

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ORGANIZAÇÕES E
SISTEMAS PÚBLICOS

KATIA SILENE CAVICHIOLO

**AÇÕES AFIRMATIVAS: AS POLÍTICAS DE
PERMANÊNCIA PARA ALUNOS COTISTAS
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

São Carlos - SP
2019

KATIA SILENE CAVICHIOLO

AÇÕES AFIRMATIVAS: POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES COTISTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos da Universidade Federal de São Carlos para obtenção do título de Mestre em Gestão de Organizações e Sistema Públicos.

Orientador: Prof. Dr. Wagner de Souza Leite Molina

Coorientadora: Profa. Dra. Ana Paula Serrata Malfitano

São Carlos - SP
2019




UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS


Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos

Folha de Aprovação

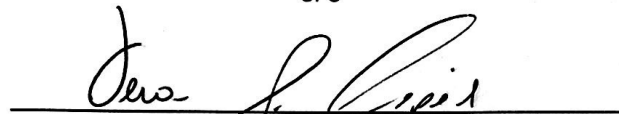
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Katia Silene Cavichiolo, realizada em 14/03/2019:



Prof. Dr. Wagner de Souza Leite Molina
UFSCar



Prof. Dr. Leonardo Barbosa e Silva
UFU



Profa. Dra. Vera Alves Cepêda
UFSCar

Dedico esse trabalho aos meus pais
Hélio e Joana (*in memoriam*),
com todo o meu amor e gratidão

AGRADECIMENTOS

Aos meus orientadores, Prof. Dr. Wagner de Souza Leite Molina e Prof^a Dr^a Ana Paula Serrata Malfitano, por toda atenção e incentivo. Tive muita sorte em tê-los como meus orientadores, pela competência, pelo conhecimento e pela confiança que depositaram no meu trabalho. Minha admiração por vocês só aumentou desde o início desta jornada.

À Prof^a. Dr^a. Vera Alves Cepêda e Prof. Dr. Leonardo Barbosa e Silva pela participação na banca examinadora e pelas preciosas contribuições.

Às professoras Dr^a Roseli Esquerdo Lopes e Dr^a Claudia Maria Simões Martinez, coordenadoras do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar, pelo carinho e apoio em todo o processo, sem as quais, teria sido impossível completar essa jornada.

Aos meus queridos filhos Gabriela e Rafael, pelo incentivo e admiração.

À turma 2017 do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos da UFSCar, em especial à Virgínia Ribeiro, pela amizade e carinho, com quem compartilhei meus medos e preocupações.

Aos meus colegas do Departamento de Terapia Ocupacional Doni Silva e Mariana Gurian e à Carol Beier, terapeuta ocupacional do Departamento de Assistência Estudantil, que colaboraram em diferentes etapas desta dissertação.

A todos os estudantes que participaram da pesquisa, pela disponibilidade e pela experiência indescritível que me proporcionaram.

À todos os professores do PPGGOSP e PPGTO pelo conhecimento compartilhado, em especial, Prof. Wagner Molina, Prof. Caju, Profa. Lilian Magalhães, Profa. Roseli Lopes, Profa. Carla Silva, Profa. Ana Capella, Profa. Fabiane e Prof. Andrei.

RESUMO

Ações afirmativas vêm sendo implementadas nas instituições públicas como forma de buscar “corrigir” um histórico de desigualdade social no acesso ao ensino superior brasileiro. Dentre outras políticas públicas, as reservas de vagas nas instituições federais de ensino superior, implementadas pela Lei 12.711/12, expandiram e diversificaram o acesso às universidades federais para as camadas populares, pretos, pardos e indígenas. Entretanto, a permanência estudantil passou a desempenhar um papel fundamental para que estas ações se tornassem efetivas. Compreendendo-se que as ações afirmativas no ensino superior envolvem o acesso e a permanência estudantil de grupos historicamente excluídos, utiliza-se como chave de leitura dois conceitos: redistribuição, que consiste na política social da igualdade em termos de distribuição de recursos político-econômicos representados não somente pela destinação de vagas para acesso, como também pela assistência material dos estudantes cotistas para sua permanência na universidade; e reconhecimento, interpretado como política cultural da diferença, ou seja, que os padrões institucionalizados permitam paridade entre os sujeitos, sem que um grupo esteja subordinado ao outro. Neste contexto, esta dissertação teve como objetivo entender como e se as ações afirmativas, em especial as políticas voltadas para a permanência estudantil, têm contribuído para a inclusão de estudantes historicamente excluídos deste nível de ensino, a partir de uma realidade local. Optou-se pelo estudo de caso para explorar o fenômeno na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus São Carlos. Baseou-se na triangulação de dados obtidos pela revisão de literatura, análise de 8 documentos no período de 2014-2018 e conversas temáticas, compostas por uma atividade em grupo e 7 entrevistas, dentre as quais 5 individuais e 2 em duplas, todos os estudantes colaboradores ingressantes pelas modalidades de cotas, com matrículas ativas nos cursos presenciais. Os resultados indicaram a existência de suporte institucional em três dimensões: materiais, simbólicas e pedagógicas, que, de acordo com os participantes, são insuficientes para a inclusão dos estudantes mais carentes na Universidade. Sob a perspectiva do dilema redistribuição-reconhecimento, constatou-se que a universidade investe em “remédios afirmativos” que necessitam ser constantemente realimentados, ao contrário dos “remédios transformativos” capazes de emancipar os grupos. Considera-se, assim, que, apesar dos resultados positivos em curso, algumas medidas transformativas poderiam ser adotadas no intuito de ampliar o alcance da inclusão promovida pelas ações afirmativas na universidade estudada.

Palavras-chaves: Ações Afirmativas; Permanência Estudantil; Inclusão; Reconhecimento; Redistribuição, Políticas Públicas.

ABSTRACT

Affirmative actions have been implemented in public educational institutions as a way of trying to "compensate" a history of social inequalities in the access to Brazilian higher education. Among other public policies, vacancies in federal higher education institutions, implemented by Law 12.711 / 12, have expanded and diversified access to federal universities for the popular, black, brown and indigenous classes. However, student permanence at the university began to play a fundamental role for these actions to become effective. It is understood that affirmative action in higher education institutions involves the access and continuity of students from historically excluded groups. Two concepts are used as a key points: redistribution, which consists of the social policy of equality in terms of the distribution of political and economic resources represented not only by vacancies to access the university, but also by the economical support of the quota students for their stay in the university; and recognition, understood as cultural politics of difference, that is, that institutionalized patterns allow parity among individuals, without one group being subordinate to the other. In this context, this masters dissertation objective to understand how and if affirmative actions, especially policies addressed to the student stay, have contributed to the inclusion of students historically excluded from educational degree, from a local reality. To explore this phenomenon, we chose a case study at the Federal University of São Carlos (UFSCar), São Carlos campus, Brazil. It was based on the triangulation of data searched by a literature review, analysis of 8 documents in the period 2014-2018 and thematic conversations, composed of a group activity and 7 interviews, among which 5 individual and 2 in double, all the participants entering in the university through the modalities of quotas, with registrations active in the face-to-face undergraduate courses. The results indicate the existence of institutional support in three dimensions: material, symbolic and pedagogical, which, according to the participants, are not enough for the inclusion of the poorest students in the University. From the perspective of the redistribution-recognition dilemma, it was found that the university invests in "affirmative remedies" that need retroalimentacion constantly, unlike the "transformative remedies" enable to emancipate groups. It is considered, therefore, that, despite the positive results in progress, some transformative initiatives could be adopted in order to broaden the scope of inclusion promoted by affirmative action at the university studied.

Keywords: Affirmative Actions; Student stay; Inclusion; Recognition; Redistribution, Public Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
ANDIFES	Associação Nacional Dos Dirigentes Das Instituições Federais De Ensino Superior
BAIE	Bolsa de Assistência a Estudantes e Incentivo à Extensão
BAIP	Bolsa de Assistência a Estudantes e Incentivo à Pesquisa
CAAPE	Coordenadoria de Ações Afirmativas e Outras Políticas de Equidade
CAAPE	Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CGAEI	Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq/MCT	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Ministério da Ciência e Tecnologia
COACE	Conselho de Assuntos Comunitários e Estudantis
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
ConsUni	Conselho Universitário
DeAS	Departamento de Atenção à Saúde
ENADE	Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
ONGs	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAA	Programa de Ações Afirmativas
PDE	Plano Nacional de Desenvolvimento Educacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC-G	Programa de Estudantes Convênio - Graduação

PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
ProACE	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
ProEx	Pró-reitoria de Extensão
ProGrad	Pró-reitoria de Graduação
PRONERA	Programa Nacional para a Reforma Agrária
ProPQ	Pró-reitoria de Pesquisa
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAADE	Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade
SAC	Secretaria de Assuntos Comunitários
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SEPPIR-PR	Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
SUBPAA	Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativa
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Como funciona o sistema de cotas?

Figura 2. Mapa corporal construído na Oficina Juventudes

Figura 3. Mapa corporal construído na Oficina Juventudes (sob outro ângulo)

Gráfico 1. Evolução do número de matrículas no ensino superior

Gráfico 2. Expansão da Universidades Federais (número de alunos de graduação)

Gráfico 3. Evolução dos recursos repassados pelo PNAES

Gráfico 4. Recursos de Assistência Estudantil por Regiões

Gráfico 5. Representação dos participantes por gênero

Gráfico 6. Representação dos participantes por modalidade de ingresso

Gráfico 7. Representação dos participantes por área

Gráfico 8. Representação dos participantes por faixa etária

Gráfico 9. Dificuldades na dimensão material

Gráfico 10. Dificuldades na dimensão simbólica

Gráfico 11. Dificuldades na dimensão pedagógica

Gráfico 12. O que foi importante para os participantes superarem dificuldades

Gráfico 13. Contribuições institucionais para superação de dificuldades

Gráfico 14. O que a UFSCar oferece

Gráfico 15. O que a UFSCar poderia oferecer a mais

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1. Sistematização das dimensões do padrão de desenvolvimento do ensino superior
- Quadro 2. Instituições Federais de Ensino Superior criadas entre 2005 e 2013
- Quadro 3. Dilema redistribuição/reconhecimento
- Quadro 4. Reserva de vagas de acordo com a Portaria GR 695/07
- Quadro 5. Critérios de vulnerabilidade
- Quadro 6. Indicadores de vulnerabilidade
- Quadro 7. Bolsas distribuídas por modalidade: 2014 a 2017
- Quadro 8. Atendimentos pela CAAPE/UFSCar no período de 2014 a 2017
- Quadro 9. Entrevistas/grupos realizados
- Quadro 10. Caracterização dos participantes
- Quadro 11. As dificuldades para concluir a graduação
- Quadro 12. O que foi importante para a permanência na UFSCar
- Quadro 13. Contribuições institucionais para superação das dificuldades
- Quadro 14. O que a UFSCar oferece e o que poderia oferecer a mais

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1: Graduandos segundo cor e raça
- Tabela 2: Preenchimento das vagas na graduação de 2008 a 2017

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
1. INTRODUÇÃO.....	15
2. REVISÃO DA LITERATURA.....	25
2.1 CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	25
2.2 EXPANSÃO DA REDE PRIVADA DE ENSINO SUPERIOR.....	33
2.3 EXPANSÃO DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR.....	37
2.4 O PNAES - PLANO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.....	40
2.5 SISTEMAS DE ENSINO SUPERIOR: DO ELITISMO À UNIVERSALIZAÇÃO ..	45
2.6 AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL.....	47
2.7 DESIGUALDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	55
2.8 INCLUSÃO OU JUSTIÇA SOCIAL: REDISTRIBUIÇÃO/RECONHECIMENTO ..	58
2.9 DIMENSÕES DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL.....	61
3. PERCURSO METODOLÓGICO.....	63
4. A UFSCar – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.....	69
4.1 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFSCar.....	70
4.2 PERMANÊNCIA ESTUDANTIL.....	73
4.2.1 PERMANÊNCIA MATERIAL.....	75
4.2.2 PERMANÊNCIA SIMBÓLICA.....	80
4.2.3 PERMANÊNCIA PEDAGÓGICA.....	81
5. CONVERSAS TEMÁTICAS COM OS ESTUDANTES COTISTAS.....	84
5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	84
5.2 CATEGORIAS DE ATENDIMENTO ESTUDANTIL.....	87
6. PROCESSOS DE RECONHECIMENTO/REDISTRIBUIÇÃO.....	113
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
8. REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICES.....	128
ANEXOS.....	132

APRESENTAÇÃO

O caminho percorrido até a elaboração desta dissertação teve como alicerce 26 anos de trabalho na Universidade Federal de São Carlos. Em 1992 tomei posse do cargo de assistente em administração e fui encaminhada para exercer minhas atividades profissionais na área acadêmica do campus São Carlos. Dentre outras tarefas, o atendimento a estudantes de pós-graduação e recém-graduados, interessados nos cursos de Mestrado e Doutorado, era uma das atividades que me foram designadas. Nos primeiros anos, conciliava o trabalho com a Faculdade de Direito, que cursava no período noturno em uma instituição privada.

Pude comparar intuitivamente ambas instituições e minha percepção apontava para o fato de que, com raríssimas exceções, o público com quem eu lidava diariamente na Universidade pertencia a classe economicamente destacada. Grande parte dos cursos eram em tempo integral e seria impossível alguém que precisasse trabalhar para prover o próprio sustento, frequentá-la. No meu caso, e de tantas pessoas que como eu trabalhavam, a opção que restava era frequentar uma faculdade particular, arcando com os custos das altas mensalidades com o próprio salário. Mesmo assim, essa oportunidade não estava ao alcance de muitos.

Nesta perspectiva que passei a ver a universidade pública como um espaço muito restrito e excludente. A baixa qualidade dos ensinos fundamental e médio nas escolas públicas gerava um dualismo: quem os frequentava não conseguia acessar o ensino superior público que, em geral, era frequentado por estudantes que cursaram os ensinos fundamental e médio em escolas particulares, de melhor qualidade.

Neste sentido, as ações afirmativas representaram uma grande mudança. Um novo perfil começava a acessar a universidade, pessoas de classe média baixa, pretos, pardos, indígenas e refugiados. Mas ainda não era possível prever como se daria a permanência destes novos estudantes: estariam preparados para ocupar os disputados bancos de uma universidade de qualidade? Ou será que haveria uma queda na qualidade da instituição? Pesquisas mostraram que não houve queda na qualidade de ensino, tanto que, no ambiente acadêmico, a partir de 2016, iniciaram debates sobre a extensão das ações afirmativas para a pós-

graduação. Neste momento de discussões, acabei por assistir uma apresentação sobre o tema durante uma reunião da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, onde trabalho atualmente. A brilhante exposição de uma docente e uma aluna do departamento me tocou, despertando-me um maior interesse pelo tema.

No ano seguinte, após meu ingresso como mestranda no Programa de Pós-Graduação em Gestão das Organizações e Sistemas Públicos, a necessidade de indicação de um tema para meu projeto imediatamente me remeteu às ações afirmativas e a inclusão da população mais carente na universidade. Como as ações afirmativas na pós-graduação ainda estavam em debate, voltei-me para aquelas já consolidadas na graduação.

Este trabalho foi desenvolvido com a esperança de poder contribuir para o debate sobre a inclusão de jovens pobres e toda população sub-representada na Universidade.

1. INTRODUÇÃO

As políticas públicas em educação superior no Brasil tem seus avanços e retrocessos delineados pelas políticas governamentais, principalmente em termos de gastos ou investimentos públicos que se alternam entre expansão e estagnação.

Após o longo período autoritário vivenciado no Brasil pelo Regime Militar (1964-1985), a redação da nova Constituição Federal (1988) pretendia restaurar a democracia no país, contemplando a todo cidadão, brasileiro ou estrangeiro residente no país, direitos e garantias fundamentais inéditos, além do acesso universal à saúde, à educação e à assistência social (BRASIL, 1988). Entretanto, o caminho a percorrer foi permeado por crises, manifestações por eleições diretas, recessão econômica, altas taxas de inflação e aprofundamento da desigualdade social. Este foi o cenário econômico na década de 1980, apelidada de década perdida¹.

No início da década seguinte novos escândalos aprofundaram a crise econômica em curso, resultando em 1992 no *impeachment* do Presidente Fernando Collor, substituído pelo vice-presidente, Itamar Franco, que, juntamente com sua equipe, freou a inflação e promoveu a estabilidade da moeda nacional, depois de várias tentativas fracassadas nos governos anteriores. O mérito atribuído ao senador Fernando Henrique Cardoso, Ministro da Fazenda do governo Itamar Franco, o fez eleger-se Presidente da República nas eleições de 1994.

Neste interim, abriu-se oportunidade para a reorganização do sistema de ensino superior, necessidade identificada no início da década, diante do panorama apresentado: o Brasil apresentava um dos menores índices da América Latina da população entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior. Assim, sua rápida expansão seria inevitável para o desenvolvimento da nação. A meta do Ministério da Educação (MEC) era expandir o número de matrículas de 7% para 30% da população dessa faixa etária. O audacioso projeto encontrava respaldo na

¹ Analistas econômicos utilizaram esse termo em virtude do maior endividamento externo; avanço do capital multinacional no País; maior desigualdade social - piora na distribuição de renda e concentração da propriedade rural; descontrole da inflação; e queda dos investimentos.

Constituição Federal, compreendendo a educação como importante mecanismo de mobilidade social. Ademais, o combate à desigualdade social passa pela “incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, pela igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, art. 206). O art. 208, V, estabelece como dever do Estado a “garantia de acesso aos mais elevados níveis do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988).

Não obstante os déficits apresentados nos ensinos fundamental e médio, era preciso atuar no ensino superior garantindo um acesso de massa, visto que até então o sistema de ensino superior no Brasil era elitista (AGUIAR, 2014). A expansão do acesso ao ensino superior implicava na inclusão das camadas mais vulneráveis, despertando o autoconhecimento, a consciência de sua trajetória histórica, das contradições presentes na sociedade e das profundas desigualdades sociais existentes, como a concentração de renda. A educação aumenta as chances do indivíduo para a ocupação dos melhores postos de trabalho na sociedade. Mas é mais ampla, possibilitando o desenvolvimento de políticas e ações concretas que rompam definitivamente o quadro social e econômico (SEGNINI, 2000).

Assim, uma série de medidas foram implementadas, como a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1995 (Lei 9.131/95), em substituição ao Conselho Federal de Educação, dissolvido por inúmeras denúncias de corrupção pelo governo Itamar Franco (BRASIL, 1995). Em seguida, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sob a gestão do governo Fernando Henrique Cardoso e seu ministro da educação, Paulo Renato Souza, que desprezou um projeto de lei que tramitava há 13 anos, substituindo-o pelo projeto do senador Darcy Ribeiro. Segundo Paulo Renato, o projeto que já havia sido aprovado pelo Congresso Nacional e tramitava no Senado era desastroso, pois referendava o corporativismo do segmento educacional, enquanto o projeto proposto por Darcy Ribeiro não possuía tal vício, sendo moderno e voltado para a educação de qualidade.

Uma das principais críticas feitas ao projeto por ele defendido centralizava-se na flexibilidade para expansão do setor privado, com a fragmentação do sistema de ensino superior pela diversificação institucional, possibilitando a ampliação da

privatização do ensino superior. Além disso, a LDB, segundo seus críticos, tinha caráter minimalista, insuficiente para estabelecer as diretrizes e bases para a educação nacional.

Essa flexibilização, e as políticas públicas adotadas posteriormente, como o Financiamento Estudantil (FIES) e o ProUni (Universidade para Todos) ampliaram significativamente o setor privado, o que segundo os críticos, caracterizaria uma mercantilização do ensino superior (SGUISSARDI, 2015). Por outro lado, o setor público sucumbiu pelo corte de investimentos, diminuindo sua capacidade de atender à crescente demanda, favorecendo ainda mais o crescimento do setor privado. As justificativas para o recuo dos investimentos no setor público centravam-se no ajuste fiscal, o que não convencia a maior parte dos intelectuais que criticaram o governo pelo sucateamento do setor público universitário.

Conforme apontam Marques e Cepêda (2012), o papel estratégico do setor público no desenvolvimento econômico, científico e tecnológico foi negligenciado, só sendo retomado a partir de 2007, com a implementação do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) possibilitando, ainda, iniciar a transição de um sistema elitista para um novo modelo de sistema de massas nas instituições federais (MARQUES; CEPÊDA, 2012). Por intermédio de um plano de reestruturação das universidades federais, com contrapartida em aporte financeiro destinado a cada instituição, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) poderiam aderir ao plano que teve como metas a expansão e a interiorização das IFES, dobrando o número de vagas nas universidades já existente e fomentando a instalação de novos *campi* (BRASIL, 2007). O programa incentivava a expansão dos cursos noturnos, ampliação da mobilidade estudantil, revisão da estrutura acadêmica e diversificação das modalidades de graduação (PDE, 2007). O programa, apoiava, ainda, a implantação de ações afirmativas para acesso de estudantes pobres, além de negros e indígenas nas instituições (BRASIL, 2007).

A adesão ao REUNI foi facultativa, em tese, visto que as universidades que não aderissem ao programa continuariam com recursos restritos, aprofundando ainda mais o sucateamento das instituições. Assim, 53 das 54 universidades federais existentes em 2007 aderiram ao plano (BRASIL, 2008), apesar dos questionamentos quanto a possibilidade de manutenção da qualidade das

atividades de ensino, pesquisa e extensão, face ao objetivo do programa, ou seja, duplicar o número de vagas públicas disponíveis no sistema nacional.

Aliado ao REUNI, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU) criaram condições de ampliação do acesso e inclusão de camadas populares nas Instituições de Ensino Superior (IES), visto que a descentralização dos exames de seleção dos candidatos às vagas do ensino superior inviabiliza a participação de estudantes mais carentes em decorrência dos altos custos no deslocamento entre as diferentes regiões (MARQUES; CEPÊDA, 2012).

A diversidade étnico-racial em que se insere a população brasileira e sua baixa representatividade nos ambientes acadêmicos exigiram, ainda, medidas de discriminação positiva a fim de promover a equidade no acesso ao ensino superior (HAAS; LINHARES, 2012; AGUIAR; PIOTTO, 2015). Isto ocorre dado que a estrutura básica da sociedade contém várias posições sociais e que homens e mulheres nascidos e criados em condições diferentes têm sua trajetória de vida pré-determinada por circunstâncias políticas, econômicas e sociais (RAWLS, 2016). Desta forma, as ações afirmativas compreendem políticas focais compensatórias destinadas àqueles que se encontram numa posição de difícil desenvolvimento de suas habilidades e competências (AGUIAR; PIOTTO, 2015).

As ações afirmativas foram implementadas nas IFES pela Lei 12.711/2012, com reserva de vagas para estudantes provenientes do ensino médio cursado integralmente em escola pública e com vagas destinadas a estudantes pretos ou pardos, indígenas, reservando, ainda, uma cota dessas vagas para estudantes cuja renda *per capita* da família é menor ou igual a um salário mínimo e meio.

Porém, a Lei de Cotas e a institucionalização de ações afirmativas nas universidades não ocorreu de forma consensual. Calorosos debates em nível nacional e internacional precederam sua aprovação, fundamentada na justiça compensatória ou reparação histórica; a justiça distributiva ou igualdade de oportunidades; o pluralismo e o *empoderamento*, termo utilizado para fortalecimento da autoestima e identidade de determinados grupos sociais (BAYMA, 2012). Dentre os principais argumentos abordados contra as cotas, destacaram-se a preocupação com a queda da qualidade de ensino nas universidades, em decorrência do despreparo dos alunos egressos da rede pública

de ensino; a eliminação do “mérito” como determinante da ocupação dos espaços universitários e a inconstitucionalidade das cotas, apoiado no argumento de que as mesmas feriam o princípio constitucional da igualdade (MOEHLECKE, 2004; HAAS; LINHARES, 2012; BAYMA, 2012).

Tanto no espaço acadêmico quanto fora dele, as opiniões se dividiram. Consultas e pesquisas públicas indicavam forte resistência às ações propostas. Segundo seus defensores, tal resistência se devia mais ao fato de que a conservação dos *privilégios* que garantiam o elitismo do espaço acadêmico estava sob ameaça. Neste sentido, Queiroz e Santos (2006) observam numa consulta pública realizada ainda nos anos 1990 que, quanto maior a escolaridade e a renda dos entrevistados, maior era a objeção ao sistema de cotas nas universidades.

As cotas raciais foram objetos de maior resistência, sob alegação de promoção da segregação racial nas universidades. Criticava-se, ainda, a justificativa da justiça compensatória que visa reparar a dívida histórica da sociedade para determinados grupos, já que as pessoas diretamente atingidas não têm mais como pleitear a reparação e seus herdeiros não teriam legitimidade para reivindicá-las, não obstante aos reflexos deste contexto nas gerações futuras (BAYMA, 2012).

Aos poucos, tais argumentos foram refutados. Vários estudos equiparam o desempenho dos cotistas ao desempenho dos não cotistas, o que demonstra que alunos ingressantes pela ampla concorrência apenas foram “melhores treinados para driblar a barreira do vestibular” e não que estão “mais aptos a ocupar os lugares privilegiados da universidade” (QUEIROZ; SANTOS, 2006, p. 724). O que a sociedade tem entendido por mérito também sofreu uma redefinição no meio acadêmico, passando a significar a capacidade de superar as dificuldades encontradas por meio do esforço realizado (MOEHLECKE, 2004).

Além disso, uma decisão do Supremo Tribunal Federal em Ação Direta de Inconstitucionalidade reconheceu a legalidade do sistema de cotas ou reserva de vagas. Segundo entendimento do Ministro Joaquim Barbosa, compreender o texto legal como igualdade formal e estática implica em contrariar o princípio constitucional da igualdade material ou substancial, que justifica equilibrar o peso das desigualdades econômicas e sociais, promovendo a justiça social. Ainda, de acordo com o Ministro Lewandowski, o critério social de baixa renda é insuficiente

para promover a inclusão de grupos étnico-raciais sub-representados, ressaltando a necessidade incorporá-los às ações afirmativas (BAYMA, 2012). Assim, “não basta que o Estado se abstenha de discriminar ou de tratar desigualmente, mas é necessário que atue positivamente no sentido de reduzir desigualdades sociais” (HAAS; LINHARES, 2012, p. 236).

A IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (FONAPRACE, 2016) coletou dados que demonstram um expressivo aumento de estudantes negros nas IFES:

Tabela 1: Graduandos segundo Cor ou Raça – 2003 a 2014 (Números absolutos).

Cor ou Raça	2003	2010	2014
Amarela	21.122	20.079	21.977
Branca	278.811	353.871	429.149
Parda	132.834	210.498	354.688
Preta	27.693	57.218	92.240
Indígena	9.388	6.102	6.014
Outra	-	8.399	-
Sem declaração	-	-	35.536
Total	469.848*	656.167	939.604

Fontes: FONAPRACE – Pesquisas do Perfil (1996, 2003 e 2010). CEPES (2014).

* Há uma diferença adicional de 470 estudantes em relação ao universo declarado na II Pesquisa (469.378) por conta de essa informação ter sido reconstruída no relatório da III Pesquisa a partir dos percentuais para cada Cor/Raça/Etnia apresentados com apenas 1 casa depois da vírgula no relatório da II Pesquisa e cuja soma, dados os arredondamentos, resulta em 100,1.

Além disso, sobre a situação socioeconômica dos estudantes:

observa-se uma significativa evolução da proporção dos estudantes sem renda familiar ou com renda de até 3 salários mínimos. Antes essa proporção era de cerca de 40% do total, chegando, em 2014, a ser mais de 51% de todos os estudantes, e isso em um cenário onde aqueles que não possuem ou não declararam renda familiar mais que triplicaram em número absoluto, de cerca de 3 mil para quase 10 mil graduandos (FONAPRACE, 2016, p. 23).

O Perfil Socioeconômico dos Discentes das IFES concluiu que o ensino superior nas IFES tornou-se mais “acessível, popular e inclusivo”, mas que para avançar neste processo, os gestores públicos devem dar condições para que as mesmas oportunidades educacionais estejam ao alcance de todos, observando-se as diferentes condições econômicas e sociais dos discentes. É o que prevê a Lei

12.852/2013 (Estatuto na Juventude) – a educação como um direito de todos (FONAPRACE, 2016).

A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL COMO AÇÃO AFIRMATIVA

Para garantir igualdade de oportunidade à todos os estudantes, ou seja, que a educação nas Instituições Federais de Ensino Superior se torne um direito de todos, a permanência estudantil passou a ser o foco dos gestores públicos das universidades federais. Em 2007, foi proposta pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (ANDIFES) a criação de um Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com o objetivo de “garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social...”, com a “destinação de recursos exclusivos à assistência estudantil” (FONAPRACE, 2008, p. 14).

No projeto da ANDIFES, o PNAES tem como linha de atuação, no que concerne à permanência estudantil, investimentos em moradia, alimentação, saúde, transporte, creche e condições básicas para atender os portadores de necessidades especiais. Além disso, visa atuar na melhoria do desempenho acadêmico através da concessão de bolsas, estágios remunerados, ensino de línguas, inclusão digital, fomento à participação político-acadêmica e acompanhamento psicopedagógico. Procura, ainda, promover a cultura, lazer e esportes aos estudantes, através da promoção do acesso à informação e difusão das manifestações artísticas e culturais e acesso a ações de educação esportiva, recreativa e de lazer. No tocante aos assuntos da juventude, visa promover orientação profissional, sobre mercado de trabalho, prevenção a fatores de risco, meio ambiente, política, ética e cidadania, saúde, sexualidade e dependência química (ANDIFES, 2008).

Segundo Mayorga e Souza (2012), considerar a trajetória dos estudantes para implementação de uma política de permanência diante das dificuldades encontradas e propor estratégias para combatê-las é fundamental para o sucesso da política. A prevalência dos programas de assistência estudantil nas universidades federais têm como finalidade promover recursos necessários de ordem financeira e material, mas não superam todas as barreiras encontradas pelo

novo perfil do estudante durante sua permanência da universidade. Programas eficazes necessitam de um conjunto de ações ampliadas que leve em conta a trajetória do estudante e as dinâmicas de inclusão e exclusão dentro dessa instituição.

Neste contexto, o objetivo dessa pesquisa visa **entender como e se as ações afirmativas, em especial as políticas voltadas para permanência estudantil, têm contribuído para inclusão de estudantes historicamente excluídos deste nível de ensino, a partir de uma realidade local.**

A pesquisa de natureza exploratória parte da análise das políticas públicas implementadas após o processo de redemocratização do Estado brasileiro, especialmente nas reformas introduzidas com a reestruturação das universidades e ações afirmativas. Trata-se de um estudo qualitativo, embasado em levantamento bibliográfico e documental, e abordagens de campo realizadas em rodas de conversas com estudantes ingressantes na UFSCar pela reserva de vagas, com foco nos alunos que ingressaram nesta modalidade a partir de 2014, com matrícula ativa em 2018. Dentre as diversas alternativas de análise, como análise do desempenho acadêmico, das evasões e retenções, optou-se investigar a auto percepção dos usuários dos serviços públicos, compreendendo tratar-se de um caminho de aproximação do público alvo das políticas institucionais. Assim, delineou-se investigar os seguintes objetivos específicos:

- a) Quais os instrumentos de proteção material, simbólica e pedagógica empregados pela UFSCar para permanência e conclusão dos estudantes que ingressaram pelo Programa de Ações Afirmativas?
- b) O que dizem os estudantes cotistas da UFSCar sobre suas dificuldades/necessidades para permanecer e concluir com sucesso seus respectivos cursos?
- c) A política de ações afirmativas e as ações institucionais para permanência dos estudantes cotistas promovem a inclusão social na UFSCar?

A justificativa para realização deste estudo partiu da necessidade de explorar o universo de políticas institucionais que visem a igualdade de oportunidades no que diz respeito à permanência e conclusão dos cursos de

graduação da UFSCar, possibilitando, no nível da gestão pública, fortalecer as ações afirmativas, especificamente proporcionando condições para que a diversidade do perfil do estudante de graduação da universidade reflita-se na sociedade, diminuindo as desigualdades sociais e econômicas no país. Para isso, um olhar sobre a permanência estudantil pode contribuir para que os estudantes concluam seus respectivos cursos e se tornem aptos à ocupar posições de prestígio na sociedade. A atualidade da implementação de políticas de ações afirmativas nas IFES justificam a necessidade em explorar os resultados obtidos (FERES Jr, 2014), de fortalecer as ações existentes (MARCON, 2012), de ampliar o debate sobre esta política pública (SILVÉRIO; SILVA, 2004), de despertar consciências sobre as barreiras enfrentadas por grande parte dos cidadãos (HAAS; LINHARES, 2012; DUARTE, 2014), de apreender dados empíricos em termos de acompanhamento, monitoramento e avaliações que demonstrem os resultados alcançados pelas políticas de ações afirmativas (FERES Jr. et al., 2013; DAFLON; JUNIOR; CAMPOS, 2013) e necessidade de conhecer a amplitude dos benefícios alcançados pela aplicação das políticas de ações afirmativas (MAGALHÃES; MENEZES, 2014).

Essa dissertação foi elaborada em sete capítulos, incluindo a presente Introdução, a saber: Referencial Teórico, apresenta o Cenário da Educação Superior no Brasil, com um breve contexto histórico das políticas públicas em educação superior e as mais recentes Expansão do Ensino Superior Privado, após a Constituição Federal de 1988 e a Expansão do Ensino Superior Público, ocorrida no início do novo milênio. Explorou-se, ainda, a criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil em dois momentos: da Portaria Normativa nº 39/2007 assinada pelo Ministro Fernando Haddad e do Decreto nº 7.234/2010, assinado pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Em seguida, buscou-se estabelecer a diferenciação entre Sistemas de Ensino Superior: sistemas de elite, massa e universais, na perspectiva de Trow (1973). Foram apresentadas as origens das Ações Afirmativas e o contexto histórico de desigualdade em que se fundamenta. Na sequência, aborda-se as implicações desta desigualdade para a Educação brasileira. Como referencial teórico-analítico, apresenta-se a Teoria Crítica do Reconhecimento/Redistribuição, segundo Nancy Fraser (2001, 2006). O Capítulo 3 refere-se aos Percursos Metodológicos utilizados no estudo e o Capítulo 4 faz

referência ao lócus da pesquisa, a Universidade Federal de São Carlos, bem como o objeto empírico: ações afirmativas e a permanência na UFSCar. O Capítulo 5 apresenta os resultados das Conversas Temáticas Orientadas com os estudantes que ingressaram pela reserva de vagas, colaboradores deste estudo, e o Capítulo 6 traz a discussão com o referencial teórico-analítico de Nancy Fraser: o dilema redistribuição/reconhecimento. Finalmente, o Capítulo 7 apresenta as Considerações Finais do trabalho.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A Universidade do Rio de Janeiro foi a primeira instituição universitária legalmente reconhecida pelo governo federal (1920). A criação da universidade no Brasil é considerada tardia, em comparação às demais colônias latino-americanas de colonização espanhola (CUNHA, 2007). Alguns autores atribuem essa demora à resistência de Portugal, durante a colonização, que conduzia os estudos de ensino superior na Universidade de Coimbra, na metrópole (FÁVERO, 2006; CUNHA, 2007). Por outro lado, Cunha (2007) acredita que não se deve exagerar nesse argumento, pois outros fatores podem ter influenciado a criação tardia das Universidades Brasileiras, entre eles o fato de que, ao contrário da Espanha, que no século XVI já possuía oito universidades famosas em toda a Europa, dentre elas a Universidade de Salamanca, com mais de 6 mil alunos e 60 cátedras, Portugal possuía apenas a Universidade de Coimbra, detendo poucos recursos docentes para implementação de uma universidade na colônia (CUNHA, 2007).

Com a chegada dos jesuítas e do governador-geral Tomé de Souza em 1539, foi criada a Companhia de Jesus, cuja missão era converter os indígenas e dar apoio religioso aos colonos. Para isso, recebiam subsídios do Estado e sesmarias onde criaram os primeiros estabelecimentos de ensino do Brasil. Nos colégios jesuítas eram ministrados quatro níveis sucessivos: o curso elementar (leitura, escrita, noções de cálculos, além da doutrina religiosa); o curso de Humanidades (Gramática, Retórica, Humanidades, Latim e tupi-guarani); o curso de Artes, também conhecido como Ciências Naturais ou curso de Filosofia (Lógica, Física, Matemática, Ética e Metafísica) e o curso de Teologia (Ética e Dogma Católico) (CUNHA, 2007).

Aos jovens que não pertencessem à Companhia de Jesus eram ministrados os cursos elementares e os de humanidades. Os cursos de Artes e Teologia eram direcionados para os jovens que visavam a carreira eclesiástica, mas acessível aos demais que pretendessem ingressar na Universidade de Coimbra para alçar carreiras profissionais, como medicina e direito. No entanto, os colégios eram

frequentados por filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, criadores de gado, oficiais e mineiros; população equivalente à burguesia e nobreza europeia (CUNHA, 2007).

O nascimento do “Estado Nacional” fez emergir a necessidade de se reconfigurar o modelo de ensino instituído na colônia. Foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas em Direito, Medicina, além da Academia Militar (CUNHA, 2007).

O ensino superior deste período estruturou-se em estabelecimentos isolados, autônomos, de exclusiva iniciativa da coroa, com o intuito de formar profissionais liberais, advogados, engenheiros, médicos, suficientes para manutenção do aparelho do Estado e da elite local. “As escolas autônomas para formação de profissionais liberais constituídas como sistema estatal, sob a influência da Igreja Católica ocuparam o espaço que seria destinado a criação das universidades” (DURHAM, 2003, p. 4).

Durante todo o século XIX, a Coroa monopolizou o ensino superior e não cedeu à pressão da igreja, que pretendia criar e gerir instituições voltadas a esse nível de ensino. Até a Proclamação da República, em 1889, haviam cerca de 24 estabelecimentos isolados para formação de profissionais controlados pela Coroa (DURHAM, 2003; SAMPAIO, 2011).

A descentralização do ensino superior só foi possível após a Proclamação da República, pela disseminação de ideais positivistas² “marcada pela atuação de Benjamin Constant, de 1890-1891” (CUNHA, 1980, p. 132) e com a promulgação da primeira Constituição da República, em 1891, que tornou facultativa a instalação de instituições de ensino pelo setor privado e criação de estabelecimentos confessionais. Ainda assim, o modelo de escolas isoladas com foco na formação de profissionais liberais permaneceu inalterado (DURHAM, 2003).

A Reforma Benjamin Constant rompeu com a tradição humanista clássica e a substituiu pela científica, de acordo com a ordenação positivista de Comte. Segundo Pires (1998, p. 121), a difusão dos ideais positivistas no Brasil ocorreu não pela sua adoção pela maioria da população brasileira ou pela maioria da intelectualidade, mas sim pelo fato de que figuras proeminentes serem positivistas,

² O positivismo foi propagado pelo filósofo francês Auguste Comte (1798-1857). Em sua filosofia positiva, Comte aplica às ciências sociais os métodos racionais utilizados na matemática para extrair as leis que regem o desenvolvimento da sociedade, atribuindo um papel social à ciência (MOTTA; BROLEZZI, 2005).

como Benjamin Constant Botelho de Magalhães, no exército e Júlio de Castilhos, na política.

No período entre 1889 e 1918, foram criadas 56 escolas superiores, a grande maioria como instituições privadas, dentre elas, algumas de base confessional, mantidas pela igreja católica; outras fundadas por iniciativa das elites estaduais que pretendiam disseminar essas instituições em seus estados. Este panorama diversificado do sistema de ensino superior brasileiro que permanece até os dias atuais: “instituições públicas e leigas, federais ou estaduais, ao lado de instituições privadas, confessionais ou não” (DURHAM, 2003, p. 5), tem origem nesse período.

Nesse período foram criadas as universidades de Manaus, São Paulo e do Paraná como instituições livres (FÁVERO, 2006). A Reforma Rivadávia foi responsável pela desoficialização da educação, possibilitando a abertura de escolas de todos os tipos. Isso culminou com o surgimento de algumas escolas sérias e outras questionáveis. Essa liberdade de ensino fez com que muitas unidades federativas vissem nesse recuo do Estado federal a via pela qual pudessem estabelecer suas universidades. Estas escolas não eram fiscalizadas pela União. Ocorreu, ainda, a proliferação de escolas vinculadas ao ensino privado, de tal modo que à desoficialização se seguiu uma verdadeira privatização do ensino e uma grande dispersão formativa (CURY, 2009).

Somente em 1920 foi, então, criada a Universidade do Rio de Janeiro, considerada a primeira instituição universitária oficialmente reconhecida. Em 1928, foi criada a Casa do Estudante Brasileiro na cidade de Paris, com a finalidade de atender às necessidades dos filhos da elite brasileira que frequentavam o ensino superior na Europa (GANAM, 2016).

Na Era Vargas, destacam-se as políticas educacionais contraditórias entre o poder central, de caráter autoritário, como na Universidade do Rio de Janeiro, e o poder estadual, de caráter liberal, predominante no estado de São Paulo e no Distrito Federal (CUNHA, 2007).

Em 1931, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública que, sob a liderança de Gustavo Capanema, implementa reformas nos diversos níveis de ensino. Com diretrizes traçadas para introduzir um ensino mais adequado ao Estado moderno, propõe reformas do ensino secundário em função do ensino superior, reguladas pelo Decreto 19.890 de 18/04/1931, dividindo o ensino

secundário em duas modalidades: o ensino propedêutico e o ensino comercial (CUNHA, 1980; FÁVERO, 2006).

O Decreto nº 19.851 de 11/04/1931 instituiu o Estatuto da Organização das Universidades Brasileiras, definindo o modelo universitário único. Tratava-se de “uma medida da política educacional autoritária, contrapondo-se aos modelos pretendidos pelos liberais” (CUNHA, 1980, p. 297). Este Estatuto, que permaneceu em vigência por trinta anos, reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) e criou o Conselho Nacional de Educação, com o papel, dentre outros, de elaborar um plano nacional de educação que, aprovado pelo Congresso, deveria orientar o trabalho do ministério e das secretarias estaduais. O Decreto estabelecia, ainda, que o ensino superior no país deveria obedecer, de preferência, ao ensino universitário (FÁVERO, 2006; CUNHA, 2007).

Mas as escolas autônomas não foram extintas. Também foram mantidos a autonomia dos estabelecimentos de ensino superior particular sob a supervisão do governo central. Na prática, a reforma regulamentou e centralizou o ensino superior, privado e público, garantindo ao Estado a competência para praticar sua tutela sobre o ensino (DURHAM, 2003).

O Estatuto regulamentou a política de assistência estudantil nas universidades e promoveu a concessão de bolsas para estudantes “carentes”. “Todavia, o acesso ao nível de ensino superior era restrito as camadas socioeconômicas privilegiadas” (GANAM, 2016, p. 22), já que mesmo “o ensino primário instituído era seletivo, com altas taxas de evasão e repetência, sendo poucos os que concluíam e estavam aptos a acessar o ensino médio e quiçá almejar o ensino superior” (GANAM, 2016, p. 22).

De acordo com Minto (2011, p. 128), “o estado brasileiro promoveu uma efetiva política de centralização da educação na década de 1930, pretendendo ampliar a capacidade de controle estatal sobre as experiências educacionais, sobretudo as ‘inovadoras’”.

O autor revela, ainda, que “as bases históricas que sustentam a emergência dessas ideias compõem o universo ideológico da revolução burguesa tardia e da necessidade de afirmação do capitalismo brasileiro em ‘bases nacionais’” (MINTO, 2011, p.128-129).

A criação da Universidade de São Paulo em 25 de janeiro de 1934 representa um dos marcos da história da educação superior brasileira e sujeita-se

a reação conservadora das escolas tradicionais, impedindo que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP transforme-se em um “centro aglutinador e produtor de pensamento crítico” (SGUISSARDI *apud* MINTO, 2011, p. 129). Era fundamental conter outras experiências universitárias efetivamente inovadoras, como a da Universidade do Distrito Federal, que procurou afirmar-se como um “centro de pensamento livre, de criação do saber, produção do conhecimento, de cultura e de formação de professores” (FÁVERO, 2006, p. 25).

“Muitos embates teóricos, políticos e ideológicos sobre que tipo de instituição era a mais adequada, se o ensino deveria ser voltado à formação das elites ou de uma massa de trabalhadores qualificados” (MINTO, 2011, p. 128) surgiram neste período.

Segundo Fávero (2006), com o fim do Estado Novo, em 1945, surge a necessidade de repensar políticas públicas identificadas com o regime autoritário em decadência. Neste contexto, há uma significativa ampliação do número de universidades, predominantemente voltadas para a formação profissional. Não houve um aumento expressivo nas instituições voltadas à pesquisa e a produção de conhecimento (FÁVERO, 2006, p. 28).

Conforme Fávero (2006), o desenvolvimento do país a partir da década de 1950 recebe forte impulso proporcionado pela industrialização, gerando transformações no campo econômico e sociocultural. Ao mesmo tempo, vários setores da sociedade conscientizam-se, de forma mais ou menos explícita, que as universidades do Brasil se encontravam em situação precária (FÁVERO, 2006). Consolida-se a ideologia desenvolvimentista propagada teoricamente pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), fenômeno que ganha materialidade clara com o Plano de Metas do governo JK (CARDOSO Jr., 2011).

Com o esgotamento das alternativas de financiamento do desenvolvimento – que se manifestam em elevação da inflação e aumento do endividamento externo – e a explicitação das fragilidades do incipiente e precaríssimo sistema nacional de inovações – que se manifesta, por sua vez, em aumento da dependência tecnológica acoplada ao padrão de industrialização da época, ajudam a explicar a acomodação e a crise dos modelos econômico e político até então vigentes (CARDOSO Jr., 2011, p. 17).

Na segunda metade dos anos 1950 nasce o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgado em 20/12/1961. Discussões em torno da

questão escola pública *versus* escola privada são suscitadas. Estes debates e outras reivindicações que antes eram limitados ao meio acadêmico, passam a incorporar cada vez mais a participação de novos atores (FÁVERO, 2006).

A participação do movimento estudantil ganha maior visibilidade. Seminários organizados pelos estudantes propõem

combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias. Nesses seminários são discutidas questões relevantes como a autonomia universitária; a participação dos corpos docente e discente na administração universitária, através de critério de proporcionalidade representativa; a adoção do regime de trabalho em tempo integral para docentes; a ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas e flexibilidade na organização de currículos (FÁVERO, 2006, p. 29).

Cunha (2007), destaca que os seminários nacionais sobre a reforma universitária, promovidos pela UNE buscaram definir para a Universidade um papel ativo na formação da realidade brasileira. Para certas correntes, esse papel consistiria na formação da “intelectualidade revolucionária”. Para outras, na expressão da “consciência histórica”, consciência que levaria à ação transformadora sobre as estruturas sociais. De uma maneira ou de outra, a universidade desejada pelos estudantes só poderia ser uma universidade engajada nos problemas sociais do seu tempo.

As manifestações da União Nacional dos Estudantes são drasticamente interrompidas pelo golpe militar que, em 1968, reprimiu os movimentos estudantis, ao mesmo tempo que utilizou-se da estratégia de expansão de vagas na rede privada de ensino superior como simuladora da democratização das oportunidades educacionais, porém, com o objetivo real de atender os interesses empresariais com a formação de técnicos capazes de atuar no setor industrial em crescimento (GANAM, 2016).

Concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da USAID³ na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares (FÁVERO, 2006, p. 30).

³ United States Agency for International Development. Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, tinham o objetivo de implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária.

“Com a proposta de fortalecer o princípio de autoridade dentro das instituições de ensino, pretendia-se instaurar no meio universitário o recurso da intimidação e da repressão” (FÁVERO, 2006, p. 32). O Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968 é implementado e instituído o Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que “definem infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários ou empregados de estabelecimentos públicos ou particulares e as respectivas medidas punitivas a serem adotadas nos diversos casos” (FÁVERO, 2006, p. 32).

Apesar das medidas autoritárias impostas, a mobilização estudantil chamou a atenção dos governantes para a necessidade de uma reforma universitária, visando sua “eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para desenvolvimento do país” (FÁVERO, 2006, p. 32). Nesse contexto, foi elaborado o Decreto nº 62.937, de 02/07/1968, constituindo um Grupo de Trabalho para estudar, em caráter emergencial, a crise universitária, com respaldo de vários setores da sociedade. Fávero (2006, p. 32) afirma que, segundo o Relatório do Grupo de Trabalho, “o movimento estudantil, quaisquer que sejam os elementos ideológicos e políticos nele implicados, teve o mérito de propiciar uma tomada de consciência nacional do problema e o despertar enérgico do senso de responsabilidade coletiva”.

Assim, no final da década de 1960, ocorreu uma intensa reorganização do ensino superior, seguido de uma rápida expansão. Foram criados vários órgãos e começaram a surgir fundos para a ciência e tecnologia. Simultaneamente, as instituições de ensino de pós-graduação e de pesquisas se expandiram, devido ao otimismo creditado ao papel da ciência e da tecnologia, e a valorização das universidades na indução ao crescimento socioeconômico brasileiro. Nesse momento, deu-se um grande impulso em direção à organização do sistema de pós-graduação e inclusão das atividades de pesquisa nas universidades (VELHO, 2008).

Fávero (2006) lembra que somente ao final dos anos 1970 houve a reorganização do movimento estudantil e de outros grupos da sociedade civil, em decorrência da promulgação da Lei da Anistia.

Ao final do século XX, a educação superior no Brasil enfrentava um sério problema: romper com sua característica historicamente enraizada de restringir o acesso à elite da sociedade (LIMA, 2013).

A expansão do acesso ao ensino fundamental (primário) durante o Regime Militar é incontestável. Segundo dados extraídos do INEP, o número de matrículas neste nível de ensino cresceu 113,8%. Mas é no período de 1985 a 1990 que a taxa de matrícula bruta atingiu 100%, atendendo a toda faixa etária indicada (OLIVEIRA, 2007). A universalização do ensino fundamental conseqüentemente, aumentou a demanda pelo ensino médio e superior, na busca pela ocupação de melhores (e bem remuneradas) posições no mercado de trabalho, sendo que tais qualificações passaram a ser mais valorizadas (e exigidas em determinados casos) por organizações públicas ou privadas.

Entre 1989 a 2002 foram criadas 10 novas instituições federais, aumentando para 48 o número total de instituições federais existentes, podendo se destacar:

de um lado um pequeno segmento de ensino público universitário excludente, restritivo no seu acesso e perversamente distribuído em termos territoriais (concentrado no eixo metropolitano e mais próximo de polos econômicos); de outro lado a expansão drástica do ensino superior privado, impulsionado pelo crescimento de demanda de vagas no ensino superior e pela insuficiente capacidade das instituições públicas de responder a essa demanda (MARQUES; CEPÊDA, 2012, p. 171).

Através do diagnóstico da crise do Estado realizado pela aliança social liberal e por seu alinhamento em relação às recomendações do Consenso de Washington, o Presidente Fernando Henrique Cardoso aprova a reforma do estado, caracterizando os serviços competitivos e atividades de apoio como “atividades não-exclusivas” do Estado. Neste “pacote” estão os serviços sociais, como saúde, educação, assistência social e científica, que deveriam ser transferidos para a iniciativa privada e para as organizações sociais, passando a intitular-se de setor público não-estatal (PAULA, 2005). Além do corte de gastos públicos com projetos sociais, houve uma tentativa de transformar o status jurídico das universidades públicas brasileiras em Organizações Sociais, Entidades públicas não-estatais, fundações de direito privado ou sociedades civis sem fins lucrativos, por meio de contratos de gestão (PAULA, 2005).

De acordo com Barbosa e Silva e Costa (2018), esta transformação teve o intuito de diversificar as fontes de financiamento do ensino superior público e aprimorar a fiscalização dos recursos, com objetivo de reduzir os custos por estudante.

Ao se estrangular a capacidade de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), também se abriu caminho para o crescimento do setor privado. Segundo Sguissardi (2015), o Brasil

vive um intenso processo de transformação de um direito ou “serviço público” em “serviço comercial” ou mercadoria, isto é, um processo de massificação mercantilizadora que anula as fronteiras entre o público e o privado-mercantil e impede uma efetiva democratização do “subsistema” (SGUISSARDI, 2015, p. 869).

As políticas focais de pouco alcance implementadas não garantem igualdade de condições aos diferentes segmentos da sociedade na livre-iniciativa e competitividade impostas pelo ideário neoliberal (SGUISSARDI, 2015). Ao contrário, as políticas públicas implementadas na educação superior baseiam-se na transformação de um direito na prestação de serviços privados que aumentam significativamente as desigualdades, com a transferência de recursos públicos à iniciativa privada. O dualismo define a concessão da prestação de serviços educacionais no Brasil, ou seja, o ensino básico de acesso universal voltado às massas e a educação superior voltada à uma elite privilegiada.

Sobre o direito à educação superior, como direito fundamental, mas não subjetivo como o é o ensino fundamental, verifica-se que constitucionalmente ele é um direito de prestação mais frágil e que supõe uma necessária e longa luta para garanti-lo como direito universal (SGUISSARDI, 2015, p. 871).

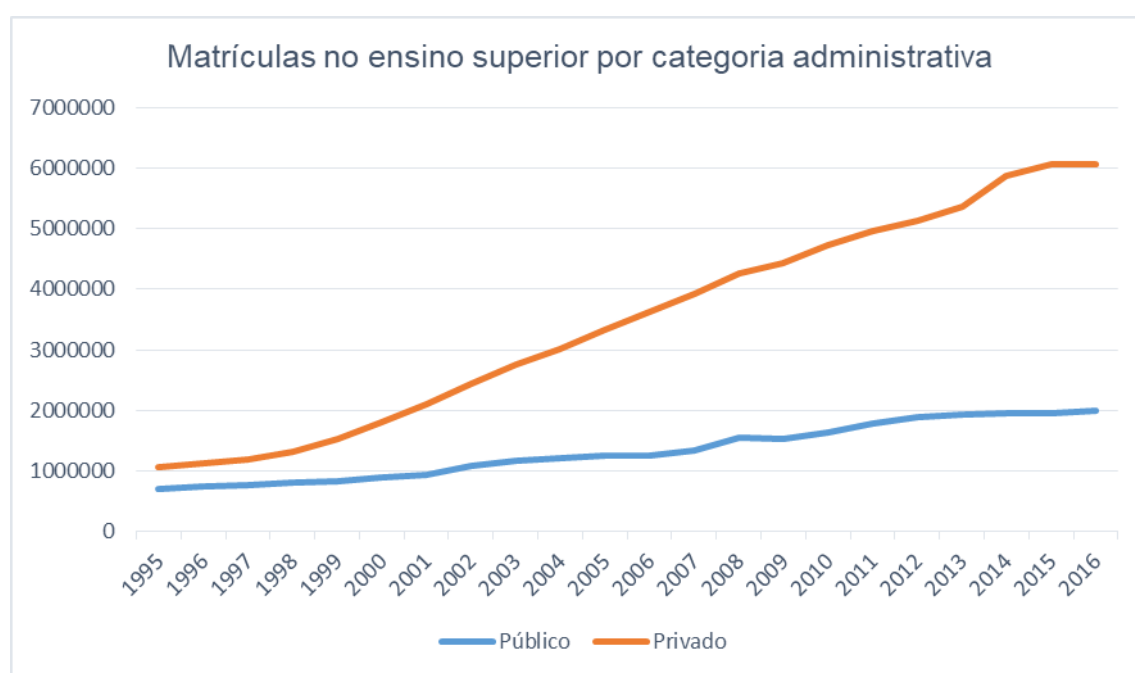
2.2 EXPANSÃO DA REDE PRIVADA DE ENSINO SUPERIOR

De acordo com AGUIAR (2013), o governo FHC foi responsável pela criação de um “arcabouço jurídico” que, “ao estabelecer os parâmetros de funcionamento e avaliação das instituições e os parâmetros burocráticos de tramitação de processos” favoreceu o crescimento expressivo da rede privada de ensino superior (AGUIAR, 2013, p. 36). Novos formatos institucionais, como as faculdades de tecnologia, os centros universitários e os cursos superiores à distância se moldavam à demanda, criando um mercado próspero responsável por percentuais expressivos de crescimento do setor, sem investimento estatal (AGUIAR, 2013). Todavia, os altos custos das mensalidades em comparação com o perfil socioeconômico do público demandante provocou um alto índice de vagas ociosas

na rede privada. Em 1998 as instituições privadas ofereceram 570.306 vagas em diversos cursos e foram aprovados via vestibular 454.988 candidatos, dos 1.266.733 inscritos⁴.

Diante deste quadro, foi criado, em 1999, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). O FIES é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos, na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Após implementação do FIES, verifica-se desde logo a rápida expansão de matrículas nas instituições privadas:

Gráfico 1 - Evolução do número de matrículas no ensino superior



Fonte: INEP/MEC

Verifica-se que, com o financiamento estatal das instituições privadas, houve uma rápida expansão das matrículas, bem acima da média das instituições públicas. Tal fenômeno ocorre visto que, ao mesmo tempo em que o Estado

⁴ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Sinopse Estatística do Ensino Superior Graduação – 1998. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

subsidiava empréstimos para pagamento das mensalidades nas instituições privadas, ocorria um congelamento de gastos públicos com as instituições públicas, em especial, as IFES.

Ainda assim, uma parcela significativa de estudantes não conseguia se manter no ensino superior, acarretando índices elevados de evasão. Para reverter esse quadro, em 2005 foi criado o Programa Universidade para Todos (ProUni), institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, com a finalidade de concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos⁵, o PROUNI conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que busca conferir transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos. Em contrapartida, oferece-se isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. O Programa possui também ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência e ainda o Fundo de Financiamento Estudantil - Fies, que possibilita ao bolsista parcial financiar parte da mensalidade não coberta pela bolsa do programa.⁶

Para consolidação do ProUni, foram repassados indiretamente às mantenedoras das instituições privadas valores anuais na faixa de R\$ 171.222.360,00 em 2005 a R\$ 970.434.955,00 em 2015 (FIGUEIREDO, 2016). Através das renúncias fiscais e repasse de verbas públicas para o financiamento estudantil, PROUNI e FIES resultaram num expressivo aumento do mercado privado, o que proporcionou o pioneirismo brasileiro na abertura de capital das empresas educacionais no mercado de ações (SGUISSARDI, 2015).

A abertura de capital e ingresso no mercado de ações de empresas educacionais e o implemento de programas como o Prouni e o Fies são formas de o Estado dinamizar as virtualidades do sistema de mercado em

⁵ <https://www.prouni.com.br/o-que-e-prouni> Acesso em: 11 fev. 2019.

⁶ Informações disponíveis em: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>. Acesso em: 20 out. 2017.

detrimento da concepção da educação superior como um direito ou serviço público (SGUISSARDI, 2015, p. 870).

Isso contribui para que as quatro maiores empresas privadas educacionais (Kroton, Estácio, Anhanguera e SEB – Sistema Educacional Brasileiro ou Colégio Osvaldo Cruz, Dom Bosco e Pueri Domus), tivessem um crescimento acelerado, contribuindo para o desmonte de 2/3 das IES comunitárias ou confessionais (SGUISSARDI, 2015).

Sempre é bom lembrar que o critério para o oferecimento de cursos nas instituições privadas são suas planilhas financeiras. Isso faz com que haja uma enorme quantidade de cursos de forte apelo mercantil oferecidos nas regiões mais ricas do país e que dão pouquíssimas contribuições para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país ou da própria região, ao mesmo tempo em que locais e áreas profissionais que mais necessitam de reforços são abandonados (MANCIBO *et al*, 2015, p. 36).

Ressalta-se que o ensino superior privado tem focado na preparação do estudante para o mercado de trabalho, apostando no êxito profissional do aluno como gerador de uma ascensão social. Já no ensino superior público, o foco recai sobre a criação de um projeto de desenvolvimento nacional, desvinculado do capital econômico, baseado na produção do conhecimento e formação do pensamento crítico. A ascensão social advém, neste caso, da constituição de uma nova elite de chamados formadores de opinião (AGUIAR, 2014). Ao ampliar o acesso da população de baixa renda às instituições privadas, contribui-se, assim, para a conservação da elite intelectual. A educação voltada para o mercado de trabalho proporciona uma formação técnica que, grosso modo, consiste em aplicar, na prática, as teorias e reflexões desta elite, consolidando a hierarquia historicamente estabelecida no país.

O Programa Universidade para Todos, somado ao Fies, ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), ampliam significativamente o número de vagas nas instituições privadas de ensino superior, mas a política de contenção de gastos públicos para estabilização da economia implementada no governo FHC, restringiu ainda mais o orçamento destinado às IFES, impedindo sua expansão (MARQUES; CEPÊDA, 2012).

2.3 EXPANSÃO DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR

O contexto político sofreu uma reviravolta no início dos anos 2000. Com a eleição do presidente Lula, em 2002 e, com o aumento da capacidade do Estado em gerenciar sua economia, devido à estabilização da moeda e controle inflacionário, o Brasil retoma o eixo desenvolvimentista, desta vez com foco na redistribuição de renda e no “empoderamento social” (MARQUES; CEPÊDA, 2012, p. 164). Apostando no “papel transformador da educação”, o novo governo investiu num projeto audacioso para ampliação do ensino superior, creditando às universidades um papel estratégico para o desenvolvimento do país (MARQUES; CEPÊDA, 2012, p. 170). Esta compreensão não encontrava respaldo da oposição, crítica ao investimento de recursos públicos nas universidades, reforçando o discurso que os investimentos no ensino superior eram exorbitantes em comparação ao ensino fundamental.

Em meio às críticas, prevaleceu a necessidade de superar o atraso do sistema universitário “excludente, restritivo no seu acesso e perversamente distribuído em termos territoriais (concentrado no eixo metropolitano e mais próximo dos polos econômicos)” deu origem ao REUNI e suas metas (MARQUES; CEPÊDA, 2012, p. 171). Implementado pelo Decreto nº 6.096/07, o REUNI teve como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação por professor, de 12 para 18 (BRASIL, 2007). Entre as diretrizes fixadas pelo REUNI, previa-se a redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingressos, especialmente no período noturno; ampliação da mobilidade estudantil, revisão da estrutura acadêmica, diversificação das modalidades de graduação, ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil e articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Observa-se que o REUNI investe na capacidade universitária já construída ao longo dos anos para a expansão do acesso, com significativa ampliação das universidades. A transferência de recursos públicos às universidades que aderiram ao programa teve um aporte de 20%. Como contrapartida, exigiu-se um aumento de 50% do número de vagas oferecidas pelas instituições participantes. Além

disso, foram incentivadas as propostas de melhoria para o acesso de jovens estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Em síntese, o REUNI proporcionou a democratização/inclusão nas IFES, por intermédio de quatro mecanismos:

- expansão quantitativa – com vários formatos: a) expansão de vagas em IES já consolidadas; b) expansão de vagas + criação de novos cursos – todos em IES já instaladas; c) expansão de vagas e criação de novas instituições.
- expansão geográfica: interiorização das instituições e vagas, bem como absorção das periferias metropolitanas e as regiões de fronteira, em vários movimentos: a) interiorização das IES, em direção a regiões mais afastadas ou menos desenvolvidas (nacionalmente, dentro dos estados e de metrópoles – estas como periferias urbanas); b) criação de novas unidades (campus ou IES) em mesorregiões/zonas fronteiriças (enclaves de fronteiras entre estados, como a UFFS, ou em fronteira externa como a UNILA).
- expansão de acesso: aumentando e democratizando o ingresso na universidade através de: a) políticas focais – cotas, reserva de vagas e seleção privilegiada a grupos sociais especiais; b) novos mecanismos de avaliação e seleção para ingresso, como ENEM/SISU;
- expansão de funções: a) foco em desenvolvimento local com estímulo a Arranjos Produtivos Locais (APL); b) sustentabilidade e preservação, incluindo capitais distintos que vão do meio ambiente e arranjos produtivos à economia da cultura simbólica e conhecimento tradicional; c) geração de autonomia, consciência identitária e sujeitos políticos (em especial os demandantes de direito) orientada para os grupos sub-representados (MARQUES; CEPÉDA, 2012, p. 173).

Entre 2005 e 2013 foram criadas 19 novas IES, além dos Institutos Federais (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico). O quadro abaixo mostra as universidades criadas neste período por região:

Quadro 2 - Instituições Federais de Ensino Superior criadas entre 2005 e 2013

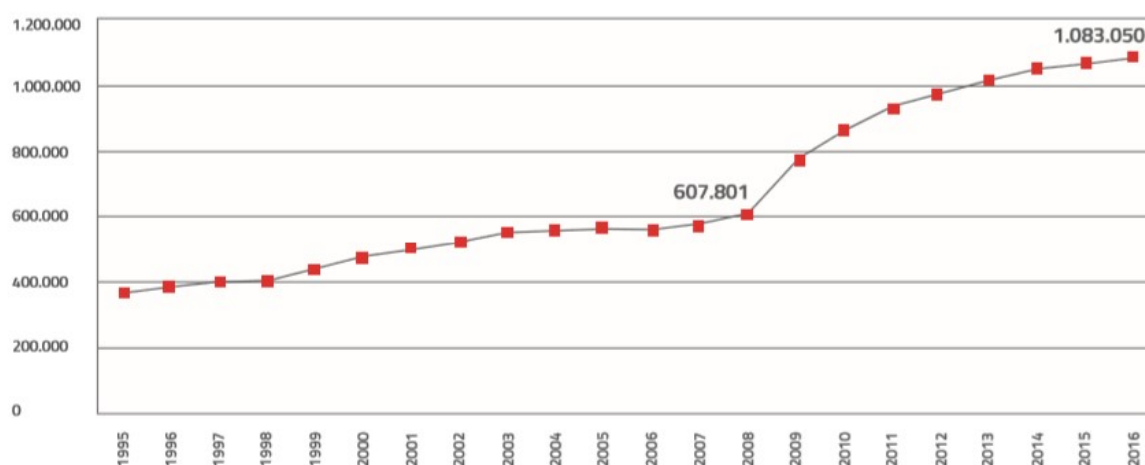
<i>Univesidades</i>	<i>Sigla</i>	<i>Região</i>	<i>Ano de criação</i>
Universidade Federal de Alfenas	UNIFAL	Sudeste	2005
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UFVJM	Sudeste	2005
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UFTM	Sudeste	2005
Universidade Federal Rural do Semi-Árido	UFERSA	Nordeste	2005
Universidade Federal do Vale do São Francisco	UNIVASF	Sudeste	2005
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	UTFPR	Sul	2005
Universidade Federal do ABC	UFABC	Sudeste	2005
Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	Centro Oeste	2005

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	UFRB	Nordeste	2005
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	UFCSPA	Sul	2008
Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA	Sul	2008
Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS	Sul	2009
Universidade Federal do Oeste do Pará	UFOPA	Norte	2009
Universidade Federal da Integração Latino-Americana	UNILA	Sul	2010
Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira	UNILAB	Nordeste	2010
Universidade Federal do Oeste da Bahia	UFOB	Nordeste	2013
Universidade Federal do Sul da Bahia	UFSB	Nordeste	2013
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	UNIFESSPA	Norte	2013
Universidade Federal do Cariri	UFCA	Nordeste	2013

Fonte: TRÓPIA & BARBOSA e SILVA (2017)

O número de matrículas cresceu de 607.801 em 2008 para 1.083.050 conforme ilustra figura abaixo.

Gráfico 2 - Expansão das Universidades Federais na Graduação (número de alunos de graduação)



Fonte: ANDIFES, 2017.

De acordo com Lima (2013), para atingir as metas do Plano Nacional de Desenvolvimento Educacional (PDE), implementado pela lei complementar nº 130/10, foram considerados três instrumentos como determinantes (BRASIL, 2010):

- a) Reestruturação e expansão das universidades públicas: REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das

Universidades Federais) e PNAES (Plano Nacional de Assistência Estudantil);

- b) Democratização do acesso das vagas ociosas nas instituições privadas: ProUni (Programa Universidade para Todos) e reformulação do FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior);
- c) Avaliação e regulação: SINAES (Sistema Nacional de Avaliação Educação Superior), via ENADE (Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes).

2.4O PNAES - PLANO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

A expansão do número de instituições, novos campi, cursos e vagas e a implantação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/12), contribuiu para que uma grande diversidade de indivíduos passassem a acessar às Instituições Federais de Ensino Superior. A IV Pesquisa de Perfil de Graduandos das IFES:

apresenta-nos um cenário particular, recheado de inúmeros indicadores comprobatórios de que o ensino superior federal se tornou mais acessível, popular e inclusivo. Todavia, e pelas mesmas razões, gestores (as) públicos (as) têm diante de si a responsabilidade de fazer avançar este processo, superando os velhos níveis de desigualdade do país, dando as condições para que discentes em situação de vulnerabilidade social e econômica possam gozar das mesmas oportunidades educacionais que seus colegas mais abastados, isto é, garantindo que a educação superior, tal como reza a Lei Federal 12.852/2013 (Estatuto da Juventude), seja um direito de todos (FONAPRACE, 2016).

Com a democratização, expandiu-se na comunidade acadêmica a quantidade de estudantes provenientes de famílias de baixa renda, demandando assistência por moradia, alimentação, transporte, creche, bolsas permanência e outras (FONAPRACE, 2015).

A pesquisa elaborada pelo Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE), demonstrou que 51,43% dos alunos tinham renda familiar abaixo de três salários mínimo, 63,94% no Nordeste e 62,6% no Norte do país, consumando o entendimento de que quanto maior a inclusão, maior a necessidade de consolidação de uma política de assistência estudantil abrangente, principalmente para garantir a permanência de estudantes em maior vulnerabilidade.

Segundo Barbosa e Silva e Costa (2018), não existe no país uma política nacional de assistência estudantil, tão necessária para “reconhecimento de que a sociedade encontra-se cindida e que tal cisão expõe pessoas a condição de marginalidade, de exclusão social e vulnerabilidade” (BARBOSA e SILVA; COSTA, 2018, p. 179).

A atuação do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assistência Estudantil foi de singular importância para implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), amparado nas Pesquisas de Perfil de Estudantes de Graduação das IFES referente aos anos 1996, 2003, 2010 e 2014 (FONAPRACE, 2016).

O PNAES foi instituído pela Portaria Normativa nº 39/2007, posteriormente ratificado pelo Decreto nº 7.234/2010, com a finalidade de minimizar as consequências da fragilidade econômica do novo perfil do estudante, como a retenção e evasão. Tem como objetivo a democratização das condições de permanência dos estudantes das IFES, equilibrando desigualdades sociais e regionais, apontadas como causas de retenção e evasão dos estudantes (BARBOSA E SILVA; COSTA, 2018).

A Portaria Normativa nº 39, sancionada pelo MEC em 12/12/2007, instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil, vinculando ações de assistência estudantil às atividades de ensino, pesquisa e extensão das IFES, elencando nove ações que deveriam ser contempladas pelos recursos repassados às instituições, distribuídos aos estudantes de graduação de cursos presenciais, proporcionando maior igualdade de oportunidades entre os estudantes e prevenindo situações de evasão e retenção em decorrência da insuficiência financeira dos estudantes, como: moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. A destinação dos recursos deveriam atender prioritariamente estudantes selecionados por critérios socioeconômicos (MEC, 2007).

O Decreto nº 7.234/2010, sancionado pelo Presidente da República em 19/07/2010, institui oficialmente o Programa Nacional de Assistência Estudantil originado pela Portaria do MEC, articulando os seguintes objetivos:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

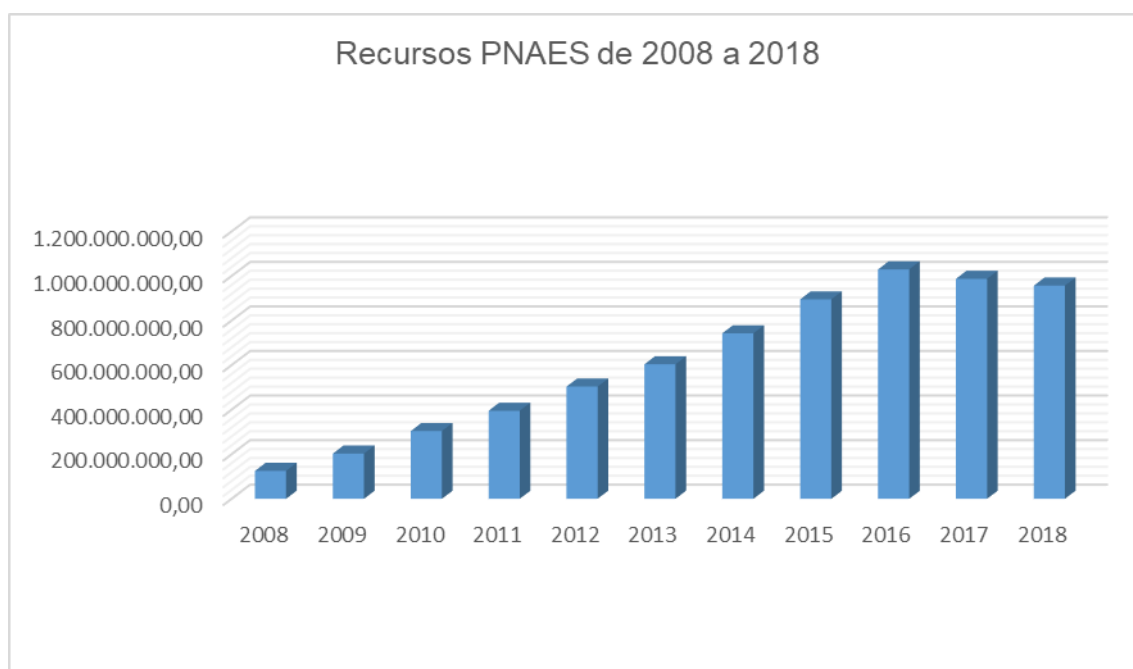
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Além disso, o Decreto adicional como ação de assistência estudantil, o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Quanto ao perfil do estudante alvo do PNAES, inseriu-se que deverá prioritariamente atender aos estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda per capita de até 1,5 salário mínimo.

As IFES têm autonomia para gerir os recursos provenientes do PNAES, estipulando critérios próprios para seleção e monitoramento dos beneficiários, desde que prioritariamente destinados aos alunos egressos da rede pública e com renda familiar de 1,5 salário per capita (BARBOSA E SILVA; COSTA, 2018). As linhas de atuação do PNAES, segundo projeto do FONAPRACE/ANDIFES (2007), devem ser direcionadas à permanência estudantil, com investimentos em moradia, alimentação, saúde, transporte, creche e condições básicas para atender os portadores de necessidades especiais. Além disso, atuar na melhoria do desempenho acadêmico através da concessão de bolsas, estágios remunerados, ensino de línguas, inclusão digital, fomento à participação político-acadêmica e acompanhamento psicopedagógico. Ainda, promover a cultura, lazer e esportes aos estudantes, através da promoção do acesso à informação e difusão das manifestações artísticas e culturais e acesso a ações de educação esportiva, recreativa e de lazer. No tocante aos assuntos da juventude, promover orientação profissional, sobre mercado de trabalho, prevenção a fatores de risco, meio ambiente, política, ética e cidadania, saúde, sexualidade e dependência química (FONAPRACE, 2007).

De acordo com a I Pesquisa Nacional do Perfil das Instituições Federais para a Assistência Estudantil – um mapeamento de capacidades e instrumentos (2015), “a existência de recursos permitiu às universidades promoverem a expansão da cobertura no âmbito da proteção estudantil” e ainda “produziu efeito homogeneizador de estabelecimentos de alíneas que balizaram as ações das IFES” (FONAPRACE, 2015, p. 33). A Figura 3 demonstra a evolução dos recursos do PNAES repassados para as IFES de 2008 a 2013.

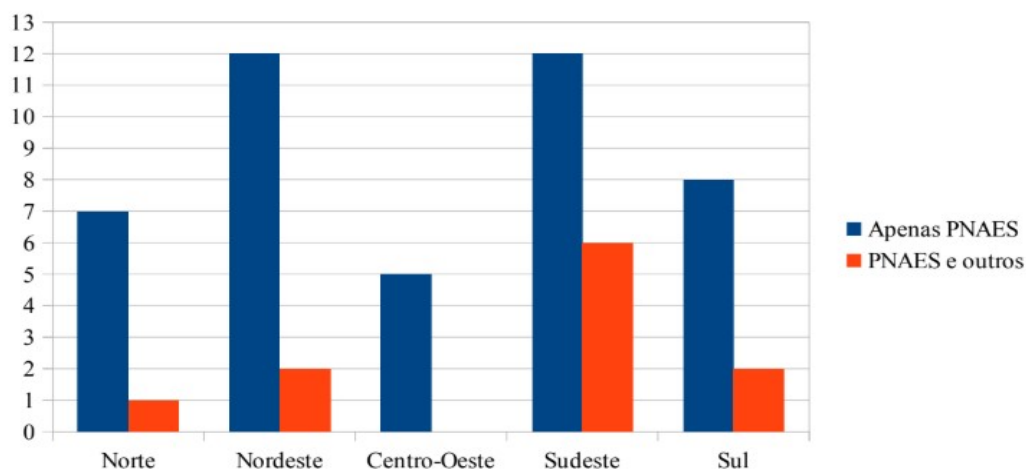
Gráfico 3 – Recursos PNAES



Fonte: BRASIL, 2018.

Segundo dados coletados pelo FONAPRACE/ANDIFES (2015), verificou-se o alto nível de dependência das IFES em relação ao PNAES, sendo que 80% delas tem no PNAES a única fonte de investimento em Assistência Estudantil, como ilustrado no gráfico abaixo:

Gráfico 4. Recursos de Assistência Estudantil por Região



Fonte: Pesquisa Nacional do Perfil das IFES para a Assistência Estudantil, 2015.

Uma das principais reivindicações do estudante de baixa renda para permanência nas IFES é moradia. O ENEM e o SISU permitiram aos estudantes a disputa por vagas em qualquer IFES e, de acordo com a nota de corte, curso pretendido, muitas vezes o estudante teve que se deslocar da sua cidade ou mesmo estado de origem. Para estudantes de baixa renda, arcar com os custos de moradia comprometeria significativamente sua permanência na Universidade. Algumas IFES já possuíam prédios próprios para moradia de estudantes mais pobres, mesmo assim, insuficiente para atender a demanda ampliada. Assim, outras ações foram necessárias, como o aluguel de prédio ou a concessão de bolsa moradia. A alimentação também tem prioridade no rol de necessidades dos estudantes, sendo que apenas 16,1% das IFES não possui restaurante universitário no próprio campus. Estes restaurantes são responsáveis pelo almoço e jantar de estudantes em 41,8% das IFES. Em 25,5% das IFES são oferecidas três refeições: café da manhã, almoço e jantar. Algumas IFES adotam o sistema de bolsa para estudantes de baixa renda (FONAPRACE, 2015).

2.5 SISTEMAS DE ENSINO SUPERIOR: DO ELITISMO À UNIVERSALIZAÇÃO

De acordo com Trow (1973), a evolução dos sistemas de educação superior nas sociedades avançadas passa por três estágios, iniciando por um sistema de elite, cujo percentual de matrícula líquida contempla até 15% da população na faixa etária de 18 a 24 anos. No segundo estágio, ocorre uma transição para o sistema de massa, com um percentual entre 16 a 50% de matrículas até atingir o sistema universal, que corresponde a 50% ou mais. Além disso, Trow sistematiza dez dimensões que influenciam o padrão de desenvolvimento do sistema de educação superior, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 - Sistematização das dimensões do padrão de desenvolvimento do ensino superior

	Elite (0-15%)	Massa (16-50%)	Universal (acima de 50%)
Posição de acesso	Privilegio por nascimento ou talento ou ambos	Direito para alguns com certas qualificações	Obrigação para classes média e alta
Função da educação superior	Moldagem mental e de caráter da classe dominante Preparação para os papéis da elite	Transmissão de habilidades Preparação de uma gama mais ampla de papéis de elite técnica e econômica	Adaptação de "toda a população" para rápidas mudanças sociais e tecnológicas
Currículos e Formas de instrução	Altamente estruturado em termos de concepções de conhecimento acadêmico ou profissional	Modular, flexível e semiestruturada sequência de cursos	Rompimento de limites e sequências Rompimento de distinções entre aprendizagem e vida
Diversidade institucional	Homogêneas com padrões elevados e comuns Pequenas comunidades residenciais Limites claros e impermeáveis	Inclusiva com padrões mais diversificados "Cidades do intelecto" misto de residência no campus e residência externa com acesso pelo transporte público Limites nebulosos e permeáveis	Grande diversidade sem padrões comuns Agregados de pessoas inscritas, algumas das quais nunca estão no campus ou raramente estão nele Limites fracos ou inexistentes
Locus de poder e Tomada de decisão	"O Ateneu", pequeno grupo de elite, compartilhando valores pressupostos	Processos ordinários de grupos de interesse e programas partidários	O "público de massa" questionam os privilégios
Padrões acadêmicos (qualidade)	Amplamente partilhado e relativamente elevado (na fase meritocrática)	Variável Sistema/instituição "se tornam empresas de holding para empreendimentos acadêmicos de tipos muito diferentes"	Critério muda de "padrões" para "valor agregado"
Políticas de acesso e seleção	Resultados meritocráticos baseados em performance escolar	Meritocrática mais "programas compensatórios" para alcançar a equidade de oportunidade	Aberta, ênfase em acesso aberto, ênfase na igualdade de acesso/conquista grupal (de classe, étnica)
Formas de Administração Acadêmica	Acadêmicos "amadores em administração", eleitos/nomeados por períodos limitados	Ex-acadêmicos agora administradores em tempo integral somado a uma burocracia crescente e ampla	Mais profissionais especializados atuando em tempo integral; técnicas gerenciais importadas de fora da academia

Governança interna	Professores seniores	Professores e funcionários com influência crescente de estudantes	Quebra do consenso institucional tornando a governança insolúvel; capacidade decisória migrando para as mãos da autoridade política
---------------------------	----------------------	---	---

Fonte: Aguiar 2013, p. 53 *apud* Trow, 2005.

Apesar de alguns estudantes da camada popular chegarem ao ensino superior, mediante esforço e capacidade singular, a grande maioria originava-se da elite econômica e/ou intelectual (AGUIAR, 2014). Dois fatores que contribuem para a retenção de estudantes persistem no sistema educacional brasileiro: o econômico e a fragilidade da educação básica, responsável pela retenção ou baixa qualificação do estudante (AGUIAR, 2014). De acordo com o IBGE, em 2009 apenas 40% das pessoas entre 18 e 24 anos economicamente ativas completavam o ensino médio e apenas 15,2% desta população alcançava mais de 11 anos de estudo (qualificação técnica ou ensino superior).

Sancionada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394/96, atribui às universidades públicas a referência ao ensino de graduação, com a função de qualificar docentes que atuam na educação básica e no ensino superior, público e privado, para atendimento do objetivo previsto quanto à titulação docente (BRASIL, 1996). Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 com as seguintes metas para o ensino superior para o período de 2001 a 2011:

- a) Promover, até 2011, a oferta neste nível educacional (superior) para pelo menos 30% da faixa etária entre 18 e 24 anos.
- b) Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes dessa forma competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão.

As metas visavam suprir, de um lado, a demanda pelo ensino superior, de outro, a qualificação profissional de docentes do ensino fundamental e médio, com reflexos positivos na qualidade destes níveis de ensino.

Contudo, a ampliação do acesso ao ensino superior não era suficiente, visto que o corte de gastos públicos adotados com base nas recomendações de ajuste fiscal impostas pelos preceitos neoliberais afetava a questão da permanência na

universidade, principalmente da camada popular, de baixa renda. Porém, ainda que o ensino público superior tenha sido negligenciado pelo Estado ao longo de sua história, sua seletividade está mais relacionada a fatores estruturais da sociedade em questão (AGUIAR, 2014).

Um estudo realizado pelo FONAPRACE/ANDIFES em 1996 apontou que 43,11% dos estudantes matriculados nas IFES possuíam renda intermediária e 12,6% de alta renda (FONAPRACE, 2011). A população de baixa renda que conseguia acessar a universidade necessitava de políticas públicas para concluir a graduação e assim promover a massificação do ensino superior no Brasil.

No setor privado, a maioria de estudantes tentam conciliar o ensino superior e o trabalho, o que tem contribuído para evasão ou retenção, não só por questões financeiras, já que muitos ainda recebem ajuda financeira dos pais, mas por questões práticas relacionadas ao trabalho, como viagens, horas-extras, mudança de cargos etc. (AGUIAR, 2014). Esse perfil se altera nas IFES, onde a maioria dos estudantes se dedicam integralmente ao ensino superior, o que dificulta a permanência e conclusão dos estudantes oriundos das classes menos favorecidas economicamente.

O discurso do mérito acadêmico como único fator responsável pelo sucesso dos estudantes de ensino superior não se sustenta, diante da diversificação de obstáculos que estudantes de diferentes perfis e classes sociais enfrentam para sua permanência e conclusão no ensino superior, embora presentes mesmo nas políticas compensatórias.

2.6 AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

O recorte social da política de cotas reconhece a desigualdade entre as classes sociais proveniente tanto do capital econômico como do capital cultural de cada classe. A renda familiar é um fator determinante para o acesso dos jovens ao ensino superior, posto que a renda possibilita melhores oportunidades⁷ na competição por uma vaga no ensino superior, principalmente nos cursos mais disputados (AGUIAR; PIOTTO, 2015).

⁷ A renda familiar está atrelada a fatores que contribuem para melhor desempenho dos estudantes, como alimentação adequada, boas escolas preparatórias, desnecessidade de inserção precoce no mercado de trabalho para complementar a renda familiar.

Aguiar e Piotto (2015) buscam no conceito de capital cultural de Bourdieu (1998) as justificativas das desigualdades sociais no acesso ao ensino superior. O capital cultural é muitas vezes herdado e capaz de produzir mais capital, ou seja, quanto maior a escolaridade dos pais, maior as chances de sucesso dos filhos na vida acadêmica. Segundo Bourdieu (1998), a distribuição desigual do capital cultural influencia o desempenho escolar dos estudantes. Este conceito se opõe a crença de que o desempenho escolar está atrelado às aptidões naturais, ou “dom” de cada indivíduo.

Mas as desigualdades sociais existentes no Brasil só foram associadas à discriminação racial recentemente, embora desde o final dos anos 1970, a “raça”, conceito socialmente construído associado às características pessoais do indivíduo (cor da pele, por exemplo) é considerada como fator relevante na competição pelo mercado de trabalho (HASENBALG, 1979 *apud* AGUIAR; PIOTTO, 2015). A ideia de democracia racial ou miscigenação do povo brasileiro constantemente invocada por grupos ou pessoas que não reconhecem o racismo no Brasil é alimentada, em parte, pela obra de Gilberto Freyre⁸ redigida em 1933, “Casa Grande & Senzala”, sob a argumentação de que o povo brasileiro se constituiu pela fusão de várias culturas e que não existem barreiras para ascensão social da população negra, diferente de outros países como Estados Unidos e África do Sul (AGUIAR; PIOTTO, 2016).

No entanto, o “mito da democracia racial”, termo cunhado por Florestan Fernandes⁹ em 1972, caracterizado pela ausência de conflitos violentos entre brancos e negros, esconde a real estratificação racial, ou seja, o fato de que a população negra encontra-se, em sua grande maioria, em posições socioeconômicas inferiores em relação aos brancos (AGUIAR; PIOTTO, 2016). A visão depreciativa associada à cor da pele caracteriza um preconceito de marca, que se diferencia do preconceito de origem, predominante nos Estados Unidos. No Brasil, o preconceito de marca não caracteriza a segregação racial tão presente nos Estados Unidos, porém, em critérios competitivos, evidencia-se a preferência por indivíduos com características de marca (cor da pele, tipo de cabelo) menos acentuadas, ou seja, “quanto maior a aproximação dos indivíduos das marcas

⁸ FREYRE, G. *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro: Record, 1989.

⁹ FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global editora, 2007.

raciais depreciadas como tonalidade de pele e tipo de cabelo, associados ao grau de escolaridade, local de moradia, dentre outras características, menores serão suas chances de obter um emprego”, por exemplo (NOGUEIRA, 1998 *apud* AGUIAR; PIOTTO, 2015).

Ainda quanto à origem étnico-racial, cabe destacar que o Estado promoveu políticas públicas voltadas aos povos indígenas visando sua “civilização”, entendendo o indígena como uma população em situação transitória. A educação, compreendida como ferramenta capaz de promover essa civilização, foi direcionada pelo Estado e pelos missionários religiosos à catequização, evangelização e civilização indígena, pautadas pelo letramento (JODAS, 2012). É importante lembrar que até recentemente a missão da educação indígena compreendia sua integração forçada a uma “Comunhão Nacional”, ou seja, visava a extinção étnica e cultural do indígena, impondo-lhes os valores e a cultura dos colonizadores. Costumes e tradições dos nativos foram negados e repudiados pela escola. “Na ‘escola para índio’ a relação é verticalmente de brancos para índios, ou seja, os brancos são os donos e mandatários da escola que impõem processos educativos segundo seus interesses” (BANIWA, 2013, p. 1).

Segundo Ferreira (2001), a pretensão dos colonizadores europeus em promover a educação indígena passou por três fases: na primeira fase, compreendeu a escolarização pela Igreja Católica, voltada para exploração da mão-de-obra indígena, com a imposição da língua portuguesa e da moral cristão, desprezando as diferenças culturais; na segunda fase, atribuiu-se a integração indígena à comunhão nacional, com inserção curricular de “práticas agrícolas” para os meninos e “práticas domésticas” para as meninas, a fim de emancipar os indígenas no cenário econômico da época. A meta era transformar os indígenas em pequenos trabalhadores rurais, tanto que no início do século XX, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), posteriormente denominado apenas Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Com o Decreto Federal 5.484/28 o SPI passou a exercer a tutela dos povos indígenas na busca da sua civilização e integração social. Somente a partir de 1953 o SPI promoveu a reestruturação das escolas para adaptá-las às necessidades das comunidades indígenas e elaborou o Programa Educacional Indígena. O Programa ainda não abrangia o ensino bilíngue, devido ao reduzido

número desta população não justificar tal investimento (JODAS, 2012). Finalmente, a terceira fase se deu a partir da década 1970, após a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). O Estatuto do Índio, implementado pela Lei Federal 6001/1973, criado para regulamentar as ações da FUNAI, com objetivo de preservação e respeito aos valores e costumes indígenas, foi também responsável pela implantação do ensino bilíngue nas escolas indígenas. No entanto, contrariando os objetivos do estatuto, o ensino bilíngue passou a ser utilizado no intuito de traduzir os valores das sociedades ocidentais aos nativos (FERREIRA, 2001). Mesmo assim, a fase de integração indígena foi marcada por “encontros, assembleias e congressos, reuniões com antropólogos e sociólogos e organizações “pró-Índio”, além da organização do movimento indígena em busca da defesa de seu território, respeito à diversidade e linguística cultural e educação diferenciada e específica” (JODAS, 2012, p. 32).

O processo de redemocratização do Estado e a elaboração da Constituição Federal de 1988 trouxe à agenda pública as questões étnico-raciais. O art. 3º, inciso IV classifica como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação”. A Lei nº 7.716, instituída em 05/01/1989 define os crimes de preconceito e discriminação racial, com o objetivo de punir o racismo no Brasil e promover maior equidade social. O Capítulo VIII, Dos Índios, reconhece a população indígena como parte legítima para ajuizar ações em defesa dos seus direitos, ao contrário do que ocorria até então, quando o índio era considerado relativamente incapaz, conforme previsto no Código Civil de 1916. Foram reconhecidos, ainda, o direito aos costumes, tradições, culturas, transmissões de conhecimento e idioma (JODAS, 2012).

No cenário internacional, a discussão sobre direitos humanos extrapolava a esfera da igualdade, conclamada pela Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948. O reconhecimento das diferenças e a valorização da diversidade cultural passou a pautar os discursos da Organização das Nações Unidas, reconhecendo o deslocamento da questão da igualdade para a diferença, questionando-se a universalidade até então defendida. Ainda em 1991, a gestão da educação indígena passou a ser responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC), antes atribuída às organizações não-governamentais (ONGs) ou missões

religiosas. A educação indígena foi então reconhecida como “diferenciada, específica, intercultural e bilíngue” (BRASIL/MEC, 1993). Em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE), publicou a Resolução nº 03 da Câmara de Educação Básica, definindo as diretrizes e metas para a educação básica, reconhecendo que a escola indígena teria metas específicas e normas próprias. No período de 1995 a 2002, a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI/Secretaria de Educação Fundamental/MEC) atendeu mais de 100 mil estudantes em cerca de 1.392 escolas indígenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação chancelou as conquistas atribuindo ao Estado o dever de fortalecer práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, autonomia para incluir propostas curriculares em consonância com a comunidade e linhas de financiamentos para implantação de programas de educação indígena (BRASIL, 1996). A profissionalização do magistério indígena também foi fomentada por essa lei, atribuindo-se ao Estado a elaboração de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, com a colaboração das universidades e institutos de educação superior (BRASIL, 1996).

Com o aumento da oferta de vagas para educação indígena no ensino fundamental e magistério, aumentou também a demanda pelo ensino superior que, primeiramente, voltou-se para a formação de professores em cursos específicos de Licenciatura Interculturais; posteriormente, para diferentes cursos de graduação. As licenciaturas interculturais foram a primeira iniciativa do Estado para acesso de estudantes indígenas nas universidades públicas.

Ainda em 1996, o governo federal organizou um seminário internacional denominado “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, promovido pelo Ministério da Justiça. A partir desse momento, debates em torno da inclusão de minorias¹⁰ étnico-raciais no ensino superior passaram a ganhar espaço na agenda pública, com grande envolvimento do Movimento Negro. Em setembro de 2000, o governo federal

¹⁰ Neste contexto não se refere ao número ou quantidade de pessoas, mas a situação de desvantagem social. Coincidentemente, um grupo minoritário pode representar uma pequena parte da população, mas o sentido do termo refere-se as relações de dominação entre os diferentes subgrupos na sociedade e o que os grupos dominantes determinam como padrão. Comportamentos discriminatórios e preconceituosos também costumam afetar os grupos minoritários (<https://www.politize.com.br/o-que-sao-minorias>. Acesso em: 11 fev. 2019).

nomeou o Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, promovendo em julho de 2001 a Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Em 2001, o Brasil participou da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata de Durban, na África do Sul, e os debates acerca do tema foram intensificados (AGUIAR; PIOTTO, 2015).

As políticas públicas com esse viés inclusivo foram denominadas ações afirmativas e abrangem grupos pouco representados nas organizações públicas, em especial, em espaços disputados por processos seletivos ou concursos públicos, como o ensino superior e a disputa por cargos públicos.

A adoção das ações afirmativas nas instituições de ensino superior foram amplamente debatidas, questionando-se inclusive a constitucionalidade ou legalidade de tais medidas, bem como os efeitos na qualidade da educação universitária. Apesar da polêmica sobre o recorte social e racial, algumas universidades estaduais e federais deram início a tais ações a partir de 2003, sendo progressivamente reproduzidas por muitas outras instituições.

Os dados estatísticos que comprovavam o restrito acesso da população ao ensino superior no Brasil, aliados à condição desfavorável da população negra e indígena, sub-representadas no sistema então vigente e a incompatibilidade deste cenário com os princípios constitucionais de igualdade de oportunidades e cidadania incorporados pela Constituição Federal de 1988, despertaram no poder público a necessidade de intervir nas formas de acesso das universidades públicas (HAAS; LINHARES, 2012).

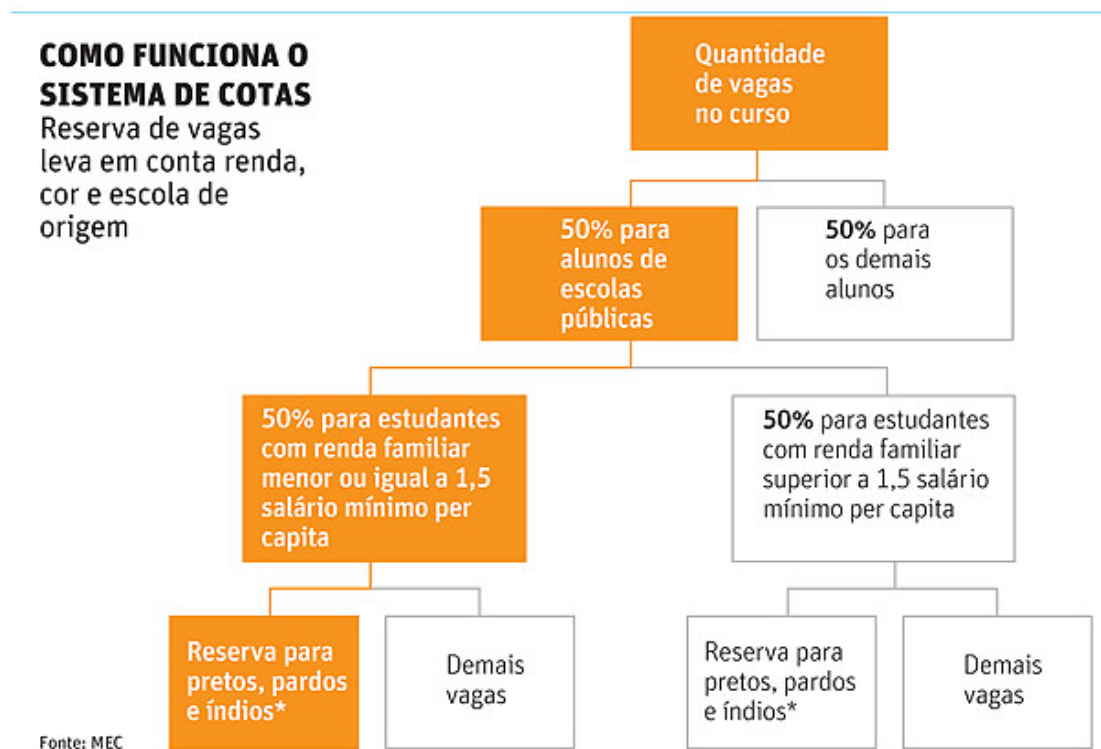
O modelo de sistemas de cotas norte-americano começou a ser estudado como alternativa na resolução do problema de acesso ao ensino superior. O termo ações afirmativas, ou *affirmative action* originou-se no discurso do Presidente dos Estados Unidos, Lyndon Johnson, na Howard University em 1965 no sentido de reparação histórica e cultural das minorias através da adoção de medidas de discriminação positiva, como o sistema de cotas para acesso às universidades (HAAS; LINHARES, 2012). Pautadas no encorajamento para que atores com poder decisório considerassem a relevância de fatores como sexo, raça, cor ou nacionalidade em suas decisões, tanto na esfera pública quanto no setor privado,

estimava-se que tais medidas teriam um caráter temporário no acesso à educação e ao mercado de trabalho (HAAS; LINHARES, 2012).

Os debates acirrados em torno das ações afirmativas ganharam espaço no meio acadêmico e em toda a sociedade, especialmente pela polêmica da miscigenação racial, além outras preocupações como a incitação ao racismo (HAAS; LINHARES, 2012). Segundo Menezes (2001 *apud* HAAS; LINHARES, 2012), as ações afirmativas são estratégias, iniciativas ou políticas que tem como objetivo beneficiar determinados grupos que, por discriminações presentes ou passadas se encontram em condições difíceis para competir igualmente em determinada sociedade. Haas e Linhares (2012) as definem como medidas de caráter provisório que buscam o equilíbrio entre as diversas categorias sociais através de ações efetivas em favor daquelas em posição de desvantagem. São políticas públicas voltadas a garantia de acesso a direitos sociais de segmentos considerados marginalizados, principalmente aquelas voltadas ao acesso à educação e ao mercado de trabalho.

A Lei nº 12.711/12, sancionada em 29 de agosto de 2012, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. Além disso, a lei prevê que 50% dessas vagas serão reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e, ainda, que tais vagas serão preenchidas proporcionalmente por pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas em proporção no mínimo igual à proporção dessa população na unidade de federação onde as instituições estão instaladas, de acordo com último censo do IBGE. A figura abaixo representa o esquema de reserva de vagas de acordo com a legislação.

FIGURA 1 - Como funciona o sistema de cotas?



Fonte: MEC, 2012.

Recentemente foi alterada pela Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016, incluindo nas reservas de vagas, além de pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência, assim consideradas nos termos da legislação.

As ações afirmativas têm origem popular, apoiadas pelos movimentos sociais e por grupos de estudo como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar) e da Universidade de Brasília (NEAB/UnB), alguns veículos de comunicação de massa e no Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra.

Vale ressaltar que a conquista desse espaço público pode, em longo prazo, mudar a realidade de um significativo número de jovens até então excluídos pelo critério de acesso institucional que privilegiava a elite. O combate às desigualdades sociais e raciais ensejam a adoção de políticas de ações afirmativas no Brasil.

2.7 DESIGUALDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As desigualdades sociais e econômicas que constituem a estrutura básica da sociedade só são justas se tanto “possa razoavelmente esperar que se estabeleçam em benefício de todos, como estejam vinculadas à cargos e posições acessíveis à todos” (RAWLS, 2016, p. 73). Uma sociedade justa e igualitária deve garantir aos cidadãos direitos fundamentais que preservem uma “justiça como equidade”. Rawls (2000) adverte que a estrutura básica da sociedade contém várias posições sociais e que homens nascidos em condições diferentes têm expectativas de vida diferentes, determinadas, em parte, pelo sistema político bem como pelas circunstâncias econômicas e sociais. O autor defende que as políticas sociais permitam a igualdade de oportunidades entre os cidadãos, com ações compensatórias àqueles que se encontram em posição inferior, que dificultam o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

Segundo Fraser (2006), a desigualdade material é alta em grande parte do mundo, chegando a ser dramática no hemisfério sul:

desigualdades de renda e propriedade; de acesso a trabalho remunerado, educação, saúde e lazer; e também, mais cruamente, de ingestão calórica e exposição à contaminação ambiental; portanto, de expectativa de vida e de taxas de morbidade e mortalidade (FRASER, 2006, p. 231).

A autora enfatiza a mobilização de grupos demandando reconhecimento da diferença, como a nacionalidade, a etnicidade, “raça”, gênero e sexualidade. No que ela chama de conflitos “pós-socialistas”, identificam-se novos desafios na busca pela igualdade: a identidade de grupo contra a dominação cultural, apontando o reconhecimento cultural como remédio para a injustiça (FRASER, 2006).

A dominação cultural no Brasil pode ser claramente estampada pelo eurocentrismo. A valorização do “ser branco” na nossa cultura e, em paralelo, a depreciação e desqualificação do negro fortalecem a perpetuação da estrutura da sociedade. A representação estereotipada de negros e povos indígenas aprofundam a desigualdade social com reflexos na dimensão material (FRASER, 2006).

Para Bourdieu (1998), a educação reproduz a cultura hegemônica da classe dominante e o acesso aos níveis mais elevados está atrelado ao sucesso do estudante na compreensão dessa cultura, o que é herdado nas classes dominantes e é exógeno nas classes populares. O autor relata que “a legitimação das desigualdades sociais ocorreria, por sua vez, indiretamente, pela negação do privilégio cultural dissimuladamente oferecido aos filhos das classes dominantes” (BOURDIEU, 1998, p.74).

Bourdieu e Passeron (2014) criticam a ideia difundida de que as desigualdades na educação seriam supridas pelo acesso em massa. Ao contrário disso, os autores foram instigados a entender por que o acesso educacional não leva à democratização, mas sim à manutenção das desigualdades sociais (NOGUEIRA, 2015).

O resultado das pesquisas de Bourdieu e Passeron demonstra que:

as desigualdades sociais se manifestam não apenas no acesso ao ensino superior em geral, mas nas escolhas entre diferentes percursos no interior desse nível de ensino. Essa seria, como escrevem os autores, uma “forma mais oculta de desigualdade”. Aqueles com uma origem mais modesta seriam afetados por aquilo que os autores chamam de uma “restrição de escolha”, concentrando-se nos cursos de menor prestígio, como Letras e Ciências, em detrimento de opções como Medicina e Direito. A instituição de ensino superior cursada também seria socialmente condicionada, com clara concentração daqueles com uma origem social privilegiada nas instituições de maior prestígio (NOGUEIRA, 2015, p. 51).

Assim, a primeira teoria de Bourdieu e Passeron propõe que as aspirações e expectativas subjetivas dos indivíduos são limitadas pelas condições objetivas nas quais eles são socializados e a segunda teoria demonstra que a bagagem cultural interfere no desempenho escolar dos indivíduos (NOGUEIRA, 2015).

Bourdieu (1998) revela que:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 1998, p. 41).

No Brasil, a educação tem sido historicamente um privilégio acessível à classe dominante. Segundo relatório do IBGE (2000), a taxa de escolarização de adolescentes entre 15 e 17 anos por quintos de renda per capita era de 92,5% no

último quinto, enquanto para o primeiro quinto era de 68,6%, considerando o último quinto como o de maior renda *per capita* e o primeiro quinto de menor renda per capita. A média de anos de estudo da população economicamente ativa em 1999 era de apenas 6,3 anos. Em 2001, apenas 12% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam matriculados no ensino superior, percentual abaixo de outros países da América Latina, como Chile (20,6%), Venezuela (26%), Bolívia (20,6%) e Argentina (40%).

Segundo Barbosa (2015) a origem social tem se mostrado um fator relevante na definição do “destino ocupacional” dos estudantes das camadas populares. O acesso à educação tem o papel de construir um pilar para democratização da sociedade moderna, onde as desigualdades estruturais sejam removidas para dar espaço para que a “escolha” individual prevaleça sobre o “destino” socialmente desenhado.

Mas o acesso ao ensino superior não caracteriza um fortalecimento da igualdade de oportunidades educacionais, já que o destino socialmente atribuído a eles insiste em prevalecer sobre as escolhas feitas, ou seja, o espaço institucional apresenta uma série de dificuldades, entre elas, a ausência de conhecimento prévio sobre as regras do jogo burocrático ou acadêmico (FÁVERO, 2006). Segundo Bourdieu (1998), o sistema escolar é, na verdade, um dos meios mais eficazes para a conservação social, dando uma falsa visão de legitimidade as desigualdades sociais e, ainda, atribuindo um “dom natural” àqueles contemplados com uma herança cultural, e um dom social, facilitadores do sucesso no meio acadêmico. O percurso acadêmico do estudante é permeado por um mecanismo de eliminação que produz seus efeitos nos níveis mais elevados, no qual as oportunidades de acesso ao ensino superior pesam com rigor desigual sobre pessoas de diferentes classes sociais (BOURDIEU,1998). Bourdieu (1998) considera que as famílias transmitem uma herança cultural diferenciada de acordo com suas classes sociais, responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e sua taxa de êxito.

Portanto, a falácia em torno do mérito que se imprime ao sistema escolar e à mobilidade social pela educação apontados pelo liberalismo como igualdade de oportunidades, escondem as reais barreiras enfrentadas por grande parte da população, sejam por suas condições socioeconômicas ou étnico-raciais.

2.8 INCLUSÃO OU JUSTIÇA SOCIAL: REDISTRIBUIÇÃO/RECONHECIMENTO

O termo reconhecimento foi retomado das noções propostas por Hegel ainda no século XVIII, pelos autores Charles Taylor e Axel Honneth, sendo este segundo responsável pela atualização do discurso através de novas abordagens, especialmente vinculando reconhecimento e identidade. Rompendo com essa perspectiva clássica, Fraser vincula o termo à concepção de justiça universal, sendo que, como seres racionais, os indivíduos representam um fim em si próprio (SPINELLI, 2016). Para Honneth, reconhecimento trata de condições qualitativas do bem estar, definidos pela felicidade ou autorrealização, mas para Fraser, reconhecimento foge desse conceito de autorrealização e tende mais a representar o conceito de dignidade (SPINELLI, 2016). Honneth compreende reconhecimento a partir das relações afetivas, jurídicas e estima, apostando no amor, direito e estima social como fomento à autorrealização dos indivíduos. Para o autor, a estima negativa ou positiva que o sujeito tem sobre si próprio está balizada pelas relações externas (SPINELLI, 2016). Fraser critica o aporte psicológico de Honneth, sob alegação de conduzirem o termo reconhecimento à reificação e ao separatismo. Segundo a autora, o modelo de Honneth, que propõe o indivíduo como sujeito e objeto de reconhecimento, e mobiliza grupos identitários na luta pelo reconhecimento, encorajam tanto a reificação das identidades de grupo como o deslocamento da redistribuição (SPINELLI, 2016).

Na visão de Fraser, reconhecimento é um modelo de status social do membro individual como parceiro total na interação, sendo que o não-reconhecimento ocorre com a subordinação social, ou seja, no impedimento de participação paritária na vida social. Este sentido se estende além dos efeitos junto à *psiquê* dos sujeitos e estão implícitos nos padrões institucionalizados de valores culturais sobre a posição dos sujeitos. O reconhecimento ocorre quando esses padrões institucionalizados formam sujeitos capazes de participar da vida social em termos paritários, sem subordinação (FRASER, apud SPINELLI, 2016).

A “subordinação institucionalizada” conduz a uma relação social em que alguns sujeitos têm suas demandas mais consideradas do que outros, implicando

na ausência de paridade e devem ser redirecionadas tendo como parâmetro uma relação simétrica (FRASER, apud SPINELLI, 2016, p. 216).

A crítica de Fraser à Honneth estende-se ao deslocamento da redistribuição. A injustiça econômica que tem suas raízes na estrutura político-econômica da sociedade, como a exploração, a marginalização e a privação econômica que comprometem a igualdade social devem integrar a luta por redistribuição, buscando abolir os arranjos econômicos que promovam a desdiferenciação do grupo (FRASER, 2006). Segundo a autora, na teoria de Honneth, não há a preocupação em ligar a depreciação identitária com as normas institucionalizadas, que retalham os direitos dos grupos minoritários no domínio da redistribuição. Ainda, na concepção de Honneth, segundo Fraser, “a má distribuição é vista apenas como efeito secundário da ausência de reconhecimento” (SPINELLI, 2016, p. 217).

A teoria crítica do reconhecimento proposta por Fraser visa identificar e defender versões da política cultural da diferença coerente com a política social da igualdade, ou seja, ao mesmo tempo que busca a valorização de minorias estereotipadas, desconstrói a cultura dominante permitindo rearranjar novos conceitos de cultura, onde os grupos se rearranjam sem que haja a subordinação de um grupo ao outro (FRASER, 2006). Neste aspecto, desvantagem econômica e desrespeito cultural estão entrelaçados nos grupos minoritários. Mas enquanto a política de reconhecimento tende a exaltar a diferenciação do grupo, a política de redistribuição tende a abolir arranjos econômicos diferenciados (FRASER, 2006). Injustiças econômicas são remediadas com reestruturações político-econômicas, como por exemplo “redistribuição de renda, reorganização da divisão de trabalhos, controles democráticos do investimento ou a transformação de outras estruturas econômicas básicas” (FRASER, 2006, p. 232). Injustiças culturais, por outro lado, podem ser minimizadas através da revalorização de identidades desrespeitadas e de produtos culturais difamados, valorização positiva da diversidade cultural e transformação de padrões sociais de representação (FRASER, 2006, p. 232).

O grande dilema é combater simultaneamente ambas injustiças, pois toda luta contra essas injustiças demanda ao mesmo tempo redistribuição e reconhecimento. O “dilema redistribuição-reconhecimento” esclarece que pessoas sujeitas tanto às injustiças econômicas como às injustiças culturais precisam de

remédios redistributivos e remédios de reconhecimento, ou seja, no primeiro caso “acabar com esse negócio de grupo” e no segundo caso “valorizar o sentido de grupo, reconhecendo suas especificidades” (FRASER, 2006, p. 233). Na busca de uma solução para este dilema, Fraser identifica dois “remédios”. Remédios afirmativos, usados para minimizar resultados indesejáveis de arranjos sociais, sem modificar o sistema que o gera; e remédios transformativos, propostos para corrigir os resultados indesejáveis pela reestruturação do sistema que os produz.

Fraser (2006) lembra que contraste entre eles são os efeitos terminais versus processos que os produzem e não mudanças graduais versus mudanças apocalípticas. A autora aponta que os remédios afirmativos estão associados à ideia de que o multiculturalismo *mainstream* enseja em reparar o desrespeito através da reavaliação das identidades injustamente desvalorizadas. A desconstrução da estrutura cultural-valorativa subjacente é identificada como remédio transformativo. Como exemplo, Fraser considera o caso de sexualidade desprezada: remédios afirmativos são associados à política de identidade LGBT, enquanto remédios transformativos equiparam-se à política *queer*. Na primeira há uma valorização da identidade desprezada, enquanto na segunda ocorre a desconstrução do modelo heteronormativo e a construção de um modelo que inclui a identidade desprezada (FRASER, 2006).

Percebe-se que os remédios afirmativos agem no sentido de produzir uma positividade cultural de determinado grupo, enquanto os remédios transformativos procuram desconstruir a dicotomia entre eles e o grupo dominante. Neste sentido, considera-se que o remédio afirmativo tende a aumentar a diferenciação entre estes grupos, enquanto o remédio transformativo tende, a longo prazo, a desestabilizar as diferenças, permitindo novos agrupamentos. Os remédios redistributivos afirmativos - que são aqueles que incluem transferência de renda, apenas suportam e modelam o sistema, implicando em realocações superficiais que devem ser administradas continuamente (FRASER, 2006). A autora conclui que o dilema reconhecimento/redistribuição é melhor superado pelos remédios transformativos.

Visando contemplar a redistribuição/reconhecimento dos grupos minoritários, a autora sugere, conforme Quadro 3, os efeitos dos remédios afirmativos e transformativos aplicados para redistribuição/reconhecimento.

Quadro 3 – Dilema reconhecimento/redistribuição

Afirmação	Transformação
<p><i>Redistribuição</i> Estado de Bem-Estar Liberal Realocações superficiais de bens existentes Apoia diferenciação entre os grupos Pode gerar não-reconhecimento</p>	<p>Socialismo Reestruturação profunda das relações de produção Elimina diferenciações entre os grupos Pode ajudar a curar algumas formas de não-reconhecimento</p>
<p><i>Reconhecimento</i> Multiculturalismo dominante Realocações superficiais de respeito às identidades de grupos Apoia diferenciação entre os grupos</p>	<p>Desconstrução Reestruturação profunda das relações de reconhecimento Desestabiliza diferenciações entre os grupos</p>

Fonte: FRASER, 2001, p. 273

Ferreira (2010) afirma que o modelo brasileiro de ações afirmativas é emblemático para testar a teoria de Fraser, principalmente focadas nas condições de desigualdade socioeconômica e racial. Segundo o autor, as ações afirmativas podem levar ao reconhecimento/redistribuição no combate às injustiças socioeconômicas e étnico-raciais, mas que não há como garantir uma transformação na estrutura social, já que impasses estruturais podem permanecer presentes no âmbito institucional sem que haja a construção de um novo modelo de estrutura.

2.9 DIMENSÕES DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

Segundo Silva (2009) o ingresso de estudantes oriundos de famílias mais ricas no ensino superior pode ser visto como algo “certo” ou muito provável, o que não acontece no caso de estudantes pertencentes a grupos familiares menos favorecidos. A permanência destes na universidade está associada a uma série de dificuldades que necessitam de ações institucionais para garantia de sucesso da vida acadêmica, culminando com a conclusão do curso de graduação.

Neste sentido, pode-se estruturar as ações institucionais em três dimensões assistenciais que colaboram para a permanência do estudante na Universidade:

- a) A dimensão material, distribuição de recursos materiais, como bolsa moradia, bolsa alimentação, bolsa permanência, auxílios, etc.
- b) A dimensão simbólica, como remédio de reconhecimento: refere-se ao reconhecimento cultural, promovendo o acolhimento aos estudantes das minorias.
- c) A dimensão pedagógica, também equiparado ao remédio de reconhecimento: refere-se à reformulação e flexibilização da grade curricular, desconstruindo a rigidez do modelo tradicional e incorporando práticas pedagógicas inclusivas, que desenvolvam a capacidade intelectual do estudante.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Optou-se pelo estudo de caso como método de pesquisa. Segundo Yin (2015), este método tem sido apontado como preferencial em pesquisas cujo objetivo apresenta questões “como” ou “por quê”, em que o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre eventos comportamentais e, ainda, o foco do estudo é um fenômeno contemporâneo.

Inspirado no subtítulo de Rogers (2000), “*Program theory: Not wheter programs work but how they work*”, Yin (2015) destaca a importância do método para avaliação de programas públicos. “Não é se os programas funcionam, mas *como* eles funcionam” (Rogers, 2000 apud Yin, 2015, p. 23, grifos no original).

De acordo com Yin (2015)

1. O estudo de caso é uma investigação empírica que
 - Investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando
 - Os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes.
2. A investigação do estudo de caso
 - Enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão mais variáveis de interesse do que ponto de dados, e, como resultado
 - Conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado
 - Beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados (Yin, 2015, p. 18).

Sobre a incapacidade da generalização apontada no estudo de caso, Yin (2015) lembra que sua meta é expandir e generalizar teorias e não inferir probabilidades.

O protocolo do estudo de caso teve por base a triangulação de dados em três etapas: revisão de literatura, pesquisa documental e conversas temáticas dirigidas com os estudantes cotistas. O *lócus* da pesquisa foi a Universidade Federal de São Carlos, *campus* São Carlos, e o recorte temporal foi 2014-2018. A escolha do *lócus* justifica-se pela facilidade do acesso ao campus, onde a

pesquisadora desenvolve suas atividades acadêmicas e profissionais. O recorte temporal foi escolhido procurando abranger os estudantes que estão com matrículas ativas e em pleno exercício de suas atividades acadêmicas.

A primeira etapa consistiu na revisão de literatura sobre as origens das formas de acesso de estudantes e as políticas públicas recentemente implementadas para acesso e permanência de alunos nas universidades federais, com ênfase no estudo dos documentos próprios da UFSCar, acerca de seu processo de implantação de um sistema de cotas para acesso a esta universidade.

A segunda etapa envolveu um levantamento junto aos setores que mais se relacionam com a problemática da permanência estudantil, como a Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad), Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (ProACE), Pró-Reitoria de Pesquisa (ProPq) e Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE) com a finalidade de traçar um panorama geral das diretrizes adotadas pela instituição para o acesso e a permanência de um novo perfil de estudantes oriundos das classes menos favorecidas economicamente e/ou sub-representados no ambiente universitário.

Na terceira e última etapa, foram convidados estudantes maiores de 18 anos, matriculados em diversos cursos presenciais para participação em conversas temáticas dirigidas. O objetivo desta abordagem metodológica foi produzir um *feedback* das ações afirmativas adotadas na instituição, identificando as dificuldades e as necessidades dos estudantes em relação à permanência estudantil, destacando eventuais gargalos que reflitam na evasão e/ou retenção dos envolvidos. Visou, ainda, elencar alternativas propostas pelos próprios estudantes ingressantes por reserva de vagas para o sucesso na sua trajetória acadêmica, com a conclusão da graduação, observadas as dificuldades inerentes à sua condição socioeconômica e/ou étnico-racial.

Em parceria com a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários por meio de uma atividade de extensão já em curso, a proposta era criar espaços de diálogo com estudantes atendidos pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários para entender sobre esta etapa da vida (juventude) que inclui sua permanência na UFSCar, especialmente da juventude em vulnerabilidade social. Integrando tal atividade, convidou-se os estudantes para participar de encontros em formato de oficinas sobre o tema Juventudes e a Permanência na UFSCar, visando sua colaboração

com a disponibilidade de dados para análise. Nesta etapa, constitui-se a parceria por intermédio da coordenadora do projeto e desenvolveu-se um roteiro de temáticas a serem abordadas com os participantes, em atividades interativas e em grupo, a partir das quais seriam extraídos relatos dos participantes.

A partir da temática proposta e com a finalidade de obter dados tanto para a atividade de extensão quanto para a presente dissertação, elaborou-se em conjunto com a coordenadora do projeto o seguinte roteiro para aplicação nos encontros com os participantes/estudantes:

- I. Apresentação do projeto e entrega dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Apresentação pessoal de cada estudante. Mapa corporal: Representação gráfica do mapa de um dos jovens e anotações sobre o tema: O que é ser jovem?
- II. Em seguida, foram distribuídas aos participantes algumas fichas para identificação das dificuldades na permanência/conclusão dos respectivos cursos. Cada participante deveria contribuir com suas sugestões em cada uma das seguintes questões:
- III. Quais as dificuldades que vocês encontram para concluir a graduação?
- IV. Solicitar que os participantes pensem em uma situação de dificuldade vivenciada e o que foi importante para que ela não desistisse do curso. Com base nesta vivência, foi sugerido que escrevessem nas tarjetas uma palavra ou frase sobre “o que é importante para que você conclua a graduação.
- V. Como você pensa que a Universidade poderia contribuir em situações de dificuldades dos alunos?
- VI. O que a UFSCar oferece individualmente e o que poderia oferecer a mais para permanência e conclusão dos estudantes?

Segundo Matos et al (2018), o uso de novos método como o Mapa Corporal Narrado (MCN) permitem abordagens reflexivas e mais participativas, respeitando valores, crenças e costumes; e são uma forma de ressignificar os conhecimentos sobre determinado fenômeno.

Tal método permite engajar os agentes no processo da pesquisa, obtendo uma participação mais ativa e coerente à teoria social crítica. Este recente método foi descrito primeiramente como técnica terapêutica utilizada para mulheres e homens que vivem com o vírus HIV e/ou aids¹¹. Posteriormente, adaptou-se o Mapa Corporal Narrado para geração de dados primários, utilizando-o para engajar os participantes na reflexão de temas cotidianos (MATOS et al, 2018).

Num primeiro momento, houve a indicação de um grupo voluntário para participação na oficina, composta por estudantes vinculados a um Programa de Educação Tutorial (PET) da UFSCar, que se reúnem semanalmente sob tutoria de uma docente, que gentilmente cedeu uma data pré-agendada para realização da atividade. Do grupo de 12 estudantes vinculados ao PET, 8 participaram da atividade e considerou-se a experiência apropriada para abordagem aos demais estudantes.

A princípio, disponibilizou-se quatro encontros, em datas/horários que facilitassem o acesso dos estudantes, conforme segue:

- 24/10/2018 a partir das 12 horas
- 24/10/2018 a partir das 18h30min
- 26/10/2018 a partir das 9 horas

O convite foi amplamente divulgado por boletim eletrônico da Coordenadoria de Comunicação Social da UFSCar, por redes sociais e correio eletrônico, além de cartazes de divulgação, sendo que nenhum estudante compareceu aos encontros.

A falta de adesão dos estudantes às oficinas pode ser um indicativo de um distanciamento entre a Pro-Reitoria de Assuntos Comunitários e o público-alvo. Segundo servidora do DeAE, mesmo em convites para participação em outras atividade, como yoga e meditação, o retorno tem sido muito baixo.

Uma das hipóteses para tal distanciamento é que a intervenção institucional junto aos estudantes acarreta um certo grau de desconfiança ou medo. Já nas

¹¹ Gastaldo D, Magalhães L, Carrasco C, Davy C. Body-Map Storytelling as Research: Methodological considerations for telling the stories of undocumented workers through body mapping. 2012. Disponível em <http://www.migrationhealth.ca/undocumented-workersontario/body-mapping>. Acesso em 24.03.2019

abordagens não-institucionais, ainda que em número reduzido, a confiança e o diálogo se estabeleceram com facilidade.

Por esta razão, solicitou-se à ProGrad o endereço eletrônico dos estudantes ingressantes pelas diversas modalidades, procurando encaminhar um convite direto, apresentando a pesquisa, esclarecendo que não havia vínculo com a ProACE. Sob a justificativa de proteção dos dados dos discentes, a ProGrad negou o pedido, sendo necessária uma nova estratégia de aproximação e divulgação da pesquisa.

Optou-se por encaminhar o convite por correio eletrônico às Coordenações dos Cursos de Graduação presenciais, pedindo ampla divulgação entre todos os alunos. Desta abordagem, resultaram alguns contatos, ainda em número reduzido, que não viabilizaram a atividade em grupo previamente planejada, por divergências de disponibilidade de horários entre os participantes, mas resultaram em entrevistas individuais ou em duplas.

A baixa adesão dos estudantes também aponta para a hipótese da indisponibilidade de horário para envolvimento em atividades extras, além das acadêmicas.

Outra hipótese que não pode ser descartada é a sensibilidade do aluno cotista em relação à sua permanência na Universidade, ou seja, o medo da exposição pessoal por integrar um segmento mais vulnerável que ainda não se sente pertencente ao espaço acadêmico.

Para ampliar a participação discente, estendeu-se o convite aos Programas de Educação Tutorial (PET), via redes sociais, solicitando a indicação de possíveis participantes, tendo retorno positivo de alguns dos grupos consultados.

Esses participantes foram entrevistados individualmente ou em duplas, de acordo com os seguintes tópicos:

- I. Quais as dificuldades que vocês encontram para concluir a graduação?
- II. Solicitar que os participantes pensem em uma situação de dificuldade vivenciada e o que foi importante para que ela não desistisse do curso. Com base nesta vivência, foi sugerido que escrevessem nas

tarjetas uma palavra ou frase sobre “o que é importante para que você conclua a graduação.

- III. Como você pensa que a Universidade poderia contribuir em situações de dificuldades dos alunos?
- IV. O que a UFSCar oferece individualmente e o que poderia oferecer a mais para permanência e conclusão dos estudantes?

O critério para inclusão na pesquisa foi que os participantes fossem alunos dos cursos de graduação presenciais da UFSCar, campus São Carlos, em qualquer curso/turno, ingressante pelas diversas modalidades de reserva de vagas via SISU, que estivessem com matrícula ativa no momento da entrevista e que fossem maiores de 18 anos de idade.

4. A UFSCar – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Fundada em 1968, a Universidade Federal de São Carlos foi a primeira universidade federal instalada no interior do estado (UFSCar, 2017). Atualmente, possui quatro *campi*: São Carlos, Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino (localizado no município de Buri). Soma-se até o momento 48 departamentos acadêmicos, divididos em oito centros: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências em Gestão e Tecnologia, Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade, Ciências Exatas e de Tecnologia, Ciências Humanas e Biológicas, Educação e Ciências Humanas e Ciências da Natureza (UFSCar, 2017). O *Campus* São Carlos conta com 300 laboratórios, uma biblioteca comunitária, ambulatório, dois teatros, nove anfiteatros, 12 auditórios, um ginásio, um parque esportivo, sete quadras, duas piscinas, um restaurante universitário, quatro lanchonetes, 124 salas de aula e 672 vagas internas e externas de moradia estudantil (UFSCar, 2017).

A UFSCar oferece hoje 2.757 vagas nos 62 cursos graduação presencial. Além disso, conta com 47 programas de pós-graduação, oito cursos de mestrado profissional, 41 de mestrado acadêmico, 27 de doutorado e 95 cursos de especialização. No escopo da extensão, a UFSCar oferece 1.355 atividades de extensão em 311 programas. Oferece, também, 94 Atividades Curriculares de Integração (Aciepes) (UFSCar, 2017). No total, são 24.825 alunos matriculados hoje na Universidade: 12.338 de graduação presencial; 1.584 de educação a distância; 369 são alunos de mestrado profissional; 1.915 de mestrado acadêmico; 1.690 de doutorado; e 6.929 de especialização (UFSCar, 2017).

Das 300 universidades da América Latina avaliadas pelo grupo *Quacquarelli Symonds*¹², em 2014, a UFSCar obteve a 18ª colocação no ranking das melhores universidades, e a 10ª melhor instituição brasileira (UFSCar, 2017).

Sustentada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, a UFSCar declara-se como uma instituição socialmente comprometida, em defesa pelo ensino público, gratuito e de qualidade acadêmica e científica. A comunidade acadêmica procura

¹² Grupo de consultoria britânica que elabora o consagrado *ranking* mundial das universidades.

combater todas as formas de preconceito e discriminação, proporcionando condições legais, materiais, pedagógicas e outras necessárias para a promoção de equidade (UFSCar, 2016c).

A comunidade negra são carlense e estudantes da UFSCar vêm desenvolvendo um trabalho para pautar discussões e propor melhorias nas relações étnico-raciais, apresentando demandas junto aos órgãos superiores da Universidade, principalmente buscando maior número de estudantes negros. O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFSCar, criado em 1991 por professores, estudantes, servidores e militantes do Movimento Negro, tem como prática a realização de projetos, dissertações, teses, cujos resultados podem ser aplicados na formulação de políticas públicas locais, nacionais e internacionais para a promoção da equidade (UFSCar, 2016c).

4.1 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFSCar

A primeira edição do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSCar em 2004 apontou entre suas decisões definir uma política de ações afirmativas. O envolvimento de todos os segmentos da comunidade acadêmica foi de fundamental importância para o início das discussões sobre a sub-representatividade de estudantes negros na educação superior e encaminhamento de propostas aos órgãos deliberativos da Universidade (UFSCar, 2016a).

Em 2005 foi criada a Comissão de Ações Afirmativas, com o objetivo de formular propostas para um Programa de Ações Afirmativas (PAA), suscitando debates com a comunidade universitária, elaborando estudos sobre experiências existentes em outras universidades, contando ainda com contribuições dos departamentos acadêmicos, coordenações de cursos, Conselhos dos Centros, e de entidades representativas de segmentos da comunidade, bem como manifestações individuais (UFSCar, 2016a). Na sequência, foi criado o Programa de Ações Afirmativas da UFSCar, aprovado em deliberação conjunta do Conselho Universitário - ConsUni com o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, em 01 de dezembro de 2006, e regulamentado pela Portaria GR nº 695/07, de 06 de junho de 2007 (UFSCar, 2016a). Tal Portaria implementou o ingresso por

reserva de vagas na instituição, determinação aprovada no Conselho Universitário (ConsUni) em 04/06/2007. Apoiada em metas de excelência acadêmica e ações afirmativas, a portaria tem como objetivo, conforme art. 3º:

I - ampliar o acesso, nos cursos de Graduação presenciais e na Educação à Distância, oferecidos pela UFSCar, de candidatos que tenham cursado o ensino médio integralmente na rede pública (municipal, estadual, federal) com adequada proporcionalidade de participação de negros (pretos e pardos), mediante aprovação no competente processo seletivo;

II - ampliar o acesso, nos cursos de Graduação, presenciais e na modalidade de Educação à Distância, oferecidos pela UFSCar, de candidatos indígenas que tenham cursado o ensino médio integralmente na rede pública (municipal, estadual, federal) e/ou em escolas indígenas reconhecidas pela rede pública de ensino, mediante aprovação no competente processo seletivo;

III - fortalecer ações para a permanência na universidade dos alunos economicamente desfavorecidos mediante condições de sobrevivência e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico;

IV - promover, nos diferentes âmbitos da vida universitária, ações conduzidas por servidores docentes e técnico-administrativos, alunos e entidades externas à Universidade, objetivando a educação das relações étnico-raciais (UFSCar, 2007, s/p).

A política adotada previa o aumento progressivo do número de vagas reservadas a partir de 2008, conforme Quadro 4.

Quadro 4 – Reserva de vagas – Portaria GR 695/07

	Egressos do ensino público	Candidatos pretos e pardos	Candidatos indígenas
2008 a 2010	20%	35%	1 vaga por curso
2011 a 2013	40%	35%	1 vaga por curso
2014 a 2016	50%	35%	1 vaga por curso

Fonte: Elaboração da autora, com base na Portaria GR 695/07

Assim, a partir de 2008, ingressaram na UFSCar, através do sistema de reserva de vagas, estudantes negros e estudantes oriundos da rede pública de ensino. O critério de “baixa renda” foi introduzido a partir da legislação nacional - Lei nº 12.711/12 (BRASIL, 2012).

Para estudantes indígenas foi reservada uma vaga adicional em cada curso de graduação, cujo processo seletivo para acesso é feito mediante vestibular

específico, considerando as distintas realidades dos povos indígenas representados por esses alunos (UFSCar, 2016c). A partir da Lei nº 12.711/12, que estabelece a reserva de vagas para indígenas pelo Sistema de Seleção Unificada-SiSU, a UFSCar adotou manter a vaga em cada curso e o processo seletivo específico para estudantes indígenas, além das vagas exigidas pela lei (BRASIL, 2012). Desde 2015, as provas para o processo seletivo indígena são aplicadas nos estados de São Paulo, Mato Grosso, Pernambuco e Amazonas, o que colaborou para duplicar o número de inscritos em relação ao ano anterior (UFSCar, 2016c).

É importante destacar outras ações afirmativas em execução na Universidade, como: Programa Estudante-Convênio (PEC-G), direcionado a estudantes estrangeiros, implementado em 2007, cuja seleção é feita no país de origem; o curso de Pedagogia da Terra, ofertado pela UFSCar a partir de 2007, em convênio com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no âmbito do Programa Nacional para a Reforma Agrária (Pronea); e o vestibular específico para pessoas em situação de refúgio no Brasil (CONARE), com princípios praticados no Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) (UFSCar, 2016c).

A reserva de vagas foi implementada pela Portaria GR 695/07 de 06/06/2007, destinando, em princípio, 20% das vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio na rede pública, sendo que 35% destas vagas seriam ocupadas prioritariamente por estudantes autodeclarados pretos ou pardos. Além disso, a Portaria propôs o acréscimo de uma vaga por curso para estudantes indígenas nas mesmas condições. Quando a Lei 12.711/12 (Lei de Cotas) foi promulgada, a UFSCar já destinava 40% das vagas para ações afirmativas (BRASIL, 2012).

A reserva de vagas implementada pela Lei 12.711/12 é alternativa para os candidatos que se inscrevem pelo SISU, momento em que fazem a opção entre as seguintes modalidades de ingresso, conforme a nomenclatura prevista no edital de regulamento para seleção para ingresso, divulgado a cada ano:

- a) GRUPO 1: 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; b

- b) GRUPO 2: 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;
- c) GRUPO 3: 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;
- d) GRUPO 4: Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- e) GRUPO 5 o referente aos “demais candidatos”, ou seja, candidatos não se enquadrarem em nenhum dos grupos descritos nos itens a até a d, ou ainda que não optarem por concorrer às vagas destinadas a essas modalidades a que se refere a Lei nº 12.711/2012.

A operacionalização do ingresso por reserva de vagas via SISU atende às especificações determinadas pela Portaria Normativa nº 18, de 11/10/2012, observadas no Edital de seleção divulgado pela ProGrad a cada ano.

4.2 PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

Para vivenciar a experiência universitária em sua plenitude, é necessário que os estudantes de baixa renda possam contar com alguma assistência, como bolsas e auxílios, que permitam sua sobrevivência enquanto durar o curso no qual estão matriculados. A necessidade de trabalhar para prover o próprio sustento pode diminuir a participação na vida acadêmica.

O Programa de Ações Afirmativas da UFSCar se desenvolveu inicialmente no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação com a criação de um Grupo Gestor que atuou de 2008 a 2013. Este Grupo acompanhou o oferecimento das bolsas Tutoria Acolhimento das Ações Afirmativas e gerenciou a Bolsa de Assistência a Estudantes e Incentivo à Pesquisa – BAIP, para alunos dos cursos de graduação, e a partir de outubro de 2009 gerenciou a Bolsa de Assistência a Estudantes e Incentivo à Extensão – BAIE, com apoio da ProEx.

Os alunos ingressantes pela reserva de vagas podem concorrer a bolsa PIBIC nas Ações Afirmativas, oferecida pela Pró-Reitoria de Pesquisa – ProPq, em parceria entre a Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República – SUBPAA/SEPPIR-PR e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Ministério da Ciência e Tecnologia – CNPq/MCT.

Deste Grupo Gestor, nasceu a Coordenadoria de Ações Afirmativas e Outras Políticas de Equidade (CAAPE), que desempenhou entre 2013 e 2015 as atividades de cunho executivo do PAA, com foco no acompanhamento e apoio ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes, prioritariamente, ingressantes por reserva de vagas, processos seletivos diferenciados e por convênios.

Com o aumento das demandas na política de Ações Afirmativas, em esferas que extrapolavam a Graduação, foi criada, em maio de 2015, a Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE).

Quanto à estrutura física e administrativa, a UFSCar, *Campus* São Carlos, já possuía infraestrutura favorável ao acolhimento de estudantes em condições de vulnerabilidade social desde o início do PAA, visto que já dispunha de Restaurante Universitário, com o oferecimento de alimentação à custo subsidiado para estudantes, Moradia Estudantil (ainda que insuficiente para atender a demanda), Assistência Médica e Odontológica e Assistência Social. A Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis – ProACE é responsável por gerenciar estas unidades administrativas e tem como finalidades planejar, coordenar, promover e avaliar, juntamente, com suas divisões, departamentos e seções, ações de atendimento e assistência à comunidade universitária (estudantes e servidores), especialmente, a permanência e conclusão de curso de graduação de estudantes em vulnerabilidade social (UFSCar, 2016b)

A criação da ProACE em 2009, pela Portaria GR n. 203/09 de 20/07/2009, em substituição à Secretaria de Assuntos Comunitários (SAC) – significou um investimento para a consolidação de políticas de gestão social, favorecendo a estruturação de processos e o estabelecimento de metas e indicadores de acompanhamento dos serviços oferecidos à comunidade e aos alunos (UFSCar, 2016b). A estrutura administrativa da ProACE instituída em função dessa demanda crescente, decorrente da expansão da Universidade, focaliza suas atividades para

a comunidade estudantil dos cursos de graduação presencial no que diz respeito à moradia estudantil, esporte, educação infantil, cultura, acesso (participação e aprendizagem de estudantes com deficiência), saúde, alimentação e bolsas/auxílios assistenciais (UFSCar, 2016b).

Até o ano de 2007 todo investimento na área de Assuntos Comunitários e Estudantis era proveniente de recursos da UFSCar. Com a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (Portaria Normativa nº 39, de 12 de Dezembro de 2007 e Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010), o Governo Federal passou a destinar uma verba específica para os assuntos pertinentes à vida estudantil (UFSCar, 2016b). O PNAES tem a finalidade de proporcionar condições de permanência e conclusão de estudantes, em situação de vulnerabilidade social (classe C2, D e E), matriculados nos cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior, de modo a minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais e, ainda, contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (UFSCar, 2016b). Além do PNAES, no final de 2012 o MEC implantou o Programa de Bolsa Permanência para os alunos em situação de vulnerabilidade social, indígenas e quilombolas com renda per capita até um salário mínimo e meio, com bolsas para alunos em vulnerabilidade social em cursos com carga horária de 5 horas diárias (somente para alunos do curso de medicina e fisioterapia, de acordo com critérios estabelecidos pelo MEC) e para indígenas e quilombolas (UFSCar, 2016b).

4.2.1 PERMANÊNCIA MATERIAL

Para o financiamento das ações do Programa de Assistência Estudantil, a UFSCar recebe valores do PNAES que são usados no suporte aos bolsistas, ou seja, estudantes matriculados em primeira graduação e que foram deferidos no processo de avaliação socioeconômica realizado para verificação da vulnerabilidade socioeconômica. Com esse recurso, são pagos os auxílios financeiros aos alunos (alimentação, moradia e transporte), além de manter o custeio de serviços (moradias estudantis) destinados exclusivamente a esse público.

Implementado pela Resolução COACE/UFSCar nº 03 de 02/04/2012, o Programa de Assistência Estudantil da UFSCar constitui o carro-chefe da Assistência Estudantil da UFSCar, com a finalidade de apoiar a permanência e a diplomação de alunos matriculados em cursos presenciais, para obtenção do primeiro diploma de graduação, que se encontrem em situação de vulnerabilidade socioeconômica devidamente comprovada. O Programa engloba as seguintes modalidades de bolsa:

Bolsa-atividade: é uma modalidade de apoio de natureza social, acadêmica e cultural destinada prioritariamente aos estudantes do primeiro ano dos cursos de graduação presenciais da UFSCar que se apresentem em situação de vulnerabilidade socioeconômica, nível I. A condição para o aluno receber a bolsa, além de se enquadrar no critério de vulnerabilidade socioeconômica, nível I, é se dedicar às atividades previstas no edital por um período de oito (oito) horas semanais. O valor da bolsa em agosto/2018 era de R\$ 180,00 (cento e oitenta reais) por mês.

Bolsa-moradia: objetiva propiciar a permanência e a diplomação aos estudantes matriculados em cursos presenciais da UFSCar para obtenção do primeiro diploma de graduação, que comprovem situação de vulnerabilidade socioeconômica e que não residam no município de localização do campus onde estejam matriculados. Constituem modalidades não cumulativas: 1 – Vaga em moradia interna no campus; 2 – Vaga em moradias externas, alugadas pela UFSCar; 3 - Bolsa em dinheiro: quando esgotadas as vagas existentes em moradias internas e externas e em casos excepcionais quando, a partir da avaliação do Serviço Social, o convívio na moradia estudantil seja inviável: estudantes de primeira graduação mães/pais que tenham filhos com até 5 anos e 11 meses e que os mesmos morem consigo; estudantes de primeira graduação mães/pais que tenham filhos (de qualquer idade) que morem consigo ou que tenham deficiências que os impossibilitem a vida com autonomia; estudantes de primeira graduação que estejam em estado gestacional a partir do sétimo mês, comprovada por atestado médico; estudantes portadores de necessidades especiais, transtornos mentais, e outras problemáticas que inviabilizem a

convivência na moradia coletiva. O valor da bolsa em dinheiro corresponde ao repasse mensal de R\$ 350,00, além do acréscimo de R\$ 200,00 para estudantes com filhos até 5 anos e 11 meses que residam consigo.

O campus de São Carlos possui moradia interna, constituída por sete edifícios que têm entre 9 e 12 apartamentos, com mobília básica (camas, colchões, mesa, fogão, geladeira). No total, são 574 vagas ocupadas por estudantes por estudantes do nível I de vulnerabilidade socioeconômica. Os demais estudantes enquadrados neste nível e os estudantes com filhos recebem a bolsa em dinheiro. Apenas no campus de Sorocaba ainda existe a modalidade de moradia externa ao campus, que corresponde à imóveis alugados pela instituição para moradia estudantil, com 88 vagas. Essa modalidade, no entanto, tem se apresentado uma opção pouco viável, visto que as despesas com conservação do imóvel, por exemplo, ficam a cargo da instituição e a intermediação de imobiliárias locais e o engessamento da verba pública dificulta a manutenção destes contratos. Nos campi de Araras e Lagoa do Sino, a modalidade é exclusivamente a bolsa moradia em dinheiro.

Bolsa-alimentação: consiste no oferecimento ao estudante de refeições diárias e gratuitas. Os quatro campi possuem restaurante próprio e atendem nos seguintes dias/horários: no campus São Carlos são servidas três refeições diárias (somente para alunos bolsistas), compreendendo café da manhã, almoço e janta todos os dias da semana, inclusive feriados. O restaurante atende toda a comunidade, incluindo servidores técnico-administrativos, docentes e estagiários, mas para esse público as refeições (subsidiadas parcialmente pela instituição) abrangem apenas almoço e jantar. Os estudantes bolsistas têm acesso gratuito, já os demais estudantes pagam um valor abaixo do custo, que seria R\$ 6,00 por refeição. Pelo Ato Administrativo nº 053 e 054, de 07/05/2018 e 14/05/2018, respectivamente, a UFSCar subsidiará 70% do valor contratual das refeições, tendo o usuário que arcar apenas com os 30% restante para estudantes de graduação, ingressantes pelo SISU a partir da reserva de vagas: - Grupos 1, 1D, 2 e 2D, durante todo o curso; - Grupos 3, 3D, 4, 4D e 5, estudantes ingressantes por vestibular ou seleções especiais ou ingressantes antes do SISU, que comprovem em procedimento de análise socioeconômica renda familiar per capita de 1,5

salários mínimos. Nos campi de Araras e Sorocaba não são servidos café da manhã e o almoço e jantar são servidos somente de segunda a sexta, exceto feriados, e o almoço no sábado. No campus Lagoa do Sino, apenas o almoço é servido, de segunda a sexta.

Auxílio transporte: O Auxílio Transporte é um subsídio para o transporte coletivo, durante os dias letivos, concedido aos estudantes em primeira graduação contemplados com Bolsa Moradia e que residam em moradias externas, alugadas pela UFSCar, distantes dos campi, desde que não recebam o mesmo benefício de outras instituições. Atualmente, apenas os estudantes do campus Lagoa do Sino podem receber esse subsídio, de acordo com a Resolução COACE nº 104, de 30/11/2017, cujos endereços acadêmicos sejam nas cidades de Angatuba, Buri e Campina do Monte Alegre, até que sejam criadas linhas regulares de transporte público. Os demais campi não estão contemplados por esta modalidade, visto que possuem linhas regulares de transporte público subsidiadas pelos municípios. Em Salto de Pirapora, região de Sorocaba, há inclusive a modalidade de passe livre para estudantes.

Apoio emergencial: destinado exclusivamente aos estudantes do primeiro ano dos cursos de graduação presenciais da UFSCar, morador de outro Estado, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, nível I, que os impossibilite de arcar com as despesas iniciais de moradia e alimentação. Consiste na concessão temporária e emergencial de moradia e alimentação ao estudante nas condições acima, desde o dia da matrícula até a divulgação do resultado final do processo de análise socioeconômica. Essa modalidade somente é deferida para estudantes regularmente matriculados; assim, estudantes ingressantes via SISU que comparecerem aos campi para requerimento de matrícula só farão jus ao apoio após deferimento da matrícula, analisados previamente o critério de vulnerabilidade estabelecido pela Resolução COACE/UFSCar nº 03 de 02/04/2012.

A concessão das bolsas obedece aos critérios determinados pelo Edital, conforme Quadro 5.

Quadro 5 – Nível de vulnerabilidade

Nível de Vulnerabilidade	Pontuação	Bolsas
I	66 – 100	Atividade, Alimentação e Moradia
II	50 – 65	Alimentação e Moradia
III	0 – 49	Não habilitado para atendimento

Fonte: UFSCar, 2018.

A pontuação computada para atribuição do nível de vulnerabilidade estabelece indicadores, conforme Quadro 6.

Quadro 6 – Indicadores de vulnerabilidade socioeconômica

RELAÇÃO DE INDICADORES DE VULNERABILIDADE

RENDA PER CAPITA FAMILIAR	
De 1 SM + R\$1,00 a 1 ½ SM	05
De ½ SM + R\$1,00 a 1 SM	45
De ¼ SM + R\$1,00 a ½ SM	60
De 0 a ¼ SM	70
STATUS OCUPACIONAL DO/A MANTENEDOR/A DO/A ESTUDANTE	
Empresários e cargos da alta administração/gerência	0
Micro e pequenos empresários	1
Profissionais liberais autônomos (Médico, Advogado, Arquiteto, etc)	2
Proprietários/Produtores agropecuário	3
Funcionários e servidores públicos	04
Trabalhadores com vínculo formal de trabalho em empresas privadas	05
Aposentados e Pensionistas	07
Trabalhadores domésticos com vínculo formal, pequenos produtores rurais/agricultura familiar	08
Trabalhadores do mercado informal, prestadores de serviços	10
Desempregados e beneficiários de Programa de Transferência de Renda	12
SITUAÇÃO HABITACIONAL	
Moradia própria	0
Moradia financiada	04
Moradia alugada	06
Moradia cedida	07
Moradia em Ocupação: Urbana/ Rural/ Aldeias/ Quilombos/ Assentamento/ Acampamento	10
SITUAÇÃO AGRAVANTE DE VULNERABILIDADE – SAÚDE E DEFICIÊNCIA	
Não apresentar situação de doença/deficiência na família que impacte na organização familiar	0
Apresentar situação de doença/deficiência na família que impacte na organização familiar	8

Fonte: UFSCar, 2018

É importante destacar que, atualmente, a política institucional prevê a universalização na atribuição das bolsas moradia e alimentação, ou seja, comprovada a condição de vulnerabilidade nível I e II, o estudante automaticamente faz jus ao recebimento das bolsas. Para manutenção dessa

política, o repasse do PNAES tem sido imprescindível, embora muitas vezes insuficiente, a depender da demanda.

Quadro 7 - Bolsas distribuídas por modalidade entre 2014 – 2017

	2014	2015	2016	2017
Bolsa alimentação	1412	1422	1502	1704
Bolsa atividade	103	162	129	110
Bolsa moradia (vaga)	609	656	628	577
Bolsa moradia (dinheiro)	466	464	598	853
Bolsa Pai-Mãe	13	16	20	26

Fonte: Elaborado pela própria autora com base em planilha fornecida pelo DeAE/ProACE/UFSCar

A BAIP é mais uma iniciativa do Programa de Acolhimento e Apoio aos Estudantes do Programa de Ações Afirmativas/ProGrad/UFSCar. No final de 2008, foram classificados 20 estudantes, todos ingressantes pela reserva de vagas na UFSCar, que receberiam bolsa financiada pela Fundação Ford, pelo período de 12 meses, para desenvolverem pesquisa ou atividade seguida de estudo, dentro da temática das Ações Afirmativas. O valor da bolsa era de R\$ 330,00.

Em 2009, 25 bolsas PIBIC – Ações Afirmativas, por onze meses, no valor de R\$ 300,00 foram destinadas. Essa bolsa visa ampliar a oportunidade de formação técnico-científica para os alunos do ensino superior, cuja inserção no ambiente acadêmico se deu por uma ação afirmativa no vestibular (UFSCar, 2009).

4.2.2 PERMANÊNCIA SIMBÓLICA

A permanência simbólica refere-se à garantia de identificação com o grupo, de reconhecimento e pertencimento ao espaço acadêmico (SANTOS, 2009).

Atuando nesta dimensão, foi criada a Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE), instituída pela Resolução nº 809 de 29/05/2015 como órgão de apoio administrativo vinculado à Reitoria. A SAADE é um espaço institucional responsável pelo estabelecimento e implementação de políticas de

ações afirmativas, diversidade e equidade para a UFSCar, bem como pela criação de mecanismos permanentes de acompanhamento e consulta à comunidade, prezando pela eficácia dos procedimentos e qualidade dos resultados.

A Secretaria organiza-se em três coordenadorias: Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Direitos Humanos, Diversidade e Gênero (UFSCar, 2016c). A garantia da valorização do estudante e atendimento de suas necessidades, com foco na promoção da equidade no ambiente acadêmico e estudantil da UFSCar é trabalhado constantemente por seus gestores.

A Tutoria do Programa de Acolhimento e de Apoio aos Estudantes é uma modalidade de bolsa iniciou-se em 2008, como proposta de ação do Grupo Gestor do Programa de Ações Afirmativas com o objetivo de orientar os estudantes a partir do ingresso na UFSCar, para que aproveitem ao máximo todas as oportunidades acadêmicas, culturais, sociais e pessoais que a Universidade oferece. Em 2008 foram destinadas 37 tutorias, uma por curso (UFSCar, 2009).

A tabela 1 apresenta uma visão geral do preenchimento das vagas em relação ao Programa de Ações Afirmativas, do período de 2014 a 2017:

Tabela 1 - Preenchimento das vagas na graduação de 2014 a 2017

	<i>AMPLA CONCORRÊNCIA</i>	<i>ESCOLA PÚBLICA</i>	<i>PRETOS PARDOS</i>	<i>INDÍGENAS</i>	<i>REFUGIADOS</i>
2014	1274	870	477	2	0
2015	1360	887	487	34	0
2016	1472	936	551	57	3
2017	1508	955	590	71	7

4.2.3 PERMANÊNCIA PEDAGÓGICA

A permanência pedagógica refere-se ao apoio pedagógico oferecido pela instituição. A Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes (CAAPE) presta atendimento aos estudantes sobre informações ou dúvidas pontuais, como: orientações acadêmicas, escolha e inscrição em disciplinas, trancamentos, pedidos de recursos. Os atendimentos são feitos por

intermédio de correio eletrónico, telefones e redes sociais, sendo que essa última tem se mostrado a ferramenta mais eficaz de comunicação com os estudantes.

Um acompanhamento constante específico é prioritário para os estudantes de entradas diferenciadas, mas vem crescendo entre os grupos de outras entradas a partir da mudança da natureza do setor.

Quadro 8 - Atendimentos pela CAAPE/UFSCar no período de 2014 a 2017

	2014			2015			2016			2017		
	G1	G2	G3	G1	G2	G3	G1	G2	G3	G1	G2	G3
Presencial	71	24	3	73	98	26	267	211	35	330	150	55
E-mail	60	27	0	184	160	82	34	45	60	150	95	64
Redes sociais	100	33	2	372	37	19	489	306	19	720	490	605

Fonte: CAAPE/UFSCar

Número de atendimentos da CAAPE por ano, por grupos de estudante (G1: indígenas; G2; estrangeiros; G3: demais estudantes)

O número de atendimentos apresentados no Quadro 3 demonstra a procura dos estudantes para Há, ainda, estudantes relatando casos de assédio moral, sexual ou racismo ou de natureza médica ou psicológica. Nestes casos, cabe a CAAPE apenas o encaminhamento à SAADE ou ao Departamento de Atenção à Saúde (DeAS).

Outra instância de apoio pedagógico é o Programa de Capacitação Discente para o Estudo (ProEstudo) da UFSCar, criado em 1998, tem como objetivo apoiar os estudantes no desenvolvimento de competências requeridas na sua atuação acadêmica. É uma iniciativa do Departamento de Psicologia e oferece os seguintes serviços/produtos: palestras sobre como estudar; orientações impressas; oficinas de capacitação; balcão de orientações para o estudo; agendas para calouros e atividades de levantamento de necessidades. O ProEstudo realiza plantões de atendimento aos estudantes em horários diversificados, de segundas às sextas-feiras na área norte do *campus*.

Em síntese, as políticas de permanência da UFSCar oferecem aos estudantes apoio material, através das diversas modalidades de bolsa (alimentação, moradia, bolsa-atividade, bolsas de Iniciação Científica, bolsas de Programa de Educação Tutorial). Há também um apoio institucional representado pela SAADE, pela CAAPE, e ProACE. Estes setores lidam, respectivamente, casos

de assédio moral, sexual ou racismo; orientações acadêmicas, escolha e inscrição em disciplinas, trancamentos, pedidos de recursos; atendimento médico e odontológico. O Pro-Estudo orienta e capacita os estudantes no desenvolvimento das atividades acadêmicas.

5. CONVERSAS TEMÁTICAS COM OS ESTUDANTES COTISTAS

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

No período de 30/09/2018 a 22/11/2018, foram realizadas conversas temáticas orientadas com os estudantes, nas quais foram propostas as atividades já relatadas.

O Grupo A é constituído por integrantes de um Programa de Educação Tutorial composto por 12 estudantes ingressantes pela reserva de vagas em diferentes cursos presenciais do campus São Carlos. Na data pré-agendada, 08 estudantes compareceram para a atividade, disponibilizada no horário das 12 horas, sendo o único horário disponível para participação conjunta desses estudantes.

Os Grupos B a H representam entrevistas individuais ou em duplas pré-agendadas em horários diversos, de acordo com a disponibilidade de cada participante.

O Quadro 9 sintetiza o número de entrevistas/grupo, data em que foram realizadas, quantidade de participantes, duração e número de páginas de transcrição.

Quadro 9 – Entrevistas/grupos realizados

Grupo/Entrevistas	Data	Qtde. Participantes	Duração	Páginas transcrição
A	30/09/2018	8	2h40min	8
B	18/10/2018	1	1h	5
C	31/10/2018	1	40min	3
D	09/11/2018	2	1h	6
E	09/11/2018	2	1h20min	7
F	13/11/2018	1	50min	5
G	21/11/2018	1	45min	5
H	22/11/2018	1	30min	4
TOTAL		17		43

Exceto no caso do Grupo A, os participantes foram escolhidos aleatoriamente, a partir de sua disponibilidade voluntária de colaboração com o estudo, procurando abranger a variedade de cursos, data de ingresso na instituição e modalidades de ingresso por reserva de vagas, conforme demonstrado no quadro abaixo. Esses participantes representam as modalidades do SISU, sendo que a UFSCar apresenta outras formas de ingresso, como o Vestibular Indígena e o PRONERA, que não foram alvo desta pesquisa.

O Quadro 10 caracteriza os participantes de acordo com gênero, idade, curso, modalidade de ingresso e início.

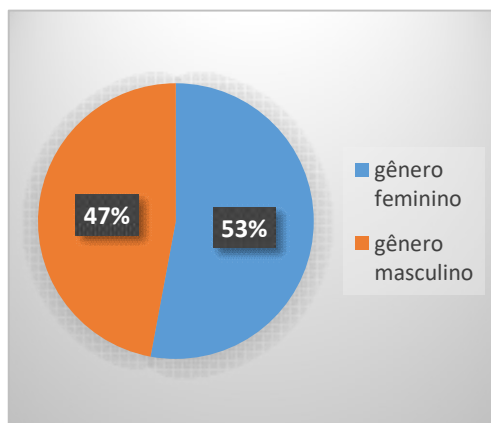
Quadro 10 – Caracterização dos participantes

Grupo/ Entrevista	Gênero	Idade	Curso	Início	Modalidade ingresso
A	Feminino	21	Intérprete de Libras e Língua Portuguesa	2018	G4
A	Feminino	24	Matemática	2017	G1
A	Feminino	N.I.	Engenharia Civil	2018	G2
A	Feminino	N.I.	Ciências Sociais	2015	G2
A	Masculino	25	Ciências Sociais	2016	G2
A	Feminino	23	Engenharia Materiais	2016	G2
A	Masculino	23	Engenharia Civil	2017	G2
A	Masculino	23	Ciências Sociais	2015	G1
B	Feminino	25	Terapia Ocupacional	2015	G2
C	Masculino	N.I.	Ciências Sociais	2015	G2
D	Masculino	N.I.	Filosofia	2018	G1
D	Masculino	24	Filosofia	2018	G2
E	Feminino	25	Ciências da Informação	2018	G2
E	Masculino	27	Letras	2017	G1
F	Feminino	27	Psicologia	2015	G1
G	Feminino	18	Ciências Biológicas	2018	G4
H	Masculino	34	Linguística	2016	G2

N.I.: Não informada

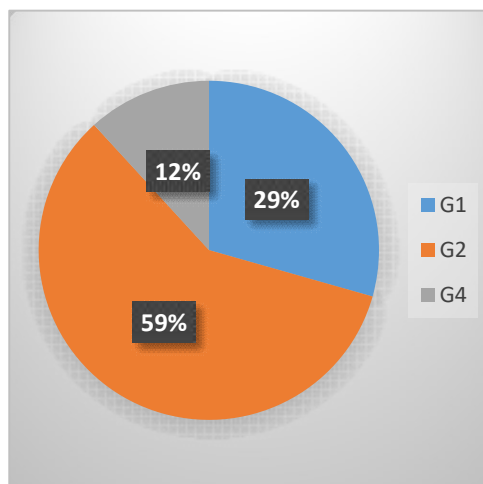
Dos 17 entrevistados, 9 participantes se declararam do gênero feminino e 8 do gênero masculino. O Gráfico 5 representa esta participação.

Gráfico 5 – Representação dos participantes por gênero



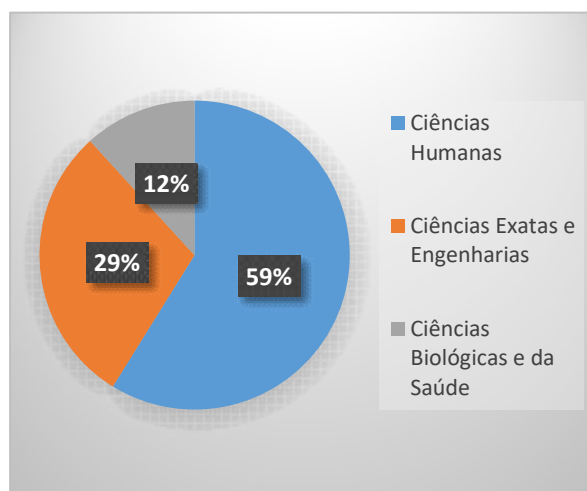
A distribuição dos participantes foi relativamente equivalente quanto aos gêneros feminino e masculino e predominaram participantes dos grupos G2 e G1, ou seja, grupos com renda menor que 1,5 salário mínimo. O Gráfico 6 apresenta essa representação por modalidade de ingresso via SISU.

Gráfico 6 – Representação dos participantes por modalidade de ingresso



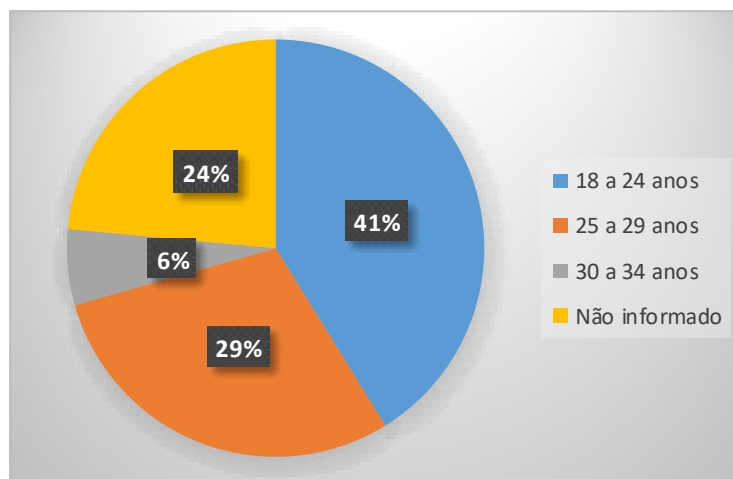
Quanto à área dos cursos frequentados pelos participantes, observa-se maior número de participantes da área de Ciências Humanas (10), intermediário na área de Ciências Exatas e Engenharias (5) e menor na área de Ciências Biológicas e Saúde (2). O Gráfico 7 demonstra a representação dos participantes por área dos cursos frequentados.

Gráfico 7 – Representação dos participantes por área



Com relação a faixa etária dos participantes, variou entre 18 a 34 anos, com maior representação na faixa entre 18 a 24 anos, entre os participantes que informaram a idade. O Gráfico 8 demonstra a participação dos estudantes por faixa etária.

Gráfico 8 – Representação dos participantes por faixa etária



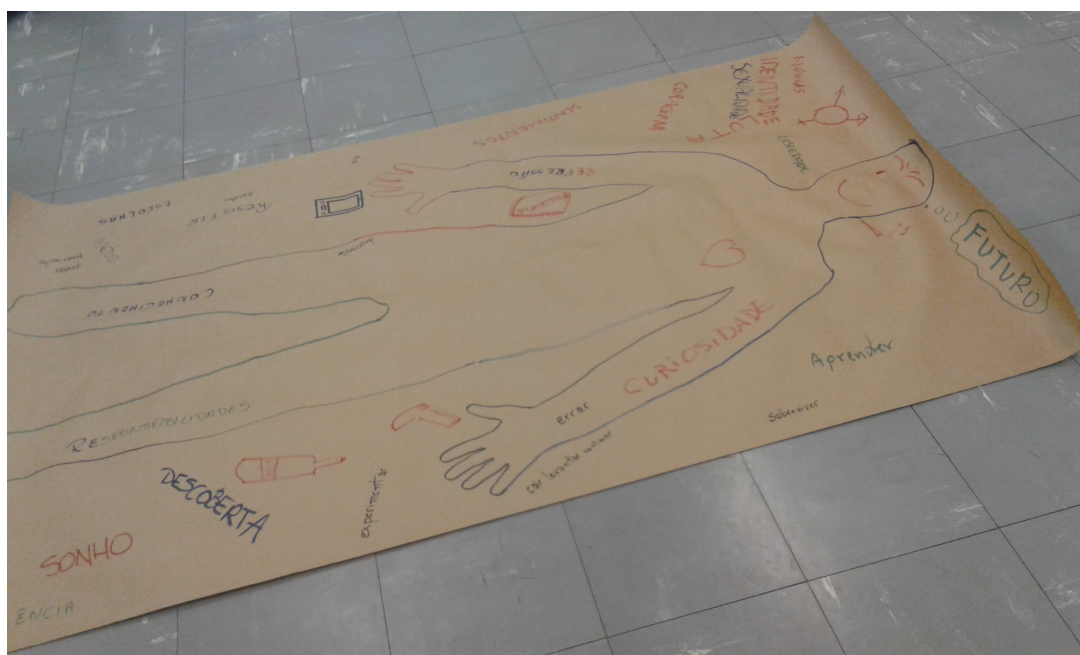
5.2 CATEGORIAS DE ATENDIMENTO ESTUDANTIL

Os resultados apresentados a seguir foram sintetizados à partir das transcrições das conversas temáticas orientadas com os estudantes cotistas. A apresentação dos dados para cada eixo temático será apresentada por grupos/entrevistas, enumerados de A a H.

A partir da caracterização dos participantes relatadas no capítulo anterior, verifica-se a ampla participação de estudantes jovens, o que representa a faixa etária predominante de estudantes da UFSCar.

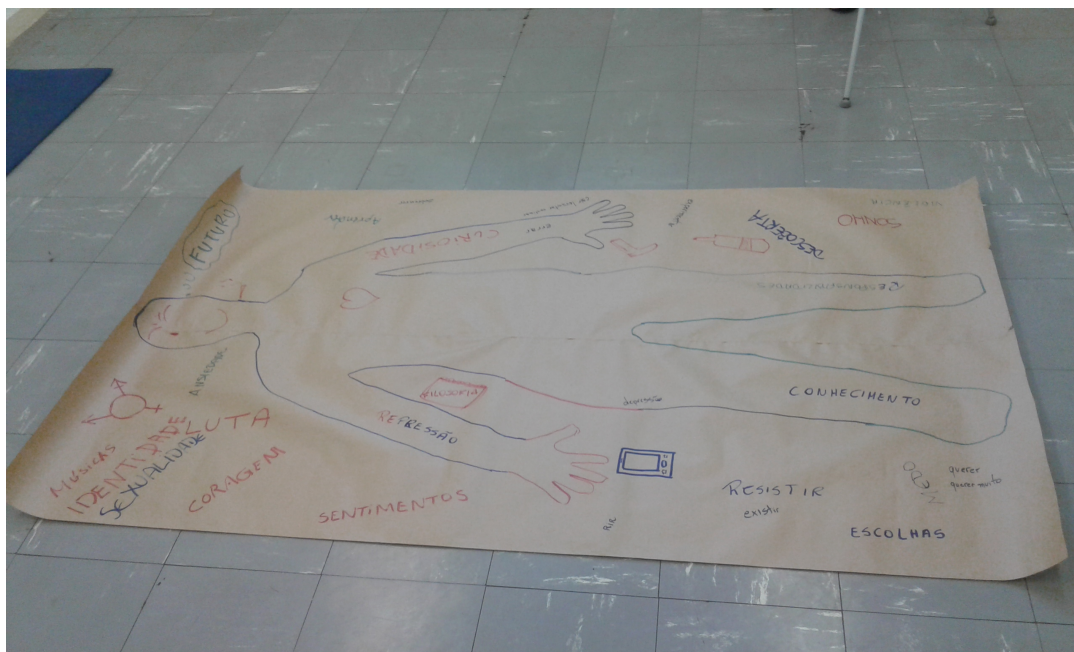
Neste contexto, o mapa corporal¹³ aplicado na oficina demonstra os principais sentimentos em relação à Juventude, representadas pelos participantes do Grupo A, conforme Figuras 2 e 3.

Figura 2 – Mapa corporal construído na Oficina Juventudes



¹³ Constitui-se num processo de criação de réplicas do corpo em tamanho natural do corpo do participante utilizando desenho, pintura ou outras técnicas artísticas para representar aspectos da vida cotidiana. Tem como objetivo promover a expressão de sentimentos, pensamentos e ideias, para a compreensão de problemas políticos e sociais. O uso de metodologia visual foi utilizado como forma de proporcionar maior engajamento dos participantes (MATOS et al, 2018, p. 2).

Figura 3 – Mapa corporal construído na Oficina Juventudes (sob outro ângulo)



A partir das anotações e desenhos construídos pelos estudantes, conversou-se sobre o que é juventude. Os participantes compreendem a juventude como uma fase complicada, um momento de descobertas, especialmente pelas fragilidades da atual conjuntura brasileira. Apontaram a violência a que estão expostos como parâmetro para suas atitudes, sejam elas boas ou ruins. Indicaram que é um período em que querem muita coisa, não se referindo apenas a “ter”, mas também a “ser”. Imaginam que viver o agora pode atrapalhar seu futuro. Indicaram a necessidade de amadurecer muito rápido como uma característica desta fase, e que sair de casa e vir pra universidade implica em muita responsabilidade, pois são obrigados a pleitear uma bolsa para se manter e ainda com toda responsabilidade inerente ao estudo, ocorrendo uma sobreposição destas responsabilidades.

Pode-se deduzir que ser jovem universitário cotista representa vários desafios: responsabilidade pelo próprio sustento, posicionamento na universidade enquanto estudante cotista e, ainda, superação das dificuldades acadêmicas. Esses desafios de diferentes natureza podem causar uma sobrecarga emocional no estudante, impactando negativamente na sua permanência estudantil. Observa-se que os relatos indicam que para esses jovens, tudo é muito novo. Ingressar na Universidade, assumir responsabilidades de ordem econômica, encontrar seu lugar

no campus e adquirir novos conhecimentos, sobretudo no início dos respectivos cursos podem representar uma circunstância de extrema tensão e, a princípio, de difícil solução.

A vulnerabilidade socioeconômica os coloca em posição inferior aos estudantes de maior poder aquisitivo, obrigando-os a um esforço dobrado para obter um padrão bem abaixo. Identificam essa situação como forma de violência, refletindo o que apontaram na figura como negativo:

“ter que chorar na frente da assistente social, que não aguenta mais, que vai ter que abandonar o curso...”(Grupo A)

Enquanto que para estudantes de origens socioeconômica mais vantajosas, a familiaridade com o ambiente acadêmico representam apenas mais uma das etapas escolares, para os estudantes cotistas, em especial os pertencentes aos grupos de maior vulnerabilidade, como os de baixa renda, cujas famílias possuem menor poder aquisitivo e certamente nunca frequentaram o ensino superior a permanência na Universidade exige um esforço ímpar e representa a hierarquia da sociedade por classes. Não existe paridade entre os dois grupos.

Apontaram a naturalização dessa violência, pois são obrigados a se conformar:

“é, nasci pobre, ‘mano’. A partir do momento que eu escolhi vir pra universidade, “escolhi” esse tipo de violência na minha vida”.

O sentimento de não pertencimento ao espaço acadêmico está representado pelo estigma social e pela imagem de que o ensino superior e a universidade pública propriamente dita são inacessíveis à determinados grupos sociais, ainda que hajam reservas de vagas. Notadamente, referem-se à universidade como um sistema elitista. Encaram a “existência” neste espaço (universidade) como uma forma de luta.

Apontam, ainda, a falta de reconhecimento de pessoas que comentam “*nossa, você só estuda?*”. Para pessoas que vieram da camada mais vulnerável, não é tão simples.

O conteúdo das conversas temáticas se dividem duas categorizações: a primeira refere-se às categorias de atendimento às demandas dos participantes para permanência na UFSCar, segundo as dimensões em que se considerou sua

melhor classificação: material, simbólica e pedagógica. A segunda refere-se aos processos de inclusão, fundamentados na teoria de Nancy Fraser.

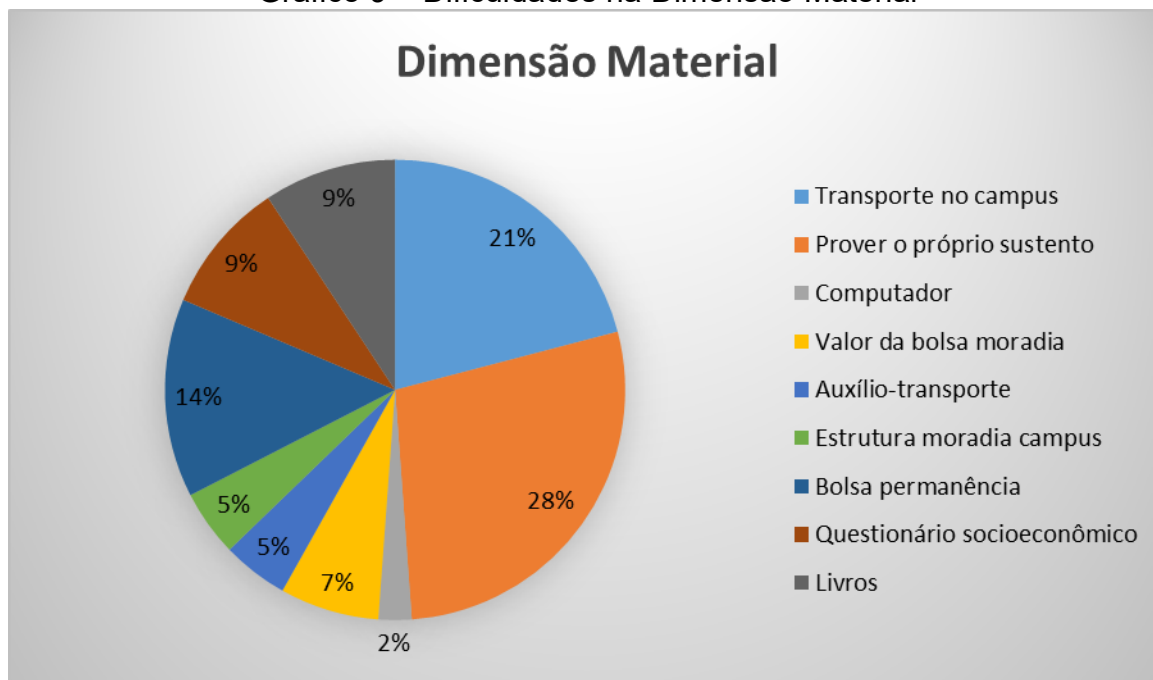
A primeira pergunta pretendeu identificar as dificuldades dos participantes para a permanência e conclusão do curso de graduação na UFSCar. A natureza das respostas possibilitou a classificação nas três dimensões de análise dos dados. Assim, indagados sobre quais as dificuldades que eles encontram para concluir a graduação, apresentaram as seguintes narrativas sintetizadas no Quadro 11.

Quadro 11 – Dificuldades para concluir a graduação

	Dimensão Material	Dimensão Simbólica	Dimensão Pedagógica
Grupo A	- Transporte no campus - Prover o próprio sustento	- Segurança/respeito com as diferenças - Acolhimento - Descrédito - Pressão	- O que é estudado, não é aplicado na prática - Tutoria em sala de aula
Grupo B	- Computador	- Racismo - Descrédito - Exigências - Despreparo	- Orientadora fora do país
Grupo C	- Valor da bolsa moradia - Prover o próprio sustento - Auxílio-transporte		- Base
Grupo D	- Valor da bolsa moradia - Estrutura da moradia interna - Bolsa permanência - Questionário socioeconômico - Livros	- Descrédito - Alienação - Diálogo - Ensino elitizado	- Base - Tutoria em sala de aula
Grupo E	- Prover o próprio sustento - Livro - Questionário socioeconômico - Bolsa permanência	- Despreparo - Empatia	- Falta de informação
Grupo F	- Bolsa permanência - Prover o próprio sustento	- Acolhimento - Exigências - Empatia - Despreparo	- Dificuldades em algumas disciplinas que não tenho muita afinidade
Grupo G		- Despreparo - Descrédito	- Base - Grade cheia no 1º semestre
Grupo H	- Auxílio-transporte - Bolsa permanência - Transporte no campus		

Os dados demonstraram uma grande variedade de respostas que, para maior clareza, foram dispostas nos Gráficos 9, 10 e 11, cada um representando uma das dimensões da classificação proposta.

Gráfico 9 – Dificuldades na Dimensão Material



Observa-se que “prover o próprio sustento” é a maior dificuldade material narrada pelos estudantes. Vários estudantes relataram a necessidade de dedicar parte do seu tempo para trabalhos esporádicos que auxiliam na sua manutenção na Universidade. Poucos estudantes recebem auxílio financeiro da família e, mesmo para os que receberam, os recursos não foram suficientes.

Segundo participante do grupo E, conciliar estudo/trabalho coloca os estudantes de baixa renda em situação de grande estresse, afetando a saúde mental e interferindo negativamente no desempenho acadêmico:

“Também tem essa questão mesmo, de ter que trabalhar e estudar, às vezes você precisa comprar material e não tem grana, é isso, às vezes tem que trabalhar pra complementar o dinheiro da bolsa, muitas vezes não dá pra pagar o aluguel, às vezes precisa comprar um livro ou material didático que não ‘acha’ na biblioteca, aí acaba tendo que fazer uns bicos, né, uns freelance pra conseguir complementar a renda” (Grupo E).

Destaca-se que essa é a realidade do aluno de baixa renda, que não pode se manter com recursos próprios ou da família. A busca por uma bolsa é apontada como imprescindível para a permanência destes estudantes, conforme relata a participante do Grupo F:

“minha mãe é diarista, sabe, meu pai é camponês, que dinheiro que eles têm pra mandar, pra eu estar aqui, sabe? Até eu conseguir (bolsa de) IC eu tive que trabalhar bastante pra complementar o pouco que minha mãe podia mandar pra mim, sabe? Isso com certeza atrapalhou” (Grupo F).

Também foi relatada a “ausência de transporte no campus” como uma dificuldade relevante. O campus de São Carlos possui 645 hectares de extensão, onde estão distribuídos 10 edifícios de salas de aulas (ATs), biblioteca, restaurante, departamentos acadêmicos e unidades administrativas. O participante do Grupo H expõe de forma clara como essa dificuldade afeta os estudantes:

“um campus desse tamanho e a gente não tem um ônibus circular, tá bem complicado pra quem tem que se mover aqui dentro da universidade. Quem tem que ir pra área norte... porque a gente não tem intervalo nenhum entre as aulas. As aulas começam às duas, a primeira acaba às quatro e a outra começa às quatro e termina às seis. Se a gente tiver fazendo disciplinas em distâncias muito longas, a gente perderia a segunda aula, por exemplo. Pois não tem o ônibus que leva, por exemplo, você tá aqui no AT8 e tem que ir lá no AT5” (Grupo H).

A ausência de auxílio transporte foi relatada por participantes que residem em São Carlos e não fazem jus a bolsa moradia, o que permitiria que se instalassem dentro da Universidade ou nas imediações. O campus de São Carlos tem suas instalações distantes do centro da cidade, às margens da rodovia, e apresenta distâncias consideráveis em relação a alguns bairros. Um participante do Grupo C relatou:

“A universidade fica fora da cidade, o que dificulta vir pra universidade e ir para a cidade e não recebo auxílio transporte, sendo que tenho que me deslocar a pé da minha casa até a universidade e mesmo para ir em outros pontos da cidade” (Grupo C).

Um participante do grupo H destacou essa carência como a sua maior dificuldade em permanecer na UFSCar, já que não recebe, atualmente, qualquer outro auxílio que possa suprir esse custo, como bolsa-atividade, por exemplo:

“a gente tem gasto com ônibus, transporte, e às vezes a gente não tem condição nem de vir na Universidade. Aqui não tem auxílio transporte, o que tem é... aquele desconto na tarifa por ser estudante, e quem é de fora também consegue nos (ônibus) interurbanos, mas a primeira coisa que eu vim buscar em 2016 quando eu tava em dificuldade foi se tinha algum auxílio para o transporte e não tinha. Eu moro longe, moro lá na Boa Vista, dá uns 40 minutos de ônibus daqui” (Grupo H).

A falta de bolsa permanência para os estudantes em situação de vulnerabilidade econômica também foram relatadas pelos participantes. Segundo eles, mesmo aqueles que recebem bolsa moradia e auxílio alimentação têm dificuldades em se manter na universidade somente com essa fonte. Outras necessidades são apontadas como lazer, transporte, aquisição de material didático, compra de livros, computador pessoal, e mesmo uma complementação na alimentação. Segundo relato de um estudante do grupo D:

“Poderia ter mais, ter outras bolsas. Tem a bolsa moradia, a bolsa alimentação e a bolsa atividade, mas a bolsa atividade você preenche um questionário e eles falam quem pode ou não acessar a bolsa atividade. Tem uma pontuação pra atingir” (Grupo D).

A estudante do Grupo D colocou que, embora resida na cidade, vive afastada dos familiares e é responsável pelo próprio sustento, e, nesta situação, tem que garantir o pagamento do próprio aluguel, pois nesta condição de residente na cidade não tem direito à bolsa moradia, pelas normas do PAE:

“tem gente que tem uma condição assim, tem gente que não tem família (para ajudar), que tem que se virar sozinho, e emprego na cidade tá cada vez mais difícil” (Grupo D).

Observações importantes foram relatadas com relação aos questionários socioeconômico aplicados pela instituição para avaliar o nível de vulnerabilidade socioeconômica dos candidatos às bolsas, conforme relato de participante do grupo E:

“Então, às vezes essas pessoas usam da burocracia pra ‘ferrar’ com a gente. Às vezes por causa de 15 ou 10 reais que passou, você não consegue fazer nada... (referindo-se a forma como o questionário socioeconômico interpreta eventuais situações de vulnerabilidade, que garantem ou não a atribuição de uma bolsa-atividade)” (Grupo E).

É importante ressaltar que a política da universidade para concessão de bolsas é universalizada, ou seja, está acessível a todos os estudantes, mas somente pessoas em nível de vulnerabilidade I podem receber bolsas atividade, moradia e alimentação, e no nível II, só recebem bolsa alimentação e moradia. A bolsa atividade, entretanto, tem sido apontada pelos participantes como um instrumento decisivo para sua permanência (material) na instituição e não é direito de todos os estudantes que ingressaram por reserva de vagas por baixa renda. De acordo com o questionário socioeconômico, aqueles com renda per capita maior ou igual a meio salário mínimo dificilmente conseguirão obter pontuação que lhes insira no nível de vulnerabilidade I, mesmo com a renda per capita inferior a 1,5 salário mínimo, condição para acesso por baixa renda. Dificultando ainda mais a permanência dos cotistas dos grupos G1 e G2, as bolsas somente são atribuídas aos estudantes de primeira graduação, como relatado por participante do Grupo F:

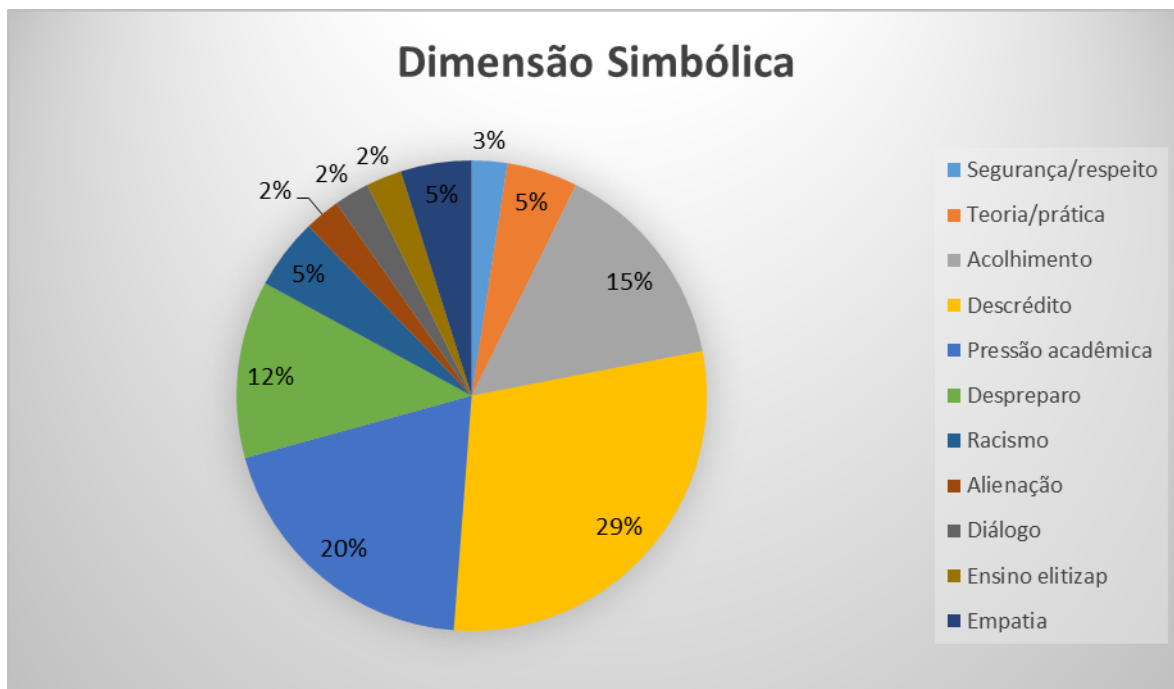
“É o meu caso. Por eu ter ensino superior completo, mesmo com baixa renda... a minha renda permitia que eu tivesse bolsa, mas porque não é minha primeira graduação eu não tive” (Grupo F).

As demais dificuldades relatadas, como recursos para compra de livros, valor insuficiente da bolsa moradia, computador e estrutura da moradia do campus são auto explicáveis, merecendo apenas um destaque para o seguinte relato de participante do grupo D:

“A moradia tem alguns problemas, ‘uns’ prédios são mais novos que os outros, mas tem vários problemas, tipo um banheiro só pra 9 pessoas. São 3 quartos de 3 pessoas, uma salinha, uma cozinha e um banheiro pra todo mundo. Só que tem prédios que são mais novos que ai são um pouco diferentes” (Grupo D).

O Gráfico 10 demonstra a classificação da dimensão simbólica, que evidenciam as dificuldades não relacionadas a natureza econômico-financeira, mas sim relacionadas à integração na comunidade acadêmica.

Gráfico 10 – Dificuldades na Dimensão Simbólica



A maior dificuldade simbólica abordada pelos participantes foi nomeada na figura acima como “descrédito”, ou seja, a falta de crença do corpo docente na capacidade do aluno ingressante via reserva de vagas. Alguns relatos explicitam essa dificuldade:

“Eu pedi pra participar do grupo (de pesquisa), o professor me olhou assim (expressão de desprezo) e disse que eu nunca conseguiria uma bolsa, sendo que eu nem tinha falado que queria a bolsa. Só pedi pra participar do grupo” (Participante do Grupo A).

“Meio complicado, muitas vezes há a questão também, meio que de duvidar da capacidade da pessoa, de eu ter que me esforçar mais pra mostrar que eu sabia alguma coisa” (Participante do Grupo B).

“Tipo, a gente sente dificuldade, né, por conta das aulas, a gente não tem como falar com um professor, parece que eles não entendem o que a gente fala, você fala que é isso, isso e isso, mas, sei lá, eles ignoram, de alguma forma deixam a gente de lado” (Participante do Grupo D).

A pressão acadêmica foi também apontada por muitos participantes como dificuldade para a conclusão do curso. O nível de exigência dos professores dos cursos é avaliado como excessivo pelos participantes, por vezes reproduzindo um discurso de que é preciso sacrificar seu descanso e lazer para produzir todas as atividades que são exigidas. Isso, segundo relato dos participantes, impacta

principalmente nos estudantes mais pobres, que além das atividades acadêmicas, necessitam conciliar estudo/trabalho.

“o nível de exigência é alto e afeta a estabilidade emocional, gerando ansiedade. Existe uma pressão dos professores pelo bom desempenho acadêmico dos alunos que não leva em conta suas diferenças e particularidades” (Participante do Grupo A).

“Às vezes é muito fora da realidade, tipo eu tava tendo uma disciplina agora que é Filosofia Medieval I, que a professora passa uns textos em francês, tipo, a gente acabou de entrar na graduação, sabe, tem uma professora que passa uns textos em inglês, tipo, eu não sei, eu acho que seria aula de mestrado assim, mas pra graduação, primeiro ano, tipo, pra quem vem da escola pública (risos) é muito fora da realidade, às vezes” (Participante do Grupo D).

“Mesmo quem tem tempo integral pra se dedicar às atividades acadêmicas já pedala, né, já é bastante coisa” (Participante do Grupo F).

No “despreparo” se enquadram os relatos sobre os servidores técnico-administrativo e docentes no acolhimento da diversidade que ora integram a UFSCar. Segundo relatos, tais profissionais não tem ouvido e analisado as situações específicas, que poderiam ser encaminhados para orientação dos setores de apoio existentes na instituição, principalmente no caso dos estudantes de baixa renda, cuja situação socioeconômica os coloca em vulnerabilidade.

“Já tive bastante conflitos com servidores da universidade, principalmente com a assistente social, que a pessoa não consegue entender que tipo de perfil ela tá lidando, sabe. Que nem, eu, antes de chegar aqui em São Carlos, eu trabalhava, a minha mãe é faxineira. Na época ela saía de casa às 5h da manhã e voltava 9h da noite. Que ela trabalhava numa empresa e fazia faxina depois. Ai eu cheguei aqui, dificuldade com grana, cheguei na assistente social pra saber sobre outras bolsas, sobre bolsa atividade, e ai eu digo, meu, sempre trabalhei, então...meu curso era integral, ciências sociais, que eu fazia antes. Ela olhou pra minha cara e disse: não, sua mãe pode trabalhar um pouco mais pra te manter aqui” (Participante do Grupo E).

“lembro que teve uma vez que eu não tava conseguindo ficar na aula, eu tava bastante tensa, triste, não sabia como ia pagar as contas do mês, minha mãe tava tendo uns problemas, eu sai da sala umas duas vezes pra chorar, voltei, a minha professora viu que eu não tava bem, ela: ah, tá tudo bem? Ce precisa conversar? Foi a única vez, assim...E naquele dia eu não tive liberdade de falar, tal, por causa dos outros colegas...Aí num outro dia que eu fui falar com ela, não fui tão bem recebida assim: Ah, então, isso é uma dificuldade sua, né? Não tive nenhum encaminhamento” (Participante do Grupo F).

“Então, eu tive um professor de física que no começo eu tentava entender a aula e tudo mais e teve uma hora que eu fiz uma pergunta, ele falou: ah, isso eu não vou te explicar... isso não é da minha alçada... tipo, não é

problema meu... e eu fiquei muito indignada. Eu fiquei até pensando que talvez não fosse adequado naquele momento ele parar uma aula que era sobre outro tema para explicar uma questão, mas pelo menos ele poderia ter tido uma posição diferente, tipo, ah, não...no final da aula vem aqui na minha mesa que eu te explico...mas foi uma posição mais...to nem aí” (Participante do Grupo G).

Com relação ao acolhimento, relatos dos participantes apontaram que falta um acolhimento direcionado para os estudantes ingressantes por reserva de vagas. Um acolhimento mais efetivo ocorre em alguns departamentos, por professores ou servidores, ou por colegas de curso, sendo que institucionalmente os participantes desconhecem.

“Falta de uma política institucional a partir das cotas que melhorassem o acolhimento” (Participante do Grupo A).

“Chegar à universidade sem conhecer como ela funciona, suas instâncias, onde procurar apoio é bem complicado. Algumas informações estão no site e outras foram fornecidas na matrícula, mas é muito confuso no início, até você entender como funciona” (Participante do Grupo C).

“ninguém veio falar assim: olha, como cê tá, como tá sua saúde mental...Eu já tinha ido no início da graduação duas vezes no ProACE, né, eu fui, eu levei documentação, olha, gente, minha família não tem renda... eu trouxe aqui e mesma coisa que nada, assim, pelo fato de que era minha segunda graduação” (Participante do Grupo F).

Quanto ao racismo, alguns participantes relataram detectar atitudes racistas por parte de outros membros da comunidade acadêmica.

“Não reconhece que têm negros. Não há uma representação negra, são bem poucos os que tem. Os que têm estão apagados. Então eu acho que quem faz parte desse contexto se sente bastante oprimido. A gente sente o preconceito, eu pelo menos sinto. É como se a gente não fosse capaz de ta aqui, de estudar as mesmas coisas que eles” (os alunos brancos) (Participante do Grupo D).

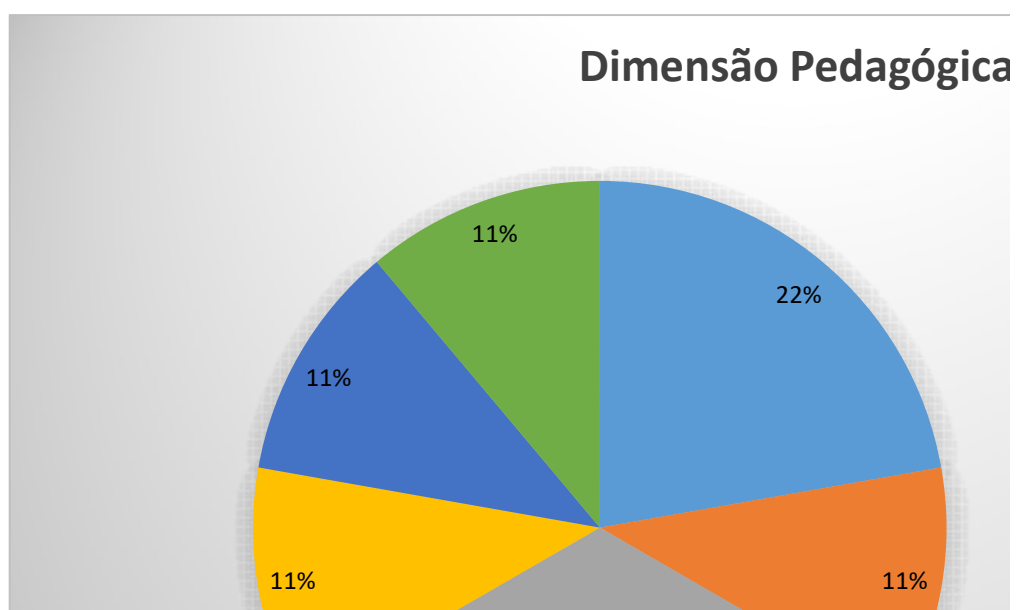
“Uma das questões um pouco mais complicada é o racismo, porque as pessoas tem pouco conhecimento sobre a questão racial, e acabam reproduzindo coisas, dizendo coisas ou tendo comportamentos que são racistas que nem identificam, mas que normalmente é ruim pra você. Isso acontece de forma geral, muitas vezes os próprios docentes, os servidores, nem por uma questão de maldade, mas de afastamento mesmo, chegou um momento aqui na universidade que chegou algumas pessoas aqui dentro que você não sabe como e porque elas não estavam aqui dentro, e ai acabam dizendo coisas, fazendo coisas que acabam gerando um desconforto pra pessoa” (Participante do Grupo B).

“Sinto medo de reagir contra o racismo e outras formas de discriminação, seja combatendo estas ações, seja exigindo meus direitos” (Participante do Grupo A).

Outras narrativas apresentadas foram a falta de segurança/respeito com as minorias, um ensino elitizado que parte do princípio que todos os alunos fazem parte da elite e tem um arcabouço de conhecimento fortemente edificado, incluindo idiomas estrangeiros, um distanciamento entre teoria e prática, onde toda a teoria acerca da diversidade é abordada, mas na prática, as atitudes continuam excluindo as minorias e falta de empatia com as dificuldades enfrentadas pelos estudantes cotistas.

O Gráfico 11 apresenta as dificuldades atinentes à própria vida acadêmica, como grades curriculares, avaliação, falta de conhecimento básico, etc.

Gráfico 11 – Dificuldades na dimensão pedagógica



O termo base refere-se à falta ou insuficiência de base teórica para acompanhamento das disciplinas, associada a qualidade do ensino fundamental e ensino médio cursados pelos participantes, ou seja, escola pública. Neste sentido, vários participantes identificaram este item como dificuldade em permanecer ou concluir seus cursos de graduação na UFSCar.

“Com relação à falta de apoio técnico do curso quero dizer que é uma falta pedagógica relacionada a falta de base, pois o ensino médio oferecido pela escola pública é muito deficitário e não garante uma base suficiente para acompanhar as disciplinas da graduação. Tenho que me esforçar muito para chegar ao nível de outros estudantes que não passaram por essa dificuldade” (Grupo C).

“Em questão a quem vem de escola pública, chega aqui é um universo totalmente diferente, tem dificuldade pra ler, pra escrever, como eu faço filosofia tem que ler muito, aí o que a gente aprendeu em escola pública não é nada comparado aqui” (Grupo D).

O segundo ponto mais abordado na dimensão pedagógica foi a falta de tutoria em sala de aula.

“No curso nosso não tem tutoria, a gente tem que quase se formar autodidata, o professor dá instrução a gente vai atrás” (Entrevistado D1).

Com relação à falta de informação, observa-se que os participantes tiveram, em algum momento, dificuldades para entender o funcionamento dos cursos e das disciplinas, conforme relata um entrevistado:

“Chegar à universidade sem conhecer como ela funciona, suas instâncias, onde procurar apoio é bem complicado. Algumas informações estão no site e outras foram fornecidas na matrícula, mas é muito confuso no início, até você entender como funciona” (Grupo C).

Os demais temas, como “orientadora fora do país”, “dificuldade em disciplinas isoladas” e “grade muito cheia no 1º. Semestre” foram situações muito específicas.

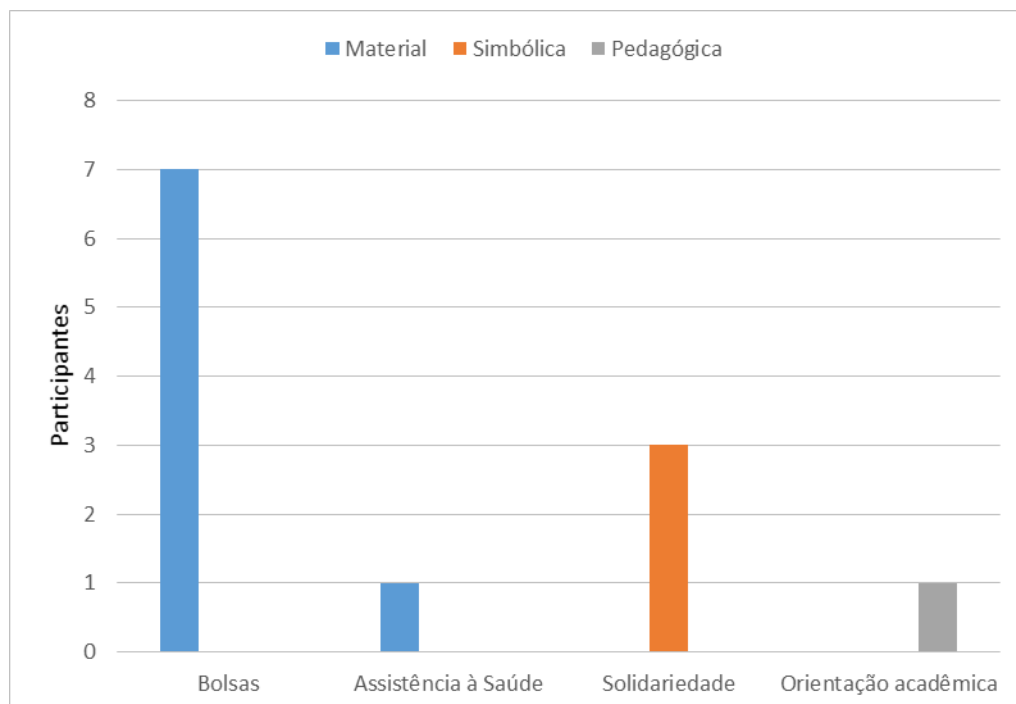
Posteriormente, solicitou-se que os participantes pensassem numa situação difícil que vivenciou durante o curso e o que foi importante para permanecer na UFSCar. O Quadro 12 representa os principais itens considerados importantes pelos participantes.

Quadro 12 – O que foi importante para a permanência na UFSCar

	Dimensão Material	Dimensão Simbólica	Dimensão Pedagógica
Grupo A	Bolsas		
Grupo B	Bolsas		
Grupo C	Bolsas		Orientação Acadêmica
Grupo D	Bolsas		
Grupo E	Bolsa-atividade	Solidariedade	
Grupo F	Bolsa de IC	Solidariedade	
Grupo G	Assistência à Saúde	Solidariedade	
Grupo H	Bolsa-atividade		

Verifica-se que a dimensão mais abordada pelos participantes para enfrentamento de uma situação de dificuldade foi a material, seguida da simbólica. Dentro estas duas dimensões, bolsas e solidariedade foram os itens mais indicados. O Gráfico 12 apresenta, segundo as dimensões abordadas, o que foi importante para que os participantes superassem situação de dificuldade.

Gráfico 12 – O que foi importante para os participantes superarem dificuldades pelas dimensões analisadas



Na dimensão material, a maior dificuldade apontada foi financeira. Sobre o que foi importante para continuar, foram as diversas modalidades de bolsa: bolsa-atividade, bolsa PET, bolsa IC. A ausência de auxílio-transporte também foi relatada como dificuldade para permanência, e o que foi importante, neste caso, foi a bolsa-atividade que permitiu suprir esta deficiência.

“Eu acho que a pior situação que eu encontrei foi...teve um período que eu não tinha dinheiro pro ônibus e a solução que eu encontrei foi conversar com os professores e eles me orientar o que eu poderia fazer. Que não tem bolsa permanência, a bolsa permanência que tem no site parece que não tem mais, e como eu não podia ter bolsa moradia, porque eu sou de São Carlos, então pra mim ficou bem difícil de continuar aqui, se eu pudesse ficar aqui talvez fosse mais fácil, porque não precisava ficar tendo que se locomover de ônibus. Aí eu falei com os professores e eles me falaram dessa bolsa-atividade e durante 6 meses eu recebi e me ajudou, teria que desistir se não conseguisse essa bolsa-atividade. Aí depois eu fiquei um tempo sem nada, e depois consegui a bolsa PET” (Entrevistado H).

Ainda foi relatada a importância do DeAS para um rápido atendimento na área da saúde:

“O DeAS tá de parabéns, assim, é bem rapidinho, e assim, eu cheguei lá e consegui consulta para o dia seguinte, horário de almoço, bem bom” (Entrevistada G).

Na dimensão simbólica, a solidariedade foi apontada como importante para a permanência, na maioria dos casos, promovida por um docente ou técnico, representada pela indicação de caminhos alternativos para as bolsas e estágios.

“Acho que eu tava no segundo ano de graduação, meus pais estavam passando por uma dificuldade financeira, meu trabalho também não tava muito estável, e eu fui falar com uma professora minha, eu sabia que ela poderia me oferecer algum projeto de iniciação científica, e ela imediatamente me incluiu num projeto grande, eu consegui bolsa já, sabe, tudo bem que eu fui direta: olha, professora, to com dificuldade de permanência na universidade, eu tenho interesse em fazer alguma iniciação científica, uma que eu também acho a área de pesquisa bastante interessante, mas eu tenho um pouquinho de urgência, assim, se tivesse uma vaga... Ela foi super receptiva, tinha tido aula com ela antes, ela conhecia um pouco de como eu trabalhava, foi o que me salvou muito. Naquele momento foi essencial pra eu continuar” (Entrevistada F).

Já na opinião da entrevistada G, a solidariedade entre colegas foi fundamental, numa situação de dificuldade com o conteúdo das disciplinas:

“Em relação à solidariedade, eu coloquei mais pensando em colegas, porque algumas matérias que eu estudava em grupo, com as minhas amigas, isso me ajudou bastante, e também aquela questão de tirar dúvidas, querendo ou não o professor tem o poder da autoridade, então, nem sempre a gente se sente a vontade” (Grupo G).

Já na dimensão pedagógica, apenas um dos entrevistados relatou que a orientação acadêmica foi fundamental para sua permanência na UFSCar, mas refere-se ao período anterior ao ingresso na Universidade:

“Tive bolsas de estudo em uma boa escola particular no ensino fundamental, graças ao meu pai trabalhar de porteiro num prédio onde morava a dona da escola. Ele conseguiu bolsa para mim e minha irmã em período integral, o que possibilitou inclusive eu ter acesso a um segundo idioma, pois a escola é bilíngue”.

Pelo relato do aluno pode-se inferir que, mesmo cursando o ensino médio numa escola pública, as dificuldades são reduzidas quando o estudante teve uma boa base no ensino fundamental, possibilitando que seu desempenho no ensino superior se fortaleça.

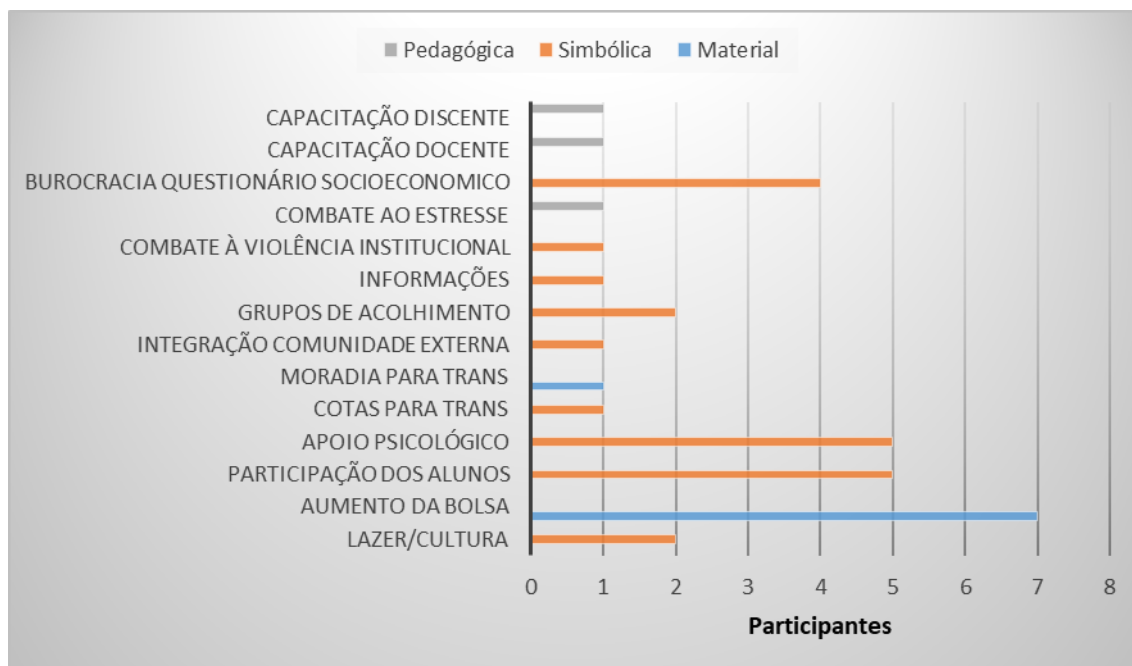
Continuando, solicitou-se que os participantes se manifestassem sobre como eles pensam que a Universidade poderia contribuir em situações de dificuldades dos alunos? O Quadro 13 sintetiza os resultados, de acordo com a classificação previamente determinada.

Quadro 13 – Contribuições institucionais para superação de dificuldades

	Dimensão Material	Dimensão Simbólica	Dimensão Pedagógica
Grupo A	Promoção de lazer Aumento no valor da bolsa	Departamento e professores conhecer seus alunos (suas demandas e necessidades) Rede de apoio mais efetiva (emocional e financeira) Participação da comunidade acadêmica na gestão/ouvir os alunos Cotas para pessoas trans Moradia para pessoas trans Apoio psicológico Integração com a comunidade externa	Melhorar a didática do corpo docente
Grupo B	Ampliar bolsas para permanência	Grupos para acolhimento Explicar recursos e funcionamento da Universidade Espaços culturais Espaços de cuidados à saúde física e mental	
Grupo C	Ampliar o valor das bolsas	Auxílio psicológico Combatendo a violência institucional Combatendo o estresse	
Grupo D	Ampliar o valor das bolsas	Criar espaços para ouvir as necessidades dos alunos Diminuir a burocracia com os questionários socioeconômicos	
Grupo E		Estabelecer diálogo Melhorar o processo de concessão de bolsas	
Grupo F	Auxílios para estudantes que não estão na primeira graduação	Auxílio psicológico	
Grupo G			Capacitação docente Capacitação discente
Grupo H	Bolsas	Diminuir a burocracia	

O Gráfico 13 demonstra quantitativamente a incidência de respostas equivalentes.

Gráfico 13 – Contribuições institucionais para superação das dificuldades



É nítido que os participantes apontam a questão econômico-financeira como a maior dificuldade para permanecer na UFSCar. Na maioria das abordagens, apontaram tanto o aumento do número de bolsas como o aumento do valor destas bolsas como facilitador para permanência. Além do aumento no número das bolsas e no valor destas, apontou-se a necessidade de criação de novas modalidades que atendam àqueles que não podem ser contemplados com as bolsas existentes, como é o caso dos estudantes residentes na cidade e dos alunos em segunda graduação:

“A faculdade poderia contribuir em momentos de dificuldade dos alunos com bolsa auxílio moradia, alimentação e auxílio psicológico, independente se já concluiu ensino superior antes ou não” (Participante do Grupo F).

“Não sei se alguém consegue sobreviver com 180 reais (valor da bolsa-atividade), porque a permanência é muito mais do que você tá aqui dentro da universidade, né, se fica doente, se precisa de remédio, se precisa duma alimentação. A única coisa que eu penso é numa mudança na estrutura financeira, ne” (Participante do Grupo H).

Outro fator recorrente apontado pelos participantes foi o apoio psicológico. Os participantes relatam que o estresse gerado pelo acúmulo de responsabilidades, tanto com as atividades acadêmicas como com a própria

permanência têm impactado na saúde mental e o apoio psicológico que a instituição oferece não é suficiente para atender a demanda.

“Muitas vezes o aluno passa por dificuldades financeiras que, por não ter a quem recorrer causam muito estresse, ainda mais combinado com o estresse da quantidade de leituras e trabalhos que o aluno tem que fazer. O auxílio psicológico é fundamental para ajudar o aluno a superar esse estresse que muitas vezes afetam a saúde mental” (Grupo C).

“Desde o primeiro ano eu já fui lá no DeAS procurar auxílio psicológico e até hoje eles não chamaram, eu to no quarto ano” (Grupo F).

Outra reivindicação apontada foi a participação dos alunos nas decisões da gestão universitária, tanto expondo suas reais necessidades, como votando para que haja uma melhor distribuição dos recursos financeiros destinados aos estudantes mais necessitados.

“Sobre a inexistência de um canal de diálogo entre a gestão e os estudantes, falta ouvir o que os estudantes realmente necessitam, o que seria dispensável...existe um conflito grande entre a gestão e os estudantes e que pra conseguir alguma coisa tem que estar constantemente brigando por isso. A gente não quer brigar, a gente quer ser ouvido” (Grupo A).

A burocracia do questionário socioeconômico, segundo relatos, foi apontado como um meio de negar bolsas e auxílios aos estudantes, e não em atribuí-las a quem necessita. O questionário é apontado como um instrumento de humilhação e exclusão, que deve ser repensado, segundo os participantes.

“É humilhante também, tem um questionário que ele te dá uma pontuação, se você tiver uma pessoa doente na família, você tem uma pontuação maior, eu acho que é um certo tipo de humilhação que você passa pra conseguir uma bolsa de 180 reais” (Grupo H).

Outros fatores que foram relatados são: capacitação discente – refere-se ao apoio pedagógico para estudantes em dificuldade acadêmica; capacitação docente – refere-se à necessidade de preparar o docente para o ensino de um público mais amplo, de diferentes classes sociais; o combate ao estresse que também está relacionado ao apoio psicológico, emocional; violência institucional – relacionada a falta de suporte, principalmente material, aos estudantes em condições de extrema necessidade; informações – referem-se à dificuldade em entender quais as

possibilidades que a universidade oferece, principalmente em relação ao apoio material. Os itens cota para trans e moradia para trans foram apontadas como necessárias para promover a diversidade institucional e fortalecer o combate ao preconceito.

Ressalta-se que a importância dada às demais categorias, como a capacitação docente, não exprime a falta de necessidade de investimentos institucionais nessa área, visto que foram evidenciadas nas outras respostas. O que o gráfico demonstra é que a dimensão material apresenta maior urgência para atendimento às necessidades dos participantes.

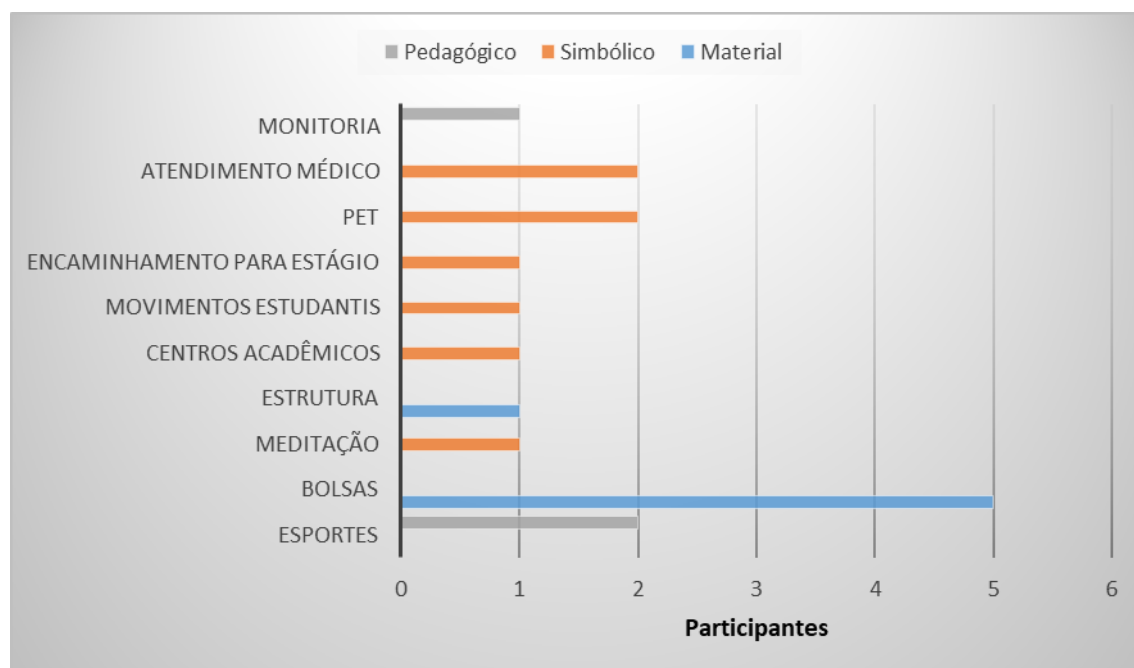
Por último, foi questionado aos participantes sobre o que a Universidade oferta individualmente para alunos com dificuldades de continuar seus cursos e o que poderia ter a mais? As respostas foram agrupadas em duas colunas do Quadro 14 apresentando, segundo os participantes, o que a universidade já oferece e o que poderia oferecer a mais. A classificação foi sintetizada nos Gráficos 14 e 15.

Quadro 14 – O que a UFSCar oferece aos estudantes e o que poderia oferecer a mais?

	O que a Universidade oferece?	O que poderia oferecer a mais?
Grupo B	Esportes	Espaços culturais
Grupo C	Bolsa moradia, bolsa alimentação, meditação, espaços esportivos	Auxílio psicológico, Auxílio transporte, Melhorar o valor da bolsa, Acessibilidade, Mais bolsas de pesquisa
Grupo D	Poucas bolsas, Estrutura (mínima e sucateada); Centros Acadêmicos; Movimentos Estudantis	Políticas de permanência mais efetivas
Grupo E	Encaminhamento para estágios; PETs Bolsas	Orientações específicas; Ampliar bolsas
Grupo F	Bolsa moradia; Bolsa alimentação; IC Bolsa-atividade; Atendimento médico	Bolsa e auxílio para alunos que precisam; Atendimento psicológico Acompanhamento dos alunos
Grupo G	PETs; IC; Monitorias; Atendimento médico	Atendimento psicológico Aumentar bolsas de pesquisa Maiores oportunidades de remuneração >600 reais Oportunidades de trabalho Volta do circular Cursos noturnos Orientação
Grupo H	Bolsa-atividade	Informar os alunos onde procurar ajuda Melhorar valor da bolsa Assistência social

O Gráfico 14 demonstra, de acordo com as dimensões propostas, a incidência das respostas dos participantes sobre o que a universidade oferece aos estudantes.

Gráfico 14 – O que a UFSCar oferece.



Questionados sobre o que a Universidade oferece aos alunos com dificuldades de permanência, a maioria dos participantes indicou as diversas modalidades de bolsas, mesmo considerando-as insuficientes. A entrevistada do grupo F apresentou uma relação das bolsas e auxílios disponíveis, destacando que a bolsa-atividade tem como contrapartida um certo número de horas de atividade que o estudante tem que se dedicar e que pode comprometer o desempenho acadêmico, além do valor ser reduzido:

“O que eu sei que oferece é auxílio moradia, tem a moradia fixa aqui dentro da UFSCar, eu sei que tem bolsa auxílio, né, que você pode pagar um aluguel fora, bolsa alimentação que tipo, você pode ir no RU sem pagar, tem também a bolsa atividade que é bem reduzido o valor, um número exorbitante de horas, pra começo de graduação, com a carga horária que a gente tem não dá pra cumprir, pelo menos não sem comprometer muito o desempenho, sabe. Tem frequência nas aulas”.

Em seguida esportes, atendimento médico e PET foram os benefícios mais apontados. Uma participante do Grupo B relatou sobre a importância do

DeAS no atendimento de emergências médicas e odontológicas, frisando que seria importante ampliar o atendimento na área de saúde mental:

“O DeAS é muito bom pra gente, tá, porque tipo ele cuida da aceitação sexual e do cuidado médico. É bem concorrido fazer o atendimento odontológico, porque tem todo aquele processo de você ir lá, se inscrever, e se tem alguma urgência eles fazem lá no DeAS, entendeu? Você não vai fazer o tratamento contínuo porque tem que passar por outro processo. E eu acho muito importante a assistência social e psicológica, a gente tem uma carga de pessoas com adoecimento psicológico grande por conta do estresse. E o DeAS é assim: é muito boa a assistência, mas tem uma demanda de assistência psicológica e saúde mental muito maior que eles tem de recursos pra poder oferecer, acho que não tem tantos profissionais lá, eles estão com umas ações em grupo, tão tentando lidar com a quantidade de pessoas que eles tem só que ainda falta, porque há uma demanda muito grande”.

Com relação às atividades esportivas, relatou:

“Ainda bem que tem os esportes ainda pra gente praticar, mas tá ficando cinza perto do que a gente tinha antes, quando eu entrei aqui”.

Em diversos momentos das entrevistas, os PETs foram referenciados positivamente, como um espaço de debates, orientação, pois além da bolsa o estudante tem a possibilidade de se integrar com o espaço acadêmico de forma mais participativa. A participante do grupo E relata:

“Faço parte do PET da BCI, entrei faz um mês mais ou menos. O que eu acho legal do PET que é uma forma da gente ficar mais ativo. Eu ainda to em dúvida se eu vou mais pra área tecnológica, se eu vou fazer sistema da informação depois do curso ou se eu vou tentar o mestrado e doutorado para área acadêmica mesmo, pra ser professora, e o PET ajuda bastante nessa parte da área acadêmica, pra escrever, e eles, assim, do pouco que eu vi até agora eles também tem um certo cuidado de ver essa vulnerabilidade nossa. Tem a página no facebook, eles entram em contato e o PET atualiza a página. Às vezes eles mandam e-mail, sempre eles mandam e-mail avisando sobre palestras, a profa. Coordenadora desse ano organizou um ciclo de mini-cursos, e eles sempre ligam pra gente quando a gente precisa, a gente fala ah, eu precisava saber disso, sempre estão lá pra ajudar, manda e-mail, tem a página no facebook você pode perguntar”.

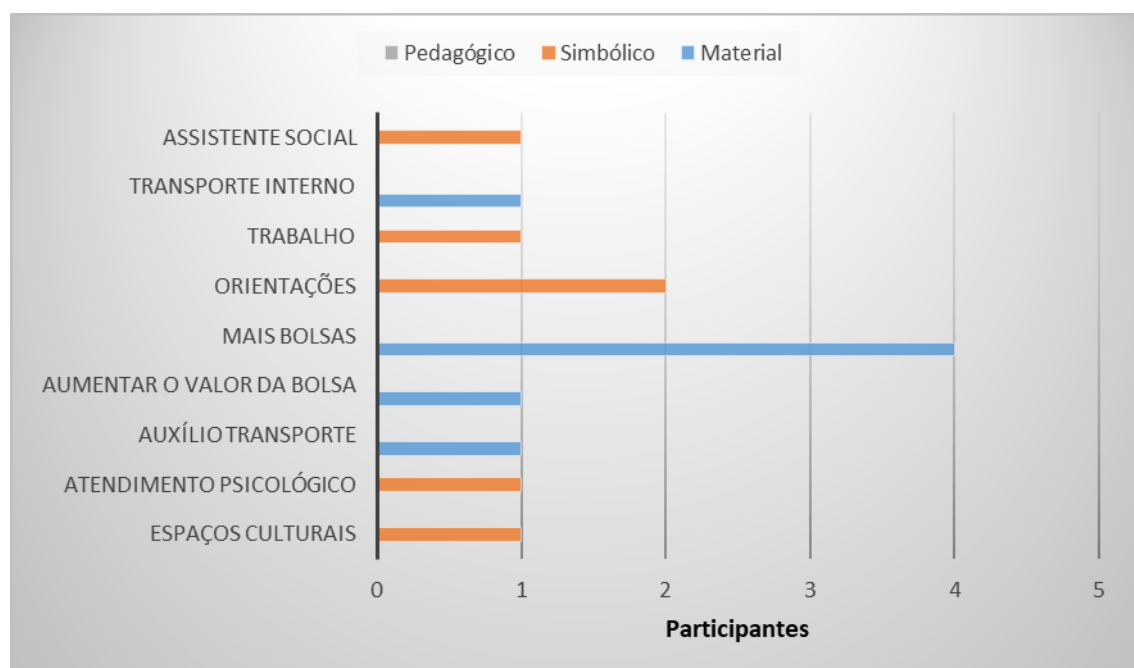
Outros benefícios apontados pelos participantes foram as monitorias, encaminhamento para estágios e aulas de meditação. Ainda houve um relato sobre os movimentos estudantis e centros acadêmicos:

“É uma coisa que eu gosto bastante na Universidade, a gente é da gestão do centro acadêmico. É a primeira gestão real da filosofia. E é muito bom, a gente tenta promover eventos dentro da filosofia, a gente fez uma

assembleia pra discutir o momento político, foram pessoal da pós, foram professores, coisa que não acontecia, que deveria acontecer com mais frequência. A gente fez uma assembleia pra ver qual é a postura da filosofia diante do que está por vir, e é porque a gente não consegue produzir esse tipo de diálogo dentro do departamento. Até se houver alguma repressão, a gente tá numa instituição que pode dar suporte, se a gente quer fazer alguma coisa, reivindicar alguma coisa...”(Grupo D).

Indagados sobre o que a universidade poderia oferecer a mais, os relatos apresentaram as indicações transcritas no Gráfico 15.

Gráfico 15 – O que a UFSCar poderia oferecer a mais?



Verifica-se que as reivindicações predominantes são pelas bolsas e auxílios. Dos entrevistados, 4 se referiram a necessidade de aumentar a quantidade de bolsas para atender à demanda, um indicou a necessidade de aumentar o valor das bolsas e um indicou a necessidade de concessão de auxílio-transporte, além de um deles apontar o transporte interno como necessidade.

Na dimensão simbólica, orientações e informações sobre o funcionamento da universidade, sobre as questões acadêmicas e atendimento estudantil foram o destaque. Neste sentido, relata a participante G:

“fortalecer programas de guia universitário e do curso, "manual do bixo", incluindo dicas de moradia e lazer. pensei nisso pq acabei morando num lugar caro pq não sabia por onde começar a busca e não tinha condições de ficar em hotel aqui pra ter mais tempo... se acontecesse algum imprevisto com minha renda familiar minha permanência já estaria ameaçada por essa má escolha. Em geral são os pets que preparam. a universidade poderia direcionar...”

A menção à assistente social reforça essa necessidade, conforme narrou o participante H:

“Pra você ter uma ideia eu nem sei quem é a assistente social da universidade. Mesmo eu precisando da assistente social da universidade, a gente não conhece a assistente social. Pra gente conhecer a universidade fica tudo a critério do aluno, ela teria que chegar até a gente. Eu, por exemplo, eu cheguei aqui com 31 anos, então eu tinha mais experiência pra ficar buscando essas coisas, mas como um aluno que tem 17 ou 18 anos sabe onde ele vai encontrar certas coisas que ele precisa. Acho que a universidade não dá estrutura nenhuma de informação, acolhimento nenhum, você tem alguns focos muito isolados, de acolhimento dos próprios veteranos da universidade, mas não é suficiente pra falar como que faz em certa situação... E eu acredito que essa é uma coisa que deveria ser mudada na universidade”.

Quanto aos espaços culturais, a participante B relata como uma via de expressão e integração comunitária:

“Eu coloquei também que espaços culturais é importante também. Eu não coloquei que a universidade oferece isso aqui, porque a universidade não tá oferecendo isso...palquinho não tem mais, as pessoas não podem mais ter um espaço de expressão cultural, no palquinho ou no próprio RU, que vem alguém e apaga, o palquinho que era um espaço dos alunos se expressarem, tipo a gente vai fazer um evento fim de tarde lá na área norte, vem prefeito da universidade lá falar pra gente parar tudo, tipo a gente não tá tendo espaço de convivência, espaço cultural aqui, mais. Já teve, já foi muito rico, mas hoje em dia não. E eu entendo todas essas questões de segurança, que tem por detrás disso, mas eu acho que tá acontecendo que tem gente meio que se aproveitando disso pra poder reprimir todas as expressões culturais que tem na universidade, a gente tá perdendo muito espaço cultural aqui, e eu to desacreditada nisso”.

6. PROCESSOS DE RECONHECIMENTO/REDISTRIBUIÇÃO

Segundo Fraser (2006), há duas maneiras genéricas para compreender a injustiça: a primeira relacionada à estrutura político-econômica e a segunda, aos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação. A injustiça econômica representa a exploração, ou expropriação da própria produção; a marginalização econômica, por ausência de trabalhos bem remunerados e a privação de bens materiais para garantia de um padrão de vida adequado. A injustiça cultural ou simbólica relaciona-se à dominação cultural, ou seja, a compreensão de outra cultura que não a do próprio indivíduo; o ocultamento (invisibilidade do indivíduo mediante práticas comunicativas, interpretativas e representacionais) e o desrespeito, a costumeira desqualificação ou difamação.

Pode-se observar pelo menos duas concepções de injustiças que pesam sobre os estudantes que ingressaram por reserva de vagas na UFSCar, a saber:

- privação de bens materiais, como ilustrado no relato da participante abaixo:

“minha mãe é diarista, sabe, meu pai é camponês, que dinheiro que eles têm pra mandar, pra eu estar aqui, sabe? Até eu conseguir (bolsa de) IC eu tive que trabalhar bastante pra complementar o pouco que minha mãe podia mandar pra mim, sabe? Isso com certeza atrapalhou” (Grupo F).

- ocultamento, presenciado na narrativa do participante do grupo D:

“Não reconhece que têm negros. Não há uma representação negra, são bem poucos os que têm. Os que têm estão apagados. Então eu acho que quem faz parte desse contexto se sente bastante oprimido. A gente sente o preconceito, eu pelo menos sinto. É como se a gente não fosse capaz de ta aqui, de estudar as mesmas coisas que eles” (os alunos brancos) (Grupo D).

Fraser (2006) adverte que as lutas por reconhecimento, presentes no segundo caso, revelam a especificidade de algum grupo; no caso são os estudantes negros que estão na Universidade. Em contraste, as lutas por redistribuição buscam eliminar arranjos econômicos que prejudicam determinados grupos, buscando uma distribuição equitativa de recursos, como no primeiro relato.

Se lutas por reconhecimento e lutas por redistribuição têm objetos diferentes, ou seja, a primeira direciona-se a criar a visibilidade de um determinado grupo, enquanto a segunda tende a omitir suas diferenças, surge o dilema redistribuição-reconhecimento.

Como sugere a autora, estas coletividades são bivalentes, ou seja, são afetadas pela estrutura político-econômica e, ao mesmo tempo, pela dominação cultural. O caso dos estudantes ingressantes pela reserva de vagas apresenta pelo menos duas características que os qualificam neste dilema, primeiro por representar grupos menos favorecidos economicamente, e segundo por não ter tido acesso aos conhecimentos prévios necessários para ingresso na Universidade, uma vez que provenientes do ensino médio público, em geral, de baixa qualidade, como relatou participante D1:

“Em questão a quem vem de escola pública, chega aqui é um universo totalmente diferente, tem dificuldade pra ler, pra escrever, como eu faço filosofia tem que ler muito, aí o que a gente aprendeu em escola pública não é nada comparado aqui...” (Entrevistado D1).

Isso reforça o que diz Bourdieu (1998), sobre o percurso acadêmico do estudante ser permeado por um mecanismo de eliminação que produz seus efeitos nos níveis mais elevados, no qual as oportunidades de acesso ao ensino superior pesam com rigor desigual sobre pessoas de diferentes classes sociais.

Mas outras características estão presentes nestes grupos, o que torna o dilema redistribuição-reconhecimento ainda mais complexo, como no caso dos estudantes negros e indígenas, sem descartar as particularidades de gênero, orientação sexual, entre outras, como relatam as participantes do Grupo A, a exemplo da luta por reconhecimento abordada por Fraser (2006):

“A inserção da mulher negra na universidade deve ser incentivada. Poucas são as professoras negras, principalmente nas exatas. A falta de inserção da pessoa trans também foi mencionada e uma maior representatividade no espaço acadêmico. A exclusão se materializa também pelo seu jeito de falar e de se vestir. Apesar de toda dificuldade, consideram que sua inclusão na universidade é um direito e que devem lutar para ocupar seu espaço” (Grupo A).

Isso reforça a teoria de Nancy Fraser, sobre o dilema redistribuição-reconhecimento:

Gênero e “raça” são paradigmas de coletividades bivalentes. Embora cada qual tenha suas peculiaridades não compartilhadas pela outra, ambas abarcam dimensões econômicas e dimensões cultural-valorativas. Gênero e “raça”, portanto, implicam tanto redistribuição quanto reconhecimento (FRASER, 2006, p. 233).

O sexismo cultural apontado na narrativa se entrelaça com o desrespeito à “raça” negra, sem deixar de lado a divisão por classes. Uma vez que estão presentes no mínimo dois tipos de injustiças sofridas pelos estudantes que ingressaram por reserva de vagas, pelo menos dois remédios tem que ser administrados para a inclusão social ou destes estudantes: o reconhecimento e a redistribuição, segundo Fraser (2006).

Para alcançar a justiça em ambos os aspectos (reconhecimento-redistribuição), um método apontado por Fraser é o que ela denomina “afirmação”, ou seja, “remédios voltados para corrigir efeitos desiguais de arranjos sociais sem abalar a estrutura subjacente que os engedra” (FRASER, 2006, p. 237). Isso significa que “afirmação” compreende um conceito de justiça distributiva, de redistribuição e reconhecimento para determinados grupos, que a curto prazo, não tem o poder de modificar o sistema institucionalizado.

Os dados obtidos neste trabalho corroboram essa perspectiva: a distribuição de bolsas e auxílios, as intervenções promovidas pela SAADE através de rodas de conversas e as demais políticas de permanência, incluindo Pro-Estudo, tem o viés de justiça distributiva afirmativa.

Fraser (2006) compreende que os remédios de reconhecimento afirmativos consistem em consolidar uma identidade, como é o caso dos estudantes provenientes de escola pública, dissolvendo as diferenças numa identidade única e universal. Promovendo o status social daqueles em situação mais vulnerável, as políticas institucionais deveriam agir ininterruptamente para dissolver a subordinação a qual estão inseridos. Já os remédios de redistribuição afirmativos, consistem em corrigir a má distribuição terminal, aumentando parte do consumo dos grupos economicamente desprivilegiados, através de transferência de renda e auxílios focalizados. O relato da participante F reforçam a utilização deste remédio na UFSCar para os estudantes de baixa renda:

“O que eu sei que (a UFSCar) oferece é auxílio moradia, tem a moradia fixa aqui dentro da UFSCar, eu sei que tem bolsa auxílio, né, que você pode pagar um aluguel fora, bolsa alimentação que tipo, você pode ir no RU sem pagar, tem também a bolsa atividade que é bem reduzido o valor”.

Segundo a autora, “longe de abolirem a divisão de classes *per se*, esses remédios afirmativos sustentam-na e moldam-na”, ou seja, não resolvem o fato gerador da estrutura social, que precisariam de políticas macroeconômicas voltadas para criação de pleno emprego, por exemplo (FRASER, 2006, p. 238). Fraser (2006) revela que “Programas de assistência pública “focalizam” os pobres não só por auxílio, mas por hostilidade”. A autora considera que os remédios de redistribuição afirmativos marcam a classe vulnerável como incapaz de conquistar autonomia, dependendo sempre de políticas e programas assistenciais (FRASER, 2006, p. 238).

A partir desta dimensão, pode-se constatar que o mesmo ocorre com a reserva de vagas via SISU para estudantes que cursaram ensino médio em escolas públicas. Uma vez que as vagas foram redistribuídas, focalizando grupos vulneráveis como estudantes de baixa renda e a população negra e indígena, esses estudantes são estigmatizados como privilegiados, necessitando, assim, de remédios de reconhecimento afirmativos para combater o preconceito velado da comunidade acadêmica, como aponta a participante G:

“acho que a UFSCar deveria desenvolver algum programa em torno de desconstruir o preconceito dos colegas, porque hoje em sala de aula eu não me sinto à vontade pra fazer uma pergunta, porque eu penso, tipo, meu Deus, as pessoas vão tipo me julgar, tipo que eu sou burra, sabe. Isso não acontece necessariamente com os cotistas, mas com quem não sabe. É um ambiente muito competitivo, assim, todo mundo tem que ser impecável e já estar pronto e ter vindo sabendo e não com essas deficiências que eu tenho”.

Fraser conclui que:

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. Essa dinâmica secundária, estigmatizante, pode ser entendida como o ‘efeito de reconhecimento prático’ da redistribuição afirmativa (FRASER, 2006, p. 238).

Neste sentido, pode-se concluir que os remédios afirmativos redistributivos devem ser combinados com outros que não incorram nesta prática. A abordagem da autora remete a um novo conceito, que são os chamados remédios transformativos.

Remédios transformativos reduzem a desigualdade social, porém sem criar classes estigmatizadas de pessoas vulneráveis vistas como

beneficiárias de uma generosidade especial. Eles tendem, portanto, a promover reciprocidade e solidariedade nas relações de reconhecimento (FRASER, 2006, p. 238).

De acordo com os dados deste estudo, percebe-se que os relatos dos alunos reivindicam um espaço de diálogo na universidade, tanto para exposição de suas dificuldades com relação à permanência, quanto para busca de soluções. Isso confirma a necessidade de utilização de remédios transformativos que busquem desestigmatizar ou desdiferenciar os grupos, distanciando-se do multiculturalismo *mainstream* e aproximando-se da desestabilização.

Os remédios transformativos sugeridos por Fraser (2001, p. 266) são “orientados para a correção de resultados indesejáveis precisamente pela reestruturação do arcabouço genérico que os produz”. No caso estudado, os resultados indesejáveis são a falta de reconhecimento dos estudantes que ingressaram por reserva de vagas, oriundos de escolas públicas, baixa renda, pretos, pardos e indígenas. O arcabouço genérico que o produz pode-se observar pelo contexto histórico da Universidade, que tem se mostrado elitista, acessível a poucos, com potencial para formação de novos conhecimentos.

A reestruturação deste sistema, com a aplicação dos remédios transformativos, sugerem a desconstrução deste arcabouço e a reformulação do espaço acadêmico de maneira que contemple sua diversidade de estudantes, transformando-se de um sistema elitista para um sistema de massa. De acordo com a autora, isso geraria a “desestabilização de identidades e diferenciações de grupos existentes, não só elevando a auto-estima dos integrantes dos grupos atualmente desrespeitados, como mudando a percepção de todos sobre a individualidade” (FRASER, 2001, p. 266). O ponto chave não é dissolver as diferenças em uma única identidade universal, mas sim sustentar diferenças múltiplas, fluidas e voláteis (FRASER, 2001). Reformulando o dilema reconhecimento/redistribuição de forma que seja possível encontrar uma solução, Fraser propõe uma matriz que, adaptada para o caso em estudo, pode ser representada pelo Quadro 15:

Afirmação	Transformação
Redistribuição Assistência estudantil: bolsas e auxílios	Distribuição de renda: pleno emprego
Reconhecimento Empoderamento dos grupos sub-representados através de políticas de inclusão na universidade, participação	Mudança para um sistema de ensino superior de massa

Verifica-se que a coluna afirmativa necessita estar em constante alimentação para produzir os efeitos esperados, ou seja, a inclusão dos estudantes que ingressaram por reserva de vagas na Universidade, enquanto a coluna transformativa tem potencial para se auto sustentar, possibilitando a emancipação dos grupos.

Compreende-se, entretanto, que as propostas da coluna transformativa envolvem mudanças que estão fora do alcance de gestão da Universidade, no que diz respeito à redistribuição, determinadas por políticas macroeconômicas. No tocante ao reconhecimento, para promoção de ações transformativas, seria possível a transição para o sistema de massa, cujos requisitos, segundo Trow (1973) envolvem mudanças na posição de acesso, tornando-se direito para alguns com certas qualificações; na função da educação superior, com foco na transmissão de habilidades, preparação de uma gama mais ampla de papéis de elite técnica e econômica; nos currículos e formas de instrução, mais flexíveis e semiestruturadas; diversidade institucional; “cidades do intelecto” misto de residência no campus e residência externa com acesso pelo transporte público, limites nebulosos e permeáveis; lócus de poder e tomada de decisão por processos ordinários de grupos de interesse e programas partidários; padrões acadêmicos (qualidade) variáveis, instituição comparadas às empresas de holding para empreendimentos acadêmicos de tipos diferentes; seleção e acesso meritocrático com programas compensatórios; administração acadêmica gerenciada por ex-acadêmicos tornando-se administradores em tempo integral e ampla e crescente burocracia; e governança interna por professores e funcionários com crescente influência dos estudantes.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo pretendeu entender como e se as ações afirmativas, em especial as políticas voltadas para permanência estudantil, tem contribuído para inclusão de estudantes historicamente excluídos desse nível de ensino, a partir de uma realidade local.

A análise documental colaborou para construir uma visão geral do contexto em que se inserem as ações afirmativas na UFSCar, delimitando-se dentre elas a reserva de vagas para alunos egressos do ensino público e suas demais modalidades previstas na Lei 12.711/12. No decorrer da pesquisa foram implementadas novas modalidades, instituídas pela Lei 13.409/16. Por terem sido implementadas em 2018, os grupos 1D (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), 2D (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), 3D (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), 4D (Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas) não foram objeto de discussão nesta dissertação, constituindo uma lacuna a ser tratada em estudos futuros. Também não foi objeto deste estudo as peculiaridades determinantes dos Grupos G1 e G3, ou seja, estudantes pretos, pardos ou indígenas, que também podem ser abordado de forma mais específica em outros estudos. Pela abrangência dos quatro grupos G1, G2, G3 e G4 não se pretendeu exaurir as particularidades destes grupos, como o racismo institucional. Compreende-se que os estudantes cotistas não representam um grupo homogêneo, mas procurou-se abordar características que afetam todos os estudantes cotistas, ou seja, a vulnerabilidade socioeconômica e o ensino médio cursado em escolas públicas.

Os dados apresentados, principalmente obtidos através da escuta a grupos de estudantes cotistas, demonstraram que a UFSCar apresenta uma estrutura de permanência que contribui para inclusão daqueles estudantes na universidade, mas que deve ser aprimorada.

O espaço universitário é amplo e possui uma estrutura física e administrativa condizente com o seu corpo discente.

Na categoria de redistribuição, as bolsas e auxílios têm sido fundamentais para permanência dos estudantes, segundo todos os participantes desta pesquisa, não seria possível a conclusão de suas respectivas graduações. Os Programas PET tem uma participação relevante neste contexto, tanto pela atribuição de bolsas de valor financeiro mais significativo quanto pela integração do estudante em atividades de ensino e pesquisa. Uma questão apontada refere-se aos valores das bolsas moradia e atividade que, segundo os entrevistados, encontram-se defasados: no atual valor, estas atendem apenas parcialmente às necessidades dos estudantes que buscam em atividades extras uma complementação. A bolsa-atividade é compreendida como um complemento às bolsas moradia e alimentação, e por representar um valor inexpressivo, os estudantes sugerem que as mesmas deveriam contemplar uma maior quantidade de estudantes, principalmente dos primeiros anos de curso, fase em que é mais difícil se enquadrar em outras modalidades de bolsas como as ICs, PETs, e mesmo estágios dentro e fora da Universidade. As opções para os estudantes que residem em São Carlos e para os de segunda graduação são praticamente nulas, havendo um maior dispêndio com os estudantes provenientes de outras cidades ou estados, o que representa também uma exclusão, já que a interiorização das universidades foi instituída a fim de expandir o acesso do público residente nas regiões em que as novas unidades/universidades foram instaladas. Ao se investir a maior parte do recurso recebido pelo PNAES em bolsas moradia, gera-se uma escassez de recursos para permanência de estudantes residentes na própria localidade. O restaurante universitário oferece refeições subsidiadas à toda comunidade acadêmica e é mantido com recursos PNAES, cuja finalidade não incluiu alunos de pós-graduação, docentes e técnicos-administrativos do quadro institucional. Portanto, utilizar tais recursos para subsidiar a alimentação de outras categorias da comunidade é uma prática que necessita ser revista com urgência. Além disso, é

necessário entender que a prática de universalização do PAE, fere a finalidade do PNAES, instituído como um programa focalizado e não universal.

Na categoria reconhecimento, foram relatadas diversas dificuldades que comprometem a integração do estudante com o espaço acadêmico. Destaca-se a necessidade de ser ouvido e de participar das decisões que influenciam na sua permanência. Promover políticas institucionais que visem a paridade nas estruturas de representação discente dentre a diversidade de estudantes que ora compõem o corpo discente é medida que se impõe. Um ponto a ser considerado é a relação entre a ProACE e o aluno. Há recorrentes relatos de que a Assistência Estudantil na UFSCar tem um papel meramente burocrático e que o questionário socioeconômico a qual são submetidos os alunos em vulnerabilidade é taxativo, não permitindo a exposição da real situação econômico-financeira do estudante. Neste sentido, a criação de espaços participativos como as pretendidas oficinas são de fundamental importância. Convém recomendar a disponibilização de canais de comunicação mais efetivos para que as propostas de ações participativas cheguem até os estudantes, sendo que as redes sociais parecem representar um caminho de maior proximidade.

A conscientização da comunidade acadêmica de que este espaço passou a incorporar novos integrantes é urgente, visto que em mais de 10 anos de ações afirmativas, estes estudantes ainda encontram-se invisíveis e marginalizados pelas dificuldades socioeconômicas e pela falta de base proveniente dos ensinos fundamental e médio. Para isso, cursos e reuniões com o corpo docente e técnico-administrativo da Universidade com a explanação das dificuldades apresentadas pelos estudantes podem promover um avanço significativo. Ressalta-se, ainda, que estratégias de efetivo acolhimento aos alunos ingressantes são necessidades básicas para melhorar a inclusão social. A apresentação de todo espaço acadêmico, das regras e normas e, principalmente das oportunidades de bolsas, participação em projetos, estágios, além dos recursos de acompanhamento e reforço pedagógico possibilitariam melhoras no desempenho acadêmico, queda da evasão e retenção destes estudantes.

8. REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. M.; PIOTTO, D. C. Combate à Desigualdade? Análise Socioeconômica e Étnico racial de um Programa de Ação Afirmativa no Ensino Superior. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., UFSC, 2015. **Anais...** Florianópolis, 2015.

AGUIAR, V. **Ampliação e diversificação do acesso no ensino superior: a formação do sistema de massa no setor privado (1995-2010)**. 2013. 224f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de Campinas, Campinas, 2013.

_____. O setor privado de educação superior no Brasil: delineando um perfil do sistema de massa. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOCS, 38., Caxambú, 2014. **Anais...** Caxambú, 2014.

BANIWA, G. Educação Escolar Indígena no Brasil: Avanços, Limites e Novas Perspectivas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., Goiânia, 2013. **Anais...** Goiânia, 2013.

BAYMA, F. Reflexões sobre a Constitucionalidade das Cotas Raciais em Universidades Públicas no Brasil: referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 325-346, 2012.

BARBOSA e SILVA, L. Racismo institucional e as oportunidades acadêmicas nas IFES. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 3, n. 3, p. 80-99, 2017.

BARBOSA e SILVA, L.; COSTA, N. C. D. Acesso e permanência em desproporção: as insuficiências do Programa Nacional de Assistência Estudantil. **Revista de Discentes em Ciências Políticas da UFSCar**, São Carlos, vol. 6, n. 2, p. 166-192, 2018.

BARBOSA, M. L. O. Destinos, Escolhas e a Democratização do Ensino Superior. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 256-282, 2015.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Nogueira, M. A.; Catani, A. (Org). Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1998.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1998.

_____. **Decreto nº. 7.234 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em 24.03.2019.

CARDOSO, JR. J. C. O Longo Século XX: do Planejamento Governamental e da Gestão Pública no Brasil. In: _____. **Planejamento Governamental e Gestão Pública no Brasil**: Elementos para Ressignificar o Debate e Capacitar o Estado. IPEA, 2011. p.11-33.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: da colônia a era de Vargas**. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Francisco Alves, 1980.

_____. **A universidade temporã: o ensino superior, da colônia à Era Vargas**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CURY, C. R. J. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. **Educ. Societ.**, Campinas, v. 30, n.108, p. 717-738, 2009.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, 2013.

DE MAGALHÃES, R. P.; DE MENEZES, S. C. Ação afirmativa na UFRJ: a implantação de uma política e os dilemas da permanência. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, ano XVII, n. 32, p. 59 – 74, 2014.

DUARTE, A. C. **A Constitucionalidade das Políticas de Ações Afirmativas**. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, 2014.

DURHAM, E. **O Ensino Superior no Brasil: Público e Privado**. Documento de trabalho do NUPES-USP, 2003.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERES JÚNIOR, J. et al. **Levantamento das políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais**. GEMAA, 2013. Disponível em: <<http://gema.iesp.uerj.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FERREIRA, W. **Justiça e reconhecimento em Nancy Fraser: interpretação teórica das ações afirmativas no caso brasileiro**. Colégio Pedro II, 2010.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da Justiça na Era Pós-Socialista”. In: SOUZA, J. **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Rio de Janeiro: Ed. UnB, 2001.p. 245-282.

_____. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo. Editora Cortez, 2000. p.71-90.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS - FONAPRACE. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior**. Belo Horizonte, 1997.

_____. **I Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior**. Brasília, 1996.

_____. **II Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior**. Brasília, 2004.

_____. **III Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior**. Brasília, 2011.

_____. **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior**. Uberlândia, 2016.

_____. **Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das IFES**. Brasília, 2008.

_____. **I Pesquisa Nacional do Perfil das Instituições Federais do Ensino Superior para Assistência Estudantil**: um mapeamento das capacidades e instrumentos. Brasília, 2015.

GANAM, E. A. S. **“Entre fracos e feridos”**: um estudo sobre os significados do percurso de estudantes atendidos pela política de assistência estudantil na UNIFESP. 2016. 149f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do ABC, Santo André, 2016.

HAAS, C. M.; LINHARES, M. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-863, 2012.

JODAS, J. **Entre diversidade e diferença**: o programa de Ações Afirmativas da UFSCar e as vivências dos estudantes indígenas. 2012. 142f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, v. 10, n. 15, p. 124-136, 2004.

LIMA, P. G. Políticas de Educação Superior no Brasil na primeira década do século XXI: Alguns cenários e leituras. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 85-105, 2013.

MANCEBO, D.; DO VALLE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, 2015.

MARCON, T. Políticas de ação afirmativa no contexto da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 233, p. 11-33, 2012.

MARQUES, A. C. H.; CEPÊDA, V. A. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: Aspectos democrático e inclusivos. **Perspectivas**, São Paulo, v. 42, p. 161-192, 2012.

MATOS, J. A. V.; SILVA, K. L.; GARCIA, M-C. O mapa corporal narrado: relato de experiência de pesquisa com aporte teórico de Bourdieu. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, 2018.

MEC. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em 24.03.2019.

MINTO, L. W. **A educação da “miséria”**: particularidade capitalista e a educação superior no Brasil. 2011. 326f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2011.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 757-776, 2004.

MOTTA, C. D. V. B.; BROLEZZI, A. C. A influência do positivismo na história da educação matemática no Brasil. In: SEMINÁRIO PAULISTA DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS, 1., São Paulo, 2005, **Anais...** São Paulo, 2005.

MAYORGA, C.; SOUZA, L. M. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 263-281, 2012.

NETO, O. C.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13., Ouro Preto, 2002. **Anais...** Minas Gerais, 2002.

NEVES, C. E. B.; MORCHE, B.; ANHAIA, B. C. Educação Superior no Brasil. Acesso, equidade e as políticas de inclusão social. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, 27., JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, 8., Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009. **Anais...** Buenos Aires, 2009.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. Os herdeiros: fundamentos para uma sociología do ensino superior. **Educ. Soc.**, Camp inas, v. 36, n. 130, p. 47-62, 2015.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 8, n. 10, p. 661-690, 2007.

PAULA, A.P.P. Administração Pública Brasileira: entre o gerencialismo e a gestão social. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 36-49, 2005.

PIRES, R. C. **A Geometria dos Positivistas Brasileiros**. 1998. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

QUEIROZ, S.; SANTOS, J. Sistemas de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 717-737, 2006.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes. 2016.

REUNI. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. **Relatório de Primeiro Ano**. 2009. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

SAMPAIO, H. O Setor Privado de Ensino Superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior**, Campinas, p. 1-16, 2011.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. 214f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2009.

SEGNINI, L. R. P. Educação e Trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v.14, n.2, p. 72-81, 2000.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil: Democratização ou Massificação Mercantil? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n.133, p. 867-889, 2015

SILVÉRIO, V. R.; SILVA, P. B. G. Ações afirmativas, sim. **Revista ADUSP**, v. 33, p. 25-29, 2004.

SPINELLI, L. M. Repensando o reconhecimento: a crítica de Nancy Fraser ao modelo identitário de Axel Honneth. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 6, n 1, p. 204-234, 2016.

TRÓPIA, P. V.; BARBOSA E SILVA, L. Expansão do ensino superior e o novo perfil dos estudantes das universidades federais brasileiras. In: XXXI Congresso ALAS, 2017, Montevideu. **Anais...** Montevideu, 2017.

TROW, M. **Problems in the transition from elite to mass higher education**. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, 1973.

UFSCar. Portaria GR nº 695/07 de 6 de julho de 2007. Dispõe sobre a implantação do Ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos de Graduação da UFSCar, no Programa de Ações Afirmativas. São Carlos, 2007. Disponível em:

<<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/legislacao-institucional>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

_____. **Relatório Anual de Atividades**. Universidade Federal de São Carlos, 2009.

_____. **Relatório de Gestão da SAADE (fevereiro a outubro de 2016)**. Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade. São Carlos, 2016a. Disponível em: <<http://blog.saade.ufscar.br/?p=412>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

_____. **Relatório Gestão 2012-2016: Transição de Gestão**. Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis ProACE. São Carlos, 2016b.

_____. Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da UFSCar. Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade. São Carlos, 2016c.

_____. Apresentação. Portal da UFSCar. São Carlos, 2017. Disponível em: <<http://www2.ufscar.br/a-ufscar/apresentacao>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

_____. Edital PROACE Nº 01/2018. Processo seletivo para o Programa de Assistência Estudantil da UFSCar, campus São Carlos. São Carlos, 2018. Disponível em:
<https://www.bolsas.ufscar.br/BOLSAS/ProACE/documentos/Edital_PAE2018_SC.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2018.

VELHO, L. Pós-graduação no Brasil: da concepção ofertista linear para novos modos de produção do conhecimento implicações para avaliação. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n.3, p.625-645, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ORGANIZAÇÕES E
SISTEMAS PÚBLICOS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução 466/2012 do CNS)**

ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E DEMOCRÁTICO: UM ESTUDO SOBRE A EFETIVIDADE DA POLÍTICA DE COTAS PARA ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO NA UFSCar

Eu, KATIA SILENE CAVICHIOLO, estudante do Programa de Pós Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa “Ensino superior público e democrático: um estudo sobre a efetividade da política de cotas para acesso e permanência de estudantes de graduação na UFSCar” orientada pelo Prof. Dr. Wagner de Souza Leite Molina e coorientada pela Profa. Dra. Ana Paula Serrata Malfitano.

A Portaria GR 659/07 de 06/06/2007 implementou na UFSCar o ingresso de estudantes por cotas sociais e raciais. Após dez anos da implementação da política de cotas, a pesquisa pretende explorar como essas ações afirmativas tem contribuído para efetiva democratização do acesso e permanência ao ensino superior na UFSCar.

Você foi selecionado (a) por estar matriculado na UFSCar e ter ingressado pelas ações afirmativas. Primeiramente você será convidado para participar de grupos focais onde serão sugeridos tópicos de discussão entre os participantes. O objetivo da pesquisa é ampliar as análises sobre a efetiva inclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade econômica e social. A fim de subsidiar ações institucionais no tocante à gestão pública da Universidade,

espera-se: a) caracterizar a população a partir dos registros oficiais; b) conhecer algumas histórias de vida, perspectivas futuras, crenças e cultura; c) identificar as necessidades gerais e específicas para permanência na UFSCar de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica; d) descrever os programas de assistência estudantil específicos para estes estudantes durante sua permanência e quais suas consequências para a efetiva inclusão na Universidade; e) relatar as experiências com estágios e bolsas-atividade durante a permanência na UFSCar e o impacto dessas atividades na vida acadêmica dos estudantes; f) relatar entraves burocráticos, pedagógicos e culturais que dificultam a permanência e o sucesso dos estudantes nos cursos de graduação da universidade, bem como a participação em grupos de pesquisa e iniciação científica; g) analisar se diferentes cursos adotam práticas específicas que acarretam maior ou menor inclusão dos alunos cotistas e a distribuição desses alunos nos diversos cursos do campus.

Os encontros com o grupo serão realizados nas dependências da UFSCar, ou em outro local, organizado pela pesquisadora, se os grupos assim concordarem. Todos os encontros contarão com a participação de um relator, isento de vínculo com os participantes do grupo. As perguntas poderão ser invasivas à intimidade dos participantes, podendo gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área de ciências sociais aplicadas, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para a política de cotas na UFSCar. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e

atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação ao pesquisador ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas, dos encontros do grupo e da presença de um relator nesses encontros coletivos. As gravações realizadas durante a entrevista serão transcritas pela pesquisadora e depois apresentada aos participantes para validação das informações, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível. A transcrição das gravações feitas nos encontros dos grupos será realizada na íntegra pela pesquisadora, observando a garantia de fidelidade à gravação.

Eventuais despesas com alimentação e transporte decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão reembolsadas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (16) 991608604. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-

Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico:

cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato:

Pesquisador Responsável: Katia Silene Cavichiolo

Endereço: Rua Victório Bonucci 667 casa 83 Jd. Tangará, São Carlos (SP)

Contato telefônico: (16) 99160-8604 e-mail: katiasc2005@gmail.com

Local e data: _____

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

ANEXOS

Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ensino superior público e democrático: um estudo sobre a efetividade das políticas de cotas para acesso e permanência de estudantes de graduação na UFSCar

Pesquisador: KATIA SILENE CAVICHIOLLO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 85917018.0.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.622.414

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho tem o objetivo de ampliar as análises sobre a efetiva inclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade econômica e social. A fim de subsidiar ações institucionais no tocante à gestão pública da Universidade Federal de São Carlos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos claros e bem definidos:

", o presente trabalho tem o objetivo de ampliar as análises sobre a efetiva inclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade econômica e social. A fim de subsidiar ações institucionais no tocante à gestão pública da Universidade: a) caracterizar a população a partir dos registros oficiais; b) conhecer algumas histórias de

vida, perspectivas futuras, crenças e cultura; c) identificar as necessidades gerais e específicas para permanência na UFSCar de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica; d) descrever os programas de assistência estudantil específicos para estes estudantes durante sua permanência e quais suas consequências para a efetiva inclusão na Universidade; e) relatar as experiências com estágios e bolsas-atividade durante a permanência na UFSCar e o impacto dessas atividades na vida acadêmica dos estudantes; f) relatar entraves burocráticos, pedagógicos e culturais

que dificultam a permanência e o sucesso dos estudantes nos cursos de graduação da universidade, bem como a participação em grupos de pesquisa e iniciação científica; g) analisar se

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.622.414

diferentes cursos adotam práticas específicas que acarretam maior ou menor inclusão dos alunos cotista e a distribuição desses alunos nos diversos cursos do campus"

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios avaliados adequadamente:

"Riscos:

Risco mínimo. Os relatos dos participantes serão utilizados na pesquisa, preservando-se a identidade dos envolvidos. A participação simultânea dos estudantes poderá gerar divergência de opiniões entre eles, mas com baixa probabilidade de conflitos, visto que a população representa um grupo homogêneo em relação aos ingressantes pelo sistema de ampla concorrência. As perguntas poderão ser invasivas à intimidade dos participantes, podendo gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento dos trabalhos por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientar o(s) participante(s) e encaminhá-lo(s) para atendimento nas unidades especializadas disponíveis na UFSCar, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Benefícios:

A avaliação é uma importante etapa no ciclo das políticas públicas, pois permite verificar a efetividade da política implementada e propor ajustes, ampliar ou reduzir seu foco. A participação dos estudantes que ingressaram pelo sistemas de cotas através da metodologia proposta, permite aprofundar as análises através da opinião dos próprios envolvidos."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto bem estruturado

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE foi entregue e sua redação está de acordo com o público alvo.

Folha de rosto preenchida e assinada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.622.414

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1071698.pdf	13/03/2018 20:23:23		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	13/03/2018 20:22:35	KATIA SILENE CAVICHIOLO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.doc	06/03/2018 22:56:34	KATIA SILENE CAVICHIOLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	06/03/2018 22:52:55	KATIA SILENE CAVICHIOLO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 26 de Abril de 2018

**Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador)**

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Portaria GR n° 695/07 de 06/06/2007

