UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KERI RIBEIRO PROSPERI

ADAPTAÇÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS E NÃO COTISTAS: aspectos psicossociais

POUSO ALEGRE - MG

2020

KERI RIBEIRO PROSPERI

ADAPTAÇÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS E NÃO COTISTAS: aspectos psicossociais

Dissertação apresentada à banca de defesa do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí, elaborada na linha de Pesquisa "Ensino, Aprendizagem e Avaliação", como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Inês Bustamante
Coorientadora: Profª. Drª. Lariana Paula Pinto

POUSO ALEGRE/MG

2020

PROSPERI, Keri Ribeiro.

Adaptação e permanência dos estudantes cotistas e não cotistas: aspectos psicossociais / Keri Ribeiro Prosperi; Orientação de Profª. Drª. Maria Inês Bustamante; Coorientação de Profª. Drª. Lariana Paula Pinto. – Pouso Alegre: 2020.

107 f.

Inclui bibliografias. f. 81

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí – (UNIVÁS).

1. Adaptação Acadêmica. 2. Estudantes Cotistas. 3. Aspectos Psicossociais. I. Bustamante, Maria Inês (orient.). II. Pinto, Lariana Paula (coorient.). III. Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS. IV. Adaptação e permanência de estudantes cotistas e não cotistas: aspectos psicossociais.

CDD: 379.26

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "ADAPTAÇÃO ACADÊMICA DE ESTUDANTES COTISTAS E NÃO COTISTAS: ASPECTOS PSICOSSOCIAIS" foi defendida, em 25 de setembro de 2020, por KERI RIBEIRO PROSPERI, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 98014934, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:

Profa. Dra. Maria Inês Bustamante
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora

Profa. Dra. Camélia Santigo Murgo
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE
Examinadora

Prof. Dr. Nelson Lambert de Andrade
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinador

Recredenciamento pela Portaria MEC nº 1133, de 12/09/2012 DOU. de 13/09/2012, nº 178, Seção 1, p. 106

AGRADECIMENTOS

GRATIDÃO... um ato nobre que transforma nossa existência.

Gratidão a Deus, por me imbuir de energia e determinação do início ao fim desta caminhada. Um caminhar solitário e muitas vezes desgastante, que na Sua presença ganhou novo sentido a cada parágrafo escrito e a cada ponto final.

Gratidão aos meus pais, Rômulo e Aneli, pelo incentivo diário e pelas orações; e ao meu irmão, Ríney, pela torcida.

Gratidão ao meu esposo, Rodrigo, pelo companheirismo e paciência em todos os momentos. A sua serenidade e otimismo me inspiram.

Gratidão à Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), na pessoa de cada servidor que entendeu a necessidade do afastamento total a mim concedido. Certamente ter esse tempo para me dedicar à pesquisa foi valioso e tornou o percurso bem mais suave e enriquecedor.

Gratidão aos universitários que participaram deste estudo, dedicando seu tempo aos questionários. Foram os coadjuvantes desta vitória.

Às minhas orientadoras, Profª. Drª. Maria Inês e Profª. Drª. Lariana Paula, gratidão pelo apoio e disponibilidade, que foram as marcas desta parceria.

Gratidão aos professores do programa de pós-graduação da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), em especial às professoras Drª. Rosimeire Borges e Drª. Neide Pena, pelos ensinamentos e pela calorosa acolhida.

Aos colaboradores da secretaria da UNIVÁS, minha gratidão pela atenção e diligência destacáveis.

Gratidão à banca do exame de qualificação e defesa, prof. Dr. Nelson Lambert e profª. Drª. Camélia Murgo, pelas considerações brilhantes que enriqueceram as reflexões deste estudo.

Aos colegas do mestrado, minha gratidão pelo bom convívio, pelas risadas e pelas valiosas trocas. De todas as conquistas, fazer novos amigos foi, sem dúvida, a experiência mais reconfortante e preciosa.

A todos que de alguma forma contribuíram para a consecução deste trabalho, minha eterna **GRATIDÃO**!!!

Não importa que façanhas você realize,

sempre será com a ajuda de alguém (Althea Gibson Darben).

PROSPERI, Keri Ribeiro. **Adaptação e permanência de estudantes cotistas e não cotistas:** aspectos psicossociais. 2020. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2020.

RESUMO

Este estudo teve por objetivo conhecer os aspectos psicossociais que impactam no processo de adaptação e permanência dos estudantes cotistas e não cotistas na universidade. A pesquisa fundamentou-se em autores que discutem as temáticas da adaptação e permanência à luz das políticas públicas de acesso e democratização do ensino superior. Em relação aos procedimentos metodológicos, foi realizada uma pesquisa de campo, que contemplou métodos mistos, de natureza exploratória. Para tal, foram aplicados um questionário sociodemográfico e um Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r), em versão reduzida, tendo como participantes quarenta e nove estudantes, maiores de 18 anos, devidamente matriculados e frequentes nos dois primeiros anos dos cursos de Ciências Sociais - Bacharelado, Nutrição e Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BICT) de uma instituição federal de Ensino Superior no Sul de Minas Gerais, ingressantes entre os anos de 2019 e 2020. Os dados coletados foram reunidos, analisados e interpretados à luz das teorias estudadas sobre o tema, e os resultados apontaram que, ao longo do percurso acadêmico, os estudantes percebem seu amadurecimento e crescimento pessoal, o que, segundo a literatura, os torna mais críticos e capazes de atribuir significado às suas experiências acadêmicas. Assim, é possível afirmar que a passagem pelo ensino superior oferece oportunidades de desenvolvimento cognitivo, psicológico e cultural, os quais são compreendidos como parte do processo de amadurecimento pessoal. Já as mudanças de ordem psicossocial, são percebidas no tocante a valores, atitudes e nos relacionamentos intra e interpessoais. Entretanto, para que essa maturidade proporcionada pela vivência universitária se estabeleça de fato, as características pessoais dos estudantes devem ser combinadas com os fatores ambientais, os quais estão relacionados à cultura institucional e às práticas pedagógicas, que devem considerar a formação em seus vários aspectos. Ademais, foi possível constatar que não há diferenças significativas no processo de adaptação dos estudantes cotistas e não cotistas no ensino superior.

Palavras-chave: Adaptação acadêmica. Estudantes cotistas. Aspectos psicossociais.

PROSPERI, Keri Ribeiro. **Adaptation and permanence of quota and non-quota students:** psychosocial aspects. 2020. 107 pp. Thesis (Master of Education) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais, Brazil, 2020.

ABSTRACT

This study aimed to understand the psychosocial aspects that impact on the adaptation and permanence process of quota students at the university. The research was based upon authors who discuss adaptation and permanence in the light of public policies for access and democratization of higher education. Regarding the methodological procedures, we carried out a field research, with mixed methods of exploratory nature. To do so, a sociodemographic questionnaire and a Questionnaire on Academic Experiences (QVA-r), in a reduced version, were applied to forty-nine students over 18 years old. The students were regularly enrolled and frequent in the first two years of the following undergraduate majors: Bachelor of Social Science, Nutrition and Interdisciplinary Bachelor of Science and Technology (BICT) at a federal institution of higher education in the South of Minas Gerais, Brazil, having entered between 2019 and 2020. The data collected were gathered, analyzed and interpreted in the light of the theories surrounding the researched topic. The results showed that along the academic path students perceive their maturation and personal growth, which, according to the literature, makes them more critical and able to assign meaning to their own academic experiences. Consequently, it is possible to sustain that the pathway through higher education offers opportunities for cognitive, psychological and cultural development, which are understood as part of the personal growth process. Psychosocial changes, on the other hand, are perceived in terms of values, attitudes and intra and interpersonal relationships. However, to really establish the maturity provided by the university experience, the students' personal characteristics must be combined with environmental factors. Such features, in turn, are related to institutional culture and pedagogical practices, which must consider education in its various aspects. Furthermore, we found out that there are no significant differences in the adaptation process of quota and non-quota students in higher education.

Keywords: Academic adaptation. Quota students. Psychosocial aspects.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BICT – Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia
CA – Centros Acadêmicos
CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
Cavane – Comissão de Aferição de Veracidade de Autodeclaração de Candidatos(as) Negros(as)
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
Cepe – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CFP – Código de Ética Profissional do Psicólogo
Consuni – Conselho Universitário
DA – Diretórios Acadêmicos
DCE – Diretório Central dos Estudantes
DRGCA – Departamento de Registros Gerais e Controle Acadêmico
EAD – Educação a Distância
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
Fies – Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea – Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
Opem – Observatório Permanente de Monitoramento
Pnaes – Plano Nacional de Assistência Estudantil
Prace – Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
Progrida – Programa de Incentivo ao Desenvolvimento Acadêmico
ProUni – Programa Universidade para Todos
QVA – Questionário de Vivência Acadêmica
QVA-r – Questionário de Vivência Acadêmica – versão reduzida
Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU – Restaurante Universitário
SESu – Secretaria de Educação Superior
SiSU – Sistema de Seleção Unificada
SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA – Transtorno do Espectro Autista
Uerj – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNIFAL-MG – Universidade Federal de Alfenas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Gráfico ilustrativo dos motivos da escolha do curso 61
Figura 2: Gráfico ilustrativo das dificuldades enfrentadas pelos estudantes 64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Relação de cursos e vagas disponíveis no *campus* 1 (inclusive na Unidade Educacional) 33
Tabela 2: Relação de cursos e vagas disponíveis no *campus* 2 34
Tabela 3:Relação de cursos e vagas disponíveis no *campus* 3 35
Tabela 4: Quantitativo de estudantes beneficiados pelo Programa de Assistência Prioritária 38
Tabela 5: Distribuição dos estudantes cotistas e não cotistas por curso 57
Tabela 6: Caracterização dos participantes 58
Tabela 7: Perfil socioeconômico dos participantes 58
Tabela 8: Nível de escolaridade dos pais 59
Tabela 9: Estudantes assistidos pela PRACE 64
Tabela 10: Consistência interna do instrumento por alfa de Cronbach 68
Tabela 11: Desempenho da amostra 69
Tabela 12: Estatísticas descritivas no QVA-r por perfil de ingresso 69
Tabela 13: Comparativo estatístico por grupo 72
Tabela 14: Comparativo estatístico por gênero 73
Tabela 15: Comparativo estatístico por faixa etária 74

SUMÁRIO

2 AÇÕES AFIRMATIVAS NO CONTEXTO BRASILEIRO 15
2.1 POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS ... 19
2.2 POLÍTICA DE COTAS E INTERAÇÕES ACADÊMICAS NA PERSPECTIVA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 21
2.3 O DIPLOMA E A MOBILIDADE SOCIAL NA CONCEPÇÃO DE BOURDIEU 27
2.4 DO ACESSO À PERMANÊNCIA: a realidade em uma Universidade Federal no Sul de Minas Gerais 31
3 ADAPTAÇÃO UNIVERSITÁRIA E OS DESAFIOS DA TRAJETÓRIA 40
3.1 O QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIA ACADÊMICA – VERSÃO REDUZIDA (QVA-r) 47
4 MÉTODO 51
4.1 DESCRIÇÃO 51
4.2 PARTICIPANTES 51
4.3 INSTRUMENTOS 52
4.4 PROCEDIMENTOS 53
4.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA 54
4.6 ANÁLISE DE DADOS 54
5 RESULTADOS 56
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA 56
5.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS QUALITATIVOS 60
5.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS QUANTITATIVOS 68
5.4 UMA INTERVENÇÃO POSSÍVEL 75
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 77
REFERÊNCIAS 81
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) 93
APÊNDICE B – Questionário sociodemográfico 96
APÊNDICE C – Termo de anuência Institucional 100
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP – Centro coordenador 102
ANEXO B – Parecer consubstanciado do CEP – Centro coparticipante 105

1 INTRODUÇÃO

A vivência universitária se caracteriza como espaço de inclusão social e oportunidade de aprendizados para além da vida profissional. Todavia, a adaptação a essa nova realidade é marcada por desafios e incertezas por parte dos estudantes. O processo de transição para a vida acadêmica e as novas experiências e demandas do ensino superior exigem do aluno recém-chegado à universidade competência para lidar com uma multiplicidade de fatores que influenciarão seu processo de adaptação e permanência nesse novo espaço. Isto porque, de acordo com Almeida e Soares (2003, p. 18), "[...] a transição para o ensino superior é uma transição particularmente exigente que confronta os alunos com uma série de novos e complexos desafios em diferentes áreas das suas vidas".

Para além dos desafios do acesso, a permanência no mundo universitário demanda mudanças de atitude e, muitas vezes, um amadurecimento imediato do estudante para lidar com tantas situações novas e desafiadoras em seu cotidiano. O distanciamento dos familiares e amigos de longa data e, ao mesmo tempo, a possibilidade de conhecer pessoas e ampliar o círculo de amizades causam um misto de coragem e temor diante do novo. A academia exige um posicionamento mais autônomo e disciplinado desse estudante que agora carrega o rótulo de "universitário", e esse rótulo tem o peso da responsabilidade, determinação e compromisso com o futuro que está sendo construído.

Esses desafios estão presentes na vida de todo e qualquer estudante universitário. No entanto, Monteiro e Soares (2018) presumem que haja diferença entre a adaptação acadêmica dos estudantes que ingressam pelo sistema de cotas e a dos que ingressam pela ampla concorrência. Isso pode ser justificado, conforme aponta Barbosa (2015, p. 253), pelo fato de esses estudantes que "chegam à universidade" serem, "muitas vezes, originários de grupos sociais com distintas percepções e demandas para o ensino superior".

Por entender que a abertura das portas da universidade aos estudantes negros e pobres, permitindo que acessem um curso superior, não implica sucesso acadêmico e tampouco ascensão social, foi que este estudo ganhou "um título" e o "*status* de pesquisa". Estes estudantes que têm chegado à universidade carregando o *slogan* de cotista trazem na bagagem uma lacuna cultural, econômica e social que necessita um olhar e um cuidado reparador, para que de fato concorram em posição de equidade, tanto dentro quanto fora da academia.

O aspecto estereotipado das cotas raciais é fruto de representações sociais de grupos distintos que coabitam o mesmo espaço. E essas representações acabam por desafiar o processo de socialização e adaptação dos estudantes cotistas. Assim, são raros os estudos que se dedicam a compreender a adaptação acadêmica desses estudantes. Isso porque a presença de negros e pessoas de baixa renda na universidade ainda suscita questionamentos e incredulidade, haja vista o caráter elitista das instituições públicas brasileiras.

Em perspectiva teórica, Bourdieu (2004) trata da posição social ocupada pelo indivíduo e, consequentemente, o *habitus* como construtos determinantes das escolhas, condutas, posicionamentos e perpetuação dos capitais (econômico e cultural) individuais ou de classe. Logo, essas considerações orientam o entendimento de que as oportunidades de mobilidade social que o diploma do ensino superior confere a quem o possui estão diretamente relacionadas à origem social do indivíduo.

É consenso entre os autores que discutem a temática que as habilidades sociais e algumas características pessoais favorecem a adaptação universitária. Com base nessa premissa, Soares e Del Prette (2015, p. 145) afirmam que "o campo das habilidades sociais se insere na dinâmica das relações interpessoais e, no caso da adaptação acadêmica, pode-se dizer que os comportamentos sociais têm consequências em termos de melhor ou pior vivência universitária". Dessa maneira, a temática da adaptação acadêmica remete a um conjunto de questões multifatoriais que interferem no complexo processo de permanência no ensino superior. Para Monteiro e Soares (2018), é necessário investigar as variáveis que podem auxiliar na compreensão dos problemas gerados pelas dificuldades de adaptação e, assim, propor ações de intervenção.

A partir dessas reflexões, esta pesquisa propõe as seguintes indagações: qual é o impacto dos aspectos psicossociais no processo de adaptação e permanência dos estudantes cotistas e não cotistas no contexto universitário, em diferentes áreas? Que habilidades intrapessoais, sociais e interpessoais favorecem esses processos de adaptação e permanência na universidade? Ao ingressar no ensino superior, esses alunos, oriundos de contextos socioculturais tão diversos, sentem-se inseridos e pertencentes a esse novo contexto?

A relevância deste estudo se justifica em razão de a adaptação acadêmica, sobretudo do estudante cotista, ser complexa e multidimensional, haja vista a convergência de fatores de ordem individual, contextual e institucional, que integram e comprometem o ajustamento e permanência desses alunos no mundo acadêmico. Dentre

as várias políticas de ação afirmativa instituídas no Brasil nas últimas décadas, sobretudo na área educacional, a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, orientou e subsidiou as reflexões e discussões no âmbito das investigações.

Desse modo, para responder às questões norteadoras deste estudo, o objetivo geral desta investigação é conhecer os aspectos psicossociais que influenciam no processo de adaptação e permanência dos estudantes cotistas e não cotistas na universidade pública. Para alcançar esse objetivo maior, pretendeu-se, como objetivos específicos: conhecer o perfil socioeconômico dos estudantes beneficiados pela Lei de Cotas no âmbito da Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais (UNIFAL-MG); avaliar a qualidade da adaptação dos estudantes cotistas; elencar os desafios enfrentados pelos estudantes durante o processo de adaptação acadêmica; e identificar as habilidades intrapessoais, sociais e interpessoais que interferem nos processos de adaptação e permanência na universidade.

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: a seção 2 apresenta o conceito de ações afirmativas, seu histórico de implementação no Brasil e os propósitos e planos traçados nas áreas de educação e trabalho para superação do racismo, discriminação e intolerância social. Esta seção também faz alusão ao cenário da pesquisa, realizada em uma Universidade Federal de Ensino Superior no Sul de Minas Gerais, compreendendo os alunos matriculados e frequentes em um curso de cada uma das seguintes áreas: Ciências Humanas, Engenharias e Ciências da Saúde.

A seção 3 contextualiza a vivência universitária e os desafios da adaptação acadêmica para se alcançar uma trajetória de sucesso. Cada estudante vivencia de forma singular e individualizada o dia a dia universitário, e todas as situações o conduzem a um desenvolvimento e amadurecimento que vão além do preparo para o mercado de trabalho.

Na seção 4, foram delineados os métodos e instrumentos de pesquisa selecionados para nortear a coleta dos dados e, finalmente, nas seções 5 e 6, são apresentadas as análises qualitativa, quantitativa e as discussões fundamentadas dos resultados alcançados, assim como as considerações finais.

2 AÇÕES AFIRMATIVAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Foi a partir da III Conferência Mundial contra o Racismo, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, que a temática das ações afirmativas ganhou espaço e notoriedade no cenário brasileiro. A conferência reuniu esforços da comunidade internacional para discutir as formas de se combater o racismo, a discriminação racial e a intolerância em nível mundial. O Estado brasileiro, juntamente com todos os outros participantes da Conferência, se comprometeu a superar o racismo e a discriminação implementando planos e políticas de ação afirmativa voltadas para o seu enfrentamento (TAVARES, 2007).

Os acordos firmados tencionavam nortear a implantação de medidas de ação afirmativa nas áreas de educação e trabalho em benefício dos grupos socialmente vulneráveis. As propostas visavam a garantir o acesso da população afrodescendente às universidades públicas e a presença de homossexuais e mulheres nas empresas (PIOVESAN, 2007). De acordo com Gomes e Silva (2001, p. 97),

> [...] partindo da premissa de que tais grupos normalmente não são representados em certas áreas ou são sub-representados seja em posições de mando e prestígio no mercado de trabalho e nas atividades estatais, seja nas instituições de formação que abrem as portas ao sucesso e às realizações individuais, as políticas afirmativas cumprem o importante papel de cobrir essas lacunas, fazendo com que a ocupação das posições do Estado e do mercado de trabalho se faça, na medida do possível, em maior harmonia com o caráter plúrimo da sociedade.

Ainda que análogo, o conceito de ação afirmativa ganha dimensão variada sob a perspectiva dos autores que problematizam a temática. Segundo Gaspar e Barbosa (2013, p. 2) as "ações afirmativas compreendem políticas públicas (e privadas) que visam à garantia de direitos historicamente negados a grupos minoritários, como negros, mulheres e portadores de deficiência". Corroborando, Gomes e Silva (2001, p. 94) apontam que as ações afirmativas são "[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional", e ainda podem ser aplicadas para fins de correção ou mitigação dos efeitos inerentes à discriminação que foi vivenciada no passado, "tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego".

As ações afirmativas compensatórias são caracterizadas pelas autoras Mayorga e Souza (2012) como as ações que cumprem o papel de reparar os danos causados por um

passado histórico marcado pelo preconceito e a discriminação, e consistem em políticas e práticas públicas e privadas cujo caráter é compulsório ou facultativo, intentando:

> [...] corrigir desigualdades historicamente atribuídas e impostas a determinados grupos sociais e, por isso, caracterizam-se como compensatórias. Podem incluir negros, indígenas, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiências e outros grupos cujos direitos sociais tenham sido desconsiderados e não reconhecidos em função do tratamento desigual dado à suas diferenças (MAYORGA; SOUZA, 2012, p. 265).

Em anuência ao ponto de vista dessas autoras, Piovesan (2007, p. 40) acrescenta que "as ações afirmativas, enquanto políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar" as experiências discriminatórias vivenciadas no passado, "cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático, que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social". Gomes e Silva (2001) evidenciam que, para além do combate à discriminação e do caráter inclusivo das políticas de ações afirmativas, seu propósito também é disciplinar, uma vez que buscam exercitar os princípios do pluralismo e diversidade ao convívio humano, pois,

> [...] além do ideal de concretização da igualdade de oportunidades, figuraria entre os objetivos almejados com as políticas afirmativas o de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra, do homem em relação à mulher (GOMES; SILVA, 2001, p. 96).

As discussões sobre a temática são confrontadas por discursos que, muitas vezes, se posicionam contrários à sua implementação, como, por exemplo, Dubet (2015, p. 262), ao afirmar que "[...] essas políticas prejudicam a igualdade de oportunidades e podem ser sentidas como negação de justiça pelos membros da maioria e como humilhação por parte de membros de minorias que delas se beneficiam por verem o seu mérito questionado".

As reflexões acerca das ações afirmativas no Brasil, conforme Piovesan (2008), são pautadas por cinco objeções que contestam as potencialidades da sua implementação, sendo a primeira delas a de que as medidas implementadas tendem ao caráter discriminatório, uma vez que "todos são iguais perante a lei" (PIOVESAN, 2008, p. 888). A segunda objeção é a de que as ações afirmativas deveriam focar o favorecimento a determinado grupo em desvantagem social, e não a implementação de ações universalistas. O terceiro questionamento está relacionado aos beneficiários das ações afirmativas, os quais são definidos segundo critérios de "classe social" e "raça/etnia", o que, segundo os críticos, confronta o branco pobre e o afrodescendente de classe média. A quarta objeção apresentada pela autora está relacionada ao caráter hostil das ações afirmativas e seu reforço à divisão da sociedade entre brancos e afrodescendentes. A

quinta e última objeção refere-se à reserva de vagas para afrodescendentes nas universidades públicas, ação imposta pelo Estado, revelando-se como uma afronta à autonomia universitária (PIOVESAN, 2008, p. 888). Essa autora ainda acrescenta que

> [...] a população afrodescendente, as mulheres, as crianças e demais grupos devem ser vistos nas especificidades e peculiaridades de sua condição social. Ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial (PIOVESAN, 2008, p. 888).

Foi nessa perspectiva de superação e enfrentamento da realidade histórica, marcada pelo preconceito e desigualdade de oportunidades oferecidas aos grupos sociais vulneráveis, que leis federais foram implementadas, como a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", e a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial. Essas leis, segundo Silva (2010, p. 73), orientam as “organizações do movimento social negro” na “elaboração e implementação de políticas de promoção da igualdade racial”, evidenciando o reconhecimento do Estado brasileiro em relação ao racismo, ao considerá-lo “como um dos principais elementos de entrave às oportunidades de acesso ao trabalho, a condições dignas de moradia, saúde e educação”.

Embora os estudos acerca da desigualdade social no Brasil apontem diversos indicativos que favoreçam a compreensão da temática, a discrepância de oportunidade de acesso ao ensino superior é um dos fatores que reforçam os seus efeitos. Barbosa (2010, p. 408), por exemplo, evidencia que “a área da educação é o *locus* onde o estudo das diferentes dimensões das desigualdades sociais tem avançado”. Fundamentadas em princípios como a democratização e a inclusão, várias políticas de ação afirmativa foram implementadas no Brasil nas últimas décadas, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), um programa do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, destinado a financiar a graduação em instituições privadas e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo governo.

O Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, é destinado à concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais de 50% ou de 25% a estudantes de cursos de graduação e sequenciais em instituições privadas de ensino superior. Desde a sua criação até o processo seletivo referente ao primeiro semestre de 2019, já foram atendidos 244.186 estudantes. Destes, 116.934 com

bolsas integrais e 127.252 com bolsas parciais, conforme dados disponíveis na plataforma do programa no sítio do MEC.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), regulamentado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, prevê, além do aumento de vagas, a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, o combate à evasão e o aumento da taxa de aprovação (BRASIL, 2009). Esse programa objetiva criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e para melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior (BRASIL, 2007). Por meio do Reuni, entre 2003 e 2014, foram implantadas 18 novas universidades no Brasil; 173 novos *campi* universitários e 161 novos municípios foram atendidos por instituições de ensino superior (BRASIL, 2012).

Ainda buscando atender às demandas dos grupos minoritários, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), instituído pela Portaria Normativa MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007, e regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, objetiva ampliar as condições de permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. O programa oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico (BRASIL, 2010a).

Outra forma de política de inclusão universitária é a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, que reserva metade das matrículas a alunos do ensino médio público e, desse montante, 25% das vagas são reservadas àqueles que, além de advir de escolas públicas, possuam renda bruta *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e meio. A Lei reserva, ainda, um percentual para indígenas, pretos e pardos e pessoas com deficiência (BRASIL, 2012a).

Conforme evidencia Gomes e Silva (2001), essas políticas de ações afirmativas consistem em mecanismos de inclusão adotados por entidades com competência jurídica, que buscam instituir a efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito. Ainda que complexa, a luta pela igualdade de oportunidades deve considerar os vários grupos em desvantagem social.

Segundo Vieira Júnior (2007, p. 90), "não é facultado ao Estado optar entre adotar ou não as ações afirmativas. Sua adoção, como reparação, é compulsória". Dessa forma,

se o propósito das ações afirmativas é equalizar as oportunidades de acesso à educação e ao trabalho e atenuar os efeitos da desigualdade social, sua obrigatoriedade ganha ainda mais urgência em um país tão desigual como o Brasil.

2.1 POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

A primeira instituição de ensino superior a implementar o sistema de cotas no Brasil foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), mediante publicação da Lei Estadual nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000, que estabelecia a reserva de 50% das vagas por curso e por turno a estudantes egressos da rede pública (UERJ, 2018).

No ano seguinte, a aprovação da Lei Estadual nº 3.708, de 09 de novembro de 2001, alterou os critérios de acesso às universidades do estado do Rio de Janeiro, destinando 40% das vagas a candidatos autodeclarados pretos e pardos. O primeiro vestibular realizado na Uerj sob aquiescência da política de cotas foi em 2003, propiciando a 3.055 novos ingressantes o acesso ao ensino superior por intermédio da reserva de vagas. Destes, 1.952 eram cotistas raciais e 1.103, egressos da rede pública (UERJ, 2018a).

Para fins de classificação racial dos indivíduos, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) agrega as pessoas pretas e pardas para formar um único grande grupo populacional denominado negros. De acordo com o Ipea (2003, p. 23):

> A agregação de pretos e pardos e sua designação como negros justificam-se duplamente. Estatisticamente, pela uniformidade de características socioeconômicas dos dois grupos. Teoricamente, pelo fato de as discriminações, potenciais ou efetivas, sofridas por ambos os grupos, serem da mesma natureza.

Segundo indicadores sociais divulgados pelo IBGE, em 2001, somente 4,4% dos estudantes na faixa etária entre dezoito e dezenove anos de idade, da raça negra, frequentavam o ensino superior. Dentre os estudantes da mesma faixa etária, da raça branca, este índice era de 21,5% (IBGE, 2003). Entre os estudantes da faixa etária entre vinte e vinte e quatro anos de idade, essa defasagem era ainda mais acentuada. Apenas 15,8% dos estudantes de raça negra tinham acesso ao ensino superior, contrapondo-se a 53,6% da raça branca (IBGE, 2003). Tal constatação reflete a discrepância de oportunidades de acesso à universidade e a emergente necessidade de democratização desse nível de ensino.

Para Piovesan (2008, p. 894), “a universidade é um espaço de poder, já que o diploma pode ser um passaporte para ascensão social. É fundamental democratizar o

poder e, para isso, há que se democratizar o acesso ao poder, vale dizer, o acesso ao passaporte universitário". Nessa perspectiva, a iniciativa da Uerj suscitou a implantação da política de cotas em várias outras instituições de ensino superior em todo o país. Segundo Guarnieri (2008), em 2005, havia quatorze novas instituições que aderiram à política de cotas; em 2006, esse número subiu para quarenta e três. Destas, 69,7% eram particulares e se distribuíam da seguinte forma: 41,8% na região sudeste, 18,6% na região centro-oeste, 18,6% na região nordeste, 18,6% na região sul e 4,6% na região norte do Brasil.

O sistema de cotas fortaleceu-se no Brasil a partir da publicação da Lei nº 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que determinou o cumprimento integral da referida lei até 30 de agosto de 2016. Isso remete ao entendimento de que todas as 63 universidades e 40 institutos federais do Brasil tenham aderido a essa medida.

Em 2011, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgou a Sinopse Estatística da Educação Superior, incluindo, pela primeira vez, o quantitativo de estudantes por cor e raça. Dos 6.739.689 matriculados, 1.435.494 eram brancos; 161.185, pretos; 646.014, pardos e 9.756, indígenas (INEP, 2011). Dois anos após a implementação da Lei de Cotas, já foi possível perceber um quantitativo expressivo de negros e indígenas nos dados estatísticos apresentados pelo Inep. Em 2014, dos 7.828.013 estudantes matriculados nos cursos de graduação presenciais e a distância em todo o Brasil, 2.431.006 eram brancos, 338.537 eram pretos, 1.395.529 eram pardos e 22.009 eram indígenas (INEP, 2014).

Os estudos mais recentes, datados de 2018, apontam que em todo o Brasil há 8.450.755 estudantes matriculados no ensino superior. Destes, 41,8% (3.533.562) são declarados brancos; 7% (591.161), pretos; 28,8% (2.436.411), pardos; 0,7% (57.706), indígenas, e os outros 21,7% (1.831.915) são amarelos ou não declarados (INEP, 2018). Silvério (2007) afirma que a educação superior inclui reserva de vagas, admitindo o ingresso diferenciado de alunos negros e outros marginalizados. Para esse autor,

> [...] engaja-se na luta por justiça social e racial, ao buscar corrigir e suprimir discriminações a que esses grupos têm sido submetidos. Isto não pode ser entendido como esmola ou favorecimento indevido, uma vez que os ingressantes terão comprovado competências mínimas para empreender estudos em nível superior. Caberá ao estabelecimento de ensino que os recebe fornecer todos os meios, apoio material, pedagógico e até mesmo afetivo para que cumpram com êxito o percurso acadêmico (SILVÉRIO, 2007, p. 150).

Ainda que o propósito norteador do sistema de cotas seja promover a inclusão e a equalização das oportunidades educacionais por meio da democratização universitária, essas medidas devem estar associadas a iniciativas que garantam, além do acesso, a permanência desses grupos minoritários no ensino superior.

O estudo realizado por Cordeiro (2008), com o propósito de identificar e analisar os fatores impactantes no sucesso ou insucesso acadêmico dos cotistas, apontou que não há notáveis diferenças no desempenho de brancos e negros cotistas. Entretanto, a permanência no ensino superior é o grande desafio para brancos, pobres, negros e indígenas. Segundo a autora, "a evasão tem suas raízes mais profundas na situação socioeconômica, aliada a discriminação racial, [...] a maioria tem suas origens em famílias pobres com baixa renda familiar" (CORDEIRO, 2008, p. 140).

Estudantes em vulnerabilidade socioeconômica vivenciam situações muito singulares, que vão desde a participação precoce no rendimento financeiro do grupo familiar, que impacta a dedicação aos estudos, até as limitações de acesso aos bens culturais e aos meios didáticos como computador e Internet. Em vista disto, Santos (2013, p. 91) sugere que os estudos sobre evasão considerem também "as características de ingresso e pessoais do estudante, assim como os fatores de interferência externa à instituição, como as condições econômicas, sociais e culturais".

Conforme ressaltam Sousa, Bardagi e Nunes (2013, p. 260), "a criação de vagas por si só não é suficiente se também não estiverem presentes programas e estratégias de permanência que possibilitem realmente o sucesso acadêmico desses alunos". Dessa forma, o capital cultural, o histórico escolar pregresso, as competências intrapessoais e interpessoais, bem como as limitações financeiras podem ser impactantes no processo de adaptação e permanência dos estudantes cotistas na universidade, sobretudo no que tange à intenção de evadir.

2.2 POLÍTICA DE COTAS E INTERAÇÕES ACADÊMICAS NA PERSPECTIVA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais é um fenômeno psicossocial que, no âmbito desta pesquisa, permite refletir acerca das relações sociais que se estabelecem no contexto universitário. Nos dizeres de Jovchelovitch (1995, p. 81), "as representações sociais são uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente".

Trata-se de uma teoria preconizada pelo psicólogo social Serge Moscovici para explicar a elaboração, transformação e apropriação do conhecimento a partir de situações do cotidiano. Para Moscovici (2015, p. 60), "cada fato, cada lugar comum, esconde dentro de sua própria banalidade um mundo de conhecimento, determinada dose de cultura e um mistério que o fazem ao mesmo tempo compulsivo e fascinante".

As representações sociais, na concepção de Moscovici (2015), são criadas a partir de dois mecanismos: objetivação e ancoragem. A objetivação é o processo pelo qual algo abstrato se transforma em algo quase concreto, materializando aquilo que está na mente em algo existente no mundo físico. Já a ancoragem transforma uma ideia, pessoa ou objeto estranho em algo familiar a partir do processo de categorização e rotulagem, os quais utilizam como suporte o arsenal de conhecimentos prévios arquivados na mente. O objetivo principal da ancoragem é favorecer a interpretação de características e compreender os motivos e intenções que orientam as ações das pessoas, bem como a formação de suas opiniões. Tais mecanismos

> [...] transformam o não familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, consequentemente controlar (MOSCOVICI, 2015, p. 61).

De forma bastante objetiva, Santos e Dias (2015) argumentam que a representação social que um indivíduo traz consigo é fruto da sua história de vida, da formação familiar, escolar e religiosa vivenciada no seu contexto social. Esses autores asseguram que "a representação de cada pessoa ou grupo social demonstra as faces de sua realidade, permite compreender a identidade, personalidade, concepção dos indivíduos, assim como aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, nos quais estão inseridos" (SANTOS; DIAS, 2015, p. 185). Ainda segundo esses autores, a teoria das representações sociais, proposta por Moscovici, possibilita um olhar diferenciado sobre o individual e o coletivo, constituindo um caminho seguro para se compreender e se comunicar com a realidade social.

Na perspectiva de Jovchelovitch (1995), as representações sociais permeiam tanto a realidade social, que engloba uma dimensão considerada por ela como espaço público[1], quanto os processos de construção simbólica por meio dos quais os sujeitos elaboram a sua identidade. Enquanto lugar da alteridade, a esfera pública "[...] fornece às representações sociais o terreno sobre o qual elas podem ser cultivadas e se estabelecer"

[1] "[...] Espaço em que uns se encontram com outros, seja de forma direta, como nas ruas, nas praças, nos rituais coletivos etc., seja através de mediações institucionais" (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 66).

(JOVCHELOVITCH, 1995, p. 65). Isso leva a pressupor o entendimento de que o espaço universitário, pensado como esfera pública, é onde os atores sociais com visão de mundo e interesses diversos (re)significam suas formas de pensar e agir enquanto sujeitos coletivos e individuais inseridos na pluralidade cultural da sociedade. Para Jovchelovitch (1995, p. 71), "é através da ação de sujeitos sociais agindo no espaço que é comum a todos, que a esfera pública aparece como o lugar em que uma comunidade pode desenvolver e sustentar saberes sobre si própria – ou seja, representações sociais".

Nesse sentido, podemos inferir que o aspecto estereotipado das cotas raciais é fruto de representações sociais de grupos distintos que coabitam o mesmo espaço, e essas representações acabam por desafiar o processo de socialização e adaptação dos estudantes cotistas. Para Souza (2019), os estereótipos buscam apoiar a manutenção de preconceitos velados, criando barreiras entre grupos ao expor crenças negativas, normalmente dirigidas a grupos minoritários, como forma de perpetuar a manutenção de privilégios. Corrobora Minayo (1995, p. 235), ao dizer que

> [...] ainda que algumas formas de pensar a sociedade sejam abrangentes como um cimento que mantém as suas estruturas de dominação, cada grupo social faz da visão abrangente uma representação particular, de acordo com a sua posição no conjunto da sociedade. Essa representação é portadora também dos interesses específicos desses grupos e classes sociais.

São vários os estereótipos socialmente atribuídos aos estudantes cotistas em função dos aspectos relacionados à raça e à condição social. Ao se posicionar a favor da implementação das cotas destinadas a essa minoria da população, que teve seus direitos desconsiderados por longos anos, Munanga (2001) refuta o argumento de que "o ingresso de negros nas universidades pelas cotas pode levar a uma degradação da qualidade e do nível de ensino porque eles não têm as mesmas aquisições culturais dos alunos brancos" (MUNANGA, 2001, p. 41). Para o autor, as universidades devem prover recursos para oferecer formação complementar a esses estudantes de forma a reparar as lacunas eventualmente percebidas. "Estes estereótipos constituem o mito social de que alunos cotistas são menos inteligentes e academicamente inferiores se comparados com alunos não cotistas" (SOUZA, 2019, p. 3).

Esses rótulos de que o estudante cotista é menos preparado, ou que não teve competência para acessar o ensino superior por seus próprios méritos e precisou recorrer às cotas; ou que o nível acadêmico das instituições superiores está comprometido desde que o estudante cotista entrou na universidade, são argumentos carregados de preconceito e discriminação, cuja função principal é manter esses estudantes na posição de

marginalizados. Em consonância com Souza (2019, p. 12), ao optarem por cotas, os alunos acreditam que algumas características lhes serão atribuídas de maneira a marcá-los como sujeitos inferiores e, assim, "estas características estabelecem uma lei de verdade sobre quem é o cotista. Os alunos demonstram que ser identificado como cotista é ser reconhecido pelos outros como um sujeito falho e academicamente deficiente".

Essas "pseudo" classificações colocam à prova as relações estabelecidas na academia, alimentando o ideário de inferioridade e incompetência presente nessas representações sociais, já que os conhecimentos ou representações particulares, elaborados na vida cotidiana, a partir de experiências e pensamentos do senso comum, orientam as interações sociais. Ainda que o espaço universitário seja *locus* de um vasto intercâmbio social e cultural, a coexistência entre várias culturas é marcada por conflito e resistência às diferentes identidades culturais. Nesse sentido, Minayo (1995, p. 108) destaca que

> [...] a realidade vivida é também representada e através dela os atores sociais se movem, constroem sua vida e explicam-na mediante seu estoque de conhecimentos. Mas, além disso, as Representações Sociais possuem núcleos positivos de transformação e de resistência na forma de conceber a realidade. Portanto, devem ser analisadas criticamente, uma vez que correspondem às situações reais de vida. [...] a visão de mundo dos diferentes grupos expressa as contradições e conflitos presentes nas condições em que foram engendradas.

O estudo das representações sociais, na concepção de Xavier (2002), está relacionado à compreensão das práticas e atitudes dos atores em interação social, uma vez que essas representações orientam as relações do indivíduo com o mundo, bem como as condutas de convivência.

Muitos autores têm se debruçado sobre as representações sociais no contexto polêmico da política de cotas. Esses estereótipos que circulam na sociedade sobre "quem é o estudante cotista" criam rótulos e identidades que, na maioria das vezes funcionam como armas de dominação social. A entrada de negros e pobres na universidade põe à prova a harmonia social, causa ruídos inapropriados, que impedem que a universidade opere como "deveria operar" (MAYORGA; SOUZA, 2012). Há quem compreenda as políticas de cotas como um privilégio que deixa de reconhecer os méritos individuais como passaporte para o ensino superior para favorecer um grupo visto como incapaz de vencer por si próprio, em detrimento de outro.

Essa incredulidade em relação ao mérito e capacidade de aprendizagem dos alunos cotistas contribui para um ambiente acadêmico pouco acolhedor e prejudicial para a interação social (SOUZA; BARDAGI; NUNES, 2013). Ainda que Moura e Tamboril

(2018) não tenham evidenciado situações discriminatórias na interação social dos estudantes cotistas, eles entendem que há um preconceito velado que permeia a convivência desses estudantes. Na compreensão de Prado e Machado (2008), o preconceito social é um dos importantes instrumentos de manutenção da hierarquização entre os grupos sociais e da legitimação da inferioridade social na história de uma sociedade.

É nesse viés de hierarquia e conservação social que Bourdieu (2007a) consagra à escola o papel de perpetuar e legitimar as desigualdades sociais. As práticas pedagógicas de caráter hegemônico, institucionalizadas no interior da academia, partem do princípio de que todos os estudantes competem em igualdade de condições, e aqueles que se sobressaem por seus dons e méritos individuais são promovidos à ascensão social. Para Bourdieu (2007a, p. 53), "[...] tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura". Os espaços de formação, da forma como estão organizados, são vistos como locais de homogeneização cultural que, pressionados por políticas governamentais propostas, na maioria das vezes, sem diálogo e participação dos sujeitos escolares, bem como currículos, conteúdos e práticas pedagógicas pré-estabelecidos, tendem a expressar o ideal de sujeito social que se pretende formar.

> As diferentes classes e frações de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais (BOURDIEU, 1989, p. 11).

Ao priorizar o conteúdo, padronizar o ensino, desprezar a bagagem cultural do aluno oriundo das classes populares e rotulá-los em "capaz" ou "incapaz", o modelo educacional torna-se hierárquico e violento. Bourdieu (1989) considera que a cultura da escola, traduzida em conteúdos programáticos, práticas pedagógicas pré-definidas e sistemas de avaliação classificatórios, exprime uma cultura específica da classe dominante, que a legitima e reconhece como única, inferiorizando as demais. Para esse autor, essa é uma forma de violência pautada pelo convencimento dos dominados, pois os sistemas simbólicos desempenham "a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação", de forma a contribuir para garantir a "dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, [...] para a domesticação dos dominados" (BOURDIEU, 1989, p. 11).

As imposições culturais da escola são interpretadas como ações excludentes que emperram o seu triunfo. Segundo Libâneo (2012, p. 21), “o insucesso da escola pública deve-se ao fato de ela ser tradicional, estar baseada no conteúdo, ser autoritária e, com isso, constituir-se como uma escola que reprova, exclui os mal sucedidos, discrimina os pobres [...].” É nesse embate entre hierarquizações e inferiorizações que o preconceito social atua (PRADO; MACHADO, 2008). Isto porque a dinâmica institucional é um entrelaçado de hábitos, costumes, atitudes e convicções que, para Moura e Tamboril (2018), pode propiciar uma vivência pautada em princípios morais da diversidade ou incitar relações preconceituosas e discriminatórias. Conforme Moscovici (2015, p. 56), “[...] quando a alteridade é jogada sobre nós na forma de algo que ‘não é exatamente’ como deveria ser, nós instintivamente a rejeitamos, porque ela ameaça a ordem estabelecida.

Assim, sentir-se integrado ao contexto universitário e estabelecer relações interpessoais saudáveis é um desafio que pode ser amenizado se o estudante puder contar com um ambiente harmônico e acolhedor, além da sua bagagem prévia de habilidades sociais. Para Soares e Del Prette (2015, p. 145), “[...] dispor de competência social pode facilitar as vivências acadêmicas e conduzir a uma maior satisfação pessoal, a um melhor comprometimento com o aprendizado e a uma melhor adaptação a Universidade”.

É necessário (re)pensar a universidade como instância social que produz e reproduz cultura, mas também elabora e efetiva sua própria cultura. Esse espaço, dito democrático e potencializador de mobilidade social, precisa considerar modelos harmônicos de convivência da diversidade social. Segundo Libâneo (2012, p. 25), à escola caberia “considerar a coexistência das diferenças e a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas, incorporando, nas práticas de ensino, as práticas socioculturais”. Corroboram Moura e Tamboril (2018), evidenciando que, apesar de os estudantes cotistas relatarem que não vivenciam situações discriminatórias e preconceituosas na instituição, eles afirmam ser necessário propor momentos de reflexão e orientação para que os discursos contrários e contraditórios sobre o sistema de cotas e as questões sociais, étnico-raciais e ideológicas sejam refutados.

Ao romper com a prática da segregação dos grupos em desvantagem social, as políticas de ação afirmativa aumentam a diversidade e heterogeneidade no interior da academia, e seu grande desafio “é evitar que estereótipos, preconceitos e discriminações sociais presentes no dia a dia na sociedade, que circulam como uma ideologia naturalizante, produzam formas estereotipadas de identidades essenciais dos sujeitos

beneficiados por estas políticas" (SOUZA, 2019, p. 20), desafiando a convivência e adaptação acadêmica dos estudantes incluídos.

Desta maneira, a passagem pelo ensino superior não implica apenas preparação para o mundo do trabalho, mas oportunidade de reflexão acerca da diversidade cultural e respeito à diferença. Trata-se de repensar a cultura da universidade, historicamente alicerçada em um modelo hegemônico e monocultural, que privilegia uma escolarização classificatória e padronizada para sujeitos com demandas tão singulares. É necessário antever situações de formação pautadas em valores éticos e morais que contribuam para transformar as atitudes e concepções frente à dinâmica do convívio social.

2.3 O DIPLOMA E A MOBILIDADE SOCIAL NA CONCEPÇÃO DE BOURDIEU

Muito se tem discutido sobre a posse do diploma enquanto passaporte de mobilidade social. Em função disso, as políticas de democratização do ensino, pautadas pelo enfrentamento da desigualdade social, ganharam *status* de urgência e relevância nas últimas décadas. Para Arroyo (2010, p. 1398), essas políticas educacionais, ao mediar a relação educação x desigualdade social, se orientam por "capacitar para a empregabilidade, para a disputa menos desigual dos postos de trabalho. 'Estude e terás emprego'". Entretanto, o próprio autor conclui que quando a empregabilidade entra em crise, as desigualdades se acentuam, e essas políticas perdem o seu sentido.

Na década de 1950, quando se intensificou o acesso das classes menos favorecidas aos estudos secundários, a democratização do ensino suscitou efeitos antagônicos na sociedade (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001). Esses autores evidenciam que "[...] depois de um período de ilusão, e até de euforia, os novos beneficiados começaram a perceber que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele, e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais" (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 482).

Para além da posse do diploma universitário, outras variantes impactam a mobilidade social ascendente das camadas desprivilegiadas. No ideário geral, o diploma de ensino superior é visto como garantia de mobilidade e ascensão social. Entretanto, para além da posse do diploma universitário, outras variantes impactam a mobilidade social ascendente das camadas desprivilegiadas. As questões de ordem contextual e de classe exercem forte influência sobre o sucesso acadêmico e profissional dos indivíduos em desvantagem social. Cabe ressaltar, ainda, que a utilidade conferida ao diploma está

associada à oferta de oportunidades de emprego que demandam qualificações acadêmicas.

As questões de ordem contextual e de classe exercem forte influência sobre o sucesso acadêmico e profissional dos indivíduos em desvantagem social. Para Bourdieu (2007a), o êxito escolar não se limita às características inatas, mas a um conjunto de variáveis relacionadas à configuração social, como classe, capital cultural, situação de moradia, etnia e histórico escolar pregresso. Para esse autor, "[...] ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural, legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola" (BOURDIEU, 2007a, p. 50).

O estudo realizado por Bardagi e Hutz (2008) analisou o apoio familiar na escolha do curso e na decisão de evadir. Os resultados apontaram que os pais são fonte de inspiração profissional e desempenham importante papel tanto no incentivo aos estudos quanto na cobrança pelo resultado positivo nos exames de acesso ao ensino superior. De acordo com esses autores, "[...] a participação ativa dos pais nos momentos de decisão de carreira pode diminuir a presença de ansiedade e propiciar um contexto mais favorável e de confiança para as escolhas profissionais" (BARDAGI; HUTZ, 2008, p. 40).

Corroborando, Soares e Del Prette (2015) presumem que o apoio de familiares e amigos durante a trajetória acadêmica motiva o estudante a desenvolver-se, enfrentar os desafios e tomar decisões de forma mais segura. Na compreensão de Bourdieu (2007a), as atitudes da família em relação à escola, bem como a percepção acerca das perspectivas de futuro e mobilidade social oferecidas pelos estudos, estão diretamente relacionadas à sua posição na sociedade.

Numa perspectiva mais ampla, Bourdieu (2007b) compreende a configuração social de um indivíduo ou grupo a partir da composição dos vários capitais incorporados ao longo da vida: capital econômico, social, cultural e simbólico – os quais determinam a posição de privilégio (ou não) ocupada pelos agentes (indivíduos ou grupos). Assim, Bourdieu (2007b) denomina o conjunto de bens materiais, dinheiro e patrimônio acumulados como *capital econômico*. Já o *capital social* é definido como as redes de relações sociais estabelecidas na família ou fora dela (clube, escola, igreja), as quais permitem trocas materiais e simbólicas, responsáveis pela perpetuação e caracterização do grupo.

O *capital cultural* está relacionado aos saberes e conhecimentos legitimados por títulos e diplomas, bem como gostos, hábitos e domínio da língua culta adquiridos no cotidiano do contexto familiar (BONAMINO *et al.*, 2010). Finalmente, o *capital simbólico* é entendido como poder, honra e *status* conferidos pelos capitais econômico, social e cultural, e que dá direito a vantagens e reconhecimentos sociais. De acordo com Bourdieu (2007b, p. 297), "[...] bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los". Para esse autor, a bagagem prévia de experiências sociais cultivadas favorece a apropriação desses bens.

Esse conjunto de capitais adquiridos por meio das experiências sociais, as quais orientam os estilos de vida, julgamentos morais, estéticos e políticos, Bourdieu (2004, p. 98) denomina como *habitus* e o define como

> [...] sistema de disposições para a prática, é um fundamento objetivo de condutas regulares, logo, da regularidade das condutas, e, se é possível prever as práticas (neste caso, a sanção associada a uma determinada transgressão), é porque o *habitus* faz com que os agentes que o possuem comportem-se de uma determinada maneira em determinadas circunstâncias.

Nesse sentido, infere-se que o *habitus* é um sistema subjetivo, que se fortalece e se reproduz na interação cultural hegemônica, e seu papel é assegurar e legitimar a inserção social do indivíduo em determinado grupo. Segundo Setton (2002, p. 61), "*habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente" e ainda pode ser considerado como "uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas". A partir dessa perspectiva teórica, assegura-se que a posição social ocupada pelo indivíduo e, consequentemente, o *habitus*, são construtos determinantes das escolhas, condutas, posicionamentos e está relacionado à perpetuação dos capitais (econômico e cultural), individualmente, e da classe.

Bourdieu (2007b, p. 312) afirma que "o mercado escolar tende a sancionar e a reproduzir a distribuição do capital cultural fazendo com que o êxito escolar seja proporcional à importância do capital cultural legado pela família". Para esse autor, famílias em posição social mais favorável tendem a reproduzir suas posições, acessando as melhores escolas e os melhores empregos e, assim, mantendo sua configuração social. Nesse sentido, Silva *et al.* (2015) ressaltam que os alunos oriundos das classes sociais menos favorecidas frequentaram escolas públicas, as quais não lhe concederam *habitus*

que lhes permita criar expectativas e engendrar esforços que possam mudar suas situações.

> Cada sujeito deve ao tipo de aprendizagem escolar que recebeu um conjunto de esquemas fundamentais, profundamente interiorizados, que servem de princípio de seleção no tocante às aquisições ulteriores de esquemas, de modo que o sistema dos esquemas segundo os quais organiza-se o pensamento deste sujeito deriva sua especificidade não apenas da natureza dos esquemas constitutivos e do nível de consciência com que estes são utilizados e do nível de consciência em que operam (BOURDIEU, 2007b, p. 210).

Baseados nas obras de Bourdieu, Silva *et al.* (2015, p. 64) concluem que "o próprio *habitus* de classe se encarregaria de inculcar na mente do indivíduo aquelas posições que 'não são para ele'".

As considerações presentes nas obras de Bourdieu aqui aventadas orientam a compreensão de que as oportunidades de mobilidade social ascendente que o diploma do ensino superior confere a quem o possui estão diretamente relacionadas à origem social do indivíduo. Para Lemos, Dubeux e Pinto (2009, p. 374), "[...] uma formação superior em uma universidade de renome, ainda que possa abrir portas para os diplomados oriundos das classes populares, provavelmente, não abrirá as mesmas portas que se apresentam aos originários das classes dominantes".

No que tange às escolhas profissionais, Dubet (2015) constata que as opções em relação ao curso e carreira profissional dos estudantes variam em função de seus recursos financeiros, seu local de residência e capital cultural, orientando formações mais ou menos rentáveis. Em conformidade com Zago (2006, p. 232), a origem social desempenha "forte influência no acesso às carreiras mais prestigiosas, pois a ela estão associados os antecedentes escolares e outros '*tickets* de entrada'".

A inserção no mercado de trabalho, segundo Dubet (2015), é amplamente dependente do prestígio do diplomado, haja vista que quanto menos prestígio uma formação possui, mais esforço é demandado nessa inserção. O autor trata dessa desigualdade nos seguintes termos:

> Em toda parte, os diplomas do ensino superior desempenham um papel útil no acesso ao emprego e no nível da renda, mas esse papel mesmo tornou-se extremamente desigual. No topo da hierarquia, as formações mais seletivas têm uma espécie de monopólio sobre o acesso às profissões e às diversas elites que, muitas vezes, saem das mesmas escolas e das mesmas universidades (DUBET, 2015, p. 259).

Outro fato relevante e imperioso a ser considerado em relação às possibilidades de mudança da realidade dos grupos socialmente vulneráveis, diz respeito às redes de

relacionamento estabelecidas. Essas redes favorecem e aumentam as expectativas dos estudantes, tanto em relação ao acesso ao mercado de trabalho quanto à manutenção de suas carreiras profissionais. Entretanto, essa não é uma situação que reflete a realidade. Segundo Silva *et al.* (2015), os alunos das classes menos favorecidas não possuem redes próprias de relacionamento que possam favorecer a ampliação do seu capital social e cultural e, assim, abrir novas opções de *networking*. Para esses autores, "por serem privados de outras espécies de capital, em particular o capital social, as classes menos favorecidas não são capazes de rentabilizar seu certificado escolar e são forçadas a reduzir suas expectativas" (SILVA *et al.*, 2015, p. 64).

Apesar da posse do diploma ser acompanhada pelo peso do seu valor simbólico, Bourdieu e Champagne (2001) compreendem que "não há como garantir o acesso dos filhos das famílias mais pobres econômica e culturalmente aos vários graus do sistema escolar, e especialmente aos mais elevados, sem modificar profundamente o valor econômico e simbólico dos diplomas" (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 483).

A utilidade conferida ao diploma está diretamente relacionada à oferta de oportunidades de emprego que demandam qualificações acadêmicas. Não justifica o acesso ao ensino superior se o que se conquista como recompensa pela posse do diploma é um subemprego e um subsalário, os quais legitimam a situação marginalizada das classes menos favorecidas.

2.4 DO ACESSO À PERMANÊNCIA: a realidade em uma Universidade Federal no Sul de Minas Gerais

A instituição pesquisada oferece, em seus três *campi*, sediados nas cidades de Alfenas/MG (*Campus* 1), Varginha/MG (*Campus* 2) e Poços de Caldas/MG (*Campus* 3), trinta e um cursos de graduação na modalidade presencial. Destes, vinte e dois são ofertados no *Campus* 1, cinco no *Campus* 2 e quatro no *Campus* 3. Dentre os cursos oferecidos no *Campus* 1, dezessete são no *Campus* sede e cinco em uma Unidade Educacional.

Há duas formas de ingresso nos cursos de graduação da universidade: pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que utiliza a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para classificação dos candidatos; ou mediante oferta de vagas ociosas, disponibilizadas via edital específico para os seguintes casos: transferência externa; obtenção de novo título; remanejamento interno entre turnos e entre graus de bacharelado

e licenciatura; reingresso: rematrícula e remanejamento interno entre cursos (UNIFAL, 2017).

O ingresso por meio do SiSU foi instituído na universidade em 2010 e oferece opções de entrada tanto no primeiro como no segundo semestre, dependendo da oferta de vagas em determinado curso e do período em que ele é ofertado (UNIFAL, 2017). O SiSU é um sistema informatizado, gerenciado pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, instituído e regulamentado pela Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012b).

A publicidade do processo seletivo é dada por edital publicado pela SESu, que disponibiliza informações quanto à oferta de vagas pelas instituições, inscrição, classificação e seleção dos estudantes, as quais são complementadas pelos editais publicados pelas instituições de ensino que explicitarão as condições de sua participação no SiSU, indicando de forma discriminada, por curso e turno, o número de vagas, inclusive aquelas reservadas em decorrência da Lei nº 12.711, de 2012, e regulamentação em vigor, bem como o local, o horário, os documentos e os procedimentos necessários para a realização das matrículas (BRASIL, 2012b).

Atendendo ao disposto na Lei nº 12.711/2012, a instituição implementou a reserva de cotas em 2013 e, desde então, 50% das vagas por curso e por turno são reservadas a estudantes egressos do ensino médio público, dentre as quais um percentual é destinado aos candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos), indígenas, de baixa renda e candidatos com deficiência. Nesse primeiro ano de implementação da reserva de vagas, 1.508 novos estudantes foram matriculados nos cursos de graduação da instituição, sendo 1.323 os estudantes que ingressaram por ampla concorrência e 185 cotistas.

As Tabelas 1, 2 e 3 apresentam a relação de cursos e o quantitativo de vagas disponíveis nos três *campi* da instituição pesquisada, publicados no Edital nº 17/2020, inclusive aquelas reservadas às cotas.

A Tabela 1 apresenta a relação dos vinte e dois cursos e o quantitativo de vagas anuais disponíveis no *campus* 1, sediado na cidade de Alfenas/MG.

Tabela 1: Relação de cursos e vagas disponíveis no *campus* 1 (inclusive na Unidade Educacional)

Curso	Modalidade	Turno	Vagas Reservadas (Lei nº 12.711 e alterações)								Vagas Ampla Concorrência (A0)	Total de Vagas
			L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14		
Biomedicina	Bacharelado	Integral	4	5	4	5	0	1	0	1	20	40
Biotecnologia	Bacharelado	Integral	4	5	4	5	0	1	0	1	20	40
Ciência da Computação	Bacharelado	Integral	4	5	4	5	0	1	0	1	20	40
Ciências Biológicas	Bacharelado	Integral	4	5	4	5	0	1	0	1	20	40
Ciências Sociais	Licenciatura	Noturno	2	3	2	3	0	0	0	0	10	20
Ciências Sociais	Bacharelado	Noturno	2	3	2	3	0	0	0	0	10	20
Enfermagem	Bacharelado	Integral	4	5	4	5	0	1	0	1	20	40
Farmácia	Bacharelado	Integral	5	6	5	6	1	1	0	1	25	50
Física	Licenciatura	Noturno	4	5	4	5	0	1	0	1	20	40
Fisioterapia	Bacharelado	Integral	5	6	5	6	1	1	0	1	25	50
Geografia	Licenciatura	Noturno	4	5	4	5	0	1	0	1	20	40
Geografia	Bacharelado	Integral	4	5	4	5	0	1	0	1	20	40
História	Licenciatura	Noturno	4	5	4	5	0	1	0	1	20	40
Letras	Licenciatura	Noturno	4	5	4	5	0	1	0	1	20	40
Matemática	Licenciatura	Noturno	4	5	4	5	0	1	0	1	20	40
Medicina	Bacharelado	Integral	5	8	5	8	1	1	1	1	30	60
Nutrição	Bacharelado	Integral	4	5	4	5	1	2	1	1	22	45
Odontologia	Bacharelado	Integral	5	6	5	6	1	1	0	1	25	50
Pedagogia	Licenciatura	Noturno	4	5	4	5	0	1	0	1	20	40
Química	Bacharelado	Integral	4	5	4	5	0	1	0	1	20	40
Química	Licenciatura	Noturno	4	5	4	5	0	1	0	1	20	40

Fonte: Adaptada da tabela da UNIFAL-MG.

Para caracterização dos ingressantes é utilizada a seguinte legenda: **A0**: Ampla concorrência; **L1**: 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 (BRASIL, 2012a); **L2**: 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 (BRASIL, 2012a); **L5**: Candidatos que, independentemente da renda (BRASIL, 2012c), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012a); **L6**: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (BRASIL, 2012c), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012a). **L9**: Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012a); **L10**: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos,

pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012a); **L13**: Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (BRASIL, 2012c), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012a); **L14**: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (BRASIL, 2012c), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012a; UNIFAL, 2019).

A Tabela 2 apresenta a relação dos cinco cursos e o quantitativo de vagas anuais disponíveis no *campus* 2, sediado na cidade de Varginha/MG.

Tabela 2: Relação de cursos e vagas disponíveis no *campus* 2

Curso	**Modalidade**	**Turno**	**Vagas Reservadas (Lei nº 12.711 e alterações)**								**Vagas Ampla Concorrência (A0)**	**Total de Vagas**
			L1	**L2**	**L5**	**L6**	**L9**	**L10**	**L13**	**L14**		
Administração Pública	Bacharelado	Integral	1	2	1	2	0	0	0	0	6	12
Ciências Atuariais	Bacharelado	Integral	1	2	1	2	0	0	0	0	6	12
Ciências Contábeis	Bacharelado	Integral	1	2	1	2	0	0	0	0	6	12
Ciências Econômicas	Bacharelado	Integral	1	2	1	2	0	0	0	0	6	12
Interdisciplinar em Ciência e Economia (BICE)	Bacharelado	Integral	11	13	10	13	1	1	1	1	51	102

Obs.: Com o tempo mínimo de integralização de 3 anos, o curso Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia permitirá, por meio de edital específico, a continuidade de formação com tempo mínimo adicional de 1,5 ano, respectivamente, nos seguintes cursos: Administração Pública; Ciências Econômicas com ênfase em Controladoria; Ciências Atuariais, Ciências Contábeis.

Fonte: Adaptada da tabela da UNIFAL-MG.

A Tabela 3 apresenta o quantitativo de vagas anuais disponíveis no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BICT), oferecido no *campus* 3, sediado na cidade de Poços de Caldas/MG. Com o tempo mínimo de integralização de três anos, o egresso do BCIT poderá optar por ingressar no mercado de trabalho, em cursos de pós-graduação, ou em um dos cursos de segundo ciclo formativo, com duração de dois (2) anos, oferecidos no *campus* 3: Engenharia Ambiental, Engenharia de Minas, ou Engenharia Química.

Tabela 3:Relação de cursos e vagas disponíveis no *campus* 3

Curso	Modalidade	Turno	Vagas Reservadas (Lei nº 12.711 e alterações)								Vagas Ampla Concorrência (A0)	Total de Vagas
			L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14		
Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BICT)	Bacharelado	Noturno	6	9	6	8	1	1	1	1	33	66
Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BICT)	Bacharelado	Integral	6	9	6	8	1	1	1	1	33	66

Obs.: Com o tempo mínimo de integralização de 3 anos, o curso Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia permitirá, por meio de edital específico, a continuidade da formação com o tempo mínimo adicional de 2 anos, respectivamente, nos seguintes cursos: Engenharia Ambiental; Engenharia de Minas; Engenharia Química.

Fonte: Adaptada da tabela da UNIFAL-MG.

Os cursos de segundo ciclo formativo não utilizam o SiSU como forma de ingresso. Portanto, esses cursos não são relacionados na Tabela 3, cujas vagas são preenchidas por meio de edital específico destinado aos estudantes concluintes do BICT (UNIFAL, 2016).

Ao se inscrever no processo seletivo do SiSU, o estudante deverá optar por concorrer: I - às vagas reservadas em decorrência do disposto na Lei nº 12.711/2012, observada a regulamentação em vigor; II - às vagas destinadas às demais políticas de ações afirmativas eventualmente adotadas pela instituição no Termo de Adesão; ou III - às vagas destinadas à ampla concorrência (BRASIL, 2012b).

O estudante que optar por concorrer às vagas reservadas em decorrência do disposto na Lei nº 12.711/ 2012, e regulamentação em vigor, serão classificados dentro de cada um dos seguintes grupos e subgrupos de inscritos: **I -** Estudantes egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*: a) que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas: 1. que sejam pessoas com deficiência; 2. que não sejam pessoas com deficiência. b) que não se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas: 1. que sejam pessoas com deficiência; 2. que não sejam pessoas com deficiência. **II -** Estudantes egressos de escolas públicas, independentemente de renda; a) que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas: 1. que sejam pessoas com deficiência; 2. que não sejam pessoas com deficiência. b) que não se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas; 1. que sejam pessoas com deficiência; 2. que não sejam pessoas com deficiência (BRASIL, 2012b).

É competência da instituição de ensino superior proceder à análise e decisão quanto ao atendimento, pelo estudante selecionado, dos requisitos legais e regulamentares para a matrícula, especialmente no que se refere à Lei nº 12.711/ 2012 (BRASIL, 2012b).

Na instituição pesquisada, o processo de autodeclaração do estudante é validado por procedimento de heteroidentificação complementar[2] realizado pela Comissão de Aferição de Veracidade de Autodeclaração de Candidatos(as) Negros(as) (Cavane), constituída por uma equipe multiprofissional, com competência deliberativa para deferimento ou indeferimento da autodeclaração de candidatos à reserva de vagas para negros ou indígenas (UNIFAL, 2020).

A matrícula do estudante é confirmada somente após essa fase específica de procedimento de heteroidentificação complementar, realizada na presença do candidato, cuja avaliação considera somente as características fenotípicas, como a cor da pele, a textura do cabelo e os aspectos faciais, que permitirão confirmar ou não a autodeclaração (Resolução CONSUNI nº 55/2018).

O perfil dos estudantes matriculados na instituição foi consideravelmente alterado em função da implementação da Lei de Cotas. Até o segundo semestre de 2018, a instituição registrou um percentual de 65,29% de estudantes oriundos da rede pública de ensino. A maioria dos estudantes matriculados são pertencentes à classe com renda *per capita* inferior a um salário mínimo e meio. Os dados levantados apontam também que 57,64% dos matriculados se autodeclaram como brancos, ao passo que negros (pretos e pardos) somam 39,71%, sendo 2,65% indígenas, orientais ou que não declararam a raça/etnia (Resolução CONSUNI nº 54/2018).

Aos estudantes economicamente vulneráveis, a permanência no ensino superior é garantida pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). As ações do programa são implementadas pelas instituições públicas federais de ensino superior e têm por objetivo democratizar as condições de permanência, reduzir os impactos das desigualdades sociais, prevenir situações de retenção e evasão e promover a inclusão social por meio da educação (BRASIL, 2010a).

Conforme disposto no Decreto nº 7.234/2010, as ações de assistência são implementadas nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010a).

As ações do Programa de Assistência Prioritária no âmbito da instituição pesquisada compreendem o auxílio-alimentação, auxílio-permanência, auxílio-creche e

[2] Art. 7º. Considera-se procedimento de heteroidentificação complementar a identificação por terceiros da condição autodeclarada (Resolução CONSUNI nº 55 de 04 de dezembro de 2018).

auxílios pedagógicos, além do subsídio para alimentação[3], destinado aos estudantes sem perfil socioeconômico, cuja disponibilidade é determinada em função do orçamento financeiro da instituição (UNIFAL, 2018).

As inscrições no Programa de Assistência Prioritária da instituição são regidas por edital específico e direcionado a estudantes oriundos da rede pública de educação básica, ou com renda familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo. Desde que atenda aos requisitos de participação regulamentados pela instituição, o estudante matriculado nos cursos de graduação, na modalidade presencial, poderá concorrer a todos os auxílios previstos concomitantemente, sendo a duração da assistência de vinte e quatro (24) meses, podendo o estudante pleitear novos auxílios.

Os estudantes concorrentes ao Programa de Assistência Prioritária são classificados, por meio de avaliação socioeconômica, dentro dos perfis de 0 a 15, sendo o perfil 0 de maior vulnerabilidade socioeconômica (UNIFAL, 2018).

De acordo com a Resolução PRACE nº 1/2018, o auxílio-alimentação consiste em três refeições diárias (café da manhã, almoço e jantar), oferecidas pelos restaurantes universitários (RU) dos *campi*, durante o ano letivo, exceto aos sábados à noite, domingos e recessos. Já o auxílio-permanência possui natureza social e pedagógica e tem por finalidade conceder ao estudante suporte financeiro para sua permanência no curso de graduação, principalmente com as despesas de moradia e de transporte. O auxílio-creche, por sua vez, consiste em um subsídio mensal em dinheiro, por criança com idade inferior a seis anos, filho de estudante de graduação na modalidade presencial, classificado em qualquer um dos perfis da avaliação socioeconômica.

O auxílio a atividades pedagógicas possui natureza social e pedagógica e tem por finalidade conceder ao estudante beneficiado pela assistência estudantil apoio pecuniário para participação nas atividades de campo; eventos científicos (nacionais e internacionais); eventos de representação do movimento estudantil oficiais do DCE (Diretório Central dos Estudantes), DAs (Diretórios Acadêmicos) e CAs (Centros Acadêmicos); eventos esportivos representando a universidade; empréstimo de instrumental para aulas práticas e inclusão digital (UNIFAL, 2018).

A instituição possui 2.020 estudantes beneficiados pelo Programa de Assistência Prioritária. Destes, 667 acessaram o ensino superior por ampla concorrência e 1.353 são cotistas, ou seja, estes congregam 67% dos estudantes beneficiados. Essa constatação está

[3] Auxílio sob a forma de subsídio para diminuição do preço da refeição pago por qualquer estudante de graduação ou pós-graduação da UNIFAL-MG (UNIFAL-MG, 2018).

relacionada às disposições do Pnaes, cujo atendimento prioriza estudantes oriundos da rede pública de educação básica, ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. A Tabela 4 apresenta o quantitativo de beneficiários por categoria.

Tabela 4: Quantitativo de estudantes beneficiados pelo Programa de Assistência Prioritária

Tipo de Auxílio	**Ampla Concorrência**	**Cotas de Ingresso**								**Total**	
		L1	**L2**	**L5**	**L6**	**L9**	**L10**	**L13**	**L14**	**Cotistas**	**Ampla Concorrência + Cotistas**
Auxílio Alimentação	456	315	293	90	143	5	4	1	3	854	1310
Auxílio Permanência (perfil de 0 a 7)	200	166	209	32	67	1	4	1	1	481	681
Auxílio Atividades Pedagógicas	2	1	2	0	1	0	0	0	0	4	6
Auxílio Creche	9	3	6	1	3	0	1	0	0	14	23
Total de estudantes beneficiados	667	485	510	123	214	6	9	2	4	1353	2020

Fonte: Adaptada do Relatório de benefícios da Assistência Estudantil.

Além dos subsídios financeiros concedidos aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a instituição implementa ações de apoio, acompanhamento e desenvolvimento acadêmico, com o intuito de ampliar as condições de permanência, tanto do estudante que tenha ingressado pelo seguimento da ampla concorrência, quanto do estudante cotista.

O Observatório Permanente de Monitoramento (Opem) é formado por uma comissão multidisciplinar cujo propósito é realizar o acompanhamento do perfil socioeconômico, cultural e acadêmico do discente, bem como das políticas voltadas para a permanência estudantil. Dentre as várias competências do Opem, está a elaboração de diagnósticos periódicos sobre a composição do alunado, dos evadidos e dos egressos, e a elaboração de estudos e relatórios dos fatores extrínsecos à universidade, que impactam na evasão e nas taxas de diplomação dos estudantes (UNIFAL, 2019a).

O Programa de Incentivo ao Desenvolvimento Acadêmico (Progrida) tem como objetivo contribuir para a permanência do estudante e a conclusão do seu curso na UNIFAL-MG, por meio de ações que promovam saúde, prática desportiva, cultura, lazer e integração do estudante ao contexto universitário, considerando aspectos biológicos, pedagógicos, acadêmicos e psicossociais (UNIFAL, 2019b).

O Programa de Empréstimo de Computador Portátil - Notebooks tem como objetivo favorecer a inclusão digital dos acadêmicos regularmente na universidade, propiciando-lhes suporte técnico para desenvolvimento das atividades acadêmicas

relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. Mediante processo seletivo regido por edital semestral específico, os estudantes são selecionados segundo critérios de prioridade estabelecidos no regulamento do programa (UNIFAL, 2019c).

O Programa de Apoio à Inclusão tem como objetivo oferecer apoio ao(à) discente com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista – TEA –, por meio da atuação de monitores que o(a) auxiliarão nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, de forma a contribuir para o alcance do desenvolvimento máximo de seus talentos e habilidades físicas, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (UNIFAL, 2017).

Ainda que a instituição empregue esforços para garantir o sucesso e a permanência do estudante na universidade, é imprescindível refletir sobre as variáveis extrínsecas a esse espaço, as quais também afetam o destino acadêmico desses estudantes, conforme já mencionado neste estudo. Para Dubet (2015, p. 257), "o tempo dedicado aos estudos representa também uma perda de salário que muitas famílias não podem assumir, uma vez que já esperam dos jovens que se responsabilizem por si mesmos e que contribuam para o sustento da família".

Assim, para as famílias menos favorecidas, protelar a entrada dos filhos no mercado de trabalho para se dedicar aos estudos superiores pode significar um esforço financeiro e psicológico que afeta todo o grupo familiar.

3 ADAPTAÇÃO UNIVERSITÁRIA E OS DESAFIOS DA TRAJETÓRIA

Para além dos desafios do acesso ao ensino superior, no que tange à permanência e ao sucesso acadêmico, o estudante recém-chegado à universidade enfrenta a adaptação a esse novo contexto. Muitas vezes, sua inexperiência e ânsia pela posse do diploma o impedem de vislumbrar o final do curso. Para Almeida e Soares (2003, p. 18), "Muitos destes jovens chegam à Universidade com visões ingênuas e irrealistas acerca do que a vida universitária realmente envolve".

As circunstâncias adversas a que os estudantes são submetidos, sobretudo no primeiro ano de vivência universitária, como o distanciamento dos familiares e amigos, a nova configuração das aulas, formatadas para exigir mais independência e dinamismo, bem como a convivência em um ambiente institucional diferente do costumeiro – novos espaços, novas regras, novos colegas e professores – integram a realidade da vida universitária. Para Almeida e Soares (2003), o primeiro ano de frequência na universidade é um período crítico, potencializador de crises e incertezas, que desencadeiam elevados níveis de estresse e ansiedade.

Embora a temática da adaptação acadêmica tenha ganhado dimensão ascendente, os estudos que tratam da adaptação dos estudantes cotistas ainda se revelam tímidos, uma vez que a conquista do acesso ao ensino superior por essa camada da população com características específicas, compreendendo os negros, indígenas, deficientes e pessoas de baixa renda, ainda é considerada recente. Almeida e Soares (2003), por exemplo, acreditam que, em razão do crescente número de estudantes com perfil tão heterogêneo habitando o espaço universitário, o ensino superior se encontra "massificado" e não "democratizado". Os autores afirmam que, ao abrir suas portas para camadas sociais tão diversificadas, a universidade ainda tenta atender a todos com as mesmas estruturas, métodos e práticas de ensino trazidos de uma época em que a universidade se voltava para um público homogêneo e elitizado. O alto índice de insucesso acadêmico dos estudantes está entre o rol de preocupações em que a universidade tem concentrado seus esforços, tendo em vista as múltiplas variáveis associadas ao absenteísmo, disciplinas em atraso, transferência e abandono do curso.

As pesquisas que têm como escopo as nuances do sucesso acadêmico revelam que notas e conceitos não são suficientes para definir uma trajetória exitosa. Para os autores que discutem a temática (FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001; ALMEIDA; SOARES, 2003), o aluno deve ser avaliado ao longo do seu percurso acadêmico,

considerando seu crescimento educativo e pessoal, a partir do domínio de competências acadêmicas e psicossociais alicerçadas no desenvolvimento de habilidades intelectuais, manuais, físicas, sociais e interpessoais. Eles defendem que se leve em conta a construção da identidade, autonomia e interdependência, bem como o estabelecimento de relações interpessoais maduras, conquista do equilíbrio emocional e a definição de um projeto vocacional e estilo de vida saudável, visando ao seu bem estar pessoal, físico e ao estabelecimento de uma filosofia integrada de vida. Nesse sentido, Ferreira, Almeida e Soares (2001, p. 8) destacam que

> Reduzir o sucesso acadêmico dos estudantes às suas classificações curriculares é, muitas vezes, querer desenvolver competências nos alunos para reproduzir informação e enfatizar pouco a preparação dos estudantes para se entenderem a si próprios e integrarem-se, de forma adequada, nos ambientes profissionais e sociais com os quais terão que lidar ao longo da vida.

A forma como cada estudante vivencia as experiências acadêmicas é única e exclusivamente (re)elaborada por ele no cotidiano universitário. Todas as situações vivenciadas orientam uma dinâmica progressiva de desenvolvimento para além das competências profissionais. De acordo com Pachane (2003, p. 156),

> [...] por *experiência* ou *vivência universitária* compreendemos todas as situações direta ou indiretamente relacionadas ao fato de o aluno estar realizando um curso universitário. [...] desde expectativas anteriores ao ingresso até situações proporcionadas ou favorecidas pela realização de um curso universitário (residência fora da casa dos pais, realização de estágios, atividades culturais e esportivas etc.), passando obviamente, por todas as situações e vivências inerentes à prática acadêmica, como aulas, pesquisas, relacionamento com professores e colegas etc.

Ao caracterizar a vivência universitária como um período de "escolhas e re-escolhas", Bardagi, Lassance e Paradiso (2003) compreendem esse momento como tão turbulento quanto aquele vivenciado antes e o que virá após a formação acadêmica, haja vista a necessidade constante de se refazer os planos, atualizar os posicionamentos e tomar decisões. Corroborando, Schleich (2006) entende que esse rearranjo dos planos está associado às interações estabelecidas entre o estudante e o contexto acadêmico e social da universidade. Segundo a autora, ao ingressar no ensino superior, os estudantes trazem consigo os padrões pessoais, familiares e acadêmicos, incluindo as expectativas e objetivos com a formação superior, os quais são permanentemente refeitos em função das trocas entre o estudante e todo o contexto universitário.

De fato, o ingresso na universidade é acompanhado por um misto de sentimentos e expectativas que esse mundo novo e repleto de possibilidades revela. Entretanto, no

percurso, o distanciamento entre expectativa e realidade coloca à prova os planos elaborados. O ingresso na universidade defronta os estudantes com uma sucessão de rupturas:

> [...] rupturas com a forma anterior de ensino, com os vínculos anteriores, com o seu *background* familiar, podemos mesmo dizer, com todo o passado do estudante. [...] o desencontro entre as expectativas dos alunos, o que a universidade se propõe a fazer e aquilo que efetivamente realiza – e consequentemente, as decepções ocasionadas por este desencontro – caracterizam-se como rupturas (PACHANE, 2003, p. 178).

A autora complementa que o entendimento do efeito da vivência acadêmica no desenvolvimento do estudante deve levar em consideração, prioritariamente, suas expectativas iniciais, suas decepções e realizações com as experiências do ensino superior (PACHANE, 2003).

O desenvolvimento experimentado pelos universitários em decorrência da vivência acadêmica, conforme colocam Soares *et al.* (2015), além de depender das circunstâncias objetivas, se relaciona também às questões individuais, sobretudo à capacidade de adaptação, grau de fragilidade, bem como habilidade para enfrentar situações adversas, como avaliações, relações de poder entre outras. Para os autores, não basta um clima acadêmico e social propício ao desenvolvimento do estudante, se ele não reconhecer esse contexto como oportunidade de experimentação prática.

Ao investigar o impacto dos aspectos relacionados às habilidades sociais, resolução de problemas sociais e *coping* na adaptação acadêmica de estudantes cotistas e não cotistas, Monteiro e Soares (2018) concluíram que o estudante cotista enfrenta as adversidades, busca apoio para superá-las e acredita ser capaz de solucioná-las e vencer com sucesso a graduação. Para Del Prette Z.; Del Prette A. (2003, p. 122), "[...] crenças, expectativas, autoestima influenciam no desempenho das pessoas, em especial em situações críticas (aquelas que exigem habilidades diferenciadas e estão sob avaliação externa)".

Soares *et al.* (2018) reconhecem que os reveses da adaptação acadêmica podem ser amenizados pela maturidade psicossocial e a predisposição acadêmica dos estudantes. São facilitadores desse processo "[...] capacidades pessoais como resiliência, objetivos claros, alcance de autonomia e domínio do conhecimento" (SOARES *et al.*, 2018, p. 1).

No estudo de Souza, Bardagi e Nunes (2013), foi investigada a autoeficácia na formação superior e as vivências acadêmicas de cotistas e não cotistas da Universidade Federal de Santa Catarina, cujos resultados apontaram que os cotistas possuem média

mais baixa do que os estudantes de ampla concorrência na dimensão Interpessoal das vivências acadêmicas; e mais alta nas dimensões Pessoal e Institucional, sem diferenças na Autoeficácia. Os autores pressupõem que a dificuldade dos cotistas nas relações interpessoais advém do preconceito e da descrença em relação ao sistema de cotas brasileiro. Ademais, eles sugerem que a universidade auxilie na integração acadêmica desses estudantes, de forma a prepará-los para uma vivência globalizada.

Ao investigar as diferenças na vivência acadêmica de estudantes cotistas e não cotistas, Santos (2013) evidencia que existem diferenças significativas entre as experiências desses estudantes no que tange à integração acadêmica, social e à intenção de evadir. Entre os achados do estudo, a autora destaca que é comum, entre os estudantes cotistas, a autonomia e o compromisso com a trajetória acadêmica, uma vez que o ingresso em uma universidade pública é um projeto sonhado em família e reconhecido pelo grupo como uma conquista valiosa e de prestígio social. Confirmando esse registro, Mayorga e Souza (2012, p. 268) destacam que

> [...] o estudo é o modo pelo qual pode ocorrer algum tipo de mobilidade social; assim os pais dos alunos, não desejando que estes repitam sua trajetória, incentivam seus filhos nas questões escolares, seja através da busca por escolas mais reconhecidas e localizadas fora dos bairros periféricos, do incentivo direto às atividades escolares ou do apoio emocional, ao acreditarem que esses jovens se desenvolverão por meio do conhecimento.

Com base nas reflexões expostas e acreditando que uma trajetória de sucesso promove o desenvolvimento integral do estudante, sobretudo daquele indivíduo marginalizado, cujas oportunidades foram suprimidas, foi que este estudo propôs conhecer os aspectos psicossociais que influenciam no processo de adaptação e permanência dos estudantes cotistas e não cotistas na universidade pública.

Como dito anteriormente, a passagem pelo ensino superior suscita aprendizagens e experiências que transcendem a formação profissional. Schleich (2006) salienta que a diversidade de situações e vivências peculiares da educação superior, sejam elas acadêmicas ou não, desencadeiam mudanças abrangentes na vida do estudante, as quais se relacionam às áreas pessoal, cognitiva, profissional, afetiva e social. Sobre essa questão, a autora pondera:

> A educação superior ultrapassa o desenvolvimento intelectual que proporciona a seus estudantes. O ambiente acadêmico é, com certeza, decisivo para o desenvolvimento do estudante como um todo, para o que as atividades cognitivas, afetivas e sociais deverão estar interrelacionadas (SCHLEICH, 2006, p. 19).

A literatura define a adaptação acadêmica como multifacetada, e o seu estabelecimento se dá a partir do domínio de quatro (4) dimensões: i) *acadêmica* (diz respeito às estratégias de aprendizagem, sistema de ensino e avaliação e envolvimento acadêmico); ii) *social/relacional* (relacionamentos interpessoais estabelecidos com os colegas, professores, figuras de autoridade e a família); iii) *pessoal* (desenvolvimento da identidade, autoestima, questões físicas e psicológicas); iv) *vocacional/institucional* (desenvolvimento da identidade vocacional e comprometimento com os objetivos da instituição e da carreira profissional) (ALMEIDA; SOARES, 2003; POLYDORO; PRIMI, 2003).

Apesar disso, Polydoro e Primi (2003) afirmam que o domínio das variáveis de ordem pessoal tem se destacado no âmbito das experiências acadêmicas bem sucedidas. Sobre essa questão, Monteiro e Soares (2018, p. 52) ressaltam que

> [...] as percepções que o estudante possui das próprias capacidades e rendimento, como a capacidade de criticar e analisar, o envolvimento nos estudos e a autorregulação do comportamento podem promover a organização de pensamentos, sentimentos e ações planejadas e sistemáticas, que incrementam a motivação, a aprendizagem e consequentemente a integração acadêmica e social.

A partir de estudos anteriores, Monteiro e Soares (2018) distinguem os conceitos de integração acadêmica e integração social como componentes relevantes da adaptação universitária. A integração social está relacionada às redes de comunicação, ao suporte social e ao senso de identidade estabelecido com o grupo; já a integração acadêmica está relacionada ao ajustamento do estudante à nova realidade, considerando as peculiaridades e o dinamismo presente nas situações cotidianas, sem renunciar ao bom desempenho, apreço pelos conteúdos curriculares e compreensão das diretrizes do curso no que tange às questões normativas e estruturais. Ainda que aparentemente isolados, os conceitos de integração acadêmica e social são interdependentes e se apresentam como construtos da adaptação acadêmica num contexto mais amplo. Nesse sentido, Almeida e Soares (2003, p. 28) destacam que

> [...] uma das formas de favorecer a integração e a adaptação dos estudantes na Universidade passa por favorecer a sua participação social e envolvimento acadêmico. Nomeadamente os estudantes que se encontram deslocados das famílias poderão beneficiar, no seu ajustamento, quando se integram em novas redes relacionais e delas retiram suporte social.

As atividades extracurriculares, por exemplo, além de propiciar maior contato dos estudantes com os pares, também orientam e favorecem maior afinidade com os assuntos acadêmicos pertinentes à área e ao curso escolhidos. Para Fior e Mercuri (2003, p. 147),

"[...] quando as interações envolvem atividades, educacional, intelectual ou tópicos específicos, os efeitos são quase sempre benéficos". Afinal, a permanência do estudante na instituição está altamente relacionada a essa integração ao sistema social e acadêmico da universidade (SANTOS, 2013). Assim, a realização dessas atividades não obrigatórias "parece ter sua importância, em parte determinada, pelas mudanças pessoais que propiciam e consequente favorecimento da adaptação e integração do estudante ao contexto universitário" (FIOR; MERCURI, 2003, p. 145).

Por se tratar de uma temática multifacetada, a integração acadêmica não se restringe ao estudo das características do estudante e do ambiente universitário. De forma abrangente, é necessário considerar a relação entre esses dois fatores e as mudanças repercutidas em ambos, já que esta é uma relação dinâmica, na medida em que os estudantes transformam o ambiente por meio de suas escolhas, percepções, objetivos e ações, ao mesmo tempo em que o ambiente os transforma por meio de suas normas, expectativas e oportunidades (POLYDORO, 2000).

Por parte da instituição, almeja-se que no rol de atribuições do ensino superior, o estudante seja desafiado a (re)pensar suas crenças, valores, posturas e convicções. É "[...] tarefa do ensino a seleção de estratégias que podem possibilitar o desenvolvimento de metas, expectativas, crenças, emoções que resultem numa motivação positiva para a aprendizagem (ZENORINE; SANTOS, 2003, p. 67).

Os autores Del Prette Z. e Del Prette A. (2003) sugerem que as instituições universitárias capacitem os estudantes, para além das especificidades inerentes aos cursos, pelo menos em três distintas áreas: i) *capacidade analítica* – engloba o desenvolvimento de raciocínio, pensamento crítico, habilidade para lidar com a automotivação, bem como resolver problemas e tomar decisões; ii) *capacidade instrumental* – abrange o domínio das técnicas específicas para o exercício da profissão, incluindo capacidade de produção de conhecimento; iii) *competência social* – diz respeito à capacidade de organizar pensamentos, sentimentos e ações segundo objetivos e valores éticos, favorecendo seu desempenho nos vários contextos da vida profissional. Os autores acreditam que

> [...] quando a educação no ensino superior incluir, efetivamente, o objetivo de desenvolvimento interpessoal como elemento da formação profissional, certamente ter-se-á dado um passo importante para integrar, ao processo educativo uma formação mais ampla do estudante enquanto pessoa e para maximizar a qualidade de sua atuação profissional em termos técnicos e éticos (DEL PRETTE Z.; DEL PRETTE A., 2003, p. 122)

Ratificando as proposições dos autores, Pachane (2003, p. 155) reconhece que "mesmo que a formação humana não figure entre as funções explicitamente atribuídas ao ensino superior, a universidade promove, direta ou indiretamente, a formação de seus estudantes como indivíduos e cidadãos, possuindo importante valor formativo".

Já em relação à postura do estudante, espera-se que a diversidade e dinamismo dos aspectos da vida universitária, o tornem protagonista de sua formação, incluindo o planejamento, a condução de suas metas e a adesão a estratégias, num movimento contínuo de percepção e reelaboração diária, para uma adaptação universitária significativa e exitosa. Para Polydoro e Primi (2003, p. 61), "a crença dos estudantes em suas capacidades, o desejo de mudanças e a competência em organizar estratégias de ação, associam-se a uma tendência à maior adaptação".

É consenso entre os autores que as habilidades sociais e algumas características pessoais favorecem a adaptação universitária, uma vez que estudantes com maior predisposição para estabelecer laços de amizade se adaptam de forma satisfatória. Ao mesmo tempo, uma convivência desvalida e conflituosa é motivadora de ansiedade, cansaço, problemas na autoestima e na motivação (POLYDORO; PRIMI, 2003; DEL PRETTE Z.; DEL PRETTE A., 2003). Nesse sentido, Polydoro e Primi (2003, p. 62) ressaltam que

> [...] quando as exigências do ensino superior encontram respaldo nos aspectos da personalidade do indivíduo, observa-se uma melhor condição dos diferentes componentes de integração. Alguns traços de personalidade favorecem a percepção e o aproveitamento de oportunidades do ambiente institucional, assim como o enfrentamento dos desafios inerentes à vivência universitária.

Assim, as relações sociais estabelecidas na academia entre os pares, professores ou a comunidade em geral, por meio das atividades acadêmicas ou sociais, têm potencializado a adaptação acadêmica e se tornado condição básica para o desenvolvimento interpessoal do universitário. Segundo palavras de Almeida e Soares (2003, p. 25), a experiência universitária propicia aos estudantes progredirem "em direção à tolerância, ao aumento da qualidade das relações interpessoais, ao desenvolvimento de um forte sentido de identidade e ao aumento da autoconfiança". De modo óbvio, a qualidade das tarefas realizadas na universidade depende das características pessoais dos estudantes.

Ainda que a passagem pelo ensino superior, sobretudo no período inicial, seja um momento delicado na vida do estudante universitário, se consagra também como um período de grandes trocas e aprendizados que o acompanharão para além dos limites da

universidade. O aluno "[...] pode vivenciar mais tranquilamente a universidade quando troca experiências e estabelece relações interpessoais com os colegas e professores" (SOARES *et al.*, 2018, p. 10).

Afinal, não há como vislumbrar uma trajetória acadêmica de sucesso se a multiplicidade de variáveis que integram e impactam a adaptação acadêmica não forem devidamente ajustadas e lapidadas, de forma a tornar a experiência universitária mais leve e enriquecedora. Por se tratar de uma temática multifacetada, a adaptação deve ser o propósito norteador tanto da atuação do estudante, incluindo seu grupo familiar, quanto da instituição, cujo escopo deve se voltar para a implementação de estratégias de apoio e incentivo, bem como a adoção de métodos eficazes de ensino e aprendizagem, na busca constante da formação integral (cognitiva, pessoal, interpessoal e técnica) do jovem estudante.

3.1 O QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIA ACADÊMICA – VERSÃO REDUZIDA (QVA-r)

O Questionário de Vivência Acadêmica (QVA) foi originalmente desenvolvido em Portugal, para nortear as pesquisas sobre as características e vivências dos estudantes em seu primeiro ano de integração na universidade. Trata-se de um instrumento de autorrelato que, em sua versão original, era constituído por cento e setenta questões, distribuídas entre dezessete subescalas, abrangendo as dimensões Pessoal, Relacional e Institucional da adaptação ao contexto universitário (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002).

Em virtude da grande quantidade de questões, os autores constataram dificuldades técnicas na sua utilização, bem como a ocorrência de respostas estereotipadas e extenuação por parte dos alunos, devido ao tempo dedicado às respostas do questionário, o que levou os autores a implementar uma versão abreviada do instrumento, intitulada Questionário de Vivência Acadêmica – versão reduzida (QVA-r).

Nessa nova versão, os autores agruparam e validaram sessenta questões entre as cinco dimensões mais abrangentes e importantes na análise da qualidade da adaptação e rendimento acadêmico dos estudantes universitários: i) *Pessoal* (analisa as aquestões associadas às percepções de bem-estar por parte do estudante); ii) *Interpessoal* (diz respeito ao bem-estar psicológico, bem-estar físico, autonomia, autoconceito e questões emocionais); iii) *Vocacional* (engloba a satisfação com o curso e as expectativas em

relação a carreira e profissão); iv) *Estudo – aprendizagem* (diz respeito às rotinas de estudo, gestão do tempo, domínio de competências individuais no processo de aprendizagem); v) *Institucional* (relacionada à satisfação com a instituição e ao conhecimento da estrutura oferecida e do seu funcionamento).

Segundo Almeida, Soares e Ferreira (2002), a versão reduzida do instrumento é suficiente para nortear as pesquisas sobre vivência de estudantes universitários, haja vista que essas cinco grandes áreas isoladas apresentam os domínios que melhor retratam os níveis de qualidade da adaptação acadêmica.

No âmbito desta pesquisa, foi utilizada a versão reduzida do instrumento, adaptada ao contexto brasileiro. Para avaliar e validar as qualidades psicométricas do QVA-r para os universitários brasileiros, a pesquisa de Granado *et al.* (2005) contou com 626 universitários recém-matriculados em duas instituições brasileiras de ensino superior, sendo 483 estudantes de uma instituição particular e 143 de uma instituição pública. A sua aplicação foi realizada de forma coletiva, em uma sala de aula, e os resultados apontaram que o QVA-r, "com as devidas modificações na sua formatação, obteve evidência de validade empírica, revelando alguma ligação entre a qualidade das vivências acadêmicas dos alunos (níveis de adaptação) e o seu rendimento escolar" (GRANADO *et al.*, 2005, p. 37). Os resultados sugerem que os estudantes com melhor rendimento acadêmico possuíam pontuação consideravelmente elevada em quatro das cinco dimensões analisadas. Outro desfecho relevante nesse estudo foi que estudantes do gênero feminino possuíam melhores níveis de adaptação, sobretudo nas dimensões Estudo, Interpessoal e Carreira. Com níveis de adaptação relativamente mais baixos, especialmente nas dimensões Interpessoal e Estudo, os estudantes do gênero masculino apresentavam menor comprometimento com a vida acadêmica (GRANADO *et al.*, 2005).

A versão do QVA-r adaptada à realidade brasileira foi formatada em cinquenta e cinco questões, com cinco possibilidades de resposta, as quais variam de 1 (*nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece*) a 5 (*tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre*), segundo o grau de concordância do estudante. As cinco dimensões da adaptação acadêmica foram mantidas, em conformidade com o instrumento original, cujos itens foram distribuídos entre: pessoal (14 itens), interpessoal (12 itens), vocacional (12 itens), estudo – aprendizagem (9 itens) e institucional (8 itens).

O QVA-r tem sido largamente difundido e utilizado como instrumento de pesquisa para medir a qualidade da adaptação acadêmica dos estudantes universitários, uma vez

que “as qualidades métricas da versão reduzida se revelam satisfatórias em termos da sua consistência e validade interna” (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002, p. 81).

Em seus estudos, Santos *et al.* (2013) utilizaram o QVA-r, entre outros instrumentos, para avaliar a integração e a satisfação acadêmica de duzentos e três estudantes matriculados nos cursos de Psicologia e Odontologia de uma universidade particular, e os resultados apontaram níveis elevados de integração e satisfação acadêmica. Na dimensão Carreira, os estudantes mostraram escore médio elevado, o que confere mais segurança na escolha do curso, bem como comprometimento e competência pessoal para sua realização. Em relação à dimensão Institucional, os estudantes apresentaram satisfação moderada com o curso, com a instituição e com as experiências de formação.

Porto e Soares (2017) também utilizaram o QVA-r, concomitante com outros instrumentos, para investigar as diferenças em relação à expectativa e adaptação acadêmica de 400 estudantes universitários de distintas áreas do conhecimento, sendo 120 estudantes matriculados em instituições públicas e 280, em instituições privadas do estado do Rio de Janeiro. Os estudantes das áreas de Ciências Exatas e Sociais Aplicadas apresentaram escores significativos na dimensão Pessoal, enquanto os de Ciências Humanas e Saúde sobressaíram na dimensão Carreira e na dimensão Institucional. Os autores destacaram que “os calouros que ingressam na universidade muitas vezes apresentam expectativas diferentes em relação ao curso, bem como características pessoais de conhecimentos e competências, que podem refletir no seu sucesso acadêmico (PORTO; SOARES, 2017, p. 13).

Os estudos de Ariño e Bardagi (2018) também contaram com o apoio do QVA-r, bem como de outros instrumentos, para investigar as relações entre ansiedade, depressão e estresse com a qualidade das vivências acadêmicas e a autoeficácia. O estudo contou com 640 estudantes matriculados no ensino superior brasileiro, e os resultados apontaram uma correlação negativa, de significância estatística considerável, entre ansiedade, estresse e depressão e as vivências acadêmicas e a autoeficácia. As autoras concluíram que

> A dimensão das vivências que apresentou maior impacto no adoecimento dos graduandos foi a Pessoal/Emocional, o que já era esperado, considerando que nessa dimensão são avaliadas as percepções de bem-estar físico e psicológico, assim como alguns aspectos emocionais e pessoais, como otimismo, afetividade, autonomia e autoconceito (ARIÑO; BARDAGI, 2018, p. 48).

Para investigar o impacto das variáveis Habilidades Sociais, Resolução de Problemas Sociais e *Coping* na Adaptação Acadêmica de 637 estudantes cotistas e não cotistas, Monteiro e Soares (2018) também elegeram o QVA-r entre outros instrumentos e concluíram que o estudante cotista enfrenta as adversidades, busca apoio para superá-las e acredita ser capaz de solucioná-las e vencer com sucesso a graduação.

Considerando a aplicabilidade e fidedignidade do QVA-r nos estudos que investigam a qualidade da adaptação acadêmica, optou-se pela sua adesão enquanto instrumento que orientou a coleta de dados desta pesquisa, haja vista sua consonância com os propósitos do estudo.

4 MÉTODO

4.1 DESCRIÇÃO

Trata-se de uma pesquisa de campo que contemplou métodos mistos, caracterizada pela combinação das abordagens quantitativa e qualitativa, de natureza exploratória e coleta concomitante dos dados. A definição dessa abordagem metodológica se deve ao fato de que "pode-se obter mais *insights* com a combinação das pesquisas qualitativa e quantitativa do que que com cada uma das formas isoladamente. Seu uso combinado proporciona uma maior compreensão dos problemas de pesquisa" (CRESWELL, 2010, p. 238).

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa foi bibliográfica, uma vez que sua fundamentação teórica se desenvolveu a partir de material já publicado, como livros, periódicos, dissertações e teses (GIL, 2002). Por meio da pesquisa de campo, buscou-se estabelecer uma experiência direta com a situação de estudo. Segundo Severino (2007, p. 123) "na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador".

Em relação ao desenvolvimento, a pesquisa foi transversal. No estudo transversal (ou seccional), a pesquisa é realizada em determinado período, relativamente curto, tal como agora, hoje (FONTELLES *et al.*, 2009).

4.2 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 49 estudantes regularmente matriculados em três diferentes áreas de formação, com idades entre 18 e 43 anos, dos quais 59,2% eram do gênero feminino e 40,8%, do masculino. Dentre os participantes, 63,3% eram cotistas e 36,7%, não cotistas, frequentes nos dois primeiros anos dos cursos de Ciências Sociais - Bacharelado, Nutrição e BICT, oferecidos em uma instituição de ensino superior no Sul de Minas Gerais.

A definição dos cursos se deve ao fato de que as variáveis impactantes no processo de adaptação e permanência no ensino superior variam em função da área e do curso escolhido. De acordo com Bardagi e Hutz (2010), entre os alunos da área de Humanas há maior probabilidade de evasão. Para esses autores, talvez essa realidade esteja associada

à percepção dos alunos como uma área de menor *status* social ou reduzidas possibilidades de carreira.

Nesse sentido, optou-se por englobar três diferentes áreas de formação: Ciências Humanas, Ciências da Saúde e Engenharias. Em relação à definição dos cursos, consideraram-se os resultados apresentados na pesquisa de Gonçalves (2018), que apontou um índice de evasão superior a 20% nos cursos de Ciências Sociais - Bacharelado, Nutrição e BICT oferecidos na instituição pesquisada. A delimitação dos semestres está fundamentada na literatura, que aponta os primeiros anos de frequência universitária, sobretudo o primeiro ano, como potencializadores de crises, insucesso e até abandono (ALMEIDA; SOARES, 2003).

4.3 INSTRUMENTOS

A coleta de dados foi apoiada em um questionário sociodemográfico (apêndice B) cujo objetivo foi caracterizar os participantes e conhecer suas opiniões, experiências e expectativas ou frustrações em relação ao ensino superior; e em um Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r), em versão reduzida, que buscou avaliar as cinco grandes áreas de adaptação acadêmica, as quais são relevantes na análise da qualidade da adaptação e do rendimento acadêmico dos estudantes universitários (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002).

> [...] as cinco grandes áreas isoladas (pessoal, interpessoal, vocacional, estudo e institucional) representam alguns dos domínios que, seguramente, melhor descrevem a adaptação acadêmica, servindo por isso mesmo os objetivos de quem pretenda investigar e intervir tomando como referência os níveis e a qualidade dessa adaptação em estudantes ingressados na universidade (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002, p. 90).

O QVA-r é um instrumento de autorrelato, composto por cinquenta e cinco questões, com cinco possibilidades de resposta, o qual busca avaliar cinco dimensões da adaptação dos estudantes universitários: Pessoal, Interpessoal, Carreira, Estudo e Institucional (GRANADO *et al.*, 2005). Trata-se de um teste psicológico, cuja correção foi realizada por psicólogas na qualidade de professoras orientadoras desta pesquisa. Em obediência ao Código de Ética Profissional do Psicólogo (Resolução CFP Nº 010/05), o referido instrumento não foi anexado a este estudo.

Os instrumentos foram aplicados via formulário eletrônico, disponibilizado na plataforma *Online* Pesquisa e enviado a todos os participantes pelo e-mail pessoal, com orientações de preenchimento e participação detalhadas na mensagem.

4.4 PROCEDIMENTOS

Mediante autorização da Reitoria para coleta de dados (apêndice C) e com o apoio do Departamento de Registros Gerais e Controle Acadêmico (DRGCA) da instituição, foi possível o acesso às informações de matrícula e forma de ingresso dos possíveis participantes para abordagem e apresentação da pesquisa, com vistas à seleção da amostra. Foi imprescindível também o apoio da Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (Prace) para acesso às condições de permanência oferecidas aos estudantes cotistas beneficiados pelas políticas de apoio.

Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), cujos protocolos dos Certificados de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) do centro coordenador (anexo A) e do centro coparticipante (anexo B) são 16584219.6.0000.5102 e 6584219.6.3001.5142, respectivamente, com o intuito de identificar possíveis falhas e inconsistências na coleta de dados, foi aplicado um pré-teste dos instrumentos de pesquisa. O pré-teste foi respondido por dois estudantes cotistas, maiores de 18 anos, regularmente matriculados e frequentes nos cursos de Engenharia Ambiental e Engenharia Química, escolhidos aleatoriamente pelo número de matrícula, para participar da pesquisa. Ressalta-se que a definição da amostra buscou manter distanciamento dos participantes alvo, visando a não impactar os resultados.

Para Marconi e Lakatos (2003), o pré-teste tem o intuito de verificar três elementos de grande importância no questionário: fidedignidade dos resultados, os quais deverão permanecer inalterados, independente do aplicador; validade e utilidade dos dados coletados e operatividade no que diz respeito ao vocabulário e clareza das questões apresentadas. Como finalidade, a pesquisa-piloto também busca “verificar a adequação do tipo de amostragem escolhido. [...] A aplicação da pesquisa-piloto é também um bom teste para os pesquisadores” (MARKONI; LAKATOS, 2003, p. 228).

A aplicação dos questionários consolidados foi realizada entre os meses de maio e junho de 2020. Todos os estudantes matriculados nos dois primeiros anos dos cursos de Ciências Sociais - Bacharelado, Nutrição e Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BICT) foram convidados a participar do estudo via e-mail pessoal, com orientações detalhadas de preenchimento e participação expressas na mensagem.

Em decorrência do cenário de pandemia mundial do novo coronavírus (SARS-CoV-2), responsável pela Covid-19, e o consequente cancelamento do calendário acadêmico da instituição pesquisada, a coleta de dados foi consideravelmente

prejudicada, haja vista a dificuldade de acesso à Internet por parte dos estudantes fora do ambiente acadêmico. Na tentativa de alcançar o maior número possível de participantes, enviamos, nesse período, e-mails personalizados, com frequência semanal, e contamos com o apoio dos coordenadores dos referidos cursos no incentivo à participação. Entretanto, foi notória a falta de adesão.

A participação *on-line* foi precedida pela apresentação e leitura obrigatória do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), na primeira página do acesso, cuja manifestação voluntária de interesse em contribuir com o estudo foi seguida da assinatura do documento, equivalente ao clique no botão "Estou de acordo".

As informações coletadas foram organizadas, analisadas e interpretadas à luz das teorias estudadas sobre a temática em questão. Para Gil (2008, p. 178), "a interpretação dos dados é entendida como um processo que sucede à sua análise. Mas estes dois processos estão intimamente relacionados".

4.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A pesquisa foi apresentada por meio de mensagem eletrônica a todos os possíveis participantes, os quais foram esclarecidos e convidados a contribuir, conforme orientações expressas na Resolução nº 466/12. Ao final da mensagem, um *link* de acesso ao formulário foi exposto, o qual direcionava o participante ao TCLE (Apêndice A). Após a leitura do termo, o participante poderia clicar no botão "Estou de acordo", o que equivaleria à sua assinatura de concordância com o termo. Na sequência, um campo opcional poderia ser preenchido com o e-mail pessoal, caso o estudante optasse pelo recebimento de cópia do termo. Após a leitura do TCLE, caso o estudante optasse pela não participação, bastaria clicar no botão "Não estou de acordo", o que o conduziria ao fim do relatório e saída automática do questionário *on-line*.

Conforme disposto na Resolução nº 466/12, o material usado durante a coleta de dados, bem como os dados obtidos na pesquisa, serão usados exclusivamente para as finalidades previstas e descartados ao término dos trabalhos.

4.6 ANÁLISE DE DADOS

Após a coleta dos dados, estes foram reunidos, analisados e interpretados à luz das teorias estudadas sobre o tema, com vistas a compreender a influência dos aspectos

psicossociais no processo de adaptação e permanência dos estudantes cotistas na universidade.

O tratamento estatístico dos dados foi realizado por meio do *software* SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 18.0. “A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação” (GIL 2008, p. 156).

Para fins de confiabilidade dos resultados, foi realizado o cálculo do Alfa de Chronbach, o que possibilitou constatar que a escala atendia aos critérios de precisão para o uso dos dados quantitativos. Para alcançar os objetivos dessa pesquisa, a análise dos dados foi dividida em dois estudos: estudo dos dados qualitativos e quantitativos, separadamente.

5 RESULTADOS

Cabe destacar que a coleta de dados deste estudo se deu em meio ao período de pandemia mundial do novo coronavírus (SARS-CoV-2), responsável pela Covid-19, o que levou a instituição pesquisada a cancelar, por tempo indeterminado, o calendário acadêmico.

> Juntamente com várias outras iniciativas de isolamento social, as medidas de fechamento dos estabelecimentos escolares (creches, escolas, colégios, faculdades e universidades) foram identificadas sob recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS) como estratégicas para conter a transmissão do surto pandêmico do novo coronavírus (SENHORAS, 2020, p. 135).

Esse cenário impactou determinantemente a coleta dos dados, uma vez que os estudantes ficaram sem acesso à Internet fora do ambiente acadêmico, o que impossibilitou sua participação em grande escala.

> [...] as famílias com maior escolarização e melhores condições econômicas têm acesso e dão continuidade aos estudos por meio de plataformas estáveis e conteúdos de qualidade em contraposição às famílias com menor escolarização e piores condições econômicas, as quais são estruturalmente ou individualmente limitadas ao acesso ao EAD, e, portanto comprometendo a própria continuidade dos estudos durante (curto prazo) e após a pandemia (médio prazo) (SENHORAS, 2020, p. 134).

Diante dessa circunstância, dos 493 estudantes convidados, somente 19% (94) acessaram o questionário, 0,4% (2) deles não concordaram em participar e 9,9% (49) participaram efetivamente da pesquisa. Sendo assim, os resultados obtidos consideraram o tamanho da amostra.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Participaram da pesquisa 49 estudantes regularmente matriculados em três diferentes áreas de formação, com idades entre 18 e 43 anos, dos quais 59,2% são do gênero feminino e 40,8%, do masculino. Esse dado confirma os achados em outras pesquisas envolvendo estudantes universitários, as quais também contaram com a participação majoritária de mulheres na amostra (FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001; POLYDORO; PRIMI, 2003; PORTO; SOARES, 2017).

Em sua maioria, a amostra foi composta por estudantes do curso de BICT (73,5%), seguido pelo curso de Nutrição (20,4%) e Ciências Sociais - Bacharelado (6,1%). A predominância de estudantes das Engenharias está relacionada ao quantitativo de vagas anuais disponibilizadas pela instituição – 132 para o curso de BICT; 45 para o curso de

Nutrição e 20 para o curso de Ciências Sociais - Bacharelado. Considerando a proporcionalidade de estudantes matriculados nos dois primeiros anos desses cursos, a representatividade média dos participantes foi de 11%.

Dentre os participantes, 63,3% (31) são cotistas e 36,7% (18), não cotistas, frequentes nos dois primeiros anos dos referidos cursos (44,9% no primeiro período; 10,2% no segundo período; 32,7% no terceiro período e 12,2% no quarto período), nos turnos noturno (51%) e integral (49%). A Tabela 5 apresenta a distribuição dos estudantes por curso, segundo o perfil de acesso à universidade.

Tabela 5: Distribuição dos estudantes cotistas e não cotistas por curso

Curso	**Perfil de acesso**			
	Cotista		**Não cotista**	
	N	**%**	**N**	**%**
Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BICT)	22	61,1	14	38,9
Ciências Sociais - Bacharelado	2	66,7	1	33,3
Nutrição	7	70,0	3	30,0
Total	**31**	**63,3**	**18**	**36,7**

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

No que tange ao perfil de acesso dos estudantes cotistas ao ensino superior, 38,7% deles ingressaram por meio das cotas destinadas a 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; 22,6%, ingressaram pelas cotas destinadas a estudantes que, independentemente de renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; 19,4%, ingressaram pelas cotas destinadas a estudantes 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; e os outros 19,4%, por meio das cotas destinadas a estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que independentemente de renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

A Tabela 6 apresenta a caracterização da amostra no que se refere à cor autodeclarada, ao estado civil e à situação de moradia.

Tabela 6: Caracterização dos participantes

Caracterização da amostra	**N**	**%**
Cor autodeclarada		
Branco	33	67,3
Pardo	12	24,5
Preto	4	8,2
Estado civil		
Amasiado	2	4,1
Casado	4	8,2
Solteiro	43	87,8
Situação de moradia		
Moro com meus pais	23	46,9
Moro com familiares	4	8,2
Moro em república/pensão	18	36,7
Outros (sozinho)	4	8,2

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A grande maioria dos participantes são autodeclarados brancos, seguidos pelos pardos e pretos. Pela Tabela 6, também é possível verificar que quase a totalidade da amostra informa ser solteira (87,8%) e residir na casa dos pais (46,9%).

O quantitativo de estudantes da amostra autodeclarados brancos (67%), pardos (34,5%) ou pretos (8,2%) refletiu o percentual de universitários brasileiros classificados por cor e raça, segundo dados disponibilizados pelo Inep e já mencionados neste estudo, em que 41,8% dos estudantes são brancos; 28,8%, pardos; e 7%, pretos. Esse resultado expressa a baixa representatividade de estudantes negros no ensino superior, reforçando a já reconhecida e visível hegemonia branca, o que justificou e norteou a implementação da Lei de Cotas no Brasil.

A Tabela 7 mostra o perfil socioeconômico dos estudantes:

Tabela 7: Perfil socioeconômico dos participantes

Renda bruta familiar	**N**	**%**
Até um salário mínimo	9	18,4
Até um salário mínimo e meio	10	20,4
Até dois salários mínimos	5	10,2
Até três salários mínimos	13	26,5
Até quatro salários mínimos	4	8,2
Até cinco salários mínimos	6	12,2
Acima de seis salários mínimos	2	4,1

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Observa-se que a maioria dos participantes (26,5%) possui renda bruta familiar de até três salários mínimos. Outra questão a ser destacada é que, dos participantes, 61,2% apenas estudam e 38,8% exercem alguma atividade remunerada, sendo a maioria em período integral (57,9%) e os demais (42,1%), em períodos alternados ou sem horário fixo. Do total da amostra, somente 34,7% (17) dos estudantes são assistidos pela Prace, dos quais 88,2% (15) são cotistas e 11,8% (2), não cotistas.

No que diz respeito ao histórico escolar dos pais, conforme explicitado na Tabela 8, o nível de escolaridade é variado.

Tabela 8: Nível de escolaridade dos pais

Nível de Escolaridade	**Pai**		**Mãe**	
	N	**%**	**N**	**%**
Não alfabetizado (não sabe ler nem escrever)	1	2,0	0	0
Ensino fundamental incompleto	17	34,7	14	28,6
Ensino fundamental completo	5	10,2	5	10,2
Ensino médio incompleto	7	14,3	3	6,1
Ensino médio completo	12	24,5	18	36,7
Ensino superior incompleto	0	0	2	4,1
Ensino superior completo	5	10,2	5	10,2
Pós-graduação (*lato sensu, stricto sensu*, doutorado)	2	4,1	2	4,1

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

É possível perceber que apenas 14,3% (7) dos pais e 14,3% (7) das mães dos estudantes cursaram o ensino superior e pós-graduação. Importante ressaltar que as dificuldades na adaptação acadêmica podem ser minimizadas pela convivência com pessoas que acumulam experiências universitárias. O convívio com pessoas próximas que tenham frequentado o ensino superior, como pais, irmãos e amigos, favorece o entendimento acerca da vivência universitária (ALMEIDA *et al.*, 2012; SANTOS, 2013).

Observou-se, porém, que o nível de escolaridade entre as mães é superior ao dos pais. Na sociedade contemporânea, o papel da mulher na formação do capital cultural e da carreira dos filhos tem sido destacado em função da sua atuação, cada dia mais ativa, na educação e acompanhamento da vida escolar dos filhos (GUARNIERI, 2008).

5.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS QUALITATIVOS

Estes dados são resultantes do questionário sociodemográfico, cujo propósito foi conhecer as opiniões, experiências e expectativas dos estudantes acerca da vivência no ensino superior.

Quando questionados sobre o interesse em permanecer no curso em que estão matriculados, a maioria dos participantes (91,8%) manifestou esse desejo. No entanto, 8,2% relataram intenção de evadir. Apesar da evasão ainda não se consolidar como uma realidade entre esses estudantes, essa evidência está alinhada às pesquisas na área, as quais denotam que as maiores taxas de abandono do curso normalmente acontecem no primeiro ano (ALMEIDA *et al.*, 2012; CORDEIRO, 2008; GONÇALVES, 2018). A possibilidade de insucesso aumenta quando a integração acadêmica não ocorre, especialmente no primeiro ano do curso, uma vez que o sucesso na etapa inicial é determinante para a persistência e qualidade da trajetória acadêmica (GRANADO *et al.*, 2005).

Entre esses estudantes com intenção de evadir, 75% são da área de Engenharia. A literatura aponta que a maior ocorrência de insucesso acadêmico é verificada entre os estudantes matriculados no primeiro ano dos cursos nas áreas de Ciências e Engenharia. É necessário acolher esses estudantes recém-chegados à universidade e orientá-los quanto à estrutura do currículo, que, na maioria das vezes, é preenchido com disciplinas básicas ou introdutórias, as quais são consideradas dispensáveis do conteúdo curricular sob o ponto de vista do estudante, o que pode reduzir a motivação e induzi-los à evasão. O apreço pelos conteúdos curriculares, a compreensão acerca das diretrizes do curso, bem como o entendimento de que todas as disciplinas são importantes na formação, estão diretamente relacionados à adaptação e sucesso acadêmico (ALMEIDA *et al.*, 2012; MONTEIRO; SOARES, 2018).

Perguntados sobre os motivos que os levaram a optar pelo curso que frequentam, preponderantemente consideraram as aptidões pessoais (*Levei em conta minhas aptidões pessoais*), seguido pela identificação com a carreira profissional (*Sempre quis ser um profissional dessa área*). O gráfico da Figura 1 ilustra as respostas dos participantes.

Esse fato também foi observado no estudo de Bardagi, Lassance e Paradiso (2003), que apontou a identificação pessoal com a área como principal motivo de satisfação com a escolha profissional. Levar em consideração as questões vocacionais na escolha do curso gera um olhar mais otimista das possibilidades, pondera as eventuais

dificuldades do percurso e propicia bem-estar psicológico. Estudantes satisfeitos com as escolhas tendem a se envolver mais com os compromissos acadêmicos e têm menos possibilidade de evadir (BARDAGI; HUTZ, 2010; BARDAGI; LASSANCE; PARADISO, 2003).

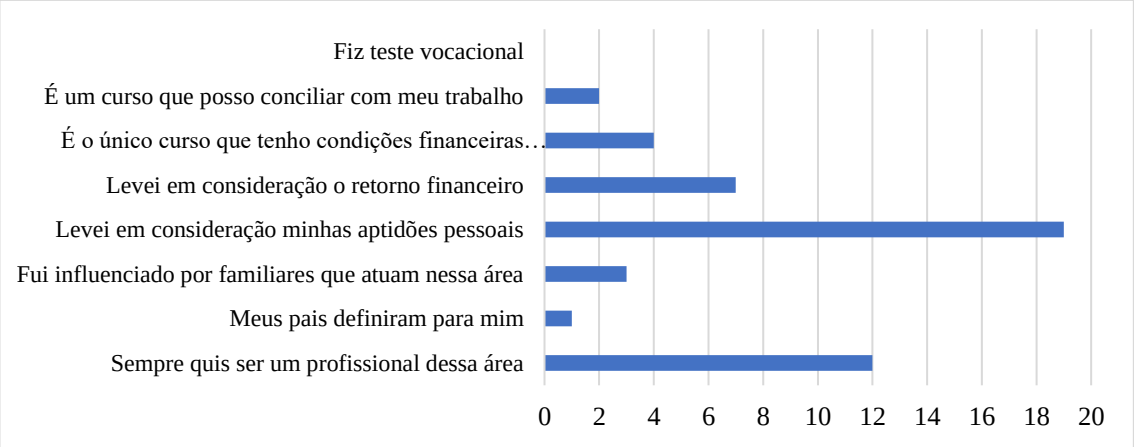

Figura 1: Gráfico ilustrativo dos motivos da escolha do curso
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Todavia, uma pequena parcela da amostra (10%), formada na sua totalidade por cotistas, utilizou o espaço aberto da questão para mencionar outros motivos, os quais não estavam entre as opções de resposta, que os levaram a optar pelo curso que frequentam, como, por exemplo, os estudantes E26 e E10[4].

> *"Foi o que minha nota deu"*. (E26)
>
> *"Pela comodidade de morar na mesma cidade do campus e pela menor nota de corte em relação a outros cursos de meu interesse"*. (E10)

A literatura destaca que, para a grande maioria dos universitários em vulnerabilidade socioeconômica, não há efetivamente uma escolha do curso, mas uma adaptação das suas condições social, cultural, econômica àquelas situações oportunas que podem representar menor risco de exclusão. A escolha do curso inclui questões como reconhecimento social da profissão, localização geográfica da instituição, horário das aulas e a possibilidade de conciliar com o trabalho, bem como o nível de concorrência no processo seletivo. Essa análise de probabilidade que antecede a entrada no ensino superior faz parte da realidade de estudantes das camadas populares, que necessitam se inserir

[4] Os estudantes pesquisados foram identificados pela letra E seguida de um número, de maneira a manter o anonimato, segundo princípios éticos da pesquisa.

imediatamente no mercado de trabalho, antes mesmo da graduação (MAYORGA; SOUZA, 2012; ZAGO, 2006).

A maioria dos estudantes cotistas (58%) acredita que a Lei de Cotas favoreceu o seu acesso à universidade. De maneira geral, eles argumentaram que seu histórico escolar pregresso, construído na escola pública, não os preparou para concorrer, de forma equitativa, a uma vaga no ensino superior público. Um dos maiores problemas que esses estudantes enfrentam para acessar o ensino superior reside exatamente na qualidade do ensino básico público, já que o histórico escolar pouco competitivo e a alta concorrência por uma vaga, fazem com que estudantes oriundos de grupos sociais menos favorecidos acessem em menor escala o ensino superior (ZAGO, 2006).

Sobre as opiniões dos participantes acerca da Lei de Cotas, uma minoria (4,1%) formada por 50% de cotistas e 50% de não cotistas se posicionou contrária à sua implementação. Os argumentos refletem o ponto de vista dos grupos contrários às ações afirmativas por considerá-las um privilégio, cujo favorecimento de um grupo em detrimento do outro desconsidera o mérito individual, o que contribui para a inferiorização do grupo beneficiado (MOEHLECKE, 2002).

> "*Não sou a favor de preto e pardo, eles são inteligentes como qualquer outra pessoa. Na minha opinião eles usam como próprio racismo para ter uma cota que é um valor bem irrisório".* (E33)
>
> "*Acho que o governo deveria investir mais em uma boa educação básica, para que todos tenham as mesmas oportunidades ao pleitearem uma vaga na universidade, do que fornecer cotas".* (E35)

Esses argumentos denotam que, na opinião dos universitários, o acesso ao ensino superior de qualidade é determinado preponderantemente pelas questões meritocráticas e não por critérios étnico-raciais, ou seja, o esforço individual é determinante para o sucesso acadêmico (GUARNIERI, 2008).

Ainda que uma pequena porcentagem da amostra tenha se manifestado contrária à Lei de Cotas, no geral os estudantes relataram que o fato de serem cotistas não é algo que os deixa constrangidos ou inferiorizados diante dos demais. Entre o grupo de cotistas, apenas 6,3% mencionaram ter vivenciado situações preconceituosas na academia. O estudante E32 relatou ter ouvido "*piadas de que só entra por cota, quem não tem nota o suficiente para entrar em ampla concorrência".* Ser cotista não é algo que sobressai nas interações acadêmicas, e os relatos de discriminação étnico-racial, quando aparecem, são

mencionados por uma minoria de estudantes que o vivenciaram (CORDEIRO, 2008; MOURA; TAMBORIL, 2018).

Entretanto, ao mencionar sua inserção no contexto universitário, os participantes citaram que a dinâmica institucional não favorece a inclusão satisfatória dos estudantes trabalhadores, uma vez que desconsideram suas limitações de horário, o que os impede de participar das atividades extracurriculares.

> *"A universidade não tem consciência ou suporte para alunos que estudam e trabalham, visto que muitas aulas são ministradas em períodos diurnos e matutinos, o mesmo acontece para palestras e projetos".* (E32)
>
> *"Não senti que a universidade tenha consciência do que é fazer faculdade para quem estuda e trabalha".* (E17)
>
> *"Em não poder ir em monitoria a tarde; em não puxar matéria de dia; até mesmo dos Dr. Prof. que só marcam horário em sala em que não possa ir. Ter eventos e palestras que não tinha horário a noite".* (E33)

A formação universitária deve ir muito além do ensino formal. As atividades extracurriculares representam um diferencial tanto para a vida pessoal quanto profissional do estudante, haja vista suas possibilidades de descobertas e exploração vocacional. As oportunidades extracurriculares de vida associativa, cultural e desportiva, bem como o contato com atividades concernentes à atuação profissional impactam positivamente a adaptação acadêmica, resultando em satisfação e comprometimento com a escolha feita. Entretanto, seu carácter não obrigatório não exime a instituição da etapa de previsão, programação, acompanhamento e supervisão das atividades (ALMEIDA; SOARES, 2003; FIOR; MERCURI, 2003; SANTOS *et al.*, 2013). Esse relato sobre a falta de oportunidade de participar das atividades extracurriculares também foi percebido na pesquisa de Pachane (2003). Porém, a justificativa recaiu sobre a elevada carga de estudos a que eram submetidos, cuja falta de tempo os impossibilitava de participar dessas práticas concomitantes.

Sobre o acolhimento no ambiente universitário, 90% dos estudantes cotistas relataram sentir-se bem e acolhidos no novo contexto. Contudo, vivenciaram dificuldades de outras naturezas, entre as quais destacam-se as questões de ordem financeira (48,9%), transporte (46,7%), adaptação longe dos familiares (33,3%) e moradia (31,1%), conforme expresso no gráfico da Figura 2.

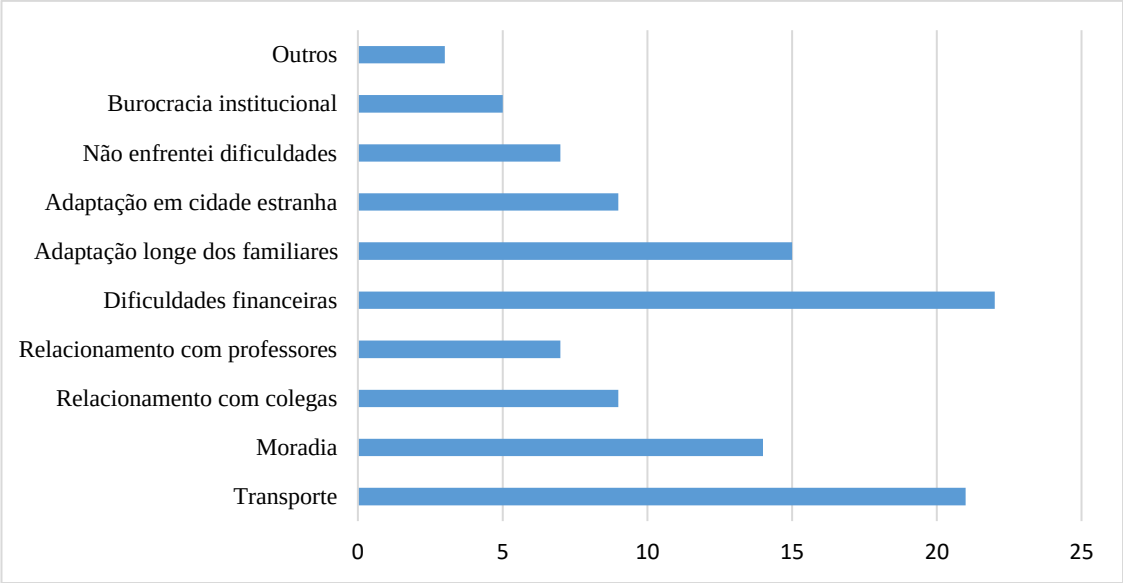

Figura 2: Gráfico ilustrativo das dificuldades enfrentadas pelos estudantes
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Essa constatação também fez parte da pesquisa de Cordeiro (2008), em que as dificuldades financeiras apareceram no topo das adversidades citadas, seguidas pelas questões relativas à alimentação e moradia. O relato de que as questões de ordem financeira foram as maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes da amostra pode estar associado à limitação monetária do grupo familiar. Entre os estudantes cotistas, 45,16% informaram que a renda mensal familiar é de até um salário mínimo e meio. Já entre os estudantes não cotistas, 39% informaram um rendimento familiar de até três salários mínimos.

Essas informações justificam outro dado do estudo, em que 34,7% (17) dos estudantes são assistidos pela Prace, dos quais 88,2% (15) são cotistas e 11,8% (2), não cotistas. A Tabela 9 apresenta o tipo de auxílio e o quantitativo de estudantes assistidos por perfil de acesso.

Tabela 9: Estudantes assistidos pela Prace

Tipo de auxílio	**Perfil de acesso**	
	Cotista	**Não cotista**
Auxílio Alimentação	14	2
Auxílio Permanência	9	1
Auxílio Atividades Pedagógicas	2	0

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Cabe ressaltar que os auxílios estudantis são cumulativos e direcionados prioritariamente a estudantes oriundos da rede pública de educação básica, ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, o que justifica o maior percentual de estudantes cotistas entre os beneficiados.

O Programa de Assistência Prioritária é fundamental para amenizar os problemas financeiros e garantir a permanência dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica no ensino superior. Entretanto, os obstáculos vivenciados no dia a dia universitário vão muito além das questões puramente econômicas. A assistência estudantil não deve ser entendida como um simples repasse de verba, mas um conjunto de ações articuladas que considerem as individualidades dos estudantes que acessam a universidade, atentando para as práticas inclusivas e exclusivas dentro desse contexto. É necessário mobilizar ações universitárias para além das questões apenas quantitativas, como o aumento de bolsas ou de refeições servidas. Ações estas que considerem a diversidade em todos os seus aspectos, de forma a romper com a marginalização desses estudantes (MAYORGA; SOUZA, 2012).

Uma questão aberta e bem ampla foi apresentada aos participantes para que relatassem suas expectativas iniciais, satisfações e frustrações com as experiências do ensino superior. As narrativas expressaram desde a satisfação em acessar uma universidade pública e a percepção de crescimento pessoal até as dificuldades em relação aos conteúdos curriculares em função da bagagem prévia.

> *"A faculdade vai muito além do que eu pensei e proporciona muitos outros conhecimentos que não os ensinados em sala de aula. Eu cresci e amadureci muito com a vivência do ensino superior".* (E31)

> *"No início acreditava que a faculdade seria igual o ensino médio porem aprendi na prática que não, tive que me adaptar totalmente a isso porem vi que isso serviu para meu desenvolvimento acadêmico e pessoal".* (E45)

Esse entendimento de que a vivência universitária favoreceu o desenvolvimento pessoal também foi identificado na pesquisa de Pachane (2003). Ao acessar o ensino superior, os estudantes buscam, sobretudo, a qualificação profissional. Entretanto, ao longo do percurso, percebem seu crescimento pessoal como fator significativo da vivência acadêmica e preponderante para a satisfação dessa experiência (PACHANE, 2003). O contexto universitário, de modo geral, tem sido considerado como espaço de oportunidades para mudanças, haja vista as várias experiências que a vivência acadêmica

possibilita, as quais desafiam valores, atitudes e convicções por meio do diálogo e da prática de novos papéis e relações sociais (POLYDORO; PRIMI, 2003).

Alguns estudantes relataram sentir dificuldades com os conteúdos curriculares em função da sua bagagem prévia de conhecimentos. Este é um fator de grande impacto, já que os conhecimentos prévios são fundamentais para o acompanhamento dos conteúdos curriculares e, consequentemente, para o sucesso acadêmico. Essa realidade diferencia os estudantes oriundos de escolas públicas dos que tiveram suas oportunidades impulsionadas pelo ensino ministrado em escolas privadas (MOURA; TAMBORIL, 2018). A literatura também aponta que as classificações alcançadas no ensino básico são, de forma isolada, preditoras da adaptação e rendimento acadêmico dos estudantes universitários, principalmente se considerado o desempenho no primeiro ano do curso (ALMEIDA; SOARES, 2003).

> *"Achava que me daria super bem nas disciplinas, porém tive grande dificuldade em cálculo por conta do ensino que tive durante minha jornada no ensino médio em escola pública"*. (E8)

> *"[...] em relação aos estudos me senti muito inferior em relação ao conhecimento dos outros alunos mais fiquei satisfeita pela atenção dos professores"*. (E13)

Assim como na pesquisa de Pachane (2003), verificou-se que muitas vezes os estudantes se decepcionam com a academia, chegando a se culparem por não corresponderem às exigências institucionais. Porém, se adaptam à realidade para conseguirem se manter no curso.

> *"Na verdade, eu é quem não correspondi as expectativas da faculdade, temos professores excelentes com monitorias e sempre dispostos a ajudar; a insatisfação é que por trabalharmos, perdemos muitos projetos, palestras e aulas auxiliares, os quais são importantes na nossa formação, porém são fornecidos apenas a tarde"*. (E32)

A indiferença da instituição com as limitações dos estudantes trabalhadores se manteve no discurso dos participantes como frustração. Eles reconhecem que são prejudicados em sua formação por não participarem de forma efetiva das atividades extracurriculares.

> *"A universidade não ajuda quem trabalha a conseguir se organizar, muitos dos meus colegas que trabalham também perceberam isso; minha frustração é essa falta de sensibilidade"*. (E17)

Muitas vezes, a dedicação ao trabalho, crucial para a sobrevivência, limita a participação dos estudantes em atividades acadêmicas, sejam elas dentro ou fora dos

espaços universitários. Essa situação os faz sentir-se segregados em relação às práticas inerentes à formação, como congressos, conferências e reuniões da turma (ZAGO, 2006).

Cabe ressaltar que essa divergência entre as expectativas dos estudantes e o que a universidade oferece pode motivar decepções com a experiência acadêmica, já que cada instituição possui suas peculiaridades e é identificada por meio de suas normas, infraestrutura e dinâmica de funcionamento, bem como pela expectativa em relação a seus alunos (SCHLEICH, 2006).

Apesar das dificuldades do percurso, a conquista de uma vaga no ensino superior público, sobretudo quando o estudante é a primeira geração da família a vivenciar as experiências do ensino superior, é motivo de satisfação para todo o grupo familiar. A entrada no ensino superior geralmente é o primeiro projeto de vida e profissional de muitos adolescentes. E para as famílias menos abastadas, o acesso a esse nível de ensino pode significar algum tipo de mobilidade social (MAYORGA; SOUZA, 2012; SCHLEICH, 2006).

> *"É muito bom passar em uma faculdade federal, porém ela é mais exigente, espero que me adeque e consiga realmente dar conta de todas as disciplinas"*. (E12)
>
> *"Expectativa: Era um sonho ser a primeira da família a entrar em uma universidade"*. (E13)

A ocorrência de estudantes de primeira geração a ingressar no ensino superior também foi verificada por Santos (2013). Quando os estudantes são os primeiros membros da família a cursarem o ensino superior, é possível que a transição e adaptação ao novo contexto apresentem certo grau de dificuldade, pela falta de convivência com pessoas que tiveram experiência universitária. No entanto, estes são os maiores beneficiados e acumulam os maiores ganhos com a frequência no ensino superior (SANTOS, 2013).

Assim como na pesquisa de Soares e Del Prette (2015), o apoio e incentivo familiar foi percebido na grande maioria dos relatos. Os estudantes de universidades públicas possuem competência acadêmica e consideram a família como esteio. O amparo recebido dos familiares e pessoas próximas aos estudantes é preditor da adaptação, já que a família tem seu papel protetivo voltado para as questões afetivas e financeiras, além de formar uma rede de apoio e incentivo dos estudantes no enfrentamento das dificuldades (MONTEIRO; SOARES, 2018; SCHLEICH, 2006; SOARES; DEL PRETTE, 2015).

> *"Expectativas: meus pais sempre me incentivou a estudar muito para conseguir uma vaga em uma universidade pública, e assim sempre contei com o apoio deles para mim*

> *continuar na universidade; Satisfação: paciência e conformação por mim estar longe deles; Apoio: sempre tive o apoio de meus pais para continuar na universidade apesar da vulnerabilidade econômica familiar"*. (E34)
>
> *"Meus pais ficaram muito felizes com essa conquista e me apoiam bastante com assuntos da universidade, para o que preciso eles estão sempre a disposição"*. (E28)
>
> *"Meus pais são meus maiores apoiadores, eles não tiveram quase nenhum acesso aos estudos, então sempre me incentivaram a estudar cada dia mais, mesmo que nossa situação financeira não fosse das melhores, sempre tive e tenho o apoio deles"*. (E19)
>
> *"Minha mãe acredita e faz o possível para que eu permaneça na faculdade, mesmo que isso gere atrasos de pagamentos de contas em minha casa e dificuldades"*. (E39)

Sentir-se apoiado pelas pessoas próximas pode ajudar o jovem estudante a desenvolver-se com segurança e progressivamente ao longo do percurso, além de tornar a adaptação ao contexto acadêmico mais satisfatória (SOARES; DEL PRETTE, 2015).

5.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS QUANTITATIVOS

Para compreender a qualidade da adaptação acadêmica dos integrantes da amostra, optou-se pelo uso do QVA-r, cuja versão do instrumento adaptada ao contexto brasileiro é composta por 55 itens em uma escala *Likert* de cinco pontos, sendo: (1) Nada a ver comigo; (2) Pouco a ver comigo; (3) Algumas vezes de acordo comigo; (4) Bastante a ver comigo e (5) Tudo a ver comigo.

A Tabela 10 apresenta a distribuição dos itens por dimensão do QVA-r e a respectiva consistência interna do instrumento.

Tabela 10: Consistência interna do instrumento por alfa de Cronbach

Dimensões do QVA-r	**Número de Itens**	**α**
Pessoal	14	0,88
Interpessoal	12	0,91
Carreira	12	0,92
Estudo	9	0,84
Institucional	8	0,74
Pontuação Total	**55**	**0,94**

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Conforme observado na tabela 10, verificou-se que os índices obtidos de alfa de Cronbach maiores que 0,70 conferem confiabilidade aos resultados, conforme indicado na literatura.

Dos 49 integrantes da amostra, 2 não responderam a todas as perguntas do QVA-r. O desempenho da amostra no instrumento está explicitado na Tabela 11, cujos valores mínimo, máximo, média e o desvio padrão em cada uma das dimensões da adaptação acadêmica podem ser visualizados. Vale destacar que, para essa análise de desempenho, foram consideradas as pontuações brutas obtidas em cada dimensão.

Tabela 11: Desempenho da amostra

	N	**Mín.**	**Máx.**	**M**	**DP**
Dimensão Pessoal	48	20	66	40,44	10,76
Dimensão Interpessoal	48	24	60	44,65	9,83
Dimensão Carreira	47	12	60	44,43	9,77
Dimensão Estudo	48	17	45	32,75	6,08
Dimensão Institucional	48	17	40	31,40	5,18

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Para atingir o objetivo desse estudo, considerou-se a análise estatística descritiva e inferencial segundo o perfil de acesso à universidade: estudantes cotistas e não cotistas. A Tabela 12 apresenta as estatísticas descritivas dos dois grupos de estudantes na escala QVA-r, com os valores mínimos e máximos, as médias ponderadas e desvios padrões em cada uma das dimensões do instrumento. Esses resultados foram calculados de maneira ponderada, considerando que cada dimensão tem uma configuração diferente, com quantidades de itens diferentes. Desse modo, a ponderação permite uma comparação igualitária entre as dimensões.

Tabela 12: Estatísticas descritivas no QVA-r por perfil de ingresso

	Cotista					**Não cotista**				
	N	**Mín.**	**Máx.**	**M**	**DP**	**N**	**Mín.**	**Máx.**	**M**	**DP**
Dimensão Pessoal	30	1,43	4	2,73	0,71	18	2,21	4,71	3,16	0,80
Dimensão Interpessoal	30	2	4,67	3,59	0,7	18	2	5	3,94	0,97
Dimensão Carreira	29	1	5	3,71	0,88	18	2,58	4,75	3,69	0,73
Dimensão Estudo	30	2,56	4,56	3,52	0,63	18	1,89	5	3,85	0,72
Dimensão Institucional	30	2,75	5	4,02	0,56	18	2,13	5	3,76	0,76
Pontuação total	**29**	**2,22**	**4,44**	**3,45**	**0,54**	**18**	**2,35**	**4,73**	**3,65**	**0,54**

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Entre o grupo dos cotistas, a maior média (M = 4,02) foi observada na dimensão Institucional do QVA-r, o que revela maior apreço pela infraestrutura da instituição que

frequentam, bem como envolvimento com a dinâmica institucional e satisfação com o ambiente circundante. Os espaços físicos como salas de aula, espaços de lazer, serviços e limpeza impactam o comportamento e amadurecimento dos estudantes. Assim, os sentimentos entusiastas levam o estudante a desejar a permanência na instituição, já que a satisfação é fator preponderante para a integração acadêmica, pois estar satisfeito afeta positivamente o envolvimento do estudante com a instituição e com o curso, condicionando a decisão do acadêmico de nela continuar ou evadir (ALMEIDA; SOARES, 2003; SANTOS *et al.*, 2013).

Houve congruência desse resultado com a pesquisa de Souza, Bardagi e Nunes (2013), que, ao aprofundar sobre a autoeficácia na formação superior e as vivências acadêmicas de estudantes cotistas e não cotistas, também constataram que os cotistas apresentaram média mais alta na dimensão Institucional da vivência universitária. Essa afinidade com as questões referentes ao espaço universitário pode ter ligação com as dificuldades para se inserir no ensino superior, que, no momento, foram convertidas em oportunidade de ascensão social e realização de um sonho, o que aumenta a motivação e os torna dispostos a persistir (SOUZA; BARDAGI; NUNES, 2013).

Uma pesquisa realizada por Polydoro e Primi (2003), a qual buscou caracterizar o perfil psicológico e o nível de integração do estudante à universidade, concluiu que a satisfação com os aspectos do ambiente universitário também está relacionada com o reconhecimento das relações de amizade e apoio recebidos. A valorização da condição dinâmica do contexto social e a atuação ativa do estudante nas várias práticas institucionais proporciona satisfação e impacta positivamente a adaptação acadêmica (POLYDORO; PRIMI, 2003).

Já entre os estudantes não cotistas, a maior média (M = 3,94) atingida foi na dimensão Interpessoal do QVA-r. A maior pontuação nessa dimensão está associada à bagagem de habilidades sociais bem estabelecidas, valorização dos laços de amizade e apoio mútuo. Estudantes que apresentam essas características têm facilidade em estabelecer relações de amizade, capacidade de ouvir os colegas e mediar conflitos interpessoais, bem como agregar grupos. Essas características os tornam mais aptos a se adaptarem ao contexto universitário (DEL PRETTE Z.; DEL PRETTE A., 2003; POLYDORO; PRIMI, 2003).

A literatura considera as competências interpessoais imprescindíveis, tanto no âmbito educativo quanto na trajetória profissional, haja vista sua estreita relação com o êxito e sucesso nos vários contextos interacionais da vida humana. Para lidar de forma

exitosa e eficaz com os desafios das interações cotidianas, seja no contexto acadêmico ou fora dele, é imprescindível um repertório de habilidades sociais, as quais estão relacionadas à classe de comportamentos bem sucedidos exigidos para a competência social (SOARES; DEL PRETTE, 2015).

À vista disso, a educação superior deveria privilegiar, além da formação teórico-técnica, o desenvolvimento de habilidades sociais, de cooperação e resolução de problemas, já que o dia a dia universitário proporciona muitas oportunidades de aprendizagens sociais e socioemocionais, bem como o desenvolvimento de competências sociais. As interações diárias são vistas como momento de se aprender pela observação do comportamento dos atores sociais (colegas, professores e funcionários), bem como com as consequências de seus comportamentos ou pelas orientações recebidas (MONTEIRO; SOARES, 2018; SOARES; DEL PRETTE, 2015).

Outro aspecto muito discutido na literatura é a capacidade de gestão do tempo como preditora do sucesso acadêmico. A grande maioria (65%) dos participantes deste estudo relatou dispensar algumas horas para atividades de lazer, como academia, corrida, futebol, assistir séries, sair com amigos, brincar com os filhos, Internet, jogos e leitura, além das horas dedicadas aos estudos em casa. Os estudantes cotistas informaram dedicar, em média, 3 horas e 17 minutos aos estudos diários; e os não cotistas, 3 horas e 34 minutos. A capacidade de gestão do tempo, bem como os hábitos de estudo e a utilização de recursos de aprendizagem está relacionada à dimensão Estudo do QVA-r (GRANADO *et al.*, 2005), cuja média atingida pelos estudantes não cotistas foi maior (M = 3,85) na respectiva dimensão da vivência acadêmica.

A literatura aponta uma relação de complementariedade entre a quantidade de horas de estudos e a adaptação acadêmica, já que o maior número de horas dispensadas aos estudos diários resulta em maior integração acadêmica (POLYDORO; PRIMI, 2003). Entretanto, privar-se da vida social para se dedicar aos estudos em casa pode comprometer a saúde mental, causando estresse e ansiedade. Por não conseguirem administrar bem o tempo de estudos, os estudantes podem incorrer em prejuízos na vida acadêmica e social (SOARES *et al.*, 2018).

Pode-se verificar, a partir da Tabela 13, que a condição relacionada ao perfil de ingresso na universidade não produziu diferenças estatisticamente significativas na adaptação acadêmica entre os dois grupos, isso porque o valor de p foi > 0,05 tanto nas dimensões quanto na pontuação total.

Por outro lado, observa-se tamanho de efeito moderado (COHEN, 1977)[5], revelando que os estudantes não cotistas tendem a ter uma percepção melhor no que se refere à dimensão Pessoal (*d* = 0,58), apontando para um repertório de bem-estar físico e psicológico, incluindo as questões relacionadas ao equilíbrio emocional, estabilidade afetiva, otimismo e autoconfiança. O mesmo ocorre na Pontuação Geral (*d* = 0,51), o que demonstra que os não cotistas vivenciam melhor sua relação acadêmica.

Tabela 13: Comparativo estatístico por grupo

Dimensões QVA-r	Perfil de ingresso	N	M	DP	*t*	*p*	*d*
Pessoal	Cotista	30	2,73	0,71	-1,942	0,058	0,58
	Não cotista	18	3,16	0,8			
Interpessoal	Cotista	30	3,59	0,7	-1,454	0,153	0,43
	Não cotista	18	3,94	0,97			
Carreira	Cotista	29	3,71	0,88	0,081	0,936	-0,02
	Não cotista	18	3,69	0,73			
Estudo	Cotista	30	3,51	0,63	-1,673	0,101	0,51
	Não cotista	18	3,85	0,72			
Institucional	Cotista	30	4,02	0,56	1,341	0,187	-0,4
	Não cotista	18	3,76	0,76			
Pontuação total	**Cotista**	**29**	**3,45**	**0,54**	**-1,206**	**0,234**	**0,37**
	Não cotista	**18**	**3,65**	**0,54**			

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Esse achado apresentou congruência com a pesquisa de Monteiro e Soares (2018), na qual foram encontradas diferenças estatisticamente significativas somente na dimensão Pessoal do QVA-r, em que os estudantes cotistas também apresentaram escores inferiores aos não cotistas nesta dimensão. Essa evidência sugere que, ao ingressar na universidade pública, o estudante vivencia exigências tanto acadêmicas quanto relacionais, que, necessariamente, o tornam autoconfiante e mais preparado. Logo, o fato de ter atingido a meta de ingressar numa instituição pública é motivo de satisfação (MONTEIRO; SOARES, 2018).

A ação das variáveis de ordem pessoal tem sido destacada na adaptação acadêmica, uma vez que alguns traços de personalidade favorecem o enfrentamento dos desafios, contribuindo para uma melhor integração ao ensino superior. Os hábitos de

[5] Análise para d de Cohen 0,00 - 0,19 = desprezível; 0,20 - 0,49 = pequeno; 0,50 - 0,79 = moderado; 0,80 <= grande (Cohen, 1977).

organização, a aspiração por mudanças e a ausência de sentimentos de inferioridade ou culpa são algumas das características que podem tornar a adaptação exitosa (GRANADO *et al.*, 2005; POLYDORO; PRIMI, 2003).

A tabela 14 apresenta a distribuição da amostra em função do gênero dos participantes, para a qual observaram-se diferenças estatísticas significativas, de magnitude moderada na dimensão Institucional (*d* = -0,59) e de magnitude grande na dimensão Pessoal (*d* = -0,81), entre os estudantes do gênero masculino

Tabela 14: Comparativo estatístico por gênero

Dimensões QVA-r	**Sexo**	**N**	**M**	**DP**	***t***	***p***	***d***
Pessoal	Masculino	20	3,23	0,8	2,769	0,008	-0,81
	Feminino	28	2,65	0,65			
Interpessoal	Masculino	20	3,66	0,79	-0,411	0,683	0,12
	Feminino	28	3,76	0,85			
Carreira	Masculino	19	3,87	0,64	1,19	0,24	-0,35
	Feminino	28	3,59	0,9			
Estudo	Masculino	20	3,72	0,57	0,718	0,476	-0,21
	Feminino	28	3,58	0,75			
Institucional	Masculino	20	4,14	0,54	2,047	0,046	-0,59
	Feminino	28	3,77	0,68			
Pontuação total	**Masculino**	**19**	**3,69**	**0,49**	**1,788**	**0,8**	**-0,53**
	Feminino	**28**	**3,41**	**0,56**			

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Diferentemente dos estudos de Souza, Bardagi e Nunes (2013), cujos resultados não apontaram diferenças significativas por gênero dos participantes nas dimensões Pessoal e Institucional, os resultados do presente estudo sugerem que os estudantes do gênero masculino tendem a ter uma percepção melhor nas dimensões sobreditas, apontando para maior disposição de bem-estar físico e psicológico, incluindo equilíbrio emocional, estabilidade afetiva, otimismo e autoconfiança, bem como satisfação com a estrutura física (espaços de lazer, serviços) e dinâmica organizacional da instituição em que estão matriculados. Essa mesma tendência pode ser observada inclusive na pontuação total (*d* = -0,53) da escala, o que evidencia que os estudantes do gênero masculino vivenciam melhor sua relação acadêmica em todos os contextos.

Cabe ressaltar que uma pesquisa realizada por Bardagi, Lassance e Paradiso (2003) destacou que os homens declaram com menor frequência do que as mulheres o

desejo de mudança ou desistência, visto que as mulheres são mais sensíveis à percepção de dificuldades e suscetíveis a mudanças.

Optou-se também por correlacionar a idade dos participantes e a conduta adaptativa, conforme explicita a Tabela 15.

Tabela 15: Comparativo estatístico por faixa etária

Dimensões QVA-r	**Idade**		
	N	***r***	***p***
Pessoal	48	0,36*	0,013
Interpessoal	48	0,16	0,288
Carreira	47	0,14	0,34
Estudo	48	0,15	0,293
Institucional	48	0,26	0,07
Pontuação total	**47**	**0,31***	**0,036**

Fonte: Dados da pesquisa.

Foram encontradas correlações positivas e significativas, de magnitude moderada na Dimensão Pessoal (r = 0,36; p = 0,013) e na Pontuação Total (r = 0,31; p = 0,036), indicando que, quanto maior a idade, melhores são os comportamentos adaptativos em relação à dimensão Pessoal do QVA-r. Esse resultado supõe o entendimento de que a experiência acumulada e as competências pessoais mais consolidadas, em função da maturidade psicológica e social do estudante, garantem um repertório mais adaptativo de habilidades pessoais. As variáveis de ordem pessoal têm sido amplamente discutidas enquanto algumas das mais importantes competências a se considerar na adaptação acadêmica, dado que ao longo do percurso universitário os estudantes percebem modificações importantes no âmbito intelectual e na estruturação da identidade pessoal, incluindo valores, atitudes e autoconceito. O contexto universitário possibilita a convivência com pessoas de culturas, hábitos e valores diversos, o que motiva um novo modo de pensar e agir do estudante (PACHANE, 2003; POLYDORO; PRIMI, 2003).

A literatura destaca que alguns traços de personalidade contribuem para a apreensão e aproveitamento de oportunidades do contexto universitário, bem como favorecem o enfrentamento de desafios pertinentes à experiência acadêmica. Entretanto, por se tratar de um processo multifacetado, a adaptação acadêmica não deve ser interpretada somente por essa dimensão (POLYDORO; PRIMI, 2003).

Após analisarem-se os dados obtidos, julgou-se pertinente distribuir a amostra entre as áreas do conhecimento consideradas neste estudo (Engenharias, Ciências

Humanas e Ciências da Saúde). Contudo, não foram evidenciadas diferenças significativas, o que sugere que, neste estudo, a área do curso não influenciou a qualidade da adaptação universitária.

5.4 UMA INTERVENÇÃO POSSÍVEL

Entende-se que este estudo pode possibilitar à UNIFAL-MG uma visão acerca da vivência acadêmica do seu corpo discente. Os resultados apontaram que não há diferenças significativas na adaptação acadêmica dos estudantes cotistas e não cotistas matriculados na instituição. Entretanto, foi possível supor a existência de uma lacuna no desenvolvimento desses universitários, já que evidenciaram que essa instituição de ensino superior (IES) não tem atentado para as limitações de horário dos estudantes trabalhadores. Nesse contexto, com base nos relatos dos sujeitos de pesquisa, há indicação de que a formação desses acadêmicos tende a ser prejudicada pelo fato de não conseguirem aproveitar oportunidades formativas, como, por exemplo, atividades extracurriculares oferecidas nas práticas acadêmicas.

Considerando as situações desafiadoras relatadas pelos participantes deste estudo, entendeu-se conveniente, em termos de contribuição, propor ações que possam ser implementadas para minimizar as dificuldades de adaptação dos estudantes cotistas e não cotistas à vida acadêmica na UNIFAL-MG. Assim, são apontadas sugestões de ações que podem vir a impactar de forma promissora a adaptação dos estudantes nessa IES, quais sejam:

- Instituir oportunidades de nivelamento dos conhecimentos dos estudantes ingressantes, por meio de momentos de reforço para matérias que, embora não façam parte do currículo dos cursos, contemplem conhecimentos básicos necessários para a compreensão dos conteúdos curriculares dos cursos da IES;
- Prever realização de simpósios de vivência universitária, de maneira a possibilitar as trocas de experiências entre os acadêmicos ingressantes e veteranos;
- Realizar intervenções preventivas que possam auxiliar os estudantes ingressantes no que se refere às estratégias de estudo e à gestão do tempo, em prol do sucesso acadêmico;

- Criar momentos em que docentes e técnicos-administrativos possam refletir e sugerir ações no sentido de acolhimento dos acadêmicos ingressantes, observando a diversidade no perfil desses alunos;
- Considerar, na ocasião do planejamento das atividades extracurriculares, a possibilidade de oferta dessas ações em dias e horários que favoreçam a participação de estudantes que trabalham e que não têm conseguido participar.

Vale destacar que, a partir da implementação da Lei de Cotas, as IES estão cada vez mais abertas à diversidade em seus vários aspectos. Assim, adequações nas dinâmicas já existentes, podem vir a atender a todos os estudantes, indistintamente, de modo a priorizar uma formação ampla e integral desses alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aos poucos, a universidade pública brasileira está perdendo seu caráter elitista e abrindo espaço para a diversidade, em seus vários contextos. A conquista desse espaço, sobretudo pelos estudantes das camadas historicamente desprivilegiadas, representa muito mais do que a realização de um sonho: adentrar os portões da universidade significa a possibilidade de um futuro mais digno e promissor.

O propósito deste estudo foi conhecer os aspectos psicossociais que influenciam o processo de integração e permanência dos estudantes cotistas e não cotistas na universidade pública, buscando responder às seguintes indagações: qual é o impacto dos aspectos psicossociais no processo de adaptação e permanência dos estudantes cotistas e não cotistas no contexto universitário, em diferentes áreas? Que habilidades intrapessoais, sociais e interpessoais favorecem esses processos de adaptação e permanência na universidade? Ao ingressar no ensino superior, esses alunos, oriundos de contextos socioculturais tão diversificados, sentem-se inseridos e pertencentes a esse novo contexto?

Ao estudar a adaptação acadêmica, foi possível compreender que se trata de um processo contínuo, que defronta o estudante recém-chegado à universidade com uma série de rupturas e rearranjos diários, que fazem parte desse movimento dinâmico que é o ajustamento às demandas do novo contexto. Isso porque, ainda que as características pessoais e um bom repertório de habilidades sociais façam parte do rol de competências que favoreçam a adaptação acadêmica, o cotidiano da vida universitária oferece muitas oportunidades de aprendizagem que transcendem as dimensões cognitiva e acadêmica, proporcionando o desenvolvimento das habilidades sociais e socioemocionais, incluindo as competências sociais. Cabe ressaltar que dispor de competência social favorece a vivência acadêmica, suscita a satisfação pessoal, o engajamento com o aprendizado e, consequentemente, orienta uma adaptação bem sucedida (SOARES; DEL PRETTE, 2015).

A literatura destaca que a frequência no ensino superior proporciona mudanças cognitivas, psicológicas e culturais que são entendidas como parte do processo de desenvolvimento pessoal. As mudanças psicossociais também acontecem ao longo dessa trajetória, impactando valores, atitudes, relacionamento com os outros e com o mundo externo, num movimento progressivo em direção ao desenvolvimento do sentido de

identidade, autoconceito, capacidade de vivenciar relações interpessoais saudáveis e conquistar o bem-estar psicológico.

Este estudo mostrou que, ao longo do percurso acadêmico, os estudantes percebem seu amadurecimento e crescimento pessoal. Esse achado reforça a tese de que, ao frequentar o ensino superior, os acadêmicos tendem a se tornar mais capazes de refletir criticamente sobre as experiências vivenciadas e atribuir-lhes significado (GONÇALVES, 2012). Ademais, a literatura aponta que alguns traços de personalidade, como autoconceito, autoeficácia, organização e autonomia, contribuem para o melhor aproveitamento das oportunidades do contexto acadêmico, além de favorecer o enfrentamento dos desafios da vivência universitária (POLYDORO; PRIMI, 2003).

Para que a maturidade proporcionada pela experiência do ensino superior de fato se estabeleça, as características pessoais dos estudantes devem ser combinadas com os fatores ambientais, os quais estão relacionados à cultura institucional e aos projetos pedagógicos, já que estes são aspectos impactantes do processo de amadurecimento do jovem estudante. Em resumo, o ensino superior é um espaço importante de (trans)formação da identidade e das competências pessoais e relacionais (GONÇALVES, 2012).

Ao relatarem que a dinâmica institucional não favorece o estudante trabalhador, que, em função da incompatibilidade de horários, é impossibilitado de participar das atividades extracurriculares (monitoria, palestras e disciplinas optativas), foi possível presumir que haja uma lacuna no desenvolvimento desses estudantes, já que esse amadurecimento ocorre num processo relacional do sujeito com o contexto universitário, nas suas várias dimensões. Além disso, Fior e Mercuri (2003) afirmam que participar de atividades que preveem o contato com os pares potencializa o desenvolvimento pessoal, incluindo a competência interpessoal, habilidades acadêmicas, cognitivas e o humanitarismo.

Assim, o propósito do ensino superior não deve restringir-se ao conhecimento técnico, mas contemplar o desenvolvimento integral do profissional em formação, considerando os aspectos psicossociais como objetivo de formação (Santos *et al.*, 2013). As atividades de ensino devem ser planejadas de forma a considerar o desenvolvimento interpessoal do jovem estudante, haja vista que as crenças, expectativas e autoestima estão diretamente associadas ao desempenho das pessoas, sobretudo em situações que exigem habilidades diferenciadas, como em caso de avaliação externa, incluindo entrevistas de estágio/emprego (DEL PRETTE Z.; DEL PRETTE A., 2003). A formação não deve se

limitar ao espaço universitário: é necessário estabelecer conexão com os vários contextos de interação, sobretudo com o mundo profissional.

Em concordância com Andrade e Teixeira (2017), compreende-se que os aspectos psicossociais são fundamentais no processo de adaptação e permanência universitária, já que o jovem estudante, ainda em processo de formação, constrói sua identidade e encara os desafios de acordo com as condições que lhe são apresentadas, recorrendo às experiências reais acumuladas ao longo da vida.

Outrossim, compreende-se que o desenvolvimento psicossocial é propulsor de inclusão social, já que este é um importante parâmetro do reconhecimento pessoal e de participação social. Compreender o seu papel e o dos outros, no contexto da sociedade, possibilita ao indivíduo atuar sobre a realidade baseado em conhecimentos pessoais e sociais adquiridos (ANDRADE; TEIXEIRA, 2017).

Diferentemente das hipóteses inicialmente levantadas, as questões financeiras são apontadas como obstáculos do percurso. Entretanto, assim como afirmam Vieira *et al.* (2007), a falta de dinheiro não é preditora da evasão. Os conhecimentos prévios e a precária formação acadêmica adquirida no ensino básico também estiveram no topo entre as maiores dificuldades da trajetória até o momento.

Compreender a adaptação acadêmica sem atribuir à instituição de ensino superior sua parcela de comprometimento nesse processo seria algo, no mínimo, negligente. Cabe salientar que, para receber essa nova clientela, a universidade necessita de adequações em seus aspectos culturais, pedagógicos e funcionais (inclusive de horários), cujas ações integrem estratégias baseadas em acolhimento e suporte a esses estudantes, que chegam trazendo em suas bagagens demandas tão singulares.

Em sua maioria, os estudantes cotistas relataram sentir-se inseridos e pertencentes ao contexto institucional. Essa afirmação pode estar associada ao clima de receptividade e satisfação, peculiares do tão sonhado ingresso no ensino superior. As pesquisas na área apontam que acessar uma universidade pública é um projeto familiar, e que a conquista da vaga é motivo de orgulho e comemoração. Os resultados deste estudo foram condizentes com essas percepções dos estudantes, já que não foram evidenciadas notáveis diferenças no ajustamento de cotistas e não cotistas. Porém, conforme afirmam Zenorine e Santos (2003), alguns relatos são imbuídos de desejabilidade social, já que, ao responder ao instrumento, o estudante leva em consideração os sentimentos e expectativas sociais em relação a ele.

Quanto à ausência de diferenças no ajustamento dos dois grupos estudados, os resultados deste estudo divergem das pesquisas mais remotas realizadas na área, as quais apontaram significativas diferenças nos níveis de adaptação entre cotistas e não cotistas (SANTOS, 2013; SOUZA; BARDAGI; NUNES, 2013). Todavia, a recente pesquisa realizada por Monteiro e Soares (2018) também não identificou diferenças nos níveis de adaptabilidade entre os dois grupos, o que conduz à compreensão de que há avanços no processo de inclusão dos estudantes negros e de baixa renda no ensino superior.

Isso remete à compreensão de que, quase uma década após a implementação da Lei de Cotas, a presença das camadas populares no ensino superior esteja deixando de ser tabu para provocar mudanças nos paradigmas da inclusão social. Os polêmicos discursos de resistência e descrédito têm cedido espaço para histórias de superação e sucesso. A prova disso é que as pesquisas têm apontado que os cotistas evadem em menor escala (MENDES JUNIOR, 2014; PIERONI, 2016) e que não há diferenças destacáveis em seu rendimento acadêmico, comparado ao dos não cotistas (CORDEIRO, 2008).

Por fim, cabe destacar que o presente estudo apresenta algum tipo de limitação, sobretudo no que diz respeito ao tamanho da amostra, cuja participação *on-line* foi afetada pelo cenário de pandemia da Covid-19 (SARS-CoV-2). Nesse sentido, supõe-se que a baixa representatividade de estudantes por área do conhecimento possa ter impactado as variáveis que determinam o processo adaptativo em diferentes áreas.

Espera-se que este estudo incite reflexões acerca da formação integral, inclusive no que tange aos aspectos psicossociais como parte integrante dos conteúdos curriculares. É desejável que o papel das instituições de ensino no processo de adaptação acadêmica seja reconsiderado e orientado para a implementação de estratégias eficazes, sobretudo voltadas ao sucesso acadêmico dos estudantes das camadas populares, no sentido de tornar essa experiência mais exitosa e promissora.

Este estudo não esgota as possibilidades de investigações sobre essa temática e levanta questões que podem derivar outras pesquisas. Por exemplo, como se dá a adaptação dos docentes em relação aos alunos cotistas, advindos das escolas públicas de educação básica, no sentido de incluir esses estudantes em suas aulas? Em suma, há necessidade de (re)pensar a inclusão no seu sentido mais amplo, fundamentada nos princípios dos direitos humanos, de forma que conceitos como diversidade, igualdade e diferença façam parte de um contexto harmonioso de formação, pautado pelo respeito e empatia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. *et al*. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 899-920, nov. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772012000300014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 11 jun. 2020.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. *In:* MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (org.). **Estudante universitário:** características e experiências de formação. Taubaté: Cabral, 2003. p. 15-40.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. Questionário de vivências acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 81-93, nov. 2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000200002. Acesso em: 10 maio 2019.

ANDRADE, A. M. J.; TEIXEIRA, M. A. P. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior,** Campinas, v. 22, n. 2, p. 512-528, jul. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772017000200512&script=sci_arttext. Acesso em: 03 ago. 2020.

ARIÑO, D. A.; BARDAGI, M. P. Relação entre fatores acadêmicos e a saúde mental de estudantes universitários. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 12, n. 3, p. 44-52, set./dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472018000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2019.

ARROYO, M. G. Políticas Educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 07 maio 2020.

BARBOSA, M. L. O. Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 407-412, maio/ago. 2010. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1585/1585.pdf. Acesso em: 11 ago. 2019.

BARBOSA, M. L. O. Expansão, diversificação, democratização: questões de pesquisa sobre os rumos do ensino superior no Brasil. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 247-253, maio/ago. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792015000200247. Acesso em: 16 mar. 2019.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Apoio parental percebido no contexto da escolha inicial e da evasão de curso universitário. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Rio Grande do Sul, v. 9, n. 2, p. 31-44, nov./2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v9n2/v9n2a05.pdf. Acesso em: 08 fev. 2020.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 1, p. 159-170, jun./2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672010000100016. Acesso em: 13 out. 2019.

BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A. C. Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 153-166, jun./2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100013. Acesso em: 02 jun. 2020.

BONAMINO, A. *et al*. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 487-499, set./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782010000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04 mai. 2020.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In:* NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007b. 361 p.

BOURDIEU, P. A codificação. *In:* BOURDIEU, P. A. **Coisas Ditas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989. 313 p.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *In:* BOURDIEU, P. *et al.* **A Miséria do Mundo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a expansão das Universidades Federais 2003 a 2012.** Relatório da comissão constituída pela portaria nº 126/2012. Brasília, 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: 15 maio 2019.

BRASIL. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012a. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de agosto de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 02 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa MEC nº 21/2012, de 05 de novembro de 2012b. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada (SiSU). **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, 06 de novembro de 2012. Disponível em: http://static03.mec.gov.br/sisu/portal/static/data/portaria_n21.pdf. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. Portaria Normativa MEC nº 18/2012, de 11 de outubro de 2012c. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 16, Brasília, 15 de outubro

de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf. Acesso em: 26 out. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, 15 de outubro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. Acesso em: 18 ago. 2019

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de junho de 2013. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 19 mai. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 02 abr. 2019.

BRASIL. Lei 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o estatuto da igualdade racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010a. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 21 ago. 2019.

BRASIL. Lei 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de julho de 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm. Acesso em: 06 mai. 2019.

BRASIL. Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de janeiro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso em: 02 maio 2019.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Portaria Normativa MEC nº 39/2007, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de dezembro de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 03 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação**. Relatório do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais.** Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. Resolução CFP nº 010/2005, de 21 de julho de 2005. Aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo. **Conselho Federal de Psicologia**, Brasília, 27 de agosto de 2005. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2005/07/resolucao2005_10.pdf. Acesso em: 30 maio 2019.

COHEN, J. **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. Academic press, 1977.

CORDEIRO, M. J. J. A. **Negros e indígenas cotistas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul:** desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso. 2008. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10055. Acesso em: 09 jun. 2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal: uma questão pendente no ensino universitário. *In:* MERCURI, E.; POLYDORO S. A. J. (org.). **Estudante universitário:** características e experiências de formação. Taubaté: Cabral, 2003. p. 105-128. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472018000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 mai. 2019.

DUBET, F. Qual democratização do ensino superior?. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, mai./ago. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792015000200255&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04 ago. 2019.

FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Adaptação académica em estudantes do 1º ano: diferenças de género, situação de estudante e curso. **Psico-USF**, Braga, PT, v. 6, n. 1, jan./jun. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-82712001000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04 ago. 2019.

FIOR, C. A.; MERCURI, E. Formação universitária: o impacto das atividades não obrigatórias. *In:* MERCURI, E.; POLYDORO S. A. J. (org.). **Estudante universitário:** características e experiências de formação. Taubaté: Cabral, 2003. p. 129-154.

FONTELLES, M. J. *et al.* Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista Paraense de Medicina**, v. 23, n. 3, 2009. Disponível em: https://cienciassaude.medicina.ufg.br/up/150/o/Anexo_C8_NONAME.pdf. Acesso em: 15 mai. 2019.

GASPAR, L.; BARBOSA, V. **Ações afirmativas e política de cotas no Brasil:** uma bibliografia, 1999–2012. Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2013. Recife, 2013. Disponível em: https://www.fundaj.gov.br/images/documentos/acoes_afirmativas_e_politicas_de_cotas_brasil.pdf. Acesso em: 23 jul. 2019.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, J. B. B; SILVA, F. D. L. L. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. **Cadernos do CEJ**, v. 24, p. 86-123, 2001. Disponível em: http://bradonegro.com/content/arquivo/11122018_205135.pdf. Acesso em: 16 fev. 2020

GONÇALVES, I. L. **Taxa de evasão e impacto financeiro na realidade da UNIFAL-MG**. 2018. 134f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Universidade Federal de Alfenas, Varginha, 2018. Disponível em: https://200.131.224.39:8443/handle/tede/1162. Acesso em: 03 ago. 2020.

GONÇALVES, S. Impacte do ensino superior no desenvolvimento psicossocial do estudante: revisão de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 434-443, set./dez. 2012. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/5313. Acesso em: 03 ago. 2020.

GRANADO, J. I. F. *et al.* Integração acadêmica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. **Psicologia e Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-41, 2005. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12089. Acesso em: 13 jun. 2019.

GUARNIERI, F. V. **Cotas universitárias:** perspectivas de estudantes em situação de vestibular. 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-05112009-202847/pt-br.php. Acesso em: 28 abr. 2019.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais 2002.** Rio de Janeiro: Departamento de População e Indicadores Sociais, IBGE. 2003. 383p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv1882.pdf. Acesso em: 17 ago. 2019.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISAS ECONOMICAS E APLICADAS. **O sistema classificatório de "cor ou raça" do IBGE**. Brasília: Ipea, novembro de 2003. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=421. Acesso em: 18 ago. 2019.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior.** Brasília: Inep, 2011. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 18 ago. 2019.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior.** Brasília: Inep, 2014. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 18 ago. 2019.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior.** Brasília: Inep, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 21 jan. 2020.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. *In:* GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995. p. 63-85. Disponível em: https://kupdf.net/download/textos-em-representaoes-sociais-pedrinho-a-guareschi-sandra-jovchelovitch_5a6f4aede2b6f5c63f6768e3_pdf. Acesso em 18 fev. 2020.

LEMOS, A. H. C; DUBEUX, V. J. C.; PINTO, M. C. S. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. **Cadernos EBAPE. BR**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 369-384, jun. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-39512009000200012&script=sci_arttext. Acesso em: 06 mai. 2020.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011005000001&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 17 fev. 2020.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311p.

MAYORGA, C.; SOUZA, L. M. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. **Psicologia Política**, v. 12, n. 24, p. 263-281, mai./ago. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000200006. Acesso em: 11 maio 2019.

MEC- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Disponibiliza informações sobre o Programa Universidade para Todos (ProUni).** Brasília: Diretoria de Tecnologia da Informação do Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Quadros_informativos/numero_bolsas_ofertadas_por_uf_primeiro_semestre_2019.pdf. Acesso em: 09 nov. 2019.

MENDES JUNIOR, A. A. F. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 31-56, jan./mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362014000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04 ago. 2020.

MINAYO, M. C. S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. *In:* GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995. p. 89-111. Disponível em: https://kupdf.net/download/textos-em-representaoes-sociais-pedrinho-a-guareschi-sandra-jovchelovitch_5a6f4aede2b6f5c63f6768e3_pdf. Acesso em 16 fev. 2020.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000300011&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 18 fev. 2020.

MONTEIRO, M. C.; SOARES, A. B. Adaptação acadêmica de estudantes cotistas e não cotistas. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 51 – 60, jan./jun. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100007. Acesso em: 12 maio 2019.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015. 389p.

MOURA, R. S.; TAMBORIL, M. I. B. "Não é assim de graça!": Lei de Cotas e o desafio da diferença. **Psicologia Escolar e Educacional,** v. 22, n. 3, p. 593-601, set./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572018000300593&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 09 fev. 2019.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-41, jul./dez. 2001. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/download/515/464. Acesso em: 13 mai. 2020.

PACHANE, G. G. A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. *In:* MERCURI, E.; POLYDORO S. A. J. (org.). **Estudante universitário:** características e experiências de formação. Taubaté: Cabral, 2003. p. 155-186.

PIERONI, A. R. **Um estudo sobre o desempenho de alunos cotistas e não cotistas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo:** *Campus* Salto. 2016. 86f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Universidade Federal de Alfenas, Varginha, 2016. Disponível em: http://bdtd.unifal-mg.edu.br:8080/handle/tede/914. Acesso em: 04 ago. 2020.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 887-896, set./dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2008000300010&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 04 ago. 2019.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. *In:* SANTOS, S. L. (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. *e-book.* Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário:** condições de saída e de retorno à instituição. 2000. 179f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253539. Acesso em: 10 mar. 2020.

POLYDORO, S. A. J.; PRIMI, R. Integração ao ensino superior: explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico. *In:* MERCURI, E.; POLYDORO S. A. J. (org.). **Estudante universitário:** características e experiências de formação. Taubaté: Cabral, 2003. p. 41-66.

PORTO, A. M. S.; SOARES, A. B. Diferenças entre expectativas e adaptação acadêmica de universitários de diversas áreas do conhecimento. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 35, n. 1, p.13-24, mar./2017. Disponível em:

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0870-82312017000100002&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 25 fev. 2020.

PRADO, M. A. M.; MACHADO, F.V. **Preconceito contra homossexualidades:** a hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez Editora, 2008. 144p. Disponível em: https://clinicasdotestemunhosc.weebly.com/uploads/6/0/0/8/60089183/aula_5-preconceito_contra_homossexualidades.pdf. Acesso em: 18 fev. 2020.

RIO DE JANEIRO. **Lei 3.524, de 28 de dezembro de 2000.** Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 28 de dezembro de 2000. Disponível em: https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90839/lei-3524-00. Acesso em: 11 ago. 2019.

RIO DE JANEIRO. **Lei 3.708 de 09 de novembro de 2001**. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 09 de novembro de 2001. Disponível em: https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-3708-01. Acesso em: 13 ago. 2019.

SANTOS, A. A. A. *et al*. Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. **Psicologia Ciência e Profissão,** vol. 33, n. 4, p. 780-793, 2013. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6123928. Acesso em: 26 fev. 2020.

SANTOS, G. T.; DIAS, J. M. B. Teoria das representações sociais: uma abordagem sociopsicológica. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, v. 8, n. 1, p. 173-187, jan./jun. 2015. Disponível em: https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/1416. Acesso em: 10 fev. 2020.

SANTOS, P. V. S. **Adaptação à universidade dos estudantes cotistas e não cotistas:** relação entre vivência acadêmica e intenção de evasão. 2013. 112f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14513. Acesso em: 03 jun. 2020.

SCHLEICH, A. L. R. **Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes**. 2006. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252706. Acesso em: 01 jun. 2020.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura (Boca)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 128-136, maio/2020. Disponível em: https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Covid-19Educacao. Acesso em: 21 jun. 2020.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, mai./ago. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000200005&script=sci_arttext. Acesso em: 07 maio 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SILVA, C. B. R. Ações afirmativas**:** uma proposta de superação do racismo e das desigualdades. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 14, n. 1, p. 67-76, jan./jun. 2010. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/354. Acesso em: 11 ago. 2019.

SILVA, L. P. *et al*. Educação superior, mobilidade social e expectativa profissional: uma análise à luz da sociologia da educação. **Gestão & Planejamento**, Salvador, v. 16, n. 1, p. 58-75, jan./abr. 2015. Disponível em: https://revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/3200. Acesso em: 07 mai. 2020.

SILVÉRIO, V. R. Ações afirmativas e diversidade étnico-racial. *In:* SANTOS, S. L. (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. *e-book.* Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.

SOARES, A. B. *et al.* Habilidades sociais e vivência acadêmica de estudantes universitários. **Interação em Psicologia**, Curitiba, 2015, v. 19, n. 2, p. 211-223, maio/ago. 2015. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/31663/29355. Acesso em: 02 jun. 2020.

SOARES, A. B. *et al.* Vivências, habilidades sociais e comportamentos sociais de universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 34, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722018000100410&script=sci_arttext. Acesso em: 02 jun. 2020.

SOARES, A. B; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e adaptação à universidade: convergências e divergências dos construtos. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 33, n. 2, p. 139-151, 2015. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0870-82312015000200001&script=sci_arttext&tlng=es. Acesso em: 15 jan. 2020.

SOUSA, H.; BARDAGI, M. P.; NUNES, C. H. S. S. Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas. **Avaliação Psicológica**, v. 12, n. 2, p. 253-261, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000200016. Acesso em: 17 abr. 2019.

SOUZA, E. M. Ações afirmativas e estereótipos sociais: desconstruindo o mito da inferioridade cotista. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 2019, v. 27, n. 75. Disponível em: https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3615. Acesso em: 13 mai. 2020.

TAVARES, R. Nota introdutória. *In:* Comissão Nacional para as comemorações do 50º aniversário da Declaração Universal dos Direitos do Homem e Década das Nações Unidas para a educação em matéria de Direitos Humanos. **Conferência Mundial das Nações Unidas contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata**. Lisboa, 2007. *e-book.* Disponível em: http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/racismo.pdf. Acesso em: 13 mai. 2020.

UERJ -UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Sistema de cotas:** programa de ação afirmativa. 2018. Disponível em: http://www.uerj.br/a-uerj/a-universidade/sistema-de-cotas/. Acesso em: 13 ago. 2019.

UERJ -UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Levantamento de cotas 2018a.** Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmicas (Caiac), 2019. Disponível em: http://www.caiac.uerj.br/documentos/LEVANTAMENTO_2018.pdf. Acesso em: 13 ago. 2019.

UNIFAL- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Sistema de ingresso na Universidade**. 2019. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/sisu/. Acesso em: 10 jul. 2019.

UNIFAL- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Resolução nº 5 de 19 de junho de 2019a.** Institui e Regulamenta o Observatório Permanente de Monitoramento (Opem), por meio da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (Prace). Alfenas, 2019. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/prace/sites/default/files/prace/menu_imagens/Documentos_PDF/Resolucao-05-2019-OPEM.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

UNIFAL- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Resolução nº 05 de 12 de março de 2019b.** Institui e regulamenta o programa de incentivo ao desenvolvimento acadêmico da pró-reitoria de assuntos comunitários e estudantis da UNIFAL-MG e dá outras providências. Alfenas, 13 de março de 2019. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/portal/wp-content/uploads/sites/52/2019/03/Resolucao-005-2019-Programa-de-Incentivo-ao-Desenvolvimento-Academico-Progrida.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

UNIFAL- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Resolução nº 001 de 09 de janeiro de 2019c.** Regulamenta o programa de empréstimo de computador portátil (notebooks) e dá outras providências. Alfenas, 2019. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/prace/sites/default/files/prace/colegiado-prace/Resolucao-01-2019-Regulamenta-os-notebooks.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

UNIFAL- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Resolução nº 12 de 20 de maio de 2016.** Aprova as alterações do projeto político-pedagógico do bacharelado interdisciplinar em ciência e tecnologia. Alfenas, 2016. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/system/files/imce/Cursos/BCT/BCT2016.pdf. Acesso em: 12 maio. 2020.

UNIFAL- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Resolução nº 33 de 15 de agosto de 2017**. Institui e regulamenta o programa de apoio à inclusão do núcleo de acessibilidade e inclusão da pró-reitoria de assuntos comunitários e estudantis da UNIFAL-MG e dá outras providências. Alfenas, 2017. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/prace/sites/default/files/anexos/Resolucao%2033-2017-CEPE_Institui%20o%20Programa%20de%20Apoio%20a%20Inclusao_PAI.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

UNIFAL- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS**. Resolução nº 55 de 04 de dezembro de 2018.** Regulamenta os procedimentos de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos(as) candidatos(as) negros(as) para fins de preenchimento das vagas reservadas nos cursos de graduação e concursos públicos para provimento de servidores efetivos no âmbito UNIFAL-MG. Alfenas, 2018. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/sisu/wp-content/uploads/sites/72/2019/01/Resolucao_55-2018-republicada.pdf. Acesso em: 17 jan. 2020.

UNIFAL- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Resolução nº 54 de 07 de novembro de 2018.** Aprova a utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a adesão desta Universidade ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), para o ingresso

com 100% (cem por cento) das vagas nos cursos de graduação oferecidos pela UNIFAL-MG, a partir do ano de 2019. Alfenas, 2018. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/secretariageral/files/file/Consuni/2018/Resolucao_54-2018.pdf. Acesso em: 07 fev. 2020.

UNIFAL- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Edital nº 17/2020:** processo seletivo de ingresso nos cursos de graduação presenciais da UNIFAL-MG por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Alfenas, 2020. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/sisu/wp-content/uploads/sites/72/2020/01/Edital_17-2020-SISU-UNIFAL-MG-2020-1.pdf. Acesso em: 07 fev. 2020.

UNIFAL- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Relatório de Gestão 2018**. Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (Prace), 2018. 10p. *e-book*. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/prace/sites/default/files/prace/menu_imagens/Documentos_PDF/Relatorio_Gestao_2018.pdf. Acesso em: 21 fev. 2020.

UNIFAL- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Resolução nº 1 de 30 de outubro de 2018.** Regulamenta o programa de assistência prioritária no âmbito da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), por meio da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (Prace). Alfenas, 2018. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/prace/sites/default/files/prace/Resolucao-01-2018-Regulamenta-Assistencia-Prioritaria.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

UNIFAL- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Manual do aluno**. Alfenas, 2017. 53p. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/system/files/imce/Manual-do-aluno-de-graduacao-2017.pdf. Acesso em: 14 jul. 2019.

VIEIRA JÚNIOR, R. J. Rumo ao multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra. *In:* SANTOS, S. L. (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. *e-book.* Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.

VIEIRA, A. *et al.* Análise estatística do perfil dos cotistas que evadiram da UERJ. **Cadernos do IME: Série Estatística**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 31 - 45, 2007. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadest/article/view/15753/11924. Acesso em 04 ago. 2020.

XAVIER, R. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis?. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 18-47, jul./dez. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822002000200003&script=sci_arttext. Acesso em: 16 fev. 2020.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-370, mai./ago. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000200003&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 03 jul. 2020.

ZENORINE, R. P. C.; SANTOS, A. A. A. A motivação e a utilização de estratégias de aprendizagem em universitários. *In:* MERCURI, E.; POLYDORO S. A. J. (org.).

Estudante universitário: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral, 2003. p. 67-86.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **ADAPTAÇÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS E NÃO COTISTAS: aspectos psicossociais.** Caso você concorde em participar, favor assinalar a opção "Estou de acordo" ao final deste documento e isso equivalerá a sua assinatura de conformidade em participar da pesquisa. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Se desejar receber uma cópia deste termo com o telefone e endereço da pesquisadora principal para tirar dúvidas do projeto e de sua participação, basta deixar o seu endereço de e-mail no campo específico.

DADOS DA PESQUISA:

TÍTULO: ADAPTAÇÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS E NÃO COTISTAS: aspectos psicossociais

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Keri Ribeiro Prosperi

ENDEREÇO: Rodovia José Aurélio Vilela, nº 11.999 (BR 267 Km 533) / Cidade Universitária – CEP: 37715-400 – Poços de Caldas/MG

TELEFONE: (35) 98817-4172

PESQUISADORES PARTICIPANTES: Profa. Dra. Maria Inês Bustamante (orientadora) e profa. Dra. Lariana Paula Pinto (coorientadora)

OBJETIVO: Conhecer os aspectos psicossociais que impactam no processo de adaptação e permanência dos estudantes cotistas e não cotistas na universidade pública.

JUSTIFICATIVA: Considerando a amplitude e complexidade dos desafios postos aos estudantes recém-chegados à universidade, sobretudo aqueles de origem socioeconômica menos favorecida, cujo histórico de discriminação e limitado capital cultural podem impactar no processo de adaptação no ensino superior, é urgente conhecer a vivência acadêmica desses estudantes, bem como as adversidades enfrentadas, especialmente sob os aspectos psicossociais, de forma que estratégias de enfrentamento, principalmente preventivas, possam ser implementadas pelos gestores de políticas públicas, pelo estudante, familiares e pela instituição.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e com o intuito de identificar possíveis falhas e inconsistências na coleta de dados, foi aplicado um pré-teste dos instrumentos de coleta de dados, os quais são: um questionário sociodemográfico e um Questionário de Vivência Acadêmica – QVA-r. O pré-teste foi respondido por dois estudantes cotistas, maiores de 18 anos, regularmente matriculados e frequentes nos cursos de Engenharia Ambiental e Urbana, de Minas ou Química, escolhidos aleatoriamente pelo número de matrícula para participar da pesquisa. Os dados coletados serão reunidos, analisados e interpretados à luz das teorias estudadas sobre o tema com vistas a compreender a influência dos aspectos psicossociais no processo de adaptação e permanência dos estudantes cotistas e não cotistas na universidade pública.

RISCOS E DESCONFORTOS E MEDIDAS: A participação será voluntária e previamente consentida, porém a resposta às questões poderá causar desconforto ao estudante por se tratar de uma pesquisa de opinião, bem como cansaço físico e mental em função do tempo dedicado às respostas dos questionários.

É garantida ao participante a liberdade de não responder a questões que julgue constrangedoras e, de acordo com sua própria vontade, poderá desligar-se da pesquisa a qualquer momento. Caso sinta algum desconforto ou qualquer tipo de dano previsto ou não nesse termo de consentimento em função de sua participação, além do direito à assistência integral, terá direito à indenização.

A equipe de pesquisadores deste estudo colocar-se-á à disposição para assisti-lo em qualquer momento durante sua participação. Importante ressaltar que tais riscos se justificam pela relevância do benefício esperado desse estudo.

BENEFÍCIOS: Os benefícios relacionados à concretização deste estudo poderão levar a comunidade universitária da UNIFAL-MG e demais instituições de ensino e pesquisa do Brasil a refletirem acerca das limitações das políticas públicas de acesso e democratização do ensino superior no que tange à adaptação e permanência universitária, bem como embasar futuras pesquisas na área.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: As despesas necessárias para a realização da pesquisa com papel, canetas, lápis, digitação, xerox, impressão, encadernação e viagens não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: a sua identidade será preservada e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Os dados coletados serão mantidos sob total sigilo ficando arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos. Após esse tempo serão descartados de forma que não prejudique o meio ambiente.

É facultado ao participante rever, a qualquer momento, as informações por ele relatadas, bem como acessar aos resultados desse estudo quando finalizada a pesquisa.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

Eu, _____(***Nome do voluntário(a)*****),** declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pela pesquisadora **KERI RIBEIRO PROSPERI** dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Declaro ainda que receberei uma cópia desse Termo de Consentimento no meu e-mail pessoal e poderei consultar a pesquisadora responsável (acima identificada) ou o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS, sediada na Avenida Prefeito Tuany Toledo, nº 470 – Bairro Fátima, CEP 37554-210, em Pouso Alegre, telefone: (35) 3449-9232, no período das 8h às 11h e das 13h às 16h de segunda a sexta-feira, ou no e-mail: proppes_ss@univas.edu.br, sempre que entender necessário

obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.
Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

◉ Estou de acordo ○ Não estou de acordo

APÊNDICE B – Questionário sociodemográfico

1 Data de nascimento: ____/____/____

2 Gênero: [ ] F [ ] M

3 Área do curso:

[ ] Ciências Humanas [ ] Ciências da Saúde [ ] Engenharias

4 Curso: _____

5 Período: [ ] 1º Período [ ] 2º Período [ ] 3º Período [ ] 4º Período

6 Turno: [ ] Noturno [ ] Integral

7 Pretende continuar o curso atual? [ ] Sim [ ] Não

8 Além de estudar, você exerce alguma atividade remunerada?

9 Se exerce, esta atividade ocupa:

[ ] apenas um período do dia [ ] é em tempo integral [ ] períodos alternados ou sem horário fixo

10 Você ingressou na universidade por: [ ] Cota [ ] Ampla concorrência

11 Se você ingressou por cotas, qual é o seu perfil de acesso à universidade?

[ ] L1 – Candidato com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

[ ] L2 – Candidato autodeclarado preto, pardo ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenha cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

[ ] L5 – Candidato que, independente de renda, tenha cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

[ ] L6 – Candidato autodeclarado preto, pardo ou indígena, que independente de renda, tenha cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

[ ] L9 – Candidato com deficiência que tenha renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenha cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

[ ] L10 – Candidato com deficiência autodeclarado pretos, pardo ou indígena, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenha cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

[ ] L13 – Candidato com deficiência que, independente de renda, tenha cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

[ ] L14 – Candidato com deficiência autodeclarado preto, pardo ou indígenas que, independente de renda, tenha cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

12 Raça/cor autodeclarada *(marcar apenas uma opção)*:

[ ] Preto [ ] Pardo [ ] Branco [ ] Indígena

13 Estado civil *(marcar apenas uma opção)*:

[ ] Casado(a) [ ] Solteiro(a) [ ] Viúvo(a) [ ] Divorciado(a) [ ] Amasiado(a)

14 Qual sua situação de moradia? *(marcar apenas uma opção)*

[ ] Moro com meus pais [ ] Moro com familiares [ ] Moro em república/pensão

[ ] Outro _____

15 Quantas horas diárias você costuma se dedicar aos estudos? _____ horas

16 Você teve alguma reprovação até o momento?

[ ] Não

[ ] Sim. Em qual(is) semestre(s)? _____

Qual(is) disciplina(s)? _____

17 Você dedica algumas horas do seu dia a atividades de lazer?

[ ] Não

[ ] Sim. Qual(is) atividade(s)? _____

18 Qual o nível de escolaridade do seu pai?

[ ] Não alfabetizado (não sabe ler nem escrever)

[ ] Ensino fundamental incompleto

[ ] Ensino fundamental completo

[ ] Ensino médio incompleto

[ ] Ensino médio completo

[ ] Ensino superior incompleto

[ ] Ensino superior completo

[ ] Pós-graduação (*lato sensu*, *stricto sensu*, doutorado)

19 Qual o nível de escolaridade da sua mãe?

[ ] Não alfabetizado (não sabe ler nem escrever)

[ ] Ensino fundamental incompleto

[ ] Ensino fundamental completo

[ ] Ensino médio incompleto

[ ] Ensino médio completo

[ ] Ensino superior incompleto

[ ] Ensino superior completo

[ ] Pós-graduação (*lato sensu*, *stricto sensu*, doutorado)

20 Qual a profissão do seu pai? _____

21 Qual a profissão da sua mãe? _____

22 Qual a renda mensal familiar? (*somatório da renda individual dos moradores do mesmo domicílio*)

[ ] Até um salário mínimo (Até R$998,00)

[ ] Até um salário mínimo e meio (Até R$1.497,00)

[ ] Até dois salários mínimos (Até R$1.996,00)

[ ] Até três salários mínimos (Até R$2.994,00)

[ ] Até quatro salários mínimos (Até R$3.992,00)

[ ] Até cinco salários mínimos (Até R$4.990,00)

[ ] Até seis salários mínimos (Até R$5.988,00)

[ ] Acima de seis salários mínimos (acima de R$5.988,00)

23 Além de você, quantas pessoas são dependentes dessa renda familiar? _____

24 Você é assistido pela Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (Prace)?

[ ] Não

[ ] Sim. Que tipo de auxílio(s) você recebe?

[ ] Alimentação [ ] Permanência [ ] Creche [ ] Atividades Pedagógicas

[ ] Subsídio almoço/jantar [ ] Subsídio café da manhã

25 Qual a sua opinião sobre a Lei de Cotas?

[ ] Sou a favor da Lei de Cotas.

[ ] Sou contra a Lei de Cotas. Por quê? _____

26 Você acha que a Lei de Cotas favoreceu o seu acesso à universidade?

[ ] Não sou cotista

[ ] Sou cotista, mas não acho que fui favorecido

[ ] Sim. Acho que fui favorecido. Por quê? _____

27 Quais os motivos que o levaram a escolher esse curso? *(permitido marcar mais de uma opção)*

[ ] Sempre quis ser um profissional dessa área

[ ] Meus pais definiram para mim

[ ] Fui influenciado por familiares que atuam nessa área

[ ] Levei em consideração minhas aptidões pessoais

[ ] Levei em consideração o retorno financeiro

[ ] É o único curso que tenho condições financeiras para frequentar

[ ] É um curso que posso conciliar com meu trabalho

[ ] Fiz teste vocacional

[ ] Outro: _____

28 Como você se sente, enquanto cotista, diante de seus colegas universitários? *(responda somente se você for cotista)*_____

29 Você vivencia/vivenciou situações discriminatórias na universidade?

[ ] Não

[ ] Sim. Relate: _____

30 Você acha que a sua bagagem cultural se difere dos seus colegas?

[ ] Não.

[ ] Sim. Em que sentido?_____

31 Você se sentiu acolhido ao ambiente universitário?

[ ] Não. Relate esta experiência _____

[ ] Sim. Relate esta experiência _____

32 Você enfrenta/enfrentou dificuldades em relação a: (*permitido marcar mais de uma opção)*

[ ] transporte [ ] moradia [ ] relacionamento com colegas [ ] relacionamento com professores [ ] relacionamento com servidores técnicos-administrativos [ ] burocracia institucional [ ] dificuldades financeiras [ ] adaptação longe dos familiares [ ] adaptação em cidade estranha [ ] não enfrentei dificuldades

[ ] Outra(s) dificuldade(s): _____

33 Você tem conhecimento das ações que a universidade promove visando a sua adaptação/permanência?

[ ] Não

[ ] Sim. Qual(is) você considera relevante(s)? _____

34 Você sugere ações, por parte da instituição, que poderiam viabilizar a sua adaptação/permanência na universidade?

[ ] Não.

[ ] Sim. Qual(is)?_____

35 Relate sobre SUAS expectativas iniciais, SUAS frustrações e satisfações com a experiência do ensino superior:

36 Relate sobre as expectativas, satisfação e apoio (ou não) de seus PAIS/FAMILIARES nos seus estudos superiores.

APÊNDICE C – Termo de anuência Institucional

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Poços de Caldas, 26 de junho de 2019.

Ao Senhor
Sandro Amadeu Cerveira
Reitor da UNIFAL-MG

Senhor Reitor:

Eu, Keri Ribeiro Prosperi, Pedagoga e discente do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS; Maria Inês Bustamante, Doutora em Psicologia e orientadora; Lariana Paula Pinto, Doutora em Psicologia e co-orientadora, solicitamos autorização da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG para realizar a coleta de dados da pesquisa intitulada ***"Adaptação e permanência dos estudantes cotistas: a influência dos aspectos psicossociais".***

Esta pesquisa buscará conhecer os aspectos psicossociais que influenciam o processo de adaptação e permanência dos estudantes cotistas na universidade. O estudo terá como participantes os alunos cotistas, maiores de 18 anos, matriculados e frequentes no primeiro ano dos cursos de Ciências Sociais – Bacharelado, Medicina e Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia – BICT, oferecidos na Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, cujo ingresso tenha sido entre os anos de 2018 e 2019. A esses participantes serão aplicados um questionário sociodemográfico, um Questionário de Vivência Acadêmica – QVA-r, em formato reduzido e uma entrevista, em dias e horários previamente acordados junto à instituição.

O projeto de pesquisa será cadastrado na Plataforma Brasil, que o encaminhará ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIVÁS, para apreciação do estudo.

Agradecemos a atenção dispensada.

Respeitosamente,

Keri Ribeiro Prosperi
Pesquisadora

Estou ciente da pesquisa e autorizo:

Alessandro Antônio Costa Pereira
Reitor em exercício da UNIFAL-MG

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP – Centro coordenador

FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS DR.JOSÉ ANTÔNIO GARCIA COUTINHO - FACIMPA

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ADAPTAÇÃO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COTISTAS: A INFLUÊNCIA DOS ASPECTOS PSICOSSOCIAIS

Pesquisador: KERI RIBEIRO PROSPERI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 16584219.6.0000.5102

Instituição Proponente: FUNDACAO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.505.509

Apresentação do Projeto:

Este estudo tem por objetivo conhecer os aspectos psicossociais que impactam no processo de adaptação e permanência dos estudantes cotistas na universidade. Para tanto, fundamentar-se-á em Bardagi (2007), Mayorga (2012), Polydoro (2013), Almeida e Soares (2004) entre outros autores que discutem as temáticas da adaptação e permanência, à luz das políticas públicas de acesso e democratização do ensino superior. Em relação aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de campo, que contempla métodos mistos, de natureza exploratória. Para tanto será

realizada a aplicação de um questionário sociodemográfico, um Questionário de Vivências Acadêmicas – QVA-r, em versão reduzida e uma entrevista semiestruturada, composta por treze (13) questões disparadoras, que será gravada, transcrita e posteriormente descartada. Os participantes serão estudantes cotistas, maiores de 18 anos, devidamente matriculados e frequentes no primeiro ano dos cursos de Ciências Sociais – Bacharelado, Medicina e Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia – BICT da UNIFAL-MG, nos campi de Alfenas e Poços de Caldas,

cujo ingresso tenha sido entre os anos de 2018 e 2019. Os dados coletados serão reunidos, analisados e interpretados à luz das teorias estudadas sobre o tema.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Conhecer os aspectos psicossociais que influenciam o processo de adaptação e

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470
Bairro: Campus Fátima I **CEP:** 37.554-210
UF: MG **Município:** POUSO ALEGRE
Telefone: (35)3449-9232 **E-mail:** pesquisa@univas.edu.br

permanência dos estudantes cotistas na universidade.

Objetivo Secundário: Conhecer o perfil socioeconômico dos estudantes beneficiados pela Lei de Cotas no âmbito da UNIFAL-MG; Avaliar a qualidade da adaptação e
rendimento acadêmico dos estudantes cotistas; Elencar os desafios enfrentados pelos estudantes durante o processo de adaptação acadêmica; Identificar as habilidades intrapessoais, sociais e interpessoais que interferem nos processos de adaptação e permanência na universidade; Verificar a relação entre os aspectos psicossociais dos estudantes e a intenção de evadir.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A participação será voluntária e previamente consentida, porém a resposta às questões poderá causar desconforto ao estudante por se tratar de uma pesquisa de opinião, bem como cansaço em função do tempo dedicado às respostas dos questionários e entrevista. A pesquisa não causará danos físicos, a identidade do participante será preservada e total cautela será adotada para que os possíveis riscos aos participantes sejam minimizados.

Benefícios: A pesquisa poderá beneficiar a comunidade científica, os gestores de políticas educacionais, uma vez que a literatura aponta que compreender
como os estudantes cotistas enfrentam os desafios da adaptação universitária é de grande interesse desses gestores porque o bom desempenho dos alunos pode servir de incentivo para a manutenção da política de cotas e o resultado contrário como justificativa para sua reforma ou extinção (MENDES JUNIOR, 2014).
Os resultados apontados poderão levar a comunidade universitária da UNIFAL-MG e demais instituições de ensino e pesquisa do Brasil a refletirem acerca das limitações das políticas públicas de acesso ao ensino superior no que tange à adaptação e permanência universitária, bem como embasar futuras pesquisas na área.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de elada importância social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos de apresentação obrigatória estão presentes.

Recomendações:

Nenhuma.

FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS DR.JOSÉ ANTÔNIO GARCIA COUTINHO - FACIMPA

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Os autores deverão apresentar ao CEP um relatório parcial e um final da pesquisa de acordo com o cronograma apresentado no projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1381871.pdf	30/06/2019 12:12:22		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento_Livre_Esclarecido.pdf	30/06/2019 12:09:01	KERI RIBEIRO PROSPERI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_v_final.pdf	30/06/2019 12:04:33	KERI RIBEIRO PROSPERI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	28/06/2019 13:35:55	KERI RIBEIRO PROSPERI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_Anuencia_assinado.pdf	28/06/2019 13:33:04	KERI RIBEIRO PROSPERI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

POUSO ALEGRE, 13 de Agosto de 2019

Assinado por:
Silvia Mara Tasso
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470
Bairro: Campus Fátima I **CEP:** 37.554-210
UF: MG **Município:** POUSO ALEGRE
Telefone: (35)3449-9232 **E-mail:** pesquisa@univas.edu.br

ANEXO B – Parecer consubstanciado do CEP – Centro coparticipante

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ADAPTAÇÃO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COTISTAS: A INFLUÊNCIA DOS ASPECTOS PSICOSSOCIAIS

Pesquisador: KERI RIBEIRO PROSPERI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 16584219.6.3001.5142

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.659.739

Apresentação do Projeto:

É um projeto de mestrado submetido pela própria discente, aluna da UNIVÁS (Universidade do Vale do Sapucaí) onde cursa seu Mestrado em Educação. A pesquisa será desenvolvida com alunos dos cursos de graduação da UNIFAL-MG, nos Campi de Alfenas e Poços de Caldas, e visa conhecer a vivência acadêmica dos estudantes cotistas, bem como, as adversidades enfrentadas, especialmente sob os aspectos psicossociais que impactam no processo de adaptação e permanência dos estudantes.

Objetivo da Pesquisa:

São objetivos da pesquisa:

Objetivo geral: conhecer os aspectos psicossociais que influenciam o processo de adaptação e permanência dos estudantes cotistas na universidade.

Objetivos específicos:

- Conhecer o perfil socioeconômico dos estudantes beneficiados pela Lei de Cotas no âmbito da UNIFAL-MG;

Avaliar a qualidade da adaptação e rendimento acadêmico dos estudantes cotistas;

- Elencar os desafios enfrentados pelos estudantes durante o processo de adaptação acadêmica;
- Identificar as habilidades intrapessoais, sociais e interpessoais que interferem nos processos

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
Bairro: centro **CEP:** 37.130-001
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

de adaptação e permanência na universidade;
- Verificar a relação entre os aspectos psicossociais dos estudantes e a intenção de evadir.

Os objetivos estão claros e bem definidos, são coerentes com a propositura geral do projeto e são também exequíveis.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos para os participantes foram avaliados e apresentadas medidas minimizadoras dos mesmos.
Já os benefícios referem-se diretamente aos participantes e, indiretamente, quanto aos conhecimentos acadêmico-científicos decorrentes da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O referencial teórico é pertinente e atualizado; o cronograma de execução da pesquisa é coerente com a proposta; a metodologia de pesquisa é adequada aos objetivos do projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

a. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – presente e adequado
b. Termo de Assentimento (TA) – não se aplica
c. Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) – não se aplica
d. Termo de Compromisso para Utilização de Dados e Prontuários (TCUD) – não se aplica
e. Termo de Anuência Institucional (TAI) – presente e adequado
f. Folha de rosto - presente e adequada
g. Projeto de pesquisa completo e detalhado – presente e adequado
h. Outro (Questionário e Roteiro de Entrevista) – presente e adequado.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Indica-se a aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após análise, a Coordenação do CEP emite parecer ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

Continuação do Parecer: 3.659.739

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1414351.pdf	25/09/2019 09:19:02		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_v2.pdf	24/09/2019 16:28:46	KERI RIBEIRO PROSPERI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_v2.pdf	24/09/2019 16:28:26	KERI RIBEIRO PROSPERI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento_Livre_Esclarecido.pdf	30/06/2019 12:09:01	KERI RIBEIRO PROSPERI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_v_final.pdf	30/06/2019 12:04:33	KERI RIBEIRO PROSPERI	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

ALFENAS, 24 de Outubro de 2019

Assinado por:
Angel Mauricio Castro Gamero
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
Bairro: centro **CEP:** 37.130-001
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br