

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ORGANIZAÇÕES E SISTEMAS
PÚBLICOS

TATIANA BIANCHINI PINHEIRO

**Evolução da demanda por assistência estudantil na UFSCar em
função da implementação das Ações Afirmativas nos anos de
2007 a 2013**

São Carlos
Julho de 2015

TATIANA BIANCHINI PINHEIRO

**Evolução da demanda por assistência estudantil na UFSCar em
função da implementação das Ações Afirmativas nos anos de
2007 a 2013**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de
São Carlos para obtenção do título de Mestre em
Gestão de Organizações e Sistemas Públicos.

Área de Concentração: Ciências Sociais Aplicadas

Orientadora: Profa. Dra. Monica Filomena Caron

São Carlos
Julho de 2015

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

P654ed Pinheiro, Tatiana Bianchini.
Evolução da demanda por assistência estudantil na UFSCar em função da implementação das ações afirmativas nos anos de 2007 a 2013 / Tatiana Bianchini Pinheiro. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
84 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Políticas públicas. 2. Ações afirmativas. 3. Estudantes - programas de assistência. I. Título.

CDD: 351.0072 (20^a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SAO CARLOS

Pró-Reitoria de Pós-Graduação
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 Tatiana Bianchini Pinheiro, realizada em 14/08/2015:

Profa. Dra. Monica Filomena Caron
UFSCar

Prof. Dr. Julio Cesar de Moraes
UFSCar

Profa. Dra. Cintia Rejane Moller de Araujo
Unifesp

Aos queridos Adriano, Bruno e Pedro, por tudo!

AGRADECIMENTOS

No desenvolvimento deste trabalho, muitas pessoas ajudaram, de forma pessoal ou profissional, e contribuíram para que este mestrado fosse concretizado.

À atenção e à orientação da Profa. Dra. Monica Filomena Caron, que ajudou durante todo o processo, desde a definição do tema de pesquisa.

À compreensão e ao apoio do Pró-Reitor de Assuntos Comunitários e Estudantis, Geraldo Costa Dias Junior, e da então Diretora da Divisão de Nutrição e Alimentação, Maria Sylvia Carvalho de Barros, pelas autorizações de afastamento para capacitação, concedidas sempre que solicitadas.

Ao Geraldo Costa Dias Junior, também pela autorização para realização desta pesquisa junto aos departamentos da ProACE.

Aos colegas da ProACE, especialmente à Evellyn Espindola, à Lilian Noronha, ao Ivanildo da Silva e ao Ocimar Rodrigues, e novamente à Maria Sylvia Carvalho de Barros, sempre muito solícitos na elucidação das questões da pesquisa.

Agradeço especialmente à Cris Mattos, à Lívia Lopes, à Vanessa Zago, ao Junior Clemente, ao Adriano Alonso e ao Libânio Pinheiro, que, cada um a sua maneira, ajudaram a enfrentar este desafio.

Muito obrigada a todos!

RESUMO

O trabalho considera a evolução da necessidade dos alunos por assistência estudantil na UFSCar, após a implantação das Ações Afirmativas, até o ano de 2013. Considerou-se o ano 2007 como referência anterior a implantação das Ações Afirmativas, que ocorreu em 2008. O tema de pesquisa foi escolhido por considerar que seus resultados, relativos a uma análise parcial do processo de implantação de uma política pública, podem contribuir para melhorar a eficácia dessa política. O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar se houve mudanças nas demandas por assistência estudantil, e buscou-se também verificar se, após a implantação das ações afirmativas, foram necessárias alterações nas rotinas de trabalho da ProACE (Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis) em seus departamentos diretamente envolvidos com a assistência estudantil. A pesquisa apresenta, também, o levantamento parcial realizado a respeito do ano de implantação das Ações Afirmativas nas universidades federais brasileiras, sendo que, para isso, foram feitas consultas nos *sites* dessas universidades federais. O foco, neste caso, era entender o contexto no qual a UFSCar estava inserida quando decidiu definir políticas de ações afirmativas para o ingresso de seus alunos. Como metodologia, realizou-se uma pesquisa exploratória, a partir de pesquisas documentais e de campo. A conclusão do trabalho é de que houve grande evolução na demanda por assistência estudantil no período analisado, como o crescimento de 157% do número de bolsistas, o aumento de dez vezes o gasto com bolsas assistenciais e o aumento em 84% do número de vagas em moradias além da criação, em 2011, da bolsa-moradia, mas que não pode ser atribuído somente à implantação das Ações Afirmativas, pois até 2012 a UFSCar estava envolvida no processo de expansão de vagas do REUNI. Apesar de os departamentos da ProACE terem que atender mais alunos do que estavam acostumados, não foram percebidas mudanças significativas na rotina para atender o maior público beneficiado por assistência estudantil.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Ações Afirmativas. Assistência Estudantil.

ABSTRACT

This paper considers the evolution of the student's needs for assistance in the Federal University of Sao Carlos (UFSCar), in Brazil, after the implementation of the Affirmative Actions by the year 2013. It is considered the year 2007 as previous reference implementation of Affirmative Action, which took place in 2008. The research topic was chosen on the grounds that their results relating to a partial analysis of the implementation of a public policy process, can contribute to improving the effectiveness of this policy. The overall objective of this research was to analyze whether there were changes in the demand for student assistance, and sought to also check whether, after the implementation of affirmative action, changes were needed in the work routines of ProACE (Sector of community and student affairs of the UFSCar) and in their departments directly involved with the student assistance. The research also presents the partial survey about the year of implementation of Affirmative Action in Brazilian federal universities, and to this end, consultations were held on the websites of these federal universities. The focus in this case was to understand the context in which the UFSCar was inserted when it decided to set affirmative action policies for admission of students. The method used is an exploratory research, based on documentary and field research. The conclusion of the study is that there was a great evolution in demand for student assistance in the analyzed period, as growth of 157% in the number of fellows, the tenfold increase spending on assistance grants and increasing by 84% the number places in student housing in addition to the creation, in 2011, of a home assistance fellow, but that can not be attributed only to the implementation of Affirmative Action, because until 2012 the UFSCar was involved in the process of expanding of REUNI (a government policy of expansion of places in Brazilian universities). Despite of the PROACE departments having to serve more students than they used to do, it was not observed significant changes in the routine to serve wider public benefited by student assistance.

Keywords: Public Policies. Affirmative Actions. Student Assistance.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Ano de implantação de AAs em Universidades Federais	52
Gráfico 2: Número de bolsistas por ano	63
Gráfico 3: Valores gastos com bolsas assistenciais.....	64
Gráfico 4: Total de vagas de moradia oferecidas por ano	65
Gráfico 5: N ^o de bolsas-moradia em espécie distribuídas por campus	66
Gráfico 6: Atendimento médico realizado a alunos, de 2007 a 2013	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Etapas de processos de PPs	39
Quadro 2: Esquema dos conceitos de eficiência, eficácia e efetividade	41
Quadro 3: Universidades federais cuja data de implantação das AAs foram encontradas.....	54
Quadro 4: Universidades federais cuja data de implantação das AAs não foram encontradas.....	57
Quadro 5: Bolsas auxílio deferidas por faixa de renda familiar <i>per capita</i> em 2015	58
Quadro 6: Número de bolsistas por ano.....	62
Quadro 7: Vagas de moradia oferecidas por campi	65
Quadro 8: Número de bolsas-moradia em espécie distribuídas por campi	66
Quadro 9: Atendimento médico realizado pelo DeAS a alunos.....	68
Quadro 10: Roteiro das entrevistas	83
Quadro 11: Bolsas-atividade concedidas entre os anos de 2007 e 2013.....	84

Lista de Abreviaturas e siglas

AA	Ação Afirmativa
AAAs	Ações Afirmativas
CF88	Constituição Federal de 1988
CIG	Coordenadoria de Ingresso na Graduação
DeAFC	Departamento de Administração, Finanças e Contratos
DeAS	Departamento de Atenção à Saúde
DeSS	Departamento de Serviço Social
DiAS	Divisão de Assistência Social
DiSST	Divisão de Saúde e Segurança no Trabalho
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
IRBr	Instituto Rio Branco
MEC	Ministério da Educação
MJ	Ministério da Justiça
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Pnaes	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Política Pública
PPs	Políticas Públicas
ProACE	Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
ProGrad	Pró-Reitoria de Graduação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Prouni	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
RU	Restaurante Universitário
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SPDI	Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais

Sumário

1. Introdução	13
1.1 Objetivos.....	15
1.2 Conteúdo do trabalho	16
2. Referencial Teórico	17
2.1. Ações Afirmativas	17
2.1.1 Críticas ao Sistema de Cotas.....	27
2.1.2 Ações Afirmativas na UFSCar.....	31
2.2. Políticas Públicas.....	34
2.2.1 O Ciclo das Políticas Públicas.....	39
2.2.2 Avaliação de PP: Eficiência, Eficácia e Efetividade	39
2.3. Estratégias de Desenvolvimento.....	42
3. Metodologia	47
3.1 Metodologia: levantamento	48
3.2 Metodologia: entrevistas	49
4. Resultados e discussões	52
4.1 Implantação das AAs nas universidades federais brasileiras	52
4.2 Entrevistas realizadas.....	58
5. Conclusão	71
Referências	74
Anexo – Organograma da ProACE	82
Apêndice A – Roteiro das entrevistas	83
Apêndice B – Bolsas-atividade concedidas entre os anos de 2007 e 2013	84

1. Introdução

O sistema político brasileiro, segundo Guimarães (2014), que tantos progressos fez nos últimos trinta anos em direção a uma democracia efetiva, inclusive em razão dos esforços de inclusão dos excluídos, pode ser ainda classificado como plutocrático, o que na definição de Aristóteles significa o governo dos ricos. O autor citado, diplomata e professor do Instituto Rio Branco (IRBr/Ministério das Relações Exteriores), foi secretário-geral do Itamaraty entre 2003 e 2009, ministro-chefe da Secretaria de Assuntos Estratégicos entre 2009 e 2010 e alto representante-geral do Mercosul, entre 2011 e 2012.

Ele acrescenta que, para transformar esse sistema plutocrático em um sistema verdadeiramente democrático, é necessário enfrentar aqueles que concentram o poder econômico, que não têm interesse em ceder o controle sobre os mecanismos normativos, e disciplinar as atividades que geram a distribuição da riqueza, no caso desta pesquisa, em direção à educação superior de qualidade para todos.

Na realidade brasileira de profunda desigualdade na distribuição de renda, as Ações Afirmativas estão entre as políticas públicas criadas para minimizar os problemas decorrentes dessa injustiça social.

As Ações Afirmativas (doravante aqui denominadas AAs), na definição de Guarnieri e Melo-Silva (2005), são medidas discriminatórias positivas utilizadas para integrar, ao contrário das medidas discriminatórias negativas, que servem para segregar. Elas existem para que pessoas de grupos historicamente discriminados e desfavorecidos, em consequência de políticas e formas de dominação injustas, possam competir no mercado de trabalho e exercer plenamente seus direitos, em igualdade com aqueles outros grupos que foram historicamente favorecidos.

O intuito das AAs é tratar a desigualdade, que não acontece por falta de mérito dos que estão em desvantagem, mas como resultado de pontos de partida diferentes de cada um, tais como condições de ensino, moradia e saúde. Busca-se, com as AAs, alcançar a democratização da educação e a justiça social.

Passos e Gomes (2012) escrevem que o sistema educacional é um dos fatores mais eficazes de conservação das condições sociais. Segundo esses

autores, o livre jogo das leis de transmissão cultural faz com que o capital cultural retorne às mãos daqueles que já o possuem.

Segundo Moehlecke (2002), dentre as justificativas que fundamentam os projetos de AAs, encontram-se referências à importância da educação, pois considera que esta pode ser analisada como um instrumento de ascensão social e de desenvolvimento do país.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010 (BRASIL, 2012), existe no território nacional uma grande diferença no acesso a níveis de ensino pela população negra; enquanto na faixa etária de 15 a 24 anos, 31,1% da população branca frequentava o ensino superior, apenas 12,8% dos pretos e 13,4% dos pardos na mesma faixa etária frequentavam esse nível de ensino. É muito nítida a incoerência dessa situação com os ideais de igualdade, justiça e democracia.

Visando intervir nessa iniquidade e nos problemas dela resultantes, ou seja, com o compromisso de contribuir para a redução das desigualdades do país, em 2004 a UFSCar apontou em Plano de Desenvolvimento Institucional (doravante PDI) sua decisão de definir uma política de AAs. Após a criação da Comissão de AAs, construção de debates e organizações de eventos, em 2006 a referida comissão formulou a primeira proposta, com o objetivo de promover uma consulta aos diferentes segmentos da comunidade universitária, a fim de que o Programa de AAs da UFSCar representasse adequadamente às expectativas da comunidade universitária.

O Sistema de Reserva de Vagas foi implantado na UFSCar a partir de 2008. Entre 2008 e 2010, tal sistema disponibilizou 20% de vagas para egressos do ensino médio de escolas públicas e uma vaga por curso para indígenas. No período de 2011 a 2013, foram disponibilizadas 40% das vagas para o mesmo público.

Para a implantação de AAs é necessário o investimento em assistência estudantil, visando a garantir a permanência dos alunos no ensino superior, por meio de auxílios como moradia, alimentação e bolsas, além de suporte pedagógico.

No sentido de buscar o entendimento de como ocorreu a evolução da implantação das ações afirmativas no país, procurou-se neste trabalho sistematizar o percurso da implantação das AAs nas universidades federais

brasileiras e perceber o contexto no qual a UFSCar estava inserida quando apontou sua decisão de definir políticas de ações afirmativas para o ingresso de seus alunos.

Com as pesquisas documentais e de levantamento utilizadas, este trabalho tentará dimensionar o aumento da demanda ocorrido por assistência estudantil na universidade, sistematizar o percurso de implantação das AAs nas universidades federais brasileiras, descrever os critérios para atribuição de bolsas assistenciais e apontar mudanças nas rotinas de trabalho dos Departamentos da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (ProACE) diretamente envolvidos com a assistência estudantil.

O presente trabalho permitirá, enquanto resultado, uma análise parcial do processo de implantação de uma política pública, que pode auxiliar no seu aperfeiçoamento e no aumento de sua eficácia.

1.1 Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é analisar se houve aumento na demanda por assistência estudantil na UFSCar em função da implementação das Ações Afirmativas, entre os anos de 2007 e 2013.

Como objetivos específicos, o trabalho sistematizará o percurso da implantação das ações afirmativas nas universidades federais brasileiras; e com relação exclusivamente à UFSCar, descreverá os critérios utilizados para a seleção de bolsas assistenciais, buscará traçar o perfil dos alunos ingressantes por cotas e apontará as mudanças ocorridas nas rotinas de trabalho dos Departamentos da ProACE diretamente envolvidos com a assistência estudantil.

1.2 Conteúdo do trabalho

O trabalho está dividido em cinco capítulos; o primeiro, já visto, traz uma contextualização do problema de pesquisa, a justificativa para a escolha do tema e os objetivos do trabalho.

O capítulo 2, a seguir, apresenta a revisão bibliográfica realizada, acerca das Ações Afirmativas, apresentando um histórico do tema e descrevendo o modo como foi formalizado o programa das AAs na UFSCar. Com base no entendimento de que as ações afirmativas são corolários da implantação de Políticas Públicas, apresenta-se uma seção sobre esse último tema; também uma outra pelo fato de entender-se que as AAs são uma estratégia de desenvolvimento que busca reduzir o problema da desigualdade de renda no Brasil.

O capítulo 3 apresenta a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa.

O capítulo 4 traz os resultados obtidos nas pesquisas realizadas e o desfecho das entrevistas executadas.

Finaliza-se com o capítulo 5, no qual são feitas as considerações finais sobre o alcance dos objetivos propostos, as limitações da pesquisa e as conclusões do trabalho.

2. Referencial Teórico

Neste capítulo serão consideradas as AAs, as políticas públicas e as estratégias de desenvolvimento.

2.1. Ações Afirmativas

A expressão “Ações Afirmativas” teve origem nos Estados Unidos, que enfrentaram, nos anos 1960, um momento de reivindicações democráticas internas do movimento pelos Direitos Civis, que lutava pela extensão da igualdade de oportunidades para todos. Nesse período, o movimento negro apareceu como uma das principais forças atuantes que, juntamente com lideranças brancas liberais e progressistas, uniram-se numa ampla defesa de direitos. Surgiu então, nesse contexto, a ideia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, além de garantir leis antissegregacionistas, também assumisse uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra. Desde 1961, segundo Araujo, Resende e Braga (2014), universidades americanas adotam cotas e fazem programas de conscientização da população contra o racismo (MOEHLECKE, 2002; ARAUJO; RESENDE; BRAGA, 2014).

Antes da formalização do termo, em 1950, medidas de discriminação positiva já ocorriam na Índia, com percentual de 15% de cargos do serviço público reservados para os *Dalits*, a casta intocável e considerada impura no país (ARAUJO; RESENDE; BRAGA, 2014).

No Brasil, com a redemocratização do país, os movimentos sociais, principalmente o Movimento Negro, começaram a exigir do Estado ações para reparações das injustiças às quais são vítimas, exigindo compensação pela discriminação histórica a que são submetidos, correção de tratamentos excludentes dados aos negros, e reivindicavam condições de se tornarem parte da elite intelectual, científica e política da sociedade (SILVÉRIO; SILVA, 2004). Para os autores, essas demandas devem ser interpretadas como indenizações devidas pela sociedade aqueles a quem ela impediu vida digna e saudável, pois o sofrimento a que os negros têm sido submetidos não podem ser tratado como problema exclusivamente deles, mas de toda a sociedade brasileira.

As AAs são medidas discriminatórias positivas que existem para que pessoas historicamente discriminadas e desfavorecidas, em consequência de políticas e formas de dominação injustas, possam competir no mercado de trabalho e exercer seus direitos plenamente, em igualdade com aqueles outros indivíduos que foram historicamente favorecidos. Razões históricas, tais como a escravidão e o massacre indígena, importantes fatores contribuidores para a desigualdade atual dos grupos negros e indígenas, resultam numa dívida do Poder Público para com esses grupos, e o pagamento dessa dívida precisa ser realizado em programas como as AAs que, segundo Silvério e Silva (2004), eliminam diferenças sociais.

As principais áreas contempladas pelas AAs são o mercado de trabalho (contratação, qualificação e promoção de funcionários), o sistema educacional (especialmente o ensino superior) e a representação política (MOEHLECKE, 2002).

Segundo o portal do Ministério da Educação (BRASIL, 2014), as AAs são o conjunto de medidas especiais voltadas a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social ocorrida no passado ou no presente.

Rosemberg (2012) traz a definição do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) População Negra, de 1996, do Ministério da Justiça, no qual AAs

“São medidas especiais e temporárias, tomadas pelo estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, de garantir a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros” (ROSEMBERG, 2012, p. 4).

Para Feres Júnior e Zoninsein (2006), as AAs são políticas preferenciais, uma forma de as universidades cumprirem seus papéis na formação da cidadania, sendo um instrumento de consolidação de uma nova identidade nacional, mais democrática e inclusiva. As AAs não devem ser pensadas como medidas compensatórias de custo zero, mas como investimentos públicos da sociedade em seu próprio capital humano.

De acordo com o ex-ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa Gomes, primeiro negro indicado para ser ministro do Supremo Tribunal Federal,

As ações afirmativas definem-se como políticas públicas (e privadas), voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser um princípio jurídico a ser respeitado e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (GOMES, 2002, p. 128-129).

Segundo Pinto (2005), os argumentos favoráveis à adoção de um sistema de reserva de vagas étnico-raciais são: reparar uma herança de sofrimento e exclusão que remonta à escravidão; tratar desigualmente os desiguais, uma vez que os negros não são tratados como brancos; promover uma elite econômica e intelectual negra e possibilitar o ingresso no ensino universitário àqueles que não têm condição de competir de forma igualitária no vestibular.

Feres Júnior e Zoninsein (2006) justificam as AAs pelos argumentos da reparação, da diversidade e da justiça social. Os autores abordam a necessidade de reparação aos descendentes africanos, pela forma como foram raptados de seus países e escravizados, e aos descendentes indígenas, que tiveram grande parte de seu povo dizimado e também escravizado.

A promoção dessas minorias historicamente oprimidas e discriminadas, segundo os autores citados, seria uma forma de reparação que a coletividade brasileira deve a esses povos, e seria uma forma de “resgatar a identidade coletiva” do Brasil (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2006, p. 9).

Quanto à diversidade, os autores falam que as AAs permitem a inclusão massiva de modos de vida, presentes em nossa sociedade, no ambiente universitário, que parece ser correta numa sociedade complexa como a brasileira. Quanto à justiça social, os autores reforçam o argumento da igualdade substantiva, que é a ideia de que, por meio de ações, possa se atingir maior igualdade no futuro, sendo o Estado o lócus do valor da igualdade. Nessa concepção, os cidadãos só são verdadeiramente iguais se existirem leis que garantam a discriminação positiva (FERES JÚNIOR e ZONINSEIN, 2006).

O objetivo das AAs é atuar promovendo a representação de grupos que têm sido subordinados ou excluídos, atribuindo-lhes uma preferência para o acesso a meios em que as minorias – étnicas, raciais, sexuais, entre outras –,

de outro modo, estariam, de forma parcial ou total, excluídas (GUIMARÃES, 1997, citado por MOEHLECKE, 2002).

De acordo com Moehlecke (2002), existem três ideias por trás das AAs: combater a discriminação existente em certos espaços na sociedade (embora esse argumento também seja usado em seu sentido oposto – que as AAs provocariam o aumento da discriminação); reduzir a desigualdade que atinge certos grupos e buscar a integração dos diferentes grupos sociais existentes, por meio da valorização da diversidade cultural que formam, supondo que a convivência entre pessoas diferentes ajudaria a prevenir futuras visões preconceituosas e práticas discriminatórias.

Quanto à valorização da diversidade, Silvério e Silva (2004) destacam que pesquisas mostram o quanto ela serve para otimizar a aprendizagem, ensinar a convivência entre pessoas de diferentes heranças culturais e situações sociais, e para criar um ambiente acadêmico mais desafiador.

Benevides (2004) também defende a importância da diversidade, por esta provocar questões, problemas e encaminhamentos de soluções, enriquecendo o ambiente, e cita outro impacto das AAs, que é “a efetiva democratização da universidade, pela inclusão social e étnica, o que dará uma nova feição à formação de cidadãos” (BENEVIDES, 2004, p. 2).

As AAs não trabalham com a igualdade de resultados, mas promovem a “equalização das posições iniciais”, levando os concorrentes à igualdade de oportunidades, para que, a partir do mesmo ponto inicial, o mérito real de cada um possa ser premiado (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2006). Os citados autores ainda falam que se valer de um privilégio econômico, adquirindo uma formação que capacite para aprovação no ensino superior de qualidade, enquanto a maior parte da população só tem acesso a uma escola pública de baixa qualidade, não representa mérito dos que cursaram boas escolas, mas significa a perpetuação do privilégio da elite. Nesse sentido, o professor Hélio Santos, militante histórico do Movimento Negro, fala que “a universidade brasileira sempre teve cotas, 100% para brancos” (SANTOS, 2012).

Guimarães (1999) destaca que há dois tipos de AAs:

a) Ação preventiva, quando é uma medida de incentivo, a fim de que o indivíduo possa competir em igualdade, como por exemplo, a criação de

cursinhos pré-vestibulares para a população negra e/ou de baixa renda e o programa de bolsas de estudos para universidades privadas (Prouni);

b) Ação reparatória ou compensatória, quando é uma medida que estabelece um tratamento diferenciado para os membros de um grupo. Exemplo, a reserva de cotas nas universidades públicas para a população negra e/ou de baixa renda.

Feres Júnior e Zoninsein (2006) não pensam as AAs apenas como política compensatória para redistribuição dos recursos existentes, pois, para os autores, estas são também uma “política de investimento na eliminação das desigualdades e melhoria da formação de capital humano” (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2006, p. 20).

As AAs, segundo Silvério (2002), podem girar em torno de três perspectivas: como forma de justiça reparatória, compensando os danos causados a grupos sociais identificados; como forma de justiça distributiva, objetivando diminuir as desigualdades relacionadas com a divisão de poder e riqueza, e de caráter preventivo, que seriam medidas para evitar que grupos com grande possibilidade de serem discriminados passem por isso.

Os projetos de AAs podem apresentar diferentes propostas, tais como:

Concessão de bolsas de estudo; indenização aos descendentes de escravos; proposta para que o governo assegure a presença proporcional destes nas escolas públicas em todos os níveis, e a alteração no processo de ingresso nas instituições de ensino superior, estabelecendo cotas mínimas para determinados grupos (MOEHLECKE, 2002, p. 208).

A legitimidade das AAs pode ser embasada no fato de o perfil social dos afrodescendentes ser significativamente inferior ao dos brancos (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2006), e no fato desse grupo totalizar mais da metade da população brasileira (IBGE, 2010).

Para os grupos beneficiados pelas AAs, os projetos estabelecem critérios raciais/étnicos ou sociais (como renda familiar *per capita* e ser aluno oriundo da escola pública) ou utilizam ambos os critérios. Moehlecke (2002) destaca que as AAs não se aplicam, necessariamente, a todos os membros de um grupo: somente àqueles que têm necessidade dela.

Para entender a construção de políticas que atendam os grupos desfavorecidos, deve-se compreender os antecedentes históricos e as ações

que as tornaram possíveis. As autoras Moehlecke (2002) e Rosemberg (2012) apresentam discussões e acontecimentos que influíram na forma como as AAs foram e estão sendo delineadas no Brasil.

Em 1968, segundo Moehlecke (2002), encontra-se o primeiro registro da discussão em torno do que hoje seria chamado de AAs, quando técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho foram favoráveis à criação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a manter uma percentagem mínima de empregados negros. Essa lei não chegou a ser elaborada.

Em 1988, foi promulgada a nova Constituição Brasileira (doravante CF88), que trouxe novidades, entre elas: a proteção ao mercado de trabalho da mulher mediante incentivos específicos e a reserva percentual de cargos e empregos públicos para deficientes.

Rosemberg (2012) considera a CF88 inovadora no aspecto das relações étnico-raciais, que reconhece "que a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade ou qualquer outra forma de discriminação, constitui um dos fundamentos da República" e que "a prática de racismo é crime inafiançável e imprescindível sujeito a pena de reclusão". Na CF88 é reconhecida a diversidade na composição étnico-racial do país, que também se reconhece como um país multilinguístico (ROSEMBERG, 2012, p. 14). Para Feres Júnior e Zoninsein (2006), a CF88 é um marco no processo de redemocratização do país e as AAs são um produto desse processo.

Segundo Rosemberg (2012), uma intensa mobilização por AAs na década de 1990 causou a criação de cursos pré-vestibulares para carentes (egressos da escola pública) e negros, visando a preparar esses públicos para o exame de seleção ao ensino superior e conscientizar esses jovens de sua condição social e racial, buscando, por meio da mobilidade educacional, o combate às desigualdades econômicas e raciais do país.

No final da década de 1990, ocorreram também ações voltadas à permanência no ensino superior, como aulas de complementação (cursos de verão e/ou de reforço durante a permanência do estudante nas instituições de ensino superior) e financiamento de custos para o acesso e a permanência nos cursos, na forma de custeio da mensalidade em instituições privadas, bolsas de estudos, auxílio-moradia e alimentação e outros (MOEHLECKE, 2002).

A primeira política de cotas adotada nacionalmente é de 1995, quando se encontra na legislação eleitoral o estabelecimento de uma cota mínima de 30% de mulheres para as candidaturas de todos os partidos políticos (MOEHLECKE, 2002).

No âmbito do movimento negro, em 1995, a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, aumentou a pressão em relação ao Poder Público, abordando o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial e realizou dois seminários, a partir dos quais elaborou 46 propostas de ações, abrangendo áreas como educação, trabalho, comunicação e saúde. Entre as propostas estavam: incorporar o quesito cor em diversos sistemas de informação e a proposição de políticas de promoção da igualdade no trabalho, além das sugestões citadas por Moehlecke (2002):

Conceder bolsas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus; o desenvolvimento de AAs para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, ao ensino superior e às áreas de tecnologia de ponta, e assegurar a representação proporcional dos grupos étnicos raciais nas campanhas de comunicação do governo e de entidades que com ele mantenham relações econômicas e políticas (MOEHLECKE, 2002, p. 206).

O Presidente da República recebeu esse documento e instituiu, por decreto, o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), com o objetivo de desenvolver políticas para valorização da população negra (MOEHLECKE, 2002).

Dentre as propostas de AAs incluídas na esfera do Poder Legislativo, encontram-se: proposta de Emenda Constitucional do deputado federal Florestan Fernandes (1993), os projetos de Lei n. 13 e 14 de 1995, o projeto de Lei n. 1.239 (também em 1995), os projetos de Lei n. 4.567 e 4.568 de 1998 e o projeto de Lei n. 298 de 1999.

Por meio da análise do conjunto dos projetos, observa-se que são apresentadas diferentes propostas, como a concessão de bolsas de estudo; uma política de reparação que, além de pagar uma indenização aos descendentes de escravos, propõe que o governo assegure a presença proporcional destes nas escolas públicas em todos os níveis; o estabelecimento de um Fundo Nacional para o Desenvolvimento de AAs; a alteração no processo de ingresso nas instituições de ensino superior,

estabelecendo cotas mínimas para determinados grupos (MOEHLECKE, 2002).

Nenhum dos projetos de lei citados tinha sido aprovado ou implementado até o final dos anos de 1990. Somente a partir de 2001, marco histórico para as AAs que será tratado a seguir, por decisão do Poder Público foram aprovadas políticas de AAs para a população negra, tendo como base o sistema de cotas e a ideia da necessidade de representação desse setor em diversas esferas da sociedade (MOEHLECKE, 2002).

No Brasil, o que marca o início do debate a respeito de políticas de AAs foram as reuniões preparatórias para a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, em 2001. Essas reuniões ocorreram em Durban, na África do Sul, no mandato do presidente FHC. Esse evento contou com a participação de 16 mil representantes, oriundos de 173 países, resultando numa declaração, da qual o Brasil é signatário, para a criação de AAs que promovam o acesso de pessoas que são ou podem vir a ser vítimas de discriminação racial, na educação, na saúde e na habitação (ARAUJO; RESENDE; BRAGA, 2014).

A partir dessa declaração, o Brasil começou a pensar em medidas para diminuir a dificuldade de acesso de grupos discriminados às universidades brasileiras, formulando propostas com essa finalidade. No capítulo “Resultados Obtidos” do presente texto são abordadas as primeiras universidades a adotar AAs no país.

Segundo Silvério e Silva (2004), até o acontecimento das reuniões de Durban, governantes e sociedade eram indiferentes às reparações demandadas pelos movimentos negros ao longo de todo o século XX. Somente depois do evento o Brasil assumiu o compromisso de elaboração e execução de combate ao racismo e outras formas de discriminações.

Outras consequências importantes desse evento, segundo Rosemberg (2012), são a mudança de atitude do Ministério das Relações Exteriores, que deixou de difundir a imagem do país como democracia racial, e o interesse do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), pela análise da desigualdade étnico-racial no Brasil.

No ano de 2001, foi assinada pelo ministro do desenvolvimento agrário uma portaria que criava uma cota de 20% para negros na estrutura institucional

do Ministério do Desenvolvimento Agrário e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), devendo o mesmo ocorrer com as empresas terceirizadas, que fossem contratadas por esses órgãos. No mesmo ano, o ministro da justiça assinou portaria que determinava a contratação, até o fim de 2002, de 20% de negros, 20% de mulheres e 5% de portadores de deficiências físicas para os cargos de assessoramento do ministério (MOEHLECKE, 2002).

Em 2002, o Ministério de Relações Exteriores decidiu que seriam concedidas vinte bolsas de estudo federais a afrodescendentes que prestassem o concurso de admissão ao Instituto Rio Branco (MOEHLECKE, 2002). Medidas semelhantes também são encontradas em outras instâncias governamentais.

Segundo Rosemberg (2012), foi no governo Lula que a discussão e as práticas de AAs na educação entraram definitivamente na agenda do governo, com a adoção, em 2002, de propostas de AAs e a criação de uma Secretaria de Estado para Promoção da Igualdade Racial. No mesmo ano, foram aprovadas as primeiras leis relacionadas às AAs para o ensino superior, que estabeleciam que 50% das vagas dos cursos de graduação das universidades estaduais do Rio de Janeiro fossem destinadas a alunos oriundos de escolas públicas, e que as mesmas universidades destinassem 40% dessas vagas a candidatos pretos e pardos.

Essas leis estabeleciam o sistema de cotas para o ingresso de grupos pouco representados no ensino superior. O sistema de cotas é uma das práticas das AAs que tenta corrigir a desigualdade de oportunidades, consistindo em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica, por grupos definidos.

Segundo a Lei 12.711, de 2012 (Lei das Cotas), as instituições que devem adotar as cotas são as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação e as instituições federais de ensino técnico de nível médio. A lei não atinge as instituições de ensino estaduais, privadas ou confessionais.

Em decisão unânime, em 26 de abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal declarou a constitucionalidade do sistema de cotas étnico-raciais para admissão de alunos no ensino superior. O debate que antes era centrado na

legalidade e na constitucionalidade das AAs passou a ser aprofundado, focado nos mecanismos e nos critérios para as políticas de inclusão.

A Lei das Cotas começou a valer em 15/12/2012, com a publicação no Diário Oficial da União do Decreto nº 7.824/2012, de 11 de outubro de 2012, que a regulamenta, sendo que as instituições de ensino federais têm o prazo estabelecido de quatro anos para sua implementação integral, devendo implementar no mínimo 12,5% do total de vagas em 2013, 25% em 2014, 37,5% em 2015 e, finalmente, em 2016, todas as instituições terão reservadas 50% de suas vagas para as cotas. Ressalta-se que a UFSCar atingiu a meta de metade das vagas destinadas às cotas já em 2014.

As cotas devem ser distribuídas, necessariamente, a candidatos oriundos de escolas públicas (estudantes com bolsa de estudo integral em colégios particulares não são beneficiados pela lei), pessoas que cursaram Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou que tenham obtido certificado de conclusão do ensino médio pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), sendo que metade do total das vagas da instituição será subdividida – metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de negros e indígenas no estado, preenchido por autodeclaração, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

As cotas raciais diferem entre os Estados, pois devem ser proporcionais à composição étnico-racial verificada pelo IBGE na unidade da federação onde está instalada a instituição.

A forma de seleção dos alunos cotistas fica a critério da instituição de ensino mas, segundo o Portal IG (2015), apenas cinco das universidades federais não utilizaram o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) como forma de seleção em 2015. O Sisu é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Enem.

As primeiras publicações sobre cotas raciais, segundo Araujo, Resende e Braga (2014), apareceram na mídia brasileira em 2001, por meio da Revista

Veja. Segundo as autoras, as primeiras publicações sobre o assunto eram, em sua grande maioria, contrárias à adoção da reserva de vagas para negros. No tocante à medida aos estudantes carentes/e ou estudantes da rede pública, a rejeição era um pouco menor.

2.1.1 Críticas ao Sistema de Cotas

De acordo com Piovesan (2008), o debate público a respeito das AAs no Brasil tem sido marcado por dilemas e tensões, existindo vários argumentos contrários à adoção de AAs de caráter reparatório, como o sistema de cotas. Algumas alegações são:

a) Que as cotas seriam nocivas para a excelência da formação acadêmica

Para as autoras Araujo, Resende e Braga (2014), essa preocupação surge pela crença de que os alunos que ingressam pelas cotas não são capazes de acompanhar o ritmo de ensino dos demais acadêmicos, ocasionando, assim, a redução no nível de ensino das instituições.

Esse tipo de preocupação não encontra sustentação em pesquisas e, para Silvério e Silva (2004), os opositores às cotas que o utilizam acreditam que raça limita a capacidade intelectual das pessoas e atribuem a baixa representação de negros nas instituições de ensino superior à natural incapacidade racial. Essa posição, segundo os autores, retoma implicitamente argumentos do racismo científico do século XIX.

Aos que dizem que a qualidade de ensino terá que ser reduzida para atender às necessidades de quem ingresse pelas cotas, Medeiros (2005) fala que, para muitos especialistas, o vestibular não serve para avaliar as possibilidades de sucesso acadêmico do estudante, ou seu desempenho futuro no mercado de trabalho. Segundo essa vertente, o vestibular mede unicamente a capacidade de fazer vestibular, não justificando, portanto, fazer esse tipo de previsões.

b) Que as cotas ferem princípios da meritocracia

Para os que defendem que o ingresso no ensino superior deve ocorrer pela capacidade da pessoa, independentemente da sua raça, as autoras Araujo, Resende e Braga (2014) argumentam que as cotas garantem o ingresso na universidade e não a sua graduação; sendo que essa se concretiza mediante o mérito do aluno e diante de seus resultados acadêmicos.

c) Críticas quanto à definição de quem é realmente negro no Brasil

A sociedade brasileira sofreu e sofre miscigenações raciais e culturais, mas a dificuldade da definição de quem é realmente negro no Brasil não deve ser um empecilho na aplicação das cotas, pois o argumento da miscigenação brasileira não isenta o Estado do dever de reparar os danos sofridos pelos afrodescendentes, que ainda são sentidos nos dias atuais.

Quanto a esse argumento, Piovesan (2008) pondera que “... se “raça” e “etnia” sempre foram critérios utilizados para exclusão de afrodescendentes no Brasil, que sejam agora utilizados, ao revés, para a sua necessária inclusão” (PIOVESAN, 2008, p. 51).

d) As cotas ferem a constituição quanto ao princípio da igualdade

Um forte argumento dos que são contrários à implantação da reserva de vagas é que essa prática fere o artigo 5º da Constituição Federal Brasileira, que dispõe: “... todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza...” (BRASIL, 1988).

Para os adeptos da inconstitucionalidade das AAs, a interpretação do artigo 5º deve ser respeitada pela generalidade de que todos os brasileiros são formalmente iguais perante a lei, não considerando características que diferenciem as parcelas da população.

Essa igualdade imutável, de acordo com Feres Júnior e Zoninsein (2006), vem dos princípios do liberalismo clássico, no qual o Estado garantia a igualdade das leis e o mercado garantia a premiação por mérito, um produto do esforço e das habilidades de cada um. Os valores do mérito foram importantes para a mudança do antigo regime europeu, feudal, para o Estado republicano

moderno, na qual os cidadãos têm os mesmos direitos e as mesmas proteções legais.

Mas, segundo Silvério (2002), os pressupostos dessa relação Estado-sociedade precisam ser revistos, pois não atendem na solução de problemas contemporâneos: a neutralidade do Estado recomendada pelo liberalismo não deve ser aplicada à educação, pois, segundo o citado autor, a educação é parte prioritária na reversão do quadro de desigualdade social do Brasil. A igualdade não deve ser um estado de direito, e sim, um dos pilares do Estado Social.

Na relação Estado-sociedade vigente, o Estado de Bem-Estar-Social, reconhece-se que sem intervenção estatal, parte da população não teria condições de usufruir de direitos legais da mesma forma que outros cidadãos, sendo necessário fazer intervenções na distribuição de riquezas e justificando uma limitação do valor do mérito para favorecer os princípios da igualdade.

Os autores Feres Júnior e Zoninsein (2006) afirmam que quando critérios universais falham em produzir igualdade, ou quando contribuem para a manutenção da desigualdade, justifica-se o uso de medidas de discriminações positivas, que visem a promover o objeto de discriminação. Nesta concepção, a verdadeira justiça igualitária, a igualdade material, a igualdade substantiva, só pode ser conquistada dispensando tratamento igual aos iguais e desigual aos desiguais, com o intuito de praticar verdadeira justiça igualitária, ou seja, a igualdade material.

e) As cotas podem acarretar aumento da discriminação para os beneficiados e até levar ao ódio racial.

Feres Júnior e Zoninsein (2006) argumentam que não foi isso que aconteceu em países que adotaram políticas preferenciais, como Índia, EUA, Malásia, África do Sul, Reino Unido e Bélgica.

Para Araujo, Resende e Braga (2014), é difícil saber se a hostilidade sofrida pelos cotistas pelos demais acadêmicos é por causa da forma de ingresso deles na universidade ou, simplesmente, pela discriminação quanto a sua raça. Para as autoras, a capacidade dos que ingressam nas universidades por intermédio das cotas não deve ser colocada em dúvida, visto que

participam do mesmo processo seletivo que os demais; somente serão encaminhados para um processo diferenciado após a prova, quando serão submetidos à seleção juntamente com os demais que se declararem afrodescendentes e aos que provarem que são socialmente vulneráveis.

No que diz respeito ao argumento de que as AAs gerariam a “racialização” da sociedade brasileira, com a separação crescente entre brancos e afrodescendentes, acirrando as hostilidades raciais, Piovesan (2008) destaca que a realidade brasileira é “(...) um alarmante quadro de exclusão social e discriminação como termos interligados a compor um círculo vicioso, em que a exclusão implica discriminação e a discriminação implica exclusão” (PIOVESAN, 2008, p. 52).

Outras críticas encontradas, um pouco menos focadas na questão racial, vão no sentido de que não se deve favorecer indivíduos acometidos por desigualdades e que estão em desvantagem em relação a seus pares: basta deixar de prejudicá-los. Nessa orientação, uma grande crítica ao sistema de cotas é de que ele não veio acompanhado de algum plano para melhorar a educação básica.

Os autores Feres Júnior e Zoninsein (2006) também enfatizam que, para haver uma reforma universitária completa, é necessário se reformar também a educação básica, incluindo investimentos na formação de professores, para não correr o risco de desacreditar as AAs.

A adoção de AAs representa uma conquista, mas elas devem existir por tempo determinado. O objetivo 19 do Plano Nacional de Educação estabelece:

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, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino” (BRASIL, 2001).

Assim que a desigualdade for superada, a ação afirmativa não se fará mais necessária. Sobre isso, Feres Júnior e Zoninsein (2006) explicam que o “limite normativo da discriminação positiva, que suspende a norma universal, é o da igualdade. Portanto, cessada a desigualdade, não há justificativa que sustente a manutenção da AA” (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2006, p. 10).

Assim, o Poder Executivo promoverá em 2022 a revisão do sistema de cotas nas instituições de ensino federais. Por meio do Ministério da Educação

(MEC) e da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, nesse prazo – de dez anos – deve-se fazer acompanhamento da lei, para avaliar a necessidade de continuação da política.

Para que a política de AAs funcione, além do investimento na educação básica, outra medida necessária é o investimento em assistência estudantil, visando a garantir a permanência dos alunos no ensino superior, por meio de auxílios como moradia, alimentação e bolsas-trabalho. Feres Júnior e Zoninsein (2006) ressaltam a importância de disponibilizar orçamento para as AAs, para não desmoralizar esse instrumento de Política Pública e não reforçar o preconceito social e racial contra os beneficiários das AAs.

A universidade é um espaço de poder, então, o diploma pode ser um passaporte para a ascensão social. É fundamental democratizar o poder e, para isso, há que se democratizar o acesso ao poder.

O tráfico e a escravização dos africanos, a desumanidade do tratamento que estes receberam no Brasil e o descaso com que vêm sendo tratados seus descendentes após a abolição do regime escravista, mantendo-os excluídos dos direitos dos cidadãos são, para Silvério e Silva (2004), provas históricas da obrigação da sociedade para com os negros, o que assegura a autenticidade do seu direito de acesso à educação superior, por meio de ações afirmativas.

Busca-se, com as AAs, alcançar a democratização da educação e, segundo Rosemberg (2012), a democracia racial.

Nas referências consultadas neste capítulo verificaram-se muitos argumentos favoráveis e muitos contrários à adoção das cotas para afrodescendentes e indígenas, mas pouco foi visto a respeito das cotas para alunos em condições de vulnerabilidade econômica ou para estudantes da rede pública, que também são contemplados pela Lei das Cotas. Talvez isso possa ser atribuído à menor rejeição social apresentada às cotas para esses grupos.

2.1.2 Ações Afirmativas na UFSCar

Com o compromisso de contribuir para a redução das desigualdades do país, em 2004, muito antes da Lei das Cotas tornar-se vigente no país, o que ocorreu em dezembro de 2012, a UFSCar apontou em Plano de

Desenvolvimento Institucional (PDI) sua decisão de definir uma política de Ações Afirmativas. Em maio de 2005, instituiu-se a Comissão de Ações Afirmativas, com o objetivo de formular propostas para um programa que atendesse à recomendação do Conselho Universitário.

Após debates e organizações de eventos, em 2006 a referida comissão formulou a primeira proposta do Programa de Ações Afirmativas para a UFSCar, que previa a criação de um sistema de reserva de vagas para alunos que se submetessem ao exame vestibular, com 50% das vagas da UFSCar destinadas a alunos que tivessem cursado integralmente o ensino médio no sistema público de ensino; destes 50%, 46% das vagas seriam destinadas a candidatos afrodescendentes e indígenas. O objetivo desta proposta era promover a consulta aos diferentes segmentos da comunidade universitária, a fim de que o Programa de Ações Afirmativas da UFSCar representasse adequadamente às expectativas da comunidade universitária.

Entre as manifestações recebidas pela comissão verificou-se que, embora parte das manifestações fosse favorável à implantação de um Programa de Ações Afirmativas, uma parcela expressou posição contrária a qualquer Programa de Cotas.

Em 2006, a Comissão estudou o perfil dos candidatos ao vestibular e dos ingressantes na UFSCar desde 1994. Segundo a comissão, em 1994 havia um percentual quase equilibrado entre jovens egressos do ensino médio público (45,9%) e do ensino médio privado (54,1%). Em 2006, 20,1% dos alunos eram oriundos do ensino médio público e 79,9% dos estudantes eram provenientes do ensino médio privado.

O Sistema de Reserva de Vagas foi implantado na UFSCar a partir de 2008. Entre as ações institucionais tomadas, a UFSCar criou e ampliou os mecanismos de apoio existentes à permanência, visando a oferecer aos alunos ingressantes condições de sucesso acadêmico durante todo o tempo de permanência na UFSCar, independentemente de suas condições sócio-econômicas e origens étnico-raciais. Foram tomadas ações no âmbito de moradias estudantis, restaurantes universitários, assistências médica-odontológica ambulatorial, bolsas-atividade e alimentação e bolsas de apoio pedagógico; e foram criados espaços acadêmicos de convivência da diversidade.

Entre 2008 e 2010 o sistema de reserva de vagas da UFSCar disponibilizou 20% de vagas para egressos do ensino médio de escolas públicas e de escolas indígenas. Deste percentual da reserva de vagas, 35% foram ocupadas por alunos negros (pardos e pretos) e uma vaga por curso foi disponibilizada para alunos indígenas (UFSCAR, 2006).

No período de 2011 a 2013 o sistema da UFSCar disponibilizou 40% das vagas para egressos do ensino médio de escolas públicas e de escolas indígenas. Deste universo, 35% foram disponibilizadas por alunos negros (pardos e pretos) e uma vaga por curso foi disponibilizada para alunos indígenas (UFSCAR, 2006).

A partir de 2014, o sistema da UFSCar disponibilizou 50% das vagas aos egressos do ensino médio de escolas públicas e de escolas indígenas. Deste percentual, 35% foram ocupadas por alunos negros (pardos e pretos) e uma vaga por curso foi disponibilizada para alunos indígenas (UFSCAR, 2006).

Observa-se que o tema AAs ainda está em pleno processo na UFSCar, que tem uma Coordenadoria de Ações Afirmativas e outras políticas de equidade desde 2012, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação, cuidando das questões de AAs no âmbito da graduação, fazendo acompanhamento pedagógico e assessorando professores e coordenadores de cursos.

Foi criada, em junho de 2015, quando essa pesquisa estava sendo finalizada, a Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade. Essa nova unidade, vinculada diretamente à reitoria, deverá ser implantada até o mês de setembro de 2015 e será composta de três coordenadorias: de Relações Étnico-Raciais; de Inclusão e Direitos Humanos; e de Diversidade e Gênero. Todas elas serão responsáveis pelo acolhimento e promoção de políticas, reflexões e ações em suas áreas específicas e pelo combate ao preconceito, à intolerância e à violência.

Além das três coordenadorias, está prevista a constituição de um Comitê Gestor de caráter executivo e do Conselho de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade, de caráter consultivo, cuja composição prevê a participação de representantes das diversas unidades e categorias de integrantes da comunidade universitária.

Dentre as justificativas para a criação da referida secretaria está a necessidade de articular diferentes unidades da universidade e consolidar uma

gestão transversal, envolvendo questões relacionadas com a graduação, a pós-graduação, a pesquisa e a extensão.

Apesar da existência de outros setores que trabalham com AAs na UFSCar, como o foco desse trabalho é nos desafios que os departamentos relacionados com a assistência estudantil enfrentaram, as perguntas do questionário de pesquisa foram destinadas aos departamentos da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (ProACE), cuja estrutura e responsabilidades estão brevemente descritas no Capítulo 3.2 - Metodologia: entrevistas.

2.2. Políticas Públicas

Ações Afirmativas são decorrentes de políticas públicas (doravante indicada por PP), sobre as quais discorre-se a seguir.

Após a Segunda Guerra Mundial, as estruturas organizacionais tiveram que se adequar a um contexto com novas variáveis. Segundo Di Giovanni (2009), percebeu-se que o livre jogo das forças de mercado não trouxe paz, prosperidade e bem estar, constatação que permitiu uma grande mudança nas políticas econômicas adotadas pelos estados capitalistas. Antes fundadas em preceitos do liberalismo econômico, passam a ampliar o volume de intervenções e seu caráter regulador, aumentando a importância do tema das PPs na rotina dos países democráticos.

O papel do governo teve que ser reexaminado por conta de mudanças no contexto econômico e devido ao aumento da complexidade decorrente da globalização, como a diversificação das necessidades da sociedade e a crescente participação dos usuários em grupos de pressão nos processos decisórios que explicitaram a necessidade de o governo apresentar soluções às demandas sociais (SARAVIA, 2006).

Di Giovanni (2009) enfatiza que o crescimento da presença das PPs na vida cotidiana aconteceu também por causa das exigências colocadas pela sociedade, citando a “revolução das expectativas” de Daniel Bell (1976), na qual diversos atores sociais, progressivamente mais conscientes de suas necessidades, começaram a agir politicamente, cobrando solução do Estado.

Maior transparência e maior controle social das ações do Estado foram possíveis por conta do desejo de participação democrática da população nas

decisões estatais e pelo avanço da comunicação propiciado pela informática.

Ao longo dos anos 1980, segundo Saravia (2006), visando a tornar a atividade governamental mais ágil, o planejamento começou a ser utilizado em PPs. A conveniência de analisar o funcionamento do Estado por meio de seus fluxos foi observada, e essa percepção modificou o que antes era análise de normas e estruturas, aproximando a administração pública do processo decisório das políticas. O foco, que era posto na administração por leis, passou a ser posto na administração por políticas (SARAVIA, 2006).

Segundo Souza (2006), a definição mais conhecida de PP é a de Laswell (1936/1958), na qual decisões e análises sobre PPs implicam em responder às questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz? A autora traz um apanhado de definições:

- a) PP é um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas (MEAD, 1995);
- b) é um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos (LYNN, 1980);
- c) é a soma das atividades dos governos que agem diretamente ou por meio de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos (Peters, 1986);
- d) PP é o que o governo escolhe fazer ou não fazer, pois não fazer nada em relação a um problema também é uma forma de fazer política pública (Bachrach e Baratz, 1962 e Dye, 1984).

De acordo com Saravia (2006), PP é o “fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade”; podem ser consideradas “estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório” (SARAVIA, 2006, p. 28).

Para Di Giovanni (2009), PP é uma intervenção do Estado numa situação social considerada problemática, sendo uma forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas, resultante da interação do Estado com a sociedade.

Para Motta (1990), PP significa “uma série de decisões ou não decisões”, estabelecendo um “curso de ação” que afeta a sociedade. Se o

“curso de ação” for determinado pelo governo, tem-se uma PP (MOTTA, 1990, p. 237).

Segundo Saravia (2006), as PPs visam a ações ou a omissões. As ações podem ser preventivas ou corretivas e podem servir para manter ou modificar a realidade de setores da sociedade. Para sua viabilização, é necessário definir objetivos, estratégias de atuação e alocar os recursos necessários.

Souza (2006) diz que a formulação de PPs constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus objetivos em programas e ações que trarão consequências ao mundo real.

Di Giovanni (2009) diz que PP é um conceito evolutivo, pois a realidade é um processo de constantes transformações históricas nas relações entre estado e sociedade, referindo-se aos processos de democratização das sociedades contemporâneas.

Höfling (2001) adota a definição de Gobert e Muller (1987), e trata as PPs como o “Estado em ação”. A autora esclarece a importância, quando se fala em PP, de diferenciar Estado e Governo, sendo Estado o conjunto de instituições permanentes que permitem a ação do governo (órgãos legislativos, tribunais, exército e outras), e Governo o conjunto de programas que uma parte da sociedade propõe para a sociedade toda, configurando-se na orientação política de um determinado governo, “que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período” (HÖFLING, 2001, p. 31). A responsabilidade de implementação e manutenção das PPs é do Estado, mas isso, segundo Höfling (2001), não pode reduzir as PPs a políticas estatais.

As PPs sociais determinam a intensidade da proteção social aplicada pelo Estado, e objetivam a redistribuição dos benefícios sociais para buscar a diminuição das desigualdades consequentes do desenvolvimento socioeconômico. Como formas de interferência do Estado, assumem características diferentes, dependendo das características da sociedade e das concepções de Estado (HÖFLING, 2001).

Segundo Riani (2013), para os seguidores da teoria marxista, as funções do Estado são formas de manutenção da classe dominante, sem objetivos transformadores. Para essa vertente, as ações de Estado de Bem-Estar-Social apenas suavizam os conflitos do sistema capitalista, evitando que haja um

conflito de classes ainda maior e uma organização reivindicatória mais estruturada, procurando manter sob controle as parcelas da população não inseridas no processo produtivo.

Nas formulações neoliberais de Milton Friedman (economista da Escola de Chicago) sobre Estado e políticas sociais, as PPs sociais são ações do Estado tomadas na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista:

“A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio” (HÖFLING, 2001, p. 37).

Nesta concepção, a intervenção do Estado é responsável pela crise que assola a sociedade.

Os autores Feres Júnior e Zoninsein (2006) trazem a importância do liberalismo para a mudança do antigo regime europeu (sociedade feudal) para o Estado republicano moderno, substituindo uma rígida estrutura hierárquica estamental por uma estrutura na qual os cidadãos têm os mesmos direitos e as mesmas proteções legais, uma concepção na qual o Estado garante a igualdade das leis e o mercado garante a premiação pelo esforço e habilidades de cada um. Para os autores citados, por mais que se fale da hegemonia do pensamento neoliberal, a relação Estado-sociedade que está vigente em quase todos os países é o Estado de Bem-Estar-Social. Nesta relação, Estado e mercado não são esferas autônomas geridas por valores independentes (igualdade e mérito). O Estado (a igualdade) se sobrepõe ao mérito (mercado) e subtrai recursos deste por meio de taxas, impostos e tarifas para redistribuí-los, promovendo maior igualdade social. As diferenças sociais deixam de ser encaradas pelo paradigma liberal, como acidentes naturais, e passam a ser consideradas como produtos das relações sociais, pela forma de organização da sociedade. Sendo assim, as condições iniciais de competição, antes consideradas fora do escopo do Estado, passam a ser objetos de PPs.

Para Saraiva (2006), o processo de PP é a forma moderna de lidar com as incertezas consequentes de rápidas mudanças de contexto. É a forma como alguns países buscam responder eficientemente às demandas e necessidades sociais.

Além dos governos, grupos de interesse e movimentos sociais também se envolvem na formulação de PPs. A influência que esses grupos possuem depende da política formulada e das coalizões que compõem os governos (SOUZA, 2006).

Para Motta (1990), os fatores políticos influenciam todo o processo de formulação, análise e avaliação da PP, sendo a essência da gestão pública, pois uma opção de PP feita na arena governamental reflete a vitória de um grupo político sobre os outros e beneficia um segmento comunitário em detrimento de outros.

Souza (2006) resgata os quatro formatos de PPs de Theodor Lowi (1964; 1972), autor que trabalhou a partir do seguinte princípio: “a política pública faz a política”. Os formatos propostos são:

- a) políticas distributivas: entende-se que as AAs se encaixam neste formato, no qual as decisões do governo desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões em detrimento do todo;
- b) políticas regulatórias: envolvem burocracia, políticos e grupos de interesse;
- c) políticas redistributivas: atingem maior número de pessoas; impõem perdas concretas no curto prazo para certos grupos sociais e ganhos futuros e incertos para outros. Exemplos: políticas sociais universais e sistema tributário;
- d) políticas constitutivas: lidam com procedimentos.

Para que as PPs possam ser viabilizadas é necessário que o Estado tenha uma capacidade mínima de planejamento de gestão e político; possua uma certa estruturação republicana; apresente coexistência e independência de poderes, tenha direitos vigentes de cidadania e capacidade coletiva de formulação de agendas públicas (DI GIOVANNI, 2009).

Para Saravia (2006), a finalidade última das PPs é “a consolidação da democracia, justiça social, manutenção do poder e felicidade das pessoas” (SARAVIA, 2006, p. 29).

2.2.1 O Ciclo das Políticas Públicas

Os processos de PPs são descritos com números de etapas diferentes. De acordo com alguns autores citados neste trabalho, as diferenças são basicamente o nível de detalhamento das etapas, conforme detalhado no Quadro 1.

Em função da natureza deste trabalho, utilizar-se-á como referência o texto de Motta (1990), que trata da avaliação de Administração Pública.

MOTTA (1990)	KINGDON (1995)	SARAVIA (2006)
Definição dos objetivos	Estabelecimento de uma agenda	Inclusão de um pleito na agenda do poder público
Identificação de alternativas mais viáveis para o alcance desses objetivos	Especificação das alternativas a partir das quais as escolhas são feitas	Elaboração
Análise de cada alternativa segundo modelo de causa e efeito e de custo-benefício	Escolha final entre essas alternativas	Formulação
Escolha da alternativa que produza melhores consequências em termos de eficiência e eficácia	Implementação	Implementação
-	-	Execução
-	-	Acompanhamento
Avaliação dos resultados alcançados	-	Avaliação

Quadro 1: Etapas de processos de PPs.

Fontes: Elaborado pela autora a partir de MOTTA, 1990, p. 223; KINGDON, 1995, p. 221; SARAVIA, 2006, p. 33-34.

2.2.2 Avaliação de PP: Eficiência, Eficácia e Efetividade

Para avaliação de PP utilizam-se, segundo Motta (1990), conceitos distintos, dependendo do objeto da política que se deseja julgar. Para o citado autor, mede-se a eficiência quando se analisam fatos e processos; eficácia quando se analisam ações e resultados e efetividade quando se avaliam impactos da PP.

a) Eficiência

Segundo Motta (1990), eficiência é um conceito relativo ao cumprimento de normas e à redução de custos. Para avaliar a eficiência, necessita-se

produzir informações para medir a utilização de insumos e seus efeitos sobre resultados, sendo um programa público eficiente quando consegue produzir resultados a custo mais baixo. Para o autor, a eficiência “é essencialmente uma razão insumo/produto, receita/despesa ou uma medida de custo/benefício” (MOTTA, 1990, p. 233).

Eficiência seria alcançar o resultado previsto gastando-se o mínimo possível, mas Motta (1990) ressalta que cortar gastos não significa necessariamente ser mais eficiente, pois pode ser que reduzindo as despesas se reduzam também os benefícios obtidos por unidade monetária, deixando o programa menos eficiente.

Na avaliação da eficiência na administração pública, diferentemente das empresas privadas, o cumprimento de normas pode ser uma medida de eficiência, independentemente da análise direta dos custos, pois despesas mais elevadas do que supostamente necessárias para atingir os resultados são realizadas para garantir imparcialidade e permitir condições de acesso à informação (MOTTA, 1990).

b) Eficácia

O conceito de eficácia está relacionado ao alcance de resultados e à verificação de que eles foram atingidos, em termos de quantidade e qualidade.

Para avaliar a eficácia é preciso produzir informações sobre os resultados alcançados e suas diferenças em relação aos objetivos pretendidos. Para tanto, para a verificação da eficácia de um programa, é necessário que os objetivos tenham sido bem definidos.

c) Efetividade

A efetividade, segundo Motta (1990), refere-se ao impacto da decisão pública e serve para verificar se o programa atende apropriadamente às demandas da comunidade, envolvendo “um dimensionamento do bem-estar da comunidade” (MOTTA, 1990, p. 235).

Para o autor, a efetividade possui três dimensões básicas:

- adequação, para verificar se os resultados atingidos satisfazem as necessidades que deram origem à PP;

- equidade, para descobrir se a política resultou em uma distribuição mais justa de recursos públicos, benefícios e riquezas à sociedade;

- propriedade política, para saber se a PP atende às demandas expostas pela comunidade.

Como efetividade é, essencialmente, uma medida externa à organização pública, ela é avaliada por informações de impactos em grupos específicos. Esses impactos podem ser medidos em três categorias: nos usuários, em outros órgãos e na comunidade.

Motta (1990) resume os conceitos dizendo: “avaliar a eficiência é saber como aconteceu; a eficácia, o que aconteceu; a efetividade, que diferença faz” (MOTTA, 1990, p. 230).

O autor apresenta o esquema dos conceitos, reproduzido no Quadro 2:

	Conceito	Questão básica	Objetivo	Forma de avaliação
EFICIÊNCIA	Cumprimento de normas e procedimentos e redução de custos	Como aconteceu?	Verificar se um programa público foi executado de maneira mais competente e segundo a melhor relação custo/resultado	Produção de informações para medir o processamento de insumos e seus efeitos sobre o resultado
EFICÁCIA	Alcance de resultados e qualidade de produtos e serviços	O que aconteceu?	Verificar se os resultados previstos foram alcançados em termos de quantidade e qualidade	Produção de informações sobre os resultados alcançados
EFETIVIDADE	Impacto da decisão pública	Que diferença faz?	Verificar se os resultados foram congruentes com as demandas, apoios e as necessidades da comunidade	Produção de informações sobre valores e necessidades que estão explícitos e implícitos no alcance dos objetivos

Quadro 2: Esquema dos conceitos de eficiência, eficácia e efetividade.

Fonte: MOTTA (1990, p. 231).

Saravia (2006) cita algumas formas possíveis de estudar uma política, que dependem do ponto de vista do analista. Algumas formas citadas são:

- a) estudos sobre a origem e o desenvolvimento de políticas específicas;
- b) estudos de informação para a elaboração de políticas, em que os dados são organizados para ajudar os tomadores de decisão;

- c) estudos sobre o processo das políticas, que verifica as etapas do processo e analisa a influência de diferentes setores no desenvolvimento de um assunto e busca melhorar a natureza dos sistemas de elaboração de políticas;
- d) estudos dos produtos de uma política;
- e) estudos de avaliação sobre a análise de política ou análise para a política.

Pelas definições de Saravia (2006) quanto às formas de estudar uma política, o presente trabalho estuda e analisa o processo de uma política: os desafios encontrados na implantação e execução da política de ações afirmativas na UFSCar.

De acordo com os critérios do Motta (1990), o impacto a ser medido é o da efetividade “em outros órgãos”, ou seja, nos departamentos da UFSCar relacionados à assistência estudantil. Pretende-se verificar mudanças organizacionais ocorridas para beneficiar indiretamente o público, conforme definição de Motta (1990).

2.3. Estratégias de Desenvolvimento

O conceito de desenvolvimento econômico, segundo Gremaud, Tonedo Júnior e Vasconcelos (2005) é amplo e engloba o conceito de crescimento econômico, a natureza e a qualidade desse crescimento. O autor diz que não importa apenas a evolução representada pelo crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), mas também as condições de vida da população do país: quanto mais a renda for concentrada na mão de uma pequena parcela da população, menos desenvolvido deve ser considerado o país, pois a maioria dos seus habitantes tem condições inferiores de renda e, portanto, piores condições de vida. O autor ressalta que a mensuração da qualidade de vida é bastante relativa, variando entre culturas diferentes e ao longo do tempo.

Para se falar de desenvolvimento, segundo estes autores, deve-se levar em conta o produto interno bruto *per capita* (PIB *per capita*) da população e a distribuição de renda do país.

No Brasil, o PIB *per capita* em 2013 foi R\$ 24.000,00 por habitante (US 11,7 mil), o que representa um quinto das riquezas dos norte-americanos, cujo PIB foi de US\$ 51,7 mil (ESTADÃO, 2014).

Para Gremaud, Tonedo Júnior e Vasconcelos (2005), quando se analisa conjuntamente o conceito de PIB *per capita* com indicadores sociais, é possível avaliar o grau de desenvolvimento social de um país, o que representa o bem-estar de uma população.

Para chegar a uma medida que retratasse esse desenvolvimento, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou, no início da década de 1990, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). O IDH permite comparar o grau de desenvolvimento social de mais de 170 países. Esse índice vai de 0 (zero) a 1 (um), sendo que quanto mais próximo de 1, mais desenvolvido é o país. Para compor o IDH utiliza-se um indicador de renda (produto interno bruto *per capita*), um indicador de longevidade (expectativa de vida da população ao nascer) e um indicador que retrate as condições de educação da população (taxa de alfabetização de adultos e a taxa combinada de matrícula no ensino fundamental, médio e superior).

Em 2013, segundo os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Brasil era o 79º colocado dentre os 187 países analisados (UOL, 2014).

O fator importante a ser considerado na medida do desenvolvimento de um país é sua distribuição de renda, que é a forma pela qual o total da riqueza produzida no país é distribuída entre seus habitantes (GREMAUD; TONEDO JÚNIOR; VASCONCELOS, 2005).

Para Nery (2011), até o começo dos anos 2000, a desigualdade brasileira era uma constante. Depois de 2001, o índice Gini (coeficiente utilizado para medir desigualdade, sendo que quando mais perto de 100, maior a desigualdade no país), cai em sucessivas PNADs, até 2009.

Mesmo com a diminuição contínua da desigualdade, segundo o *Human Development Report* de 2005, o Brasil era o oitavo país com pior distribuição de renda entre os 177 analisados, apresentando um coeficiente Gini de 59,3, situado apenas depois da Namíbia, Botsuana, Lesoto, Serra Leoa, África Central, Suazilândia e Guatemala (MENEZES-FILHO; FERNANDES; PICCHETTI, 2007).

De acordo com Gremaud, Tonedo Júnior e Vasconcelos (2005), em países desenvolvidos, os 20% mais ricos tinham uma renda em média de oito a dez vezes maior que a dos 20% mais pobres. No caso do Brasil, essa diferença era aproximadamente 25 vezes maior. Para explicar essa má distribuição de renda brasileira, o autor cita condicionantes históricos, como os 300 anos de escravidão e a situação socioeconomicamente precária dos negros após a libertação.

No Brasil, assim como em outros países menos desenvolvidos, a educação é com frequência apontada como a maior fonte da desigualdade. Segundo essa vertente, a distribuição da educação explica cerca de 40% da distribuição dos salários no Brasil (MENEZES-FILHO; FERNANDES; PICCHETTI, 2007).

A respeito da relação educação e renda, com dados da PNAD de 2004, verificou-se que um trabalhador mediano que possuía ensino superior recebia cerca de seis vezes mais do que o mesmo perfil de trabalhador com ensino primário, e cerca de três vezes mais do que o trabalhador com ensino médio. A pesquisa mostrou diminuição da desigualdade a partir de 1997, quando aumentou a proporção de jovens no ensino (MENEZES-FILHO; FERNANDES; PICCHETTI, 2007).

Gremaud, Tonedo Júnior e Vasconcelos (2005) também abordaram a relação entre educação e renda em relação a adolescentes: nas famílias com renda familiar inferior a $\frac{1}{4}$ de salário mínimo, a taxa de analfabetismo de adolescentes era de 23,6%; em famílias com renda superior a 2 salários mínimos, menos de 2% dos adolescentes eram analfabetos.

Segundo Barros, Franco e Mendonça (2007), pesquisas da década de 1970 demonstraram que o crescimento da desigualdade no Brasil era uma consequência direta da lenta expansão do sistema educacional, e ressaltavam que o combate à desigualdade requereria, necessariamente, uma expansão acelerada do sistema educacional:

Grande parte da desigualdade em remuneração do trabalho decorre de diferenças de escolaridade entre trabalhadores. Nesse caso, o mercado de trabalho funciona como um tradutor da desigualdade educacional em desigualdade de remuneração (BARROS, FRANCO, MENDONÇA, 2007, p. 14).

Ao longo do período compreendido entre 2001-2005 no Brasil, a desigualdade educacional diminuiu e, segundo Barros, Franco e Mendonça (2007), as mudanças associadas à escolaridade foram responsáveis por quase 40% da queda na desigualdade em remuneração do trabalho e por quase 20% da queda na desigualdade em renda familiar *per capita* (BARROS, FRANCO, MENDONÇA, 2007).

Segundo Neri (2011), existem dois fatores principais responsáveis pela queda da desigualdade, são eles: a educação, responsável por 47% de crescimento a mais da classe dos 20% mais pobres em relação aos 20% mais ricos; e programas sociais, responsáveis por um crescimento 14% maior da classe mais pobre em relação à mais rica.

A literatura abordada nesta seção leva a olhar a política de AAs de uma forma mais abrangente do que como uma mera política de educação. De acordo com o apresentado, o desenvolvimento econômico de um país é definido pela qualidade de vida de seus habitantes.

Segundo os autores citados, como já dito, a educação é uma das maiores fontes de desigualdade de renda de um país, e como tal, acaba sendo também uma das causas das piores condições de vida da população de um país economicamente desigual, já que, como visto, renda concentrada significa mais pessoas com condições de qualidade de vida inferiores.

Medidas que melhorem as condições da educação da população mais carente, que permitam acesso à educação (superior) de qualidade, podem melhorar as condições de bem estar da população, pois como visto nos dados previamente citados da PNAD, um aumento de escolaridade leva a um aumento da renda, possibilitando melhora das condições de vida da população.

Gremaud, Tonedo Júnior e Vasconcelos (2005) trazem uma discussão sobre equidade quando fala que os aspectos do conceito de desenvolvimento vão além da ideia de crescimento, devendo-se observar como o crescimento ocorre e como seus frutos se revertem para uma melhora na qualidade de vida das pessoas, que é oportuna na discussão sobre AAs:

As pessoas devem ter acesso a iguais oportunidades, de modo que possam participar e se beneficiar dos frutos e das oportunidades criadas pelo processo de desenvolvimento econômico. Contudo, dado o acentuado grau de desigualdade observado na maioria das nações, essa equidade não depende da eliminação de eventuais barreiras que possam impedir as pessoas de usufruir plenamente aquelas

oportunidades e benefícios; na verdade, a desigualdade e a pobreza são, em si mesmas, as maiores barreiras a essa participação (GREMAUD; TONEDO JÚNIOR; VASCONCELOS, 2005, p. 99).

A abordagem feita neste capítulo instiga a dizer que investir em educação e permitir acesso a ensino de qualidade a pessoas que normalmente seriam excluídas pelos processos seletivos tradicionais pode ser considerado um passo na busca do desenvolvimento de uma nação. Nesse contexto, pode-se considerar a política de AAs como uma estratégia de desenvolvimento do país.

3. Metodologia

O presente trabalho é uma pesquisa exploratória, de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, que envolve pesquisas documentais e de campo, sendo a última na forma de entrevistas semiestruturadas.

Por orientação da Coordenação do Programa de Pós-graduação, por envolver entrevistas, o projeto de pesquisa e o roteiro das entrevistas foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (nº CAAE 40432314.2.0000.5504). Como alterações no instrumento de pesquisa teriam que ser novamente submetidas ao referido comitê, e acreditando que isso poderia atrasar o cronograma da pesquisa, optou-se por não aceitar algumas sugestões apresentadas no Exame de Qualificação, como, por exemplo, a de entrevistar, além de representantes da ProACE, também um representante de Coordenadoria das Ações Afirmativas da UFSCar.

Iniciou-se realizando uma pesquisa bibliográfica sobre Ações Afirmativas, Políticas Públicas e Estratégias de Desenvolvimento; na sequência fez-se uma pesquisa documental sobre a implantação das AAs na UFSCar, sobre a implantação da ProACE e a respeito do histórico de atendimento dos programas de assistência estudantil.

Por sugestão da Banca de Qualificação, foi realizada uma pesquisa de levantamento, que objetivava levantar a data de implantação das AAs nas universidades federais brasileiras.

O trabalho, portanto, foi composto em duas frentes:

- a) levantamento parcial da data de implantação das AAs nas universidades federais brasileiras;
- b) entrevistas realizadas com representantes da ProACE a fim de dimensionar o aumento da demanda por assistência estudantil na universidade depois da implantação das AAs, descobrir os critérios para a seleção de bolsas assistenciais, para identificar o perfil dos alunos ingressantes por cotas, e levantar se ocorreram alterações de demanda nas rotinas de trabalho dos departamentos da ProACE diretamente envolvidos com assistência estudantil.

3.1 Metodologia: levantamento

Várias dificuldades foram encontradas para realizar a identificação do ano de implantação das AAs nas universidades federais. A primeira delas, básica, foi encontrar o número de universidades federais; como essa informação não foi localizada no *site* do ministério da Educação, entrou-se em contato com o Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC)

A resposta obtida, pelo protocolo 23480.009730/2015-19, foi:

Sugerimos que consulte esses dados no portal do MEC (<http://emec.mec.gov.br/>) ou encaminhe esta demanda ao e-SIC do MEC.

Atenciosamente
Secretaria de Planejamento
Responsável pelo SIC

Seguindo essa orientação, enviou-se um email ao e-SIC do MEC, e a resposta obtida foi:

Informamos que o e-mail sic@mec.gov.br está reservado para esclarecimentos sobre a Lei de Acesso a Informação e a utilização do sistema e-SIC.

Para registrar seu pedido de informação, sugerimos que o faça por meio do sistema e-SIC, disponível em www.acessoinformacao.gov.br/sistema.

Por meio desse sistema, além de fazer o pedido, será possível acompanhar o prazo pelo número de protocolo gerado e receber a resposta da solicitação por e-mail; entrar com recursos, apresentar reclamações e consultar as respostas recebidas.

O e-SIC (Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão), www.acessoinformacao.gov.br, permite a qualquer pessoa encaminhar pedidos de acesso a informação para os órgãos do Poder Executivo Federal.

Desse modo, solicitamos a gentileza de cadastrar seu pedido de informação no sistema indicado.

Atenciosamente,

Serviço de Informação ao Cidadão – MEC
Esplanada dos Ministérios Bloco L - Ed. Sede, Térreo
70047-900 - Brasília / DF
e-SIC: <http://www.acessoinformacao.gov.br/sistema/>

Diante das negativas dos canais governamentais em oferecer as informações, utilizou-se como referência uma notícia divulgada num *site* não governamental, qual seja, o IG (2014).

Pesquisando por datas de implantações de AAs nas universidades federais, encontrou-se “Mapas das Ações Afirmativas” e duas fontes foram utilizadas:

- a) um mapa disponibilizado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar (NEAB/UFSCar);
- b) um mapa do Instituto Búzios, que é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIP, entidade nacional sem fins lucrativos, reconhecida pelo Ministério da Justiça (Processo MJ nº 08026.001014/2004-04).

As informações sobre o ano de implantação das AAs não encontradas nessas fontes foram procuradas nos *sites* de cada universidade, pesquisando-se o termo “ações afirmativas” nos campos de “busca” do *site* de cada universidade. Em alguns *sites*, a opção de “buscar no *site*” não estava disponível, inviabilizando a pesquisa. O resultado dessa pesquisa de levantamento encontra-se no Capítulo 4.1: Implantação das AAs nas universidades federais brasileiras.

3.2 Metodologia: entrevistas

A ProACE, Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (ProACE) foi criada em 2009, pela Portaria GR n. 203/09, com o objetivo de estruturar e executar políticas de assistência estudantil e de assuntos comunitários no âmbito da UFSCar. Antes da criação dessa Pró-Reitoria, o setor responsável por essas funções era a Secretaria de Assuntos Comunitários (SAC). A missão da ProACE é planejar, coordenar, promover e avaliar ações de atendimento e assistência à comunidade universitária (estudantes e servidores).

Até o ano de 2007, todo o investimento na área de assuntos comunitários e estudantis era proveniente de recursos da UFSCar. A partir de

2007, por meio da Portaria Normativa Nº 39, o governo federal passou a destinar verba específica para assuntos relacionados à vida estudantil, por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Este programa tornou-se uma política de Estado por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, com o objetivo de apoiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. Por meio de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão, objetiva também contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico destes alunos. As ações de assistência estudantil compreendidas pelo Pnaes devem ser desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. A responsabilidade pela execução do Pnaes na UFSCar é da ProACE, que tem unidades nos quatro campi da UFSCar: São Carlos, Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino, sendo este último implantado em 2011. No desenvolvimento desta pesquisa, o campus de Lagoa do Sino não foi considerado pois, como foi implantado depois da adoção das AAs pela UFSCar, não seria possível comparar os dados de antes e depois da implantação das AAs.

De acordo com o roteiro de entrevistas elaborado, apenas alguns setores da ProACE foram demandados nesta pesquisa. No Apêndice A, pode-se observar o organograma da ProACE e quais foram os setores entrevistados (estão destacados com a cor de fundo laranja).

Para responder às questões de pesquisa, realizaram-se cinco entrevistas semiestruturadas com os gestores da UFSCar dos setores diretamente envolvidos na assistência estudantil no campus de São Carlos, são eles:

- a) Divisão de Assistência Social (DiAS);
- b) Departamento de Administração, Finanças e Contratos (DeAFC);
- c) Departamento de Atenção à Saúde (DeAS);
- d) Departamento de Serviço Social (DeSS);
- e) Restaurante Universitário (RU).

Nas entrevistas, realizadas em encontros presenciais, as perguntas previamente definidas foram propostas aos entrevistados, que discutiram sobre a questão. As entrevistas não foram gravadas nem transcritas, sendo as respostas elaboradas de acordo com as anotações feitas pela pesquisadora logo após as entrevistas, a fim de evitar perda de informações.

Em alguns momentos, algumas perguntas adicionais precisaram ser realizadas para esclarecer alguma informação prestada e contextualizar a pesquisadora a respeito da rotina de funcionamento do setor.

Cada entrevista teve duração aproximada de uma hora, e alguns entrevistados pediram tempo para levantar informações e enviaram os dados e outros materiais de apoio posteriormente, por correio eletrônico, para a pesquisadora.

Surgiram dificuldades também nessa etapa da pesquisa, pois os setores entrevistados não tinham registro de algumas das informações solicitadas.

Alguns dados que os setores não dispunham foram encontrados no decorrer da pesquisa documental realizada, em relatórios institucionais, disponibilizados pela Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais (SPDI). Outra dificuldade enfrentada é que havia dados divergentes em relatórios de atividades de anos diferentes.

As respostas obtidas encontram-se no Capítulo 4.2: Entrevistas realizadas e o roteiro das entrevistas está no Apêndice B do trabalho.

4. Resultados e discussões

4.1 Implantação das AAs nas universidades federais brasileiras

Chegou-se à data de implantação de 34 das 63 universidades federais existentes, conforme apresentado no Gráfico 1.

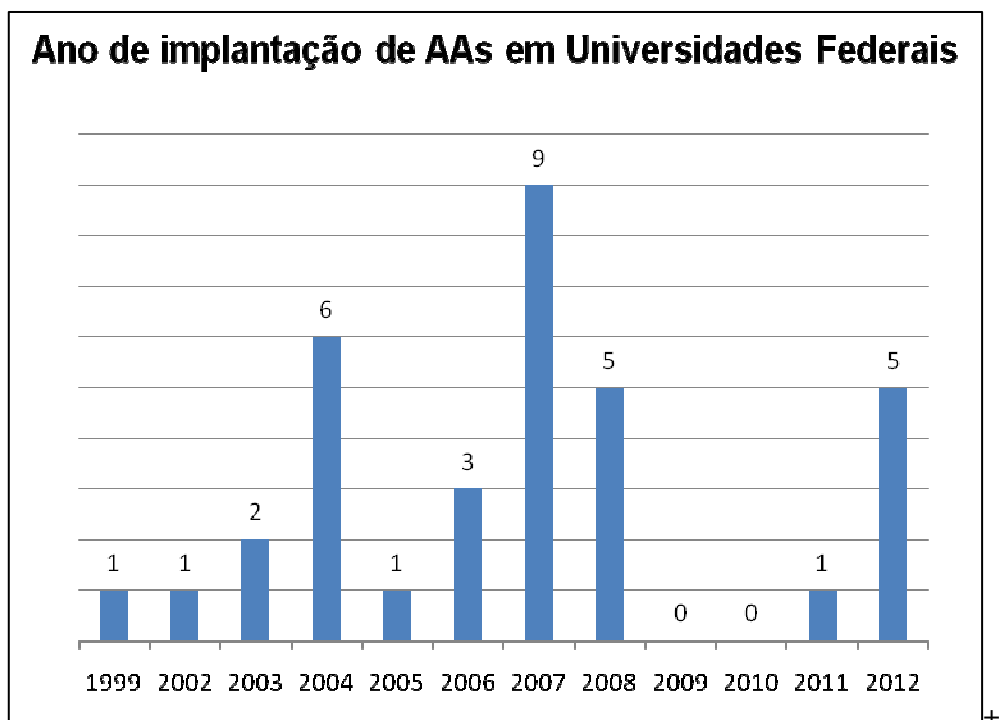


Gráfico 1: Ano de implantação de AAs em universidades federais

Fonte: Elaborado pela autora

Nota-se que no universo das universidades em que se encontrou a data de implantação de AAs, 29 já tinham aderido às ações afirmativas, de forma voluntária, anteriormente a publicação da Lei das Cotas, que ocorreu em 2012.

Silvério e Silva (2003) afirmam que a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foram as pioneiras em colocar em prática a reserva de vagas para negros, nos anos de 2002 e 2003, respectivamente. Apesar de não serem universidades federais, são um marco importante na história das AAs.

Segundo Bayma (2012), a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade de Brasília (UnB) foram as primeiras universidades públicas a instituírem um sistema de cotas, a partir de 2003. Com a pesquisa realizada para este trabalho, notou-se que antes dessas três universidades

citadas (UNEB, UERJ e UnB), já havia outras instituições federais adotando AAs, como a Universidade Federal do Sergipe (UFS), que desde 1999 reservava 5% das vagas de cada curso oferecido a pessoas com deficiência, e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que desde 2002 implementava políticas de discriminação positiva para garantir a permanência de jovens negros de baixa renda nos cursos de graduação da UFMG. No mesmo ano da implantação de AAs na UnB, em 2003, nota-se que a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) também estava com AAs em vigor.

Segundo Paulino (2008), os indígenas não foram contemplados pelas primeiras universidades brasileiras a instituírem AAs, pois esta PP foi, inicialmente, destinada apenas aos negros. Segundo o autor, as pioneiras no oferecimento de vagas aos indígenas foram as estaduais do Paraná, em 2001, e a primeira universidade federal foi a UnB, que desde 2003 oferecia cotas para negros e de vagas suplementares para indígenas. O autor pondera que o ativismo negro foi muito presente na pressão pela implementação das AAs, movimento que não foi muito evidenciados pelas organizações indígenas, cujos militantes do movimento mantiveram sua luta majoritária “em torno da questão territorial, na demarcação e na sustentabilidade das terras indígenas” (PAULINO, 2008, p. 32).

As universidades federais cuja data de implantação das AAs foram encontradas estão do Quadro 3, e as universidades cuja data de implantação das AAs não foram encontradas nos mapas de ações afirmativas da UFSCar, do Instituto Búzios nem nos *sites* das próprias universidades estão no Quadro 4:

	Universidade	Estado	Ano de implantação	FONTE			Documento regulamentatório	Site Consultado
				UFSCar	Inst. Búzios	Site		
1	UFABC (Universidade Federal do ABC)	SP	2006	x	x		Resolução Nº1, de 7 de abril de 2006	
2	UFAC (Universidade Federal do Acre)	AC	2008	Não Informado	Não Informado	x	Resolução nº 14/2008, de 30 de abril de 2008	www.ufac.br
3	Ufal (Universidade Federal de Alagoas)	AL	2003	x	x		Ofício/NEAB Nº79/2003	
4	Ufam (Universidade Federal do Amazonas)	AM	2012	Não Informado	Não Informado	x	Lei n. 12.711/2012	www.ufam.edu.br
5	UFBA (Universidade Federal da Bahia)	BA	2004	Não Informado	x		Resolução 01/2004-CONSEPE)	
6	UFCA (Universidade Federal do Cariri)	CE	2012	Não Informado	Não Informado	x	Lei n. 12.711/2012	www.ufca.edu.br/portal
7	UFF (Universidade Federal Fluminense)	RJ	2007	x	x		Resolução 091/2007 - COSEAC	
8	UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados)	MS	2007	Não Informado	x		Edital PROGRAD Nº73/2007	
9	UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora)	MG	2004	x	x		Resolução Nº16 de 04/11/2004	
10	UFMA (Universidade Federal do Maranhão)	MA	2006	Não Informado	x		Resolução 499/2006 CONSEPE	
11	UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais)	MG	2002	Não Informado	Não Informado	x		www.ufmg.br
12	UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)	MS	2012	Não Informado	Não Informado	x		www.ufms.br
13	UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto)	MG	2008	Não Informado	x		COPEPS N°02/2008	

Quadro 3 (continua): Universidades federais cujas datas de implantação das AAs foram encontrada.

	Universidade	Estado	Ano de implantação	FONTE			Documento regulamentatório	Site Consultado
				UFSCar	Inst. Búzios	Site		
14	UFPA (Universidade Federal do Pará)	PA	2005	x	x		Resolução Nº3.361, de 5 de agosto de 2005	
15	UFPE (Universidade Federal de Pernambuco)	PE	2007	Não Informado	x		Resolução nº03/2007 CONDIR Nº09/2006 CCPE	
16	UFPEl (Universidade Federal de Pelotas)	RS	2012	Não Informado	Não Informado	x	Lei 12.711/12	portal.ufpel.edu.br
17	UFPI (Universidade Federal do Piauí)	PI	2006	Não Informado	x		Resolução nº 093/06 COPEX	
18	UFPR (Universidade Federal do Paraná)	PR	2004	x	x		Resolução Nº37/04-COUN	
19	UFRB (Recôncavo Baiano)	BA	2004	x	x		Resolução 01/2004-CONSEPE)	
20	UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)	RS	2007	x	Não Informado		Lei 11.646/01	
22	UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)	RJ	2011	Não Informado	Não Informado	x		www.ufrj.br
23	UFS (Universidade Federal do Sergipe)	SE	1999	x	x		Decreto federal nº 298/99 art. 40 - necessidades especiais	
24	UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina)	SC	2007	Não Informado	x		Resolução n/008/cun/2007	
25	Ufscar (Universidade Federal de São Carlos)	SP	2008	x	x			
26	UFSJ (Universidade Federal de São João Del-Rei)	MG	2008	Não Informado	Não Informado	x	Resolução nº 05/2005 a partir de 2008	www.ufsj.edu.br/vestibular/sisu.php
27	UFMS (Universidade Federal de Santa Maria)	RS	2008	Não Informado	Não Informado	x		www.coperves.ufsm.br

Quadro 3 (continuação): Universidades federais cujas datas de implantação das AAs foram encontrada.

	Universidade	Estado	Ano de implantação	FONTE			Documento regulamentatório	Site Consultado
				UFSCar	Inst. Búzios	Site		
28	UFT (Universidade Federal do Tocantins)	TO	2004	x	x		Resolução n° 3a/2004 - CONSEPE	
29	UFU (Universidade Federal de Uberlândia)	MG	2007	Não Informado	x		PAIS/Subprograma 2007/2010	
30	UnB (Universidade de Brasília)	DF	2003	x	x		RESOLUÇÃO N. 38/2003	
31	Unifap (Universidade Federal do Amapá)	AP	2012	Não Informado	Não Informado	x		www.unifap.br
32	Unifesp (Universidade Federal de São Paulo)	SP	2004	x	x		Resolução N°23/2004 do Conselho Universitário	
33	Univasf (Universidade Federal do Vale do São Francisco)	PE	2007	Não Informado	x		Resolução n°03/2007 CONDIR N°09/2006 CCPE	
34	UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná)	PR	2007	x	Não Informado			

Quadro 3 (conclusão): Universidades federais cujas datas de implantação das AAs foram encontrada.

Fonte: Elaborado pela autora

	Universidade	Estado	Site Consultado
1	Furg (Universidade Federal do Rio Grande)	RS	http://www.furg.br/
2	UFC (Universidade Federal do Ceará)	CE	www.ufc.br/
3	UFCG (Universidade Federal de Campina Grande)	PB	http://www.ufcg.edu.br/index1.php
4	UFCSPA (Universidade Fed. de Ciências de Saúde de Porto Alegre)	RS	www.ufcspa.edu.br
5	Ufersa (Universidade Federal Rural do Semi-Árido)	RN	www.ufersa.edu.br
6	Ufes (Universidade Federal do Espírito Santo)	ES	www.ufes.br
7	UFFS (Universidade Federal da Fronteira do Sul)	SC	www.uffs.edu.br
8	UFG (Universidade Federal de Goiás)	GO	www.sisu.ufg.br
9	UFLA (Universidade Federal de Lavras)	MG	www.ufla.br
10	UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso)	MT	www.ufmt.br
11	UFOB (Universidade Federal do Oeste da Bahia)	BA	www.ufob.edu.br
12	Ufopa (Universidade Federal do Oeste do Pará)	PA	www.ufopa.edu.br
13	UFPB (Universidade Federal da Paraíba)	PB	www.prg.ufpb.br
14	UFRA (Universidade Federal Rural da Amazônia)	AM	www.portal.ufra.edu.br
15	UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro)	RJ	pr1.ufrj.br
16	UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)	RN	www.ufrn.br
17	UFRR (Universidade Federal de Roraima)	RR	www.ufr.br
18	UFSB (Universidade Federal do Sul da Bahia)	BA	www.ufsb.edu.br
19	UFTM (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)	MG	www.uftm.edu.br
20	UFV (Universidade Federal de Viçosa)	MG	www.ufv.br
21	UFVJM (Universidade Fed. dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri)	MG	www.ufvjm.edu.br
22	Unifal (Universidade Federal de Alfenas)	MG	www.unifal-mg.edu.br
23	Unifei (Universidade Federal de Itajubá)	MG	www.unifei.edu.br
24	Unifesspa (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará)	PA	www.unifesspa.edu.br
25	Unila (Universidade Federal da Integração Latino-Americana)	PR	www.unila.edu.br
26	Unilab (Univ. da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira)	BA e CE	www.unilab.edu.br
27	Unipampa (Universidade Federal do Pampa)	RS	www.unipampa.edu.br
28	Unir (Fundação Universidade Federal de Rondônia)	RO	http://www.unir.br
29	Unirio (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro)	RJ	www.unirio.br

Quadro 4: Universidades federais cuja data de implantação das AAs não foram encontradas.
Fonte: Elaborado pela autora

4.2 Entrevistas realizadas

Seguem as respostas obtidas para o atendimento aos objetivos propostos:

a) Descrever os critérios para a seleção de bolsas assistenciais

Os alunos devem estar matriculados em cursos de primeira graduação presencial, apresentar rendimento acadêmico satisfatório (exceto os alunos ingressantes) e comprovar renda familiar *per capita* mensal igual ou inferior ao limite fixado no edital do processo seletivo para o programa de assistência estudantil. Em 2014 esse limite era de R\$ 600,00 e atualmente, em 2015, o limite foi definido em R\$ 724,00 (um salário mínimo vigente).

Os alunos que possuem renda familiar *per capita* de até 60% do valor *per capita* exigido para ser bolsista, que em 2015 é equivalente a R\$ 435,00, são beneficiados com a bolsa-atividade, no valor de R\$ 180,00 por mês por 8 meses por ano, moradia (ou bolsa-moradia em espécie) e bolsa-alimentação.

Os alunos com renda *per capita* familiar superior a 60% do limite fixado recebem bolsa-alimentação, bolsa-moradia ou bolsa-moradia em espécie (desde que não residam no município de localização do campus em que estejam matriculados) e auxílio transporte (concedido aos alunos contemplados com bolsa-moradia e que residam em moradias externas alugadas pela UFSCar e distantes do campus em que estejam matriculados).

O Quadro 5 mostra as bolsas-auxílio deferidas por faixa de renda *per capita* em 2015.

Valor <i>per capita</i> exigido	Bolsas e auxílios deferidos
Até R\$ 435,00	Atividade, Moradia, Alimentação e Transporte
Até R\$ 724,00	Moradia, Alimentação e Transporte

Quadro 5: Bolsas-auxílio deferidas por faixa de renda familiar *per capita* em 2015

Fonte: UFSCar (2015). Edital ProACE N° 2/2015

b) Traçar perfil dos alunos ingressantes por Cotas

Referente a este objetivo, perguntou-se:

- O que mudou no perfil social dos alunos atendidos pelo serviço social? O que mudou no perfil econômico dos alunos? O que mudou no perfil cultural?
- Quantos dos alunos que solicitaram bolsas entraram no sistema de cotas?
- Qual a escolaridade dos pais dos alunos bolsistas?
- Qual a renda familiar *per capita* dos alunos bolsistas? Antes da implantação das Aas, a renda *per capita* era diferente?

Não logrou-se sucesso na coleta desse dado, pois não foi possível obter respostas às questões apresentadas ou a pergunta formulada não contribuiu para obter esclarecimentos.

Quanto a mudanças nos perfis sociais, econômicos e culturais dos alunos, descobriu-se que o DeSS não possui um estudo atual com o perfil dos alunos bolsistas. Os bolsistas preenchem uma ficha quando entram para o programa assistencial, mas os dados não estão inseridos em um sistema que permita filtros e análises.

Foi realizado um trabalho de conclusão de curso, em 2009, pela então aluna Gabriela Mantovani Duarte de Souza, que foi uma caracterização dos usuários (DeSS), no qual apresenta as características dos alunos bolsistas de 2009:

Provenientes de cidades do Estado de São Paulo, com renda familiar média de R\$ 1209,20, com renda *per capita* média de R\$ 309,80, com quatro pessoas na família, com renda provinda de trabalho assalariado, que residiam em casa própria, com 21 anos, do sexo feminino, solteiros, participantes do Programa das Ações Afirmativas, de graduação na área de Exatas, sem filhos e com pais casados (SOUZA, 2009).

Segundo Souza (2009), os alunos bolsistas dos anos de 2009 apresentaram características similares às dos alunos bolsistas dos anos de 1993 a 2003. Depois de 2009, os dados não foram sistematizados ou analisados, não sendo possível falar sobre mudanças nos perfis dos alunos.

A escolaridade dos pais dos alunos bolsistas, outra questão de pesquisa, é uma informação que os alunos preenchem quando se inscrevem no ENEM, mas essas informações socioeconômicas não são disponibilizadas ao DeSS, portanto, essa é outra pergunta que não foi respondida.

Quanto à pergunta sobre quantos dos alunos que solicitaram bolsas entraram no sistema de cotas, essa questão foi consequente do desconhecimento da pesquisadora sobre a atual forma de seleção de alunos da UFSCar, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu): a UFSCar seleciona seus alunos pelo Sisu, que utiliza os resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Na inscrição do Sisu, os alunos se inscrevem em uma das cinco categorias disponíveis:

- a) GRUPO 1: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- b) GRUPO 2: Candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- c) GRUPO 3: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- d) GRUPO 4: Candidatos com renda familiar bruta *per capita* superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);
- e) GRUPO 5: Demais candidatos, ou seja, aqueles e aquelas que não se enquadrarem em nenhum dos grupos descritos nas alíneas a, b, c ou d do item 4.1 deste edital, ou ainda que não optarem por concorrer às vagas destinadas a essas modalidades a que se refere a Lei 12.711/2012. (UFScar, 2015. Edital ProGrad Nº 1/2015. P. 2).

O mais frequente é os bolsistas se enquadrarem nos grupos 1 e 2 das modalidades do SiSU (renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo) mas, se o aluno optar por não concorrer às vagas destinadas ao sistema de cotas, e tiver renda familiar bruta *per capita* de acordo com os critérios para seleção de bolsas da UFSCar, é possível ter bolsistas do grupo 5 do Sisu.

Quando a renda familiar *per capita* dos alunos bolsistas, um dos questionamentos feitos, descobriu-se que essa informação não está sistematizada pelo DeSS. Consegui-se apenas o teto estabelecido no edital de seleção de bolsas de cada ano. Em 2014, o corte para ser beneficiado com bolsas-auxílio era renda familiar *per capita* de R\$ 600,00. Em 2015, esse valor foi equiparado ao salário

mínimo vigente, ou seja, R\$ 724,00 – ressalta-se que o valor de corte não foi atrelado ao salário mínimo, sendo que nos anos posteriores essa equivalência pode não ser mantida. Não se obteve informação sobre o valor de corte dos anos anteriores.

c) Dimensionar o aumento da demanda por assistência estudantil

As perguntas elaboradas com este objetivo foram:

- Quantas solicitações de bolsas assistenciais foram feitas por ano?
- Quantas solicitações foram atendidas por ano? Em média, antes de 2008, quantas eram as solicitações?
- Qual a demanda reprimida por ano antes e depois da implantação das AAs?
- Quantas bolsas-alimentação foram distribuídas por ano? E quantas foram distribuídas antes de 2008?
- Quanto foi gasto por ano com bolsas assistenciais? E quanto foi gasto nos anos anteriores à implantação das AAs?
- Quantas vagas na moradia/ bolsas-moradia foram distribuídas por ano? E quantas foram distribuídas antes de 2008?

Não foi possível obter-se quantas solicitações de bolsas foram feitas por ano, mas levantou-se o número das solicitações efetivamente atendidas por ano. Considerando que todos os alunos beneficiados com bolsas recebem bolsa-alimentação, conforme informação levantada numa das entrevistas, o número de bolsistas alimentação encontradas no Relatório de Atividades de 2007, 2008, 2009 e 2013 (UFSCar 2008, 2009, 2010 e 2014) corresponde ao número total de bolsistas por ano. Essas informações estão resumidas no Quadro 6 e apresentadas no Gráfico 2.

Observa-se aumento de 157% de 2007 para 2013, mas, conforme percebido durante a pesquisa, esse aumento não pode ser atribuído somente à implantação das AAs, pois, nesse período, a UFSCar estava sofrendo influência de outro programa governamental: o REUNI.

O REUNI foi um Programa do Governo Federal que apoiava Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, fazendo parte

de um conjunto de ações do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento de Educação do MEC. O objetivo do programa era dotar as universidades federais de condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, visando à consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública para atender ao Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), que estabelecia o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final de 2010. Uma das propostas do REUNI era a expansão mínima de 20% para alunos na graduação. Isso deveria ocorrer pela redução das taxas de evasão, a ocupação das vagas ociosas e o aumento do número de vagas ofertadas.

Percebe-se então que até 2012, a UFSCar estava em pleno processo de expansão de número de vagas. Aumentou-se muito o número de bolsistas, mas também o número de vagas e de alunos ingressantes, não sendo possível, nesta pesquisa, analisar separadamente os fenômenos AAs e REUNI para ponderar sobre a influência de cada um deles no aumento ocorrido no número de bolsistas.

Campus	Nº de bolsistas						
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
São Carlos	627	515	880	Dado não disponível nos relatórios	1256	1414	1408
Araras	13	18	Dado não disponível nos relatórios	Dado não disponível nos relatórios	64	83	105
Sorocaba	16	52	105	Dado não disponível nos relatórios	140	155	172
TOTAL	656	585	985	0	1460	1652	1685

Quadro 6: Nº de bolsistas por ano

Elaborado pela autora. Fontes: UFSCar (2008, 2009, 2010 e 2014)

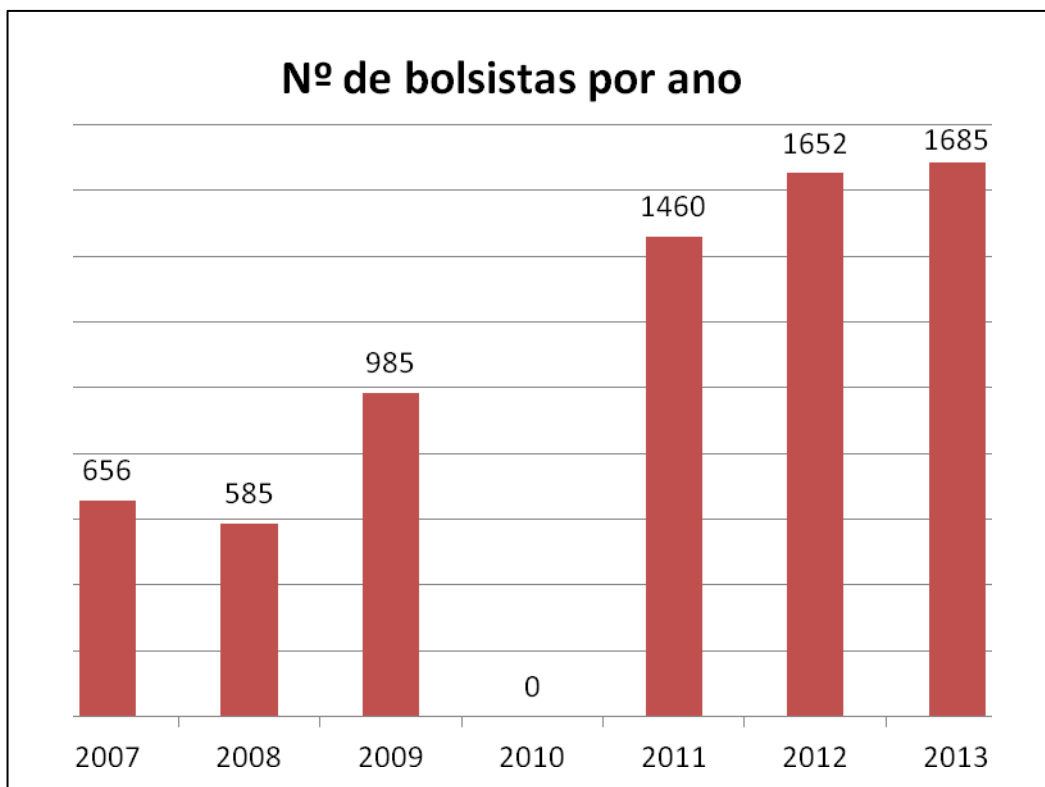


Gráfico 2: Nº de bolsistas por ano

Elaborado pela autora. Fontes: UFSCar (2008, 2009, 2010 e 2014)

A quantidade de bolsistas alimentação por ano, uma das questões apresentadas, é equivalente ao número total de bolsistas por ano e está apresentada no Quadro 6 e no Gráfico 2.

Quanto a perguntas sobre demanda reprimida, descobriu-se que todos os alunos que atendem os critérios de seleção de bolsas são contemplados, mas existe uma demanda que não é monitorada: muitos alunos passam no critério de vulnerabilidade econômica pelos critérios do Sisu (possuem renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo, mas não atendem aos critérios para seleção de bolsas da UFSCar, que, em 2015, era igual ou inferior a R\$ 724,00. Não se monitora o que acontece com os alunos cuja renda familiar fica entre um salário mínimo e um salário mínimo e meio. Não se sabe se esses alunos, considerados economicamente vulneráveis pelos critérios do Sisu, mas que não são contemplados pelos critérios para seleção de bolsas da UFSCar, conseguem se manter na UFSCar ou se abandonam seus cursos. Para responder essa questão,

seria necessário cruzar dados de alunos indeferidos no processo de concessão de bolsas, que se enquadrassem nessa faixa de renda, e verificar com a Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) se eles continuaram matriculados e cursando disciplinas.

O gasto anual com bolsas assistenciais está apresentado no Gráfico 3

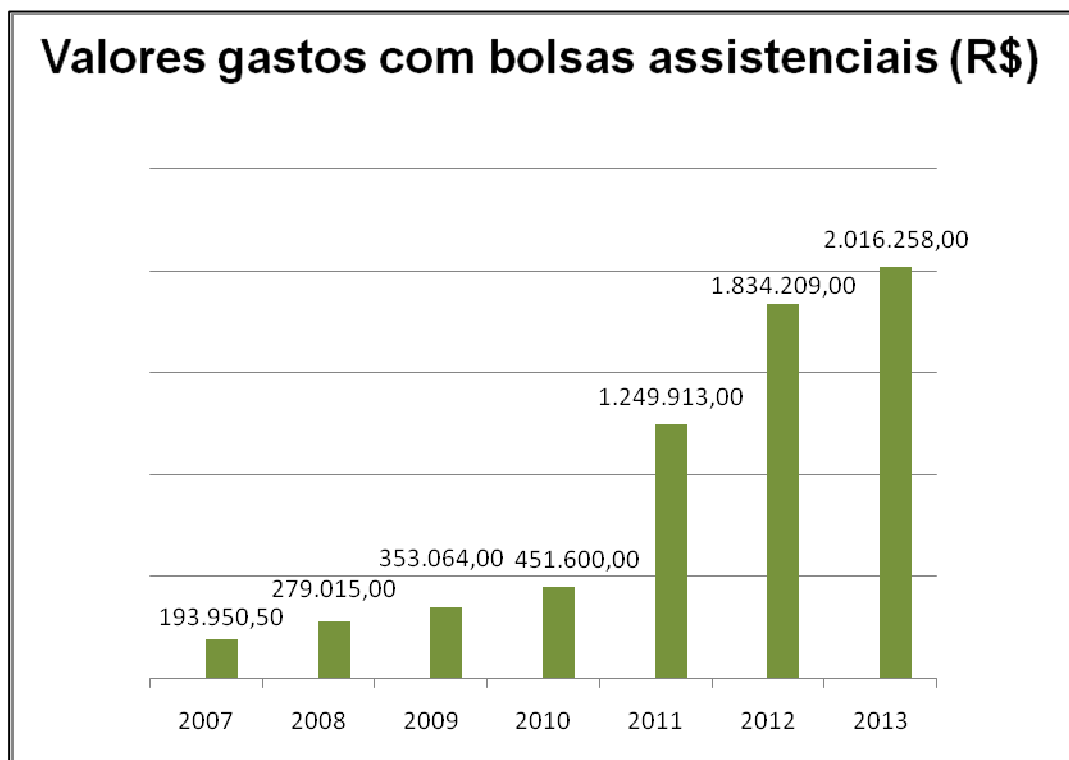


Gráfico 3: Valores gastos com bolsas assistenciais

Fonte: DeAFC (2015)

No ano de 2011, o valor gasto com as bolsas assistenciais mais do que dobrou, e isso foi justificado pela implantação de uma nova modalidade de auxílio: a bolsa-auxílio-moradia em espécie. Essa bolsa, no valor de R\$ 300,00 mensais, só é concedida após o preenchimento da capacidade das moradias já existentes e, na sua distribuição, são priorizados os estudantes com menor tempo até a conclusão do curso.

Observa-se que de 2007 (antes das AAs serem implantadas na UFSCar) até 2013, aumentou-se aproximadamente em 10 vezes os gastos com bolsas assistenciais.

Em relação as bolsas-moradia distribuídas por ano, considerou-se todas as modalidades desse tipo de bolsa: vagas em moradias internas ao campus de São

Carlos; vagas em moradias externas alugadas pela UFSCar em São Carlos, Araras e Sorocaba e bolsa em dinheiro, implantada em 2011. O Quadro 7 e o Gráfico 4 apresentam as vagas internas e externas oferecidas por campus; o Quadro 8 e o Gráfico 5 apresentam as bolsas-moradia, em espécie, oferecidas por ano, a partir da criação dessa modalidade de bolsa, em 2011.

Campus	Vagas de moradia (internas e externas) oferecidas por campus						
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
São Carlos	403	412	540	606	602	579	695
Araras	13	13	30	50	33	21	19
Sorocaba	12	28	56	90	67	64	72
TOTAL	428	453	626	746	702	664	786

Quadro 7: Vagas de moradia oferecidas por campus

Elaborado pela autora. Fonte: DiAS (2015)

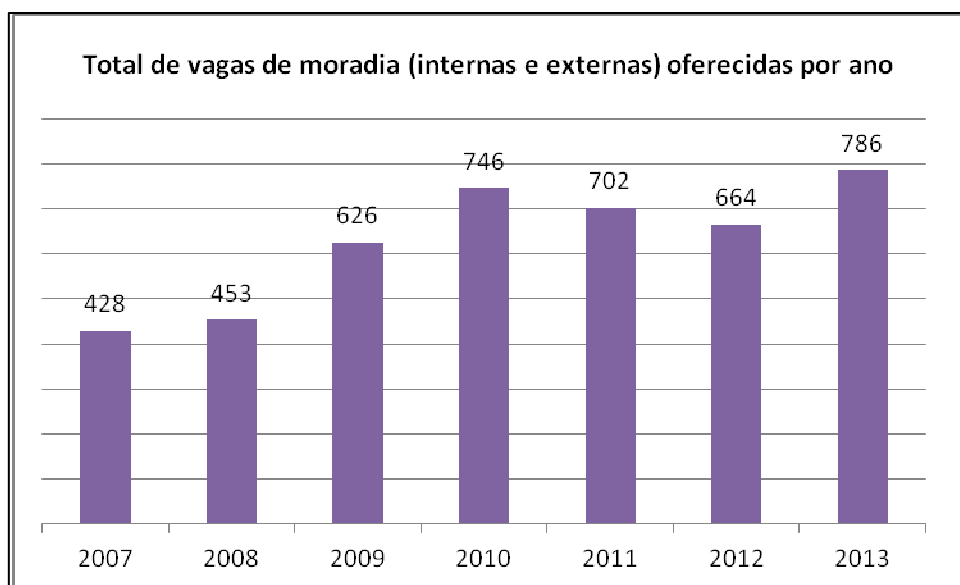


Gráfico 4: Total de vagas de moradia (internas e externas) oferecidas por ano

Fonte: DiAS (2015)

Campus	Nº de bolsas-moradia em espécie distribuídas por campus						
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
São Carlos	0	0	0	0	220	368	403
Araras	0	0	0	0	29	43	80
Sorocaba	0	0	0	0	36	45	55
TOTAL	0	0	0	0	285	456	538

Quadro 8: Número de bolsas-moradia em espécie distribuídas por campus

Elaborado pela autora. Fonte: DiAS (2015)

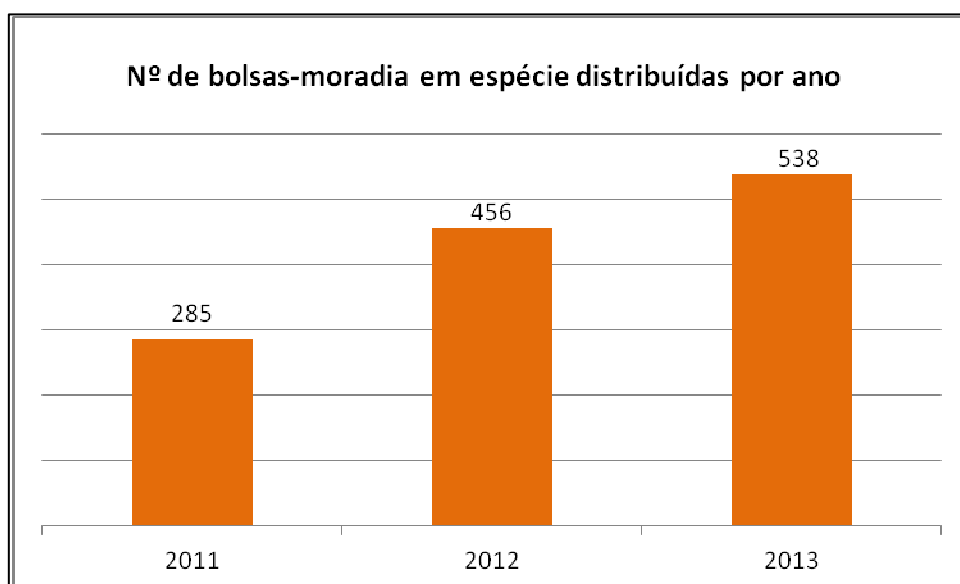


Gráfico 5: Nº de bolsas-moradia em espécie distribuídas por campus

Fonte: DiAS (2015)

Percebe-se que o número de vagas de moradia aumentou mais de 80% no período analisando (2007 a 2013) e que a bolsa-moradia em espécie, criada em 2011, teve um crescimento de quase 90% até 2013.

d) Levantar mudanças nas rotinas de trabalho dos Departamentos da ProACE

- Departamento de Atenção à Saúde (DeAS)

Questionou-se se ocorreram mudanças nas demandas relativas aos problemas de ordem física e psicológica dos alunos da UFSCar.

Segundo a pessoa entrevistada, o departamento de Assistência à Saúde controla o número de atendimentos realizados, mas não classifica os atendimentos por tipos de diagnósticos, de modo que possa comparar as incidências ano a ano. A maior procura costuma ser para os casos de doenças infectocontagiosas e consultas ginecológicas, mas não se pode afirmar se ocorreram mudanças na demanda.

A entrevistada disponibilizou o número de atendimentos médicos realizados em alunos entre os anos de 2007 e 2013. Ressaltou-se que até 2009, somava-se o atendimento a alunos de graduação e pós-graduação, sendo que as categorias só começaram a ser contabilizadas separadamente a partir de 2010.

Com base nos dados fornecidos e observando o Quadro 9 e o Gráfico 6, que apresentam os atendimentos médicos realizados a alunos entre os anos de 2007 e 2013, percebe-se que houve um aumento de 49% no número atendimentos médicos realizados em alunos entre 2007 (antes da implantação das AAs) e 2013.

A queda do número de atendimentos em 2011 foi atribuída ao afastamento de um médico no DeAS que, por motivos de saúde, passou o ano inteiro afastado.

Em 2013, o aumento de 32,5% no número de atendimentos em relação a 2012 foi atribuído a chegada de uma nova profissional, especialista em saúde da mulher, que começou a fazer atendimentos ginecológicos, e à parceria realizada com a DiSST (Divisão de Saúde e Segurança no Trabalho), na qual os médicos atenderam 263 pessoas, realizando exames admissionais, perícias e juntas médicas.

Quanto aos problemas de ordem psicológica, a entrevistada explicou que o serviço de psicologia passou a fazer parte do DeAS em 2012, só tendo dados de atendimentos realizados em 2013. Os atendimentos também não são classificados por diagnósticos, mas as maiores incidência dos alunos que procuram atendimento psicológico são decorrentes de transtornos de ansiedade ou depressão.

	Atendimento Médico a alunos						
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Graduação				1.059	692	1.054	1.386
Pós- Graduação	1.166	1.382	1.328	272	150	258	353
Total	1.166	1.382	1.328	1.331	842	1.312	1.739

Quadro 9: Atendimento médico realizado pelo DeAS a alunos, de 2007 a 2013

Fonte: DeAS (2015)

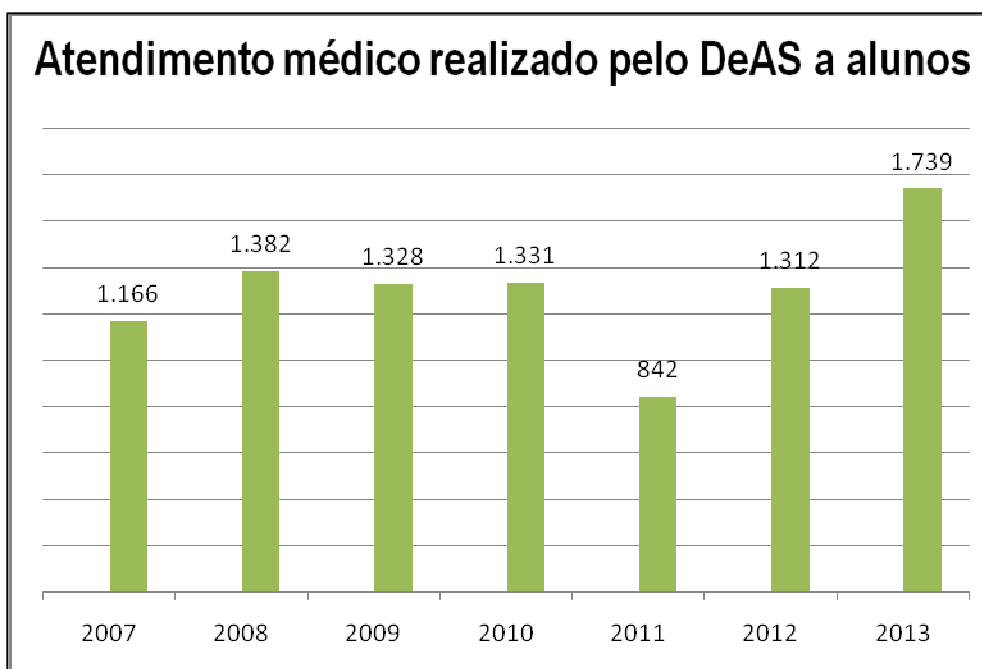


Gráfico 6: Atendimento médico realizado pelo DeAS a alunos, de 2007 a 2013

Fonte: DeAS (2015)

- Divisão de Assistência Social (DiAS)

Perguntaram-se os tipos de ocorrências relatadas pelos alunos das moradias internas e externas e se houve mudanças no perfil das ocorrências nos últimos cinco anos.

As ocorrências relatadas foram: solicitações de manutenções (elétrica, hidráulica e pequenos reparos de alvenaria) e solicitações de intervenções causadas por problemas comportamentais de alguns alunos.

Dentre as dificuldades de convivência apresentadas, aparecem questões relativas à higiene pessoal dos bolsistas e à higiene do ambiente das moradias; problemas relativos ao consumo de bebidas e drogas; e mais raramente, ocorrem furtos e problemas de homofobia.

Quanto a mudanças dos tipos de ocorrências, relatou-se que nos últimos anos têm aumentado os casos de alunos encontrando formas de burlar o sistema de seleção de bolsas: alguns têm buscado brechas nos editais de seleção e tentado alterar a renda familiar *per capita* por meio de modificações nas informações a respeito de seus núcleos familiares, para assim se enquadrarem no limite da renda para os quais são destinadas bolsas assistenciais.

- Restaurante Universitário (RU)

Indagou-se se foram necessárias mudanças na rotina do Restaurante Universitário em virtude do aumento do número de alunos beneficiados com bolsa-alimentação depois de 2008. Essa bolsa consiste no direito do bolsista fazer todas as refeições oferecidas nos RUs gratuitamente.

Ocorreram algumas mudanças no funcionamento do RU após a implantação de políticas de AAs, mas não em função do número de beneficiados com bolsa-alimentação.

Uma delas foi em função do curso “Pedagogia da Terra”, em 2007. O curso era uma graduação presencial para os assentados beneficiários de projetos de reforma agrária no estado de São Paulo, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O curso era modular e com calendário escolar flexibilizado de acordo com as entressafas, como estratégia de atendimento escolar do campo, de acordo as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.

Uma das condições de infraestrutura que deveriam ser oferecidas pela UFSCar era o RU, que deveria estar em funcionamento durante o período de realização do curso.

Como o curso não acompanhava o calendário acadêmico da UFSCar, o RU teve que fornecer jantares durante as férias letivas da UFSCar para atender esses alunos - nos períodos de férias letivas da UFSCar, o RU oferece, normalmente, apenas almoços.

Outra mudança ocorrida foi que o RU teve que atender participantes do vestibular indígena (normalmente, o restaurante não oferece refeições gratuitas a candidatos, mas devido ao baixo poder aquisitivo desses candidatos, para poder viabilizar a permanência deles durante o dia de provas, o RU disponibilizou as refeições). De acordo com informação da Coordenadoria de Ingresso na Graduação (CIG), isso ocorreu a partir de 2008.

Segundo a diretora da Divisão de Nutrição e Alimentação, não foram as AAs e sim o REUNI, já mencionado neste trabalho, que trouxe grandes mudanças à rotina do RU, devido ao grande aumento do número de refeições servidas diariamente.

Em síntese, segundo a diretora, o impacto do REUNI foi sentido no aumento do número de refeições servidas diariamente; com as AAs, não se percebeu mudança, pois houve um aumento do número de refeições servidas gratuitamente, mas não houve um aumento significativo no número total de refeições servidas.

O levantamento de dados aqui apresentado permite perceber que há uma fragmentação expressiva, na UFSCar, no atendimento dos alunos que ingressam pelo programa das AAs. Existe a Coordenadoria de Ações Afirmativas, está sendo criada a Secretaria de Ações Afirmativas e a parte de assistência estudantil é de responsabilidade da ProACE.

Dentro da ProACE também se percebe a essa fragmentação entre seus departamentos e divisões, sem que haja uma instância que centralize as demandas do grupo, o que contribui para dificultar o mapeamento das alterações institucionais provocadas pelo programa, se elas existem e se são expressivas, bem como contribui para dificultar o levantamento das possíveis ações que a universidade poderia propor para viabilizar a melhoria nas condições em que desenvolvem a vida acadêmica.

Reconhece-se a existência da ProACE, que deveria juntar e analisar essas informações, mas os processos institucionais parecem dificultar a centralização das ações.

5. Conclusão

Os resultados da pesquisa sobre o ano de implantação das AAs em universidades federais mostraram que a UFSCar está entre as 28 primeiras IES a implantar essa política educacional, no universo das universidades federais com as datas de implantação encontradas.

Na análise desta pesquisadora, isso demonstra que a UFSCar estava acompanhando uma tendência política do país, mas não está entre as pioneiras no processo.

Quanto ao número de universidades federais que não disponibilizam nos seus *sites* a data de implantação das AAs, considera-se essa falta de informação um dado relevante: as universidades pesquisadas dão pouca visibilidade ao histórico das AAs em sua trajetória.

O objetivo geral do trabalho foi atingido quando ao dimensionamento do aumento na demanda por assistência estudantil na UFSCar entre os anos de 2007 e 2013. Esse aumento pode ser facilmente observado nos Gráficos 2, 3, 4, 5 e 6: o número de bolsistas aumentou 157% de 2007 (antes da implantação das AAs na UFSCar) até 2013; o gasto com bolsas assistenciais aumentou em mais de dez vezes no período; o número de vagas em moradias aumentou 84%, e além disso, foi criada, em 2011, a bolsa-moradia em espécie, que do ano de sua criação até 2013 sofreu um aumento de 89% e o atendimento médico a alunos (não especificamente a bolsistas) teve um aumento de 49% no período.

A ressalva que precisa ser feita é que, até 2012, a UFSCar estava sofrendo a expansão causada pelo REUNI, e o aumento da demanda por assistência estudantil não pode ser atribuída somente à implantação das AAs, mas também ao aumento do número de alunos ingressantes na universidade, e este trabalho não analisou, separadamente, o impacto desses processos.

Em relação aos objetivos específicos, seguem os resultados:

- 1) Não houve dificuldade para conseguir o edital do processo seletivo para o programa de assistência estudantil atual, que estabelece os critérios para seleção de bolsas;
- 2) Quanto ao perfil dos alunos que entram pelas cotas, esse objetivo não foi atingido:

- o DeSS não possui os dados dos bolsistas de forma sistematizada. As informações se encontram na ficha de inscrição que os alunos preenchem, mas não são compiladas para poderem ser analisadas em conjunto. Sendo assim, não está disponível o perfil social, econômico e cultural dos alunos beneficiados com bolsas assistenciais, e não se pode facilmente descobrir a renda *per capita* dos bolsistas. Sabe-se que, em 2015, todos possuíam renda familiar *per capita* de no máximo R\$ 724,00, e que 208 deles, que foram beneficiados com bolsas-atividade, possuíam uma renda familiar *per capita* de no máximo R\$ 435,00 (Em 2015, até o mês de junho, o DeSS atendeu 1720 bolsistas).
 - o número de bolsistas-atividade por ano não era uma questão da pesquisa, mas foi uma informação encontrada e está disponibilizada no Apêndice C. Com esses dados, tentou-se analisar o percentual de alunos bolsistas que são beneficiados com esse tipo de bolsa, para se obter um parâmetro de referência para responder a questão quanto à renda familiar *per capita*. No entanto, foi encontrada uma incoerência que comprometeria essa análise: de acordo com os dados do Quadro 6, o campus de Sorocaba tinha ao todo, em 2013, 172 bolsistas. De acordo com o quadro disponibilizado no Apêndice B, só como bolsistas-atividade, Sorocaba possuía 202 alunos, número maior que o do total de bolsistas. Contradições como esta foram uma das dificuldades encontradas ao longo da pesquisa.
 - quanto à questão sobre a escolaridade dos pais dos bolsistas, o DeSS não tem acesso às respostas ao questionário preenchido para inscrição no Enem, então essa verificação também não foi realizada.
 - a respeito de quantos dos alunos que solicitaram bolsas entraram no sistema de cotas, o também DeSS não conseguiu precisar, embora tenham dito, intuitivamente, que a grande maioria dos bolsistas entraram pelo sistema de reserva de vagas.
- 3) Quanto a mudanças ocorridas nas rotinas de trabalho dos departamentos da ProACE diretamente envolvidos com a assistência estudantil, a pesquisa apontou aumento da demanda, mas não mudanças substanciais

na rotina de trabalho dos setores diretamente envolvidos com a assistência estudantil. A diretora da Divisão de Nutrição e Alimentação apontou que não foram necessárias mudanças expressivas na rotina do Restaurante Universitário decorrentes da implantação das AAs, apenas ocorreram eventos pontuais que exigiram adequações, e o diretor da Divisão de Assistência Social citou o surgimento de tentativas de fraude, por parte dos alunos, no processo de seleção de bolsistas.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, alguns dados solicitados anteriores ao ano de 2010, tais como o gasto anual com bolsas assistenciais, foram de difícil levantamento, pois o setor responsável por informações financeiras não possuía dados anteriores à criação/estruturação da ProACE. Outros dados anteriores a 2010 só puderam ser encontrados em relatórios institucionais, pois a ProACE não garante a confiabilidade das informações presentes em seu banco de dados antes de sua estruturação.

Para efeito de referência, como alguns dados numéricos do período analisado não foram encontrados (2007 a 2013), dados de 2014 e 2015 são citados no decorrer do trabalho.

Não foi encontrado, ao longo da pesquisa, um estudo institucional comparando a progressão anual dos dados do período de 2007 a 2013, como este trabalho apresentou. Conclui-se, portanto, que a perspectiva abordada na pesquisa pode ser útil para análise do processo da evolução da demanda por assistência estudantil na UFSCar, e, juntamente com a sistematização dos dados dos bolsistas pelo DeSS, pode contribuir para melhorar a eficiência e a eficácia da política das AAs nesta universidade.

Para finalizar, como sugestão para uma próxima pesquisa, sugere-se analisar o que acontece com os alunos que têm renda familiar *per capita* entre R\$ 724,00 (teto estabelecido como critério para seleção de bolsas em 2015) e R\$ 1086,00 (valor máximo relativo ao critério de vulnerabilidade econômica pelo Sisu). Essa análise permitiria que a ProACE avaliasse o valor de corte, por meio da verificação se os alunos com renda familiar *per capita* entre esses valores estão conseguindo se manter na UFSCar ou se estão desistindo dos seus cursos, por falta de condições econômicas para continuar seus estudos.

Referências

ARAUJO, V. S. T.; RESENDE, G. S. L.; BRAGA M. V. C. B. Perspectivas em Diálogo: Ações Afirmativas, na forma de cotas, para o ingresso de afrodescendentes nas Universidades Brasileiras. **Revista de Educação e Sociedade**. Naviraí, v.1, n.2, p. jul-dez. 2014.

Disponível em: <<http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/502/325>>. Acesso em: jun. 2015.

BARROS R. P.; FRANCO S.; MENDONÇA R. A recente queda da desigualdade de renda e o acelerado progresso educacional brasileiro da última década. **Texto para discussão 1304**. Rio de Janeiro: IPEA, setembro de 2007. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1439/1/TD_1304.pdf>. Acesso em: set. 2014.

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, Jun 2012.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: jun. 2015.

BENEVIDES, M.V. A democratização do acesso ao ensino superior. **Revista ADUSP**, n.33. Out. 2004.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Lei Nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Dispões sobre aprovação do Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

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

_____. Portal Brasil. **Censo 2010 mostra as características da população brasileira**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/07/censo-2010-mostra-as-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira>>. Acesso em: jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Ações afirmativas (Cotas/Prouni)**. Disponível em: <<http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-afirmativas-cotas-prouni>>. Acesso em: mai. 2014.

CAPUCHINHO, C. **Sisu 2015: Apenas 5 das 63 federais não usarão sistema para selecionar alunos**. Portal IG. São Paulo, (14 nov. 2014). Disponível em:

<<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-11-14/apenas-5-das-63-universidades-federais-nao-usarao-sisu-para-selecionar-alunos.html>>. Acesso em fevereiro de 2015.

Comissão de Ações Afirmativas. **Proposta de programa de ações afirmativas para a UFSCar, 2006**. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/proposta-de-programa-de-acoes-afirmativas-para-a-ufscar-versao-fina>>. Acesso em: nov. 2014.

DI GIOVANNI, G. **As estruturas elementares das políticas públicas**. Caderno de Pesquisa, 82, São Paulo: Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP-UNICAMP, 2009.

FERES JUNIOR, J.; ZONINSEIN, J. **Ação afirmativa e políticas públicas**. Rede de Estudos de Ações Afirmativas (REAA), 2006.

GOMES, J. B., 2002. Ações afirmativas: aspectos jurídicos. In: **Racismo no Brasil**, São Paulo: Petrópolis; ABONG, 2002. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id...>>. Acesso em: jul. de 2015.

GREMAUD, A. P.; TONETO JÚNIOR, R.; VASCONCELLOS, M. A. S. de. **Economia brasileira contemporânea**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005. v. 1. 638p.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo, Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Editora 34, 1999.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L.L. Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. **Revista Psicol. Soc.**, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n2/a10v19n2>>. Acesso em janeiro de 2015.

GUIMARÃES, S. P. Para onde vai o Brasil: alternativas brasileiras. **Le Monde Diplomatique Brasil**. <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1601>>. Acesso em março de 2014.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES** [online]. 2001, v.21, n.55, pp.30-41. ISSN 0101-3262. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>>. Acesso em março de 2014.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**.

Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/pt/>>. Acesso em julho de 2015>.

Instituto Búzios. **Mapa das Ações Afirmativas no Ensino Superior**. Disponível em: <http://www.institutobuzios.org.br/documentos/MAPA%20DAS%20COTAS%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR.pdf>. Acesso em fevereiro de 2015.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: EPU, 1980.

KINGDON, J. W. **Agendas, alternatives and public policies**. 2. ed. Addison-Wesley Educational Publishers, 1995, pp. 196-208.

MEDEIROS, C.A. Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SANTOS, (Org.). **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf>. Acesso em junho de 2015.

MENEZES-FILHO, N; FERNANDES, R; PICCHETTI, P. Educação e Queda Recente da Desigualdade no Brasil. In: BARROS, Ricardo Paes de; FOGUEL, M. N.; ULYSSEA, G. **Desigualdade de renda no Brasil: uma análise da queda recente** (v. 2). Brasília: IPEA, setembro de 2007. pp. 285-304. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/LivroCompleto3.pdf>>. Acesso em setembro de 2014.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a06v2588.pdf>>. Acesso em: setembro de 2014.

_____. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 117, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: setembro de 2014.

MOTTA, Paulo Roberto. **Avaliação da Administração Pública: Eficiência, Eficácia e Efetividade**. São Paulo: FUNDAP, 1990.

NERI, M. C. **Desigualdade de renda na década**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Centro de Políticas Sociais [Documento da internet]. 2011. Disponível em: <http://www.fgv.br/cps/bd/DD/DD_Neri_Fgv_TextoFim3_PRINC.pdf>. Acesso em: junho de 2014.

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar. **Mapa das Ações Afirmativas**. Disponível em: http://www.acoes.ufscar.br/mapa_acoesafirmativas.php. Acesso em: fevereiro de 2015.

O Estado de São Paulo, São Paulo, 27 de fev. 2014. **PIB é de 24 mil por habitante, um quinto da riqueza dos americanos**. Disponível em: <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,pib-e-de-r-24-mil-por-habitante-um-quineto-da-riqueza-dos-americanos,178701e>. Acesso em julho de 2014.

PASSOS, G. O.; GOMES, M. B. Nossas escolas não são as vossas: as diferenças de classe. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: outubro de 2013.

PAULINO, M.M. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas: O caso do Paraná.** Dissertação apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2008. 162f.

Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/marcos_paulino.pdf. Acesso em agosto de 2015.

PINTO, P. G. H. R. **Ação afirmativa, fronteiras raciais e identidades acadêmicas: uma etnografia das cotas para negros na UERJ.** In: I CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DA REDE DE ESTUDOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS. evento, 1., 2005, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://200.18.45.28/sites/afirme/docs/leitura-extra/ne05.pdf>>. Acesso em maio de 2014.

PIOVESAN, F.. **Ações Afirmativas da Perspectiva dos Direitos Humanos.** In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>>. Acesso em janeiro de 2015.

RIANI, F. **Intervenção do governo na economia.** In: **Economia do Setor Público: uma abordagem introdutória.** 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013. pp.1-24.

ROSEMBERG, F. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: pontos para reflexão.** 2012, Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/index.php/sistema-de-cotas/1530-acao-afirmativa-no-ensino-superior-brasileiro-pontos-para-reflexao>>. Acesso em maio de 2014.

SANTOS, H. **Memória Roda Viva.** [Nov. 2012]. São Paulo: TV Cultura, 2012. Duração 1:30 min. Programa Roda Viva. Disponível em: <http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/497/entrevistados/helio_santos_2002.htm>. Acesso em: fev. 2015.

SARAVIA, E. **Introdução à teoria da política pública.** In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. **Políticas públicas: coletânea.** Brasília: ENAP, 2006. pp. 21-42. Disponível em: <[> . Acesso em novembro de 2014.](http://www.enap.gov.br/index.php?searchword=Introdu%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+teoria+da+pol%C3%ADtica+p%C3%ABlica&option=com_search&Itemid=.)

SELLTIZ, C. et al., **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU). 1974.

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

SILVA, P. B. G; SILVÉRIO, V. R. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVÉRIO, V. R, **Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n. 117. Nov.2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15560.pdf>. Acesso em fevereiro de 2015.

SILVÉRIO, V. R.; SILVA, P. B. G. Ações Afirmativas sim. **Revista ADUSP**. Out. 2004. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/33/r33a04.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2015.

SOUZA, C., 2006. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias [online]**. 2006, n. 16, pp. 20-45. ISSN 1517-4522. <<http://dx.doi.org/10.1590/S151745222006000200003>>. Acesso em novembro de 2014.

SOUZA, G.M.D. de. **Caracterização dos usuários do Departamento de Serviço Social (DeSS) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)**. 2009. 84 f. - Curso de Estatística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Disponível em: www.unilab.edu.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal da Fronteira do Sul. Disponível em: www.uffs.edu.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Disponível em: www.unila.edu.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: www.prg.ufpb.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal de Alfenas. Disponível em: www.unifal-mg.edu.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/index1.php>. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal de Ciências de Saúde de Porto Alegre. Disponível em: www.ufcspa.edu.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal de Goiás. Disponível em: www.sisu.ufg.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal de Itajubá. Disponível em: www.unifei.edu.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal de Lavras. Disponível em: www.ufla.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: www.ufms.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal de Mato Grosso. Disponível em: www.ufmt.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: www.ufmg.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: portal.ufpel.edu.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal de Rondônia. Disponível em: <http://www.unir.br>. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal de Roraima. Disponível em: www.ufrb.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: www.coperves.ufsm.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal de São Carlos. Edital ProACE Nº 2/2015: Processo Seletivo para o Programa de Assistência Estudantil. 2015

_____ **O que é REUNI?** Disponível em: <<http://www.reuni.ufscar.br/o-que-e-reuni>>. Acesso em março de 2015.

_____ **Projeto político Pedagógico do curso “Pedagogia da Terra”**. São Carlos, 2007. Disponível em: <<http://www.pedagogiadaterra.ufscar.br/movimentos-sociais>>. Acesso em junho de 2015.

_____ **Proposta de adesão ao Programa Reuni em 2008 apresentada no Conselho Universitário com Perspectiva de custo docente de R\$ 55.489,99/ano**. Comissão REUNI – UFSCar. Disponível em: <<http://www.reuni.ufscar.br/>>. Acesso em março de 2015.

_____ **Proposta de Programa de ações afirmativas para a UFSCar**. Comissão de Ações Afirmativas, 2006. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/proposta-de-programa-de-acoes-afirmativas-para-a-ufscar-versao-final>>. Acesso em dezembro de 2014.

_____ **Relatório anual de atividades de 2007**. 2008.

_____ **Relatório anual de atividades de 2008**. 2009.

_____ **Relatório anual de atividades de 2009.** 2010.

_____ **Relatório anual de atividades de 2010.** 2011.

_____ **Relatório anual de atividades de 2011.** 2012.

_____ **Relatório anual de atividades de 2012.** 2013.

_____ **Relatório anual de atividades de 2013.** 2014.

_____ **Resolução CoACE/UFSCar nº 3 de 02 de abril de 2012: Dispõe sobre o Programa de Assistência Estudantil da UFSCar.** 2012.

_____ **Edital ProGrad Nº 1/2015: Regulamento do processo seletivo para ingresso em 2015 nos cursos de graduação presenciais.** 2015.

Universidade Federal de São João Del-Rei. Disponível em: www.ufsj.edu.br/vestibular/sisu.php. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal de Viçosa. Disponível em: www.ufv.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal do Acre. Disponível em: www.ufac.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal do Amapá. Disponível em: www.unifap.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: www.ufam.edu.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal do Cariri. Disponível em: www.ufca.edu.br/portal. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal do Ceará. Disponível em: www.ufc.br/. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: www.ufes.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: www.unirio.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal do Oeste da Bahia. Disponível em: www.ufob.edu.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal do Oeste do Pará. Disponível em: www.ufopa.edu.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal do Pampa. Disponível em: www.unipampa.edu.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: pr1.ufrj.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: www.ufrn.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal do Rio Grande. Disponível em: <http://www.furg.br/>. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal do Sul da Bahia. Disponível em: www.ufsb.edu.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Disponível em: www.unifesspa.edu.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Disponível em: www.uftm.edu.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Disponível em: www.ufvjm.edu.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal Rural da Amazônia. Disponível em: www.portal.ufra.edu.br. Acesso em: março de 2015.

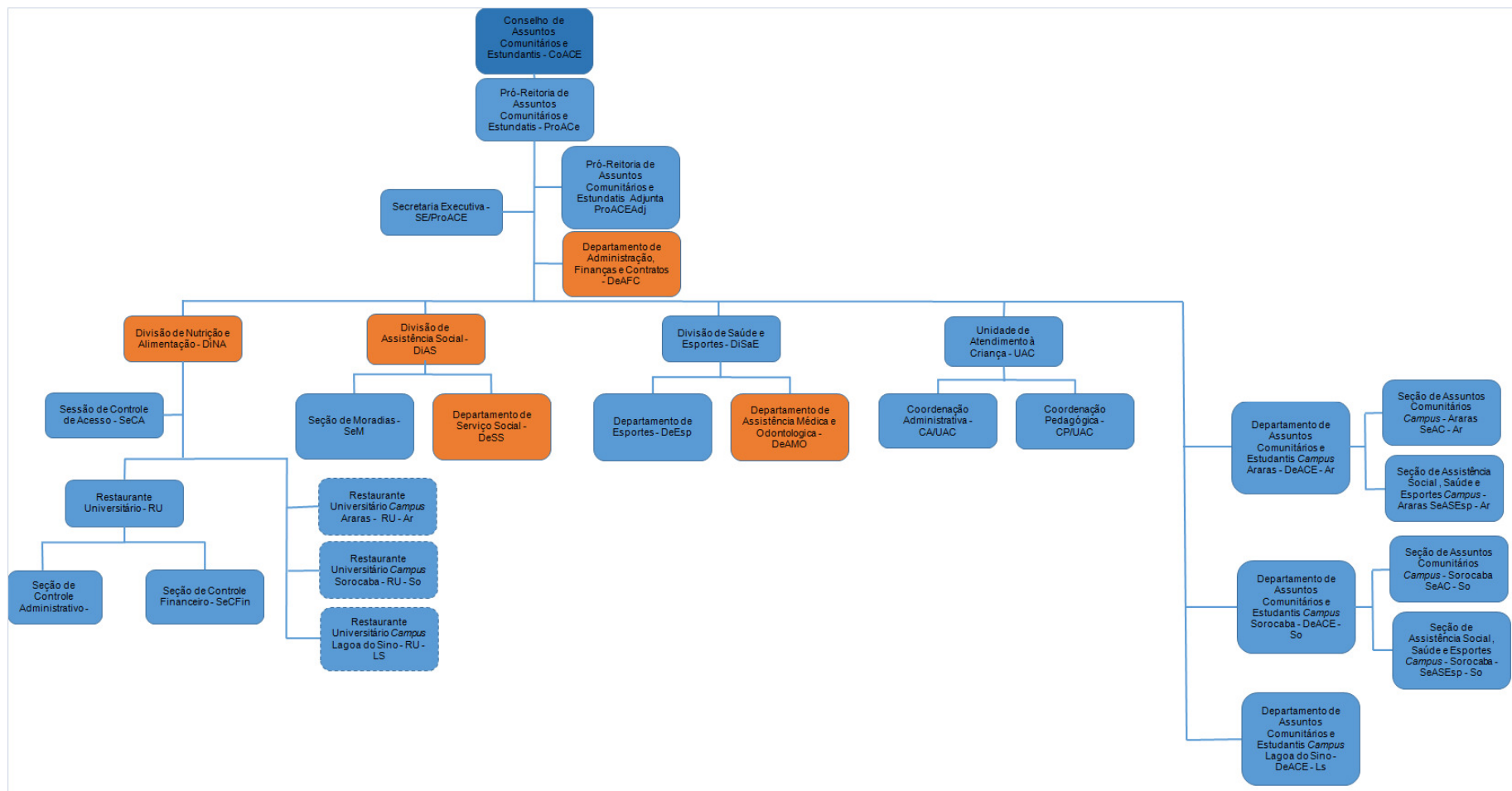
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Disponível em: www.ufrjr.br. Acesso em: março de 2015.

Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Disponível em: www.ufersa.edu.br. Acesso em: março de 2015.

UOL. IDH: Brasil avança uma posição e é 79º no ranking. 24 de julho de 2014. Disponível em:

<<http://noticias.band.uol.com.br/brasil/noticia/100000697280/brasil-avanca-uma-posicao-e-e-79%C2%BA-no-ranking--do-idh.html>>. Acesso em julho de 2014.

Anexo – Organograma da ProACE



Fonte: ProACE (2015)

Apêndice A – Roteiro das entrevistas

a) Descrever os critérios para a seleção de bolsas assistenciais	Setor entrevistado
Quais os critérios para seleção de bolsas?	DeSS
b) Traçar perfil dos alunos ingressantes por Cotas	
O que mudou no perfil social dos alunos atendidos pelo serviço social? O que mudou no perfil econômico dos alunos? O que mudou no perfil cultural?	DeSS
Quantos dos alunos que solicitaram bolsas entraram no sistema de cotas?	DeSS
Qual a escolaridade dos pais dos alunos bolsistas?	DeSS
Qual a renda familiar <i>per capita</i> dos alunos bolsistas? Antes da implantação das AAs a renda <i>per capita</i> era diferente?	DeSS
c) Dimensionar o aumento da demanda por assistência estudantil	
Quantas solicitações de bolsas assistenciais foram feitas por ano?	DeSS
Quantas solicitações foram atendidas por ano? Em média, antes de 2008, quantas eram as solicitações?	DeSS
Qual a demanda reprimida por ano antes e depois da implantação das AAs?	DeSS
Quantas bolsas-alimentação foram distribuídas por ano? E quantas foram distribuídas antes de 2008?	DeSS
Quanto foi gasto por ano com bolsas assistenciais? E quanto foi gasto nos anos anteriores à implantação das AAs?	DeAFC
Quantas vagas na moradia/ bolsas-moradia foram distribuídas por ano? E quantas foram distribuídas antes de 2008?	DiAS
d) Levantar mudanças nas rotinas de trabalho dos Departamentos da ProACE	
Quais os tipos de ocorrências relatadas pelos alunos das moradias internas e externas?	DiAS
Houve mudança no perfil das ocorrências na moradia nos últimos cinco anos? Quais?	DiAS
Foram necessárias mudanças na rotina do Restaurante Universitário em virtude do aumento do número de alunos beneficiados com bolsa-alimentação depois de 2008? Quais?	RU
Houve mudanças na demanda relativa aos problemas de ordem física dos alunos da UFSCar? Quais?	DeAS
Houve mudanças na demanda relativa aos problemas de ordem psicológica dos alunos da UFSCar? Quais?	DeAS

Quadro 10: Roteiro das entrevistas

Elaborado pela autora.

Apêndice B – Bolsas-atividade concedidas entre os anos de 2007 e 2013

Campus	Bolsa Atividade						
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
São Carlos	242	240	324	Dado não disponível	1019	906	752
Araras	10	8	Dado não disponível	Dado não disponível	85	87	89
Sorocaba	13	34	72	Dado não disponível	260	154	202
TOTAL	265	282	396	0	1364	1147	1043

Quadro 11: Bolsas-atividade concedidas entre os anos de 2007 e 2013

Elaborado pela autora. Fontes: UFSCar (2008, 2009, 2010 e 2014)