



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
DARCY RIBEIRO – UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS
SOCIAIS – PPGPS**

**DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO DESAFIO DA PERMANÊNCIA: A
EXPERIÊNCIA DOS COTISTAS SOCIAIS DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA
SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL
FLUMINENSE – ESR/UFF**

CASSIANA FERREIRA SIMÕES

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
FEVEREIRO – 2018**

CASSIANA FERREIRA SIMÕES

**DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO DESAFIO DA PERMANÊNCIA: A
EXPERIÊNCIA DOS COTISTAS SOCIAIS DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA
SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL
FLUMINENSE – ESR/UFF**

**Dissertação apresentada à banca
examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Políticas Sociais do
Centro de Ciências do Homem, da
Universidade Estadual do Norte
Fluminense Darcy Ribeiro, na Linha de
Pesquisa: Educação, Cultura, Política e
Cidadania, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestra em Políticas
Sociais.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Shirlena Campos de Souza Amaral

CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ

FEVEREIRO – 2018

CASSIANA FERREIRA SIMÕES

**DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO DESAFIO DA PERMANÊNCIA: A
EXPERIÊNCIA DOS COTISTAS SOCIAIS DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA
SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL
FLUMINENSE – ESR/UFF**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, na Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Política e Cidadania, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Políticas Sociais.

Aprovada em: 23/02/2018

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Érica Therezinha Vieira de Almeida (Serviço Social – UFRJ)
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof^a. Dr^a. Wânia Amélia Belchior Mesquita (Sociologia – UCAM)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Prof^a. Dr^a. Suely Fernandes Coelho Lemos (Educação – UNESA)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – IFF

Prof^a. Dr^a. Shirlena Campos de Souza Amaral (Ciências Sociais e Jurídicas – UFF)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF
(Orientadora)

Dedico esta dissertação aos alunos cotistas do ESR/UFF, que lutam diariamente pelo direito à educação.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter sido sempre a minha fortaleza, a minha segurança, e por ter permitido que eu chegasse até aqui.

À espiritualidade amiga e benfeitora, que me forneceu sustentação diante às adversidades do caminho, se tornando luz inspiradora dessa dissertação.

Aos meus filhos Filipe e Laís, pela compreensão nos momentos de ausência, sendo sempre o motivo maior de meus sonhos.

Ao meu companheiro Vinicius, apoio constante, que não poupou incentivos durante toda minha trajetória do mestrado.

À toda a minha família, pelas alegrias e tristezas vividas durante esses dois anos, pelo incentivo constante, amo todos vocês.

À professora Shirlena Campos, por ter sido mais que uma orientadora, uma amiga, transmitindo sempre a tranquilidade e disciplina necessárias neste caminhar.

À FAPERJ, pelo apoio financeiro durante o período do curso.

Aos alunos, cotistas sociais do ESR/UFF, fontes sublimes desta pesquisa e que contribuíram com seus depoimentos e percepções da realidade.

À UFF, na pessoa do professor Hernan Mamani, por ter autorizado a licença para capacitação, essencial para realização da pesquisa aqui apresentada.

À equipe da CAES/ESR/UFF, pela minha ausência em prol de um objetivo maior de capacitação profissional.

À minha turma de mestrado, pela amizade, pelos bons e maus momentos partilhados.

Aos professores Érica Therezinha, Suely Coelho e Wânia Mesquita, que prontamente aceitaram a tarefa de fazer parte da banca, contribuindo com conhecimentos fundamentais ao objeto de estudo.

Enfim, a todos aqueles que passaram, ficaram ou marcaram a minha vida durante esta minha trajetória de mestrado, muito obrigada!

O TRONO DO ESTUDAR (DANI BLACK)

Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá
Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá
E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar
E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar
A vida deu os muitos anos da estrutura
Do humano à procura do que Deus não respondeu
Deu a história, a ciência, arquitetura
Deu a arte, deu a cura e a cultura pra quem leu
Depois de tudo até chegar neste momento me negar
Conhecimento é me negar o que é meu
Não venha agora fazer furo em meu futuro
Me trancar num quarto escuro e fingir que me esqueceu
Vocês vão ter que acostumar
Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá
Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá
E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar
E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar
E tem que honrar e se orgulhar do trono mesmo
E perder o sono mesmo pra lutar pelo o que é seu
Que neste trono todo ser humano é rei
Seja preto, branco, gay, rico, pobre, santo, ateu
Pra ter escolha, tem que ter escola
Ninguém quer esmola, e isso ninguém pode negar
Nem a lei, nem estado, nem turista, nem palácio
Nem artista, nem polícia militar
Vocês vão ter que engolir e se entregar
Ninguém tira o trono do estudar

RESUMO

SIMÕES, C.F. Da Democratização do Acesso ao Desafio da Permanência: a experiência dos cotistas sociais do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense – ESR/UFF. Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2018.

A presente pesquisa analisou o acesso e as condições de permanência dos alunos das universidades públicas federais após a implementação das políticas de democratização do acesso Educação Superior, quais sejam: o REUNI (Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o SISU (Sistema de Seleção Unificada) e, principalmente, as Políticas ou Programas de Ações Afirmativas. Para tanto, propôs-se como campo para a realização da pesquisa o Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense - ESR/UFF, em que foram alvos do estudo os estudantes ingressos nos cursos de graduação, por meio das ações afirmativas, nas modalidades concernentes às cotas sociais, no período de 2013 a 2016. A hipótese levantada foi de que as ações afirmativas, em especial, as cotas sociais, e o ingresso nas universidades mediante o ENEM/SISU, tal como efetivadas atualmente nas Instituições de Ensino Superior Federais, tem como característica o binômio inclusão-exclusão, ao passo que possibilita aos grupos marginalizados a inserção na universidade, simultaneamente não são viabilizadas condições efetivas de permanência deste alunado e conclusão do curso de graduação. O trabalho, consta de duas etapas, sendo a primeira quantitativa, em que foram coletados dados acerca do acesso, evasão e retenção de curso dos cotistas sociais. A segunda, por sua vez, versa em análise qualitativa, mediante a realização de entrevistas com discentes, gestores e técnicos da universidade, de modo a identificar os problemas evidenciados após os programas de democratização do acesso. A discussão teórica se deu a partir das obras de John Rawls, Sandel, Marshall, Paugam, Sabrina Moehlecke, Thomas Sowell, dentre outros, cuja pretensão foi evidenciar que a pesquisa educacional crítica, bem como a proposição de políticas educacionais que tenham como escopo uma maior equidade social, e que visem superar as desigualdades, como de renda, regionais e étnicas, são de suma importância para a melhoria da qualidade, do acesso e da permanência em todos os âmbitos educacionais.

Palavras-chave: Acesso ao Ensino Superior; Permanência; Ações afirmativas; Inclusão Social.

ABSTRACT

SIMÕES, C.F. **From the Democratization of Access to the Challenge of Permanence: the experience of the social quotaholders of the Institute of Sciences of the Society and Regional Development of the Fluminense Federal University - ESR / UFF.** Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2018.

The present study analyzed the access and the conditions of permanence of the students of the federal public universities after the implementation of the policies of democratization of the Higher Education access, namely: the REUNI (Program to Support the Plans for Restructuring and Expansion of Federal Universities), the ENEM (National High School Examination), SISU (Unified Selection System) and, mainly, Affirmative Action Programs or Policies. For that, the Institute of Sciences of the Society and Regional Development of the Fluminense Federal University (ESR / UFF) was proposed as field for the accomplishment of the research, in which students of the undergraduate courses, through affirmative actions, in the modalities concerning social quotas, from 2013 to 2016. The hypothesis was that affirmative action, especially social quotas, and entry into universities through the ENEM / SISU, as currently carried out in the Institutions of Federal Higher Education, has as a characteristic the inclusion-exclusion binomial, while it makes it possible for the marginalized groups to enter the university, simultaneously they are not provide the effective conditions of permanence of this student and completion of the undergraduate course. The work consists of two stages, the first quantitative, in which data were collected on access, evasion and retention of course of social quotaholders. The second, in turn, involves a qualitative analysis, through interviews with students, managers and technicians of the university, in order to identify the problems evidenced after the democratization of access programs. The theoretical discussion was based on the works of John Rawls, Sandel, Marshall, Paugam, Sabrina Moehlecke, Thomas Sowell, among others, whose aim was to highlight that critical educational research, as well as the proposal of educational policies that have as a greater social equity, and that aim to overcome inequalities such as income, regional and ethnic, are of paramount importance for the improvement of quality, access and permanence in all educational environments.

Keywords: Access to Higher Education; Permanence; Affirmative actions; Social inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALERJ – Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
Art. – Artigo
CAES – Coordenação de Assistência Estudantil
CFESS – Código de Ética profissional do Serviço Social
CNIS – Cadastro Nacional de Informações Sociais
COSEAC – Coordenação de Seleção Acadêmica da UFF
CR – Coeficiente de Rendimento
DIRF – Declaração de Imposto de Renda
EAD – Educação a Distancia
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EUA – Estados Unidos da América
ESR – Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Educação Superior
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
Nº – Número
PNAES – Programa Nacional Assistência Estudantil
PROUNI– Programa Universidade para Todos
PUCG – Polo Universitário de Campos dos Goytacazes
PURO – Polo Universitário de Rio das Ostras
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RJ – Rio de Janeiro
SISU – Sistema de Seleção Unificada
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UNB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01** – Acampamento realizado pelos estudantes da UFF Campos..... 23
- Figura 02** – Varal afixado pelos estudantes do ESR/UFF solicitando o restaurante universitário..... 115
- Figura 03** – Acampamento estudantil em prol da moradia estudantil e outros direitos..... 116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 –	Vagas ofertadas nas graduações presenciais nas universidades federais 2003-2011.....	53
Gráfico 02 –	Bolsas ofertadas pelo PROUNI, por ano	55
Gráfico 03 –	Evolução do orçamento do FIES	56
Gráfico 04 –	Vagas oferecidas no ESR/UFF por modalidade de acesso	71
Gráfico 05 –	Modalidade de acesso - ESR/UFF	82
Gráfico 06 –	Cancelamento/Trancamento de matrícula por localidades	84
Gráfico 07 –	Vagas oferecidas em L1 e L2 e número de alunos ativos	85
Gráfico 08 –	Vagas oferecidas em L1 e L2 por curso x matrículas ativas	86
Gráfico 09 –	Cotistas sociais por raça/etnia declarada.....	99
Gráfico 10 –	Renda familiar dos cotistas sociais	102
Gráfico 11 –	Origem dos cotistas sociais	103
Gráfico 12 –	Local de moradia do cotista social durante o período letivo	104
Gráfico 13 –	Cotistas sociais e inclusão no PNAES	105
Gráfico 14 –	Índice de satisfação dos cotistas sociais com o PNAES.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Evasão por curso e por cotas L1 e L2	87
Quadro 02 – Alunos ativos/formados e acesso ao PNAES	87
Quadro 03 – Cancelamentos/trancamento de matrículas e acesso ao PNAES..	88
Quadro 04 – Gastos destinados a PNAES na UFF	88
Quadro 05 – Bolsas e auxílios estudantis da UFF e valores.....	92

LISTA DE SÍMBOLOS

% – Por cento

R\$ – Reais

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	19
CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: PERCURSO HISTÓRICO E LIMITES	28
1.1 Ações Afirmativas: contexto, história, legislação e legitimação	28
1.2 A Política de Cotas como mecanismo de acesso ao Ensino Superior	36
CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS PARA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E SUAS IMPLICAÇÕES	46
2.1 Massificação ou expansão: trajetória da democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil.....	466
2.2 Exclusão Do Ensino Superior ou No Ensino Superior?.....	59
CAPÍTULO 3 – AÇÕES AFIRMATIVAS E A POLÍTICA DE COTAS NO ESR/UFF: IMPLEMENTAÇÃO, ACESSO E PERMANÊNCIA	66
3.1 Ações afirmativas e implementação da Lei de Cotas nº 12.711/12 na UFF....	66
3.2 Cotas étnico-raciais ou sociais: o dilema.	71
3.3 O acesso e a permanência dos cotistas sociais no ESR/UFF	77
3.4 O cenário de permanência dos cotistas sociais do ESR/UFF	82
CAPÍTULO 4 – O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES) NA UFF E O RETRATO DA PERMANÊNCIA DOS COTISTAS SOCIAIS	90
4.1 A assistência estudantil na UFF: entre o assistencialismo e o direito	90
4.2 Os cotistas sociais que permanecem no ESR/UFF: quem são?.....	988
4.3 Quem entrou quer ficar: uma reflexão a partir da realidade dos cotistas sociais do ESR/UFF.....	107
4.4 Vozes dos gestores: política de cotas x permanência	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICES	150
Apêndice A - Questionário Aplicado aos alunos	150
Apêndice B - Roteiro de Entrevista com os gestores	158
Apêndice C - Roteiro de Entrevista com os alunos.....	159

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente dissertação é fruto da identificação da mestranda com a temática, no decorrer de sua atuação como assistente social do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR) da Universidade Federal Fluminense (UFF), mais conhecido como PUCG (Polo Universitário de Campos dos Goytacazes). Sendo assim, foi no percurso de sua prática que o problema de pesquisa emergiu, e a partir da vivência no *campus*, da realização de entrevistas com os candidatos para ingresso na universidade, palestras de acolhimento e pesquisa de perfil realizada com os discentes ingressantes que foi se delimitando, construindo e reconstruindo a pesquisa ora exposta.

Foi então, durante esta vivência, sobretudo na execução das políticas de permanência da universidade, em que o corte socioeconômico é preponderante, que se evidenciou variadas questões que não poderiam ser solucionadas com a atual formatação do ESR/UFF e pelas políticas de permanência disponibilizadas. Garantia-se o acesso dos cotistas sociais à instituição, mediante entrevista e análise documental, mas *pari passu* não se assegurava o seu ingresso no Programa Nacional Assistência Estudantil (PNAES).

Neste contexto, emergiu o seguinte problema da pesquisa: em que medida os cotistas sociais estão conseguindo concluir seus cursos? Quais são as estratégias para permanência? Quais as ações da universidade para o acolhimento e acompanhamento desses discentes? Considerando o papel de inclusão social das cotas, de que forma tem sido garantido o acesso e a permanência nas universidades?

Isto posto, a pesquisa pretendeu *a priori*, a partir de uma análise bibliográfica contextualizar a democratização e expansão do Ensino Superior no Brasil, evidenciando os seus avanços e lacunas, mostrando ainda como se realizou tal democratização no contexto das Instituições Federais de Educação Superior (IFES), sobretudo no ESR/UFF.

Ressalta-se, portanto, que as Políticas de Ações Afirmativas tiveram uma conotação de destaque na presente dissertação, ao considerar ser o foco analítico da pesquisa. Assim, no primeiro capítulo, buscou-se apresentar a construção sócio

histórica das mesmas até a adoção da Política de Cotas pelas universidades, em que foi *mister* trazer à discussão os motivos para adoção das mesmas, e o porquê de ações afirmativas diferentes, tendo em vista que os públicos se entrecruzam.

O recorte metodológico da pesquisa de campo foi dado ao segmento cotistas sociais, por considerar que suas dificuldades de permanência são mais evidentes. Para tanto, fundamentou-se em John Rawls (2003) e seu princípio de igualdade equitativa de oportunidades, à medida que parte-se do pressuposto de justiça social em que devem ser ofertadas oportunidades iguais de educação aos desiguais socialmente.

A partir de Pierre Bourdieu, por sua vez, evidenciou-se o papel da educação na reprodução e legitimação das desigualdades sociais, pois consistiu como hipótese fundamental que os alunos ingressantes pela modalidade cotas sociais, encontram-se submersos ao binômio inclusão-exclusão, pois estão sendo possibilitados, aos grupos marginalizados a inserção na universidade, contudo, simultaneamente não estão sendo viabilizadas condições efetivas de permanência deste alunado, seja por falta de condições de infra estrutura das IFES, seja por ausência de condições socioeconômicas do aluno ou, sequer, pelo baixo desempenho acadêmico.

No que concerne à questão da permanência na universidade, apresentam-se dados que retratam este cenário no ESR/UFF, concomitantemente, analisa-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), seus objetivos e diretrizes, bem como suas atuais formas de implementação nas IFES e sua efetividade. Aqui, fez-se necessário, trazer à tona a discussão entre políticas focais e universais, entre políticas de Estado e de governo, perpassando ainda pela "assistencialização" das políticas educacionais.

Ressalta-se que a dissertação foi embasada ainda na perspectiva weberiana e no conceito multidimensional de estratificação social, defendido por este teórico. A estratificação social para Weber não é definida apenas economicamente, mas também nas dimensões social e política. Esta leva em consideração o prestígio, assim como o grau de conhecimento, a posição dentro das instituições sociais e a religião. Nesse sentido, valoriza-se assim as oportunidades de vida, o grau de acesso a bens e serviços alcançados pelos indivíduos, ou seja, exatamente o que é

necessário considerar para adotar e justificar a política de cotas no âmbito universitário.

Conforme já mencionado, a pesquisa teve como objeto empírico o Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR) da Universidade Federal Fluminense (UFF), o qual, atualmente, oferece oito cursos de graduação, quais sejam, os bacharelados em Serviço Social, Psicologia, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Geografia e História; e as licenciaturas em Ciências Sociais, Geografia e História. O ESR compõem-se por 2931¹ alunos oriundos de diversas cidades do Estado do Rio de Janeiro e demais estados do Brasil e no ano de 2016 contava com 563 bolsas/auxílios estudantis financiados com a verba do PNAES.

Vale observar que, com exceção do curso de Serviço Social que já completou 55 anos de existência em Campos dos Goytacazes, os demais se originaram a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), sendo que os cursos de Ciências Sociais, Ciências Econômicas e Geografia foram implantados no segundo semestre do ano de 2009, e História e Psicologia no ano de 2011.

Ressalta-se ainda que, o ingresso nos cursos de graduação da UFF a partir de 2013 vem sendo realizado exclusivamente pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) mediante a nota obtida pelo candidato no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e desde então, o perfil dos estudantes desta universidade vem se diversificando significativamente, principalmente no que concerne à raça/etnia, renda, formação de ensino médio em escolas públicas e origem de diversas regiões do Brasil.

No ESR/UFF foi inaugurada em 2011, a Coordenação da Assistência Estudantil (CAES), fruto também da expansão da universidade conforme previsão do REUNI, a CAES é uma experiência pioneira, ao passo que é a única unidade descentralizada da universidade que conta com tal setor. Atualmente composta por três assistentes sociais e dois funcionários administrativos, visa contribuir para a qualidade da formação universitária como estabelecido no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no que se refere a permanência dos estudantes na Universidade Pública. Para tal, alguns projetos e ações são desenvolvidos como:

¹ Dados consultados no IDUFF (www.sistemas.uff.br) em 18/11/17.

Acolhimento Estudantil, Trote Cultural, Processo Seletivo de Bolsas e Auxílios Estudantis, Projeto Formação Discente, atendimento social, acompanhamento social ao bolsista, atendimento a família dos ingressantes, encaminhamentos a recursos externos, intervém ainda nas situações de doença, conflito familiar e em situações de Regime Excepcional de Aprendizagem.

Desde o ano de 2012 a Coordenação de Assistência Estudantil (CAES) da Universidade Federal Fluminense do Polo Universitário de Campos dos Goytacazes, vem realizando uma pesquisa de perfil com o aluno ingressante, identificando a origem, sexo, etnia, perfil sócio econômico e outros dados que apontam o formato de política pública adequada para atendimento dessa nova realidade.

Alguns dados da pesquisa de perfil realizada pela CAES, cuja mestranda foi responsável até o ano de 2016, concomitante a presença constante do movimento estudantil, pleiteando melhores condições de permanência, suscitaram ainda mais o interesse pela pesquisa ora aqui apresentada.

No decorrer da trajetória profissional da mestranda percebeu-se ainda que, atrelada à presença de discentes oriundos do sistema público de ensino, verificava-se um elevado índice de defasagem do ensino, lazer e cultura e até mesmo baixas condições de saúde, moradia, alimentação, entre outras questões sociais. Contudo, ao mesmo tempo, em que se evidenciou esse aumento da comunidade discente em situação de vulnerabilidade social, verificou-se um maior senso crítico dos mesmos, no que se refere aos seus direitos, que são cobrados por intermédio das mobilizações estudantis.

Outras evidências, obtidas no decorrer do curso de mestrado corroboraram igualmente para a necessária execução da presente pesquisa. Importando mencionar que, em junho de 2016 presenciou-se no PUCG, um acampamento estudantil em prol de mais assistência estudantil e, sobretudo, pela melhoria das condições de permanência na universidade. Em conversa com o líder do movimento, o mesmo declarou que estavam acampados porque muitos alunos haviam perdido suas bolsas o que impossibilitaria a permanência na universidade. Na bandeira de luta estava escrito: "Quem entrou quer ficar"!

Figura 01 – Acampamento realizado pelos estudantes da UFF Campos



Fonte: Dados da Pesquisa.

Tal fato pode ser parcialmente explicado pelo aumento desproporcional de vagas *versus* verbas para o PNAES, e, sobretudo por 25% dessas vagas serem destinadas à população baixa renda, isto é, recebe-se um número maior de alunos em situação de vulnerabilidade social, mas os recursos para o PNAES não crescem na mesma proporção.

Sendo assim, partindo do pressuposto que na oferta de educação inclusiva, educação e assistência caminham juntas, apontando desafios e reflexões permanentes, pretendeu-se na proposta de dissertação ora apresentada, não apenas uma descrição analítica da situação atual, mas também apontar soluções às lacunas que possam ser evidenciadas no decorrer da pesquisa.

Confiou-se, igualmente, que a pesquisa educacional crítica, bem como a proposição de políticas educacionais que tenham como escopo uma maior equidade social, visando superar as desigualdades de renda, regionais, étnicas, dentre outras, são de suma importância para a melhoria da qualidade do acesso e da permanência em todos os âmbitos do ensino, e vem refletir nos termos da democratização da Educação Superior esperada, nos fins de inclusão social.

No intento de confirmar ou refutar a hipótese referida anteriormente, propôs-se como objetivo geral: analisar o acesso e as condições de permanência dos alunos ingressos por meio das cotas sociais após a implantação do ENEM/SISU, tendo como objeto empírico o caso do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional ESR/UFF; e como objetivos específicos: realizar uma

análise sócio histórica sobre as políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior e, em especial, as ações afirmativas; analisar os desafios das cotas em seu papel de inclusão social, assim como contribuir nos debates acerca do acesso e permanência no Ensino Superior público no Brasil, a partir do caso ESR/UFF; identificar o perfil do aluno cotista social do ESR/UFF, suas dificuldades e estratégias de permanência; levantar e avaliar dados concernentes à matrícula, retenção e evasão dos alunos ingressos pela modalidade das cotas sociais; examinar o PNAES, em especial na Universidade Federal Fluminense, de modo a identificar limites e possibilidades; verificar se os alunos selecionados via cotas sociais, matriculados na instituição, estão inseridos no PNAES.

Desta forma, a dissertação que se apresenta dividiu-se em quatro capítulos, sendo que o primeiro dedica-se ao percurso histórico das ações afirmativas, onde dialoga-se com Sabrina Moelhelecke (2012) que trata as ações afirmativas no contexto brasileiro, Thomas Sowel (2004) que revela diversas experiências ao redor do mundo, dentre outros. *A posteriori*, no segundo capítulo, faz-se uma análise das políticas para democratização do acesso ao Ensino Superior baseando-se nas concepções de Neves (2012) e Lima (2013), mas também trazendo à tona resultados concernentes à expansão do Ensino Superior no Brasil.

Os capítulos três e quatro, por sua vez, discutem especificamente a política de cotas e de permanência no ESR/UFF, num primeiro momento realiza-se um resgate histórico das ações afirmativas na UFF até a implantação da Lei 12711/12 e, por conseguinte, analisa-se os dados e os conteúdos das entrevistas e questionários que formaram o *corpus* principal da presente pesquisa.

Como critério metodológico, inicialmente, a pesquisa foi direcionada mediante estudo textuais compendiados na bibliografia selecionada e disponibilizada, a fim de analisar historicamente a política educacional brasileira, mais especificamente a expansão do Ensino Superior, pois partiu-se do pressuposto pós-positivista, ao acreditar-se que: "Os dados empíricos da ciência são teoricamente moldados. A distinção fato-teoria, não é epistemológica nem ontológica, ou seja, não é uma distinção entre natureza e pensamento, trata-se de uma distinção analítica" (ALEXANDER, 1999, p.31). Acredita-se assim, que não deve haver um hiato entre história e sistemática (ALEXANDER, 1999. p.58).

Destarte, foi priorizada a perspectiva crítica de pesquisa, que enfatiza a necessidade de análise e implementação de políticas educacionais voltadas para os setores mais pobres da sociedade, a fim de alcançar uma maior justiça social e equidade, buscando minimizar a perspectiva funcionalista que se pauta essencialmente em fatores técnicos, análise de custo benefício, eficiência, eficácia, gestão por indicadores sociais.

Como o objetivo principal da pesquisa envolve a avaliação das condições de permanência dos alunos ingressos por ações afirmativas e buscando conhecer quiçá, se estão concluindo os seus estudos, e pela hipótese de que as dificuldades de permanência se tornam mais eminentes aos alunos com hipossuficiência financeira, o público-alvo conforme já mencionado, foi delimitado aos alunos que tiveram acesso à universidade pelas modalidades de cotas sociais no lapso temporal de 2013-2016, tendo em vista que foi a partir de 2013 que a universidade em análise aderiu totalmente ao ENEM/SISU, para tanto utilizou-se dados dos primeiros semestres de cada ano referendado, tendo em vista que a demanda maior por vagas é dada nestes semestres.

Vale ressaltar, que se trabalhou com os oito cursos presentes no ESR/UFF. Para tanto, foram empregados de maneira geral, os métodos histórico e dedutivo diante da realidade empírica, embasando-se primordialmente numa pesquisa de campo com alunos do ESR/UFF e na coleta de dados do sistema acadêmico da universidade em análise. Sendo assim, a pesquisa envolveu as dimensões qualitativa e quantitativa do objeto em análise. Sobre essas dimensões, Gunther afirma que:

(...) a concepção do objeto de estudo qualitativo sempre é visto na sua historicidade, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento do indivíduo e no contexto dentro do qual o indivíduo se formou (GUNTHER, 2006, p.202).

Com relação aos dados quantitativos, estes foram obtidos, a partir do Censo da Educação e outros estudos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foram ainda levantadas informações específicas do ESR/UFF, por meio do acesso ao Sistema de Identificação e Dados da Universidade Federal Fluminense (IDUFF) e Coordenação de Seleção Acadêmica da UFF (COSEAC) nos aspectos concernentes

a número de vagas, matrículas, concluintes do Ensino Superior e alcance do PNAES.

Cumpra detalhar, que nesta etapa da pesquisa, fez-se necessário o cruzamento de dados constantes no IDUFF, com as listas de convocação divulgadas pela COSEAC mediante o SISU, devido não constar no IDUFF a modalidade de ingresso do discente, ou seja, se pelo sistema de cotas ou ampla concorrência. Neste momento, conseguimos identificar nosso público alvo da pesquisa e delimitar o cenário de permanência dos cotistas sociais do ESR/UFF.

Frente à identificação de noventa e oito cotistas sociais permanentes no ESR/UFF no lapso temporal já delimitado, buscou-se dados pessoais que permitiram o contato com os mesmos através de email e telefone, tendo possibilitado a aplicação de cinquenta e cinco questionários, que representou uma amostra de 56% nosso público. Desta forma, trabalhou-se com a análise documental referente aos questionários aplicados, em que priorizou-se a análise de conteúdo, que pressupõe:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p.44).

Vale ressaltar que, a quantificação, mesmo com a exposição de tabelas e gráficos, foi tratada qualitativamente, ao passo que foi feita com propósito e estudada em seu contexto natural. Cumpra ressaltar, que se adotou o método de triangulação, à medida que foram utilizadas diferentes técnicas e perspectivas para uma mesma pesquisa. "A triangulação implica na utilização de abordagens múltiplas para evitar distorções em função de um método, uma teoria ou um pesquisador" (GUNTHER, 2006. p.206).

Desse modo, numa segunda etapa, de caráter essencialmente qualitativo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e narrativas com alunos permanentes do primeiro semestre de 2013, por entender que estes que encontram-se há mais tempo na universidade tinham mais experiências a relatar, buscou-se assim estimulá-los a contar histórias para o enfrentamento de sua permanência na universidade, bem como, sobre o contexto social em que estão inseridos (BAUER, 2013, p. 93).

Foram realizadas também, entrevistas com gestores da universidade e do PNAES, de modo a identificar os problemas evidenciados após a implantação do REUNI e consequentes políticas de acesso e permanência no Ensino Superior. Para tanto, partiu-se do pressuposto que:

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas (BAUER, 2013, p. 73).

Dessa forma, acredita-se que, por intermédio da metodologia executada foi possível atingir os propósitos delineados na pesquisa, de forma a justificar a importância em garantir o acesso e a permanência no ensino superior, aos ingressantes via ações afirmativas. E por fim, objetiva-se que a pesquisa ora apresentada venha fornecer subsídios para planejamento e/ou aprimoramento e execução das políticas de permanência no Ensino Superior, bem como contribuir na trajetória de muitos cotistas que estão por vir, pois acredita-se que o problema não se localiza nas cotas, como veiculado em diversos discursos como o midiático e até mesmo o veiculado pelo senso comum, mas nas circunstâncias em que as mesmas são implementadas e nas estratégias para sua manutenção.

CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: PERCURSO HISTÓRICO E LIMITES

O capítulo que ora se apresenta realiza uma revisão bibliográfica sobre as Políticas de Ações Afirmativas, enquanto política pública e social, buscando assim revelar seu histórico, bem como sua atual formatação, sobretudo no âmbito do Ensino Superior. Para tanto, recorreu-se num primeiro momento a autores clássicos na fundamentação e justificação das ações afirmativas, tais como: Jhon Rawls, Max Weber, T. H. Marshall e Robert Castel. *A posteriori*, fazendo alusão à política de cotas nas universidades brasileiras, o capítulo ressalta, mediante diálogo interautores, os argumentos prós e contras a implantação de tal política na Educação Superior brasileira, tentando evidenciar a relação entre a teoria, a história e a realidade neste campo.

Cumprido ressaltar, que busca-se romper com o senso comum acerca das ações afirmativas, em que por intermédio de um estudo dialético, pretende-se uma interpretação científica que justifique a adoção desta discriminação positiva, pois parte-se do princípio de que "o senso comum é conservador e pode legitimar prepotências, mas interpenetrado pelo conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade" (SANTOS, 2003, p. 90).

Neste intento, a partir de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativa, procurou-se definir as ações afirmativas, teorizá-las, bem como defendê-las e justificá-las, mas sobretudo, apresentá-las enquanto políticas públicas e sociais que prezam por um princípio de justiça consistente e coerente.

1.1 Ações Afirmativas: contexto, história, legislação e legitimação

Para discorrer sobre as Ações Afirmativas inicia-se fazendo referência à John Rawls e seu princípio de igualdade equitativa de oportunidades, procurando evidenciar que:

A igualdade equitativa de oportunidades significa aqui igualdade liberal. Para alcançar seus objetivos, é preciso impor certas exigências à estrutura básica além daquelas do sistema de liberdade natural. É preciso estabelecer um sistema de mercado livre no

contexto de instituições políticas e legais que ajuste as tendências de longo prazo das forças econômicas a fim de impedir a concentração excessiva da propriedade e da riqueza, sobretudo aquela que leva à dominação política. A sociedade também tem que estabelecer, entre outras coisas, oportunidades iguais de educação para todos independentemente da renda familiar". (RAWLS, 2003,p.62. Grifos nossos).

As Ações Afirmativas como política pública, trazem como fundamento os princípios da reparação, da diversidade e da justiça social. A justiça equitativa para Rawls é aquela em que todos podem partir da mesma linha de chegada, ou seja, ela se faz mediante a oferta igualitária de oportunidades aos desiguais socialmente. Segundo Feres Júnior (2006, p.11), a justiça social deve ter papel preponderante na justificação das ações afirmativas devendo ser secundada pela reparação e logo após, pela diversidade. Segundo o autor, o argumento da justiça social pode ser estendido a outros grupos que sofrem ou possam vir a sofrer discriminação e pode ser facilmente combinado ao da reparação.

A reparação pode ser aqui entendida como a compensação aos danos sofridos por uma determinada raça/etnia historicamente, a justiça social se dá ao reconhecer a existência de grupos socialmente desiguais, enquanto a diversidade supõe acolher o diverso e sobretudo integrá-lo. No que se refere à reparação, Parkin (1980, p. 812) salienta que: "A questão moral central em toda essa tese é que a exploração e a conseqüente degradação que surge à base de diferenças étnicas têm um direito prioritário à reparação, em relação às pequenas e grandes injustiças de classe".

Skidmore (1997, p.128-129) destaca que há três teorias por trás da adoção de políticas afirmativas. A primeira representa um "olhar para trás", ou seja, trata-se da compensação de injustiças prévias. A segunda denomina-se de um "olhar para frente", em que enfatiza que a diversidade é necessária em uma sociedade democrática moderna. O terceiro argumento refere-se ao incentivo para criação de exemplos vivos de mobilidades ascendentes por minorias.

Há também uma dimensão moral na adoção das ações afirmativas, a hipótese de que hoje podemos ressarcir indivíduos pelo que foi feito no passado. Sowell afirma que:

[...] todo mal perpetrado em gerações passadas e há séculos permanecerá sendo um mal indelével e irrevogável, o que quer que

possamos agora fazer. Atos de expiação simbólica entre os vivos apenas criam novos males (SOWELL, 2004, p. 167).

Sabrina Moehlecke buscando sintetizar os aspectos envolvidos na definição das Políticas de Ação Afirmativa diz que:

[...] podemos falar em ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social (MOEHLECKE, 2002, p. 203).

O termo Ação Afirmativa surge assim, a partir das discussões sobre a efetivação dos direitos humanos e do reconhecimento do direito à diferença, inserindo-se no contexto do entendimento da ineficiência das políticas universalistas no enfrentamento às marcantes desigualdades ainda presentes na sociedade contemporânea. Portanto, os objetivos da Ação Afirmativa são prioritariamente a igualdade de tratamento e de oportunidades e a eliminação das discriminações.

Em suma, compreendidas enquanto uma modalidade de política compensadora (reparadora), as Políticas de Ações Afirmativas, se encontram revestidas de um caráter público, que têm por alvo específico, converter os atos frutos de um passado social e histórico de discriminação, em meios de proporcionar a diversidade e a pluralidade na sociedade, visando assim, o alcance da igualdade.

A discriminação significa sempre desigualdade. Combater a discriminação é lutar por assegurar o direito à igualdade. É importante proibir a discriminação, mas é insuficiente. Proibir não muda a forma de pensar das pessoas, e também não muda a condição de exclusão de quem está à margem. Aliadas a proibição, é preciso criar políticas compensatórias que promovam a inserção e inclusão de grupos discriminados (PEREIRA, 2011, p.40).

O histórico de implementação das políticas de ação afirmativa trouxe como consequências perspectivas e conflitos. Não obstante, essas ganharam o seu respectivo significado dentro de cada contexto, nos diferentes países as quais as mesmas foram aplicadas. Tais políticas são recentes na história das nações, sendo aderidas em países como: Estados Unidos, Índia, Malásia, África do Sul, dentre outros, visando oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento

diferenciado, compensatório, das desvantagens provenientes da situação de vítima do racismo e outras formas de discriminação e demais formas de desigualdades sociais.

Em termos mundiais, Sowell (2004) afirma que a Índia teve políticas semelhantes há mais tempo que qualquer outra nação, começando nos tempos coloniais ingleses e, depois, incorporadas à constituição, após o país se tornar independente, em 1947, época em que foi inserido um dispositivo na sua Constituição, que permitia a adoção de medidas destinadas à eliminação, diminuição das disparidades oriundas do tradicional regime indiano de divisão da sociedade em castas (dalits), conforme a origem étnica e socioeconômica dos indivíduos.

Já Bell (1973), fazendo menção à União Soviética, afirma que foi constatada na década de 60, um número pequeno de estudantes do campo inseridos na universidade, referendando uma iniciativa para inclusão dessas minorias no Ensino Superior público:

Durante a época de Khrushchev, empreendeu-se um esforço para inverter essa tendência, tendo sido concedida prioridade especial aos filhos de operários e de camponeses para ocuparem lugar nas universidades, e exigindo-se dos que pretendiam continuar ali um ano de trabalho manual. Em 1964, as reformas já haviam sido abandonadas e desprezadas as idéias de educação igualitária em benefício de uma nova meritocracia. [...] Anteriormente, reservavam-se 80 por cento das vagas nas universidades para os jovens que tinham empregos ou que serviam no exército; hoje, esse número desceu para 30 por cento (BELL, 1973, p. 124-125).

Para Gomes (2001), o país pioneiro na adoção das políticas sociais denominadas «Ações Afirmativas» foram, os Estados Unidos da América. Na sociedade americana, segundo o autor, tais políticas foram concebidas inicialmente como mecanismos tendentes a solucionar a marginalização social e econômica do negro. Posteriormente, elas foram estendidas às mulheres, a outras minorias étnicas e nacionais, aos índios e aos deficientes físicos.

O supra citado autor (idem), afirma que, inicialmente, as Ações Afirmativas se definiram como um mero encorajamento por parte do Estado a que as pessoas com poder decisório nas áreas públicas e privadas levassem em consideração, seja para o acesso à educação ou ao trabalho, os fatores: raça, cor, sexo e origem nacional das pessoas. Por volta do final da década de 60 e início dos anos 70, a ideia de

ação afirmativa passou a estar associada à realização de igualdade de oportunidades mediante a imposição de cotas rígidas de acesso dos representantes das minorias a determinados setores no mercado de trabalho e a instituições de ensino.

Gomes (2001) acrescenta que:

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate da discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a constituição do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2001, p.40).

De acordo com Feres Júnior (2006, p. 3) a experiência norte-americana foi a que mais influenciou as ações afirmativas brasileiras, primeiramente pelas similaridades históricas compartilhadas entre EUA e Brasil no que concerne a utilização do trabalho escravo de africanos, e ainda pela grande influência mundial da cultura norte-americana e pela visibilidade da cultura negra daquele país, tendo se tornado referencial importante para o Movimento Negro Brasileiro.

Por outro lado, Matta salienta que é:

[...] complicado equacionar os dois sistemas, ignorando suas diferenças básicas: o fato de que nos Estados Unidos, há uma precisão classificatória que é coerente com a orientação geral do sistema; e que, no Brasil, há o reconhecimento social e simbólico do intermediário, o que gera uma alta indeterminação étnica (MATTA, 1997, p.73).

A questão central apontada pelo autor refere-se ao reconhecimento da mestiçagem brasileira, o fato de que no Brasil não existem apenas duas raças estanques, quais sejam, os brancos e os negros, existem os que se autodenominam morenos, pardos... e embora o preconceito seja real no Brasil, não existe um sistema de segregação legitimado, dessa forma segundo o autor:

No caso americano, deve-se estar precavido contra o sectarismo; no brasileiro contra uma acomodação que, propositadamente, troca o reconhecimento da mestiçagem como ausência de preconceito e, no limite, de segregação de oportunidades (MATTA, 1997, p.73).

Cumpramos ressaltar, que a terminologia “ação afirmativa” teve origem nos EUA nos anos de 1960, num período em que os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidade a todos, sendo o movimento negro uma das principais forças atuantes. É neste contexto que surge a ideia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis antissegregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra (MOEHLECKE, 2002, p. 198).

Nessa perspectiva, percebe-se que, no Brasil, as políticas de ação afirmativa foram implementadas com o intuito da busca pela igualdade de tratamento e principalmente, de oportunidades para grupos que durante anos foram excluídos e discriminados, e que por muitas vezes tiveram negada sua própria cidadania², num ato de segregação velado, camuflado pelo medo social de admiti-la, *pari passu* ao não reconhecimento de tal discriminação pela sociedade brasileira.

Afinal, discriminar nada mais é que uma tentativa de se reduzirem as perspectivas de uns em benefícios de outros. Quanto mais intensa a discriminação e mais poderosos os mecanismos inerciais que impedem o seu combate, mais ampla se mostra a clivagem entre discriminador e discriminado (GOMES, 2001, p. 8).

Neste ínterim, primeiramente, o conceito de Ação Afirmativa no Brasil foi aplicado ao mercado de trabalho, estendendo-se em seguida às universidades. Importa salientar, que a ação afirmativa ocorre sempre que uma instituição opta por uma ação positiva cujo efeito seja a diminuição da desigualdade, isso não significa obrigatoriamente a reserva de vagas para um determinado público, mas sim a criação de mecanismos em que as chances de sucesso das diversas categorias (homens, mulheres, pessoas com deficiência, negros, pobres, dentre outras) sejam as mais semelhantes possíveis.

Moehlecke (2002, p. 204), destaca que no Brasil, o primeiro registro encontrado em torno do que hoje denominamos ações afirmativas, data de 1968, quando técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho defenderam a

² Por cidadania adota-se a perspectiva de Marshall (1967, p. 63-64), quando destaca os três elementos a ela pertencentes, sendo eles o civil, político e o social. Sendo o elemento civil composto dos direitos necessários a liberdade individual; o político referente ao direito de participar no exercício do poder político seja como membro, ou como eleitor; e o elemento social ligado a garantia de um mínimo de bem-estar econômico, estando intimamente relacionada com o acesso ao sistema educacional e aos serviços sociais.

criação de uma lei que obrigasse às empresas privadas à reserva de vagas para empregados “de cor”. Contudo, tal lei nunca foi elaborada.

Nery (2008), por sua vez, em sua tese de doutoramento fez referência à aplicabilidade de uma “política afirmativa” no Brasil na década de 1950, embora o termo fosse desconhecido à época, o presidente Getúlio Vargas determinou que as multinacionais instaladas no país reservassem dois terços das vagas para trabalhadores brasileiros.

Gomes (2003, p. 17) mostra que apesar de ser uma política reconhecida recentemente pelos brasileiros, sua prática data de 1968 com a chamada Lei do Boi (Lei 5.465/68) que previa em seu artigo primeiro que os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de agricultura e veterinária reservassem 50% de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes.

Em 1980 registra-se mais uma tentativa sem sucesso de implantação de ações afirmativas, quando o então deputado Abdias Nascimento propõe por meio do projeto de lei nº 1332/83 a reserva de vagas para mulheres e homens negros na seleção de candidatos ao serviço público. Importa salientar que:

A introdução do conceito de ação afirmativa força o Estado a adotar uma postura política efetiva: ou se mantém no reduto da neutralidade e permite uma subjugação de grupos socialmente excluídos, em seus direitos ou, ao contrário, atua efetivamente de forma a integrá-los socialmente dando-lhes condições de participar politicamente a fim de combater as desigualdades sociais (BELCHIOR, 2006, p. 25).

Neste contexto, foi a promulgação da Constituição Cidadã em 1988 que trouxe em seu bojo subsídios para proposições de políticas afirmativas, ao referendar à proteção ao mercado de trabalho da mulher e a reserva percentual de cargos e empregos públicos para deficientes, estes trechos constantes respectivamente nos títulos II e III da Constituinte de 1988 são interpretados por alguns juristas como prova da legalidade das ações afirmativas (MOEHLECKE, 2002).

Em decorrência deste cenário, em 1995, pode ser encontrada a primeira Política de Cotas adotada nacionalmente, em que por intermédio da legislação eleitoral foi estabelecida uma cota mínima de 30% de mulheres para as candidaturas de todos os partidos políticos. No que concerne ao Movimento Negro, destacou-se a Marcha Zumbi contra o racismo, realizada em 1996, e ainda entre as propostas do movimento, destacam-se o desenvolvimento de ações afirmativas para acesso dos

negros aos cursos profissionalizantes, às universidades e às áreas de tecnologia de ponta.

Contudo, até meados dos anos 1990, a adoção de Políticas de Ação Afirmativa era objeto de controvérsias, tanto por parte do Movimento Negro quanto entre cientistas sociais. Todavia, o tema adentra na agenda política do governo Fernando Henrique Cardoso, por decreto em 1995, ao instituir o GT Interministerial para a Valorização da População Negra. Tal iniciativa veio no bojo do Programa Nacional de Direitos Humanos. Em junho de 1996, o Ministério da Justiça promoveu o Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos – com o intuito de colher subsídios para a formulação de políticas voltadas para a população negra (MAIO e SANTOS, 2005, p.187).

Entretanto, verifica-se que a grande guinada no rumo das Ações Afirmativas no Brasil adveio em setembro de 2001, com a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, sob os auspícios da Organização das Nações Unidas (ONU), realizada em Durban, África do Sul.

Os efeitos de Durban se fizeram sentir no Brasil de imediato. O governo estava atento a demonstrar, no plano internacional, seu interesse em cumprir resoluções elaboradas em fóruns multilaterais em nome dos princípios da igualdade, inclusive racial, sob o signo dos direitos humanos–(MAIO e SANTOS, 2005, p.188).

Deste modo, foi logo após a conferência de Durban (2001) que o governo brasileiro definiu um programa de política de cotas no âmbito de alguns ministérios. Nos planos estadual e municipal diversas iniciativas foram registradas, com destaque para adoção de cotas para pessoas pretas e pardas pelas universidades do Estado do Rio de Janeiro, a saber, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), no final de 2001. A partir de 2002 as Políticas de Ação Afirmativa estenderam-se por diferentes universidades, tanto estaduais quanto federais.

Conforme Amaral e Mello:

Nas universidades públicas brasileiras as políticas afirmativas, estabelecidas por leis ou resoluções dos conselhos universitários, especialmente, os sistemas de reserva de vagas – a tão conhecida política de cotas para grupos específicos, em geral os identificados

como negros ou afrodescendentes, os egressos das escolas públicas e a população carente – emergiram com a finalidade de democratizar o acesso ao ensino superior e reduzir as desigualdades sociais e étnicas presentes no Brasil (AMARAL E MELLO, 2012, p. 2).

Sendo assim, no início dos anos 2000, na esteira do neoliberalismo³, a adoção de cotas étnico-raciais para ingresso em universidades públicas insere na mídia a discussão sobre ações afirmativas, especialmente porque põe em xeque mitos da nossa sociedade, como o da democracia racial e desnuda a temática da exclusão de determinados segmentos sociais dos bancos universitários. Convém ressaltar que a mídia se posiciona como formadora de opinião, principalmente num contexto social desfavorecido economicamente e intelectualmente falando, sem aprofundamento de discussões e estudos, desenvolvendo conseqüentemente um saber difuso e superficial.

As relações que se estabelecem a partir de então são permeadas por conflitos. Moehlecke (2002) questiona se tais políticas seriam um direito ou um privilégio que favorecem determinados grupos, ou mesmo se estabelecem oposição com as políticas universalistas, preconizadas pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88). Marca-se o confronto entre uma histórica seletividade no acesso à Educação Superior e a exigência, por parte de diversos segmentos sociais, de igualdade de oportunidade para as classes menos favorecidas social e economicamente, é o que será tratado no subitem a seguir.

1.2 A Política de Cotas como mecanismo de acesso ao Ensino Superior

Das diversas modalidades de políticas de Ação Afirmativa, a mais conhecida é a modalidade cotas, a qual, de acordo com Gomes e Martins (2004), é considerada como a mais radical, pois foi por meio dela que evidenciou-se a urgência de um posicionamento e a existência de privilégios na sociedade brasileira, colocando no centro das discussões o debate da garantia do direito para todos.

³ De acordo com Antunes (2001, p.40) o neoliberalismo contempla reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como Fundo Monetário Internacional.

Dentre as experiências práticas, de acordo com Moehlecke (2002) podem ser identificados três tipos de ações afirmativas nas universidades, não necessariamente excludentes entre si:

a) aulas de complementação, que envolveriam cursos preparatórios para o vestibular e cursos de verão e/ou reforço durante a permanência do estudante na faculdade; b) financiamento de custos, para o acesso e permanência nos cursos, envolvendo o custeio da mensalidade em instituições privadas, bolsas de estudo, auxílio moradia, alimentação e outros; c) mudanças no sistema de ingresso nas instituições de ensino superior, pelo sistema de cotas, taxas proporcionais, sistemas de testes alternativos ao vestibular (MOEHLECKE, 2002, p. 207).

Ainda conforme a autora o sistema de cotas, consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo (s) definido (s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível.

No Brasil, na área da educação superior, a política de cotas vem ganhando evidência, destacando este âmbito de ensino, nos últimos anos como um dos principais campos em que foram implantadas políticas e programas de ação afirmativa.

A educação tem sido apresentada, na América latina como em outras partes, como o principal instrumento para solucionar os problemas de pobreza, desigualdade e falta de oportunidade que afetam os segmentos mais pobres da região. Primeiro, acredita-se que a educação, como capital humano, aumenta a produtividade e gera riqueza. Depois, a ampliação do acesso à educação daria mais oportunidades a todos, reduzindo a desigualdade social. Terceiro, ao difundir os valores de convivência social e comportamento ético, a educação fortaleceria o capital social, gerando mais confiança, honestidade e credibilidade nas transações econômicas, fortalecendo os mercados e criando um ambiente mais favorável para os investimentos (SCHWARTZMAN, 2004, p. 481).

Historicamente a educação superior no Brasil, se apresenta como um dos caminhos para a obtenção da ascensão econômica e social. Contudo, ressalta-se que o índice de jovens oriundos das classes menos abastadas da sociedade brasileira que conseguem acessá-la, em especial, nas universidades públicas, é bem ínfimo. Partindo desse pressuposto, a demanda por vagas nessa instância do ensino brasileiro, vem impulsionando o Governo Federal a implementar medidas que atendam tal expectativa.

Neste contexto, acredita-se ser a política de cotas uma tentativa de minorar a realidade excludente da universidade brasileira, como também, colocar na pauta o debate sobre a democratização do acesso à universidade brasileira fazendo uma reflexão acerca do baixo número de jovens menos favorecidos que ascendem ao ensino superior brasileiro, discutindo a ampliação desse ingresso e de mecanismos mais equânimes nas políticas públicas, sem que haja perda de qualidade na formação (BEZERRA e GURGEL, 2012, p.2).

Para discutir a política de cotas no Ensino Superior, faz-se importante citar Robert Castel quando diferencia as políticas de integração e de inserção, onde se pode classificar as cotas no Ensino Superior como políticas de inserção. Para o autor ao contrário das políticas de integração que buscam a homogeneização da sociedade:

As políticas de inserção obedecem a uma lógica de discriminação positiva: definem com precisão a clientela e as zonas singulares do espaço social e desenvolvem estratégias específicas para elas. [...] As políticas de inserção podem ser compreendidas como um conjunto de empreendimentos de reequilíbrio para recuperar a distância em relação a uma completa integração (um quadro de vida decente, uma escolaridade normal, um emprego estável etc.) (CASTEL, 1998, p. 538).

Salienta-se ainda que, a desigualdade hoje, não é determinada tão somente pela raça ou posição econômica, a estratificação da sociedade é dada ainda por aspectos de gênero, idade, etnia e capital cultural. Sendo assim, as ações afirmativas aqui configuradas nas cotas para o ensino superior, tornam-se importante mecanismo para minimização das diferenças entre as classes. Segundo Marshall (1967, p. 102): “O status adquirido por meio da educação acompanha o indivíduo por toda a vida com o rótulo de legitimidade, porque foi conferido por uma instituição destinada a dar aos cidadãos seus justos direitos”.

Coaduna ainda com esta assertiva a perspectiva weberiana de estratificação social, em que se valoram as oportunidades de vida e o grau de acesso a bens e serviços alcançados pelos indivíduos, justificando-se assim a adoção de ações afirmativas na Educação Superior.

Neste sentido, alguns questionamentos se fazem oportunos: estariam as cotas na educação superior se efetivando realmente num mecanismo de ascensão

social? Se faz possível a mobilidade social por seu intermédio? Configuram-se as cotas mecanismo de redistribuição do capital econômico e cultural?

Bell menciona que:

(...) no sistema de estratificação, que os sociólogos consideram básico para qualquer sociedade, o fundamento histórico do poder tem sido a propriedade privada e os meios de acesso à mesma através das heranças. Não obstante, embora a propriedade permaneça como fundamento importante, a capacidade técnica vai se constituindo em outro fundamento, por vezes rival, tendo a instrução como meio de acesso à obtenção dessa capacidade (BELL, 1973, p. 137, grifos nossos).

As cotas nas universidades públicas brasileiras, como já referido anteriormente, foram estabelecidas *a priori* por leis ou resoluções dos conselhos universitários, destacando-se como pioneiras as universidades estaduais do Rio de Janeiro, sendo a UERJ e UENF em 2001, seguidas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em 2002 e logo após em 2003 pela Universidade de Brasília (UNB), sendo esta a primeira universidade federal a adotar um sistema de cotas.

Sendo assim, a partir dos anos 2000, tem sido notória uma nova postura por parte do Estado brasileiro, que vem apresentando como característica cada vez mais em ascensão, a busca pela inclusão social, a qual tem sido promovida por meio do estabelecimento de políticas e programas, que vem funcionando como estratégias, para a promoção da inclusão social (SILVA, AMARAL e SIMÕES, 2017).

Ressalta-se que algumas universidades, buscando efetivar a inclusão social, optaram por outra modalidade de ação afirmativa, a política de bônus, que tinha como objetivo garantir a equidade no acesso sem contudo, abrir mão do mérito. São exemplos de tal política a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), quando em 2005 ofereceu bônus de pontos aos egressos de escolas públicas que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas; a Universidade de São Paulo (USP) no ano de 2007, por meio de um programa de inclusão social denominado Inklus, concedia um bônus de 3% na nota do vestibular aos alunos oriundos da rede pública; a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2004 concedia bônus de 10% combinando critérios socioeconômicos e geográficos ao conceder a bonificação aos estudantes oriundos de escolas públicas apenas daquela localidade.

Destacam-se ainda, neste contexto, argumentos contrários à adoção de ações valorativas no ensino universitário: questionamento quanto a sua constitucionalidade, sob a alegação que discriminação positiva também é uma forma de racismo, a divisão da sociedade entre duas categorias estanques, que a desigualdade entre negros e brancos é econômica, que a política de cotas prejudica o branco pobre... Maggie e Fry (2004, p. 70) argumentam que as “raças” de fato não existem naturalmente, e um sistema de cotas implica logicamente a criação de duas categorias “raciais”: os que têm direito e os que não têm.

Fato é que a etnicidade da universidade pública brasileira, qualquer que seja ela, é, sim, a invenção das feições de nossas elites. Em sua missão de ensino, produção e divulgação do conhecimento, é esta o berço de futuros quadros qualificados do país e o espaço de socialização das futuras lideranças científicas e políticas. A fixação de cotas raciais para otimizar o ingresso da chamada população afrodescendente nos cursos de graduação nas universidades públicas trouxe para o centro do debate não apenas temas tabu em nossa sociedade como o racismo mas também o entendimento ou não da universidade pública como sendo mais um agente de justiça social (AMARAL e RIBEIRO, 2009, p. 231).

Diante de tais argumentos, verifica-se a crença numa hipotética igualdade e sobretudo no mito da democracia racial. Essa pressupõe que, aqui no Brasil, vive-se sob uma verdadeira democracia decorrente da mestiçagem e acredita-se que o critério cor/raça não é fator decisivo para ascensão. Enfim, difunde-se uma falsa ideia de igualdade de oportunidades entre os negros, brancos e pardos, como se as diferenças se restringissem apenas aos aspectos socioeconômicos.

Considera-se que tais argumentos estão restritos ao campo do senso comum e, sobretudo, subsidiados pela elite, segundo Santos:

O senso comum é interdisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida. O senso comum, aceita o que existe tal como existe; privilegia a ação que não produza rupturas significativas no real. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade (SANTOS, 2003, p. 90).

Subjaz-se ainda, que as ações afirmativas, aqui exemplificadas pela política de cotas nas universidades traduzem-se em grave ameaça ao “status quo”, ao passo que se rompe com a dicotomia do ensino superior público e de qualidade para as elites e ensino fundamental público e precário para os pobres. Ou seja, por meio

desta forma de discriminação positiva criam-se condições favoráveis de ascensão social das minorias. Bock (1980,p.104) citando Marx nos relembra que: "A história de todas as sociedades até então existentes é a história da luta de classes".

Deste modo, quando menciona-se a resistência da elite brasileira na adoção da política de cotas no Ensino Superior, Pereira nos traz a afirmação de que:

Trata-se de um jogo político, de uma queda de braço por disputa de interesses. Pois que é no campo universitário, principalmente nas universidades públicas, onde se estratifica a sociedade. Dito de outro modo, é no interior da universidade pública brasileira que se forma a elite que conduz os rumos da nação (PEREIRA, 2011, p.48).

Neste âmbito, Noronha vem corroborar quando ressalta que:

As classes populares sempre foram percebidas como problema pelos grupos dominantes. A transferência de conflitos da esfera policial para esfera do direito social é o primeiro passo na tentativa de controlar e produzir uma 'cidadania' que vai estar fortemente articulada à política e às reformas educacionais que vão passar a conter embutido um conceito de cidadania regulada pela estratificação ocupacional (NORONHA,1997, p. 47).

Apesar dos argumentos contrários, no ano de 2012, no contexto de seguimento do neodesenvolvimentismo⁴, sob o governo da presidenta Dilma Rousseff, foi sancionada a Lei 12.711⁵, conhecida como Lei de Cotas, tornando assim obrigatória a adoção de reserva de vagas para grupos específicos para todas as universidades federais brasileiras. Sua aprovação marca duas décadas de lutas trazidas por vários movimentos sociais comprometidos com a democratização da Educação Superior pública, mas por outro lado esvazia o debate, referente às cotas étnico-raciais, ao tomar como parâmetro principal a renda.

⁴ "Termo utilizado, não sem polêmica, para denominar os governos brasileiros dos últimos anos, particularmente os dos dois mandatos do ex presidente Lula, que visaram a integração da esfera nacional com a internacional com o objetivo de promover o crescimento econômico com inclusão social. Apesar de esse tipo de desenvolvimento reatar o fio da meada da versão nacional popular clássica, apresenta as seguintes principais particularidades: intervenção estatal num contexto de estabilidade institucional e monetária, capacidade econômica, intento de projetar o país como potência emergente no marco do processo de globalização neoliberal, mas com resguardo de uma soberania relativa, e pretensão de liderança regional" (PEREIRA, 2012, p.734).

⁵ Vale ressaltar que em 2016, a lei 12.711/12 sofreu alterações pela lei 13419, de forma a incluir as pessoas com deficiência, sem alterar, portanto, sua finalidade precípua, qual seja, a inclusão social das minorias.

Conforme a Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, que dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino prevê em seu artigo 10 que:

O número mínimo de vagas reservadas em cada instituição federal de ensino que trata esta Portaria será fixado no edital de cada concurso seletivo e calculado de acordo com o seguinte procedimento: I - define-se o total de vagas por curso e turno a ser ofertado no concurso seletivo; II - reserva-se o percentual de 50% (cinquenta por cento) do total de vagas definido no inciso I, por curso e turno, para os estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental ou médio, conforme o caso, em escolas públicas; III - reserva-se o percentual de 50% (cinquenta por cento) do total de vagas apurado após a aplicação da regra do inciso II, por curso e turno, para os estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita; IV - reservam-se as vagas aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita, da seguinte forma: a) identifica-se, no último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, o percentual correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição (BRASIL, 2012).

É importante ressaltar, que as discussões em torno das ações afirmativas, também trazem à tona o debate quanto ao conceito de meritocracia simplório que prevê: "A cada um segundo a sua capacidade e de acordo com o seu desempenho" (SAINT SIMON *apud* BELL, 1973, p. 94), pois a partir da adoção de ações valorativas direcionadas a um determinado segmento, não somente a capacidade do indivíduo passa a ser considerada, mas também suas necessidades e o contexto ao qual está imerso. Sandel (2017, p. 196) citando Rawls nos diz que: "Até mesmo a vontade de se esforçar, de tentar e, portanto, de merecer no sentido geral depende de circunstâncias familiares e sociais mais confortáveis".

Neste sentido, "Reconhece-se uma escola justa pelo fato de que ela trata bem os vencidos, não os humilha, não os fere, preservando sua dignidade e igualdade de princípios com os outros" (DUBET, 2004, p. 551). Neste ínterim, os alunos que "fracassam" não são vistos mais como responsáveis pelo seu próprio fracasso, mas sim como vítimas de uma injustiça social.

Faz-se mister referendar que a própria Lei nº 12711/12 em sua formulação inicial, aprovada *a priori* pelo senado, sofreu vetos da presidência, pois incluíam o quesito mérito na política:

Art. 2º As universidades públicas deverão selecionar os alunos advindos do ensino médio em escolas públicas tendo como base o Coeficiente de Rendimento (CR), obtido por meio de média aritmética das notas ou menções obtidas no período, considerando-se o currículo comum a ser estabelecido pelo Ministério da Educação.

Parágrafo único. As instituições privadas de ensino superior poderão adotar o procedimento descrito no **caput** deste artigo em seus exames de ingresso (PROPOSTA DE LEI Nº 180, de 2008).

O artigo supra mencionado foi vetado pela então presidenta Dilma Roussef, após consulta, aos Ministérios da Educação, do Planejamento, Orçamento e Gestão, a Advocacia-Geral da União, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e a Secretaria-Geral da Presidência da República, sob a justificativa de que o artigo contrariava o interesse público e de que o Coeficiente de Rendimento, formado a partir das notas atribuídas ao longo do ensino médio, não se constituía critério adequado para avaliar os estudantes.

Sandel (2017) baseando-se ainda no princípio da equidade defendido por Rawls traz à tona o conceito de “meritocracia justa”, e apresenta, assim, um embasamento teórico sólido para implementação de Ações Afirmativas:

Uma das formas de remediar essa injustiça é corrigir as diferenças sociais e econômicas. Uma meritocracia justa tenta fazer isso, indo além da igualdade de oportunidades meramente formal. Ela remove os obstáculos que cerceiam a realização pessoal ao oferecer oportunidades de educação iguais para todos, para que os indivíduos de famílias pobres possam competir em situação de igualdade com os que têm origens mais privilegiadas. Ela institui programas assistenciais para famílias de baixa renda, programas compensatórios de nutrição e de saúde para a infância, programas educacionais e de treinamento profissional - tudo o que for preciso para que todos, independente de classe ou situação familiar, tenham acesso ao mesmo ponto de partida. Segundo a concepção meritocrática, a distribuição de renda e fortuna que resulta do livre mercado é justa, mas só se todos tiverem as mesmas oportunidades para desenvolver suas aptidões. Os vencedores da corrida só serão merecedores das recompensas se todos partirem da mesma linha de chegada (SANDEL, 2017, p.191).

Convém referendar, que a defesa do mérito individual no que concerne à educação superior está amparada na CF/88, que no Art. 208 (Dever do Estado com a Educação), alínea V, define o “*acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um*”. Contudo, esta mesma Constituinte, como já mencionado anteriormente, nos traz subsídios à

formulação e implantação de políticas afirmativas. E como bem reflete Sandel: “O fato de uma Constituição ter sido ratificada pelo povo não significa que suas cláusulas sejam justas”. Complementa ainda que: “Nenhum contrato social ou convenção constitucional real, por mais representativos que sejam, garante que os termos de cooperação social que produzem sejam justos” (SANDEL, 2017, p.180).

Neste sentido, é *mister* recorrer a Marshall quando menciona que:

O direito do cidadão nesse processo de seleção e mobilidade é o direito à igualdade de oportunidade. Seu objetivo é eliminar o privilégio hereditário. Basicamente, é o direito de todos de mostrar e desenvolver diferenças ou desigualdades; o direito igual de ser reconhecido como desigual (MARSHALL, 1967, p. 101).

Desta forma, acredita-se que as cotas vêm se constituindo num importante mecanismo de inclusão social das minorias, sobretudo se caracterizando como política pública de acesso e desenvolvimento da educação. Mas sua principal contribuição reside no fato de proporcionar aos sujeitos sociais a possibilidade de alteração do sistema de classes, estabelecendo no futuro, uma sociedade realmente democrática, com uma melhor distribuição dos recursos materiais e imateriais.

Se realmente desejamos uma sociedade democrática, devemos criar uma nova ordem social, pela qual todos sejam incluídos no universo dos direitos e deveres. Buscar essas respostas é construir uma sociedade inclusiva. A sociedade inclusiva tem como objetivo principal oferecer oportunidades iguais para que cada pessoa seja autônoma e autodeterminada. Mas, para que uma sociedade se torne inclusiva, é preciso cooperar no esforço coletivo de sujeitos que dialogam em busca do respeito, da liberdade e da igualdade (SILVA, 2003, p. 73).

Neste sentido, a política de cotas no âmbito do Ensino Superior pode ser classificada enquanto uma política pública compensatória e focalizada, mas sobretudo, redistributiva, pois pressupõe-se que elas são uma espécie de redistribuição de um serviço público que foi apropriado historicamente pelos mais ricos da sociedade.

A redistribuição afirmativa, em geral, pressupõe uma concepção universalista de reconhecimento, a igualdade de valor moral das pessoas. Vamos chamar isso seu ‘compromisso formal de reconhecimento’. Entretanto, a prática da redistribuição afirmativa, reiterada ao longo do tempo, tende a pôr em movimento uma dinâmica secundária de reconhecimento estigmatizante, que

contradiz seu compromisso formal com o universalismo (FRASER, 2001, p.238).

Considera-se então, que as ações afirmativas nas universidades se fazem necessárias, com estudos e aperfeiçoamentos cotidianos, mas sem pormenorizar que são políticas paliativas e focais, e como todas as políticas dessa natureza, devem ser acompanhadas por políticas universais, que envolvam o acesso, qualidade e garantia de permanência em todos os níveis de ensino, devem assim ser consideradas temporárias para que num futuro próximo possam ser dispensáveis.

Confia-se ainda, que a educação e o conhecimento são bens públicos e fazem parte dos Direitos Humanos essenciais. Enquanto direito humano, jamais poderia ser negligenciado ou sonogado a parcelas da população, muito menos restringir-se a aspectos pragmáticos da vida. Restringi-la a poucos seria elitismo, vinculá-la ao mercado significa reduzir a cidadania ao capital, ao cidadão consumidor. Assim sendo, concluímos que, as políticas de ação afirmativa vêm contribuindo para alteração na configuração do corpo discente, tornando os *campi* mais democráticos e justos, evidenciando o multiculturalismo⁶ brasileiro e, sobretudo, se caracterizando como política pública de acesso e desenvolvimento da educação.

Em que pesem os argumentos contrários, o fato é que a Política de Ação Afirmativa, em particular na modalidade da reserva de vagas para ingresso nas universidades públicas, vem possibilitando que grupos socialmente vulneráveis, como pobres, negros e indígenas, tenham acesso a direitos sociais como a educação. Todavia, a atual conjuntura de crise política e financeira instaurada a partir de 2008 e intensificada pós golpe no governo Dilma vem trazendo rebatimentos ao sistema educacional brasileiro, e assim verifica-se que tais medidas ainda estão longe de promover a efetiva universalização do direito à educação.

Diante deste contexto, trataremos no próximo capítulo das políticas para democratização do acesso ao ensino superior e se estas vêm se configurando em medidas de inclusão social ou meramente em acesso diferenciado, partindo da premissa que possibilitar o acesso não é sinônimo de incluir.

⁶ “Essa espécie de multiculturalismo propõe compensar o desrespeito por meio da revalorização das identidades grupais injustamente desvalorizadas, enquanto deixa intactos os conteúdos dessas identidades e as diferenciações grupais subjacentes a elas” (FRASER, 2006, p.237).

CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS PARA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E SUAS IMPLICAÇÕES

A educação no Brasil permeia-se por elementos que expressam a desigualdade socioeconômica do país. Em se tratando de educação superior, considera-se que mesmo com as recentes reformas, ainda não se pode falar em democratização do acesso, haja vista que as políticas de expansão se deram num âmbito dicotômico público-privado e que as políticas de permanência nas universidades públicas caracterizam-se sobremaneira pelo assistencialismo, dado seu caráter seletivo e focalizado. Assim sendo, no presente capítulo serão abordadas as políticas para expansão do ensino superior, seus avanços e suas lacunas.

2.1 Massificação ou expansão: trajetória da democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil

Percebe-se, que a estrutura do sistema educacional do país continua voltada aos interesses privados, com um número maior de instituições, vagas e matrículas na Rede Particular em detrimento da Rede Pública que continua a carecer de recursos físicos, humanos, e financeiros para efetivação da expansão objetivada pelo REUNI⁷.

Remetendo-se ao histórico do Ensino Superior no Brasil, verifica-se que os primeiros cursos datam do século XVII, ainda no Brasil Colônia, criados pelos padres jesuítas da Companhia de Jesus, visando o atendimento aos interesses de qualificação da Igreja com cursos de Teologia. Contudo, de forma mais concreta, até mesmo em termos de legislação, a trajetória da Educação Superior no Brasil remonta ao século XIX, com a criação em 1808 das primeiras instituições, com o formato de faculdades isoladas, enquanto que as primeiras universidades surgiram bem posteriormente, nos anos de 1930 (DURHAM, 2005), cujo objetivo principal dessas instituições, consistia em formar advogados, engenheiros e médicos a fim de atender as necessidades governamentais e das elites locais.

⁷ Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

Entre 1889 a 1918 foram criadas 56 novas escolas de Educação Superior, apresentando uma rede com esse modelo educacional no País com instituições públicas e leigas, federais ou estaduais, e instituições privadas, confessionais ou não. Na década de 1930, mais precisamente em 1933, foi realizada a primeira enquete oficial, no Brasil sobre a estatística educacional, a qual evidenciou que 44% das matrículas e 60% dos estabelecimentos de Ensino Superior pertenciam a instituições privadas.

No contexto da segunda república, período que compreende os anos de 1945-1964, teve-se lentamente a expansão do Ensino Superior, com a criação de 18 universidades públicas e 10 particulares ou confessionais.

Apesar de tudo, podemos tratar esse período como uma das primeiras experiências de expansão do sistema. Ao contrário do crescimento do setor privado, o que se pretendia era a ampliação das vagas nas universidades públicas e gratuitas, que associassem o ensino à pesquisa, com foco no desenvolvimento do país, aliado às classes populares na luta contra a desigualdade social no ensino superior (SANTOS e CERQUEIRA, 2009, p.5).

Já nos anos de 1960, período no qual vigorou o regime da Ditadura Militar no Brasil, houve uma profunda reforma do Ensino Superior, a partir da criação da Lei nº 5.540/1968. As principais mudanças proposta pela referida legislação foram: fim da autonomia das faculdades; criação de institutos, faculdades e/ou escolas; introdução do sistema de créditos; ciclo básico antes da formação profissional; garantia da representação discente e docente; ingresso contínuo por carreiras e currículos mínimos fixados pelo MEC.

Além dessas reformas, houve também, um incentivo para ampliar a participação do setor privado na educação, com a oferta de cursos de baixo custo e no estabelecimento de exigências acadêmicas menores, tanto para o ingresso como para o prosseguimento dos estudos até a graduação. Desta forma, as instituições de Ensino Superior tornaram-se um grande negócio.

A política educacional dos governos militares pode, então, ser definida como a política da modernização conservadora e que expressou: o autoritarismo dos mandatários (os docentes, as resistências das universidades, o movimento estudantil foram calados); a subordinação a um modelo econômico excludente e, portanto, elitista, de privilegiamento do grande capital; o tecnicismo burocrático (as medidas em geral não contaram com a participação dos educadores); a mentalidade empresarial no campo da educação

assaltada por princípios de eficiência, produtividade, racionalidade e economia de recursos (SANFELICE, 2010, p.336).

Na década de 1980, com o fim da Ditadura Militar, período de estagnação do crescimento econômico do país, observa-se a oferta de cursos noturnos concentrados nas instituições privadas. Em 1986, 76,5% das matrículas estavam concentradas no Ensino Superior privado enquanto que as instituições públicas resistiram a abertura de cursos noturnos.

Cumprido ressaltar que, a CF/88 assegura a participação da iniciativa privada no Ensino Superior. Desta forma como assevera Neves:

O Brasil consolidou, assim, seu sistema de educação superior com dois segmentos bem definidos e distintos: um público e um privado, abrangendo hoje um sistema complexo e diversificado de instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas (confessionais, particulares, comunitárias e filantrópicas) (NEVES, 2012, p.3).

Ressalta-se que, a primazia pelo ensino privado significa muito mais do que a cobrança por um serviço, a privatização da educação pressupõe a substituição de valores solidários e humanistas por uma cultura competitiva baseada nos valores do consumismo e do individualismo, além de influenciar os conteúdos e as relações de poder dentro da instituição.

Seguindo nessa perspectiva, no decorrer dos anos 90, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), deu-se a aprovação da Lei nº 9.394/96, a atual LDBEN (Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional), e com ela a criação de um conjunto de leis que regulam os mecanismos de avaliação do sistema de educação superior, credenciamento das instituições que a ofertam, tomando como base as avaliações, renovação periódica para reconhecimento dos cursos, o que de certa forma veio afetar a autonomia do setor privado educacional, a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como alternativa ao vestibular criado em 1911, a criação do Exame Nacional de Cursos, o Provão. "Com o governo Cardoso, o Brasil vivenciou mais uma etapa da reforma universitária consentida e conduzida pelo capital, nos marcos da expansão operacionalizada pelo projeto neoliberal de educação superior" (LIMA, 2013, p.20).

Torna-se pertinente recordar, que na década de 1990 o setor empresarial/industrial atribuía à baixa escolaridade o motivo pelo atraso e baixa

capacitação da força de trabalho para fazer frente a competitividade externa, assim a elevação dos níveis de escolarização era uma das metas neste período e às universidades caberia a função de formar quadros especializados que pudessem atender o modelo capitalista dependente. Sobre isso, Kalam assim se refere:

Num quadro em que as orientações dos organismos internacionais pautavam a agenda da implementação de políticas públicas dos países periféricos, retratadas nas necessidades de ajustes estruturais e de reforma do Estado, a educação situava-se no bojo das transformações relacionadas à adequação das demandas do capital. As diversas ações que apontavam para a reforma da educação, entre as quais a LDB e o PNE, coadunavam-se com as diretrizes do Banco Mundial, particularmente no tocante ao financiamento à gestão. Nesse novo modelo, não cabia mais ao Estado arcar com a manutenção do sistema público de ensino como um todo, visto pelos formuladores da doutrina neoliberal como ineficiente e atrasado. Colocam-se como necessárias a parceria com a iniciativa privada, a busca de novas e alternativas fontes de recursos e a corresponsabilidade e participação da sociedade civil nesse processo (KALAM, 2013, p. 183).

Destarte, ao final do governo FHC tem-se uma educação fragmentada, segmentada, flexível e dispersa, o que não contribui para estabelecer as bases de cooperação, integração e coesão entre os entes federativos. Caracterizando-se assim, como políticas de governo e não de Estado, haja vista o atendimento a grupos focalizados e sua temporalidade. De acordo com Oliveira:

Considera-se que políticas de governo são aquelas em que o executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de estado são aquelas que envolvem mais de agência do Estado, passando em geral pelo parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando mudanças em outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Em 2003 inicia-se o primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, e com ele as expectativas de melhorias no campo social entre eles a educação. Neste mesmo ano, foi formado um Grupo de Trabalho com o objetivo de “analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES” (BRASIL, 2003). É interessante frisar, que essa iniciativa presidencial foi

criticada pelas associações dos docentes das universidades públicas que viam nessa proposta uma tentativa de desobrigação do Estado com a educação pública.

Ratifica-se ainda que, os primeiros anos do Governo Lula foram marcados muito mais por permanências do que por rupturas (OLIVEIRA, 2011). Seu primeiro mandato caracterizou-se essencialmente pela promoção de políticas assistenciais e compensatórias, tendo como público específico os mais pobres. Rocha (2013) salienta que em verdade os governos Lula e Dilma trouxeram de volta o tema desenvolvimento pautados na justiça social, mediante a garantia de direitos às minorias (pobres, negros, mulheres, crianças...).

Muitos debates ocorreram no ano de 2003, a fim de subsidiar a antiga questão da Reforma Universitária em aspectos como a gestão, autonomia acadêmica e financeira, avaliação e regulação, estrutura e organização, democratização e acesso, dentre outros. Conforme Lima:

A análise das ações constitutivas da reformulação da educação superior realizada no Governo Lula da Silva (2003-2010) – como parte de mais uma fase da contrarreforma do Estado brasileiro – indica também uma nova fase da expansão nos marcos de um neoliberalismo reformado (NEVES, 2005). Um processo realizado por um vasto conjunto de ações e que pode ser identificado através de dois grandes eixos temáticos: o empresariamento da educação e a certificação em larga escala. (LIMA, 2013. p.23)

O eixo de empresariamento da Educação Superior foi contemplado por meio do aumento do número de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e do financiamento público indireto para o setor privado (Ex. FIES e PROUNI) e ainda, por intermédio da privatização das IES públicas a partir de cursos pagos e da criação de fundações de direito privado, enquanto a certificação em larga escala se caracterizou primordialmente pela expansão e consolidação da Educação a Distância (EAD) e do REUNI.

Tal configuração ainda pode ser evidenciada nos dias atuais quando podem ser verificadas que o total de instituições de Ensino Superior no Brasil em 2014 era de 2368, sendo 298 públicas e 2070 privadas⁸. O número de novas vagas total foi de 6.345.652, sendo 5.751.766 nas instituições particulares contra 593.886 nas públicas. Diante dos dados, faz-se o seguinte questionamento: massificação ou expansão? Ou expansão para quem?

⁸ Dados da Sinopse da Educação Superior de 2014/ MEC/INEP.

Complementando os dados, Mancebo, Silva Júnior e Schugurensky, utilizando-se das sinopses estatísticas do Ensino Superior do MEC entre os anos de 1995 a 2004, chamam a atenção para este crescimento dualizado e argumentam que:

Se, por um lado, essa expansão deve ser percebida como positiva por ampliar o acesso da população ao ensino superior, é necessário atentar para alguns efeitos perversos desse mesmo processo, pois, indiscutivelmente, o que mais se expandiu no período foram as matrículas nas instituições privadas, que tiveram um crescimento da ordem de 454%, enquanto que na rede pública foi de 180% somente (MANCERO, SILVA JÚNIOR e SCHUGURENSKY, 2016, p.211).

Bourdieu (2015) enfatiza também a questão da desvalorização dos diplomas, que ocorre num contexto de ampla democratização ou massificação do acesso a um nível de ensino, de acordo com o autor, quanto maior for o número de diplomas auferidos, maiores são as chances de desemprego e de venda da força de trabalho por valores irrisórios. Para ele trata-se de uma geração enganada em que:

A defasagem entre as aspirações que o sistema de ensino produz e as oportunidades que realmente oferece é, numa fase de inflação de diplomas, um fato estrutural que afeta, em diferentes graus segundo a raridade dos respectivos diplomas e segundo a sua origem social, o conjunto dos membros de uma geração escolar (BOURDIEU, 2015, p. 180).

Para o autor, o estudante proveniente das famílias mais desprovidas culturalmente têm grandes chances de obter um diploma desvalorizado, o que para ele se configura numa exclusão mais estigmatizante do que no passado, à medida que aparentemente tiveram sua chance e não conseguem se inserir no mercado de trabalho.

Deste modo, para se viabilizar o que se denominou como democratização do acesso ao Ensino Superior, algumas políticas públicas foram criadas visando a ampliação do acesso. Destacando-se neste contexto, em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu como meta a ampliação do Ensino Superior para jovens entre 18 e 24 anos de 12% para 30%, pois o índice de 12% era considerado muito baixo ao ser comparado com países com a Argentina, Chile, Venezuela e Bolívia, respectivamente com 40%, 20,6%, 26%, 20,6%.

Neste íterim, destaca-se ainda a aprovação da lei que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a apresentação ao congresso do projeto de lei que instituía a política de reserva de vagas para egressos de escolas públicas, negros e indígenas e a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Em suma, as principais políticas visando a Reforma Universitária e a democratização do acesso foram o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o PROUNI, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e as políticas de Ações Afirmativas.

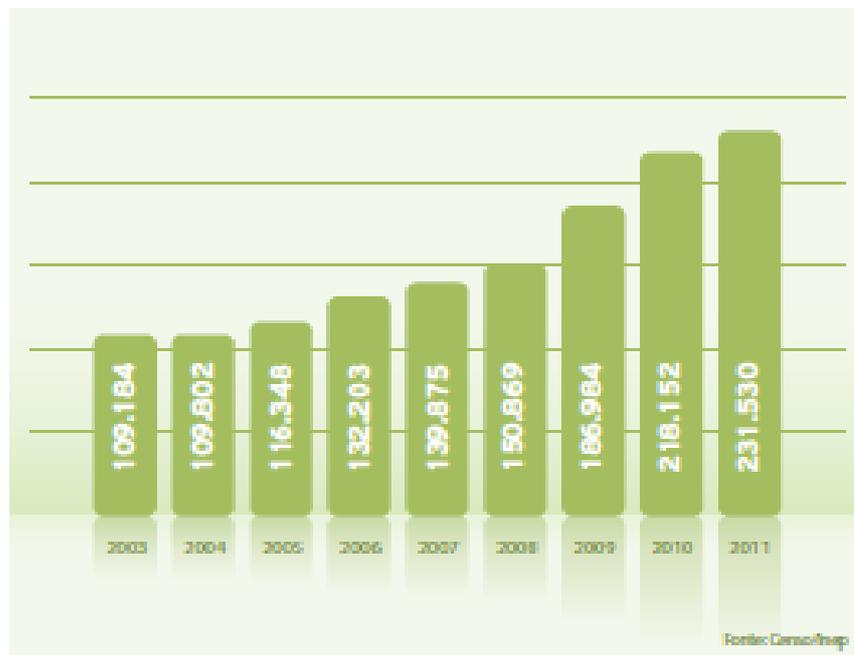
O REUNI foi criado pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, com o objetivo de criar condições para o acesso e a permanência na Educação Superior, por meio de ações como expansão da estrutura física, acadêmica e pedagógica das instituições, aumento de vagas nos cursos de graduação e ampliação dos cursos noturnos. Para Neves:

A principal política governamental para o ensino superior, instituída em 2007, foi o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão para as Universidades Federais (REUNI). Seu objetivo era a expansão do acesso e ampliação das matrículas nas instituições públicas, a partir de um melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais. O programa também tem como meta a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de 18 alunos de graduação em cursos presenciais por professor ao final de cinco anos. As despesas são financiadas com dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação (NEVES, 2012, p. 14).

O programa encontra-se estruturado em quatro eixos: aumento do número de vagas; reestruturação acadêmico-curricular; política de assistência estudantil; suporte da pós-graduação para o desenvolvimento da graduação. Contudo, sua estrutura preconiza a dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, na medida em que operacionaliza e reduz às universidades a unidades de ensino de graduação.

Neste sentido, analisando o **gráfico 01**, percebe-se o crescimento de aproximadamente 30 mil vagas no período compreendido entre 2003-2007, contudo no período concernente ao REUNI (2007-2011), se deu um crescimento exponencial, superando 90.000 vagas.

Gráfico 01 - Vagas ofertadas nas graduações presenciais nas universidades federais 2003-2011



Fonte: Dados da pesquisa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2013-pdf/12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2011>.

Vale ressaltar que, neste período, o foco preponderante continua a ser a competência para o trabalho, desta forma, assistiu-se a uma formação crescentemente fragmentada e utilitarista, em que não se permitia uma visão das relações sociais, ficando a formação emancipatória cada vez mais minimizada.

A expansão realizada no período 2003-2010 foi viabilizada, portanto, pelo “alargamento” da concepção de universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva, através da difusão de educação terciária elaborada pelo Banco Mundial. Um processo de expansão conduzido, especialmente pelo REUNI, aprofundando a hierarquização entre unidades e/ou universidades federais (LIMA, 2013, p. 31).

Faz-se *mister* enfatizar que, os recursos financeiros e de pessoal apresentados pelo governo para viabilizar esta contrarreforma são incompatíveis com as metas assumidas. Desta forma:

Consideramos contrarreforma porque as mudanças estruturais no papel social do Estado e em seu funcionamento interno pautam-se na substituição da universalização dos direitos e políticas sociais pela focalização e fragmentação das políticas sociais, diluindo a noção de direito como perspectiva de retornar aos trabalhadores parte da

riqueza social por ele produzida, o que só pode ser garantido publicamente. Neste contexto, a educação é um serviço que é definido a partir de uma série de regras, de orientações e diretrizes que caracterizam o que é uma atividade da educação; nela, há uma transmissão de conhecimento por um tipo de serviço prestado a um segmento da população. Nessa lógica, o bem público é definido pelo fato de esse serviço ser executado para um segmento da população, e isto o torna público. Não entra nessa caracterização a análise sobre como ele é executado, para quem é executado e com que financiamento é executado. Portanto, a chamada "reforma" constitui-se de fato em um retrocesso, uma contrarreforma, no campo do direito social (PINTO, 2013, p.43).

Como citado anteriormente, outro importante programa para viabilização do acesso ao Ensino Superior foi o PROUNI, instituído pela Lei Federal 11.096/2005, oferta de isenções tributárias às instituições privadas de Ensino Superior que como contrapartida, concedem bolsas de estudo (parciais ou integrais) aos alunos matriculados. A concessão de bolsas tem como critério a renda *per capita* de até 3 salários-mínimos e segundo Neves:

Diferentemente da experiência de alguns países que tem programas de apoio fortemente concentrados nos estudantes, através de empréstimos ou bolsas, no Brasil o apoio dá-se significativamente às instituições de ensino superior através da isenção tributária e previdenciária para as consideradas filantrópicas (NEVES, 2012, p.4).

Para Lima:

O Prouni constitui-se em mais uma modalidade de parceria público-privada que objetiva resolver a crise de inadimplência vivenciada pelo setor privado diante do aumento dos valores das mensalidades ou anuidades das instituições privadas de ensino superior e do nível de empobrecimento progressivo dos trabalhadores brasileiros (LIMA, 2007, p. 173).

Contudo, há que se ressaltar o universo de estudantes que tiveram acesso ao Ensino Superior mediante este programa, ponderar que o investimento seria mais eficaz no ensino público é fato, mas não se pode pormenorizar o universo de cidadãos que foram contemplados com o programa. Conforme representado no gráfico abaixo: “O Prouni já atendeu, desde a sua criação até o processo seletivo do

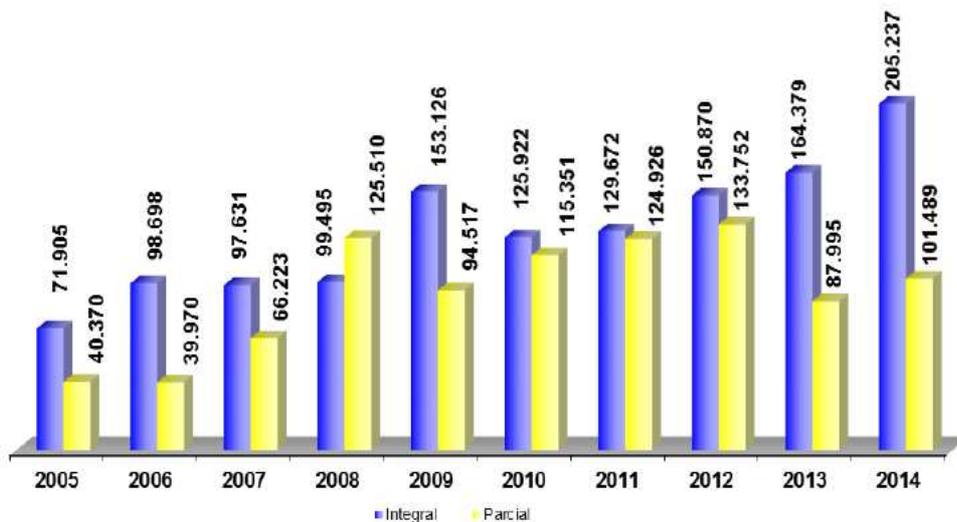
segundo semestre de 2016, mais de 1,9 milhões de estudantes, sendo 70% com bolsas integrais”. (Ministério da Educação, 2017⁹).

O programa pode ser assim referenciado como um clássico exemplo de política pública não estatal:

[...] na medida em que a educação é um bem público e instituições públicas e privadas prestam esse serviço público para o conjunto da sociedade, está naturalizada a alocação de verba pública para as instituições privadas e o financiamento privado das IES públicas. (LIMA, 2007, p. 179).

O gráfico abaixo demonstra o quantitativo de bolsas oferecidas pelo PROUNI entre 2005 e 2014, bem como o crescimento gradativo do programa:

Gráfico 02- Bolsas ofertadas pelo PROUNI, por ano.



Fonte: Dados da pesquisa. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/Sisprouni> 2015

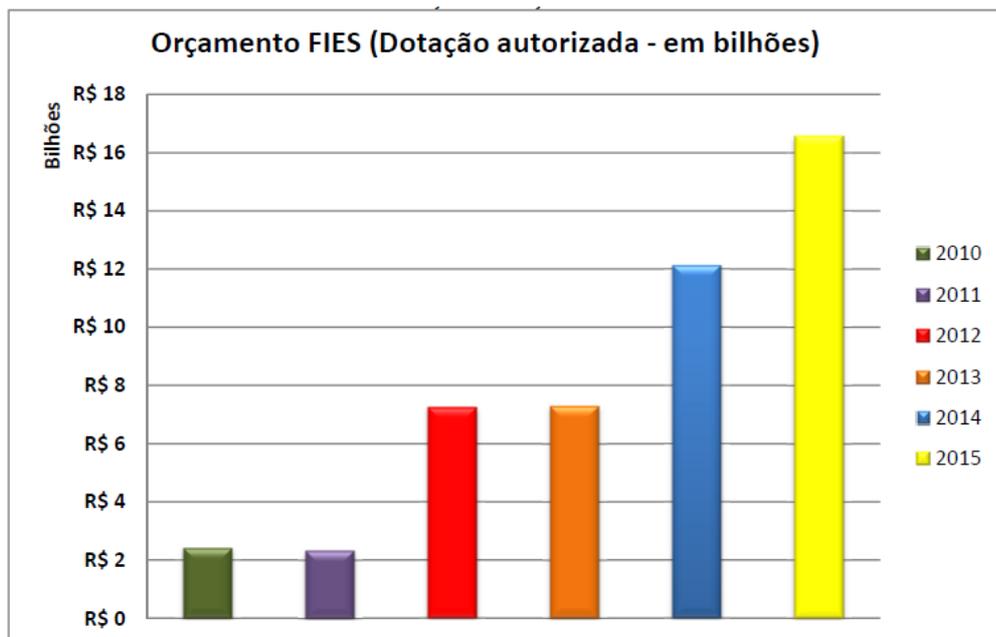
O programa de democratização de acesso ao Ensino Superior mais criticado atualmente é o FIES, que constitui-se em um programa do MEC destinado a financiar a Educação Superior em instituições privadas conforme preceituado na Lei nº 10.260/2001. Desde a promulgação da referida lei, várias mudanças ocorreram em sua formatação e critérios para concessão do financiamento. Hoje, o FIES só

⁹ Conferir em: <http://prouniportal.mec.gov.br>

pode ser requerido por estudantes com renda *per capita* de até 3 (três) salários-mínimos e a classificação se dá por meio do ENEM.

Conforme o **gráfico 03**, o orçamento do FIES aumentou cerca de 15 bilhões num interstício de cinco anos, aqui mais uma vez pode ser visualizado a alocação de recursos públicos nas IES privadas e, sobretudo, um privilegiamento das mesmas, em detrimento do aumento de vagas nas IES públicas que não cresceram na mesma proporção. Configura-se assim, um crescimento de grandes empresas educacionais, cujos recursos mantenedores principais são públicos, seja por meio da isenção de impostos oferecida pelo PROUNI, ou pelo financiamento por intermédio dos bancos públicos, no caso do FIES.

Gráfico 03- Evolução do orçamento do FIES



Fonte: Dados da Pesquisa. Disponível em: Siafi – Tesouro Gerencial/
<http://portal.mec.gov.br>

Barroso (2013, p.55) enfatiza que é nesta alteração das relações entre público e privado que é preciso encontrar um novo princípio de justiça que contemple as necessidades individuais e expectativas dos alunos e que garanta a equidade no acesso a uma educação de qualidade.

Foi ainda, neste mesmo cenário político-social, que o termo Ação Afirmativa emergiu, a partir das discussões sobre a efetivação dos Direitos Humanos e do

reconhecimento do direito à diferença, tendo sido efetivada primordialmente por intermédio das cotas, como já retratada no capítulo anterior, por meio da Lei nº 12.711/12.

Desde então, a política de ação afirmativa, em particular na modalidade da reserva de vagas para ingresso nas universidades públicas, vem possibilitando que grupos socialmente vulneráveis como pobres, negros e indígenas, tenham acesso a direitos sociais como a educação. Todavia, a atual conjuntura de crise política e financeira vem trazendo rebatimentos ao sistema educacional brasileiro, e tais medidas ainda estão longe de promover a efetiva universalização do direito à educação.

Concorda-se com Neves quando afirma que:

Sem dúvida, as políticas de inclusão social atuais: Afirmativas (cotas, bônus), PROUNI e REUNI, tem seu valor e cumprem uma função importante; mas não são suficientes para a virada da democratização do acesso ao ensino superior no Brasil (NEVES, 2012, p. 16).

Presume-se que o vínculo entre educação e desigualdade social é inegável e tem consequências importantes na política educacional, desta forma, não se pode pretender responder aos desafios de acesso e permanência sem levar em consideração a questão social mais ampla. Neste intento, cabe aqui questionar se as atuais políticas de acesso ao Ensino Superior podem ser consideradas políticas de redistribuição de oportunidades e de inclusão social.

Face aos dados retratados no presente capítulo, considera-se que as políticas de acesso ao Ensino Superior adotadas a partir dos anos 90 são caracterizadas pela lógica da focalização e seletividade. A estratégia de governo nas últimas décadas visou, sobretudo, o fortalecimento do capital, porém sem deixar de atender às minorias. À proporção que se estabelecem critérios de renda ou de ensino médio cursado em escola pública de forma conjunta com a etnia para ingresso nas universidades, as ações afirmativas no âmbito do Ensino Superior deixam de ser uma política seletiva e se implementam como políticas focalizadas.

Acredita-se ser fundamental encontrar uma alternativa para atendimento às minorias num contexto capitalista dependente. Com isso, faz-se necessário na atual conjuntura, minimizar as desigualdades sociais por meio da redistribuição de oportunidades. Parece que foi esse o intento das políticas de democratização do

acesso, todavia o investimento nas políticas universais, quais sejam, o de fortalecimento dos ensinos fundamentais e médio públicos, tanto no âmbito de sua infraestrutura quanto na qualidade do ensino ficaram esquecidos.

Desse modo, concorda-se com massificação do Ensino Superior quando se refere às instituições privadas onde a oferta do número de vagas tem sido superior à demanda e também por intermédio da Educação a Distância, propalado velozmente e intitulado como uma pseudo solução para qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho.

Denomina-se ainda, massificação a forma desestruturada com que se deu a expansão via REUNI, contudo, não se pode deixar de chamar democratização quando constatamos exemplos palpáveis de alunos provenientes de escola pública, negros, indígenas e a população de baixa renda, ocupando uma vaga no Ensino Superior, seja nas instituições públicas ou privadas. Concorda-se, ainda, com massificação¹⁰ quando se remete à precariedade das instituições públicas ou à baixa qualidade de alguns cursos privados, mas ratifica-se a democratização quando presenciamos as minorias ocupando espaços educacionais jamais pensáveis.

Caldas (2014, p. 324) afirma que somente com a presença massiva da classe trabalhadora no Ensino Superior, outrora destinado à elite, é que poderá se reconstruir outra estrutura de vida universitária. Não obstante, não advoga a massificação sem condições, mas defende que o necessário não é garantir a mesma qualidade para mais alunos, mas sim produzir uma “nova qualidade” para uma outra configuração social do Ensino Superior.

Entretanto, no cenário atual presencia-se desde 2012 uma estabilização do número de vagas das IES públicas, acompanhado do sucateamento e desmobilização das universidades, tal fato vem sendo atribuído à crise econômica instaurada no país a partir do segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff (2015), mas seu ápice tem se dado após o impeachment sofrido por este governo, ou seja, partir do mandato do presidente Michel Temer.

No entanto, é pertinente qualificar as ações, apontar suas lacunas, mas também soluções, sem perder o direcionamento de que o direito à educação

¹⁰ “Hoje a escola de massas está esmagada por seu próprio poder, pela influência sem precedentes que exerce sobre o destino dos indivíduos, o que contribui para torna-la injusta, fazendo com que suas próprias desigualdades tenham menos impacto na vida social, da mesma maneira que as desigualdades sociais repercutem menos na escola” (DUBET, 2004, p.550).

superior deve ser universal, mas por outro lado sem se prender à utopia de que no contexto capitalista contemporâneo ela se fará possível. Talvez o grande erro dos últimos governos tenha sido o investimento demasiado em políticas focais em detrimento das universais, sem, portanto, pensar que elas devem andar *pari passu*, de forma complementar, mas nunca excludentes. Acredita-se, sobretudo, que o problema não se localiza nas políticas focais, mas sim no privilegiamento do capital e na minimização de ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino em todos os seus níveis, bem como para ampliação do Ensino público e gratuito.

Diante das considerações elencadas nesta seção, tais como: as diferenças entre o ensino público e o privado, a certificação em larga escala, o acesso das minorias ao Ensino Superior, dentre outras considerações; faz-se primordial a discussão de inclusão ou exclusão tanto no acesso ao Ensino Superior, bem como no interior da universidade, é o que será trabalhado na próxima seção.

2.2 Exclusão Do Ensino Superior ou No Ensino Superior?

Considera-se aqui que a exclusão implica processo de destituição da cidadania, traduz-se como uma forma complexa e completa de eliminação de direitos de uma população, para a qual, muitas vezes não se consegue nem garantir as necessidades básicas. Desta forma, a existência de deficiências e barreiras de acesso das minorias, à educação e ao trabalho – os dois principais mecanismos, considerados lícitos, de mobilidade e inclusão social da nossa sociedade – bem como às estruturas de oportunidades disponíveis nos campos da saúde, lazer e cultura, contribuem para o agravamento da situação de vulnerabilidade social¹¹ deste público, quais sejam: os pobres, negros, indígenas, pessoas com deficiência, dentre outras.

De acordo com Paugam, três idéias se associam ao conceito de exclusão: a noção de trajetória, ou seja, de que há um processo que deve ser visto de forma longitudinal, permitindo compreender o percurso temporal dos sujeitos em confronto com o ambiente; o conceito de identidade, positiva ou negativa, de crise e

¹¹ “A vulnerabilidade social é uma zona intermediária, instável, que conjuga a precariedade do trabalho e a fragilidade dos suportes de proximidade” (CASTEL, 1998, p. 24).

construção da mesma; e o aspecto de territorialidade, que é a base que abriga os processos excludentes, incluindo-se aí a segregação. (PAUGAM, 2003, p.15).

Considera-se, assim, que tais minorias eram excluídas até a década passada do acesso ao Ensino Superior, à proporção de que este nível de escolaridade era estritamente meritocrático, sendo efetivado primordialmente por intermédio da aprovação no vestibular. Porém, com o advento da democratização do acesso às IES, o problema desloca-se para outro campo, evidenciando-se, agora, a questão da exclusão no ensino superior, provocada por diversos fatores, seja por falta de políticas de permanência ou quiçá pela ausência de integração destes indivíduos ao meio universitário.

Há que se ressaltar que este novo público, presente nas IES por intermédio das Ações Afirmativas, além da privação material, enfrenta ainda a exclusão simbólica, o sentimento de não pertencimento, pelo simples fato de não corresponderem aos padrões estéticos que são valorizados pela sociedade, onde o acesso a determinados serviços e bens de consumo constituem a senha para a inclusão. Bourdieu (2015) chama a atenção para a posição dos educadores nesse processo:

Assim no ensino superior, os estudantes originários das classes populares e médias serão julgados segundo a escala de valores das classes privilegiadas, que numerosos educadores devem a sua origem social e que assumem de bom grado, sobretudo se o seu pertencimento à elite datar de sua ascensão ao magistério.

Não há indício algum de pertencimento social, nem mesmo a postura corporal ou a indumentária, o estilo de expressão ou o sotaque, que não sejam objeto de “pequenas percepções” de classe e que não contribuam para orientar – mais frequentemente de maneira inconsciente – o julgamento dos mestres (BOURDIEU, 2015, p. 60-61).

Vale evidenciar que tal fato não ocorre apenas quando se remete às universidades públicas, mas também nas instituições particulares, pois a questão é: se estas minorias que hoje se fazem presentes no contexto universitário, vivem realmente o “ser universitário”, ou apenas vivem no ambiente da universidade, mas sem pertencer ao mesmo?

[...] a exclusão não é uma ausência de relação social, mas um conjunto de relações sociais particulares da sociedade tomada como

um todo. Não há ninguém fora da sociedade, mas um conjunto de posições cujas relações com seu centro são mais ou menos distendidas (CASTEL, 1998, p. 569).

Neste sentido, diante de um contexto de ascendente expansão do ensino universitário, uma questão torna-se emblemática: ocorre de fato uma verdadeira inclusão destes alunos, ou apenas estão viabilizando o acesso? Parte-se do pressuposto de que há uma grande diferença entre os conceitos: viabilizar o acesso é tarefa primeira, incluir deve ser sequencial, acredita-se de que nada adianta viabilizar o ingresso na universidade, se não são asseguradas condições efetivas de permanência¹².

Outrossim, estaria novamente diante do binômio inclusão-exclusão? Considerando que num passado-recente as minorias eram excluídas do acesso ao Ensino Superior e na atualidade são excluídas no Ensino Superior, seja pela ausência de políticas adequadas de permanência, pela discriminação¹³ presente nos *campi*, ou ainda pela ausência de pertença àquela realidade?

Há que se ressaltar, que muitos destes alunos que ingressam pelas medidas afirmativas, precisam trabalhar para se manter, desta forma ficam privados do contato social, da convivência acadêmica, prejudicando essencialmente sua adaptação à vida universitária e sua integração, sendo que o sentir-se parte da instituição é fundamental para a permanência.

Para Belchior (2006), da mesma forma que políticas universais não combatem por si só a discriminação, as medidas afirmativas também não são suficientes para dar respostas às questões relacionadas ao pertencimento. “É necessário uma ação conjunta e efetiva entre ambas para que se possa combater os mecanismos da exclusão sociorracial”. (BELCHIOR, 2006, p. 108)

Citando ainda a afirmação de Giddens (2001,p. 78) que diz que: “A principal força do desenvolvimento de capital humano obviamente deve ser a educação. É o principal investimento público que deve estimular a eficiência econômica e a coesão cívica”; e, considerando que para se mencionar a coesão cívica deve-se remeter a solidariedade entre os participantes de um mesmo grupo, desta forma, a questão

¹² Carmo & Carmo (2014) esclarece que a etimologia de permanecer e permanência têm como referente latino o termo *permanere* que significa persistir, durar.

¹³ A discriminação é “toda e qualquer distinção, exclusão ou preferência que tenha por efeito anular a igualdade de oportunidade e o tratamento entre indivíduos ou grupos” (TEIVE, 2006, p.43).

que se formula é: a diversidade étnica e social presente no contexto universitário após a implantação das políticas de democratização do acesso, tem sido um elemento de coesão ou de exclusão das minorias? Sandel sobre isso esclarece:

O princípio da diversidade se justifica em nome do bem comum – o bem comum da própria faculdade e também da sociedade em geral. Primeiro, defende que um corpo estudantil com diversidade racial permite que os estudantes aprendam mais entre si do que se todos tivessem antecedentes semelhantes. Assim como um corpo discente cujos componentes pertencessem a uma só área do país limitaria o alcance das perspectivas intelectuais e culturais, o mesmo aconteceria com um corpo estudantil que refletisse homogeneidade de raça, etnia e classe social. Em segundo lugar, o argumento da diversidade considera que as minorias deveriam assumir posições de liderança na vida pública e profissional, porque isso viria ao encontro do propósito cívico da universidade e contribuiria para o bem comum (SANDEL, 2017, p. 213).

Conforme Sowell, uma das razões para adoção de cotas está na afirmação de que isto promoveria uma sociedade mais coesa. Contudo, o autor demonstra a partir de experiências de sociedades, tais como: Índia, Nigéria, Malásia, Paquistão... que tal afirmativa é questionável. E conclui que:

Aqueles que se imaginam promovendo a harmonia intergrupos com a tentativa de reduzir disparidades econômicas entre os grupos, raramente levam em conta que a politização das diferenças pode ter efeito contrário. O que acontece na realidade parece ter muito menos peso do que aquilo que as teorias vigentes dizem que ocorrerá. E isto não é apanágio dos políticos (SOWELL, 2004. p. 179-180).

No que concerne às condições de permanência, é pertinente salientar que mesmo nas IES públicas o custo para se manter é alto, nas IES privadas mesmo com a desoneração do pagamento das mensalidades por meio dos programas PROUNI e FIES, este custo pode ser ainda maior, já que não contam com a infraestrutura de restaurantes e moradias estudantis gratuitas, além do material didático de custo elevado. Desta forma, afirma-se que acesso facilitado não é garantia de permanência e equidade.

No Ensino Superior, medidas recentes caminham no sentido de ampliar o acesso à universidade para um conjunto mais heterogêneo de jovens, porém, todas requererão mais recursos para garantir ainda mais acesso ao Ensino Superior, mas também permanência dos alunos e qualidade dos cursos. A consolidação da expansão via Reuni exigirá recursos adequados para, nos novos campi, sanar carências infraestruturais e reduzir carga docente; o Prouni poderá ser expandido para aumentar a matrícula, mas isto também tem

custos; a ampliação das cotas demandará recursos para acolhimento e acompanhamento do corpo discente (WALTEMBERG,2013, p.83).

Percebe-se que a temática permanência tem se tornado um ponto de discussão recorrente entre os defensores das ações afirmativas, considerando o grande contingente daqueles que acessam as universidades, mas não conseguem se manter com dignidade para que possam se dedicar à sua formação com qualidade. Acredita-se que o desafio da permanência deve ser enfrentado com a mesma determinação que tem caracterizado a luta pela implementação das cotas e que se faz necessário o aperfeiçoamento das ações que já têm sido adotadas, para que mais alunos tenham êxito em seus estudos de nível superior.

Outro fator registrado em pesquisas já realizadas, tais como Zago (2006), Ribeiro e Schegel (2015), Santos (2015), dentre outros, apontam uma estratificação horizontal na Educação Superior, pois diagnosticam que as minorias estão tendo acesso ao Ensino Superior, mas este acesso tem se concentrado nos cursos de menor prestígio, ou seja, a inclusão dos anteriormente excluídos está localizada nas carreiras menos valorizadas socialmente.

Há uma luta constante entre o que gostariam de fazer e o que é possível fazer, materializada em uma gama variada de situações: carga horária de trabalho, tempo insuficiente para dar conta das solicitações do curso e outras, de ordem social e cultural, condicionadas pelos baixos recursos financeiros (ZAGO, 2006, p. 235).

Ocorre assim, uma inclusão limitada pelo contexto social, cultural e econômico do indivíduo, ao passo que a escolha pelo curso é permeada por suas condições de existência e sobrevivência. A escolha por um curso com carga horária integral, por exemplo, torna-se inviável para o discente de baixo nível socioeconômico, tendo em vista que a família baixa renda, constitui-se uma unidade de rendimentos, e a opção pela matrícula pode significar menos uma força de trabalho na composição da renda familiar, qual seja, o ingresso do pobre no Ensino Superior significa menos rentabilidade para a família e estes enfrentam veementemente a possibilidade de abandono dos estudos. Bourdieu (2015) denomina estas minorias de “excluídos do interior”, ao passo que são excluídos dentro da própria instituição:

Como sempre, a escola exclui; mas, a partir de agora exclui de maneira contínua, em todos os níveis do cursus (entre as classes de transição e os liceus de ensino técnico não há, talvez, mais que uma diferença de grau), e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados. Por conseguinte, esses excluídos do interior são votados a oscilar- em função, sem dúvida, das flutuações e das oscilações das sanções aplicadas – entre a adesão maravilhada à ilusão de que propõe e a resignação a seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente- (BOURDIEU, 2015, p. 250-251).

Diante do exposto, percebe-se que há no presente uma exclusão no Ensino Superior, que é dada sob três formas, a saber, pela opção de curso, pela falta de pertença, que muitas vezes vem acompanhada da discriminação e pela ineficiência ou ausência de programas de permanência.

Bourdieu (2015) salienta que estas três formas de exclusão sofrem influência direta do capital econômico, social e cultural. Para o autor, do capital econômico, pois é por intermédio da faixa de renda que serão determinados os cursos pelos quais se podem pagar ou se manter, e a partir dele que serão desenhados os programas de assistência estudantil e de permanência de uma universidade. Já o capital social¹⁴ influi sem medida na escolha do curso superior, a influência do meio familiar e do contexto social, tendem a desencorajar as ambições dos sujeitos, e ainda, o capital cultural¹⁵ e o ethos, ao se combinarem, definem as condutas dos sujeitos diante do contexto educacional e estas condutas determinadas se configuram ou não em fontes de exclusão ou inclusão dos sujeitos (BOURDIEU, 2015, p. 55).

Conforme Bourdieu (2014) a educação exerce um papel preponderante na reprodução e legitimação das desigualdades sociais, revelando como as condições

¹⁴ O capital social é conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados a posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (...) O volume de capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) que é de posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado (BOURDIEU, 2015, p. 75).

¹⁵ O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez do corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um habitus. Aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo (BOURDIEU, 2015, p. 83).

sociais prévias dos estudantes e suas famílias têm impacto na educação. Desta forma, cabe o questionamento se a atual democratização do acesso das IFES tem se configurado em mera reprodução do sistema legitimando as desigualdades sociais, ou se realmente têm se configurado em instância transformadora e democratizadora da sociedade. Afinal, como fazer a passagem da era da acumulação para era da equidade?

Acredita-se que a educação como processo de transformação, construção e produção de conhecimentos é bem público e faz parte dos Direitos Humanos essenciais. Logo, enquanto direito humano jamais deve ser negligenciada ou sonogada a parcelas da população. É imprescindível ressaltar que a educação tem uma importante função no desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva e na produção de condições favoráveis para a vida da sociedade como um todo.

Dessa forma, conclui-se que viabilizar o acesso à universidade, de forma a efetivar uma verdadeira inclusão dos grupos preteridos historicamente, deve se configurar em ampliação de oportunidades e em mecanismo de ascensão sociocultural e deve visar sobretudo, o alcance do status de cidadania, pois acredita-se que “[...] a cidadania é fundamentalmente um método de inclusão social” (SOUKI, 2006, p.41).

Nesta linha de compreensão, tendo se delimitado as perspectivas teóricas busca-se, a partir de então, conhecer e analisar o contexto de acesso e permanência dos cotistas sociais do ESR/UFF.

CAPÍTULO 3 – AÇÕES AFIRMATIVAS E A POLÍTICA DE COTAS NO ESR/UFF: IMPLEMENTAÇÃO, ACESSO E PERMANÊNCIA

Na perspectiva de aproximação do objeto da pesquisa, apresenta-se neste capítulo o histórico de adoção de ações afirmativas na UFF, secundamente será realizada uma breve discussão acerca das cotas sociais e étnico raciais, na perspectiva de levantar subsídios para o entendimento da atual estruturação da Lei de Cotas. Num terceiro momento serão apresentados os procedimentos para o acesso e a permanência na universidade em estudo, procurando evidenciar se os mesmos se constituem em mecanismos de inclusão social. A *posteriori* será retrato o cenário de permanência do cotista social do ESR/UFF, apresentando dados da pesquisa levantados primordialmente através do acesso ao IDUFF.

3.1 Ações afirmativas e implementação da Lei de Cotas nº 12.711/12 na UFF

O histórico de adoção de ações afirmativas por parte da Universidade Federal Fluminense (UFF) data do ano de 2008, quando em razão da Resolução de número 177/2008 do Conselho de Ensino e Pesquisa foram instituídas medidas de discriminação positiva e de inclusão social, as quais previam bônus de 10% (dez por cento) aplicado sobre a nota final no concurso vestibular aos candidatos que tivessem concluído todo o ensino médio em escola pública estadual ou municipal de qualquer unidade da federação, excetuando-se os colégios federais, universitários, militares e de aplicação.

Tal resolução previa como condicionalidade, o candidato não ter outra formação de nível superior e para os candidatos aos cursos de Licenciatura Noturna em Matemática (Niterói), Física e Química, havia ainda uma reserva de 20% (vinte por cento) das vagas do curso pretendido para professores da rede pública de ensino dos estados e municípios de qualquer unidade da federação. A resolução sofreu alteração em 2011, quando a bonificação passou a ser de 20% na nota do vestibular para oriundos de escolas públicas.

O problema da política de bônus é que ela tem como objetivo a equidade, sem, contudo, dispensar o mérito, dessa forma o bônus vem beneficiar aquele que aproxima-se da nota para a aprovação e granjeio da vaga, na verdade constituiu-se

em uma alternativa das universidades para que não perdessem a suposta qualidade e a competitividade, sendo assim uma medida mais amplamente aceita pela sociedade como um todo. Desta forma, a implantação dos bônus não impacta na mudança do perfil da universidade ou de seus cursos e acaba se constituindo num “empurrãozinho” para aqueles que já se “esforçaram” para estar entre os melhores.

No que concerne a forma de ingresso na UFF, como já referendado anteriormente, até o ano de 2012 utilizava-se o vestibular como metodologia de acesso, tendo destinado neste ano algumas vagas por meio do ENEM/SISU. Do total de vagas ofertadas, 7.690 foram preenchidas pelos candidatos mediante Concurso Vestibular UFF 2012 e 1.850 pelo Sistema de Seleção Unificado SISU, realizado pelo MEC, sendo adotada a nota obtida pelos candidatos na prova do ENEM 2012.

Contudo, a partir do ano de 2013, a UFF passa a aceitar como único método de acesso às vagas na universidade o ENEM/SISU, e em atendimento à Lei nº 12711/2012, vem adotando o sistema de reserva de vagas para acesso aos cursos de graduação. Conforme prevê a Lei nº 12.711/ 2012 em seu artigo primeiro:

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Atrelada ao ensino médio cursado em escolas públicas a legislação em referência relacionou critérios sociais e étnico-raciais, tendo a Portaria Normativa nº 18/2012 regulamentado o acesso em seu artigo 4º da seguinte forma:

- I - no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas de que trata o caput serão reservadas aos estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita; e
- II - proporção de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Cumprе ressaltar que a Lei de Cotas foi alterada em dezembro de 2016, pela Lei 13.419/2016, na perspectiva de destinação de cotas às pessoas com deficiência, passando o seu artigo 3º vigorar da seguinte forma:

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

Faz-se *mister* referendar que a Universidade Federal Fluminense, a partir de Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão no ano de 2015 (Nº 525/2015), tentou criar uma nova política de bônus, que desta vez visava estabelecer o critério de inclusão regional para acesso aos cursos de graduação presenciais da UFF localizados nos *campi* universitários do interior.

A justificativa para tal medida foi dada por meio da ampliação do número de cursos de graduação, tanto na sede (Niterói) como nos *campi* fora da sede (Angra dos Reis, Campos dos Goytacazes, Macaé, Nova Friburgo, Petrópolis, Rio das Ostras, Santo Antônio de Pádua e Volta Redonda); no sentido de fomentar o preenchimento das vagas ofertadas, principalmente, para os cursos de graduação presenciais localizados fora da sede por candidatos residentes no município de oferta e nos municípios circunvizinhos aos *campi* e localizados no Estado do Rio de Janeiro, e ainda buscando conter a evasão escolar dos cursos de graduação presenciais localizados nos *campi* fora de sede, para tanto o critério de inclusão regional seria adotado por meio da aplicação de bonificação de 10% (dez por cento) na nota final do ENEM. Contudo, tal medida foi suspensa por Ação Civil Pública movida pela Defensoria Pública da União.

Destarte, as modalidades de cotas existentes na UFF seguem o curso histórico da Lei nº 12.711/2012, a qual até o ano de 2014 foram adotadas cinco modalidades de cotas, sendo quatro baseadas na lei supra e uma da própria universidade, assim divididas:

- 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 / L2
- Candidatos auto declarados 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 /L3 - Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas /L4 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012) e A1 - Candidatos que cursaram todo o ensino médio em estabelecimento da rede pública estadual ou municipal de qualquer unidade da federação, excluídos os colégios federais, universitários, militares e de aplicação.

Em 2015, a modalidade de cota A1 foi extinta, adotando-se a partir de então somente àquelas já previstas na Lei nº 12.711/2012. A partir do ENEM/SISU 2017 começaram a ser implementadas as modalidades de cotas que incluem as pessoas com deficiência, desta forma, temos hoje em vigor na universidade oito modalidades de cotas, a saber:

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; 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 ; L5: Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; L6: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ; 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 ; 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; L13: Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; L14: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria

Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).¹⁶

Outro artigo da lei em análise que merece destaque refere-se à questão da avaliação e continuidade das cotas, implantada como uma medida focalizada e de caráter temporal, cuja legislação prevê uma revisão do Programa de Ação Afirmativa nas IFES no ano de 2022. Assim sendo, em seu artigo 7º estabelece que:

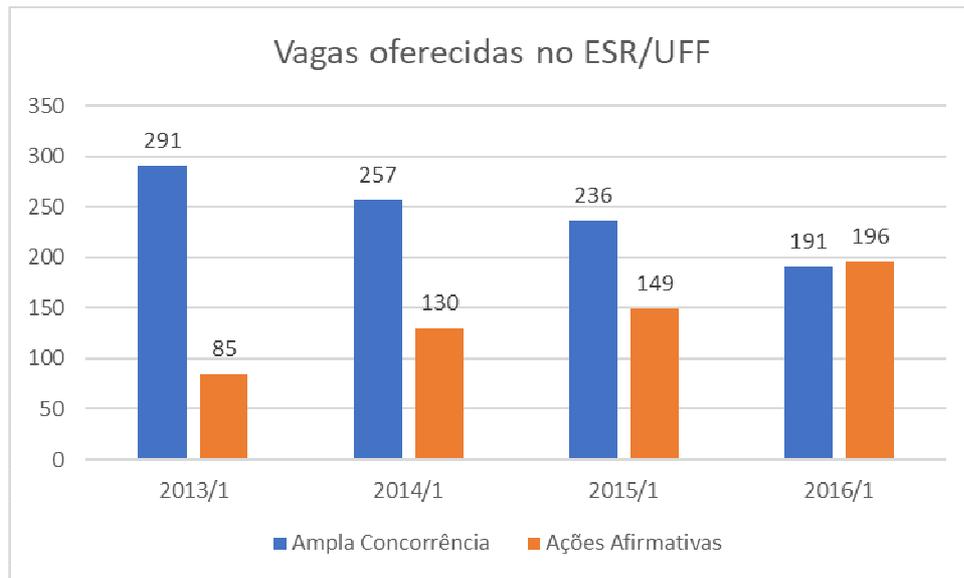
No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Faz-se importante mencionar que a Lei de 12.711/12 prevê que as cotas sejam implantadas nas IFES de forma gradual, tendo um prazo de até quatro anos para o cumprimento total. Desta forma, a UFF a partir do primeiro semestre de 2016, atingiu o estipulado legalmente, ou seja, 50% do total de vagas deveriam ser preenchidas para as modalidades de cotas já citadas.

Art. 8º As instituições de que trata o Art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Conforme dados levantados para a presente pesquisa, cujo recorte analítico será dado aos primeiros semestres letivos de cada ano, sendo o interstício temporal de 2013-2016, o ESR/UFF chegou no primeiro semestre de 2016 a oferecer um pouco mais de 50% de suas vagas para as medidas afirmativas, como pode ser observado no Gráfico 4:

¹⁶ Vale frisar, que a pesquisa ora apresentada teve como recorte metodológico as cotas L1 e L2, que se tratam das cotas sociais, ou seja, com critério socioeconômico, em vigor no período analítico de 2013 até 2016.

Gráfico 04 - Vagas oferecidas no ESR/UFF por modalidade de acesso

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração Própria. Disponível em: [http:// www.coseac.uff.br](http://www.coseac.uff.br).

Desta forma, mecanismos de ação afirmativa passaram a funcionar como um caminho possível para a tão almejada inclusão social, embora haja o reconhecimento dos limites e possibilidades da política, bem como do caráter da conjuntura de sua intervenção, hipóteses e teses com base em experiências bem sucedidas por parte de instituições, vêm contribuindo para a adoção e implementação dessas em várias áreas, e instâncias da sociedade brasileira.

3.2 Cotas étnico-raciais ou sociais: o dilema.

Conforme já mencionado no primeiro capítulo da presente dissertação, as medidas afirmativas implantadas nas IFES priorizaram os critérios de ensino médio cursado integralmente em escola públicas e a renda *per capita* familiar, associados ou não ao quesito raça/etnia, desta forma alguns críticos defensores das cotas, apontam que houve um desvirtuamento da proposta inicial, ao passo que o reconhecimento social das raças/etnias vinculou-se ao quesito socioeconômico, desconsiderando o contexto histórico de exclusão e discriminação vivenciado pelos negros.

Norões (2011) considera que:

A defesa do argumento apenas 'social' torna-se, em si, contraditório. Além disso, inibe ou evita o debate sobre as relações raciais no Brasil, pois, nega ou subalterniza a construção ideológica de raça e suas implicações na perpetuação das desigualdades entre grupos, tornando-se obstáculo nas próprias tentativas para compreender o que é a sociedade brasileira (NORÕES, 2011, p.172).

Acredita-se que o aspecto socioeconômico é preponderante, mas sem desvinculá-lo de outros aspectos como etnicidade e gênero, por exemplo. Desta forma, as ações afirmativas saem do campo das políticas seletivas e se concretizam enquanto política social focalizada, na medida em que além dos critérios de raça e etnia são destinadas aos segmentos mais pobres da população e provenientes de escolas públicas.

De acordo com Lima:

[...] a crítica central à política de cotas implementada pelo governo, por sua forma e conteúdo, está relacionada com uma perspectiva marcada pela focalização da política educacional para o alívio da pobreza e o esvaziamento de um princípio histórico dos movimentos sociais, sindicais e estudantis, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública: a universalização do acesso à educação (LIMA, 2007, p.174).

Neste âmbito Amaral e Mello, analisando em seus estudos as realidades da UERJ e da UENF apontam a introdução e a justificativa do critério renda *per capita* familiar no avanço da legislação, ao mencionarem que:

[...] após a primeira experiência com cotas e todas as incertezas dela derivadas, dada a dificuldade prática de aplicação das leis, houve revisão da legislação no sentido de melhorar a presença de jovens pobres na universidade pública, já que o critério da renda familiar do candidato não havia sido considerada e muitos candidatos oriundos de famílias não carentes estariam sendo favorecidos. O estabelecimento do critério carência foi então introduzido para evitar a "injustiça" de se beneficiar duplamente os já privilegiados economicamente como ocorrera no ano anterior, seja com os oriundos de escola pública, seja com os negros (AMARAL e MELO, 2012, p. 9-10).

Retoma-se ainda Norões ao ressaltar que:

Com efeito, as denominadas cotas sociais surgiram em contrapartida às raciais, em que se admite apenas a sub-representação das

camadas mais empobrecidas da população, oriundos das escolas públicas e sem um fenótipo definido (e os ditos miscigenados), sob a justificativa de que a base para pleito fundamenta-se na disparidade entre as classes sociais. Os contrários às raciais advertem que no primeiro recorte nem todos os sub-representados no ensino superior público seriam assistidos devido ao fenótipo branco, ou seja, a proposta excluiria o denominado “branco pobre” (NORÕES, 2011, p.28).

Algumas pesquisas se destacam sendo referência base para adoção de cotas sociais. Dentre estas, ganha destaque a dissertação de mestrado de Belchior (2006), a qual ressalta os argumentos que os conselheiros universitários da Universidade de Brasília (UNB) utilizaram para a defesa da adoção de cotas sociais em detrimento das étnico-raciais e pode-se considerar que estes mesmos argumentos permearam as decisões para formatação da Lei 12.711/12:

As cotas não irão resolver os problemas da população negra; as cotas poderão acirrar ainda mais o preconceito racial na universidade; as cotas ferem a questão do direito igual para todos; ao invés de cotas para negros deveriam ser introduzidas cotas para estudantes pobres; a “difícil” capacidade de se definir quem é negro devido ao processo de miscigenação; que as cotas não fossem destinadas a negros, e sim a estudantes egressos da escola pública; outras minorias devem ser contempladas no sistema de cotas (BELCHIOR, 2006, p. 60-70).

Assim sendo, o sistema de cotas adotado nas IFES a partir da lei 12.711/12 abandona parcialmente o argumento de reparação histórica, conclamado durante décadas pelo Movimento Negro e enfatiza a justiça social como o cerne das Ações Afirmativas. Por sua vez, se por um lado perde-se o carácter político reivindicatório que a elas deu origem, por outro consegue-se incluir outras minorias, tais como os pobres e pessoas com deficiência como beneficiárias deste sistema de discriminação positiva.

A questão agora passa a ser de que pobreza está se falando? Quem é o pobre que está tendo acesso às IFES por meio das cotas sociais? Afinal, definir renda como método de acesso é critério para definição de pobreza? Quais os impactos trazidos pelo ingresso do pobre no Ensino Superior? Desta forma, tendo como enfoque a pobreza e sua relação com a educação e, entendendo a pobreza como multidimensional, a pesquisa caminha na busca de elucidar quais pobres estão tendo acesso ao Ensino Superior e quais estão conseguindo se manter. Estamos de fato atendendo a pobreza absoluta, ou apenas a pobreza relativa? Qual

a relação existente entre pobreza e escolaridade? Nesta direção, pretende-se verificar o papel da educação na reprodução e legitimação das desigualdades sociais, pois confia-se com base em Townsend que:

A pobreza pode ser mais bem entendida como referente não apenas aos que são vítimas da má distribuição e recursos, porém, mais exatamente àqueles cujos recursos não permitem, em primeiro lugar, satisfazer as refinadas exigências e normas sociais impostas aos cidadãos dessa sociedade (TOWNSEND, 1996, p. 580).

Neste sentido, acredita-se que a educação, coadjuvando com outros determinantes passa a ser, nas sociedades modernas, um mecanismo de ascensão social. Contudo, vale ressaltar, que ascensão social não significa erradicação da pobreza. De acordo com Hoffmann (2000, p.104): “Não há dúvida de que a escolaridade é um determinante importante do rendimento das pessoas. A educação é um dos caminhos clássicos de ascensão social”. Em complemento acredita-se que: [...] “a pobreza mais cruel, a mais extrema, é a que rouba também a possibilidade de pensar diferente. A que deixa você sem horizontes, nem ao menos desejos: condenado ao mesmo inevitável” (CAPARRÓS, 2016, p.12), e o acesso ao ensino superior pode se configurar na superação desta condição.

Entende-se, sobretudo, que a pobreza não se reduz apenas às privações materiais, a pobreza atinge igualmente o campo espiritual, moral e político. A pobreza muito mais do que falta de comida, habitação ou afins é carência de direitos, de possibilidades e de esperança (YASBECK, 1996, p.63). Para Mollat:

El pobre es aquel que, de manera permanente o temporal, se encuentra en una situación de debilidad, de dependência, de humillacion, caracterizada por estar privado de los médios, variables según las épocas y las sociedades, de potencia y de consideración social: dinero, relaciones, influencia, poder, ciência, calificación técnica técnica, honorabilidade del nacimiento, vigor físico, capacidade intelectual, libertad y dignidade personales. Viviendo al día, no tiene ninguna oportunidade de levantarse sin la ayuda ajena. Una deficinición tal puede incluir a todos los frustrados, a todos los abandonados, a todos los asociales, a todos los marginados; no es específica de ninguna época, de ninguna região, de ningún médio. No excluye tampoco a aquellos que, por ideal ascético o místico, quisieron desprenderse del mundo o que, por abnegación, escogieron vivir pobres entre los pobres (MOLLAT, 1978, p.12).

Todavia, a pobreza que aqui se refere para se ter direito ao acesso ao Ensino Superior por intermédio das cotas sociais é aquela vinculada estreitamente à

desigualdade de renda e sobretudo caracterizada pela situação de vulnerabilidade socioeconômica. Estamos assim, tomando como base o conceito de privação relativa de Townsend em que:

As pessoas sofrem uma privação relativa se não podem obter regime alimentar, confortos, padrões e serviços – que lhes permitam desempenhar os papéis, participar das relações e ter o comportamento habitual que se espera delas como membros da sociedade (TOWNSEND, 1996, p. 580).

Dessa forma, buscando a articulação entre a pobreza e a educação, referenda-se Marshall, ao analisar os três elementos da cidadania, quais sejam: o civil, o político e o social. Afirma o autor que:

O elemento social se refere a tudo que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais (MARSHALL, 1967, p.64).

Dessa forma, para Marshall, viabilizar o acesso à universidade, de forma a efetivar uma verdadeira inclusão das camadas menos favorecidas economicamente, deve se configurar em ampliação de oportunidades e em mecanismo de ascensão sociocultural e deve visar, sobretudo, o alcance do *status* de cidadania.

No entanto, para saber se as políticas educacionais têm se configurado numa política de redistribuição de oportunidades, é importante conhecer quem são estes alunos que estão acessando as universidades. Dados dos Censos da Educação Superior nos anos de 2012 até 2014, também revelam um aumento gradual do acesso de alunos que se autodeclaram pretos ou pardos, se considerarmos o somatório das referidas cores ou raças, tem-se um aumento acima de 15%¹⁷.

Isto posto, ao passo em que podem ser verificados aumentos significativos no número de negros está acessando o ensino universitário, conclui-se que isto se dá igualmente para a população em vulnerabilidade socioeconômica. Desta forma, aqui se evidencia, a equidade educacional, partindo do princípio de justiça social que pressupõe a oferta de oportunidades iguais de educação aos desiguais socialmente

¹⁷ Fonte: INEP/ Microdados da Educação Superior. In: SENKEVICS, 2017.

(RAWLS, 2003). Considera-se assim, que, a justiça social vem se efetivando de forma crescente, no que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior.

Cumprе ressaltar ainda que, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) o percentual de pessoas com nível superior subiu de 6% em 1995 para 10% em 2009, o número de ingressos no mesmo nível de ensino passou de 510.000 para 1.5 milhões, em contraposição o coeficiente de Gini, que mede o grau de desigualdade na distribuição de renda, permanece o mesmo desde a década de 70. Dessa forma, infere-se que a política educacional, classificada para muitos teóricos como uma política de enfrentamento à pobreza, até o fim do século XX, não conseguiu quiçá a minimização da desigualdade social, ou seja, ela não se configurou numa forma a dividir o “bolo”, mas sim em um método alternativo para ter acesso a uma fatia do mesmo, o que torna a desigualdade social perene.

Contudo, após a implementação das recentes políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior, que foram tratadas no capítulo dois da presente dissertação, acredita-se que esta realidade começa a se alterar. Sobre isso Barros nos diz:

Veremos que, para além da acelerada redução na desigualdade de renda e conseqüente redução do grau de pobreza entendida como insuficiência de renda, nesta última década assistimos no Brasil uma excepcional expansão do acesso da população a uma ampla variedade de oportunidades. Fenômeno este particularmente mais acentuado entre os grupos mais vulneráveis. Portanto, não é só a desigualdade de renda que vem melhorando, mas também a desigualdade em diversos tipos de oportunidades (BARROS, 2011, p. 41).

Por fim, conclui-se que, acreditar que as políticas educacionais por si só serão responsáveis pelo combate à pobreza seria uma grande ingenuidade, pois para reduzir a pobreza no Brasil é necessário definir uma estratégia ancorada em políticas redistributivas tanto de renda quanto de oportunidades que priorizem a redução das desigualdades, investir na educação, aqui representada pelo Ensino Superior, é apenas um degrau para sua erradicação.

Desta forma, a questão que se coloca é se estes pobres, denominados pela política de cotas como “cotistas sociais”, estão permanecendo e pertencendo à universidade? É o que intenciona responder a seguinte seção.

3.3 O acesso e a permanência dos cotistas sociais no ESR/UFF

O acesso da população economicamente carente à maioria das IFES tem sido concretizado desde o ano de 2012. Este vem sendo realizado total ou parcialmente, por intermédio do ENEM/SISU¹⁸, coadjuvante com a Lei de cotas nº 12.711/12, que conforme já referendado prevê a reserva de vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em instituições públicas em concomitância com o critério étnico-racial ou de renda de um salário-mínimo e meio *per capita*.

Verifica-se que o método utilizado pelas IFES para comprovação de renda tem divergido em algumas instituições, pois enquanto algumas solicitam apenas a entrega da documentação para análise de profissional administrativo, outras, têm convocado o profissional de Serviço Social para realização de entrevista com o candidato e análise documental.

Conforme a lei de regulamentação da profissão do assistente social (Lei nº 8.662/93), em seu art. 4º, constitui sua competência: *“realizar estudos socioeconômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades”* (CFESS, 2011, p.44).

Contudo, há que se considerar que a forma para efetivação deste acesso tem se configurado numa comprovação vexatória da condição de subalternidade do candidato, posto que além da entrevista com o profissional de Serviço Social, devem apresentar uma gama de documentos cujo objetivo é atestar seu grau de pobreza.

Nessa frente, levanta-se aqui um questionamento: estariam as cotas ocasionando um dualismo social, estigmatizando ainda mais o cidadão que ingressa na universidade por seu intermédio? Pois, atestar o grau de carência econômica aqui, passa a ser o passaporte para o ingresso na universidade, que pode trazer como consequência a discriminação desta população e a crescente estratificação social. Conforme esta análise, tal como as cotas sociais vem sendo implementadas, tem se revelado ao mesmo tempo, mecanismo de inclusão e exclusão desse cidadão.

¹⁸ Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação.

Rememora-se, aqui, Esping- Andersen, que analisando os sistemas de estratificação social incrustados nos Welfare States salienta que:

A tradição de ajuda aos pobres e assistência social a pessoas comprovadamente necessitadas, derivação contemporânea da primeira, foi visivelmente planejada com o propósito de estratificação. Ao punir e estigmatizar seus beneficiários, promove dualismos sociais e por isso é um alvo importante de ataques por parte de movimentos dos trabalhadores (ESPING-ANDERSEN, 1991, p. 104).

Em contraponto, ficam algumas indagações: Como poderia se dar esse processo, se não pela comprovação documental e entrevista? A metodologia utilizada tem sido eficaz ou há maneiras de burlar tal mecanismo?

As experiências têm demonstrado lacunas que não são passíveis de resolução com os atuais prazos e normas estipuladas pelo SISU. Como por exemplo, o profissional de Serviço Social não dispõe de tempo hábil para efetuar uma visita domiciliar de forma a subsidiar o estudo socioeconômico, devido principalmente aos prazos para emitir os resultados. Desta forma, o trabalho do assistente social tem se configurado como um trabalho mecanicista e alienado, dado sua conformação burocrática e inoperante, reforçando assim, o lugar que ocupa o social nas políticas públicas. De acordo com Iamamoto:

Os empregadores determinam as necessidades sociais que o trabalho do assistente social deve responder; delimitam a matéria sobre a qual incide este trabalho; interferem nas condições em que se operam os atendimentos assim como os seus efeitos na reprodução das relações sociais (IAMAMOTO, 2008, p. 215).

De forma concomitante a esta limitada autonomia profissional, tem-se a sobrecarga dos profissionais que realizam diversas entrevistas por dia, inviabilizando, desta forma, qualquer estudo mais consubstanciado. Para a realização das entrevistas tem-se de concreto a autodeclaração do candidato e os documentos apresentados por ele no momento da inscrição no SISU.

Entretanto, algumas estratégias para se tornar elegível pelas cotas sociais podem ser utilizadas, tais como: alteração da composição familiar, na tentativa de atingir a renda *per capita* estipulada pela Lei de Cotas, inserindo mais integrantes ou omitindo familiares que trabalham, como, por exemplo, irmãos mais velhos,

padrastos, dentre outros. Sendo que, tal fato nem sempre é descortinado na entrevista.

Outra estratégia passível de utilização pelos candidatos é a omissão de vínculos empregatícios, pois em alguns casos podem estar com os registros em carteira de trabalho desatualizados, ou possuem membros da família que são funcionários públicos com vínculos não declarados. As referidas informações deveriam constar na Declaração de Imposto de Renda (DIRF) que também é solicitada nos editais, mas infelizmente os vínculos podem não ser declarados em sua íntegra, sobretudo nos casos dos profissionais autônomos.

Conforme Sowel:

Uma das consequências não-quantificáveis, mas nada desimportante, da ação afirmativa tem sido certa desonestidade amplamente aceita que toma várias formas. A reclassificação de indivíduos e grupos a fim de auferir benefícios ou cotas previstos para outros tem acontecido comumente em vários países (SOWEL, 2004, p.190).

Assim, verifica-se que muitos podem ser os mecanismos para driblar o sistema de cotas sociais, por outro lado várias pessoas não têm conhecimento de alguns documentos solicitados em edital, o que corrobora para o fato de que a exclusão inicia-se no próprio edital, muitos desconhecem o que é a Declaração de Imposto de Renda (DIRF) ou o Cadastro Nacional de Informações Sociais (CNIS), neste momento, a atuação do profissional de Serviço Social disponibilizando um serviço de orientação prévia faz toda a diferença.

Vale evidenciar a autonomia e a importância desse profissional na entrevista, uma vez que somente ele, a partir de critérios técnicos, pode emitir um parecer socioeconômico. Ou seja, as entrevistas não devem ser uma simples apresentação de documentos, e o profissional de Serviço Social possui o arcabouço teórico-metodológico para efetuar-la de forma ética.

Buscando a efetiva inclusão social deste alunado, o PNAES instituído pelo Decreto nº. 7.234/2010, tem como objetivo ampliar as condições de permanência, com prioridade para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Prevê, também em suas diretrizes assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico, cujas ações devem ser executadas pela própria instituição de ensino, que deve

acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa. Para tanto, o programa menciona que serão atendidos prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio.

O PNAES apresenta, ainda como objetivos:

I- Democratizar as condições de permanência nas IFES; II- minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da Educação Superior; III- reduzir as taxas de retenção e evasão; IV- contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

Verifica-se, contudo, que a atual execução do PNAES, devido à insuficiência de recursos, tem centrado suas ações de forma focalizada, em sua maioria traduzidas na formatação de bolsas e auxílios estudantis, reproduzindo as atuais políticas de assistência social brasileiras e, sobretudo, negando a educação como direito universal. Localiza-se, aqui, outra linha de atuação do Serviço Social no Ensino Superior.

Essa lógica da bolsificação da assistência estudantil desmobiliza ações para ampliação da infraestrutura das universidades, tais como: moradias estudantis e restaurantes universitários, e reforça, sobretudo, o caráter seletivo de tal política, haja vista que os recursos para o PNAES não aumentaram na mesma proporção que o número de vagas. Conforme Cislagui e Silva:

Enquanto, entre 2007 e 2011, a ampliação de recursos da assistência estudantil foi de 18% no total, a ampliação de vagas foi de 37%, demonstrando claramente que, apesar dos aumentos nominais de recursos, estes não são proporcionais à expansão de vagas imposta pelo Reuni (CISLAGUI e SILVA, 2012, p.503).

Como citado anteriormente, o PNAES prevê o atendimento dos alunos cuja renda *per capita* não ultrapasse 1,5 salários-mínimos, contudo a realidade das universidades tem sido bem diferentes, nas listas de espera constam centenas de alunos aguardando novas convocações, que só serão realizadas em caso de desistência do auxílio, abandono ou trancamento do curso. Cislagui e Silva (2012, p. 501) salientam que: [...] “o governo aparenta garantir autonomia às IFES, mas determina critérios focalizados extremamente rebaixados para o acesso às ações de assistência estudantil”.

Agrava-se ainda mais a situação, quando se verifica nestas listas de espera alunos que ingressaram na universidade por intermédio das cotas sociais. Desta forma é colocado novamente o acesso à universidade frente ao binômio inclusão-exclusão, pois possibilita aos grupos marginalizados o ingresso na universidade, mas ao mesmo tempo não são viabilizadas condições efetivas de permanência deste alunado.

Vale evidenciar, que devido à autonomia das universidades na execução do PNAES, têm ocasionado diferenças importantes em sua formatação, algumas universidades, como a UFF, possuem mais de oito modalidades de bolsas/auxílios, muitas com valores irrisórios, outras universidades optaram por uma única modalidade de bolsa com valor mais expressivo. Contudo, poucas são as IFES que estão investindo, de fato, em políticas universais de atendimento estudantil, como ampliação e construção de moradias estudantis e restaurantes universitários, por exemplo.

Há que se referenciar o V princípio do Código de Ética Profissional do Serviço Social (CFESS, 1993, p. 23), o qual salienta o posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática. Desta forma, cabe ao profissional de Serviço Social, atuante na assistência estudantil das universidades a luta pela garantia dos direitos, tentando sensibilizar os gestores quanto à importância do estabelecimento de políticas universais, de forma coadjuvante com as políticas focais.

Diante deste contexto de políticas de assistência ao estudante focalizadas nos segmentos mais empobrecidos da academia, verificou-se a necessidade de retratar o cenário de permanência dos cotistas sociais, buscando, sobretudo, evidenciar se estes estão sendo alcançados pelo PNAES, assunto a ser tratado na próxima seção.

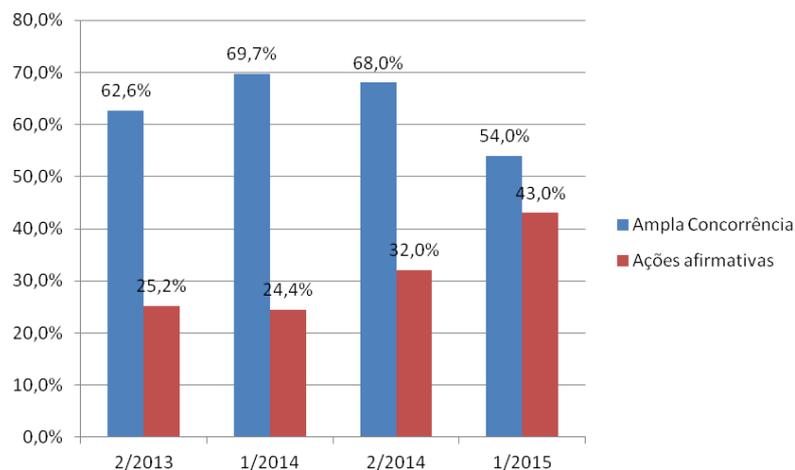
3.4 O cenário de permanência dos cotistas sociais do ESR/UFF

Os dados em análise na presente seção foram selecionados por meio do acesso ao Sistema Acadêmico da UFF, bem como a partir da consulta à pesquisa

de perfil do aluno ingressante realizada semestralmente pela Coordenação de Assistência Estudantil (CAES) do ESR/UFF.

Faz-se *mister* referenciar que foi a partir da análise dos dados da pesquisa elencada que foram suscitadas as questões norteadoras do presente estudo. De acordo com a pesquisa de perfil, verificou-se, que no ano de 2015, 43% dos alunos tiveram acesso à instituição a partir da política de cotas (**Gráfico 05**), dessa forma algumas indagações podem ser colocadas: os alunos matriculados, ingressos por meio das cotas sociais estão sendo contemplados/alcançados pelo PNAES? Estão conseguindo concluir seus cursos? Há impactos sobre o processo de ensino-aprendizagem?

Gráfico 05- Modalidade de acesso - ESR/UFF



Fonte: Pesquisas de Perfil do Aluno Ingressante do PUCG/CAES

Outro dado em evidência na pesquisa de perfil realizada refere-se a origem do aluno ingressante. São apontados que cerca de 70% dos estudantes não são oriundos da cidade de Campos dos Goytacazes/RJ, cidade sede do ESR/UFF. Comparando com os anos anteriores, pode ser verificado um aumento na migração de estudantes de outras regiões para o município de Campos dos Goytacazes, pois no ano de 2012, a pesquisa revelou que 49% eram provenientes de outros estados brasileiros, ao passo que no segundo semestre de 2013 este número chegou a 66,2%, já no primeiro semestre de 2014 o percentual atingiu 69,3% e em 2015 chegou-se aos 70% dos alunos ingressantes provenientes de outros estados e

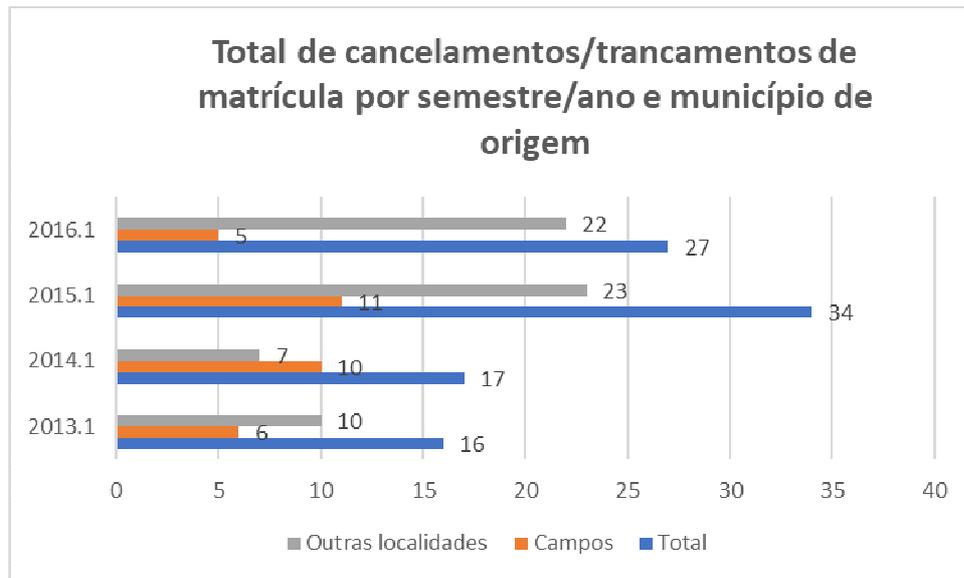
municípios, e conforme dados de 2017, hoje, tem-se que 71%¹⁹ do alunado proveniente de outras localidades, com prevalência maior nos estados da região Sudeste, e sobretudo de outros municípios do estado Rio de Janeiro.

Vale ressaltar, que o aumento de alunos advindos de outras municipalidades e estados deve-se ao fato de que até o ano de 2012 o mecanismo de acesso à UFF era o vestibular, fazendo com que o candidato interessado tivesse que arcar com os custos de uma viagem para realizar as provas de acordo com seu local de interesse; enquanto, a partir de 2013, com a adesão da universidade ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), o qual possibilita o candidato lançar a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no sitio do MEC e concorrer a uma vaga à distância e de forma gratuita e, ainda, se contar com média suficiente, pode optar por qualquer uma das instituições públicas que aderiram ao novo sistema, o que favorece um fluxo migratório de estudantes de diversas regiões do país. Desta forma, apresenta-se aqui, mais um questionamento: quais as estratégias de permanência utilizadas por estes discentes advindos de outras municipalidades, já que o ESR/UFF não dispõe de moradia estudantil?

Desse modo, no que concerne aos discentes ingressantes mediante o sistema de cotas sociais, que são o objeto de estudo da presente pesquisa, de acordo com dados selecionados via IDUFF²⁰ verifica-se que a evasão encontra-se localizada prioritariamente no segmento dos discentes advindos de outras localidades. Com exceção do primeiro semestre de 2014, em que tal diferença foi irrisória, nos demais períodos registra-se um número substancial de cancelamentos e trancamentos de matrícula de alunos advindos de outros estados e municípios, chegando a representar 81,5% do total de matrículas canceladas ou trancadas para o primeiro semestre de 2016, conforme revela o **Gráfico 06**, a seguir:

¹⁹ Tais dados podem ser ratificados através da consulta a pesquisa de perfil do aluno ingressante, disponibilizada na intranet da UFF, e ainda através do artigo publicado por SIMÕES; BENEVIDES e XAVIER, 2016.

²⁰ Sistema acadêmico da UFF: www.sistemas.uff.br, onde constam a situação de matrícula e dados pessoais dos discentes, onde a mestrandia obteve autorização da direção da unidade para acesso e divulgação dos dados.

Gráfico 06 Cancelamento/Trancamento de matrícula por localidades

Fonte: IDUFF/ Elaboração Própria/Dados da Pesquisa.

Os dados dispostos no **Gáfico 06** trazem uma reflexão acerca da ampliação e possibilidade de acesso via ENEM/SISU. Implica ainda, algumas indagações, tais como: estão sendo ofertadas condições de permanência aos discentes advindos de outras localidades? O ENEM/ SISU tem se configurado realmente em um mecanismo de inclusão social, ou meramente de acesso?

Diante de uma realidade de expansão que abre oportunidades para estudantes oriundos de diferentes regiões e realidades socioeconômicas, deve-se considerar que efetivamente muitos deles não podem arcar com altos valores de aluguéis, ou enfrentar horas de percurso para frequentar *campi* localizados em regiões distantes de sua cidade de origem.

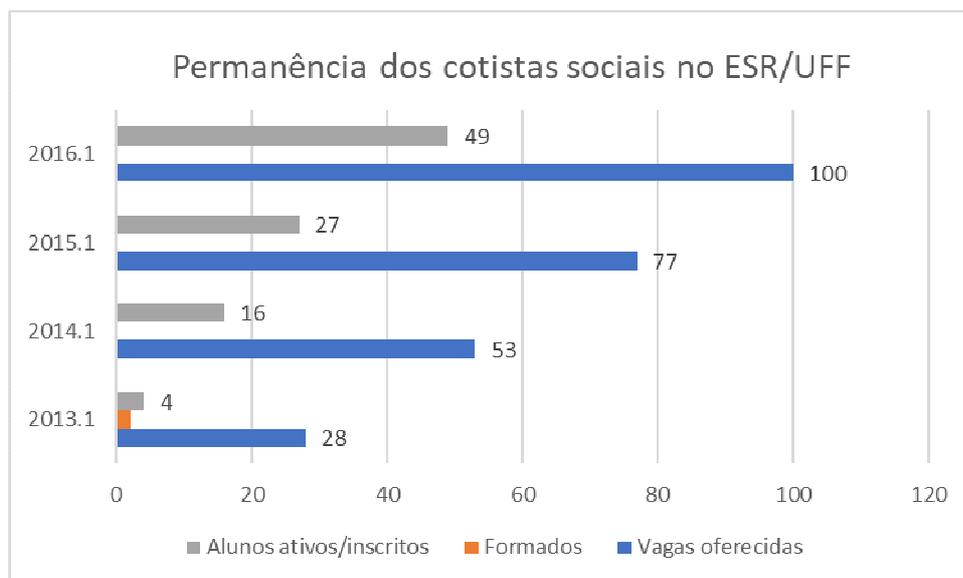
Não obstante os aspectos certamente positivos deste cenário – como a expansão das vagas da universidade pública e a possibilidade de acesso de um público maior e mais diverso ao ensino superior –, cumpre salientar que o processo de expansão, infelizmente, não tem sido acompanhado de um planejamento claro que defina e conduza as ações e projetos necessários para atender a tais transformações, absorvendo e interpretando essas novas demandas e necessidades. Essa ausência de planejamento, além de não permitir a participação do público interessado na definição de prioridades e metas que garantam, efetivamente, a qualidade de ensino frente à expansão, tem provocado problemas que só se agravam a cada ano, com a chegada de novos alunos. Com relação ao espaço físico, diversos novos *campi* não possuem instalações adequadas; os edifícios, por

razões de diversas ordens, não atendem a um programa de necessidades integral às funções inerentes a cada *campus* e têm enfrentado entraves diversos que postergam suas construções (ATIQUE e RUFINONI, 2011, p.4).

Desta forma, os dados supracitados apontam a necessidade de estudos sobre a migração estudantil, buscando alternativas e propostas que venham atender as necessidades deste novo perfil da universidade e ratificam que se faz necessário o desenvolvimento de ações para permanência deste aluno na universidade.

De modo geral, no que tange à permanência dos cotistas sociais, uma consulta a dados no sistema acadêmico da UFF realizada em novembro de 2017 apontam uma taxa de evasão de mais de 51% desses discentes, para todos os anos de análise da presente pesquisa.

Gráfico 07–Vagas oferecidas em L1 e L2 e número de alunos ativos



Fonte: IDUFF; Elaboração Própria.

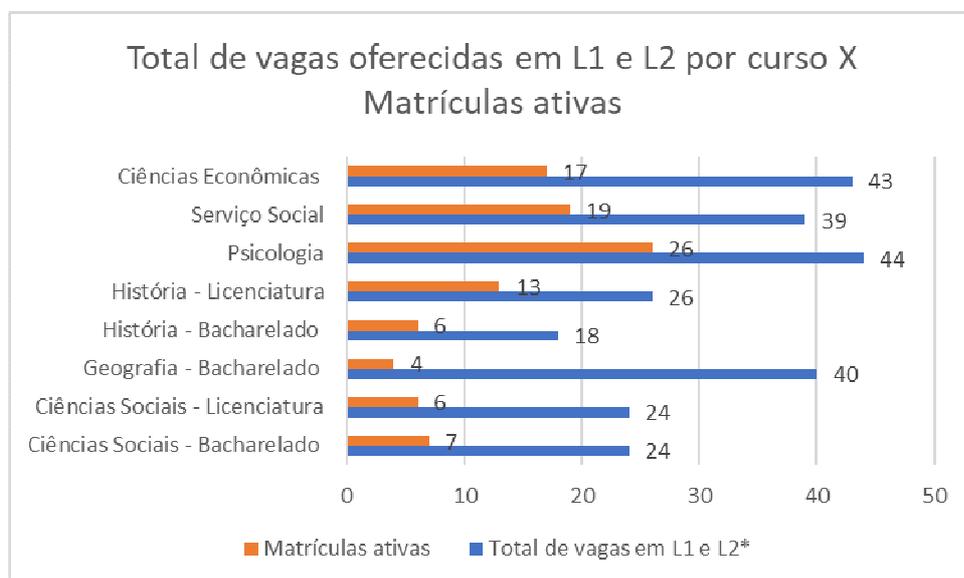
Analisando ainda o gráfico acima, pode se verificar que para o ano de 2013 tem-se um índice de permanência de apenas 21,4%, seguidos de 30,2% em 2014, 35,1% em 2015 e 49% em 2016. Poder-se-ia concluir então, que a evasão entre os cotistas sociais tem diminuído anualmente? Infelizmente não, pois tais dados não são estáticos, pois para os alunos de 2015 e 2016, por exemplo, ainda se têm longo prazo para conclusão do curso e assim um extenso percurso com possibilidades de

evasão. Em consulta realizada ao IDUFF em julho de 2017, dos cotistas sociais ingressos em 2015.1, tinha-se 30 alunos com matrícula ativa, tendo esse número caído para 27 em novembro do mesmo ano, com relação 2016.1, havia 61 matriculados em julho, tendo decrescido para 49, de acordo com a consulta ao sistema em novembro de 2017.

Considerando assim como permanência prolongada um período superior a dois anos na universidade, verifica-se que o percentual de permanência chega no máximo aos 30,2%, entre os alunos ingressos por cotas sociais. Desta forma, questiona-se: quais os motivos para evasão e quais as estratégias dos que permanecem?

Analisando ainda estes mesmos dados, por curso, verifica-se, conforme disposto no **Gráfico 08** que com exceção do curso de Psicologia, a taxa de evasão entre os cotistas sociais é superior a 50% para todos os demais cursos.

Gráfico 08 - Vagas oferecidas em L1 e L2 por curso x matrículas ativas



Fonte: Coseac/ IDUFF. Elaboração Própria.

Fazendo um comparativo entre os cursos de maior e menor evasão do ESR/UFF, que são respectivamente os bacharelados em geografia e psicologia, percebe-se conforme o **Quadro 1**, que ao considerarmos apenas os cotistas sociais o percentual de evasão torna-se superior, o que nos leva a concluir que as condições socioeconômicas do alunado implicam diretamente na sua permanência

na universidade. Torna-se, aviltante ainda, a alta taxa de evasão dos cotistas sociais no curso de Geografia, no qual de quarenta (40) matriculados, encontraram-se apenas quatro (4) alunos em curso, o que representa uma taxa de evasão de 90%.

Quadro 01- Evasão por curso e por cotas L1 e L2*

Cursos	Total de vagas oferecidas	Alunos ativos	% evasão total	Vagas em L1 e L2	Alunos ativos L1 e L2	% evasão L1 e L2
Geografia	244	84	76%	40	4	90%
Psicologia	248	186	25%	44	26	41%

* Para os semestres de referência da pesquisa: 1.2013; 1.2014; 1.2015; 1.2016

Fonte: Iduff/ Coseac/ Dados da pesquisa/ Elaboração Própria

Os **quadros 02 e 03** apresentam um cruzamento de dados entre o sistema de bolsas da universidade, conhecido como SISBOL e o sistema acadêmico IDUFF, nos quais procura-se demonstrar o quantitativo de alunos permanentes e que evadiram e o acesso dos mesmos ao PNAES. Dessa forma, no **quadro 02**, verifica-se que do total de cotistas sociais com matrícula ativa, apenas 44,9% tiveram ou têm acesso ao PNAES. Tal realidade traz à tona outra questão, como os demais alunos que acessaram a universidade pela modalidade de cotas sociais, ou seja, aquelas que exigem para o ingresso a comprovação de renda, qual seja: a de um salário-mínimo e meio per capita estão fazendo para se manter na universidade, sobretudo num *campus* onde os programas de assistência estudantil se limitam à transferência de renda, por meio dos auxílios/bolsas estudantis, não possuindo restaurante universitário, tão menos moradia estudantil.

Quadro 02– Alunos ativos/formados²¹ e acesso ao PNAES

	2013.1	2014.1	2015.1	2016.1	Total
Alunos ativos/formados	6	16	27	49	98
Alunos que tiveram ou têm acesso ao PNAES	5	7	16	16	44

Fonte: sistemas.uff.br/bolsas- Elaboração Própria

Comparativamente no **quadro 3**, ao serem analisados os alunos que evadiram, os dados revelam a importância do PNAES na viabilização da

²¹ Existem apenas dois alunos cotistas sociais formados até o presente momento, sendo um do curso de Ciências Sociais e outro de História, ambos ingressantes em 2013.1

permanência do alunado, e ao mesmo tempo a necessidade de sua ampliação, ao passo que 74,5% dos alunos cotistas sociais evadidos²² não tiveram acesso ao programa.

Quadro 03 - Cancelamentos/trancamento de matrículas e acesso ao PNAES

Ano/ semestre	Matrículas trancadas/ canceladas	Acesso ao PNAES	
		SIM	NÃO
	Total		
2013.1	16	5	11
2014.1	17	8	9
2015.1	34	8	26
2016.1	27	3	24
Total	94	24	70

Fonte: sistemas.uff.br/bolsas- Elaboração Própria

Contudo, há que se considerar, que a atual crise financeira do país vem trazendo rebatimentos importantes às políticas sociais e o PNAES não fica a reboque destas consequências como pode ser observado nos dados que se seguem no **quadro 04**:

Quadro 04 - Gastos destinados a PNAES na UFF-

Ano	R\$ Total	Auxílio Financeiro à estudantes
2012	17.689.212,15	7.904.225,22
2013	14.826.864,12	8.811.566,01
2014	23.366.387,23	11.443.061,46
2015	11.767.471,25	9.177.793,24
2016	17.334.823,90	10.120.801,17

Fonte: Portal da Transparência/ www.portaldatransparencia.gov.br/ Elaboração Própria.

O quadro acima mostra as verbas destinadas ao PNAES para a UFF. Pode-se perceber que a partir dela uma queda acentuada nos gastos com assistência estudantil, sobretudo no ano de 2015. No ano de 2016, o orçamento foi um pouco maior, mas não na mesma proporção que o aumento do número de vagas

²² Cumpre ressaltar, que não foram computados nesta análise os alunos que constam no IDUFF, como desistentes de vaga, ao passo que esta denominação se refere àqueles que desistiram da vaga ainda no primeiro semestre de curso, onde então, considera-se que não possuíam tempo hábil para requerer bolsas ou auxílios estudantis do PNAES. Desse modo, no caso de adicionar os desistentes de vaga, obteríamos uma taxa de não acesso ao PNAES e evasão muito superior ao demonstrado.

oferecidas pela política de cotas, haja vista que neste ano elas chegaram ao limiar máximo de 50%. Percebe-se ainda, uma prevalência dos recursos destinados à auxílio financeiro aos estudantes, ou seja, as chamadas bolsas e auxílios estudantis, o que remete novamente a focalização das políticas de assistência estudantil em detrimento das políticas universais.

Assim, diante deste cenário dicotômico, de ampliação de vagas nas IFES por intermédio do REUNI e das ações afirmativas e de achatamento das verbas públicas destinadas à permanência deste mesmo aluno, foi presumida a hipótese do presente estudo, qual seja: O ingresso na modalidade de ações afirmativas, em especial as cotas sociais, nas universidades por meio do SISU/ENEM, tem como característica o binômio inclusão-exclusão, pois possibilita aos grupos marginalizados o ingresso na universidade, mas ao mesmo tempo não são viabilizadas condições efetivas de permanência deste alunado.

Destarte, o capítulo a seguir, tratará das políticas de permanência existentes na UFF, e de forma empírica, buscará conhecer quem são estes cotistas sociais que permanecem na universidade na tentativa de evidenciar as estratégias utilizadas pelos discentes para se manterem no universo acadêmico. Num segundo momento, será demonstrada ainda, a visão dos gestores no que concerne às ações afirmativas e as políticas para permanência implantadas nesta instituição de ensino.

CAPÍTULO 4 – O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES) NA UFF E O RETRATO DA PERMANÊNCIA DOS COTISTAS SOCIAIS

Para composição do presente capítulo além de uma retomada bibliográfica e de legislação, foi utilizada a metodologia de triangulação tanto de instrumentos quanto de sujeitos analisados, dessa forma se fazem presentes a realização de quatro entrevistas com gestores e profissionais da universidade sendo: duas com assistentes sociais do ESR/UFF, uma entrevista com o diretor da unidade, uma com o pró-reitor de assistência estudantil, todos que estavam ativos no interstício temporal desta dissertação, qual seja, de 2013 até 2016.

Utilizou-se, ainda, a aplicação de questionário aos cotistas sociais com matrículas ativas dos semestres e períodos anuais em análise, totalizando 55 questionários respondidos de um total de 98 cotistas sociais, dessa forma atingindo uma amostra de 56%. Cumpre ressaltar, que os primeiros questionários foram disponibilizados na intranet da universidade, contudo, posteriormente buscando uma maior adesão foi enviado link da pesquisa por e-mail por meio do aplicativo “google forms”.

No intento de uma maior aproximação do objeto de pesquisa, foram realizadas ainda entrevistas com alunos ingressantes por intermédio das cotas sociais no primeiro semestre de 2013 e que ainda se encontravam matriculados na unidade, sendo o total de quatro, por entender que estes alunos que se encontravam há mais tempo na universidade e tem uma experiência maior no que diz respeito ao universo acadêmico, e sobretudo quanto as estratégias de permanência utilizadas.

4.1 A assistência estudantil na UFF: entre o assistencialismo e o direito

Conforme Vargas e Heringer (2016), o tema assistência estudantil começou a ganhar evidência a partir de reivindicações de diversos movimentos sociais e dos organismos envolvidos com a Educação Superior, entre eles, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), que foi criado

em 1987 com a finalidade de promover a integração regional e nacional das IFES, visando fortalecer as políticas de assistência estudantil.

Por intermédio dos resultados das pesquisas sobre o perfil dos estudantes de graduação das IFES realizadas pelo FONAPRACE, o governo brasileiro lançou em 2008 o Plano Nacional de Assistência Estudantil, hoje instituído pelo decreto nº. 7.234/2010, conhecido como PNAES²³, que em seu artigo primeiro apresenta como finalidade: “[...] ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal”.

Para tanto, propõe em seu artigo 3º, que as ações de assistência estudantil devem ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

O PNAES prevê ainda em seu artigo 3º, no parágrafo 2º que: “Caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados”. (BRASIL, 2010). Desta forma, buscando o respeito aos requisitos legais, a Universidade Federal Fluminense, adotou nove modalidades de bolsas/auxílios estudantis, mantém cinco restaurantes universitários²⁴, todos na sede em Niterói, e duas moradias estudantis²⁵ sendo uma em Niterói e outra no Polo Universitário de Rio das Ostras-PURO.

Destarte, o ESR/UFF no que concerne a programas de assistência estudantil possui apenas as bolsas/auxílios estudantis exemplificadas no **Quadro 5** e explicadas na sequência:

²³ A execução do PNAES se faz por intermédio do Fundo Nacional para Assistência Estudantil que é composto por 10% do orçamento anual que as IFES recebem do Tesouro Nacional, excetuadas as despesas com pessoal.

²⁴ Valores cobrados nos restaurantes universitários: Estudantes bolsistas- gratuito; estudantes não bolsistas- R\$ 0,70; servidores técnicos administrativos – R\$ 2,50; professores R\$ 50,00.

²⁵ VARGAS e HERINGER em seu estudo sobre as políticas de permanência nas IFES identificaram que a metade das universidades federais (32) oferece apoio a moradia como um auxílio financeiro e um grupo menor composto por dezessete (17) IFES oferecem o auxílio e também a residência estudantil e somente treze (13) universidades oferecem apenas a moradia estudantil.

Quadro 05 - Bolsas e auxílios estudantis da UFF e valores

Bolsas/Auxílios estudantis	Valor (R\$)*
Auxílio alimentação	200
Auxílio moradia	300
Auxílio saúde	80
Auxílio creche	100
Bolsa apoio emergencial	400
Bolsa Desenvolvimento Acadêmico	440
Bolsa Acolhimento ao Estudante Ingressante	350
Bolsa apoio ao transporte	275
Bolsa apoio ao estudante com deficiência	400

Fonte: Dados da pesquisa/ * Valores atualizados conforme edital de bolsas/auxílios para 2018.

De acordo com as normas de serviço que regem os programas de bolsas e auxílios estudantis a Bolsa Apoio ao estudante com deficiência visa atender a estudantes com deficiência motora, sensorial ou múltipla; possibilitar ao aluno com deficiência, arcar com despesas de deslocamento, aquisição de instrumentos pessoais indispensáveis e de apoio aos estudos, bem como incentivá-los ingressar na Universidade.

Já o Auxílio Creche consiste em conceder aos estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação modalidade presencial e que encontram-se em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a partir de recurso financeiro por meio de parcelas mensais o estudante deverá mensalmente prestar conta por meio de recibo, com o objetivo de auxiliar nas despesas com creche dos filhos em idade de Educação Infantil (até os cinco anos de idade).

O programa Auxílio Moradia configura-se num apoio financeiro mensal para atender estudantes matriculados nos cursos de graduação presencial que residem em cidades do interior do Estado do Rio de Janeiro ou de outros Estados, no auxílio das despesas com república, vaga, pensionato, dentre outros e também pressupõe comprovação mensal desta despesa. Contudo, observa-se que o valor do auxílio é o mesmo independente do município de moradia, ocasionando diferenças elementares, por exemplo, no município de Santo Antônio de Pádua onde há um

campus da UFF, o aluno consegue residir sozinho com o valor de trezentos reais, ao passo que no município de Campos dos Goytacazes este valor custeia uma moradia com mais quatro pessoas.

Com relação ao Programa Auxílio Saúde, este consiste em conceder recurso financeiro mensal aos estudantes devidamente matriculados nos cursos de graduação, com necessidade de tratamento de doenças crônicas, com o objetivo de auxiliar nos seus gastos com medicação. Para obter o auxílio, além da comprovação da situação socioeconômica deve ser apresentado laudo médico e recibos/notas fiscais mensais da despesa.

O Programa Auxílio Alimentação para os estudantes dos *campi* em expansão consiste em conceder recurso financeiro mensal aos estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação modalidade presencial situados em municípios fora da sede e que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com o objetivo de auxiliar nos gastos com alimentação que devem ser comprovados mensalmente por notas fiscais de mercado, restaurantes ou afins.

Cumprir observar aqui, uma diferença crucial entre a sede e os polos do interior, pois enquanto nos restaurantes universitários a refeição custa setenta centavos, sendo em alguns casos até gratuita, o valor fornecido aos alunos dos *campi* de interior é de duzentos reais mensais, sendo insuficiente para arcar com as despesas de todas as refeições.

No que concerne à Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico, seu objetivo é integrar as ações de apoio socioeconômico ao acadêmico, a fim de contribuir para o pleno desenvolvimento dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e garantir a permanência e conclusão dos estudantes na Educação Superior. Este programa pressupõe ainda o cumprimento de uma carga horária de quinze horas semanais em projetos de extensão/pesquisa desenvolvidos pelos docentes.

Vale ressaltar, que o programa acima referido associa mérito acadêmico ao critério de carência, ao passo que coloca como condição para o recebimento da bolsa a dedicação a projetos de pesquisa e extensão, o programa é muito questionado pelo corpo docente, que por sua vez não possui autonomia para seleção dos bolsistas.

O Programa Bolsa Apoio Transporte consiste em conceder recurso financeiro mensal aos estudantes devidamente matriculados nos cursos de graduação, modalidade presencial, que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com o objetivo de auxiliar nos gastos diários com transporte para universidade. Até o ano de 2017, a referida bolsa só poderia ser solicitada por alunos que residissem em outro município, ou seja, trata-se de um benefício para transporte intermunicipal, contudo o edital recém-publicado para o ano de 2018 veio estender este direito aos alunos que residem no mesmo município de localização do polo.

A Bolsa Acolhimento ao Ingressante trata-se da disponibilização de recurso financeiro mensal exclusivamente aos estudantes que se encontram no primeiro ou segundo semestre do curso, podendo ser usado para qualquer finalidade (moradia, alimentação, material didático, dentre outros.) de modo que auxilie sua permanência na universidade.

A Bolsa Apoio Emergencial é concedida ao estudante que por algum motivo momentâneo e inesperado, necessite de um auxílio financeiro para permanecer na universidade. É uma bolsa de caráter excepcional, sendo concedida pela Divisão de Serviço Social por um período de 1 a 3 meses de acordo com os critérios prioritários, tais como: perda familiar recente do responsável pela renda; desemprego recente do estudante/familiar provedor principal da casa ou outras situações excepcionais a serem avaliadas pela Divisão de Serviço Social.

Vale observar, que com exceção da Bolsa Apoio Emergencial que pode ser solicitada a qualquer tempo, os editais para bolsas e auxílios estudantis são anuais ou semestrais e são o mesmo tanto para a sede e quanto as unidades do interior, de modo que não há número específico de vagas para nenhum polo, desta forma a classificação se dá pela situação socioeconômica de forma geral, ou seja, quanto menor a renda, maior a probabilidade de ser contemplado.

Esta forma de seleção por si só já coloca os estudantes dos *campi* de interior em situação de desigualdade, ao passo que os considera em igualdade de condições com os alunos da sede, que contam com uma infraestrutura universitária completa, sobretudo com o acesso aos restaurantes universitários de forma gratuita ou pagando setenta centavos por cada refeição. Deste modo, "Permitir que todos

participem da corrida é uma coisa boa. Mas se os corredores começarem de pontos de partida diferentes, dificilmente será uma corrida justa" (SANDEL, 2017, p. 191).

Convém ressaltar, que a assistência aos estudantes por intermédio dos programas de bolsas e auxílios e sobretudo da exigência de comprovantes e recibos das despesas, acaba por expressar uma contraditoriedade fundamental, pois ao mesmo tempo que funciona como espaço de reconhecimento e apoio, transforma-se em mecanismo de regulação desses sujeitos.

Faz-se *mister* referendar que apesar do PNAES definir como critério para atendimento a renda per capita de até 1,5 salários-mínimos, tal valor ainda está longe de ser atingido, haja vista que no processo seletivo de 2017 a renda per capita de corte para o acesso às bolsas no ESR/UFF foi em torno de R\$ 500 (quinhentos reais), ou seja o discente que possui uma renda per capita superior a este valor faz parte de um "exército de reserva" que compõem as listas de espera dos programas.

Percebe-se, ainda, que o Assistente Social configura-se em profissional essencial para efetivação dos programas acima referidos, contudo à proporção em que é lhes designado a tarefa de execução do PNAES, devem atentar-se para não se tornar meros executores de programas assistencialistas, priorizando ações que visem à participação nos processos de formação destes programas, bem como proporcionando uma escuta qualificada aos seus usuários numa perspectiva de inclusão social. Neste contexto, faz-se importante observar os trâmites burocráticos exigidos pelos programas, considerando que estes muitas vezes se constituem em meios de exclusão.

Vicente de Paula Faleiros, clássico autor que analisa a prática do profissional de serviço social, no que diz respeito às formas de acesso aos direitos sociais já destacava que "O cumprimento das normas burocráticas passa a ser a lógica do trabalho profissional e o objetivo profissional passa a ser, não o problema social, mas a perturbação da ordem institucional" (FALEIROS, 1987, p.61).

O autor enfatiza ainda que: "As instituições são relações de forças. A burocracia, ao mesmo tempo que implica um processo de dominação, representa também um processo de equilíbrio instável de compromisso entre as forças sociais" (FALEIROS, 1987, p. 66).

Neste sentido, o profissional de Serviço Social deve direcionar o seu trabalho para o empoderamento dos sujeitos, carece ainda, reorientar o seu cotidiano

profissional de acordo com a correlação de forças existente, facilitando o acesso dos alunos ao saber sobre seus direitos, atinentes aos recursos disponíveis, dotando-os de poder de decisão. Enfim, cabe aos assistentes sociais criar condições para que os alunos se constituam como sujeitos, pois esta é uma das tarefas socioeducativas desta profissão.

Convém ressaltar que, além dos programas financiados com os recursos do PNAES, o ESR/UFF conta uma equipe de três assistentes sociais que compõem a CAES e que além da execução dos programas já referendados responsabiliza-se pelo Acolhimento Estudantil²⁶, Projeto Formação Discente, Atendimento Social, acompanhamento social ao bolsista, atendimento a família dos ingressantes, encaminhamentos a recursos externos, intervindo nas situações de doença, conflito familiar e em situações de Regime Excepcional de Aprendizagem, e de forma mais recente, em parceria com a curso de Psicologia, executa o Projeto "Cuca Legal" que consiste num projeto de prevenção no âmbito da saúde mental dos estudantes.

Entretanto, percebe-se uma primazia pela execução de políticas focais, em detrimento das universais, a focalização dos programas estudantis dá-se pela comprovação da situação de pobreza e vulnerabilidade, ao passo que os programas universais são relegados a segundo plano. "O que devemos lembrar é que os óbices à permanência são de diversas ordens e naturezas e que as instituições precisam se preparar para receber seus novos alunos, numa nova realidade" (VARGAS e HERINGER, 2016, p. 178).

As autoras supracitadas destacam a diferença entre programas de assistência e programas de permanência:

As políticas de permanência possuiriam maior abrangência, incluindo aspectos relacionados a diferentes formas de inserção plena na universidade, como por exemplo, programas de iniciação científica e à docência, monitoria, apoio à participação em eventos, entre outras atividades. As políticas de assistência estudantil estariam contidas nas políticas de permanência, mas teriam um foco mais específico nas ações necessárias para viabilizar a frequência às aulas e demais atividades acadêmicas. Assim, as políticas de permanência devem ser pensadas para todo e qualquer estudante universitário, enquanto

²⁶ O Programa de Acolhimento Estudantil (PAE) é um evento de recepção aos novos alunos que ingressam na UFF a cada semestre. Os calouros têm a oportunidade de conhecer os projetos/programas que a universidade oferece, com a presença de veteranos, professores, técnicos administrativos e coordenadores de curso.

as políticas de assistência se destinam àqueles em situação de vulnerabilidade, vivenciando circunstâncias que possam comprometer sua permanência, incluídas aí as dificuldades de ordem financeira. Todavia, na prática e nos diferentes arranjos institucionais para implementação dessas políticas, as ações de permanência e assistência estudantil estão integradas, superpostas ou mesmo confundidas (VARGAS e HERINGER, 2016, p. 182).

Para Cislagui e Silva (2012) é importante diferenciar a Política de Assistência Estudantil da Política Nacional de Assistência Social, em virtude de que a assistência estudantil não deve ser uma política de combate à pobreza no interior da universidade, na qual a primazia pela chamada bolsificação, largamente escolhida como metodologia de assistência ao estudante nas diversas IFES, acaba por assemelhar-se às atuais políticas de assistência social brasileiras, focalizando os direitos e negando a educação como um direito universal.

Essa lógica tira do debate a universalização da assistência estudantil por meio de ações como a ampliação de infraestrutura (moradia, restaurantes) das universidades associadas à ampliação de direitos, como o passe livre para estudantes universitários no transporte público, por exemplo (CISLAGUI e SILVA, 2012, p. 503).

Salienta-se ainda, que esta lógica de focalização da assistência estudantil pode ocasionar ainda uma divisão entre os estudantes pobres e os supostamente ricos, ocasionando a exclusão de uma grande parte dos alunos que também necessitariam do apoio do Estado para se dedicar de forma exclusiva aos estudos.

Diante das formas focalizadas de execução do PNAES, a assistência ao estudante acaba confirmando a sua subalternidade e ao mesmo tempo encobrendo a injustiça social e a divisão da sociedade, já que os programas configuram-se como benevolentes e assistencialistas, colocando uma gama de requisitos para obtenção do benefício, situando os assistidos no campo do não direito e o PNAES como mera distribuição de recursos aos discentes mais necessitados.

Diante deste contexto, muitos são os que desistem, contudo outros permanecem, criando "redes informais de sustentação"²⁷ entre outras estratégias de

²⁷ As redes informais de sustentação mútua são observadas num conjunto de relações que ajudam a enfrentar o cotidiano, muitas vezes assume o papel de uma assistência social que não tiveram acesso. Essas redes são estabelecidas por vizinhos, amigos e familiares e se constituem numa demonstração de solidariedade (YASBECK, 1996, p. 127).

sobrevivência na universidade. Mas quem são estes sobreviventes? Como e por que permanecem? Tais indagações serão o enfoque das próximas seções.

4.2 Os cotistas sociais que permanecem no ESR/UFF: quem são?

O subitem que se segue trata da análise dos dados referentes ao perfil dos alunos cotistas sociais que estavam com matrícula ativa no ESR/UFF até o mês de novembro de 2017 e que ingressaram na universidade nos primeiros semestres no lapso temporal de 2013 até 2016. Conforme já referendado, a metodologia utilizada para tal foi aplicação de questionário, cuja amostra atingiu 55 discentes, representando um universo de 56% dos cotistas sociais que foram o público alvo da presente pesquisa.

O questionário que se encontra em anexo foi respondido por meio digital e estruturou-se em perguntas abertas e fechadas, sendo que no presente subitem terão enfoque as questões quantitativas e que visam definir o perfil deste cotista social permanente na universidade.

Sendo assim, do total de questionários respondidos, 89% declararam ser do sexo feminino e 11% do masculino, tal resultado reflete a realidade integral dos ingressantes no ESR/UFF que são em sua maioria mulheres e porventura, se deve à modalidade de cursos oferecidos neste *campus*, caracterizados por licenciaturas e com trajetória marcada pela presença feminina. Conforme Santos:

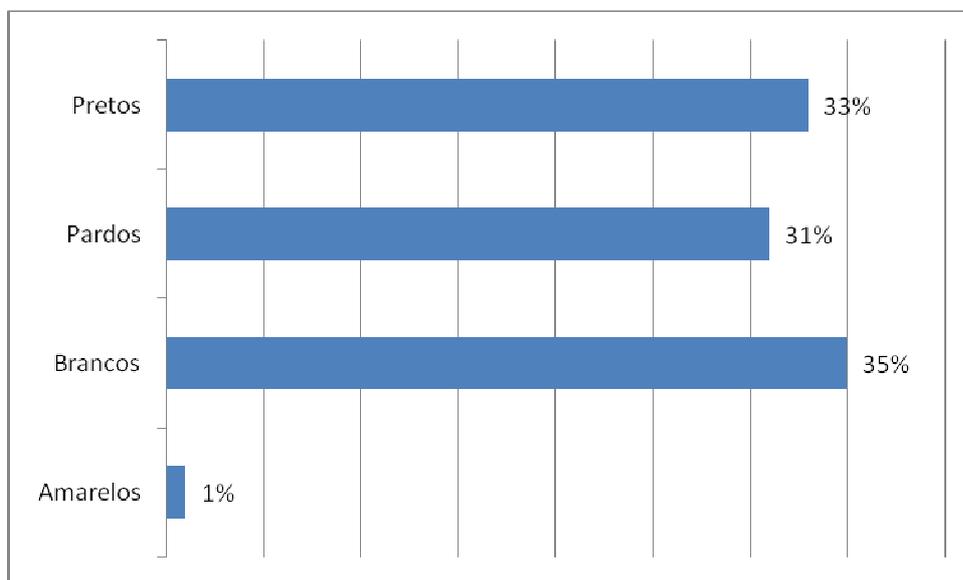
Tal posição de vanguarda das mulheres é coerente com o que se observa no campo educacional como um todo, conforme dados revelados pela própria Pnad 2009, segundo os quais entre as pessoas com mais de 15 anos de idade, há menos mulheres analfabetas. No que se refere à média de estudos em quase todos os grupos etários, a média das mulheres foi superior à dos homens. (SANTOS, 2015, p.75)

No que se refere à faixa etária dos respondentes, verificou-se que 66% têm entre 20-24 anos, e outros 22% compreendem a faixa etária de 25-39 anos, os outros 12% encontram-se nas demais faixas etárias. Com isso, verifica-se assim, que o universo dos cotistas sociais que permanecem matriculados na instituição é

composto majoritariamente por jovens e adultos e no que tange ao estado civil 80% são solteiros.

Com relação à raça/etnia, a partir do **Gráfico 09**, verifica-se que 33% são pretos, 31% pardos, 35% brancos, 1% amarelo e nenhum indígena. Somados os pardos e pretos, têm-se um total de 64% de alunos que são negros na instituição confirmando desta forma que entre os negros se fazem presentes a maioria da população baixa renda de nosso país.

Gráfico 09 - Cotistas sociais por raça/etnia declarada



Fonte: Dados da Pesquisa

Esta realidade local atual difere sobremaneira dos dados nacionais concernentes ao perfil dos alunos das IFES antes da adoção das cotas, onde são mostrados um constante crescimento no acesso de pessoas negras no Ensino Superior, mas ainda com a prevalência de pessoas de cor branca. Segundo a ANDIFES (2011):

Os estudantes de raça/cor/etnia branca são maioria (54% contra 59% em 2004), em especial na classe A (74%). O percentual de estudantes de raça/cor/etnia preta aumentou de 5,9% em 2004 para 8,7% em 2010. Este aumento ocorreu em todas as regiões, com destaque para a região Norte, que praticamente dobrou o seu percentual (13,4% contra 6,8% em 2004), e a região Nordeste, que teve um aumento de 46% (12,5% contra 8,6% em 2004). O universo de estudantes de raça/cor/etnia preta e parda também aumentou

(40,8% contra 34,2% em 2004) e sua maior concentração está nas classes C,D e E (53,3% contra 43,7% em 2004).

Contudo, convém destacar, que o universo pesquisado refere-se aos cotistas sociais, independente de cor ou raça, mas que para o acesso à universidade declarou carência socioeconômica. Desta forma, é relevante enfatizar que "no Brasil a pobreza tem cor", ou seja, 64% dos alunos que se declaram carentes para o ingresso na universidade são pardos ou pretos. Sobre este fato Silvério afirma que:

Mesmo se considerar a proeminência da desigualdade entre ricos e pobres na explicação dos fenômenos sociais, o modo como ela se expressa na contemporaneidade brasileira é problemático, uma vez que os indicadores sociais mostram uma confluência entre desigualdade econômica e desigualdade racial (SILVERIO, 2002, p. 222).

Do universo atingido pela pesquisa, 29% pertencem ao curso de bacharelado em Psicologia, seguidos de 18% do curso de bacharelado em Serviço Social e 16% bacharelado em Ciências Econômicas, os demais pulverizaram-se nos demais cursos oferecidos no ESR/UFF (bacharelados e licenciaturas em Ciências Sociais, Geografia e História).

Atrela-se a estes dados, o fato de que o curso de Psicologia ser o que apresenta o menor índice de desistência e também o que mais ofereceu vagas nas modalidades de L1 e L2. Fazendo-se importante lembrar que com exceção do curso de Psicologia, todos os demais cursos possuem uma evasão superior 50% entre os cotistas sociais.

Outro dado que merece destaque é que mesmo com a adesão da universidade ao ENEM, 49% dos cotistas sociais cursaram algum tipo de curso preparatório para o ingresso na universidade, sendo 42% cursos públicos/sociais. Dessa forma, verifica-se a importância dos chamados Pré-vestibulares Sociais, que acabam por se constituir também, num mecanismo de Ação Afirmativa.

Em relação à situação trabalhista dos cotistas, do universo pesquisado, 78% declararam não trabalhar, dos 22% que trabalham mais da metade (54%) estão inseridos no mercado formal de trabalho. Percebe-se assim, que a maioria dos alunos não possui uma renda, e dependem, portanto, da ajuda de terceiros para manter-se na universidade. Cumpre observar, que os cursos do ESR/UFF são em

sua maioria diurnos ou semi-integrais, como são os casos dos bacharelados em Psicologia, Geografia e Economia o que dificulta a inserção dos alunos no mercado de trabalho. Desta forma, se por um lado os impede de agregar mais renda para sua manutenção na universidade, por outro é disponibilizado mais tempo para participação de encontros, seminários, trabalhos coletivos e outros que venham possibilitar uma maior integração acadêmica.

No que se refere à escolaridade da mãe prevalece o Ensino Fundamental incompleto (47%), seguido do Ensino Médio completo (26%), apenas 10% das mães possuem o Ensino Superior completo. Quanto à escolaridade do pai, os dados quase se assemelham, sendo somados os sem escolarização e com Ensino Fundamental Incompleto obtém-se 50% da amostra válida. Faz-se importante referenciar que tais dados vêm revelar uma alteração significativa no contexto sócio educacional dos últimos cinquenta anos, de acordo com o estudo de Ribeiro, Cineviva e Brito (2015), que em sua pesquisa evidenciaram a estratificação educacional entre os jovens no Brasil de 1960 a 2010, afirmando que:

[...] o efeito da escolaridade da mãe sobre as chances de conclusão do ensino superior é o mais estável entre todas as transições analisadas, indicando que quanto mais alta a escolaridade da mãe, maiores as chances de conclusão, em especial para filhos de mães com ensino médio e ensino superior completo (RIBEIRO, CINEVIVA e BRITO, 2015, p.103).

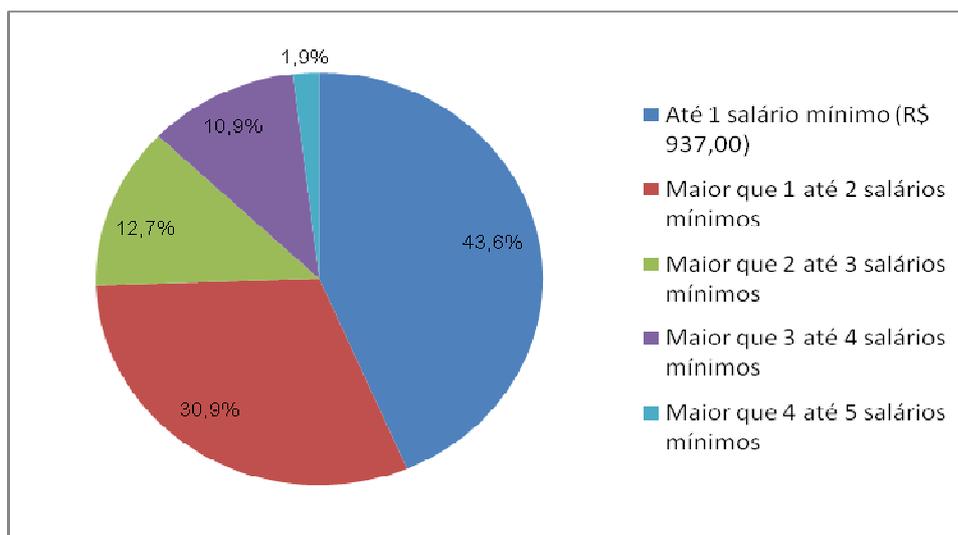
Os autores também mencionam que:

Os efeitos da escolaridade da mãe, da renda per capita familiar e de características sociais do ambiente familiar evidenciam que nos últimos cinquenta anos a origem social dos jovens brasileiros teve forte impacto na sua trajetória educacional. [...] Pode-se dizer que nos últimos cinquenta anos no Brasil, houve uma diminuição da desigualdade de oportunidades educacionais nos níveis educacionais básicos, persistência das desigualdades no nível médio e aumento da desigualdade no nível superior (RIBEIRO, CINEVIVA e BRITO, 2015, p. 107 - 108).

Em face às afirmações dos autores, no que concerne às décadas de 1960 até o ano de 2010 e os dados obtidos na presente pesquisa percebe-se uma alteração significativa neste quadro de desigualdade educacional, e no que concerne à Educação Superior, tal mudança deve-se primordialmente à instituição da política de cotas.

Em relação à renda familiar, cabe destacar, antes de qualquer análise, que o público-alvo da referente pesquisa é aquele que declarou e comprova até 1,5 salários-mínimos *per capita* para o ingresso na academia. Desse modo, no universo pesquisado, obteve-se o Gráfico 10:

Gráfico 10 - Renda familiar dos cotistas sociais



Fonte: Dados da Pesquisa.

Apesar da prevalência dos alunos com renda estimada de até 1 salário - mínimo, apenas 20% declaram fazer parte de algum programa de assistência social e transferência de renda, como, por exemplo, o Bolsa Família. Desta forma, verifica-se que o público que está tendo acesso às universidades por intermédio das cotas sociais, em sua maioria, não é aquele identificado como “pobre” pelos programas sociais brasileiros.

Ao se tomar como parâmetro a renda *per capita* do Programa Bolsa Família que define como extrema pobreza os que possuem renda *per capita* menor que R\$ 77,00, e pobreza, os que possuem renda *per capita* de R\$ 77,01 a R\$ 154,00, pode-se afirmar que os limites de renda definidos pelos programas educacionais são muitos superiores, o que nos leva a concluir que estamos atendendo a classe média baixa que, por sua vez, aposta na educação, aqui exemplificada pelo Ensino Superior como único mecanismo de ascensão social.

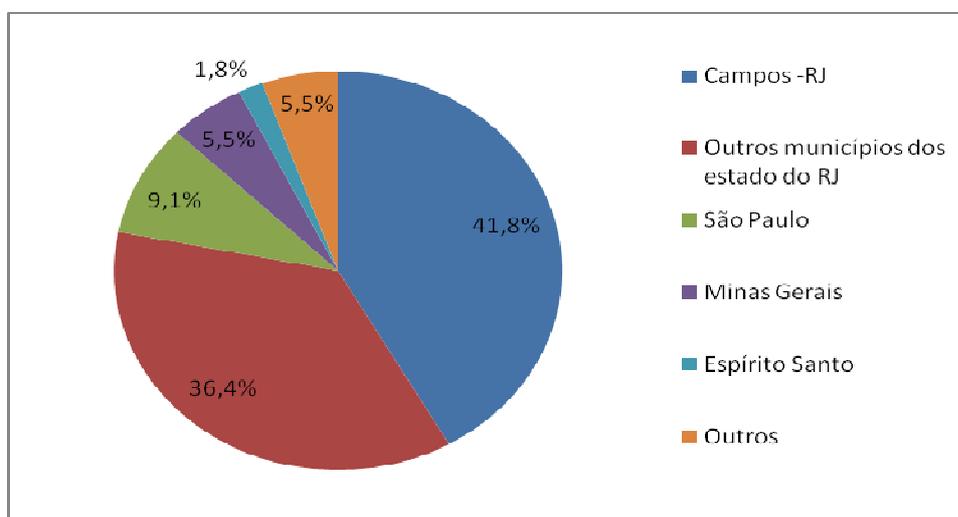
Desta forma, pode-se também auferir como já apontado em estudos anteriores (ZAGO, 2006), que muitos potenciais alunos universitários são tão

carentes que não têm condições de entrar no Ensino Superior, mesmo sendo público e gratuito e acabam por ceder sua vaga para um público com capital econômico um pouco superior. Sobre este aspecto, permita-se, aqui, transcrever Bourdieu:

Mais profundamente, porém, é porque o desejo razoável de ascensão através da escola não pode existir enquanto as chances objetivas de êxito forem ínfimas, que os operários - embora ignorando completamente a estatística objetiva que estabelece que um filho de operário tem duas chances em cem de chegar ao ensino superior – regulam seu comportamento objetivamente pela estimativa empírica dessas esperanças objetivas, comuns a todos os indivíduos de sua categoria. Assim, compreende-se por que a pequena burguesia, classe de transição, adere mais fortemente aos valores escolares, pois a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfazer a todas suas expectativas, confundindo os valores do êxito com os do prestígio cultural. Diferentemente das crianças oriundas das classes populares, que são duplamente prejudicadas no que respeita a facilidade de assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la, as crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um ethos de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura (BOURDIEU, 2015, p. 53).

No que se refere ao município de origem destes cotistas sociais que ainda permanecem na universidade, a amostra revelou que mais de 50% não são do município de Campos dos Goytacazes e assim possuem custo com moradia, alimentação e transporte para se manter na universidade. Conforme exemplificado no **Gráfico 11**:

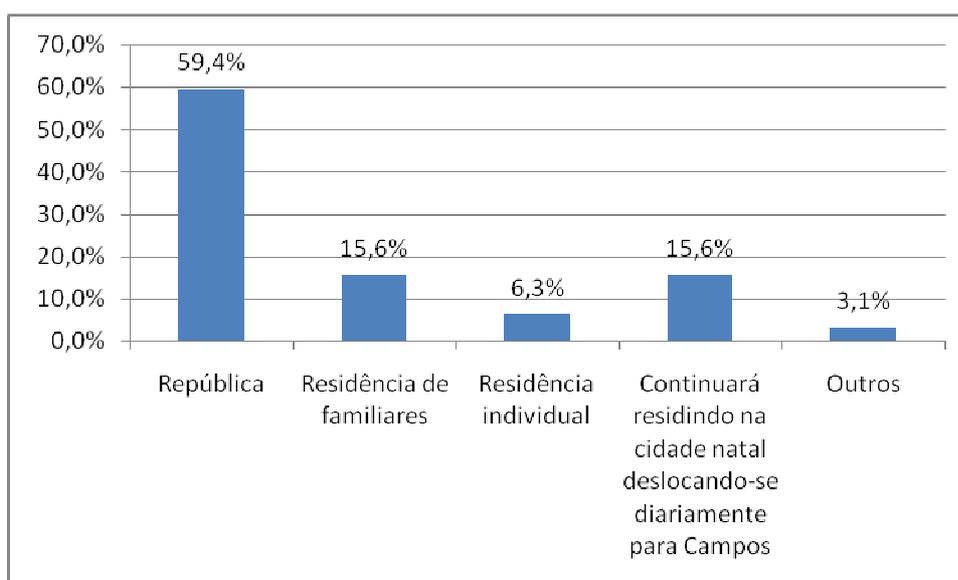
Gráfico 11- Origem dos cotistas sociais



Fonte: Dados da Pesquisa.

Na sequência de perguntas do questionário indagou-se sobre o local de moradia durante o período letivo, o **Gráfico 12**, que segue revela a importância da construção e manutenção de uma residência estudantil no ESR/UFF, pois se evidencia que mais de 59% dos estudantes moram em repúblicas. Observa-se ainda, um percentual de 15,6% de alunos que viajam diariamente para frequentar a universidade, em sua maioria são provenientes dos municípios situados no norte fluminense do Estado do Rio de Janeiro, tais como: São Fidélis, São João da Barra, São Francisco do Itabapoana dentre outros. Contudo, não é raro encontrar alunos que se deslocam diariamente dos municípios do sul do Espírito Santo.

Gráfico 12 - Local de moradia do cotista social advindo de outras municípios/estados durante o período letivo



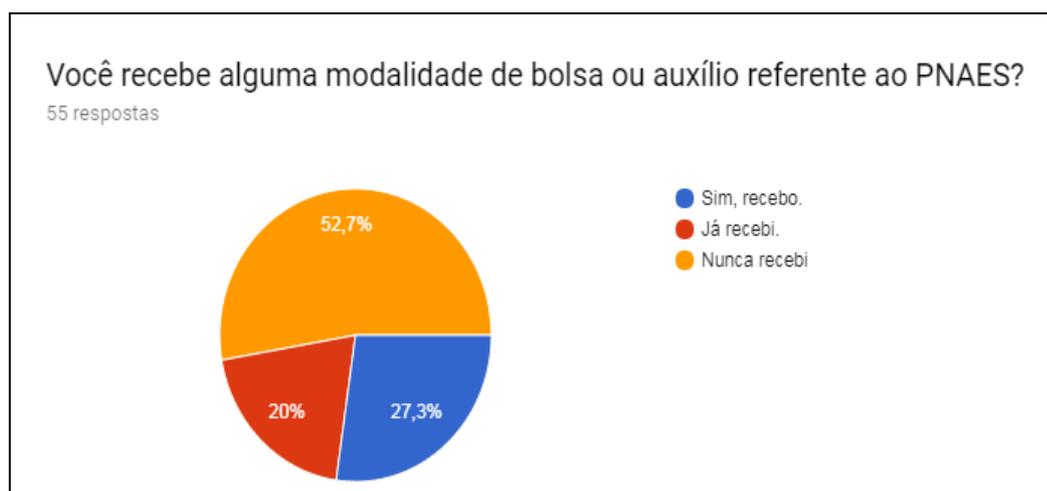
Fonte: Dados da Pesquisa.

A pesquisa apontou ainda conforme **Gráfico 13**, o universo de alunos que não têm acesso ao PNAES no ESR/UFF, demonstrando desta forma, que apesar de possuírem os critérios exigidos para inclusão no programa, ainda ficam à margem do mesmo. Nesse aspecto, verificou-se quase 53% dos cotistas sociais nunca receberam qualquer bolsa/auxílio custeado pelo PNAES, outros 20% já receberam, mas não recebem mais, revelando assim, a descontinuidade da assistência que é dada na medida em que ocorre o ingresso de alunos mais carentes que os demais. Na pesquisa, pode ser evidenciado que apenas 27% dos cotistas sociais da amostra

encontram-se amparados pelo programa. Sobre a efetividade dessas políticas Marshall assim analisa:

E, assim, verificamos que a legislação, ao invés de ser o fator decisivo que faça com que a política entre em efeito imediato, adquire, cada vez mais, o caráter de uma declaração de política que, segundo se espera, entrará em vigor algum dia (MARSHALL, 1967, p. 96).

Gráfico 13 - Cotistas sociais e inclusão no PNAES



Fonte: Dados da Pesquisa.

Contudo um dado mais preocupante refere-se ao percentual de cotistas que afirmam não conhecer o PNAES, 49%, os quais representam na amostra trabalhada 27 alunos, o que aponta-se, aqui, a necessidade de uma maior divulgação do programa aos discentes, sobretudo àqueles que seriam o público-alvo para atendimento, os denominados cotistas sociais.

Em relação às bolsas por mérito acadêmico, tais como: monitoria, PIBID e PIBIC, a pesquisa revelou que, 24% dos cotistas sociais em análise estão incluídos nestes programas e utilizam o recurso da bolsa prioritariamente para custear aluguel, material didático, alimentação e pagamento de contas domésticas.

No que concerne à satisfação dos cotistas com relação aos serviços de assistência estudantil no ESR/UFF, a pesquisa revelou conforme o **Gráfico 14**, que 40% destes estudantes não estão satisfeitos. Quando solicitado que atribuíssem uma nota de 1 a 5 aos programas, ressaltando o nível de satisfação, estes atribuíram notas 1 ou 2 aos programas. Tal fato, pode ser explicado, como já mencionado anteriormente, devido à ausência de infraestrutura permanente para

estes alunos, como o restaurante universitário e moradia estudantil e, ademais pela ocorrência das bolsas e auxílios estudantis, não contemplarem a todos os cotistas sociais.

Gráfico 14 - Índice de satisfação dos cotistas sociais com o PNAES



Fonte: Dados da Pesquisa.

Com relação ao aprendizado acadêmico, 60% dos cotistas sociais revelaram que sentiram mais dificuldades que os demais alunos para compreensão dos conteúdos e 55% já foi reprovado em pelo menos um componente curricular, por média ou frequência. Tal dado remete à qualidade da formação do Ensino Médio público no Brasil e traz à tona argumentos contrários as cotas, tais como: que o primordial é o fortalecimento dos outros níveis de ensino.

Contudo, na perspectiva de contrapor estes dados, levantou-se por meio do IDUFF o Coeficiente de Rendimento (CR) dos noventa e oito (98) alunos cotistas sociais que fizeram parte desta pesquisa, o qual verificou-se, que apenas vinte e três (23) destes estão com o CR abaixo de 7,0, sendo catorze (14) abaixo de 6,0, que é a média para aprovação²⁸. Tal dado demonstra que o fato de ter sentido dificuldade em algum momento do curso, ou até ter sido reprovado em componente curricular não implicou baixo rendimento acadêmico, e estas podem representar, por ora, uma

²⁸ Vale ressaltar, que vários estudos (WALTEMBERG, 2012; MENDES JUNIOR, 2013) já comprovaram que não há diferenças significativas entre o desempenho acadêmico dos cotistas e dos não cotistas

dificuldade de adaptação a vida universitária que pode ser superada ao longo do curso.

Conclui-se então, que o perfil predominante dos cotistas sociais que ainda permanecem no ESR/UFF trata-se, em sua maioria, de mulheres jovens, solteiras, pardas ou pretas, que não estão inseridas no mercado de trabalho, dependendo assim, da ajuda de terceiros/familiares ou do PNAES para sua permanência na universidade, contudo mais de 50% nunca teve acesso ao programa. Possuem ainda, uma renda familiar mediana de 1 salário-mínimo e mais da metade é advinda de outros municípios e residem em república.

Destarte, o próximo subitem elucidará as estratégias que estes alunos estão utilizando para sua permanência na universidade, bem como evidenciará os motivos que os fazem resistentes aos obstáculos à permanência acadêmica.

4.3 Quem entrou quer ficar: uma reflexão a partir da realidade dos cotistas sociais do ESR/UFF

Com o escopo principal de conhecer para além do acesso, mas sim as condições de permanência dos alunos do ESR/UFF, bem como as estratégias de investimento adotadas ante a realidade do estudante e as exigências da academia, o presente subitem, buscou-se ainda revelar o entendimento dos mesmos acerca da política de cotas, assim como das políticas de permanência adotadas pela universidade em tela.

Com este intuito, *a priori* seria utilizado apenas os resultados das questões abertas do questionário aplicado, contudo como já evidenciado anteriormente, no decorrer da pesquisa identificou-se que do primeiro semestre do ano de 2013, havia apenas quatro alunos em curso, desta forma como estes são para nossa pesquisa os que têm a permanência mais prolongada, sentiu-se a necessidade de entrevistá-los, buscando para além dos apontamentos coletados por meio dos questionários uma maior aproximação e aprofundamento da realidade destes alunos, os quais tornaram-se sobreviventes ao contexto adverso da universidade.

Desta forma, a seguir, a partir da análise de conteúdo das entrevistas e dos questionários, destacam-se as categorias que mais se evidenciaram e que vêm

corroborar com as análises conceituais já realizada nos primeiros capítulos da presente dissertação. Para tanto, na apresentação dos relatos utilizaremos como forma de identificação pseudônimos e o curso dos alunos, de modo a resguardar suas identidades.

✓ **O acesso e a reiteração da subalternidade**

Como já referido anteriormente, o acesso dos cotistas sociais à universidade pressupõe além da seleção por intermédio do ENEM/SISU, a comprovação de sua situação socioeconômica, que é realizada mediante entrevista com profissional de Serviço Social e da apresentação de documentos comprobatórios da situação de renda familiar requisitados em edital específico.

Dentre as etapas fundamentais à obtenção da vaga por parte do candidato, a fase referente à entrevista pode ser eliminatória, em caso de ausência por parte do candidato, assim como também, a comprovação dos dados declarados no momento da inscrição, quais sejam, a falta de documentos exigidos em edital ou se a renda apurada for superior a um salário-mínimo e meio *per capita*. Desta maneira, cumpre observar, que nos anos de 2013 e 2014 a entrevista socioeconômica era realizada exclusivamente na sede da UFF, na cidade de Niterói, sendo a partir de 2015 realizada pelas assistentes sociais lotadas no ESR/UFF, e por vezes, com a complementação de profissionais advindos da sede para esta finalidade.

Sendo assim, ao analisar o conteúdo das entrevistas concedidas pelos discentes ingressos no ano de 2013 e ainda alguns questionários dos alunos ingressos em 2014, identifica-se a primeira problemática relacionada ao acesso, ao passo que diversos alunos questionam o fato de optar por uma modalidade de cota social e ter que arcar com os custos de uma viagem para a realização de entrevista em outro polo, tais como nos relatos abaixo:

Então eu achei meio absurdo você fazer uma entrevista em Niterói, porque sinceramente, se eu estou atestando que eu tinha uma dificuldade socioeconômica e documento comprovando e ter que me deslocar de uma cidade pagando quase R\$ 100 de passagem para poder ir e para poder voltar sem recurso... poderia ter outros meios poderia ter sido aqui, mas, na época, falaram que a concentração

dos assistentes sociais era toda lá... enfim, mas durante a entrevista eu acho que eu me senti assim acolhida, os assistentes sociais de lá foram bem compreensíveis com a situação para eu chegar em Niterói, eu quase perdi o prazo. Eu tinha entendido errado, tinha entendido que entrevista ia ser aqui. Então eu fui no último dia de entrevista e assim peguei chuva... e quando a assistente social começou lendo a Certidão de Óbito do meu pai aquilo foi muito marcante para mim sabe, foi um marco de luta tipo assim: oh meu Deus como foi o processo para eu chegar até aqui. E esse dia que marca o meu ingresso na universidade... então foi bem emocionante posso dizer assim... foi bem tranquilo, achei que os assistentes sociais me atenderam bem, me tranquilizaram para caramba, porque são muitos documentos que você tem que levar, é uma infinidade de documentos que você tem que levar e o medo? Se você errar em um detalhe você não conseguir entrar, por isso é bem apavorante. (Sálvia, Serviço Social)

Eu quase nem fiz a inscrição, porque não tinha dinheiro para passagem para ir para Niterói. Foi horrível, porque no dia que eu fui estava tendo uma greve de ônibus aí eu não consegui chegar na hora da inscrição. E aí, alguns alunos da Universidade falaram se eu fosse você eu voltava na segunda, só que eu não tinha como ir para minha cidade e voltar depois, porque eu não tinha dinheiro e daí me ofereceram para ficar na casa deles... pessoas que eu nem conhecia e daí eu acabei ficando para tentar na segunda no primeiro horário para ver se dava para eles fazerem a inscrição ainda... E aí acabou que na segunda-feira, por causa da greve de ônibus eles abriram para continuar as inscrições, mas eu precisei ficar de favor na casa de pessoas que eu não conhecia... foi tensa a inscrição. (Lavanda, Psicologia).

Os relatos acima testificam os obstáculos enfrentados e a determinação dos candidatos, que mesmo diante das adversidades persistiram no intuito do ingresso na universidade, porém quantos não desistiram devido esta logística? Nesse contexto, faz-se necessário referir a quantidade de chamadas que é realizada via listas de espera do SISU para conseguir preencher a totalidade de vagas ofertadas. No primeiro semestre de 2013 foram necessárias nove chamadas, em 2014 oito, e para os primeiros semestres de 2015 e 2016 foram realizadas sete chamadas.

Mesmo que este processo tenha sido descentralizado a partir de 2015, os candidatos atualmente têm que realizar a sua matrícula e entrevista socioeconômica no *campus* onde se situa o curso pretendido. Desta forma, mesmo com a alteração efetuada, são verificados processos inversos, como, por exemplo, candidatos

oriundos do Rio de Janeiro que têm que vir à Campos dos Goytacazes realizar a entrevista socioeconômica, conforme relato abaixo.

Foi complicado pelo fato de vir de outra localidade, quando cheguei me pediram na entrevista documentos que não havia no momento tendo que me deslocar novamente para minha cidade para dispor de tais documentos e tendo que ficar em Campos, o que foi fácil somente pelo fato de minha irmã ainda morar lá, só que me prejudicou no meu trabalho (eu trabalhava quando entrei). Eu achei esse processo muito ruim, teve muita pressão, eu quase perdi minha vaga por faltar a documentação, comecei a chorar porque não daria tempo de buscar todos os documentos para entregar, a sorte foi que consegui por e-mail, mas mesmo assim foi complicado e estressante. (Begônia, bacharelado de História)

Diante dessa experiência, seria oportuno que o aluno pudesse escolher o *campus* para realização da entrevista, haja vista que a UFF possui além da sede, em Niterói, oito *campi* descentralizados (Angra dos Reis, Campos dos Goytacazes, Macaé, Nova Friburgo, Petrópolis, Rio das Ostras, Santo Antônio de Pádua e Volta Redonda), tal medida não apenas facilitaria o acesso do aluno, como também diminuiria os custos da viagem, na medida em que optassem por realizar a entrevista em um *campus* mais próximo ao seu local de moradia.

Contudo, cumpre evidenciar que o ESR/UFF se constitui no único pólo descentralizado da universidade que possui uma equipe de assistência estudantil, composta atualmente por três profissionais de Serviço Social e dois funcionários administrativos e que a criação deste setor foi dada no contexto do REUNI, mais precisamente no ano de 2012. Percebe-se que a existência do setor no ESR/UFF possibilita uma relação diferenciada entre instituição e discentes, porém não impossibilita que a realização de entrevistas para o acesso do cotista à universidade seja feita nos demais pólos, tendo em vista que a equipe da sede desloca-se para o atendimento.

Outro ponto evidenciado no que concerne ao acesso, diz respeito à burocracia do processo, bem como a reiteração da subalternidade que ficou explícita em diversos relatos, quando questionados sobre a entrevista socioeconômica, conforme exemplos abaixo:

Parece que preciso me esforçar para parecer pobre, como se eu já não fosse pobre. (Flor de Lis, Psicologia)

Me senti mal, tanto pela burocracia tanto pelo tratamento recebido, e prazo de entrega também. Foi desanimador. Aconselharia ver os documentos antes e se preparar emocionalmente, e principalmente não desistir da faculdade por causa disso. (Amarílis, bacharelado de Geografia)

De certa forma me senti como se a documentação apresentada não fosse o suficiente para comprovar minha condição social e financeira. Recomendo aos demais alunos que não tenham vergonha da sua origem, pois a universidade é espaço de todos. (Bromélia, licenciatura em Ciências Sociais)

Eu estava com todo o meu atestado de pobreza na frente dela, carteira de trabalho, CNIS, com todos os documentos que estavam exigindo, mas mesmo assim eu me sentia uma mentirosa que estava tentando convencer alguém a me ajudar. Eu não sabia nem o que falar mais para ela, já que havia falado que estava morando na casa dos outros de favor, dormindo em cima de uma pele de colchonete de tão velho que ele estava. Achei a entrevista um pouco humilhante. A pessoa já está em uma condição que só Deus e ainda ouve que pode perder a vaga na instituição, aí eu pensei: Tô lascada, porque saí do meu emprego e como eu vou fazer se perder a vaga? Vou voltar como, já estava naquele emprego há quatro anos. Minha mãe que não me apoiou, como até hoje não apoia, ía falar que tinha me avisado. Que não era pra eu ter largado meu emprego, que eles pagavam pouco, mas pagavam direitinho. (Dália, licenciatura em História)

A entrevista socioeconômica para ingresso na política de cotas, se assemelha demasiadamente aos processos de seleção para programas sociais, por vezes, assim como a assistência social é vista por muitos como uma ajuda, saindo do campo do direito, a política de cotas, principalmente as sociais recaem nesse mesmo problema. Para o profissional de Serviço Social, que atua nesta mediação entre o usuário e o Estado, é *mister* reconhecer o direito dos usuários, contudo sem eximir a responsabilidade e a autonomia dos mesmos.

✓ **A política de cotas**

Quando questionados sobre a percepção dos mesmos quanto a política de cotas na universidade, foram identificadas respostas que relacionavam a mesma a um precário investimento em políticas de permanência, o que vem ratificar a hipótese de que os cotistas sociais são inseridos no Ensino Superior, mas ao mesmo tempo não são fornecidas condições adequadas para sua permanência,

reforçando assim o binômio inclusão-exclusão. Ganham destaque os seguintes relatos:

Te insere na universidade esquecendo que você precisa de um auxílio para isso. (Hortência, Ciências Econômicas)

Penso que é uma política que tem proporcionado o acesso a muitas pessoas, que talvez de outro modo teriam mais dificuldades. Mas entendo também, que essa política não é suficiente para solucionar os problemas de acesso a educação no país. Penso ainda, que as universidades precisam se preparar melhor para receber esses alunos e ampliar a quantidade de bolsas para a assistência estudantil, porque muitos dos alunos cotistas, que por essa razão atendem aos critérios para receber bolsas, acabam não sendo contemplados e alguns são obrigados a abandonar o curso. (Íris, Psicologia)

Eu acho que a ideia de ter política de cotas na universidade muito boa, mas, mas na minha opinião, o estudante que entra pela cota, principalmente de renda, já deveria ganhar uma bolsa socioeconômica e não precisar passar por todo o processo de bolsa novamente, pois ela já comprovou sua situação de vulnerabilidade econômica (Margarida, Ciências Econômicas)

As políticas de cotas são sempre necessárias para ingressar na universidade, no entanto, somente ter as vagas no momento de entrar não são suficientes. É preciso que os alunos cotistas tenham mais auxílios para que consigam permanecer estudando. (Orquídea, licenciatura em História)

Já que a cota está ligada à renda, o certo seria que os alunos que ingressassem através dela recebessem um auxílio estudantil do início ao fim da faculdade. (Amarílis, bacharelado em Geografia)

Conforme os relatos acima, convém mencionar, que a questão de instituir um programa de bolsa para o aluno cotista social já vem sendo discutido na instituição, contudo sob a alegação de insuficiência de recursos financeiros ainda não foi adotada. Não obstante, importa referir que outras universidades que já adotaram esta modalidade de "bolsa cota", como são os casos das universidades estaduais do Rio de Janeiro (UENF e UERJ), conseguem obter índices de evasão muito menores do que a instituição em estudo.

Ainda no que concerne a opinião dos pesquisados com relação à política de cotas na universidade, destacaram-se também, depoimentos que revelam a importância de valorização dos outros níveis de ensino.

Eu acho que é tapar o sol com a peneira, mas por enquanto é necessário, porque é o que a gente tem... mas o que deveria ser

melhorado na educação é o Ensino Fundamental e Médio. (Lavanda, Psicologia)

A política de cotas é extremamente importante, pois é o que garante que alunos sem preparação possam ter oportunidade de se igualar a alunos que obtiveram o ensino básico de primeira qualidade. Acredito, que a educação de base deve ser prioridade nesse nosso país. (Sálvia, Psicologia)

Ainda neste âmbito, cabe destacar, que os alunos manifestaram discordância à política de cotas étnico-raciais, sobrevalorizando o critério socioeconômico, ignorando desta forma, o histórico de exclusão vivenciado pelos negros . Conforme relatos:

Excelente, contanto que não seja por fenótipo. (Lírio, licenciatura em Ciências Sociais)

Até pouco tempo atrás achava importante. Hoje, acho importante apenas cotas socioeconômicas. Cotas raciais não. (Narciso, Ciências Econômicas)

Acho que a política de renda é totalmente justa. Mas infelizmente a cota racial não, é muito corrompida, visto que muito candidatos se auto declaram negros apenas para aumentar as chances de conseguir a vaga. (Mimosa, Psicologia)

Acredito que a política de cotas é essencial para o ingresso na faculdade de pessoas que não têm condições socioeconômicas favoráveis. (Cravo, bacharelado em Ciências Sociais)

Contudo, contrapondo-se às opiniões supracitadas, tonaram-se evidentes a percepção ampliada de alguns alunos acerca desta política, citando inclusive os argumentos de reparação sócio histórica e de compensação das desigualdades, sobretudo mensurando a importância dela em suas vidas:

Acredito que seja uma tentativa de reparo das desigualdades da nossa realidade brasileira. Não resolve o problema, mas permite uma oportunidade para as classes baixas, e pessoas negras com uma defasagem histórica ao ensino tenham acesso à universidade. (Papoula, Psicologia)

Sou a favor da política de cotas pois ela propicia muitos alunos que não tem condições de estar em uma universidade particular a fazer

parte desse meio acadêmico, assim como foi comigo. Tive uma grande vantagem com a cota, pois ela me ajudou a conquistar um lugar aqui dentro da UFF, assim como com tantos outros alunos cotistas. Embora o número de vagas ainda seja reduzido, o que torna esse processo de ingresso um pouco restrito, mas aos poucos vai se ganhando visibilidade e aqueles que são vistos um pouco diferente na sociedade devido a sua condição social vão tomando seu espaço e mostrando que independente dessa condição a universidade é para todos. (Prímula, Psicologia)

Acho que é muito importante para a classe menos favorecida ter a oportunidade de ingressar em um nível superior. Às vezes a pessoa é um dos primeiros da família a entrar em uma universidade e desta forma, as desigualdades sociais vão diminuindo e que a cada ano mais e mais pobres entrem nas universidades. Que passem a ocupar o lugar de direito que há séculos os foi roubado. (Dália, licenciatura em História)

Através da cota tive a oportunidade de ingressar em uma universidade pública. Sou a favor das cotas! (Violeta, Psicologia)

✓ **A assistência estudantil**

No que concerne aos programas de assistência estudantil no ESR/UFF, já foi mencionado que quantitativamente apenas 27% dos alunos que responderam ao questionário possuem no momento alguma modalidade de bolsa/auxílio estudantil. Mas qual a opinião dos cotistas sociais sobre os programas e quais as sugestões? Tais indagações podem ser exemplificadas nos relatos abaixo:

O valor é bem baixo, tem gente que já paga 350 reais de aluguel e aí acabou. O processo seletivo também, os critérios utilizados... É uma briga para descobrir quem é mais pobre. (Flor de Lis, Psicologia)

Mais processos seletivos e que estes sejam por polo e não para toda a universidade. (Lírio, licenciatura em Ciências Sociais)

Entendo que para haver mudanças na assistência estudantil deveria haver também, mudanças no cenário político, de políticas públicas, no cenário econômico e de investimentos nas universidades. Mas sem dúvida alguma, acredito que o número de bolsas e auxílios deveriam ser ampliados, principalmente no Campus de Campos dos Goytacazes onde a falta de uma infraestrutura deixa os estudantes em maior vulnerabilidade em relação ao campus de Niterói. (Sálvia, Psicologia)

Acho que um bandejão e moradia estudantil evitaria a evasão dos estudantes (Dália, licenciatura em História)

Eu não conheço inteiramente o PNAES. Acho que a divulgação poderia ser maior para que os alunos possam compreender que esse é um direito deles. O valor da bolsa de 400,00 não é o suficiente para sobreviver em outra cidade. Além disso as bolsas e auxílios não atendem a todos os alunos que necessitam. (Mimosa, Psicologia)

Gostaria que fosse possível a bolsa ser permanente, havendo atualização dos dados sócio econômicos, e que não fosse preciso passar por esse processo seletivo a cada ano. (Cravina, Serviço Social)

Acredito que ajudaria muito ter bolsas para cotistas separados do não cotistas, ou seja, um sistema de bolsas apenas para cotistas. (Primavera, licenciatura em Ciências Sociais)

A partir dos depoimentos acima, percebe-se que os problemas e sugestões apontados pelos alunos vêm ratificar a discussão teórica dos capítulos anteriores e vem ao encontro das problemáticas já evidenciadas, tais como: a ausência de infraestrutura do polo, incluindo neste quesito, os restaurantes universitários e as moradias estudantis; os valores das bolsas; o processo seletivo que é unificado para todos os polos e a inexistência de uma bolsa específica para o aluno cotista. As fotos que se seguem (FIGURA 02 e 03) evidenciam o movimento estudantil e algumas de suas formas de manifestação em prol de tais programas na universidade.

Figura 02 - Varal afixado pelos estudantes do ESR/UFF solicitando o restaurante universitário



Fonte: Dados da Pesquisa

A **Figura 02** apresenta um varal confeccionado com pratos descartáveis com o questionamento "Cadê o bandeirão?" Já a **Figura 03** representa um dos acampamentos estudantis realizado no pátio da universidade em julho de 2016, cujo objetivo foi pleitear melhores condições de permanência na universidade e sobretudo a moradia estudantil.

Figura 03 - Acampamento estudantil em prol da moradia estudantil e outros direitos



Fonte: Dados da Pesquisa

Contudo, mesmo com as críticas, que devem ser encaradas aqui como possibilidades de aprimoramento, alguns alunos demonstraram a importância do programa de bolsas/auxílios para sua manutenção na universidade, pois quando indagados sobre o que os faz permanecer ou os faria evadir são identificados os seguintes fatores:

O programa de assistência estudantil. Desde que ingressei na UFF essa foi a minha única forma de sustento. (Astromélia, bacharelado em Ciências Sociais)

O diploma, e a bolsa que me mantém aqui, porque no caso sem bolsa seria impossível me manter na Universidade. (Primavera, licenciatura em Ciências Sociais)

Se eu perder a bolsa e auxílio, eu não terei como me manter nessa cidade com os custos de moradia e alimentação e todo ano eu passo por uma pressão, nervosismo muito forte pois nunca sei se vou conseguir a bolsa para me manter aqui. Não posso contar com a

ajuda da minha mãe e muito menos do meu irmão, não tenho contato com meu pai desde 1999. Então, a falta de recursos me faria voltar a estaca zero e pior ainda, desempregada e sem um diploma. (Dália, licenciatura em História)

[...] na atualidade resolvi me dedicar somente a minha formação, porém com a ausência da bolsa, retornaria ao trabalho e não teria tempo para estudar mediante a carga horária. (Acácia, Serviço Social)

[...] se não tivesse a bolsa não teria recurso familiar e teria que trabalhar, provavelmente trancar dependendo do turno ou atrasar para pegar a quantidades de matérias aceitáveis. (Camélia, Serviço Social)

Se eu não tivesse bolsa, não estaria morando em Campos e continuaria indo e voltando para minha cidade (Itaocara) o que poderia ter me desanimado ainda mais, podendo ter até trancado o curso, é muito desgastante. (Begônia, bacharelado em História)

A partir dos depoimentos discriminados acima, ratifica-se a importância dos programas de assistência estudantil para a permanência destes alunos na universidade, em que se pode concluir que uma ampliação dos programas já existentes e a implantação de outros influenciaria diretamente nos índices de permanência sobretudo destes alunos que ingressaram mediante o critério de carência.

✓ Os motivos da permanência

A partir do questionamento quanto aos motivos que os fazem permanecer na universidade, foram identificadas variadas respostas que colocam o Ensino Superior num *status* de sonho antes inalcançável e mais ainda, que depositam neste sonho as suas chances de mobilidade social. Não raro também, foram os depoimentos que relacionam o Ensino Superior com a qualificação e inserção no mercado de trabalho, conforme pode ser verificado nos relatos em destaque:

Tenho um sonho, quero me formar, ter uma carreira bem sucedida para assim ajudar minha família. (Beladona, Ciências Econômicas)

A realização de um sonho, em me formar na faculdade, independente da instituição ou curso. Acho que já é uma provação da minha capacidade em certos momentos... (Glicínia, Serviço Social)

A esperança de uma vida melhor, adquirir conhecimento e consciência. (Gardênia, licenciatura em Ciências Sociais)

A minha única esperança em ascender socialmente é estudando. Penso em dar uma condição de vida melhor para minha mãe que não pode mais trabalhar, pois está inválida e futuramente poder ajudar meu irmão na criação dos meus 3 sobrinhos. Tenho o sonho de ter minha casa própria e uma vida confortável, sem privações, fome, necessidades básicas. Sei que permanecendo na universidade posso vir a fazer um mestrado e dar aulas em curso superior, isso muito me motiva. Sei que irei conseguir. (Dália, licenciatura em História)

Continuo na universidade pois sei que a formação é importante para conseguir melhor condição de vida. (Zínia, Serviço Social)

Faculdade é a minha única chance. (Narcizo, Ciências Econômicas)

Na sequência, foram encontradas respostas que remetem a permanência à identificação com o curso, fazendo-se importante relembrar, que de acordo com a metodologia de ingresso nas IFES, por intermédio do SISU nem sempre os alunos optam pelo curso de seu real interesse, ao passo que de acordo com a nota obtida no ENEM podem escolher uma segunda opção. Contudo, nas respostas abaixo destacadas, evidencia-se a importância da identificação com o curso para suplantar os possíveis óbices à permanência:

Eu amo fazer ciências sociais. (Gérbera, licenciatura em Ciências Sociais)

O amor ao curso, vontade de vencer! (Menta, licenciatura em História)

Meu amor pelo curso e a vontade de dar uma realidade diferente para meus irmãos. (Crisântemo, Psicologia)

Conseguir concluir o curso que gosto e seguir na carreira que gosto, por um tempo eu jamais imaginei fazer uma universidade muito

menos federal, primeiro foi isso e depois, porque eu me apaixonei pelo curso. (Jasmim, Serviço Social)

Primeiro acho que foi ter gostado do curso. Então apesar das dificuldades... assim já enfrentei dificuldades muito piores... mas eu tive dificuldades aqui na UFF também, mas não foram suficientes para me fazer desistir... eu acho que eu gostar do curso foi o que me fez continuar. (Tulipa, Serviço Social)

Desta forma, verifica-se que as possibilidades de ascensão social e de ingresso no mercado de trabalho somadas a identificação com os cursos, são molas propulsoras à permanência dos cotistas sociais na academia. Sendo a assistência estudantil um mecanismo que fornece subsídios a esta permanência, e em muitos casos, sem a qual, seria impossível permanecer.

✓ Os óbices à permanência

No que concerne aos obstáculos à permanência deste alunado na universidade, ganharam destaque: a ausência de assistência estudantil já explorada nos subitens anteriores, a situação financeira de forma geral e ainda situações identificadas como falta de pertencimento ao universo acadêmico. Neste sentido, ao serem questionados quanto aos possíveis motivos para uma evasão, destacaram-se:

A minha única fonte de renda acabar e eu não conseguir conciliar trabalho e faculdade. (Hortência, Ciências Econômicas)

Este ano quase evadi por questões sérias referentes aos meus recursos financeiros, cheguei a tentar a bolsa desenvolvimento (que só fui receber muitos meses depois, mais precisamente este mês), mas graças ao apoio principalmente do meu noivo, pude dar prosseguimento ao curso sem precisar trancá-lo. (Sálvia, Psicologia)

A impossibilidade de arcar com meus custos em Campos, relacionado à moradia e alimentação. (Malmequer, Psicologia)

A falta de pertencimento ao âmbito universitário e questões relacionadas à discriminação e sentimentos de inferioridade, apesar de menor incidência, também se destacaram:

Na maioria das vezes me sinto incapaz e inferior em relação à a outros alunos. (Menta, licenciatura em História)

Qualquer tipo de discriminação e falta de dinheiro para arcar com os custos. (Amarílis, bacharelado em Geografia)

O fato de me sentir inferior aos demais [...] (Magnólia, licenciatura em História)

Dificuldades com problemas pessoais, sobrecarga e medo de não dar conta de tudo que o curso exige e falta de estímulo e incentivo por parte da universidade e de outros. (Prímula, Psicologia)

Apesar do universo de cotistas que trabalham não ser potencialmente representativo na amostra em evidência (22%), muitos alunos trouxeram em seus depoimentos questões relacionadas ao trabalho e a vida acadêmica, na perspectivas de este ser ou poder vir a ser mais um obstáculo à continuidade de seus estudos. Tal fato pode ser exemplificado pelas respostas a seguir:

A total ausência de dinheiro, e a necessidade de começar a trabalhar para me manter. Com um filho e um emprego, uma faculdade torna-se impossível. (Flor de Lis, Psicologia)

O trabalho, por não poder me dedicar o suficiente. Me cobro muito e um rendimento ruim pode me deixar profundamente deprimida e desmotivada. (Açucena, licenciatura em História)

E aí no primeiro ano eu consegui a Bolsa Acolhimento e depois teve um tempo que eu trabalhei numa farmácia [...] foi muito difícil conciliar o trabalho com a faculdade eu não tinha tempo para estudar, depois saí. (Jasmim, Serviço Social)

[...] então se ele (o curso) não tivesse despertado esse interesse em mim eu teria desistido, porque é complicado ... você que trabalha também estudar à noite, é cansativo, ainda mais de um curso que na maioria dos semestres eu saía de lá mais dez horas da noite [...] então é complicado. (Tulipa, Serviço Social)

Em suma, a pesquisa identificou como principais obstáculos à permanência, a situação de renda atrelada à não universalidade dos programas de assistência estudantil, a ausência do sentimento de pertencimento ao universo acadêmico e questões de discriminação. Contudo, tornou-se evidente, pelo menos, para o público-alvo da presente pesquisa, qual seja: os cotistas sociais, que as questões sócio econômicas são preponderantes para a continuidade dos estudos.

✓ **Experiências de permanência: o caso dos cotistas sociais ingressantes no primeiro semestre de 2013**

Conforme já referido no início do presente capítulo, foram realizadas quatro entrevistas com cotistas sociais que ingressaram no primeiro semestre de 2013, cotistas estes que muito contribuíram revelando suas histórias de vida e estratégias para permanecer na universidade e se tornarem parte dos primeiros concluintes advindos das cotas sociais do ESR/UFF.

Na verdade, com referência ao semestre/ano 1/2013, seis alunos obtiveram êxito, isso se for considerar êxito acadêmico como conclusão do ensino superior ou estar em vias de conclusão. Dois destes alunos são homens, pertencentes ao bacharelado de Ciências Sociais e licenciatura de História e já estavam formados no momento de conclusão da pesquisa. Foi realizado contato telefônico com ambos, na tentativa de agendar uma entrevista, contudo os dois retornaram as suas cidades de origem impossibilitando a realização da mesma.

Os outros quatro estão em vias de conclusão dos seus cursos, são do sexo feminino e pertencem, duas ao curso de Psicologia e as outras duas ao curso de Serviço Social. A realização de entrevista com tais discentes permitiu uma aproximação maior da realidade, proporcionando à pesquisa uma riqueza de reflexões e um entusiasmo inigualável, pois ao verificar histórias de vida de pessoas que jamais pensavam que o Ensino Superior poderia fazer parte de seu universo, a certeza na defesa das ações afirmativas se fortaleceu.

Dessa forma, mesmo que o objetivo anteriormente traçado na pesquisa não contemplasse a revelação destas histórias, foi por meio destas entrevistas que se

somou esta necessidade e por verificar que tais depoimentos podem contribuir sobremaneira nas futuras estratégias de permanência ou sobrevivência no contexto universitário.

Opta-se a partir de então, por caracterizar brevemente tais discentes, destacando aspectos concernentes a estrutura familiar e socioeconômica, em que busca-se, além de revelar intimamente quem são os cotistas sociais, contribuir para a defesa da política de cotas no Ensino Superior e a necessária efetivação de políticas de permanência.

- A estudante Jasmim, 25 anos, hoje em união estável, declara-se parda, cursa o curso de bacharelado em Serviço Social. Não fez nenhum curso preparatório para seu ingresso na universidade e cursou o Ensino Médio e técnico no IFF- Instituto Federal Fluminense. Desde o final de 2015, para se manter na universidade, trabalha na prefeitura de Campos dos Goytacazes em regime de Recibo de Pagamento a Autônomo (RPA), recebendo em média R\$ 1.360,00 sem quaisquer direitos garantidos. Durante o curso também, já foi balconista de farmácia e contou com programas de assistência estudantil por menos de dois anos, tendo recebido a Bolsa Acolhimento e num outro período a Bolsa Desenvolvimento Acadêmico. Órfã de pai e mãe, morava com a avó desde os seus treze anos. A avó possui o Ensino Médio completo e recebe o Benefício de Prestação Continuada (BPC)²⁹. A aluna é proveniente de Campos dos Goytacazes e atualmente reside com companheiro com renda familiar total estimada entre três e quatro salários -mínimos, não tem filhos.
- A estudante Tulipa, 25 anos, hoje casada, parda, cursa Serviço Social, sendo esta a sua segunda graduação, tendo cursado anteriormente, Pedagogia à distância pelo Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), trabalha como professora, inserida no mercado formal de trabalho com renda média

²⁹ O BPC é um benefício estabelecido pela LOAS- Lei Orgânica da Assistência Social (Lei nº 8742/93) que garante um salário mínimo mensal ao idoso maior de 65 anos ou à pessoa com deficiência incapacitada ao trabalho e que comprove possuir uma renda familiar per capita inferior a 1/4 do salário mínimo.

mensal de R\$ 1100,00. Oriunda de São Fidélis, onde residiu na região rural desde que nasceu até o término de seu primeiro ano de curso na UFF. Pais com Ensino Fundamental Incompleto, trabalhadores rurais, pai falecido e mãe pensionista. Em seu segundo ano de curso na UFF, casou-se e veio residir em Campos. Atualmente, a renda da aluna e marido quando somadas atinge entre três e quatro salários-mínimos. A aluna é a primeira pessoa da família a concluir o Ensino Superior. Relata que recebeu a Bolsa Desenvolvimento Acadêmico por um período de cinco meses que esteve desempregada. Sua mãe foi beneficiária do Programa Bolsa Família até o ano em que a discente concluiu o Ensino Médio.

- A estudante Lavanda, 23 anos, solteira, negra, cursando Psicologia. Oriunda de Natividade-RJ, residindo atualmente em Campos em república, com despesa mensal em torno de R\$400,00/mês. Pais separados, mãe possui Ensino Fundamental Incompleto e pai Ensino Médio Incompleto, possui mais três irmãos, sendo ela a primeira da família a ingressar no Ensino Superior. Cursou pré-vestibular social na sua cidade para prestar o ENEM. Atualmente, declara ser dependente da renda do pai que está recebendo um salário-mínimo de benefício previdenciário (auxílio doença). A aluna durante seu percurso acadêmico se manteve com o recurso de estágio remunerado no Ministério Público, recebeu Bolsa Desenvolvimento Acadêmico por um ano e por outro período esteve residindo com companheiro que a auxiliava, hoje, conta apenas com a cotização dos familiares devido ao encerramento do seu estágio e da separação conjugal. Utiliza-se do programa ID Jovem³⁰ para retorno a residência aos finais de semana, onde faz biscates na pastelaria de sua tia com a finalidade de angariar recursos para pagar sua formatura.

³⁰ ID Jovem ou Identidade Jovem, é um documento que possibilita acesso aos benefícios de meia-entrada em eventos artístico-culturais e esportivos e também a vagas gratuitas ou com desconto no sistema de transporte coletivo interestadual para jovens baixa renda, conforme disposto no Decreto 8.537/2015. Vale observar, que a aluna em questão utiliza-se do ID Jovem para ir para uma cidade do estado de Minas Gerais e depois pega outro transporte para o seu município de origem, Natividade-RJ, tendo em vista que o benefício é apenas interestadual e que desta forma consegue diminuir o custo da viagem.

- A estudante Sálvia, 24 anos, negra, em união consensual, oriunda de São Fidélis, realiza o trajeto São Fidélis- Campos dos Goytacazes diariamente para cursar Psicologia no ESR/UFF. Cursou o pré-vestibular social do CEDERJ para ingresso na universidade, tendo terminado seu ensino médio no IFF. Filha de pai falecido, policial militar e com Ensino Superior Completo, mãe manicure com Ensino Fundamental Incompleto. Aluna quando ingressou era dependente da renda da mãe e possuía uma pensão do pai de um pouco mais que um salário-mínimo. Não trabalha e hoje é dependente da renda do companheiro que gira em torno de quatro a cinco salários-mínimos. Já recebeu Bolsa Desenvolvimento Acadêmico e possui uma despesa mensal com transporte entre quatrocentos e seiscentos reais por mês.

Percebe-se nos perfis acima analisados, que apenas a estudante Sálvia nunca utilizou-se de programas assistenciais em sua trajetória de vida (BPC, Bolsa Família, ID Jovem), contudo recebe pensão previdenciária do pai falecido. Possuem idade entre 23 e 25 anos, não têm filhos, e todas estabeleceram relação conjugal após ingresso na academia. As quatro receberam durante o percurso universitário alguma modalidade de bolsa estudantil, mas não de forma permanente, obrigando-as a inserção no mercado de trabalho ou utilizar-se de outras estratégias para permanência.

Analisa-se ainda, que com exceção da aluna Lavanda a renda familiar das alunas alterou significativamente ao ser comparada à época de seu ingresso na universidade em 2013, isto se deve à inserção no mercado de trabalho e ainda à renda dos companheiros.

Vale ressaltar também, que todas estão em processo de finalização de seus cursos, concluindo suas monografias ou cursando poucas matérias, e possuem o coeficiente de rendimento acima de oito. Importa observar, que duas concluíram o ensino médio no IFF, sendo que uma delas ainda cursou pré-vestibular no CEDERJ, uma já havia finalizado outro curso superior e a outra cursou Ensino Médio em escola pública estadual e após pré-vestibular social para o ENEM. Desta forma, importa destacar a influência da qualidade do Ensino Médio e dos cursos pré-vestibulares para inserção na universidade.

Com exceção da estudante Sálvia, as demais são as primeiras da família a ingressar no Ensino Superior, todas possuem pai e/ou mãe com apenas o Ensino Fundamental Incompleto, e utilizaram-se das seguintes estratégias para auxiliar sua permanência no curso: estágio remunerado, inserção no mercado de trabalho, bolsas estudantis, programas sociais e quiçá relação conjugal.

Desta forma, este universo ainda que ínfimo, composto por quatro alunas que fazem parte de um pequeno grupo dos primeiros formandos das cotas sociais do ESR/UFF, vem revelar que é possível mudar sua realidade de origem, adquirindo capital social, cultural e econômico por intermédio do acesso e da permanência no Ensino Superior.

4.4 Vozes dos gestores: política de cotas x permanência

Conforme já mencionado na apresentação do presente capítulo, foram entrevistados gestores e profissionais que atuam ou já atuaram na gestão e execução da política de assistência estudantil da unidade em estudo, qual seja, o ESR/UFF, desta forma, estes atores formarão diante à perspectiva democrática de triangulação dos saberes o *corpus* da presente seção.

Ao analisar a opinião dos profissionais de Serviço Social e a dos gestores entrevistados, com relação a política de cotas sociais e a sua eficácia, percebe-se uma diferença singular entre os profissionais que vivenciam a realidade estando inseridos num *campus* universitário de interior como o ESR/UFF e aqueles que não possuem essa aproximação diária. A relação que os profissionais da assistência fazem com relação às cotas e às políticas de permanência também aparecem nos depoimentos. Tal relação fica explícita no depoimento da profissional Alessandra de Muros Xavier³¹ e ratifica-se no depoimento da profissional Rosângela Amorim Benevides³² respectivamente:

Penso que a política de cotas favoreceu o ingresso de estudantes oriundos das classes populares na universidade pública, iniciou-se um movimento de democratização do ensino superior, porém a entrada dos estudantes por meio das cotas evidenciou ainda mais a falta de uma política que viabilize a permanência do estudante.

³¹ Assistente Social, atual coordenadora da CAES- ESR/UFF.

³² Assistente Social, coordenadora da CAES- ESR/UFF no período de maio de 2016 a maio de 2017.

Amplia-se a entrada porém não se desenvolve uma política de permanência que inclui os programa de assistência estudantil.

Ela (a política de cotas) por si só não possibilita essa democratização do acesso, porque democratizar o acesso vai além da política de cotas, pode ser o início da democratização do acesso. Por que o que é democratizar o acesso? É só entrar na universidade? O que vem depois desse acesso? Tem a permanência. Então não adianta você dizer: olha pode entrar, a casa está aqui, mas aí o que eu faço depois que eu entro. Para mim essa que é a grande questão. Ou seja, você abre a porta, mas a política de cotas não possibilita a permanência.

Para o professor Sérgio José Xavier de Mendonça³³ a política de cotas sociais é eficaz, contudo ele mesmo pondera em seu discurso que se fazem necessárias políticas de permanência, confirmando essa forma, a percepção das profissionais acima:

Sim, é uma política eficaz sim, claro que não é uma política que deve ser única. Me explico: ela não é autossuficiente precisaria haver outros mecanismos, tem que haver assistência estudantil depois que o aluno entra e de alguma forma esse aluno tem que ser integrado a vida da universidade precisamos ter mecanismos de acolhimento a esse estudante, que existe a permanência física ... mas existe o que a gente chama de permanência simbólica, ele se sentir acolhido pela instituição ele se sente um membro da instituição, ele não se sentir um patinho feio ali dentro [...] então criar mecanismos de acolhimento, criar mecanismos que o aluno encontre seus pares, encontre pessoas que comungam da sua cultura, eventualmente da sua religião ou enfim, que ele se sinta de alguma forma em casa entre aspas né?! No sentido de que se sentir acolhido pelos colegas, pelos professores e pela estrutura universitária, a gente desenvolver uma cultura universitária acolhedora em relação a esse aluno.

Entretanto, no depoimento supra, o professor Sérgio centrou o seu discurso, vinculando às políticas de permanência ao estabelecimento de uma cultura de acolhimento ao aluno cotista social, tal assertiva também se faz presente discurso proferido pela assistente social Rosângela, quando ela diferencia o Programa de Acolhimento Estudantil (PAE) da universidade e o que seria um acolhimento real deste aluno:

³³ Professor da UFF Niterói, foi pró-reitor de assistência estudantil no período de dezembro de 2010 até março de 2017.

Ah.. a gente faz o acolhimento estudantil, o que é o acolhimento estudantil? O acolhimento estudantil é só uma informação, a acolhida tem que ser frequente, ela tem que ser todo dia, você acolher o estudante em sala de aula, você acolher o estudante quando ele chega na biblioteca, você acolher o estudante no pátio, porque às vezes ele não acessou os meios necessários para ele se ver acolhido primeiro para depois ele conseguir até acolher outros [...]

Contudo, vale mencionar, que o acolhimento também significa proporcionar aos estudantes a infraestrutura necessária à sua integração na universidade, como, por exemplo, as moradias estudantis, os restaurantes universitários, bibliotecas funcionando em tempo integral, profissionais preparados para recebê-los, entre outras demandas que possam surgir. Como falar em acolhimento se o espaço físico não foi preparado para recebê-los, ou seja, para acolhê-los? Tal fato também fica explícito nos depoimentos que se seguem:

Estruturalmente não possuímos espaço físico adequado para receber a quantidade de alunos e suas necessidades, muitas vezes especiais. Falta acessibilidade, não possui moradia estudantil, restaurante universitário, projetos básicos para contribuir para a permanência de estudantes. Dados da pesquisa do perfil do estudante ingressante 2017.1 apontam que 70% dos estudantes ingressantes daquele período não são oriundos de Campos dos Goytacazes, e logo muitos demandam as bolsas de assistência estudantil. O que chamamos de bolsificação não atende a todos. Continuamos com ações fragmentadas. Uma política que envolva apoio de saúde, assistência e acompanhamento acadêmico seria importante. (Assistente Social Alessandra)

Isso vai desde moradia, alimentação, até mesmo dos servidores públicos da instituição, porque esses alunos muitos deles vem com auto estima muito baixa, tem defasagens, deficiências no ensino e que as vezes os professores não estão preparados isso e às vezes eles tem que alterar a metodologia de ensino e por aí vai... e quando você fala dos técnicos em educação, aí você tem os assistentes sociais, o pedagogo, o técnico que trabalha na secretaria de curso, que tem que explicar com mais paciência porque é tudo muito novo e às vezes muito distante daquela realidade, às vezes ele não teve ninguém da família que estudou numa universidade pública, então tudo isso mostra que tem uma falha grande no que se refere a questão do acolhimento. (Assistente Social Rosângela)

Faz-se importante evidenciar neste contexto, que de acordo com o mencionado nas entrevistas, a CAES/ESR/UFF não dispõe de autonomia para proposição de políticas mais adequadas à realidade deste novo perfil discente, os editais e programas de assistência estudantil da UFF são elaborados sem qualquer consulta aos profissionais que trabalham em sua execução no caso do ESR/UFF, sendo elaborados por técnicos e gestores cujo local de atuação é em Niterói e em sua maioria desconhecem a realidade dos *campi* do interior. Este dado constitui-se em um limitador às políticas de permanência que fica evidente nos depoimentos abaixo:

A gente tem os limites institucionais mesmo, os editais de assistência estudantil muitas vezes não são discutidos com os profissionais e muitas vezes a gente trabalha com editais que a gente não concorda muito, então na minha opinião isso é um limite e isso obviamente dificulta o processo de seleção dos alunos e a relação com os alunos que dependem dessa bolsa. (Assistente Social Alessandra)

Nós aqui trabalhamos como executoras dos processos, nós executamos, a gente não gerencia, não planeja os processos, isso vem da PROAES, então isso já é um limitador.. porque quando o profissional ele planeja e ele vai executar aquilo que ele planejou... ele está na ponta executando e aí ele observa que algumas questões poderiam ser planejadas de forma diferente e aí se ele tem possibilidade de planejar, a execução melhora, pode-se ter mais qualidade técnica, mais qualidade no atendimento das demandas, mas se ele só executa e não planeja e não há canais que possibilitem que ele envie propostas de planejamento, esse simples executor que é uma coisa que a gente luta para não ser.. agente aqui cumpre esse papel de simples executor de política social, no caso nosso aqui, da política de assistência estudantil, então o maior limitador é esse a meu ver [...] aí poderia dizer é falta de autonomia profissional, eu não vejo como falta de autonomia profissional, no sentido de autonomia técnica e ética não, mas no sentido mesmo de não ter possibilidade de planejar [...] eu digo o edital, quanto de recurso vai para moradia, o número de bolsas para alimentação, o transporte, aumentar ou não de acordo com a demanda... se a gente só executa a gente pode dizer que o nosso trabalho [...] vou dizer um termo pequeno... ele fica capenga. Porque quando você executa mas também tem possibilidade de planejar, você vê seu trabalho na totalidade, aí você diz de fato eu estou fazendo um trabalho dentro das possibilidades que a instituição tem, mas quando a gente só executa, você diz assim: eu faço aquilo que a PROAES me mandou fazer [...] se houvessem canais que possibilitassem uma escuta nossa poderia até ser diferente, mas dentro da organização tal como ela está isso não é possível, mas acredito que isso possa mudar... (Assistente Social Rosângela)

Percebe-se assim, que possibilitar o acesso aos cotistas sociais, não deve ser algo isolado, há necessidade do melhoramento de infraestrutura do ESR/UFF, de acolhimento e de um acompanhamento específico a estes alunos, na tentativa de prolongar sua permanência na instituição, minimizar a retenção e proporcionar a conclusão dos cursos aos mesmos, se isso não for concretizado ocorrerá o que foi explicitado no depoimento do professor Hernan Armando Mamani³⁴:

[...] eu me pergunto quando trabalhamos com cotas com questão de carência, o que me pergunto é se de fato a gente está lidando com as causas? Ou a gente está maquiando as estatísticas por que de certa forma você cria situações que de alguma forma vão compensar as estatísticas, mas elas alteram de fato aquelas condições? Porque ao que me parece [...] eu tô te dizendo isso sem muita seriedade [...] você cria a proporção de cotas com base então de que você queira compensar contanto cheguem à Universidade e a inserção na vida profissional mas em termos de uma democratização em certo nível em certo grau das oportunidades de nível superior, mas a pergunta é será que isso de fato altera as relações daquele moleque? Isso que eu não tenho resposta. Então eu não sei se em princípio me parece uma ação compensatória, mas é uma ação compensatória que ainda tem que provar sua eficácia e aí é isso tem que provar sua eficácia e tem que ser tem que ser avaliada.

Outra questão evidenciada nas entrevistas e que foi motivo de muita inquietação deve-se ao fato de que apesar da totalidade dos entrevistados ter manifestado concordância com a políticas de cotas, no decorrer das entrevistas foram manifestadas opiniões que divergem dos princípios imbricados na adoção de ações afirmativas. O professor Sérgio, por exemplo, afirma que é indispensável a vinculação do programa de bolsas ao mérito acadêmico. Ora se excluimos o mérito para o acesso, como estabelecê-lo numa política para permanência? Vide relato a seguir:

Claro que a cota social ela faz com que o aluno que entrou na universidade seja mais empobrecido que o anterior que geraria uma demanda maior para o PNAES. Pelo menos tem um mecanismo que possa entrar em apoio a esse aluno. E isso tem uma dupla vantagem além de dar esse apoio como a nossa PROAES, existe uma contrapartida acadêmica isso acaba sendo um estímulo maior para ele, parece uma pressão, uma exigência, mas acaba sendo benéfica para ele mesmo porque ele vai se formar... eu até defendo

³⁴ Professor do ESR/UFF, gestor da unidade no período de 2011 a julho de 2017.

que não seja só por ele ser pobre mas que toda bolsa da UFF deveria ter uma contrapartida acadêmica [...] então eu até defendo essa contrapartida acadêmica para todos os alunos. Eu acho que é bem-vinda a cota e o que se precisa fazer é ter um grande esforço no sentido de que não se perca essa oportunidade que o aluno não apenas entre na instituição, mas que a gente crie mecanismos para ele permanecer até o final da sua formação e ter sucesso profissional.

Ratificando seu pensamento, em momento posterior o supra citado professor refere que "a bolsa mais importante é a bolsa de Desenvolvimento Acadêmico, em geral o aluno mais pobre é o que recebe essa bolsa", nesta assertiva ele se refere a uma bolsa mantida com recursos do PNAES, mas que pressupõe uma contrapartida acadêmica de cumprimento de quinze horas semanais em projetos de pesquisa ou extensão, tal medida extrapola à frequência às aulas e a não reprovação em mais de 50% das disciplinas, requisitos estes que já são estabelecidos para todas as modalidades de bolsas e auxílios da PROAES.

Por sua vez, o depoimento do professor Hernan vem coadunar com os princípios de permanência do estudante carente na universidade, sem que se envolva o quesito mérito, contudo coloca a assistência ao estudante no campo da ajuda e não do direito:

Eu não sou favorável a forma que a Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico possui na nossa universidade, porque eu acho que ela não tinha que ter condicionalidades e orientação. É uma bolsa, então se você não tem pai rico você tem uma ajuda e pronto é isso, não vai te ajudar grandes coisas, mas ajuda. Esse tipo de apoio tem esvaziado o investimento em pesquisa que é outra dimensão que importa muito e que são formas iniciação à vida universitária.

Desta forma, convém aqui rememorar que a bolsificação da assistência estudantil, como já foi dito anteriormente, se assemelha demasiadamente com as políticas sociais atuais instauradas no nosso país, e, ao mesmo tempo em que torna-se um campo de acesso a bens e serviços necessários ao estudante, muitas vezes constitui-se em um espaço de reiteração da subalternidade, na medida em que a aparência é a de concessão de um benefício, de uma ajuda e não de viabilização de direitos. E esta forma "bolsificada" de assistir vinculada a atitudes

discriminatórias, seletivas e meritocráticas, podem se constituir em obstáculos à permanência dos sujeitos no universo acadêmico.

Outro ponto que merece destaque, e evidenciou-se nas entrevistas de maneira divergente, se refere aos obstáculos para o acesso, ao passo que alguns profissionais acreditam que as cotas por si só constituem um mecanismo ideal para possibilitar o acesso à universidade às camadas mais empobrecidas, outros veem em suas formas de execução mecanismos excludentes, os que alguns apontam como obstáculos, outros denominam formas de controle social.

Assim, além dos óbices à permanência aqui já referidos, tais como: ausência de infraestrutura, insuficiência de bolsas/auxílios estudantis, necessidade de acolhimento ao cotista social, vinculação do assistência estudantil ao mérito acadêmico, ficaram também evidentes os obstáculos ao acesso à universidade via política de cotas, conforme exemplificado nos depoimentos abaixo:

O processo seletivo para cotas é complexo e penso que as informações repassadas nos editais não são claros. Os candidatos chegam para as entrevistas nas comissões que avaliam as cotas por vezes sem a documentação necessária e perdem a vaga. (Assistente Social Alessandra)

A burocracia, ou seja, a exigência de papéis que comprovem a situação daquele estudante, daquele candidato, você tem que comprovar por A mais B que você tem direito de fato a acessar a universidade pela política de cotas, então isso pode dificultar um pouco que ele [...] não sei se dificulta [...] é algo que às vezes atrapalha, porque as vezes o estudante falta com documento e ele não tem como conseguir ou aí ele vai conseguir e perde a vaga e por aí vai. Eu acho que a burocracia é um ponto que é importante, mas eu não sou contra a comprovação, porque o que é a política de cotas se não uma... não vou dizer um benefício...mas é algo que de fato tem que ser comprovado, porque se não for comprovado não tem vagas para todos, então tem que selecionar. (Assistente Social Rosângela)

Hoje a gente tem mecanismos de controle social por exemplo para as cotas econômicas. E hoje existe, até embora seja uma situação polêmica, até para cota racial está existindo uma comissão da PROGRAD³⁵ com pessoas de diversas áreas que compõem uma comissão para evitar distorções na autodeclaração... então evitar pessoas que entram por cotas raciais e que você olha e você sabe

³⁵ PROGRAD – Pró-reitoria de graduação.

que elas não tem aquilo [...] evitar a má fé [...] então existe uma comissão que tem procurado fazer isso. (Professor Sérgio)

Além da burocratização do processo seletivo e das comissões sociais e étnico-raciais, foram apontados como obstáculo ao acesso dos cotistas a deficiência de qualidade do Ensino Médio e a metodologia de ingresso por intermédio do ENEM/SISU, conforme relatos abaixo:

Grande parte desses estudantes vem de escola pública [...] aí a gente pode pensar: as escolas públicas possuem o ensino que esse candidato consiga pontuação suficiente para passar no curso que ele deseja? Não, aí o que acontece, ele vai para a segunda opção, terceira opção, porque a pontuação dele não deu para passar na primeira... porque pode ser ele não tenha as condições necessárias em termos de conhecimento adquirido no ensino médio para passar [...] essa é uma outra questão o ENEM ele pode ser visto não como um obstáculo, mas a questão está no ensino médio, não no ENEM em si, mas na qualidade do ensino médio, porque se ele não tem condições de pontuar bem para passar no curso que ele deseja, então onde está o nó da questão? No ensino médio. (Assistente Social Rosângela)

Por um lado se pensa a democratização com o ENEM, um formato muito interessante de seleção mas que continua sendo como um vestibular, ele no máximo distribui melhor as vagas, é isso que ele faz. E aí você manda o aluno se virar com pouco apoio, porque ele envolve uma discussão que é muito delicada que é de quem merece de quem não merece então a questão é: desde que o ponto de vista é quem merece e quem não merece, já não é democrático. O certo para mim seria não ter SISU. E sim um Ciclo Básico de um ano [...] o pré vestibular é incorporado à Universidade [...] são as experiências da Argentina, as europeias e também americanas, o college, por áreas, eu acho que são experiências válidas. (Professor Hernan)

O primeiro depoimento acima remete ao investimento qualitativo no Ensino Médio público no Brasil, estratégia esta que deveria acontecer *pari passu* à adoção da política de cotas no Ensino Superior, pois somente assim elas chegariam num patamar de descontinuidade; já o segundo depoimento faz referência a uma forma de universalização do acesso ao Ensino Superior, ambas pontuações são importantes, mas parecem longe de ser executadas no atual contexto de crise socioeconômica e política vivenciada pelo Brasil.

Com base nas discussões acima, já foram mencionados os obstáculos para o acesso e a permanência dos cotistas sociais, mas diante dos mesmos quais são as estratégias de permanência que podem ser utilizadas pelos alunos e quais as sugestões dos gestores no que concerne a tal temática? No que concerne as estratégias de permanência que estão sendo utilizadas pelos alunos, apesar de já terem sido evidenciadas anteriormente pelo depoimento dos mesmos, faz-se primordial destacar a fala dos profissionais que conseguem analisar sob um ângulo diferente estas alternativas que vêm sendo construídas conforme os depoimentos que seguem:

[...] a gente já teve a ocupação mesmo aqui do pátio da universidade onde vários alunos já tiveram acampados ali, alguns anos atrás alguns alunos ocuparam o "casarão" que é uma casa que ao lado é uma propriedade privada que está abandonada, na ocasião os que ocuparam logo em seguida com a questão das bolsas saíram de lá e hoje esse casarão está ocupado novamente. Então, tem alunos da UFF tem pessoas em situações de rua que estão ali [...] o aluno que está ocupando o casarão hoje é bolsista mas para além das questões socioeconômicas ele pretende estar desenvolvendo um projeto desse casarão se tornar um Centro Cultural [...] tem uma questão política também que envolve esse processo [...] mas os alunos para além das ocupações, eles estão aqui vendendo doce no pátio, a gente percebe os alunos vendendo salgado, vendendo docinho, vendendo sanduíche, cortando o cabelo no pátio, vendendo artesanato, fazendo sobancelha enfim, a gente já identifica [...] enfim tem que ser realmente criativo para conseguir se manter enfim eles acabam desenvolvendo mesmo outras estratégias de sobrevivência. Tem aluno que fica em república: tinham dois casos de alunos que eu atendi agora para bolsa acolhimento que eles são do Rio, da Baixada Fluminense e eles permaneceram o primeiro período todo sem bolsa, porque na verdade os alunos entraram em julho e agosto e só vão começar a receber a bolsa acolhimento em dezembro porque o processo seletivo se deu agora no mês de setembro, eles entram na folha de novembro e só vão receber em dezembro, então praticamente ficam um período inteiro sem recursos. E aí o acordo que eles fizeram na república foi trocar a permanência deles na república pelos serviços domésticos, então eles são responsáveis por todo o serviço da casa: faxina, fazem comida, enfim e aí não pagam aluguel. Então os alunos vão realmente criando, se reinventando para conseguir estratégias para conseguir se manter em Campos. (Assistente Social Alessandra)

Hoje está tendo um bazar de roupas que é para os alunos irem para a RAM - Reunião de Antropologia do Mercosul. Alunos da graduação tiveram trabalho aprovado agora tem que arrumar dinheiro para ir. Eu acho que é isso, são essas estratégias só que essas estratégias são isoladas também e também não tem orientação. Na minha época

tinha alguns que trabalhavam com livros, então havia o negócio dos livros, o negócio dos docinhos, dos salgadinhos. (Professor Hernan)

Então veja bem, a gente tem aluno que é bolsista, mas se você imaginar que o valor mais alto de uma bolsa é 440 reais que é a Bolsa Desenvolvimento Acadêmico e a Emergencial também, o que é 440 reais para um número grande de estudantes que mora em outros municípios e que precisam pagar aluguel, alimentação, xerox, passagem, produtos de higiene e por aí vai, como? aí ele tem que encontrar estratégias de sobrevivência, então o valor da bolsa, é uma, valor que fica muito aquém das necessidades do estudante, a começar por aí, se não tem oferta de moradia estudantil, nem oferta de bandeirão, isso agrava mais, porque ele tem que ter dinheiro para bancar a alimentação dele. E aí tem as estratégias, porque é aquilo que eu falei no início, tem estudante que ele quer tanto, é a vida dele, a vida dele está em jogo, então ele quer tanto permanecer que ele faz qualquer negócio, aí você tem o bazar, que eles agora estão fazendo, o bazar de roupas usadas, você tem os estudantes que um ajuda o outro fazendo "vaquinha", você tem estudante que faz bicos em horário que ele não está estudando, em pizzeria, em bar, como garçom, tem o banco de arquivo de textos que eles fazem, aqueles textos que não estão sendo usados por alguns são doados para que eles montem um banco de textos, a psicologia está fazendo e eu acho que o serviço social também, são estratégias que eles utilizam, ora se eles desenvolvem estas estratégias, significa dizer que eles não estão tendo condições necessárias via bolsas da assistência estudantil para se manter, então o valor da bolsa, é um valor assim que deveria ser repensado, outro problema é o número de bolsas ofertadas para o número de inscritos de pedidos de bolsas essa e uma outra questão. (Assistente Social Rosângela)

Analisando separadamente os depoimentos acima, percebe-se que a assistente social Alessandra aponta mais uma questão burocrática e excludente, só que desta vez no processo seletivo para as bolsas estudantis, segundo seu depoimento trata-se de um processo moroso, cerca de quatro ou cinco meses entre o acesso e o recebimento da bolsa, fazendo com que o aluno neste íterim tenha que desenvolver outras estratégias para permanência, entre elas: submeter-se a moradias precárias, realizar trabalhos domésticos em troca de moradia e alimentação, dentre outras.

Já o professor Hernan, traz a questão dos alunos que para conseguir participar de um evento com trabalho aprovado também tem que criar mecanismos para angariar recursos para esta finalidade, ora se são os congressos e eventos, formas de despertar o sentimento de pertencimento a vida universitária, contribuindo para minimizar a retenção e a evasão, seria importante então fornecer subsídios aos alunos para que participassem dos mesmos.

A assistente social Rosângela faz uma analogia elementar entre a forma precária de execução do PNAES e a necessidade de que os alunos desenvolvam estratégias para permanecer e que muitas vezes podem prejudicar seu aproveitamento acadêmico, como nos casos de inserção no mercado de trabalho para sobrevivência. Salaria ainda a questão dos sonhos destes alunos e acaba por concluir que:

[...] são "N" questões que fazem com que estes sujeitos tenham dificuldade em permanecer e quando eles permanecem, eles permanecem a duras penas, eles permanecem muito até por uma questão subjetiva de força, pessoal mesmo, de garra, de sonho e não porque as questões objetivas que estão lhe sendo dadas possibilitam isso.

A assistente social Alessandra destaca em seu discurso o movimento estudantil enquanto espaço de possibilidades para o aprimoramento e implantação dos programas de assistência estudantil. O movimento estudantil no ESR/UFF é ativo, organizando acampamentos e manifestações frequentes em prol da melhoria da universidade pública, desta forma a assistente social vê na organização desse movimento uma esperança para os programas de atendimento ao estudante:

Uma questão que eu acho que é super importante que é uma característica aqui de Campos e que eu acho que já entra como possibilidade é articulação e o envolvimento do movimento estudantil da universidade [...] a gente tem um DCE ativo hoje, e os CAs (Centro Acadêmicos) também ativos. E eles não apenas fazem uma movimentação local e quando eu digo local é dentro da universidade na luta por políticas mais permanentes como a moradia e o restaurante universitário, mas também eles se articulam em Niterói com a Reitoria e se articulam também com o poder Público local, então recentemente eles estiverem com prefeito e com um reitor da UFF que esteve aqui em Campos [...] e eles fizeram um reitor e o prefeito assinar uma carta se comprometendo com a reabertura do restaurante popular. Então eu vejo assim que além das questões da precarização das políticas públicas dentro da universidade a gente vive também um retrocesso das políticas públicas de maneira geral, o fechamento restaurante popular, esse ano para os alunos foi.... que os alunos também utilizavam, era próximo a Universidade oferecia refeições a R\$ 1 e foi fechado. Então isso também trouxe [...] enfim foi um dos dificultadores, e isso influencia muito na permanência do aluno. Outra questão é a questão da passagem, então a gente teve um reajuste do valor da passagem de R\$ 1 para quem tinha o cartão cidadão para R\$ 2,75 quase que triplicou, parece que não mas isso também onera o orçamento do aluno.

Observa-se ainda no relato acima, que foram apontadas outras duas estratégias de permanência que eram utilizadas pelos alunos do ESR/UFF, tratam-se de programas sociais antes mantidos pela prefeitura de Campos dos Goytacazes, o restaurante popular que oferecia refeição por um real e era amplamente utilizado pelos alunos e o cartão cidadão que possibilitava o pagamento da passagem também por um real, ambos os programas foram descontinuados no início de 2017, confirmando assim, que há um retrocesso das políticas públicas de forma geral.

Face ao exposto, cabe por ora destacar as sugestões dadas pelos profissionais e gestores acerca das estratégias de permanência que podem ser executadas pela instituição para o atendimento a estes alunos cotistas, questões estas que estão para além do melhoramento da infraestrutura, do aumento do número de bolsas e do valor das mesmas, questões estas que não implicam diretamente em recursos financeiros, mas em vontade política de mudar e de oferecer maiores e melhores condições de permanência aos alunos, sobretudo aos cotistas sociais.

Conforme já sinalizado em parágrafos anteriores o ideal seria a existência nas IFES de uma bolsa que contemplasse apenas os cotistas sociais, contudo tal medida depende sobremaneira de ampliação dos recursos financeiros, desta forma a assistente social Rosângela sugere em seu discurso que nos processos seletivos para bolsas e auxílios estudantis o aluno cotista social contasse com bônus à frente dos demais alunos:

Então assim, o fato do aluno entrar como cotista não garante a ele que ele tenha bolsa, mesmo que não garantisse se fosse o caso, mas poderia haver algum critério na hora da avaliação sócio econômica que pontuasse a favor daquele cotista, principalmente do cotista baixa renda [...] então seria isso aí, um bônus para aquele que de fato entrou por uma questão de renda, porque aí garantiria minimamente além do ingresso a permanência desse estudante.

O professor Sérgio refere em seu discurso sobre o projeto LER - Oficina de Leitura e Redação, projeto este que só funcionou na sede em Niterói e atualmente foi descontinuado, mas que tem um impacto direto na superação das carências educacionais trazidas pelos alunos cotistas oriundos de escolas públicas:

Existe um programa que não é exatamente de assistência estudantil, mas é complementar e que eu acho muito interessante chamado "LER" , que até foi descontinuado recentemente que era de leitura e redação, que às vezes o aluno entra por cota ou até sem cota, mas é aquele aluno que furou o bloqueio do sistema ele é um vencedor, ele conseguiu entrar na universidade mas ele às vezes tem dificuldade na escrita, na leitura, então são oficinas em parceria com o Instituto de letras que ajudam esse estudante a escrever bem e ler... isso para o combate à evasão é fantástico embora não seja diretamente assistência estudantil mas é relacionado, não é?!

Destaca-se no relato acima, a dificuldade de definição do que são programas de assistência ao estudante, cumpre ressaltar que a assistência estudantil aqui entendida vai muito além da transferência de renda aos estudantes, assistir aos estudantes significa atendê-los em suas deficiências ou necessidades, que nem sempre são somente financeiras, podem ser de caráter pedagógico, de saúde e emocional e todas estas necessidades têm impacto na permanência deste estudante.

Por isso, auxiliar ao discente, seja ele cotista ou não nas suas deficiências de aprendizagem, se constitui sim num programa de assistência estudantil, assim como atendê-lo em suas questões de saúde mental, pois o ambiente universitário é ímpar para este público e estamos diante de um novo perfil de aluno, que muitas vezes rompeu temporariamente com os vínculos familiares pela primeira vez, adentrando num contexto diverso e que pode se tornar até assustador. Desta forma, a assistente social Alessandra discorre sobre um projeto piloto de saúde mental no ESR/UFF:

E aí a gente iniciou um projeto chamado projeto Cuca Legal-Educação em saúde, cujo objetivo é exatamente criar espaços de escuta e de prevenção a estas situações de adoecimento emocional [...] porque a gente sabe que a carga pesada, entrar numa universidade muda muito a rotina, para quem está ingressando, para quem está concluindo o curso, a gente percebe também que é um momento de grande estresse com monografia, com disciplinas para terminar. Então a gente percebeu essa demanda e iniciamos há 2 meses o projeto, então é um projeto-piloto então a gente está experimentando algumas coisas para ver se a gente pode contribuir em alguma coisa para a saúde mental dos alunos.

Enfim, a pesquisa pôde evidenciar, fazendo uma analogia a Serge Paugam (2003), que existem três tipos de cotistas sociais na universidade, os fragilizados: são aqueles alunos que se encontram numa situação de subemprego para sua

manutenção na universidade e que devido a renda incerta e/ou horários conflitantes não conseguem participar plenamente da vida acadêmica; os assistidos: são os alunos beneficiários do PNAES e/ou das redes de solidariedade composta por membros da família ou amigos; e os marginalizados: são os alunos que na ausência de emprego, de suporte familiar e de falta de acesso ao PNAES enquadram-se enquanto uma parcela "socialmente inadaptada" e que acaba por evadir da universidade.

Destarte, por mais que os resultados demonstrem que a dificuldade financeira é o principal determinante da evasão entre os cotistas sociais, tem que se reconhecer que existem outras causas a ela associadas, tais como: déficits de aprendizagem, ausência do sentimento de pertencimento, dificuldades sócio emocionais, e qualquer ação que vise o atendimento ao estudante nestas necessidades constituem-se em estratégias para permanência dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho demonstrou que as ações afirmativas, enquanto política de cotas para o acesso ao Ensino Superior, tem se mostrado necessária, mas não autossuficiente. Ou seja, não basta proporcionar o acesso, se não houver condições mínimas para permanência. Identificou-se que a política de cotas, sobretudo as cotas sociais, só conseguirão atingir sua finalidade de inclusão social à medida em que estejam a ela atreladas políticas de permanência.

Subentende-se assim, que o problema não está na reserva de vagas para o público baixa renda, mas sim na ausência de condições adequadas para acolhê-lo e de fato incluí-lo. Acesso e inclusão são dois conceitos diferentes, o acesso é possibilitar a entrada no Ensino Superior, a inclusão extrapola o acesso, é acolhê-lo, oferecer condições mínimas de permanência, de forma que consiga ter ao seu alcance as mesmas condições de aprendizagem do aluno que adentrou por ampla concorrência, é torná-lo de fato igual aos demais. O ingresso na universidade para se tornar inclusivo deve ser acompanhado do acesso ao material didático, à infraestrutura acadêmica, à moradia, à alimentação, entre outras necessidades do educando.

Enfim, de fato incluir o cotista social, é tornar possível mesmo após o seu ingresso, que ele esteja no mesmo patamar de igualdade de oportunidades que os alunos que se matricularam por ampla concorrência ou por outras modalidades de cotas. Não faz sentido proporcionar igualdade de oportunidades no acesso, e ratificar as desigualdades no interior da universidade.

Ainda com relação ao acesso dos cotistas sociais, foram identificados entraves concernentes a burocracia dos processos e a reiteração da subalternidade dos sujeitos, a forma de comprovação de pobreza para muitos torna-se humilhante e vexatória, isso se deve não apenas a qualidade do atendimento profissional, mas também pelas exigências dos editais e pela própria característica das políticas focais que exige o critério de seletividade. Contudo, há que se ressaltar, que diferentemente das políticas assistenciais brasileiras em que se faz necessário a comprovação da pobreza, o que deve ser analisado para o ingresso via cotas sociais é a impossibilidade de acesso ao Ensino Superior com os recursos financeiros que se têm disponíveis.

Diante do exposto, conclui-se que a política de cotas democratiza o acesso ao Ensino Superior, a ausência e a ineficiência das políticas de apoio ao estudante é que massificam este mesmo acesso. Massificam à medida em que excluem este aluno ao longo do curso, quando possibilitam um diploma, sem que o aluno tenha acessado livros, eventos ou cursos extracurriculares indispensáveis a sua formação.

É evidente que o REUNI possibilitou a expansão das universidades e consequentemente disponibilizou um maior número de vagas, mas deve atentar-se às condições em que estas vagas vêm sendo ofertadas. A descontinuidade do REUNI, e a inexistência de medidas que dessem suporte ao programa, provocou um sucateamento das IFES, principalmente dos *campi* de interior, onde sem infraestrutura adequada, com déficit de professores e técnicos vêm-se recebendo estudantes com diferentes níveis de capital social, cultural e econômico e sem condições mínimas para acolhê-los.

Apesar de não ter sido o intento da pesquisa analisar a permanência por cursos, verificou-se no decorrer da mesma, que o curso de Psicologia é o que possui maior adesão entre os cotistas sociais, ao passo que no bacharelado de Geografia, a evasão entre cotistas sociais e até não cotistas é avassaladora. Dos noventa e oito alunos da pesquisa, apenas quatro são alunos do curso de Geografia, tal dado vem revelar a necessidade de um estudo específico para este curso.

O estudo demonstrou ainda quão polêmica é a política de cotas, mesmo que mais de 60% dos cotistas sociais tenham se identificado como pardos ou pretos, ratificando a assertiva que a pobreza tem cor no Brasil, muitos alunos evidenciaram em seus discursos posições contrárias às cotas étnico-raciais e/ ou sobrevalorização do requisito sócio econômico. Contudo, há que se ressaltar a validade das cotas sociais para o ingresso do "branco pobre", tendo em vista que estes preencheram 35% das cotas sociais, pois na ausência das mesmas estes alunos não teriam a oportunidade de ingressar no Ensino Superior.

Algumas sugestões apareceram enquanto alternativas às políticas de assistência estudantil centradas na transferência de renda sob a forma de bolsas e auxílios estudantis, tais como: um projeto de oficina de leitura e redação para o aluno ingressante, projetos de saúde mental, integração ao movimento estudantil, e ainda o estabelecimento de bônus ao aluno cotista social nos processos seletivos para bolsas e auxílios estudantis.

Desta forma, o cenário de permanência dos cotistas sociais do ESR/UFF, revelou que entre os fragilizados, os assistidos e os marginalizados, encontram-se uma maioria sem acesso ao PNAES, composta por jovens e adultos com prevalência do sexo feminino, solteiros e que desenvolvem inúmeras estratégias para permanecer na universidade em busca de realização de um sonho, que é a conclusão do Ensino Superior. Com este intento, barganham sua estadia em república pelos serviços domésticos, vendem doces e salgados, cortam cabelos e fazem sobancelhas, compram e vendem no bazar de roupas usadas, e quando possível acessam os programas de bolsa por mérito acadêmico, o PNAES, e a política de assistência social.

Enfim, o que era para ser universal, pelo menos no que concerne aos direitos essenciais de moradia e alimentação, acaba por ser meritório, mas o mérito aqui vai para os supostos vencedores de um cotidiano que pressupõe criatividade, subjugação e possibilidade de sonhar. Possibilidade de sonhar sim, pois como já referendado, a pior pobreza é aquela que te impossibilita sonhar, então para aquele que é impossível sonhar, torna-se impraticável a permanência no atual contexto universitário.

Conclui-se assim que, a universidade é o espaço de encontro do diverso e a política de cotas evidenciou essa diversidade ainda mais, isto de fato é importante, mas fazer com que o cotista social realmente pertença a este ambiente é possibilitá-lo viver a universidade em sua integralidade. Ao contrário, ficará ratificado que antes eles eram excluídos do Ensino Superior, mas agora estão sendo excluídos no Ensino Superior. Exclusão esta dada, não apenas pela inacessibilidade ao PNAES, mas também pelo não acesso aos signos do universo acadêmico.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, J. A importância dos clássicos. In: GIDDENS, Anthony, TURNER, Jonathan. **Teoria Social Hoje**. São Paulo, E. UNESP, 1999.

ANDIFES. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Brasília - 2011.

ATIQUE, F. & RUFINONI, M.R. **Ideais e diretrizes da Assessoria Técnica em Arquitetura e Urbanismo da Comissão Paritária para Estudo da Implantação de Moradias Estudantis na UNIFESP**: registro de um percurso. São Paulo, setembro de 2011.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: FRIGOTTO & GENTILI (orgs.) **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina] : CLACSO,2001,p.35-48.

AMARAL, Shirlena C. de S. & MELLO, Marcelo P. **Políticas Públicas de Acesso ao Ensino Superior: analisando a política de cotas e a utilização do ENEM/SISU na UENF**. Setembro, 2012. Disponível em: www.aninter.com.br (acesso em 27/06/16)

AMARAL, Shirlena C. de S. & RIBEIRO, Adélia Maria M. **A política de cotas e o acesso do negro à universidade pública: discursos e ideologias em confronto na comunidade científica, poder público e movimento social - o caso da UENF**, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil. In: CONFLUENZE vol.1, nº2, 2009. pp 227-243. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5235820>. (acesso em 11/07/16)

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2013.

BARROS, Ricardo Paes de, et al. Evolução recente da pobreza e da desigualdade no Brasil. In: CASTRO, Jorge Abrahão, et al. **Situação Social brasileira, monitoramento das condições de vida**. Ed. IPEA, Brasília, 2011.

BARROSO, João. Autonomia nas escolas: entre o público e o privado. In: PERONI, Vera (org.) **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. pp. 308-326.

BEZERRA, Teresa Olinda Caminha ; GURGEL, Claudio Roberto Marques. **A política pública de cotas em universidades, enquanto instrumento de inclusão social**. Disponível em: <<http://anaisenapegs.com.br/2012/dmdocuments/228.pdf>>. Acesso em: 15 de agosto de 2016.

BELCHIOR, Ernandes Barboza. **Não deixando a cor passar em branco: o processo de implementação de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília**. Dissertação de mestrado. Instituto de Ciências Sociais. Departamento de Sociologia. Universidade de Brasília, 2006. 137.

BELL, Daniel. Da Sociedade Industrial à Pós Industrial: Teorias sobre o desenvolvimento. In: BELL, Daniel. **O Advento da Sociedade Pós Industrial: uma tentativa de previsão social**. São Paulo. Ed. Cultrix, 1973.

BOCK, Kenneth. Teorias do Progresso, Desenvolvimento e Evolução. In: BOTTOMORE, Tom; NISBET, Robert. **História da Análise Sociológica**. Rio de Janeiro. Ed. Zahar, 1980.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reinaldo Bairão, 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Escritos de Educação**. Nogueira, Maria Alice. E CATANI, Afrânio (orgs). 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. **Decreto de 20 de outubro de 2003**. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 out. 2003.

_____. **Decreto 6.096/2007**. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

_____. **Lei 11.096/2005**. 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.

_____. **Lei 10.260/2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior- FIES.

_____. **Decreto 7.234/2010**. Programa Nacional de Assistência Estudantil, 19/07/2010.

_____. **Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

_____. **Portaria Normativa nº 18, DE 11 de Outubro de 2012**. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **PROUNI**. Disponível em www.portal.mec.gov.br. Acesso em 15 de setembro de 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **FIES**. Disponível em www.portal.mec.gov.br. Acesso em 15 de setembro de 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Análise da expansão das universidades federais**. Disponível em www.portal.mec.gov.br. Acesso em 15 de setembro de 2017.

_____. **Portal da Transparência**: www.portaldatransparencia.gov.br

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Sinopse da Educação Superior 2014. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 05 de novembro de 2017.

CALDAS, Andréa. Educação e exclusão social: desafios e possibilidades de superação. In: **Sociedade capitalista, educação e as lutas dos trabalhadores**. ORSO, Paulino J.; GONÇALVES, Sebastião R.; LUZ, Paulino P. da.; ANJOS, Amâncio Luiz S. (orgs). Ed. Outras Expressões, São Paulo, 2014. P. 307-327.

CAPARRÓS, Martin. **A fome**. Ed. Bertrand. Rio de Janeiro, 2016, p. 9-81.

CARMO, Gerson Tavares & CARMO, Cíntia Tavares. **A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: propostas de caracterização discursiva a partir a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil no Brasil**. - Arquivos Analíticos de políticas Educativas, Dossiê Educação de Jovens e adultos II, v. 22, n. 63, 2014.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Rio de Janeiro. Vozes, 1998.

CISLAGHI, J. F.; SILVA, M. T. da. **O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência**. *SER Social*, Brasília, v. 14, n. 31, p. 489-512, jul./dez. 2012

Código de Ética do Assistente Social. CFESS, 10ª edição, 2011. In: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Tradução de Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. IN: *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004

ESPING-ANDERSEN. **As três economias políticas do Welfare State**. *Rev. Lua Nova*, nº24. São Paulo, 1991.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Saber Profissional e Poder Institucional**. São Paulo: Cortez, 2ªed, 1987.

FRASER, Nancy. **From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a postsocialist age**. In: S. Seidman; Alexander (orgs.). 2001. *The new social theory reader*. Londres: Routledge, pp.285-293. Traduzido por: Júlio Assis Simões, publicado em *cadernos de campos*, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006.

GIDDENS, A. **A terceira via e seus críticos**. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA). Rio de Janeiro/ São Paulo: Renovar, 2001.p.4-60.

_____. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas**. In: SANTOS, Renato E. e LOBATO, Fátima (orgs). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Coleção políticas da cor. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 15-57.

GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves. **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. / organizado por Nilma Lino Gomes e Aracy Alves Martins.- Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GUNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa**: esta é a questão? In: Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol. 22, nº 2. Mai-Ago- 2006, pp 201-210.

HOFFMAN, Rodolfo. Mensuração da desigualdade e da pobreza no Brasil. In: HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro. Ed. IPEA, 2000.

IAMAMOTO, Marilda V. **Serviço Social em tempo de capital feitiço**: capital financeiro, trabalho e questão social. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: www.ibge.gov.br

KALAM, Roberto Jorge Abou. **Orientações centrais das políticas educacionais e seus impactos sobre a administração dos recursos financeiros da escola**. In: RODRIGUES, Rubens Luiz (org.) **Educação Escolar no século XXI**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2013, pp. 175-204.

LIMA, Kátia. **Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século**. In: PEREIRA, Larissa D. & ALMEIDA, Ney Luiz T de. 2ª ed - Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

_____, K. **Contra-reforma na educação superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

MAIO, M.C; SANTOS, R.V. **Políticas de Cotas Raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UNB)**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 11, n.23, p.181-214, jan-jun 2005.

MAGGIE, Y. ; FRY,P. **A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras**. Estudos Avançados, v.18,n.50,p.67-80, 2004.

MANCEBO, Deise; SILVA JUNIOR, João dos Reis; SCHUGURENSKY, Daniel. **A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 32, n.0, p. 205-225. Out/Dez, 2016.

MATTA, Roberto da. **Notas sobre o racismo a brasileira**. In: SOUZA, Jessé. (org.) Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil- Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997. p.69-74.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro, Zahar Ed, 1967, p. 57-114

Ministério da Educação e Cultura: www.portal.mec.gov.br

MOEHLECKE, S. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, nº 17, p. 197-217, 2002. Disponível em [http://www.scielo/br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100) Acesso em: jun. 2012.

MOLLAT, Michel. **A modo de introducción, encontro com los pobres: seres desconocidos y ambíguos**. In: MOLLAT, Michel. Pobres, humildes y miserables em la Edad Media. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1978.

NERY, Maria da Penha. **Afetividade intergrupar, política afirmativa e sistema de cotas para negros**. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia. Programa de Pós Graduação em Psicologia Clínica e Cultura: Universidade de Brasília, 2008. 243 p.

NEVES, Clarissa E. Baetá. **Ensino Superior no Brasil: expansão diversificação e inclusão**. Apresentação no Congresso de 2012 da LASA (Associação de Estudos Latino Americanos) em São Francisco, Califórnia, maio 2012. Disponível em: : www.ufrgs.br/geu/Artigos%202012/Clarissa%20Baeta%20Neves.pdf (acessado em 05/07/16)

NORÕES, Kátia Cristina. **Cotas raciais ou sociais? Trajetória, percalços e conquistas na implementação de Ações Afirmativas no ensino superior público - 2001-2010**. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação- UNICAMP, Campinas, 2011.

NORONHA, Olinda Maria. **A universidade e a estruturação da 'cidadania regulada pela estratificação ocupacional do trabalho'**. In: Revista de Educação, vol. 1, nº 2. São Paulo, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de governo à política de estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira**. In: Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.- jun. 2011. p. 323-337. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

PAUGAM, Serge. **Desqualificação Social: ensaio sobre a nova pobreza**. Tradução de Camila Giorgetti e Tereza Lourenço. São Paulo: Educ/Cortez, 2003.

PARKIN, Frankin. **Estratificação Social**. In: BOTTOMORE, Tom; NISBET, Robert. História da Análise Sociológica. Rio de Janeiro. Ed. Zahar, 1980.

PEREIRA, Potyara A. **Utopias desenvolvimentistas e políticas sociais no Brasil**. In: Revista Serviço Social e Sociedade, n. 112. Cortez: São Paulo, out/dez 2012.

PEREIRA, Waléria Furtado. **Prática de inclusão na universidade: representações de professores e estudantes**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, 2011. 275p.

PINTO, Marina Barbosa. **Precarização do trabalho docente: competitividade e fim do trabalho coletivo**. In: Serviço Social e Educação. PEREIRA, Larissa D. & ALMEIDA, Ney Luiz T de. 2ª ed - Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

RAWLS, J. **Justiça como Equidade: uma reformulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RIBEIRO, Carlos C.; CENEVIVA, Ricardo; BRITO, Murillo M .A de. **Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010**. In: ARRETCHE, Marta (org.). Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Ed. UNESP/CEM, 2015. pp. 79-162.

ROCHA, Selma. **Educação de qualidade e democrática: um direito de todos**. In: FONSECA, A. e FAGNANI, E. (org.). Políticas sociais, cidadania e desenvolvimento: Educação, Seguridade Social, Pobreza, Política Urbana e demografia. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, (Vol.2), 2013, pp.29-63.

SANDEL, Michael J. **Justiça - o que é fazer a coisa certa**. Tradução de Heloísa Matias e Maria Alice Máximo – 23ª ed. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira, 2017.

SANFELICE, José Luis. **O Estado e a Política Educacional no Regime militar**. In: SAVIANI, Demerval. Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira. Vitória: EDUFES, 2010, pp. 319-342.

SANTOS, Adilson Pereira dos. **Os reflexos de Durban em Ouro Preto na UFOP**. LAZARO, André (org). Coleção Estudos Afirmativos, v.5.- Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ,LPP,2015. 120p.

_____ & CERQUEIRA, E.A de. **Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes**. Florianópolis, novembro de 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/> (acessado em 05/07/16)

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre a ciência**.Ed. Cortez. São Paulo, 2003.

SENKEVICS, Adriano Souza. **Cor ou raça nas instituições federais de ensino superior: explorando propostas para o monitoramento da Lei de Cotas**. Série Documental. Inep. Brasília, 2017.

SCHWARTZMAN, Simon. **Educação: a nova geração de reformas.** In: GIAMBIAGI, F.; REIS, J.G e URANI, A. Reformas no Brasil: Balanço e Agenda, Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 2004, pp 481-504.

SILVA, Gabriela do R; AMARAL, Shirlena C. de; SIMOES, Cassiana F. **Inclusão social por meio de cotas étnico-raciais e sociais na UENF.** Anais do 5º Encontro Internacional de Política Social e 12º Encontro Nacional de Política Social. Vitória-ES, junho de 2017. Disponível em : <http://periodicos.ufes.br/EINPS/article/view/16554/11410>

_____; AMARAL, Shirlena Campos de S; CASTRO, Bianca da Silva M; SIMOES, Cassiana F. **Implementação da política de cotas para as pessoas com deficiência nas universidades estaduais do Rio de Janeiro: limites, avanços e perspectivas a partir da legislação.** Artigo completo publicado nos anais do XV Seminário Capixaba de Educação Inclusiva ; setembro de 2016: Vitória -ES.

SILVA, Luiz Fernando Martins da. **Ação afirmativa e cotas para afrodescendentes: algumas considerações sócio jurídicas.** In: SANTOS, Renato E. e LOBATO, Fátima (orgs). Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Coleção políticas da cor. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 59-73.

SIMOES, Cassiana F; XAVIER, Alessandra de Muros; BENEVIDES, Rosângela Maria A. **Acesso e permanência no Ensino Superior: limites e possibilidades.** Artigo completo publicado nos Anais do XV ENPESS, dezembro de 2016: Ribeirão Preto-SP.

_____, Cassiana F. AMARAL, Shirlena Campos de S. **A política de cotas e a democratização do acesso no Ensino Superior: uma análise a partir da realidade do ESR/UFF.** Artigo completo publicado nos anais do XII Congresso Latino Americano de Humanidades; outubro de 2016: Campos dos Goytacazes-RJ.

SILVÉRIO, Valter R. **Ação afirmativa e combate ao racismo institucional no Brasil.** In: Cadernos de Pesquisa, nº 117, p. 219-246, novembro/ 2002

SKIDMORE, Thomas E. **Ação afirmativa no Brasil? Reflexões de um brasilianista.** In: SOUZA, Jessé. (org.) Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997. p.127-135.

SOWELL, Thomas. **Ação afirmativa ao redor do mundo: um estudo empírico.** Trad.: BRIZIDA, Joubert de Oliveira. Rio de Janeiro: Univer Cidade, 2004.

SOUKI, Lea Guimarães. **A atualidade de T.H Marshall no estudo da cidadania no Brasil.** Civitas, Porto Alegre.v.6, n.1, jan-jun. 2006.

SOUZA, Solange B. , AMARAL, Shirlena Campos de S.; SIMOES, Cassiana F. **Políticas Públicas de Educação: o acesso ao ensino superior em questão.** In:

Interdisciplinary Scientific Journal, nº3, vol. 4, jul-set-2017. pp.210-225. Disponível em:<http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/385>

TEIVE, Marília Danielli Lopes. **A política de cotas na Universidade de Brasília: desafios para as ações afirmativas e combate às desigualdades raciais.** Dissertação de mestrado- Departamento de Política Social. Universidade de Brasília, 2006, 124p.

TOWENSEND, Peter. In: BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William, et al. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX.** Ed. Zahar editor, 1996, p.578-580.

VARGAS, Maria Hustana; HERINGER, Rosana. **Políticas de permanência e assistência estudantil nas universidades federais brasileiras: uma análise a partir dos websites.** In: Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva. CARMO, Gerson Tavares (org.). Rio de Janeiro: Ed Tempo Brasileiro:2016, pp.175-198.

WALTENBERG, Fábio. **Igualdade de oportunidades educacionais no Brasil: quão distantes estamos e como alcançá-la.** In: FONSECA, A. e FAGNANI, E. (org.). Políticas sociais, cidadania e desenvolvimento: Educação, Seguridade Social, Pobreza, Política Urbana e demografia. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, (Vol.2), 2013, pp.65-90.

YASBECK, Maria Carmelita. **Classes Subalternas e Assistência Social.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares.** Revista Brasileira de Educação, v. 32. mai/ago. 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

DADOS PESSOAIS

1- Qual o seu gênero? *

- Feminino
- Masculino

2- Qual a sua faixa etária? *

- 16 a 19 anos
- 20 a 24 anos
- 25 a 39 anos
- 40 a 59 anos
- 60 anos ou mais

3- Seu estado civil: *

- Solteiro (a)
- Casado (a)
- Divorciado (a)
- Viúvo (a)
- Outros

4- Qual a sua cor/raça?

- Branca
- Parda
- Preta
- Indígena

Amarela

5- Em que ano você ingressou na UFF? *

- 2013
- 2014
- 2015
- 2016

6- Em qual curso está matriculado? *

- Ciências Sociais (licenciatura)
- Ciências Sociais (bacharelado)
- Ciências Econômicas
- História (licenciatura)
- História (bacharelado)
- Geografia (licenciatura)
- Geografia (bacharelado)
- Psicologia
- Serviço Social

7- Você fez algum curso preparatório para ingressar na universidade?

- Sim. Particular
- Sim. Público/Social
- Não

8- Você trabalha?

- Sim
- Não

9- Caso sim, qual o seu vínculo trabalhista?

- Mercado formal- CLT (com carteira de trabalho assinada)
- Servidor público
- Autônomo
- Mercado informal

10- Qual a escolaridade da sua mãe?

- Sem escolarização
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós graduada

11- Qual a escolaridade do seu pai?

- Sem escolarização
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós graduado

12- Qual é em média a sua renda familiar?

- Até 1 salário mínimo (R\$ 937,00)
- Maior que 1 até 2 salários mínimos
- Maior que 2 até 3 salários mínimos
- Maior que 3 até 4 salários mínimos
- Maior que 4 até 5 salários mínimos
- Mais de 5 salários mínimos

13-Quantas pessoas residem com você?

- Moro sozinho
- 2
- 3
- 4
- 5
- Mais de 5

14- Você ou sua família estão inseridos em algum programa de assistência social e/ou transferência de renda (Ex. Bolsa Família, Renda Melhor)? *

- Sim
- Não

15- De que município/estado você é proveniente?

- Campos - RJ
- Outros municípios do estado do Rio de Janeiro
- São Paulo
- Minas Gerais
- Espírito Santo
- Outros

16- Caso seja proveniente de outro município/estado, qualifique o seu local de moradia durante o período letivo: *

- República
- Pensionato
- Residência de familiares
- Residência individual
- Continuará residindo na cidade natal deslocando-se diariamente para Campos
- Outros

17- Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 muito insatisfeito e 5 muito satisfeito, como você se sente em relação à universidade?*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

18- Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 muito insatisfeito e 5 muito satisfeito, como você se sente em relação ao curso? *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

19- Você possui algum tipo de bolsa de mérito acadêmico (PIBIC/PIBIT/PIBID/Extensão/Monitoria)? *

- Sim

Não

20- Para que fins você utiliza o recurso financeiro correspondente à bolsa de mérito acadêmico? *

Alimentação

Aluguel

Pagamento de contas domiciliares (água, luz, telefone. etc.)

Material didático (xerox, aquisição de livros)

Participação em eventos

Lazer

Outros

21- Através de qual modalidade de cota você se inseriu na universidade? *

L1 (Renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas)

L2 (Auto declarados 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)

22- Como foi seu acesso à universidade? Como foi recebido? Como avalia esse processo? *

23- Durante a entrevista sócio econômica, como se sentiu? Que recomendações você daria a outro aluno que fosse passar por este mesmo processo? *

24- Qual a sua opinião sobre a política de cotas nas universidades? *

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

25- Você conhece o PNAES- Programa Nacional de Assistência Estudantil? *

- Sim
- Não

26- Você recebe alguma modalidade de bolsa ou auxílio referente ao PNAES? *

- Sim, recebo.
- Já recebi.
- Nunca recebi

27- Caso ainda esteja inserido, qual a modalidade (s) de bolsa/auxílio você possui? *

- Auxílio alimentação
- Auxílio moradia
- Auxílio Creche
- Auxílio Saúde
- Bolsa apoio ao transporte
- Bolsa desenvolvimento acadêmico
- Bolsa apoio a pessoa com deficiência
- Bolsa Acolhimento
- Bolsa emergencial

28- Possui algum tipo de apoio financeiro (além da bolsa se for o caso) para se manter no curso? *

- Sim

Não

29- Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 muito insatisfeito e 5 muito satisfeito, como você se sente em relação aos serviços de assistência estudantil?

1

2

3

4

5

30- Tem alguma sugestão de programa de assistência estudantil a ser implementado? *

31- Ao longo do curso, você sente ou sentiu mais dificuldade do que os seus colegas de classe na compreensão dos conteúdos programáticos das disciplinas? *

Sim

Não

32- Você já foi reprovado em alguma disciplina por média e/ou frequência? *

Sim

Não

33- O que faz você permanecer na universidade? *

34- O que faria você evadir da Universidade? *

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES E PROFISSIONAIS

- 1- Como se deu a implantação da política de cotas na universidade? Existia alguma modalidade de ação afirmativa na UFF antes da Lei nº 127111/2012? Como professores e estudantes reagiram? Se lembra de algum fato específico?
- 2- Percebe dificuldade de aceitação das cotas por parte dos professores?
- 3- Qual a sua opinião sobre a política de cotas na universidade?
- 4- Como a universidade se preparou para receber estes estudantes?
- 5- Na sua concepção a implementação da Lei de Cotas afrontou o princípio da autonomia universitária?
- 6- V.Sa., particularmente, concorda com a forma pela qual ocorreu a implementação da Política de Cotas na UFF?
- 7- Em relação à modalidade de cotas com o critério de carência como inclusão social no Ensino Superior, V.Sa. a entende como uma política eficaz? Por quê?
- 8- Como V.Sa. entende a assertiva “a pobreza tem cor”?
- 9- Há obstáculos no ingresso de alunos cotistas na UFF, ainda que exista o sistema de cotas? Se sim, quais os principais obstáculos?
- 10-Como V.Sa. avalia os alunos que ingressaram no sistema de cotas em termos de desempenho acadêmico em face dos demais alunos?
- 11-No que concerne a permanência desses alunos:
 - a) Quais são os programas de assistência estudantil ofertados pela universidade?
 - b) Eles estão conseguindo cumprir o seu objetivo principal que é possibilitar a permanência e conclusão do curso aos alunos? Caso não, quais são os motivos?
 - c) V. Sa. consegue pontuar outras estratégias de permanência utilizadas pelos alunos que não conseguem acessar o PNAES? Quais?
 - d) Gostaria de pontuar sugestões para melhoria da assistência estudantil na universidade?

APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS

- 1- Qual a sua idade?
- 2- Qual a sua naturalidade?
- 3- Sempre estudou em escola pública?
- 4- Qual o nível de instrução dos seus pais?
- 5- De quanto é sua renda familiar?
- 6- Por qual modalidade de cota você ingressou?
- 7- Poderia me falar como foi seu acesso à universidade? Como foi recebido?
Como avalia esse processo?
- 8- Durante a entrevista sócio econômica, como se sentiu? Que recomendações
você daria a outro aluno que fosse passar por este mesmo processo?
- 9- Qual a sua opinião sobre a política de cotas?
- 10- Você conhece o PNAES?
- 11- Você está incluído em algum programa de assistência estudantil da
universidade? Caso sim, qual e como você o avalia?
- 12- O que faz você permanecer na universidade?
- 13- O que faria você evadir da universidade?
- 14- Sugestões, gostaria de dizer algo mais?

FICHA CATALOGRÁFICA

Preparada pela Biblioteca do **CCH / UENF**

012/2018

S593 Simões, Cassiana Ferreira.

Da democratização do acesso ao desafio da permanência : a experiência dos cotistas sociais do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense – ESR/UFF / Cassiana Ferreira Simões. – Campos dos Goytacazes, RJ, 2018.

156 f.:il.

Bibliografia: f. 142 - 149.

Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2018.

Orientadora: Shirlena Campos de Souza Amaral.

1. Ensino Superior - Acesso. 2. Ações Afirmativas. 3. Inclusão Social. 4. Permanência na Educação. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD – 378.055