uma universidade, o estudante se depara com um campo que

opera forças que se acumulam para se conquistar reconhecimento e posições na hierarquia institucional, e ele precisará dominar certas técnicas para ser aceito nesse campo, a exemplo do letramento acadêmico matemático.

O letramento acadêmico matemático opera para esses dois cursos como uma distinção, ou seja, quanto mais acúmulo desse conhecimento, mais conquistas o estudante terá.

Desta forma, a proposta em pensar o letramento acadêmico matemático a partir da teoria de Bourdieu (1983, 1989, 1999, 2008), se constituiu em entender os reflexos do precário acúmulo de capitais que serão de grande importância no ambiente acadêmico, mas sem desconsiderar as histórias de superação para incorporação de novos capitais ao *habitus* de um estudante cotista, pois entendemos que por meio de políticas públicas é possível desconstruir o imaginário colonial que perdura até os dias atuais.

REFERÊNCIAS

ANDIFES. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes das Universidades Federais. 2019.** Disponível em: <http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/>. Acesso em: 20 maio 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília, DF: Liber Livros, 2005.

ARROYO, M.G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17>. Acesso em: 13 de ago 2018.

BARBOSA, J.P.G.; PORTILHO, L.A.; MIRANDA, G.J.; TAVARES, M. A Adoção do SISU e a Evasão na Universidade Federal de Uberlândia, **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 722-738, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3995/399534056009.pdf>. Acesso em: 09 maio 2019.

BARROS, A.S.X. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Ensaio: avaliação, política pública na educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1057-1090, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3995/399534056009.pdf>. Acesso em: 30 jun 2019.

BELLETATI, V.C.F. **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública:** indicadores para reflexão sobre a docência universitária. 2011. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04082011-115006/en.php>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BIZERRIL, M. **A interiorização das Universidades Federais foi um acerto estratégico para o Brasil.** UNB Notícias. 2018. Disponível em <https://noticias.unb.br/artigos-main/2580-a-interiorizacao-das-universidades-federais-foi-um-acerto-estrategico-para-o-brasil>. Acesso em: 07 maio 2019.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 13 ed. 2010.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Lisboa: Difel. 1989.

_____. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento.** São Paulo: Edusp. 2008.

_____. **Questões da sociologia.** São Paulo: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. **O sociólogo e o historiador.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Francisco Alves Editora S/A: Rio de Janeiro, 1992.

BRANCO, R.A.C. Modernidade e alucinações eurocêntricas a partir de Enrique Dussel e Achille Mbembe. **Revista de Estudos em Relações Interétnicas**, v. 21, n. 2, maio/ago 2018, p. 141-163. Disponível em: periodicos.unb.br. Acesso em: 30 maio 2019.

BRASIL. **Lei n. 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: 03 mar 2018.

CASTRO, M.D. **Estudantes cotistas do Rio Grande do Sul encontram seu lugar na UFRGS?** 2014. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/106463>. Acesso em: 20 maio 2018.

CASTRO-GÓMEZ, S. **La hybris del punto cero**: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá : Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

_____. **La poscolonialidade explicada a los niños**. Colombia, Editorial Universidade Del Cauca, 2005.

CATANI, A.M.; NOGUEIRA, M.A.; HEY, A.P.; MEDEIROS, C.C.C. (orgs) **Vocabulário Bourdieu**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CAVALCANTE, C.V. Políticas de ação afirmativa na educação superior brasileira: uma análise dos planos nacionais de educação 2001-2010 e 2014-2024 – uma estratégia para a redução das desigualdades sócias e escolares? **Unisul, Tubarão**, Santa Catarina, v. 9, n. 16, p. 333-350, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poesis/article/view/3112/2467>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CROSARA, D. M. **A política afirmativa na educação superior**: contributos e dilemas do sistema de cotas da Lei n. 12.711/2012. 2017. 291f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19737?locale=pt_BR. Acesso em: 15 abr. 2018.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 189-204, set./dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142018000300189&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 01 jun. 2019.

_____. Formação de Valores: um enfoque transdisciplinar. In: Moll, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L.A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 3-26, jan./abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000100015&script=sci_arttext. Acesso em: 20 dez 2018.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo, in Lander, Edgardo (org.), **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**, Colección Sur Sur, Buenos Aires: CLACSO, 2005.

DUSSEL, E. **O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Conferências de Frankfurt. Rio de Janeiro: Vozes, 1993, p. 53

EUGÊNIO, B. G.; ALGARRA, J. Estudantes cotistas negros e ações afirmativas no ensino superior. **Revista Existus**, Santarém, v. 8, n. 2, p. 59-84, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6399933>. Acesso em: 20 dez. 2018.

FARIA, I.P.; SANTOS, G.G.; MENDES, J.A.S.R. Política de cotas para ingressos em instituições federais de ensino superior: um estudo interdisciplinar da Lei n. 12.711/2012. **Diálogo**, Canoas, n. 29, ago. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Diálogo/article/view/2238-9024.15.4>. Acesso em: 01 dez. 2018.

FLEURI, R.M. **Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais**. Campo Grande, n. 37, p. 89-106, jan/jun. 2014. Disponível em: <http://www.gpec.ucdb.br/serie-estudos/index.php/serie-estudos/article/view/771>. Acesso em: 15 jan. 2019.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In: GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas; 1991.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, A. M. Políticas públicas, discurso e educação. In: GOMES, A. M. (org.) **Políticas públicas e gestão na educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

GOMES, I.; MARLI, M. IBGE mostra as cores da desigualdade. **Revista Retratos do IBGE**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 14-19, maio 2018. Disponível em https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf. Acesso em: 02 maio 2019.

GOMES, J.B.B.; SILVA, F.D.L.L. **As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS MINORIAS E O DIREITO, 2001, Brasília. Conselho da Justiça Federal, Centro de Estudos Judiciários; AJUFE; Fundação

Pedro Jorge de Mello e Silva; The British Council. - Brasília. (Série Cadernos do CEJ, v. 24). Disponível em: http://bradonegro.com/content/arquivo/11122018_205135.pdf. Acesso em 21 abr. 2018.

_____. **Ação Afirmativa & o Princípio Constitucional da Igualdade** (O Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA). São Paulo: Renovar, 2001.

_____. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Orgs.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOULART, C.M.A. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 450-562, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300006. Acesso em: 10 mar. 2019.

_____. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana – Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-41, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732014000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 mar. 2019.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 12 jan. 2019.

GUARNIERI, V.; MELO-SILVA, L. L. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-193, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00183.pdf>. Acesso: 15 nov. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**. IBGE, 2012.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Desigualdades de renda no Brasil**. Brasília: Ipea, 2016.

JUCHUM, M. **Letramentos Acadêmicos: projetos de trabalho na universidade**. 2016. 170 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/149553/001004829.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 dez. 2018.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução F. Komesu e A. Fischer. **Revista Filologia e Língua Portuguesa**, São Paulo, v. 16,

n. 2, p. 477-493, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em: 20 ago. 2018.

LEDO, A.C.O. **Letramentos Acadêmicos**: práticas e eventos de letramento na educação a distância. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11220>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MACEDO, M.S.A.N.; FONSECA, F.C.; MILANI, M.C. **Práticas escolares de letramento matemático**: uma perspectiva etnográfica. 2009. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/Vertentes/Socorro%20e%20outros>. Acesso em: 21 de ago 2018.

MACHADO, C. S.; MAGALDI, C. A. Sistema de cotas, trajetórias educacionais e assistência estudantil: por uma educação inclusiva. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 10, n. 2, p. 273-285, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1567>. Acesso em: 11 de out. 2018.

MACIEL, R.O. **Acesso e produção acadêmica de estudantes cotistas negros na Universidade Federal do Maranhão**. 2014. 177f. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, F.; QUEIROZ, C. **Portas de entrada para a universidade: avanço de ações afirmativas cria diversidade nas formas de ingressar no ensino superior**. 2018. Disponível em <https://revistapesquisa.fapesp.br/2018/01/16/portas-de-entrada-para-a-universidade/>. Acesso em: 14 maio 2019.

MARTINS, F.S.; LISBOA, M.D. A voz dos “degradados”: o que dizem cotistas ingressos em cursos de maior demanda da Universidade Federal de Santa Catarina. *In*: ANPED SUL, 5., 2014. **Anais...** Florianópolis, 2014.

MARTINS, H. H. S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e pesquisa, São Paulo, v.30, p. 289-299, jul./dez. 2004

MEDEIROS, E.A.; AMORIM, G.C.C. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 247-260, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/385>. Acesso em: 20 abr. 2019.

MELO, P. B.; CAMPOS, L.H.R.; ZARIAS, A. O novo *habitus* de estudantes da universidade pública no interior do nordeste. **Opinião**, n. 18, 2015. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2015/11/gea_opini%C3%A3o18.pdf. Acesso em: 27 de ago. 2018.

MENDONÇA, P. M. **O direito à educação em questão**: as tensões e disputas no interior do programa mais educação. 2017. 179f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AVGGNU>. Acesso em: 15 nov. 2018.

MIGNOLO, W.D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais –RBCS**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092017000200507&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 nov. 2018.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Análise sobre a expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 mar. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa REUNI**. MEC 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 ago. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **ENEM**. MEC 2015. Disponível em: <https://enem.inep.gov.br/>. Acesso em: 16 ago 2019.

MOLL, J. **Histórias de vida, histórias de escola**: elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

_____. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise Textual Discursiva**. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MOREIRA, G.O.; FARRARES, F.H.; CARVALHO, E.M.; AMARAL, E. **Inclusão social e ações afirmativas no ensino superior no Brasil: para quê?**, 2017. Disponível em <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/inclusao-social-e-acoes-afirmativas-no-ensino-superior-no-brasil-para-queij>. Acesso em: 01 maio 2019.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996. Disponível em: https://www.academia.edu/8171621/PESQUISA_QUALITATIVA_CHARACTER%C3%8DS_TICAS_USOS_E_POSSIBILIDADES. Acesso em: 05 mai. 2019.

NOGUEIRA, C.M.M.; NOGUEIRA, M.A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 78, p. 15-36, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378>. Acesso em: 20 mar. 2018.

NOVAES, D.R.; VARGAS, H.M. Critérios de ingresso no ensino superior pela via da reserva de vagas: uma discussão sob a lente das engenharias. **Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Santa Catarina, v.9, n.16, p. 313 - 332, jul./dez 2015. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/3091>. Acesso em: 10 out. 2018.

OLIVEIRA, L.F. **O que é uma educação decolonial?** 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL. Acesso em: 23 jan. 2018.

OLIVEIRA, O.F.; COSTA, R.D. Ação afirmativa, educação superior e lei de cotas no Brasil: reflexões sobre Lei 12.711/2012 e o OPAA. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**, Nova Iguaçu, v. 1., p. 119-128. jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=REPECULT&page=article&op=view&path%5B%5D=3537&path%5B%5D=2874>. Acesso em: 15 jul. 2019.

PAIVA, A. R. Cidadania, reconhecimento e ação afirmativa no ensino superior. **Civitas**, Porto Alegre, v. 15. n. 4, e-127-e-154, out./dez. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/23251>. Acesso em: 12 dez. 2018.

PAVÃO, A.C. CASTRO, C.R. O desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e não cotistas no contexto inclusivo da Lei 12.711: uma análise comparativa na Universidade Federal Rural do Semi-árido. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 3, n. 3, p. 54-79, dez. 2017. ISSN 2447-3944. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1998>. Acesso em: 04 jul. 2019

PETRUCCELLI, J.L. Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação. In: PETRUCCELLI, J. L.; SABOIA, A. L. (org.). **Características étnico-racial da população: classificações e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013, p.29-48.

PINHEIRO, C.H.L. Difusão Territorial e Dinâmica Socioespacial da Educação Superior no Estado do Ceará. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 15., jul. 2019. Disponível em: file:///C:/Users/UFRPE/Downloads/sbs2011_GT08_Ch1_Pinheiro.pdf. Acesso em: 25 abr 2018.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 maio 2019.

QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales,

2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 18 nov. 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, São Paulo, a. 17, n. 37, p. 4-28. 2002. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF. Acesso em: 28 jan. 2019.

RECIFE, 1997. **Lei municipal nº 16.293, de 22 de janeiro de 1997**. Dispõe sobre as regiões político-administrativas do município do Recife e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/1997/1629/16293/lei-ordinaria-n-16293-1997-dispoe-sobre-as-regioes-politico-administrativas-do-municipio-do-recife-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 02 nov. 2018.

REIS, M.N.; ANDRADE, M.F.F. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 17, n. 202, p. 1-11. 2018. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/41070>. Acesso em: 14 fev. 2019.

RIOS, R.; COSTA, V.M.F.; BIANCHIM, B.V.; SANTOS, R.C.T.; RODRIGUES, AL.M. Evasão, retenção e diplomação: ocorrências e motivações. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, Florianópolis, v. 11.n. 4, p.20-39, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2018v11n4p20/37665>. Acesso em: 20 jun. 2019.

ROSA, C. M. Princípios de justiça nas ações afirmativas para acesso à educação superior. **Revista Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 27, n. 55, p. 227-245, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/10399/8227>. Acesso em: 08 jan. 2019.

SANTOS. B. S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, M.J.C.; MATOS, F.C.C.; SILVA, W.H.; SANTOS, V.C. **O letramento matemático e o conceito de números**: algumas reflexões. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., João Pessoa, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA13_ID8025_15102017224358.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

SCHLÜTER, R. G. **Metodologia da pesquisa em turismo e hotelaria**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2005.

SOUZA, L.P. A Violência Simbólica na Escola: Contribuições de Sociólogos Franceses ao Fenômeno da Violência Escolar Brasileira. **Revista Labor**, v. 1, n. 7, p. 20-34, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328924249_A_VIOLENCIA_SIMBOLICA_NA_E

SCOLA_CONTRIBUICOES_DE_SOCIOLOGOS_FRANCESES_AO_FENOMENO_DA_VIOLENCIA_ESCOLAR_BRASILEIRA. Acesso em: 30 mar. 2018.

SILVA, H.S. Trajetórias escolares, segregação urbana e efeitos de uma educação descolonial: a experiência de estudantes do pré-vestibular comunitário do centro de estudos e ações solidárias da Maré. *In: REUNIÃO DA ANPED*, 38., 2017, Rio de Janeiro. **Anais...** Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT03_687.pdf. Acesso em: 25 abr. 2019.

SILVA, J. Q. **Dos hábitos aos *habitus***: a (re)produção de sentidos no letramento escolar. 2014. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4839>. Acesso em: 02 mar. 2018.

SILVA, N.I. **Letramento acadêmico e ações afirmativas**: percurso identitários de estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas em curso da área de saúde da UFPE. 2016. 265f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18025>. Acesso em: 04 abr. 2018.

SILVA, A.F.; MARANGONI, A.M.; FURLAN, D.F.; CARBONI, B.R. A alfabetização matemática sob a perspectiva do letramento nos primeiros anos do ensino fundamental. *In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS*, 4.; COLÓQUI DE PRÁTICAS LETRADS, 3., 2016, São Carlos. **Anais...** Disponível em: <http://www.pnaic.ufscar.br/files/events/annals/2bdc71dcf6c0f139141480883048f986.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

SILVA FILHO, P.; CUNHA, E. O. **As políticas de ações afirmativas na educação superior no Brasil sob a ótica da equidade**. 2014. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/PenildonSilvaFilho_GT2_Integral.pdf. Acesso em 23 dez. 2016.

SILVA FILHO. P. **Políticas de Ação Afirmativas na Educação Brasileira**: estudo de caso do Programa de Reserva de Vagas para Ingresso na Universidade Federal da Bahia. 2008, 211f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11855>. Acesso em: 15 dez. 2018.

SILVA, L.B.; COSTA, N. C. D. Acesso e permanência em desproporção: as insuficiências do Programa Nacional de Assistência Estudantil. **Revista de Discentes de Ciência Política da UFSCAR**, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 166-192, 2018. Disponível em: <http://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/208/195>. Acesso em: 01 jul. 2019.

SITO. L. R. S. **Reconhecendo trajetórias de estudantes cotistas a partir de suas práticas de letramento acadêmico**. Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) San José de Costa Rica. 2015 Grupo Trabajo 31: *Universidad Latinoamericana: interpelaciones y desafíos*. Disponível em:

<http://ciem.ucr.ac.cr/.../Reconhecendo%20trajetórias%20de%20estudant>. Acesso em 12 fev. 2016.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 08 dez. 2018.

SOUZA, A. C.; BRANDALISE, M. A. T. Política de cotas e democratização do ensino superior: a visão dos implementadores. **Revista Internacional de Educação Superior (RIESup)**, Campinas, v. 3, n. 3, p. 515-538, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650621>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SOUZA, J. **Ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte Editora UFMG, 2009.

STREET, B.V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622013000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. Literacy in theory and practice. Cambridge: CUP, 1984.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **Site**. Disponível em: http://ww4.ufrpe.br/ruralnamidia_ver.php?idConteudo=11278>. Acesso em: 10 mar 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. A UFRPE. Recife, 2015. Disponível em: <http://www.ufrpe.br/br/content/apresenta%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 18 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Relatório de Gestão da UFRPE, 2018. Disponível em: <http://www.ufrpe.br/br/content/documentos-e-relat%C3%B3rios>. Acesso em 18 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **I Seminário sobre estratégias de combate à evasão e à retenção nos cursos de graduação da UFRPE**. Recife, 2019.

WAINER, J. MELGUIZO, T. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, p. 1-15 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2017nahead/1517-9702-ep-S1517-9702201612162807.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.

WALSH, C. Interculturalidad crítica/pedagogia de-colonial. **Revista de Educação Técnica e Tecnologia em Ciências Agrícolas**, Rio de Janeiro, v 3, n. 6, p. 25-42, 2008. Disponível em:

<http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=1071>. Acesso em: 10 jan. 2019

_____. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. Revista **educação intercultural hoje en América Latina**, La Paz, Bolívia, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi=di9ixOJob3xjBuscxZPZhgoEsplxhlzBvSzkDZvGWP>. Acesso em: 23 fev. 2019.

_____. Introdução. In: C.Walsh. **Pensamiento crítico y matriz colonial**. Quito: UASB-AbyaYala, 2005.

_____. (org.). Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. 1. ed., Equador: Abya Yala, 2013, v. 1, p. 15-18.

_____. Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado pelo Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de mar de 2009.

WIECZORKOWKI, J.R.S.; PESOVENTO, A.; TÉCHIO, K. H. Etnociência: um breve levantamento da produção acadêmica de discentes indígenas do curso de educação intercultural. **Revista Ciências e Ideias**, Rio de Janeiro, v 9, n. 3., p. 153-168, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/reci/article/view/948>. Acesso em: 10 jul. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) senhor(a) a participar da pesquisa de doutorado referente ao projeto “A relação do letramento acadêmico matemático com o *habitus* dos estudantes cotistas”, desenvolvido por Renata Andrade de Lima e Souza, durante este semestre nesta instituição de ensino.

Esta pesquisa tem a finalidade de analisar como o letramento acadêmico dos estudantes que ingressam na universidade pública federal por políticas de ações afirmativas reflete o *habitus* desses estudantes.

Sua colaboração se fará por meio de entrevista, a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e orientadora e que os dados poderão ser divulgados em eventos e publicações. Você tem a liberdade de se recusar a participar da pesquisa podendo se retirar a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer qualquer sanção ou constrangimento.

Sobre a entrevista serão perguntas simples e todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Qualquer dúvida no decorrer da pesquisa poderá entrar em contato com Comissão de Ética e Pesquisa da UFRGS através do telefone (51) 3308-3738, ou av. Paulo da Gama, 110 - sala 317 prédio anexo – campus centro (email – ética@propesq.ufrgs.br)

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e nenhum dos procedimentos oferece risco à sua dignidade conforme a resolução 466/12 do Conselho de Ética da Pesquisa.

Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto ou nenhum tipo de despesa, nem pagamento por sua participação nesta pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participação nesta pesquisa. Preencher, por favor, os itens que se seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) Participante: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Recife, _____ de _____ de _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Conte um pouco de sua trajetória escolar
2. Por que você faz faculdade? E por que o curso escolhido? Como se deu a escolha do curso?
3. Conte como é ser aluno do curso e sua relação com os colegas e professores.
4. Seus amigos, parentes, entraram numa universidade?
5. O que você espera para o futuro?
6. Você acredita que o curso mudará sua vida?
7. Como é a realização das atividades, seminários, apresentação de trabalhos? Há alguma dificuldade? Você acha que sua trajetória escolar contribuiu para o desempenho?
8. Você trabalha? Se sim, você tem alguma responsabilidade pela vida financeira da sua família?
9. Quantas pessoas moram em sua casa (além de você)?
10. Qual é a escolaridade dos seus pais (pai e mãe/ou substitutos)

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

Questionário

Etnia

() branco, () pardo/mulato, () negro, () amarelo(de origem ocidental), () indígena ou de origem indígena

Idade

() Até 17 anos () 18 anos a 25 anos () 26 anos a 33 anos () 34 ou mais

Você tem celular com internet? () pré-pago () pós-pago () tenho celular e utilizo a rede da UFRPE () não tenho celular

Você ajuda nas despesas da casa? () sim () não

Qual seu estado civil: () casado () solteiro () divorciado () outros

Qual seu gênero: () feminino () masculino () outro, qual?

Você tem filhos: () não () sim, quantos _____

Qual a sua naturalidade (cidade de nascimento): _____

Qual bairro você mora: _____

Quantas pessoas moram na mesma casa com você? _____

Contar com todos os membros que moram (pai, mãe, irmãos, avós, sobrinhos, etc..)

Renda familiar (soma de todos os membros que moram com você)

() até R\$ 1.000,00 () R\$ 1.001,00 a 3.000,00 () 3.001,00 a 5.000,00 () mais de R\$ 5.001,00

Você trabalha? () não () sim, no comércio (), serviço (), outros ()

Você mora com: () os pais ou () casa de parentes ou () alojamentos

O local onde você mora é () próprio, () alugado

Você tem TV por assinatura em casa: () sim () não

Quantos carros na sua casa: _____

Primeiro curso de graduação? () sim () não

Qual transporte utiliza para ir à universidade:

ônibus carro próprio bicicleta outros

Qual escolaridade do seu pai analfabeto fundamental completo

fundamental incompleto médio completo médio incompleto

graduação completa graduação incompleta pós-graduação
incompleta pós-graduação incompleta

Qual escolaridade da sua mãe analfabeto fundamental completo

fundamental incompleto médio completo médio incompleto

graduação completa graduação incompleta pós-graduação
incompleta pós-graduação incompleta

No último ano você frequentou museus cinema concertos musicais/shows

No último ano você leu quantos livros (não contabilizar os utilizados para o ENEM):

_____ **Seus pais costumam ler** sim não

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DA COMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA MARIA



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO PAMPA

PARECER

O projeto de pesquisa intitulado “A RELAÇÃO DO LETRAMENTO ACADÊMICO COM O HABITUS DOS ESTUDANTES COTISTAS”, da aluna Renata Andrade de Lima e Souza do PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, sob a orientação da Profa. Dra. Jaqueline Moll, vinculada ao referido PPG desta Universidade, é apresentado para a apreciação da Comissão de Pós-Graduação desse PPG.

Trata-se de projeto cujo tema é relevante e pretende analisar como o letramento acadêmico dos estudantes que ingressam na universidade pública federal por políticas de ações afirmativas reflete o *habitus* desses estudantes. O trabalho será desenvolvido com alunos do curso de Medicina Veterinária no Campus Dois Irmãos da Universidade Federal Rural de Pernambuco. A pesquisa, de cunho qualitativo, será realizada por meio de um estudo de caso simples. As referências teóricas e os procedimentos metodológicos da pesquisa estão de acordo com o propósito do trabalho. O cronograma apresentado está adequado e demonstra que a pesquisa é exequível.

Sendo assim, somos de parecer favorável e aprovamos o presente projeto de pesquisa para doutorado acadêmico em nosso PPG.

Relator: Edson Luiz Lindner

Porto Alegre, 15 de dezembro de 2017.

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NA UFRPE



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Autorizamos Renata Andrade de Lima e Souza, CPF 887.645.754-20, aluna regular do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com ingresso em 2017.1, a qual vem desenvolvendo a pesquisa intitulada “**A RELAÇÃO DO LETRAMENTO ACADÊMICO COM O *HABITUS* DOS ESTUDANTES COTISTAS**”, a realizar pesquisa documental, questionário e entrevista com consentimento prévio dos sujeitos envolvidos com a referida pesquisa, no âmbito da Universidade Federal Rural de Pernambuco, situada à Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n, no Departamento de Registro e Controle Acadêmico-DRCA, Coordenação do curso de Medicina Veterinária e demais setores que sejam necessários para levantamento e obtenção de dados para conclusão de sua pesquisa.

Em 05 de dezembro de 2017.


Univ. Federal Rural de PE
Prof. Dr.º Mario José de Seni
Reitor
UFRPE