

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Unidade Universitária: Dourados
Cursos: Física, Letras e Pedagogia
Prof. Dr^a Maria José de Jesus Alves Cordeiro

Desempenho Acadêmico, Repetência e Evasão dos Negros e Indígenas Cotistas da UEMS no período de 2004 a 2009, Frente às Ações Pedagógicas e de Permanência Desenvolvidas no contexto acadêmico.

DOURADOS – MS

2008

1 - TÍTULO:

Desempenho Acadêmico, Repetência e Evasão dos Negros e Indígenas Cotistas da UEMS no período de 2004 a 2009, Frente às Ações Pedagógicas e de Permanência Desenvolvidas no contexto acadêmico.

2- NOME DO COORDENADOR DO PROJETO:

Profª Drª Maria José de Jesus Alves Cordeiro

3 - INTRODUÇÃO

No ensino superior brasileiro, em se tratando da graduação, a implantação de ação afirmativa é recente, ainda que o preconceito e a discriminação étnico-racial sejam mais antigos que o estado-nação, pois constituíam o fundamento jurídico da divisão do trabalho que sustentava o sistema colonial e a economia da nação independente. O debate público e a mobilização política envolveram a realização da Conferência de Durban, assim, pois, o documento final produzido recomenda a adoção de medidas compensatórias e reparatórias, o que parece ter sido crucial para a tomada de iniciativas, embora pontuais, mas, importantíssimas. Uma dessas medidas foi à criação e a implantação de cotas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

As **Políticas de Ação Afirmativa**, dentre elas as cotas para acesso de negros e indígenas ao ensino superior, estão na pauta das discussões políticas, sociais e acadêmicas neste momento no Brasil. O tema **cota**, que busca promover o princípio da igualdade em prol das minorias raciais e étnicas, é polêmico, estando, desde o ano de 2002, inserido nas discussões de algumas universidades públicas estaduais e federais deste país, inclusive na UEMS, onde chegaram com a aprovação da Lei Estadual nº 2.589, de 26/12/2002, que dispõe sobre a reserva de vagas em cursos universitários para indígenas e da Lei Estadual nº. 2.605, de 06/01/2003, que dispõe sobre a reserva de 20% das vagas para negros.

No **Brasil** onde as presenças indígena, negra (pretos e pardos) ou mestiça são superiores à branca, os afro-descendentes ainda lutam pelo reconhecimento e respeito como povo. A ausência de políticas afirmativas engendradas pelo Estado faz com que negros e

indígenas, mas, principalmente, os negros não sejam situados no mapa da pobreza, apesar de constituírem 60% dessa população, sendo os mais pobres. Ademais, os poucos programas desenvolvidos pelo Estado, essencialmente na área da saúde e educação, não consideram as tradições culturais afros e indígenas como eixo gerador das ações, o que impede atingir os objetivos para os quais foram criados.

No Brasil, os negros nunca foram percebidos como iguais, pois as desigualdades socioeconômicas mantêm-nos presos no mais baixo patamar da escala social. Essa inércia os leva à atitude de conformismo nem sempre conscientes e à violação das regras sociais (violência), fomentando preconceitos e estigmas. Para D'Adesky, é partindo dessa inferiorização que:

pratica-se toda sorte de discriminações, pelas quais se reduzem de modo eficaz, ainda que muitas vezes inconscientemente, as oportunidades dos membros desse grupo. Mesmo os que conseguem escapar da base da pirâmide social continuam a sofrer com uma imagem depreciativa à qual alguns nem sempre têm força para resistir. (D'ADESKY, 2006, p.93).

A crença de que os negros e mulatos são inferiores aos brancos na sua capacidade intelectual, portanto incapazes, vigora ainda na sociedade e academia brasileiras, agora sob a forma de um discurso mais ameno e plenamente justificável do ponto de vista do capitalismo: o discurso meritocrático. Este defende a idéia de que só vencem os melhores, os mais capazes, no caso brasileiro, os brancos ricos e depois os brancos pobres. Negros e indígenas de acordo com dados estatísticos não chegam à universidade, o que lhes impede também a chegada ao mercado de trabalho qualificado, **a construção ou re-construção de uma identidade étnico-racial**, consciência política e, dessa forma, a mudança de classe social.

No caso dos indígenas, às dificuldades enfrentadas pelos negros que também lhes são comuns são acrescidas ainda a localização distante das aldeias e as dificuldades lingüísticas (não domínio da Língua Portuguesa). Isso gera nos cursos uma evasão muito grande dessa clientela e àqueles que permanecem, apesar de tudo, muitas reprovações e dependências impedindo a conclusão do curso juntamente com os outros alunos da turma. Sob o olhar meritocrático, isso pode ser considerado insucesso, no entanto, do ponto de vista político e social a presença dos indígenas lutando para se formarem, mesmo utilizando mais tempo, já é um sucesso.

Assim, o ingresso no ensino superior por parte dos negros e índios caracteriza-se como acesso ao conhecimento e, portanto, funciona como abertura de portas ao acervo total dos conhecimentos acumulados pela sociedade dominante, neste caso, a população branca e a academia. Esse acesso implica na “*distribuição social do conhecimento*”. (BERGER E LUCKMAN, 1985, p. 107). Por isso, a resistência por parte dos brancos e até de grupos de não-brancos em relação à criação de ações afirmativas, principalmente para negros. É o fruto de uma cultura que vem mantendo o controle social, político e econômico há séculos. Essa resistência aliada a condições socioeconômica dos cotistas transforma-se em obstáculos quase intransponíveis na trajetória acadêmica.

4 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A procura dos indígenas pelo ensino superior tem como provável explicação a necessidade destes na formação de lideranças com aquisição de conhecimentos fundamentais, que possam ser utilizados na defesa dos direitos indígenas, gestão territorial, políticas públicas, elaboração e gestão de projetos em benefício das comunidades nas áreas da saúde, educação e produção e fortalecimento das organizações indígenas, contribuindo para a efetiva autonomia dos povos.

Para os negros, o ensino superior representa a possibilidade de ascensão, considerando o alto índice de pobreza detectado entre os negros (pretos e pardos). Além disso, representa ainda uma forma de elevação da auto-estima e (re) construção de sua identidade étnico-racial. Ao ser excluído do ensino superior, sejam pela evasão, repetência, condições financeiras ou discriminações, o negro se vê novamente na periferia do conhecimento e, portanto, da possibilidade de ascensão social, política e econômica. Cabe-nos analisar se na UEMS os cotistas negros e indígenas estão sendo excluídos ou não do processo de distribuição desse conhecimento e, o que a instituição tem feito para garantir essa possibilidade.

No primeiro vestibular com cotas, realizado em dezembro de 2003, foram ofertadas 1.640 vagas das quais 164 para indígenas e 328 para negros. Foram inscritos 9.499 candidatos no total. Na cota para negros se inscreveram 615 candidatos, sendo 279 candidatos indeferidos, dos quais 69 pelo critério do fenótipo. Concorreram 336 candidatos negros dos quais 290 foram aprovados e destes 236 matriculados. Na cota para indígenas, 186 candidatos se inscreveram. Foram aprovados 116 e destes 67 matriculados em fevereiro de 2004.

No vestibular de dezembro de 2004, foram ofertadas 1.740 vagas, sendo 174 para indígenas e 348 para negros. Inscreveram-se na cota para negros 1.080 candidatos, tendo sido indeferidos 506, dos quais 191 pelo critério do fenótipo. Concorreram 574 candidatos negros, sendo aprovados 467, mas matriculados apenas 308. Na cota para os indígenas, inscreveram-se 259 candidatos e todos concorreram. Foram aprovados 119, mas matricularam-se em fevereiro de 2005 apenas 60 indígenas.

Em dezembro de 2005, foram ofertadas 2.190 vagas. Na cota para negros, eram 438 vagas, para as quais se inscreveram 938 candidatos, sendo 580 indeferidos, dos quais 317 pelo critério do fenótipo. Concorreram apenas 358 candidatos negros, sendo aprovados 240 e matriculados 214. Na cota para indígenas, eram 219 vagas, para as quais se inscreveram 331 candidatos e todos concorreram, porém foram aprovados e matriculados em fevereiro de 2006 apenas 97 indígenas.

Em dezembro de 2006, foram ofertadas 1.730 vagas, das quais 173 foram destinadas aos indígenas e 346 aos negros. Na cota destinada aos negros, inscreveram-se 856 candidatos negros, tendo sido indeferidos 449 e destes 143 pelo critério do fenótipo. Concorreram às vagas 407 candidatos negros, sendo aprovados 317 e matriculados 211. Na cota para indígenas, inscreveram-se 339 candidatos indígenas e 11 (3,2%) foram indeferidos por não apresentarem documento de identidade indígena e declaração de descendência étnica, assim concorreram 328. Destes foram aprovados 119 e matriculados 62 em fevereiro de 2007.

Durante o período de quatro anos (2003 a 2007), a UEMS ofertou 7.300 vagas assim distribuídas: Vagas Gerais, 5.110 vagas; Cota para Indígenas, 730 vagas, das quais 497 foram preenchidas e sobraram 233 que correspondem a 31,9% do total reservado; Cota para Negros, 1.460 vagas, das quais 1.314 foram ocupadas, sobraram 146 vagas que correspondem a 10% do total reservado. As vagas não preenchidas por cotistas negros e indígenas em todos os vestibulares foram destinadas aos candidatos das vagas gerais (brancos). Outros dados serão coletados relativos aos anos de 2008 e 2009.

Os dados já analisados na pesquisa de doutorado realizada de 2005 a 2008, mostra a evolução das matrículas e o índice de abandono dos cursos por parte dos cotistas negros e indígenas nos primeiros quatro anos com cotas. Com relação aos negros, de 2004 a 2007 foram realizadas 969 matrículas. No entanto, em março de 2007 estavam matriculados 744. Quanto aos indígenas, nesse mesmo período foram matriculados 286. Em março de 2007 constavam como matriculados apenas 181.

A diferença entre o total de ingressantes e o número de matriculados em 2007

significa os alunos que se “perderam”¹ no caminho, sem retorno nem mesmo do caminho burocrático (a renovação de matrícula para garantir a vaga). Diante destes dados, perguntas se fazem insistentemente perturbadoras, exigindo respostas:

a) O que leva ou o que faz um negro ou um indígena desistir do curso superior, após todas as dificuldades enfrentadas para chegar até a sala de aula?

b) Quais foram as dificuldades encontradas neste ambiente e quais os meios que a universidade proporcionou ou deixou de proporcionar para ajudá-los a superá-las?

Sabendo que a academia é um espaço que sempre foi considerado de uso exclusivo das classes sociais que detêm o poder seja econômico, seja social ou político, foi sentida a necessidade de refletir sobre esse aspecto manifesto, que atrela o saber ao poder, dificultando a permanência no espaço meritório daqueles que não se prepararam politicamente para resistir ao processo de exclusão inelutável ao longo do tempo.

Bernstein (1996) ao falar de discurso pedagógico e de divisão social do trabalho da produção/reprodução analisa a questão do isolamento como um regulador crucial das relações entre categorias e da especificidade de suas “vozes” – a manutenção de um dado princípio depende da conservação da intensidade do isolamento, adquirindo especificidade. Para manter esse isolamento existe uma divisão do trabalho, que, segundo o autor, é constituída de reprodutores, reparadores e controladores. Para essa manutenção, é criado o princípio da classificação e, qualquer tentativa de mudança deste, envolve mudança no grau de isolamento das categorias, fazendo com que os agentes mantenedores da classificação se movimentem para restaurá-lo inclusive a si mesmos como agentes dominantes.

Os discursos na educação são analisados por sua capacidade para reproduzir relações dominantes/dominados que, embora externas ao discurso, penetram as relações sociais, os meios de transmissão e a avaliação do discurso pedagógico. (BERNSTEIN, 1996, p. 229).

Entretanto, de acordo com Bernstein (1996), para manter esse princípio, esses agentes devem ter poder e condições para exercê-lo, ou seja, “[...] a criação, reprodução e legitimação, o isolamento pressupõe relações de poder” (p. 43). Para o autor, “as relações de poder estabelecem a voz de uma categoria (sujeito/discurso), mas não a mensagem (a prática)” (p. 43). Dessa forma, essas relações acabam demarcando regras de reconhecimento dessa voz e posicionam os sujeitos no princípio de classificação estabelecido por essas

¹ Uso o termo “se perderam” dentro do significado encontrado no Dicionário Aurélio para a palavra perder: *Ser ou ficar privado de (alguma coisa que se possuía); cessar de ter ou de sentir; sofrer a perda ou prejuízo de; desperdiçar; ser vencido em; ser derrotado; extraviar-se.*

mesmas relações. Importante lembrar que essas ligações de poder são regidas por relações de classe, portanto, são essas que subsidiam o princípio de classificação estabelecido pelas de poder.

Para falar de educação, Bernstein (1996) cita como exemplo desse processo:

A divisão social do trabalho de uma escola como sendo composta de categorias de agentes (transmissores e adquirentes) e categorias de discurso (vozes). Se o princípio de codificação é de classificação forte, então existe um forte isolamento entre o discurso educacional (voz) e o discurso não-educacional (vozes). Os discursos são fortemente isolados uns dos outros, cada qual com sua própria voz especializada, de forma que os transmissores e os adquirentes se tornam categorias especializadas com vozes especializadas. No interior da categoria transmissor, assim como no interior da categoria adquirente, existem várias subvozes: idade, gênero, capacidade, etnia. (p. 45).

A essas subvozes se acrescenta ainda *raça*, que não é considerada no discurso acadêmico em nome da propalada democracia racial. Na relação entre vozes e subvozes, em especial na educação superior, os professores, posicionados numa relação de classe social, tornam a sua voz dominante e os alunos partícipes da relação professor-aluno, sujeitos às regras que regulam as subvozes de cada categoria, tornam-se também uma subvoz dentro de um “arranjo hierárquico” dos discursos que permeiam o meio acadêmico. Esse arranjo é visto como uma ordem natural entre o discurso especializado do professor e o discurso leigo do aluno. A esse conjunto, Bernstein (1996) dá o nome de campo de controle simbólico: “*O controle simbólico faz com que as relações de poder sejam expressas em termos de discurso e o discurso em termos de relações de poder*”. (p. 190).

A educação superior é um espaço de discurso e como tal detém o poder porque produz conhecimento, detendo também parte do controle simbólico, pois controla o texto, a produção e comercializa esse mesmo conhecimento. Ter acesso à educação, principalmente a superior, é adquirir formas de empoderamento, é assumir poder, é ter a possibilidade de ocupar novas posições na divisão social do trabalho, de classes. Saber é Poder. Discurso é, então, objeto de poder porque o realiza, constrói o poder.

Olhando nessa perspectiva, pode-se entender a indagação de Foucault (2004) sobre o sistema de ensino e a sujeição do discurso como uma forma de apropriação de saberes e poderes:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2004, p. 44-45).

O sistema de ensino, neste caso a academia, constitui-se como um aparelho ideológico, uma realidade simbólica, uma instituição que tem a sua ação atravessada por um discurso. Discurso esse, atrelado a interesses; tem lugar, tempo e cultura e faz uso da persuasão. É através dela que a ideologia de classes sociais, de forma arbitrária é reproduzida como verdade, sustentando, por exemplo, o discurso da meritocracia e da democracia racial em discussão neste trabalho. É um exercício de poder que apela para as construções do imaginário como um meio de sustentar a construção material da sociedade moderna. A ideologia não tem compromisso com a racionalidade, mas sim com o imaginário, apóia-se na cultura (mitos) e faz parte do instituído. E nessa linha de raciocínio a academia é o instituído. Para Castoriadis (1985), o instituído sem o imaginário não é nada, não pode fazer história. Fazer história é saber pensar. Saber pensar a sociedade é parte essencial do saber fazer para transformar.

De acordo com Vygotsky (apud AQUINO, 1996), interação é um processo dinâmico, ativo e singular, no qual o indivíduo estabelece desde o seu nascimento e durante toda sua vida, trocas recíprocas com o meio, já que ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais as transforma e intervém no universo que o cerca. Para o mesmo autor, a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo é feita através dos instrumentos técnicos e dos sistemas de signos, construídos historicamente, assim como todos os elementos presentes no ambientes humanos impregnados de significado cultural. A linguagem é a principal mediadora. Assim sendo, diálogo entre professor e aluno é essencial no processo de aprendizagem.

No ensino superior, existem diversos participantes nessas relações. Segundo Aquino (1996), a partir das relações que se estabelecem no interior das práticas escolares e da natureza destas, o aluno progride:

- com a ajuda dos colegas, através de suas relações com os iguais;
- através de suas relações com pessoas um pouco superiores a ele: os professores e todos os outros adultos do contexto acadêmico;
- via relações com realidades elevadíssimas: as grandes obras e seus criadores, tendo os professores como intermediários.

No processo de formação dos conhecimentos, habilidades de raciocínio e procedimentos comportamentais de cada sujeito, as outras pessoas exercem importante papel mediador. É por intermédio dessas mediações que a espécie humana (quando imaturos) vai paulatina e ativamente se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural.

A relação entre professor-aluno, considerada fundamental no processo de aprendizagem, pressupõe que: existem vínculos cotidianos; ambos são parceiros do mesmo jogo; nosso rival é a ignorância, a pouca perplexidade e o conformismo diante do mundo; faltam ao professor ferramentas conceituais necessárias para reconhecer e representar na relação a infra-estrutura moral do aluno para o trabalho pedagógico; se o professor pautar os parâmetros relacionais no seu campo de conhecimento, ele certamente será capaz de (re)inventar a moralidade discente.

Para realizar esse trabalho o professor precisa ter uma conduta dialógica e uma negociação constante; significa assumir o aluno como elemento essencial na construção dos parâmetros relacionais que a ambos envolve, sendo esses parâmetros os balizadores da relação, condição básica para a ação pedagógica. Exige-se ainda fidelidade ao contrato pedagógico firmado com seus alunos no primeiro dia de aula e a permeabilidade para mudanças, invenções e acolhimento da diversidade étnico-racial, exigindo destes um comportamento que demonstre *“uma profunda preocupação com a aprendizagem do grupo e um caráter incisivamente democrático”*. (MASETTO, 1992, p. 94).

Assim, no contexto de inclusão étnico-racial que se vive nas universidades que adotaram cotas, cabe aos docentes do ensino superior a responsabilidade de construir um novo currículo e uma nova relação professor-aluno, livre de preconceitos e discriminações, que tenham como objetivo básico a aprendizagem do aluno.

Uma forma de enfrentamento dessas contradições e desigualdades é a educação. Para isso, fazem-se necessárias mudanças no seio das instituições educacionais da educação básica ao ensino superior. Mudanças essas que só ocorrem via currículo. Por isso,

o fato de que a instituição escolar tenha que responder com o currículo a uma série de necessidades de ordem social e cultural fazem da prática pedagógica um trabalho complexo, no qual é preciso tratar com os mais diversos conteúdos e atividades. (SACRISTÁN, 2000, p. 147).

Falar de mudanças ou inovações curriculares no contexto universitário não é uma tarefa fácil. Ainda mais difícil é realizar essa tarefa. Considerando os avanços legais dos quais se pode citar a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/1996, os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, a discussão sobre cotas raciais e étnicas, a criação e implementação de leis de reserva de vagas em várias universidades públicas, principalmente a UEMS, as instituições se deparam com uma tarefa árdua. Como construir e executar no interior das universidades brasileiras, **currículos** para formação de professores ou de qualquer outra área profissional, que atenda um novo cenário universitário composto por brancos, negros e indígenas, e que tenha por base os princípios da pluralidade cultural? Ou seja, como atender o direito à diferença?

As mudanças curriculares dependem dos professores e de sua postura diante dessas políticas, atuando como agente de combate a discriminações, preconceito e racismo e não como perpetuador do processo meritocrático puro e simples, instalado nas universidades. Discutir o racismo, principalmente o acadêmico, também é algo difícil, pois se está acostumado na academia a lidar apenas com um universo discente de brancos e uma minoria de pardos, inclusive professores, que não se reconhecem enquanto afro-brasileiros e assumem uma branquitude que não possuem como forma de participar desse universo.

Os currículos precisam ser reconfigurados, levando em consideração a realidade sociocultural da população que compõe o contexto universitário e a sociedade que está no entorno da universidade recebendo seus egressos. Uma concepção de currículo dessa natureza

estimula os educandos a refletir sobre o mundo que os rodeia, a estabelecer relações entre o saber escolar e a intervenção social e a perspectivar formas para positivamente actuarem. Corresponde, pois, a uma opção pedagógica e curricular que, em vez de impor a cultura do silêncio, tem como grande intenção conduzir à libertação dos oprimidos, porque se rege por princípios e atitudes democráticas. (LEITE, 2005, p. 129 -130).

Portanto, os currículos devem ser reais. Reais no sentido de considerar as histórias, os valores, as escolhas, as diversidades de ações e redes de práticas objetivas e subjetivas que cotidianamente afloram nos universos educacionais, constituindo o patrimônio cultural das atividades docente e discente.

A afirmação acima se baseia em estudos já desenvolvidos por Apple (1989), que demonstram que cada vez mais é fortalecida a relação entre a origem familiar e o êxito na vida adulta, quando deveria ser o contrário numa ideologia meritocrática: êxito no acesso e

notas escolares com êxito na vida adulta. Na relação origem familiar e êxito na vida adulta, fica constatada ainda a presença absoluta dos brancos, pois são os que têm as melhores condições sociais e econômicas na pirâmide social. No Brasil não é diferente.

A entrada de negros e indígenas na educação superior pelo processo de cotas vem obrigando as universidades a provocarem mudanças no contexto acadêmico e na relação pedagógica, bem como na estruturação do discurso pedagógico. A resistência maior fica evidente na instância dos currículos em prática na academia. Sabe-se que a cultura, a linguagem, as normas e os valores dos grupos dominantes são utilizados como currículo oficial em nossas escolas. Essa prática pode ser considerada responsável em grande parte pela evasão e repetência de muitos dos nossos alunos. O currículo é e precisa continuar sendo à base de intermediação das diferentes culturas no contexto acadêmico, para que nenhum aluno, negro e/ou indígena, sintam-se excluído mais uma vez, a exemplo do que já faz a sociedade brasileira.

5 – OBJETIVOS

5.1 – Geral

Detectar o índice e as causas de evasão, repetência bem como o desempenho acadêmico entre os cotistas, comparando-os com os dos demais alunos (vagas gerais), no período de 2004 a 2009, analisando os resultados à luz das ações pedagógicas e de permanência desenvolvidas pela UEMS no mesmo período e com gestões diferentes.

5.2 - Específicos

- 5.2.1 Descrever e analisar criticamente as ações realizadas pela UEMS, na esfera do ensino, da pesquisa e da extensão, para proporcionar a permanência e, conseqüentemente, o sucesso dos cotistas negros e indígenas de 2004 a 2009.
- 5.2.2 Estabelecer comparação de desempenho entre os cotistas negros, indígenas e brancos (vagas gerais), demonstrando através de dados estatísticos o desempenho acadêmico, a evasão e repetência detectada entre os cotistas, do vestibular à conclusão do curso no período de 2004 a 2009.
- 5.2.3 Analisar os dados socioeconômicos dos discentes da UEMS e avaliar quais desses dados podem ter influenciado no desempenho acadêmico, na evasão e repetência dos cotistas negros e indígenas.
- 5.2.4 Avaliar se o despreparo da academia para lidar com a diferença cultural contribui no processo de exclusão dos cotistas e demais alunos da UEMS.

5.2.5 Identificar e analisar as dificuldades dos cotistas, na assimilação e compreensão dos conhecimentos científicos apresentados e qual a relação com a origem “escola pública”.

6 - VIABILIDADE DE EXECUÇÃO DO PROJETO

6.1 - Condições Técnicas de Recursos Humanos, Infra-estrutura e Materiais

O projeto apresenta viabilidade de execução considerando que o mesmo não requer no primeiro ano recursos financeiros para compra de material, equipamentos ou pagamentos de despesas da pesquisadora. Serão utilizados dados já coletados nos anos de 2004, 2005, 2006 e 2007 e quatro bancos de dados oriundos da pesquisa de doutorado desenvolvida na mesma temática. Serão coletados na Diretoria de Registro Acadêmico da UEMS os dados de 2008 e 2009 sem despesa para a instituição.

Na pesquisa realizada no doutorado, foram utilizados apenas dados referentes ao desempenho acadêmico da primeira turma de cotistas, ingressantes em 2003 e estudantes no período de 2004 a 2007, além de parte dos dados socioeconômicos, analisados de forma geral, sem fazer cruzamento de dados, pois o foco da pesquisa não exigia. Assim, 40% dos dados já coletados referentes a primeira turma não foram usados e 100% dos dados da segunda e terceira e quarta turma não foram analisados, trabalhados ou publicados. Portanto serão estes dados somados aos de 2008 e 2009 que serão pesquisados.

Com relação à temática apresentada na pesquisa de doutorado e este projeto, as dimensões são diferentes: **no doutorado a pesquisa teve como foco exclusivo o desempenho acadêmico. Neste projeto, além desse foco ser ampliado para as outras turmas, foram inseridas as temáticas evasão e repetência.**

Quanto à infra-estrutura serão utilizados os espaços institucionais direcionados ao trabalho docente e espaços físicos particulares da pesquisadora, bem como alguns equipamentos e materiais de propriedade da mesma. Além disso, pretende-se buscar recursos externos para o referido projeto.

No tocante a recursos humanos, embora seja possível realizar sozinha a pesquisa, esta poderá contar com a participação de alunos bolsistas e de colaboradores pesquisadores da temática étnico-racial que poderão ser inseridos ao longo dos 3 anos de trabalho.

6.2 – Parceria

Além disso, será feita uma parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas de Educação Superior – GEPPEs da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, do qual também sou membro. Nesta parceria, participará na pesquisa a coordenadora do GEPPEs e uma doutoranda da UFMS, membro do mesmo grupo de pesquisa. As pesquisadoras em questão participarão das atividades de análise e interpretação dos dados, além da produção de textos em conjunto para publicação e apresentação em eventos.

7 - METODOLOGIA

Trata-se de uma *Pesquisa Qualitativa*, utilizando como estratégia ou metodologia o *estudo de caso*. Com relação à orientação filosófica na busca de caminhos e manifestações teóricas que auxiliariam no desvelar e na compreensão do objeto, da fenomenologia será usada a capacidade de descobrir o sentido oculto de algumas manifestações cotidianas da academia e dos discursos, isto é, ultrapassar as aparências, principalmente referente às questões de preconceito, discriminação e racismo. Da dialética, a relação sujeito-objeto e as contradições dinâmicas dos fatos observados, bem como o uso de dados quantitativos como uma das formas de entender as significações subjetivas dos atores.

De acordo com CHIZZOTTI (2005), a pesquisa qualitativa abriga diferentes correntes de pesquisa, que se fundamentam em pressupostos contrários ao modelo experimental, utilizando também métodos e técnicas diferenciados desta. Esta abordagem trabalha com a especificidade das ciências humanas, basicamente o comportamento humano e social e parte do fundamento de que:

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (p.79)

Trabalhando nesta perspectiva temos a oportunidade de desenvolver um trabalho que investiga o que ocorre na instituição (universidade), relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais, políticas e econômicas, além de tentar compreender as

relações de poder que permeiam estas ações, como são produzidas e como podem ser transformadas. Neste sentido a pesquisa qualitativa, através da sua característica crítica focaliza o raciocínio teórico e os procedimentos de seleção, coleta e avaliação dos dados, ressaltando a consistência lógica entre argumentos, procedimentos e linguagens, além das condições de regulação social, desigualdade e poder, categorias inerentes ao objeto de pesquisa.

O uso do estudo de caso permitirá mostrar a realidade e realizar a interpretação em contexto, representar os vários e conflitantes pontos de vista, utilizar fontes de informações diversas e variadas técnicas de coleta de dados, possibilitando conhecer o fenômeno com base no real: concreto, objetivo e contraditório. Implica investigá-lo procurando compreender os elementos conjunturais e estruturais presentes na realidade, pois são esses elementos que constituem a particularidade e a especificidade de uma determinada situação histórica, tornando-a singular, sem deixar de estabelecer sua relação com o universal.

A pesquisa será desenvolvida com dados de todos os cotistas de todas as Unidades Universitárias. Para coletar dados, serão usados ainda recursos da pesquisa etnográfica tais como: entrevistas pessoais (abertas), questionários não identificados, observação dos fatos, análise de falas e gestos além de análise documental dos dados referentes ao desempenho acadêmico, evasão e repetência dos cotistas e demais alunos. Serão utilizados como fontes também questionários sócio-econômicos e atas de resultados finais. A maioria dos dados a serem analisados, já foram coletados e tabulados conforme explicação no item anterior e compõem quatro bancos de dados a saber:

1 - Questionário socioeconômico aplicado a todos os alunos freqüentes nos meses de março e abril de 2007, com 34 (trinta e quatro) questões fechadas. Responderam aos questionamentos 4.508 alunos (quatro mil e quinhentos e oito alunos).

2 - Questionário sobre acesso e permanência com questões abertas e fechadas aplicado aos cotistas negros e indígenas nos meses de maio, junho, julho e agosto de 2007. Esse foi respondido por 51 (cinquenta e um) indígenas e por apenas 36 (trinta e seis) negros. Será novamente aplicado com o intuito de ampliar a mostra.

3 - Amostra de 100% (cem) das médias anuais de todos os alunos (brancos, negros e indígenas) dos anos letivos de 2004, 2005, 2006 e 2007. Serão coletadas ainda 100% das médias de 2008 e 2009.

4 - Resultados dos vestibulares de 2003 a 2006 no que concerne aos dados avaliativos (notas de prova).

Portanto, para realizar esta pesquisa, acredito que será necessário um tempo mínimo de dois anos, de 2008 até 2010, possibilitando uma análise completa da trajetória acadêmica de três turmas de cotista do ingresso à conclusão de curso nos aspectos referentes **à evasão, repetência e desempenho acadêmico.**

8 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. *Política cultural e educação*. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

AQUINO, J. G. *Confrontos na sala de aula*. São Paulo: Summus, 1996. (Novas buscas em educação, v. 42).

BERGER, P & LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERNSTEIN, Basil. *A Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Trad. Tomaz T. da Silva e Luis F. G. Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. *Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Brasília – MEC, 2001.

BOWEN, Willian G. e BOK, Derek. *O curso do rio: um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamound, 2004.

CANDAU, Vera (org). *Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *Sociedade, educação e culturas: questões e propostas*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

CARVALHO, José Jorge de. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar, 2005.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Trad. Guy Reynaud. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005

CORDEIRO, Maria J. de J. Alves. Três anos de efetiva presença de negros e indígenas cotistas nas salas de aula da UEMS: primeiras análises. In: BRANDÃO, André Augusto (org). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. RJ: DP&A, 2007.

_____. Indígenas e Negros na Educação Superior – Necessidade de um Novo Currículo e de uma Nova Relação Professor-Aluno. *Anais do II Seminário: Povos Indígenas e Sustentabilidade - Saberes e Práticas Interculturais na Universidade*. Agosto de 2007. Campo Grande. CD-978-85-7598-120-XISBN.

_____. *Negros e Indígenas Cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso*. São Paulo, 2008. Tese de Doutorado defendida na PUC/SP em 14/05/2008.

D'ADESKY, JACQUES. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

_____. *Anti-racismo, liberdade e reconhecimento*. Rio de Janeiro: Daudt, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do discurso*. Trad. Laura F. de A. Sampaio. 11.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. *Lei nº 2.589, de 26/12/2002, que dispõe sobre reserva de vagas na UEMS para indígenas*. Campo Grande-MS, 2002.

_____. *Lei nº 2.605, de 06/01/2003, que dispõe sobre reserva de 20% das vagas da UEMS para negros*. Campo Grande – MS, 2003.

LEITE, Carlinda. O currículo e o exercício profissional docente face aos desafios sociais desta transição de século. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org). *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.

MASETTO, Marcos T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Ed. Summus, 2003.

_____. *Aulas Vivas*. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

PACHECO, Jairo Queiroz e SILVA, Maria Nilza (orgs). *O negro na universidade: o direito a inclusão*. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

SACRISTAN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Petronilha B. G. e SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs). *Educação e ações afirmativas – entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, 2003.

9 - ASSINATURA DO COORDENADOR DO PROJETO

Dourados – 29 de maio de 2008.
