



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE



**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL - PROSS**

JULIANA MOREIRA DIAS

**REFLEXÕES SOBRE AS COTAS E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI**

**São Cristóvão – SE
2023**

JULIANA MOREIRA DIAS

**REFLEXÕES SOBRE AS COTAS E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe como requisito para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Núbia Santos

Linha de Pesquisa: Trabalho, Formação Profissional e Serviço Social.

SÃO CRISTÓVÃO – SE
2023

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Dias, Juliana Moreira.

D541r Reflexões sobre as cotas e a assistência estudantil da Universidade Federal do Cariri / Juliana Moreira Dias ; orientadora Vera Núbia Santos. - São Cristóvão, SE, 2023.
144 f.: il.

Dissertação (mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Sergipe, 2023.

1. Assistência social. 2. Estudantes universitários. I. Universidade Federal do Cariri. II. Santos, Vera Núbia, orient. III. Título.

CDU 36:37.014.53

JULIANA MOREIRA DIAS

**REFLEXÕES SOBRE AS COTAS E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Aprovada em 31 de julho de 2023.



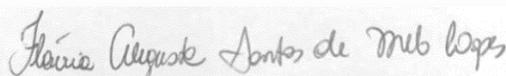
Prof.^a Dr.^a Vera Núbia Santos (UFS)
Presidenta/Orientadora



Prof.^a Dr.^a Eliana Bolorino Canteiro Martins (UNESP)
Examinadora Titular



Prof.^a Dr.^a Adriana Freire Pereira Ferriz (UFBA)
Examinadora Titular



Prof.^a Dr.^a Flávia Augusta Santos de Melo Lopes (UFS)
Examinadora Suplente

SÃO CRISTÓVÃO – SE
2023

DEDICATÓRIA

*Dedico esse trabalho a uma
mulher extraordinária, minha
mãe, Maria de Lourdes Moreira
Dias (em memória)*

AGRADECIMENTOS

Posso considerar que a conclusão de um mestrado não é uma tarefa fácil, ao contrário, é desafiadora. Durante estes dois anos de esforços em busca do título de mestre, algumas pessoas foram fundamentais para tornar essa tarefa menos árdua. Meu primeiro agradecimento, com certeza é a Deus, Aquele que me deu a vida e que me fortalece, me ampara e está comigo sempre.

Ele me presenteou com dois seres humanos maravilhosos, a quem sou grata por terem me educado e me amado tanto, minha mãe, Lourdes, a mulher mais batalhadora que tive o privilégio de conhecer, e meu pai, José Audisio, que vibra muito com cada vitória minha. Aos meus irmãos, Márcio, Júnior e Vladimir, com quem compartilho essa alegria, porque sei que torcem verdadeiramente por mim. Ao longo do curso, conheci alguém especial, meu namorado, Gecinaldo, que me faz tanto bem nessa vida. Gratidão pelo teu carinho, atenção, amor, apoio e incentivo.

À minha orientadora, a professora doutora Vera Núbia Santos, pelas valiosas horas em que me incentivou a continuar o mestrado, pelas orientações, claro, e pela oportunidade de conhecer alguém tão inteligente, mas ao mesmo tempo, simples, que compartilhou comigo sua experiência e seu saber. Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe, pelos conhecimentos compartilhados e experiência que adquiri ao longo dessa trajetória. Ao funcionário do mestrado, Walter, que contribuiu tanto para a conclusão do mestrado, sempre apto a responder minhas mensagens via *whatsapp*. Às professoras Eliana Bolorino, Flávia Augusta e Adriana, pelas contribuições na qualificação e defesa do mestrado. À toda turma do mestrado, agradeço a oportunidade de ter conhecido e a alegria de conviver por dois anos. Ana Paula, Antonella, Cristiane, Flávia, Géssica, Glicia, Joira, Mayara, Mary Nadja, Malu, Leydiane, Larissa, Rafael, meu muito obrigada por compartilharem das dores e delícias de fazer um mestrado.

À Vice-reitora e Pró-reitora de Assuntos Estudantis (PRAE), Ledjane, à colega de profissão, Joseane, pela liberação para afastamento por dois meses para a qualificação e ao gerente da Divisão de Serviço Social da PRAE, Marcos.

Ao meu amigo Saulo, que comemorou a aprovação na seleção do mestrado junto comigo, aos colegas de trabalho na UFCA, que se tornaram grandes amigos,

Yane, Gedeão e Marley. Às minhas queridas, Josy e Naiane, pela companhia maravilhosa de vocês em tantos momentos.

Aos oito estudantes entrevistados que aceitaram gentilmente participar da pesquisa de campo, colaborando de forma ímpar para a realização desse estudo.

À colega de profissão, professora Mayewe Elienia, pela colaboração no estudo.

Por fim, agradeço a Universidade Federal do Cariri, que oferta educação pública, gratuita e de qualidade no interior do Ceará a tantos/as estudantes e que é meu local de trabalho.

Falta a percepção de que não se pode falar em Constituição Federal sem levar em conta acima de tudo a igualdade. Precisamos saldar essa dívida, no tocante a alcançar-se a igualdade.

Marco Aurélio Mello, ex-ministro do STF

RESUMO

Como medidas voltadas à ampliação significativa do acesso à educação superior no país, tem-se a Lei de Cotas, através da Lei 12.711, publicada em 2012, que visa ao ingresso de estudantes no ensino superior e no ensino técnico na rede federal de educação, reservando metade das vagas para pessoas que cursaram o ensino médio ou ensino fundamental totalmente em escola pública, como condição de acesso à educação superior ou ao ensino técnico. Assim, essa dissertação tem como objetivo geral analisar as implicações da Lei de Cotas na Assistência Estudantil da Universidade Federal do Cariri (UFCA) e como objetivos específicos compreender a trajetória das ações afirmativas no Brasil e sua implementação por meio da Lei de Cotas e do Programa Bolsa Permanência; conhecer a trajetória da inclusão dos grupos populacionais formados por pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na Lei de Cotas; analisar o perfil da graduação no ensino superior federal após a implementação da lei de cotas; e refletir sobre os desafios postos à assistência estudantil após a implementação das cotas no ensino superior. Para tanto, utilizamos o método crítico-dialético, de inspiração marxiana. A abordagem metodológica utilizada neste estudo foi qualitativa. Caracterizamos a pesquisa como estudo de campo, realizada na UFCA, em que o universo do estudo se refere a discentes cotistas e foram realizadas entrevistas dirigidas semiestruturadas junto a estudantes cotistas de diversos cursos. Esta pesquisa também é caracterizada como documental, em que foram utilizados relatórios institucionais e relatórios nacionais de pesquisas realizadas junto a estudantes da educação superior e da educação tecnológica de instituições federais. Os resultados permitem visualizar que a maioria dos/as cotistas da UFCA pertence ao curso de Engenharia Civil, com 422 estudantes; a cota L2, que se refere a pretos, pardos ou indígenas com renda de até 1,5 salário mínimo responde pelo segundo maior grupo de cotistas, com 33,8% do total dos sujeitos, impactando na assistência estudantil; 50% dos/as entrevistados/as ingressaram na UFCA pela cota L2; 2,61% do total de cotistas são pessoas com deficiência; aprovação dos/as entrevistados/as acerca da UFCA; relatos de dificuldades ao longo da graduação, como em disciplinas específicas em decorrência de lacunas no ensino médio, dificuldades financeiras enquanto esperam o recebimento do auxílio da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, tendo em vista se encontrarem no cadastro de reserva; baixa qualidade no transporte público; desconhecimento da maioria dos/as entrevistados/as acerca das ações afirmativas. Conclui-se ser necessário à Universidade Federal do Cariri incorporar à sua política de gestão a divulgação maciça do significado das ações afirmativas e, na particularidade da assistência estudantil, desenvolver ações de acompanhamento de estudantes cotistas de forma a contribuir na melhoria do seu desempenho acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Lei de Cotas; Assistência Estudantil; Ações Afirmativas; Educação Superior

ABSTRACT

As measures aimed at significantly expanding access to higher education in the country, there is the Quota Law, through Law 12,711, published in 2012, which aims to allow students to enter higher education and technical education in the federal education network, reserving half of the places for people who completed secondary or primary education entirely at a public school, as a condition of access to higher education or technical education. Thus, this dissertation has the general objective of analyzing the implications of the Law of Quotas in Student Assistance at the Federal University of Cariri (UFCA) and the specific objectives of understanding the trajectory of affirmative actions in Brazil and its implementation through the Law of Quotas and the Program Permanence Grant; know the trajectory of the inclusion of population groups made up of black, mixed race, indigenous people and people with disabilities in the Quota Law; analyze the graduation profile in federal higher education after the implementation of the quota law; and reflect on the challenges posed to student assistance after the implementation of quotas in higher education. To do so, we use the critical-dialectic method, inspired by Marx. The methodological approach used in this study was qualitative. We characterize the research as a field study, carried out at UFCA, in which the study universe refers to quota students and semi-structured directed interviews were carried out with quota students from different courses. This research is also characterized as documentary, in which institutional reports and national reports of research carried out with students from higher education and technological education students from federal institutions. The results allow us to see that the majority of UFCA quota holders belong to the Civil Engineering course, with 422 students; the L2 quota, which refers to black, brown or indigenous people with an income of up to 1.5 minimum wages, accounts for the second largest group of quota holders, with 33.8% of the total number of subjects, impacting student assistance; 50% of those interviewed joined UFCA under the L2 quota; 2.61% of the total quota holders are people with disabilities; approval of interviewees regarding UFCA; reports of difficulties during graduation, such as in specific subjects due to gaps in secondary education, financial difficulties while waiting to receive assistance from the Dean of Student Affairs, considering they are on the reserve register; low quality in public transport; lack of knowledge of the majority of interviewees about affirmative actions. It is concluded that it is necessary for the Federal University of Cariri to incorporate into its management policy the massive dissemination of the meaning of affirmative actions and, in the particularity of student assistance, to develop monitoring actions for quota students in order to contribute to improving their academic performance.

KEYWORDS: Law of Quotas; Student Assistance; Affirmative Actions; College Education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de dissertações e teses na Plataforma Sucupira – Descritor Lei de Cotas	24
Quadro 2 – Levantamento de dissertações e teses na Plataforma Sucupira – Descritores Lei de Cotas e Programa Bolsa Permanência	25
Quadro 3 – Relação dos Auxílios financeiros estudantis da PRAE	100
Quadro 4 – Tipo e descrição das cotas da UFCA	107
Quadro 5 – <i>Campus</i> , sexo/raça e tipo de cota de estudantes entrevistados/as	111
Quadro 6 – Comparação entre os valores e as vagas do Auxílio Moradia entre os anos 2018 a 2022	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instituições de Educação Superior no Governo FHC	59
Tabela 2 – Instituições de Educação Superior no Governo Lula	60
Tabela 3 – Instituições de Educação Superior no Governo Dilma	61
Tabela 4 – Instituições de Educação Superior no Governo Temer	61
Tabela 5 – Instituições de Educação Superior no Governo Bolsonaro	62
Tabela 6 – Matrículas por tipo de cota na UFCA (2014-2022)	108
Tabela 7 – Orçamento da PRAE (PNAES) – UFCA (2015 a 2021)	124

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Os sete maiores PIB per capita da América do Sul em dólar corrente (US\$ milhares)	36
Figura 2 – Diagrama da Lei 12.711/2012	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comparação das solicitações por benefícios da PRAE em 2022	102
Gráfico 2 – Sexo dos/as discentes da UFCA semestre 2021.2	105
Gráfico 3 – Cor, raça e etnia dos estudantes da UCFA em 2021.2	105
Gráfico 4 – Cotas com renda familiar bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo	110
Gráfico 5 – Cursos com maior número de matriculados/as por cotas	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
EaD	Ensino à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBL	Movimento Brasil Livre
OMC	Organização Mundial do Comércio
PBP	Programa Bolsa Permanência
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação

PROSS	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SESU	Secretaria de Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 ESTADO, QUESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO SUPERIOR E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA RELAÇÃO EM EVIDÊNCIA	28
1.1 Estado, Questão Social e Políticas Sociais	28
1.2 Aspectos Essenciais do Ensino Superior no Brasil	39
1.3 Conjuntura nos Governos Temer e Bolsonaro	63
1.3.1 A pandemia e seus reflexos na educação	65
1.4 Trajetória e atualidade da Assistência Estudantil no Brasil	68
2 AÇÕES AFIRMATIVAS, LEI DE COTAS E PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA NO BRASIL E NA UFCA	76
2.1 Reflexão sobre os povos indígenas, preto/pardo	76
2.2 Debate sobre a “inclusão” dos deficientes na educação brasileira	92
2.3 Aproximações históricas: Lei de Cotas e Programa Bolsa Permanência	95
3 O CENÁRIO DA PESQUISA: A UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI E OS IMPACTOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	98
3.1 Apresentando a Universidade Federal do Cariri e o perfil dos estudantes da graduação	98
3.2 Perfil dos estudantes da assistência estudantil	106
3.3 A assistência estudantil na perspectiva dos estudantes participantes da pesquisa	107
3.3.1 Breve identificação dos estudantes	111
3.3.2 A representação de gênero e seu significado	112
3.3.3 Religião e Etnia/Raça	113
3.3.4 Escola pública e cursos preparatórios para o ENEM	115
3.3.5 Tipo de cota	116
3.3.6 Família, moradia e trabalho	119
3.3.7 Escolha da UFCA e satisfação com o curso	120
3.3.8 Dificuldades ao longo da graduação	123
3.3.9 Ações afirmativas	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129

REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista	1

INTRODUÇÃO

Podemos afirmar que as duas primeiras décadas do século XXI no Brasil passaram por um significativo processo de expansão do acesso à educação superior, ainda que, a partir da segunda metade da década de 2010, os dados demonstrem um processo de estagnação e retrocesso. Em reportagem da Revista Piauí, publicada em maio de 2021 com base no Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o cenário em que se apresenta o acesso a esse nível de ensino é de preocupação, senão vejamos: 1) entre 2000 e 2019, as matrículas mais que triplicaram, de 2,7 milhões para 8,6 milhões; 2) a matrícula na modalidade de Educação à Distância (EaD) passou de 1,2% em 2002 para 28,5% em 2019; 3) a presença de estudantes de 18 a 24 anos da parcela mais rica da população passou de 75% em 1998 para 40% em 2019; 4) em se tratando da parcela mais pobre a população, houve um crescimento de até 6% (em 2015), que estagnou e retrocedeu para 5% em 2019; 5) quanto a estudantes pretos, pardos e indígenas, houve uma ampliação na educação superior de 15%, em 1999, para 46% em 2019 (Ceará; Amoroso; Bueno, 2021).

Os dados divulgados demonstram que o debate sobre acesso e permanência na educação superior tem sido fonte de preocupação, uma vez que abordam as possibilidades e limites do acesso à educação superior no país, que tem uma das menores taxas de conclusão de curso superior entre os países da América Latina. Ao comentar sobre o tardio sistema de educação superior no Brasil, Senkevics (2021, p. 200) sinaliza que

Consequências desse atraso são visíveis em uma miríade de indicadores, entre os quais o percentual de adultos de 25 a 34 anos de idade com escolaridade de nível superior. Com a proporção de apenas 21% em 2019, o Brasil fica atrás do México (24%), Colômbia (30%), Chile (34%), Argentina (40%) e da média de 45% dos países-membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2020).

A aplicação de um conjunto de medidas que atendessem às metas dos Planos Nacionais de Educação pode ser percebida como o caminho percorrido, não sem críticas, mas que levou à ampliação significativa do acesso à educação superior no país. Algumas das medidas que se evidenciam são a política de cotas e os programas de assistência estudantil.

A Lei 12.711 foi publicada em 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012) e dispõe acerca do ingresso de estudantes no ensino superior e no ensino técnico na rede federal de educação. Essa lei, legitimada socialmente como Lei de Cotas, reserva metade das vagas para pessoas que cursaram o ensino médio ou ensino fundamental totalmente em escola pública, como condição de acesso à educação superior ou ao ensino técnico. Deste total, metade é reservada para estudantes com renda por pessoa da família até 1,5 salário mínimo. E daquela quantidade, ainda são destinadas vagas para pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas e com deficiência. Em estudos acerca das cotas¹, a exemplo do realizado em 2018 (Andifes, 2019) pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e divulgado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), observamos que o número de pessoas que ingressam nas universidades públicas por cotas aumentou.

Nesse contexto, a adoção de medidas a partir dos anos 2000, como o Sistema de Seleção Unificada (SISU)², o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o

¹ Os estudos sobre a implementação da Lei de Cotas no Brasil têm sido intensificados em várias áreas, inclusive em universidades fora do país. Um dos estudos que aponta esse aumento no número de estudantes oriundos de escolas públicas e de negros no ensino superior está divulgado em <https://exame.com/brasil/lei-de-cotas-no-brasil-ajuda-a-reduzir-desigualdades-diz-pesquisa/>. Na

matéria, dois pesquisadores chilenos e um brasileiro da área de Economia da *Stanford University*, nos Estados Unidos, estudaram dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), entre 2010 e 2016 e constataram a importância da Lei de Cotas para a ampliação dessas vagas.

² O Sistema de Seleção Unificada é um sistema eletrônico gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), criado em 2010, como possibilidade de substituir o exame vestibular realizado por universidades e institutos federais de educação tecnológica, de forma descentralizada. Conforme Nogueira et. al. (2017), o Sisu apresenta vantagem para as instituições na medida em que há redução dos gastos que estes teriam com a realização de seus vestibulares. Através da plataforma *on line* do Sisu, os candidatos visualizam e podem concorrer às vagas existentes nas instituições no país e sem a necessidade de participação e sem custos em diferentes vestibulares, incluindo as inscrições e os deslocamentos para realizar provas. Esse fator diminui as vagas ociosas em cursos e instituições. O Sisu apresenta também a possibilidade de maior mobilidade geográfica para os estudantes, já que podem se candidatar a vagas em universidades/institutos de todo o país. Por fim, o Sisu representa uma oportunidade de inclusão social, já que os mais pobres podem optar por cursos e instituições antes inacessíveis devido aos custos pela participação em distintos vestibulares. No entanto, os autores apontam alguns limites na lógica de funcionamento do Sisu. Primeiramente, porque os candidatos escolhem o curso que é possível e não necessariamente o que desejam, devido à sua nota no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Segundo, mesmo que optem pelo curso desejável e consigam a vaga, não estão garantidos os meios de sobrevivência àqueles em uma condição social desfavorável. Por meio da plataforma *on line* do Sisu, as instituições de todo o país ofertam as vagas e os candidatos escolhem os dois cursos que desejam. A partir daí, o sistema simula e divulga as probabilidades de aprovação daquele candidato. Em seguida, são realizadas as opções definitivas em que os candidatos são aprovados ou reprovados. Por fim, os aprovados na primeira chamada para sua segunda escolha e os não aprovados em nenhuma das duas escolhas decidem se entrarão na lista de espera para chamada de sua primeira escolha ou se desistem. Quando inicia o prazo de inscrições, as instituições públicas na plataforma *on line* as vagas disponíveis para os cursos. Assim, os candidatos que fizeram o Enem no ano anterior manifestam na plataforma sua escolha por um tipo de concorrência (ampla concorrência ou cotas) e seu interesse por dois cursos da mesma instituição ou de duas instituições,

Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e a Lei de Cotas provocou considerável alteração no perfil dos(as) estudantes que ingressam nas universidades federais. De acordo com os dados da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018 (Andifes, 2019), havia 70,2% de discentes naquele ano com renda *per capita* familiar de até 1,5 salário mínimo; foram 41,9% de discentes que ingressaram na universidade pelo sistema de cotas; do total de discentes, 60,4% cursaram o ensino médio somente em escola pública; no tocante à etnia e raça, 51,1% eram negros e 0,9% indígena; a presença de discentes com deficiência nas universidades apresentou-se com o percentual de 4,65% nas instituições. Podemos evidenciar que esses dados dão margem para compreender o avanço da Política de Assistência Estudantil nas universidades federais.

Como se viu, um dos critérios contidos na lei de cotas é relacionado à renda por pessoa da família. Desse modo, se o estudante consegue o acesso por meio desse critério, faz-se necessário que haja um meio para que permaneça na instituição de ensino. É aí que a assistência estudantil entra, já que tem como principal finalidade proporcionar condições de permanência dos discentes nos cursos ofertados pelas instituições de ensino, através de auxílios financeiros nas áreas de moradia, transporte, alimentação, saúde, creche, inclusão digital, cultural, esporte, apoio pedagógico, atendimento na área de saúde (médico, psicológico, odontológico) e acompanhamento social e pedagógico. Diante de todos os mecanismos postos pelo projeto neoliberal que vem reduzindo o investimento numa educação pública, gratuita, laica e de qualidade, faz-se necessária a ampliação da assistência estudantil destinada a estes grupos.

No Artigo 7º da Lei nº 12.711/2012, previa-se uma revisão no ano de 2022 no tocante ao acesso à educação superior por pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas e com deficiência, “bem como daqueles que tenham cursado integralmente

sendo um curso em primeira opção e outro em segunda. Com o número de interessados nas vagas dispostas aos cursos de cada instituição em cada tipo de concorrência e de suas notas no Enem, o sistema contabiliza qual seria a nota mínima para a aprovação. Após a publicação dos resultados, são convocados a se matricular nas instituições. Caso o aprovado na primeira opção não se matricular, perde o direito de ocupar alguma vaga. Os que não foram aprovados em nenhuma escolha de curso ou somente na segunda estão aptos para sua primeira escolha de curso através da lista de espera. Já as vagas não ocupadas são remanejadas para candidatos com interesse na lista de espera. As instituições realizam convocações consecutivas baseadas nessas listas, para que todas vagas sejam preenchidas.

o ensino médio em escolas públicas” (Brasil, 2012, s. p.), o que significa enfatizar que está em evidência o debate sobre o alcance de políticas de ações afirmativas no país.

Nesse contexto, existem projetos de lei em âmbito federal que defendem a ampliação das cotas, inclusive tornando-as uma política permanente e projetos que pretendem a retirada do critério étnico-racial da lei, pois afirmam que todos são iguais perante a constituição. Estes projetos defendem, portanto, que haja cotas somente para pessoas com deficiência e para o critério de renda. Um exemplo de projeto contrário às cotas étnico-raciais é o Projeto de Lei 4.125/21 de autoria do deputado Kim Kataguirí³ que defende cotas apenas para estudantes de baixa renda, segundo informa a Agência Câmara de Notícias⁴. De acordo com a página eletrônica da Câmara dos Deputados, o deputado ocupava o cargo de Presidente da Comissão de Educação da Câmara em 2022. Em contraposição, temos como um projeto em defesa das cotas o Projeto de Lei nº 1.788/21, do deputado Bira do Pindaré⁵ (PSB-MA) que prorroga o prazo de vigência da lei de cotas em 20 anos, com vigência até 2042⁶. Esse tensionamento, acentuado no ano em que a lei deveria passar por revisão, demonstra a ausência de debate amplo sobre o tema no âmbito do legislativo federal, que não considera os estudos nacionais e internacionais sobre resultados da implantação da lei nos últimos anos e mesmo há necessidade de disseminar as pesquisas desenvolvidas. Dessa forma, é de extrema importância a reflexão e a discussão acerca desse tema no atual cenário.

Para além da Lei de Cotas, há nas universidades federais um Programa voltado prioritariamente a estudantes indígenas e quilombolas denominado Programa Bolsa Permanência (PBP), criado pelo Ministério da Educação (MEC), destinado a contribuir com a permanência deste grupo, com bolsas de R\$ 1.400,00. Para outros estudantes

³ O parlamentar nascido em 1996, possui curso superior incompleto e foi eleito pelo então partido Democratas (atualmente União Brasil) em 2019 pelo estado de São Paulo. É o cofundador do Movimento Brasil Livre (MBL). Segundo o site UOL, em 2019, defendia o fim das cotas raciais e sociais, a retirada do Brasil do Bloco Mercosul, a privatização de penitenciárias, a extinção da Lei de Incentivo à Cultura etc. Em 2018, quando eleito, o jovem deputado tinha 22 anos e se destacou como crítico à esquerda em vídeos no *YouTube*. Liderou uma caminhada de São Paulo a Brasília pelo fim do mandato da então presidenta Dilma Rousseff.

⁴ Disponível em <https://www.camara.leg.br/noticias/850137-projeto-acaba-com-cotas-baseadas-em-cor-ou-raca-nas-universidades/>

⁵ Conforme o site UOL, em 2019, defendia o fim das cotas raciais e sociais, a retirada do Brasil do Bloco Mercosul, privatização de penitenciárias, extinção da Lei de Incentivo à Cultura, etc. O deputado Ubiraja do Pindaré nascido em 1968 no Maranhão é filiado ao PSB. Bira, como é conhecido, é graduado em Direito e Mestre pela UFMA. Defende a educação pública, gratuita e de qualidade, os direitos humanos, os trabalhadores, os sindicatos.

⁶ Disponível em <https://www.camara.leg.br/noticias/781991-proposta-transfere-de-2022-para-2042-a-revisao-da-lei-de-cotas-no-ensino-superior/>

em situação de vulnerabilidade econômica essa bolsa era de R\$ 400,00 para contribuir com a permanência e diplomação. Esses estudantes fazem parte do grupo de cotistas e podem, além da bolsa permanência, acessar benefícios vinculados à Assistência Estudantil.

Faz-se importante destacar: atualmente, o PBP destina-se a estudantes indígenas e quilombolas, mas na sua publicação e até há alguns atrás também era voltado para o critério socioeconômico, conforme indica a Portaria n. 389, de 09 de maio de 2013, do MEC:

Art. 3º O PBP tem por objetivos: I - viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em **situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas**; II - reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e III - promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico.

Art. 5º Poderá receber a Bolsa Permanência o estudante que cumprir, cumulativamente, as seguintes condições: I - **possuir renda familiar per capita não superior a 1,5 (um e meio) salário mínimo**; II - estar matriculado em cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a 5 (cinco) horas diárias. (Brasil, 2013, s. p., grifos nossos)

Em maio de 2016, foram suspensas novas inscrições de estudantes ao PBP em situação de vulnerabilidade socioeconômica com carga horária média superior ou igual a cinco horas diárias. A suspensão ocorreu através do Ofício Circular nº 2/2016 emitido pela Secretaria de Educação Superior (SESU), em razão da incompatibilidade entre número de beneficiários e dotações orçamentárias existentes.

Destaca-se que a Lei de Cotas e o PBP são recentes, mas possuem relação entre si devido aos seus objetivos e aqueles a quem se destinam, além da relação com a assistência estudantil, já que a bolsa possui função diretamente ligada à permanência de estudantes no ensino superior. Dessa forma, as cotas, o PBP e a assistência estudantil estão diretamente interligados em virtude dos seus objetivos, sendo importante essa discussão.

Nessa perspectiva, ao buscar compreender as implicações que essas duas proposições trouxeram para estudantes da Universidade Federal do Cariri (UFCA), a pesquisa apresentou como questão: Quais as implicações da Lei de Cotas e do Programa Bolsa Permanência na assistência estudantil no ensino superior federal no atual cenário de cortes orçamentários nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)?

A pesquisa teve como **objeto de estudo** a assistência estudantil no contexto da vigência da Lei de Cotas (Lei 12.711/2012) e do Programa Bolsa Permanência do MEC, mais precisamente as implicações da referida lei e do programa para a assistência estudantil na Universidade Federal do Cariri.

A escolha do tema decorreu da necessidade de debruçar sobre um assunto que se faz presente em um espaço ocupacional que historicamente insere assistentes sociais e, particularmente da pesquisadora desde 2014, por atuarmos no Serviço Social da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) na Universidade Federal do Cariri (UFCA). Nesse espaço ocupacional, o exercício profissional de assistentes sociais é voltado para assegurar o acesso e para buscar efetivar os direitos de discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que apresentam demandas para permanência nos cursos ofertados pela instituição. Temos como principais atribuições junto a estudantes da Universidade: orientação acerca de direitos, deveres, serviços e programas; análise socioeconômica de documentação necessária para o acesso aos auxílios; realização de entrevistas; encaminhamentos para serviços e políticas públicas.

Nossa atuação se estende por outros setores da instituição, tendo a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) como o principal deles, já que realizamos análises de renda dos candidatos cotistas a ingressarem na UFCA através do SISU. Importante dizer ainda que a escolha do tema está em consonância com a linha de pesquisa Trabalho, Formação Profissional e Serviço Social do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe (PROSS/UFS), vez que seria possível, através da pesquisa, a percepção de limites e possibilidades na atuação profissional junto aos estudantes cotistas da UFCA.

O **objetivo geral** deste estudo foi analisar as implicações da Lei de Cotas e do Programa Bolsa Permanência na Assistência Estudantil da Universidade Federal do Cariri (UFCA) e os objetivos específicos são: compreender a trajetória das ações afirmativas no Brasil e sua implementação por meio da Lei de Cotas e do Programa Bolsa Permanência; conhecer a trajetória da inclusão dos grupos populacionais formados por pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na Lei de Cotas; analisar o perfil da graduação no ensino superior federal após a implementação da lei de cotas; e refletir sobre os desafios postos à assistência estudantil após a implementação das cotas no ensino superior.

Para isso, elaboramos a seguinte **hipótese**: estudantes que ingressam na Universidade Federal do Cariri pelas cotas e os que são beneficiados com o Programa Bolsa Permanência reconfiguram a assistência estudantil da instituição.

Com a realização da pesquisa, pretendíamos levar a discussão sobre a relação entre a Lei de Cotas, o PBP e a Assistência Estudantil ao ambiente acadêmico e à população em geral para conhecimento da importância das cotas, principalmente as que se referem ao critério étnico-racial, o qual está sendo atualmente alvo de ataque por parte de parlamentares contrários à sua existência. A inexistência de estudantes declaradamente indígenas ou quilombolas na UFCA foi a primeira observação que se teve após criterioso levantamento nas demandas de assistência estudantil da instituição e merece destaque, o que revelou o limitado alcance do PBP na UFCA.

Nesta investigação, utilizamos o **método crítico-dialético**, de inspiração marxiana, que pode ser definido como uma relação em que o sujeito se aproxima e se apropria das características pertencentes ao objeto. Nesse cenário, o conhecimento é relativo, pois é possível a apreensão das diferentes determinações existentes nos sistemas sociais. O método caracteriza-se por uma aproximação com a essência dos objetos, não se deixando levar por aspectos aparentes dos fenômenos. Em outros termos, entendemos que as cotas não devem ser analisadas somente em sua demonstração fenomênica, mas é necessário alcançar o seu movimento essencial desde suas origens até o momento atual (Behring; Boschetti, 2006). Assim, tivemos como eixo de investigação as políticas de ações afirmativas, que serão analisadas levando em consideração as categorias que se impõem mediante a delimitação do objeto de estudo como o Estado, questão social, educação, política social e questão étnico-racial.

Caracterizamos a pesquisa como **estudo de campo**, realizada na UFCA, o que representa um total de quatro *campi* universitários. O universo da pesquisa refere-se a discentes cotistas e a amostra composta por estudantes oriundos dos *campi* de Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha, cujos critérios de inclusão foram os discentes dos cursos dos *campi* onde a pesquisadora atua. Para a amostra da pesquisa, foi consultada a lista de estudantes inscritos no Edital Unificado 2022 (edital que tem por objetivo a oferta dos auxílios moradia, creche, transporte e isenção da taxa do refeitório universitário) da PRAE.

Esta **pesquisa, também caracterizada como exploratória**, tornou possível explorar certas questões, já que um estudo deste tipo possibilita aproximar-se das

pessoas e de suas preocupações além de servir para estabelecer as dificuldades capazes de bloquear um projeto de pesquisa (Deslauriers; Kérisit, 2014). Tratou-se também de uma pesquisa do **tipo documental**, na qual o/a pesquisador/a recorre a diferentes tipos de materiais que não passaram por um tratamento analítico, isto é, as fontes primárias, a exemplo de relatórios, revistas, reportagens jornalísticas (Sá-Silva; Almeida; Guidani, 2009). Os documentos utilizados se referem ao Relatório de Gestão da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFCA referente ao ano 2021, em que são apresentados os dados referentes às ações e aos auxílios ofertados pela PRAE em 2020, e aos Relatórios de Pesquisas de Perfil Socioeconômico e Cultural de Estudantes de Graduação das IFES realizadas pelo FONAPRACE referentes aos anos de 2014 e 2018, órgão assessor da ANDIFES. A utilização dos relatórios de gestão da universidade permitiu atingir os objetivos específicos apresentados, com a particularidade do lócus da pesquisa.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que trouxe sustentação teórica ao objeto de estudo e forneceu elementos que auxiliaram na análise dos dados encontrados (Lima; Mito, 2007), especialmente as publicações de livros, teses, dissertações e artigos científicos envolvendo a temática em questão, cujos eixos temáticos englobam: questão social, política social, contrarreforma no ensino superior, cotas, questão étnico-racial, Estado, assistência estudantil. Esse escopo permitiu desvelar o estado da arte sobre o tema.

Segundo Ludke (1984) *apud* Romanowisk e Ens (2006, p. 40), o estado da arte “tem por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área”. Dessa forma, em pesquisa realizada na página eletrônica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), especificamente a Plataforma Sucupira, ao inserir o descritor “Lei de cotas” apareceram 159 resultados entre teses e dissertações. Quando se aplica o filtro Serviço Social em Área de avaliação, este número cai para oito, sendo três teses e cinco dissertações. O levantamento é apresentado no Quadro 1, a seguir.

Observamos que o tema já inicia como tema de pesquisa na área de Serviço Social a partir de 2006, e aparece em maior evidência a partir da segunda década do século XXI. O levantamento foi realizado no mês de novembro de 2022.

**Quadro 1 – Levantamento de dissertações e teses na Plataforma Sucupira –
Descritor Lei de Cotas**

ANO	TÍTULO/(NÍVEL)	AUTORIA	PROGRAMA
2006	Da exclusão aos direitos. Dos direitos às garantias. Um estudo sobre as garantias do direito ao trabalho das pessoas com deficiência (MESTRADO)	Luciana Gonçalves de Souza	Política Social – UnB
2011	Pessoa com deficiência intelectual – desafios para inclusão nas empresas de grande porte do Polo Industrial de Manaus/AM (MESTRADO)	Carlos Henrique Gomes Sousa	Serviço Social – PUC/RJ
2013	Os desafios da Lei de Cotas no processo de inclusão social da pessoa com deficiência no mercado de trabalho (MESTRADO)	Isabel Maria Miranda Rodrigues	Políticas Sociais – Universidade Cruzeiro do Sul
2017	Lei de cotas no ensino médio: investigando o acesso de jovens negros e negras ao Colégio Pedro II. (DOUTORADO)	Priscila da Cunha Bastos	Política Social – UFF
2017	Os reflexos da emenda na lei de cotas sociais para as PCD no acesso e na acessibilidade no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense Campus Pelotas (MESTRADO)	Olavo Antônio de Almeida Pereira	Política Social e Direitos Humanos – UCP
2018	Ações afirmativas em pauta: condições institucionais de permanência de estudantes cotistas na UFMT (MESTRADO)	Keyla Cristina da Silva Leoncio	Política Social – UFMT
2020	A implementação da política de cotas raciais no campus Itaperuna do Instituto Federal Fluminense: os desafios da permanência (DOUTORADO)	Marcio Toledo Rodrigues	Serviço Social – UFRJ
2021	Resiliência como resistência: as trajetórias dos estudantes negros cotistas da UTFPR na região sudoeste do Paraná (DOUTORADO)	Kleber Rodrigo Durat	Serviço Social e Política Social – UEL

Fonte: Extraído pela autora no *site* <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Acerca do Programa Bolsa Permanência, foram encontrados apenas sete resultados, todos dissertações no portal da CAPES. Quando inseridos os dois descritores ao mesmo tempo, separados por ponto e vírgula, encontraram-se 166 resultados. Ao aplicar o filtro Serviço Social em Área de Avaliação, chegou-se a nove, dos quais oito estão no Quadro 1, acrescentando-se mais uma dissertação de 2015, como pode ser observado no Quadro 2 a seguir.

**Quadro 2 – Levantamento de dissertações e teses na Plataforma Sucupira –
Descritores Lei de Cotas e Programa Bolsa Permanência**

ANO	TÍTULO/(NÍVEL)	AUTORIA	PROGRAMA
2006	Da exclusão aos direitos. Dos direitos às garantias. Um estudo sobre as garantias do direito ao trabalho das pessoas com deficiência (MESTRADO)	Luciana Gonçalves de Souza	Política Social – UnB
2011	Pessoa com deficiência intelectual – desafios para inclusão nas empresas de grande porte do Polo Industrial de Manaus/AM (MESTRADO)	Carlos Henrique Gomes Sousa	Serviço Social – PUC/RJ
2013	Os desafios da Lei de Cotas no processo de inclusão social da pessoa com deficiência no mercado de trabalho (MESTRADO)	Isabel Maria Miranda Rodrigues	Políticas Sociais – Universidade Cruzeiro do Sul
2015	A política de assistências estudantil na educação superior pública: uma avaliação do Programa Bolsa Permanência da UFSC (2008-2013) (MESTRADO)	Nelize Moscon Marafon	Serviço Social – UFSC
2017	Lei de cotas no ensino médio: investigando o acesso de jovens negros e negras ao Colégio Pedro II. (DOUTORADO)	Priscila da Cunha Bastos	Política Social – UFF
2017	Os reflexos da emenda na lei de cotas sociais para as PCD no acesso e na acessibilidade no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense Campus Pelotas (MESTRADO)	Olavo Antônio de Almeida Pereira	Política Social e Direitos Humanos – UCP
2018	Ações afirmativas em pauta: condições institucionais de permanência de estudantes cotistas na UFMT (MESTRADO)	Keyla Cristina da Silva Leoncio	Política Social – UFMT
2020	A implementação da política de cotas raciais no campus Itaperuna do Instituto Federal Fluminense: os desafios da permanência (DOUTORADO)	Marcio Toledo Rodrigues	Serviço Social – UFRJ
2021	Resiliência como resistência: as trajetórias dos estudantes negros cotistas da UTFPR na região sudoeste do Paraná (DOUTORADO)	Kleber Rodrigo Durat	Serviço Social e Política Social – UEL

Fonte: Extraído pela autora no *site* <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

A pesquisa também utilizou fontes empíricas. Foi realizada coleta de dados junto a estudantes cotistas de diversos cursos, nos campi onde a pesquisadora atua

(Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha), por meio de entrevistas. Os procedimentos para acesso a esse grupo de respondentes, com entrevista gravada que teve como roteiro um instrumental que trazia as seguintes questões: dados escolares; se frequentou cursos preparatórios para o ENEM; em que turno cursou o ensino médio; se trabalhava enquanto estudava; qual o tipo de cota que utilizou para ingresso na UFCA; qual o tipo de moradia da família; situação socioeconômica dos pais; se a família recebe benefício do governo federal ou estadual; posse de bens da família; quantas pessoas na família possuem graduação; o motivo por que escolheu a UFCA; se está satisfeito com o curso escolhido; se era o curso que desejava; se recebe bolsa ou auxílio da PRAE; quais as dificuldades encontradas na universidade; se conhece as ações afirmativas; se sofreu algum tipo de preconceito na universidade por parte de colegas ou professores.

Por se tratar de levantamento junto a estudantes, o projeto passou por análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFS e a pesquisa foi aprovada com o Parecer n.º 5.877.023. Foram entrevistados oito estudantes dos grupos de cotas sociais, negros, e pessoas com deficiência. Todas as pessoas participantes da pesquisa foram informadas acerca do projeto e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme apresentado no Apêndice A.

Para analisar os dados, foi utilizada a análise de conteúdo por ser uma técnica de pesquisa, utilizada para analisar material qualitativo com o objetivo de uma melhor compreensão do discurso. Possui como características metodológicas a objetividade, a sistematização e a inferência (Richardson, 2012).

No presente texto, abordaremos inicialmente sobre Estado, questão social, educação superior e assistência estudantil, considerando a importância desses conceitos e categorias para a análise do tema da pesquisa, com o objetivo de compreender a trajetória das ações afirmativas no país. Em seguida, trataremos das Ações Afirmativas e da instituição da Lei de Cotas e do Programa Bolsa Permanência no Brasil, tendo como foco a sua implementação, e como objetivo conhecer a trajetória da inclusão dos grupos populacionais formados por pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na Lei de Cotas, para, em seguida analisar o tema da assistência estudantil, as cotas e o Programa Bolsa Permanência na perspectiva dos estudantes, momento em que evidenciamos alguns aspectos extraídos das entrevistas com estudantes da UFCA. Nesse capítulo, busca-se analisar o perfil da graduação no ensino superior federal após a implementação da lei de cotas bem como

refletir sobre os desafios postos à assistência estudantil após a implementação das cotas no ensino superior.

A pesquisa trouxe como indicações para o trabalho na Assistência Estudantil a necessidade de ampliação do debate sobre as ações afirmativas, para difusão desse importante instrumento a serviço da igualdade, da inclusão e de uma sociedade mais justa; acompanhamento de estudantes cotistas para melhor desempenho acadêmico, o que leva a sugerir às IES, especialmente à UFCA, que a universidade se torna mais inclusiva com a lei de cotas, principalmente pelo ingresso de estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica, mas é preciso que a assistência estudantil se aproxime de estudantes cotistas para que a permanência deste grupo esteja garantida.

Entendemos a relevância de pesquisas dessa natureza para as universidades federais, pois permitirá ao público em geral e à comunidade acadêmica visualizar como vem sendo a efetivação da lei de cotas, o motivo de sua existência como também sua importância para grupos de pessoas tidos como historicamente excluídos do ensino superior. Ademais, também é importante para profissionais que atuam diretamente com os estudantes ingressantes nas IFES pelas cotas, especialmente assistentes sociais. Além disso, a lei de cotas completa dez anos em 2022 e passará, conforme previsão, por um processo de revisão, o que tem fomentado contínuas discussões e reflexões acerca da temática no âmbito do legislativo federal⁷, embora seja fruto de reflexões e análise acadêmicas desde a sua implantação.

Os resultados desta pesquisa são fundamentais para as universidades, porque poderá levar ao conhecimento da comunidade acadêmica os motivos que levam a existência de uma reserva de vagas para alguns grupos de pessoas bem como a sua defesa. Para o Serviço Social, será importante primeiramente porque é um princípio ético da profissão o apoio nas lutas encampadas pelos movimentos sociais pelas suas demandas aos direitos, e porque também é um dos princípios contidos no código de ética da profissão o incentivo tanto à diversidade quanto à participação de grupos populacionais social e historicamente discriminados.

⁷ Conforme notícia divulgada na Agência do Senado.

1 ESTADO, QUESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO SUPERIOR E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA RELAÇÃO EM EVIDÊNCIA

Este capítulo tem por objetivo contribuir nos objetivos da pesquisa, especialmente o que trata de compreender a trajetória das ações afirmativas no Brasil e sua implementação por meio da Lei de Cotas e do Programa Bolsa Permanência. Para essa finalidade, será necessário situar a política de ação afirmativa como política social, cujo surgimento está ligado às expressões da questão social no sistema do capital. Para adensar essa reflexão, partimos da discussão sobre a relação entre Estado, questão social e políticas sociais, na busca de uma reflexão que repercuta na Assistência Estudantil. Essa repercussão é trazida, em seguida, por meio da necessária relação com o ensino superior brasileiro.

1.1 Estado, Questão Social e Políticas Sociais

Tratar de ações afirmativas sugere que se busque aprofundar os elementos que as conformam, do ponto de vista da análise da sociedade, as políticas sociais na sua relação com a questão social e com o Estado capitalista. Segundo Behring e Boschetti (2006), as políticas sociais assim como a política de ação afirmativa devem ser percebidas em seu movimento essencial no interior da sociedade burguesa do início até os dias atuais. Dessa forma, as políticas sociais devem ser investigadas a partir de sua expressão contraditória da realidade e não de sua expressão aparente, imediata, como um fato social isolado, pois é necessário conhecer sua essência. Para desvendar a essência da política social, na perspectiva crítico-dialética, é preciso localizá-la na realidade social considerando a totalidade concreta. Nesse sentido, o pesquisador se esforça para descobrir o real sentido das políticas sociais por trás da aparência e assim “o estudo das políticas sociais deve levar em conta sua múltipla causalidade, as conexões internas, as relações entre suas diversas manifestações e dimensões” (Behring; Boschetti, 2006, p. 43).

Historicamente, a origem da política social está diretamente ligada às manifestações da questão social que possuem função essencial em seu surgimento.

Economicamente, é preciso relacionar a política social às questões que estruturam a economia e suas consequências para as condições em que a classe trabalhadora produz e reproduz sua vida. Politicamente, estudar as políticas sociais requer compreender quais as decisões tomadas pelo Estado e pelos demais grupos que formam as classes sociais. Nesse sentido, estudar as políticas sociais significa desvelar todo o processo que envolve sua conformação na sociedade (Behring; Boschetti, 2006).

Um dos aspectos fundamentais para a análise das políticas sociais é a compreensão do Estado. Para analisar as políticas sociais, é importante compreender aspectos econômicos como níveis de inflação, taxa de juros, nível de autonomia do Estado para conduzir a política econômica, parcerias do Estado com organismos internacionais, mas também se deve aprofundar a análise de aspectos políticos, conforme ressaltam Behring e Boschetti (2006).

Carnoy (1988) afirma que o Estado, na concepção marxiana, é moldado pela sociedade, a qual é formatada pelo modo de produção dominante. O autor enfatiza que, para Marx, o Estado que emerge das relações de produção, é a representação política da estrutura de classe pertencente à produção. O Estado é um elemento fundamental de dominação de classes na sociedade capitalista e está completamente envolvido nos conflitos de classes. A classe burguesa exerce um controle sobre o trabalho, ampliando seu poder sobre o Estado, dominando-o, conforme explicita Marx (Carnoy, 1988).

Na análise de Engels, a origem do Estado está na necessidade de mediar conflitos sociais entre os distintos interesses econômicos, sendo realizado pela classe economicamente dominante na sociedade (Carnoy, 1988). O Estado também mantém a ordem, representando a força repressiva da burguesia e possui no regime jurídico, inclusive, um elemento de repressão e controle, já que determina quais são as regras de comportamento.

Para Marx e Engels, a burguesia conquistou o poder político a partir da constituição da moderna indústria e do mercado mundial. No entanto, defendem a ampliação da democracia como meio de cancelar o poder do executivo, conquistado pela burguesia para gerenciar seus negócios. Todavia, o Estado possui autonomia em alguns momentos e em outros, essa autonomia pode se ampliar em casos em que nenhuma classe possui poder para governar por meio do Estado. Quando a luta entre as classes é suspensa devido à impossibilidade de qualquer classe exercer seu poder

acima do Estado, a autonomia relativa do Estado se deve à relativa força da classe trabalhadora (Carnoy, 1988).

Para Lenin, o Estado é o aparelho pelo qual a burguesia ou classe dominante exerce a repressão em decorrência da presença do conflito de classes, segundo Carnoy (1988). Se esse conflito inexistente, o Estado é desnecessário. É preciso, para o autor, que o Estado burguês seja destruído através da luta armada para que a opressão seja iluminada e o proletariado alcance o poder. Além disso, Lenin defende que, após a destruição do Estado burguês, é necessária a transição do capitalismo para o socialismo, sendo instituída a ditadura do proletariado, em substituição à ditadura da burguesia. Após isso, não há mais necessidade do Estado, pois não há grupo para ser reprimido.

Do ponto de vista político, é essencial compreender qual a relação do Estado com as demandas das classes sociais, de forma a observar se prioriza os gastos sociais ou a economia; se formula, regula e amplia direitos sociais; se possui independência em termos de nação para definir os moldes e a abrangência das políticas sociais ou se segue comandos dos organismos internacionais; se investe na criação de empregos e renda; se os direitos elaborados e implementados beneficiam a classe trabalhadora ou a classe de empregadores (Behring; Boschetti, 2006).

É importante verificar quais as forças políticas que se ordenam em torno da sociedade civil e que se inserem na política social, de forma a observar que sujeitos coletivos auxiliam e que sujeitos resistem a certa política social, além de sua ligação a interesses de classe. Tais forças podem se localizar tanto nos movimentos sociais que defendem trabalhadores quanto de empregadores, além de organizações não governamentais (Behring; Boschetti, 2006).

Depreendemos, então, ser necessário compreender que as políticas sociais estão inseridas no contexto do sistema capitalista e, nesse sentido, é fundamental apreender como este interfere na sua implementação.

Netto (1992) afirma que na fase monopolista do capitalismo, que se deu no final do século XIX, ocorrem grandes mudanças na economia que interferem tanto na estrutura social quanto na estrutura política das nações. O capitalismo, na última quadra desse século, redimensiona as suas características fundamentais de exploração, passa por grandes alterações na sua dinâmica econômica, ampliando as contradições que lhe são próprias. Denominado de estágio imperialista, na etapa do capitalismo monopolista, a ordem burguesa se eleva à sua fase madura, cujo objetivo

inicial é o aumento dos lucros capitalistas por meio do controle dos mercados em que o sistema financeiro tem papel reconfigurado, e há a junção de empresas, por exemplo.

O autor afirma que se altera significativamente, pois nos monopólios os preços dos produtos tendem a subir, as taxas de lucros tendem a aumentar com economia de trabalho vivo devido às novas tecnologias. Um aspecto fundamental é a ampliação dos trabalhadores no exército industrial de reserva. Na organização do capitalismo monopolista, a função econômica e financeira de crédito é alterada de forma significativa. Devido à necessidade de formas de intervenção extra-econômicas com vistas à acumulação e à valorização capitalistas, o Estado passa a ter nova função: na era do monopólio, o Estado passa a intervir na economia de modo contínuo e sistemático, e suas funções políticas e econômicas estão bastante interligadas. No entanto, Netto (1992) afirma que o Estado pode responder de forma positiva a demandas das classes trabalhadoras na proporção em que elas podem atender aos interesses do acréscimo dos lucros.

Como um grande aliado do capitalismo monopolista, o Estado atua para garantir os superlucros, para socializar perdas de empresas e para realizar compras aos grupos monopólicos, de forma a proporcionar as garantias de acumulação e valorização dos monopólios. Nesse contexto, o capital necessita da manutenção física da força de trabalho para sua reprodução. Essa função cabe ao Estado no capitalismo no estágio monopolista, que atua principalmente através da política social, a exemplo dos sistemas de seguridade e previdência social. O autor ainda observa que essa intervenção do Estado lhe promove a imagem de social, uma vez que medeia os conflitos e possibilita que os assistidos se sintam representados.

Nesse sentido, a intervenção do Estado sobre a “questão social” se dá de forma fragmentada, em que se constituem as políticas sociais. Isto porque as consequências da questão social são divididas em problemas específicos como “o desemprego, a fome, a carência habitacional, o acidente de trabalho, a falta de escolas, a incapacidade física etc.” (Netto, 1992, p. 32).

O autor afirma que é evidente que as políticas sociais são desdobramentos das lutas da classe trabalhadora, mas ressalta que resultam de um complexo jogo de contradições e explica claramente o motivo de se falar em políticas sociais e não política social, da mesma forma em que há que se observar a sua relação com a questão social.

Há que destacar, segundo Netto (2001), que a questão social surgiu há cerca de 170 anos, com a crescente industrialização. Na época, tratava-se de um fenômeno novo, nunca visto antes, já que a pobreza crescia na mesma proporção que aumentava a riqueza e que crescia a sua acumulação. O autor aborda que a questão social parecia estar resolvida no século XX, com o *Welfare State*, os 30 anos gloriosos⁸ em que os trabalhadores tiveram acesso ao pleno emprego na Europa e nos Estados Unidos e as taxas de lucro tiveram aumento. Mas, percebeu-se que não houve alteração no modo de produção capitalista, que sobrevive da exploração. É tanto que, passados esses 30 anos, o que aconteceu foi a redução das taxas de lucro bem como protestos dos trabalhadores, fazendo cair por terra a ideia de capitalismo humanizado, pregada pelos defensores do *Welfare State*. Há que se considerar, também, que o chamado “Estado de bem-estar social” não se desenvolveu da mesma forma nos países desenvolvidos, e sequer foi implantado nos países em desenvolvimento (ou de Terceiro Mundo, como era aludido).

A resposta do capital a isso foi uma ofensiva política e econômica, com a implantação do neoliberalismo e da globalização, em que há redução nas políticas sociais voltadas aos trabalhadores e não intervenção do Estado na economia bem como redução de impostos ou simplesmente isenção destes para o capital. A ofensiva

⁸ De acordo com as reflexões do historiador Eric Hobsbawm (1995) em sua obra *Era dos extremos: o breve século XX*, pode-se dizer que nos chamados trinta anos gloriosos (expressão francesa) ou *A Era de Ouro dos anglo-americanos*, corresponde à época, a um momento excepcional vivida pelos países de capitalismo desenvolvido. O autor denomina como um momento único, em que a Era de Ouro foi uma experiência pertencente praticamente às nações capitalistas desenvolvidas. Mesmo sendo um acontecimento mundial, a riqueza geral jamais alcançou a maior parte da população mundial. Durante esses trinta anos, a industrialização se ampliava em países capitalistas e socialistas e nos de “Terceiro Mundo”, diminuindo consideravelmente a dependência da agricultura. A economia aumentou a um índice arrebatador, em que a produção e o comércio mundial de produtos manufaturados cresceram intensamente. Além disso, houve aumento substancial da produção agrícola global e da indústria pesqueira no mundo. A fabricação do automóvel também chegou aos países da América Latina, à Europa e aos países socialistas, além de que o combustível a preço acessível tornou o ônibus um meio de transporte popular na maior na maior parcela do mundo. Aumentou-se o número de carros nos países do Ocidente e de caminhões no Terceiro Mundo, sendo possível medir o crescimento da riqueza e do desenvolvimento econômico. O fordismo estendeu-se para indústrias em países do outro lado do globo, e nos Estados Unidos, este modelo de produção ampliou-se para outros ramos como construção civil, *junk food*. Serviços e bens de consumo anteriormente limitados a uma minoria estavam sendo produzidos em massa, em que viagens, por exemplo, eram desfrutadas por um público que foi de 300 mil norte-americanos para 7 milhões. Na Europa, os números foram mais surpreendentes. Com relação ao acesso a bens, geladeira, telefone e lavadora de roupas, se tornaram o padrão de conforto esperado. O número de telefones dobrou de uma década para outra no mundo, sendo que nos países desenvolvidos, para 2 habitantes existia mais de um telefone. Nos países industrializados, a classe operária foi mantida ou cresceu a quantidade de empregados. Novos operários saíram do campo e mulheres casadas, antes excluídas do mercado de trabalho, adentraram-no em quantidade crescente. Na Europa dos anos 1960, o desemprego estava em 1,5% e no Japão em 1,3%. Era o momento de os trabalhadores comprarem e gozar férias em praias. Em caso de dificuldades, nessas três décadas, existia previdência universal voltada a oferecer proteção contra doença e velhice.

neoliberal, que agudizou a questão social e inclusive permitiu a ideólogos social-democratas a “descoberta” de “um ‘fenômeno novo’ nas sociedades dos países capitalistas centrais: a nova pobreza – perceptível em especial a partir da crise do *Welfare State*” (Netto, 2022, s. p.).

O autor problematiza sobre a tendência de análise no final do século XX, de que a questão social, tal como se evidenciava a partir do século XIX, estava resolvida e uma nova questão social emergia. À compreensão, inicialmente conservadora, da questão social como aumento da pobreza, concorre a análise da lei geral da acumulação capitalista, da lavra de Karl Marx, que “revela a anatomia da ‘questão social’, sua complexidade, seu caráter de corolário necessário do desenvolvimento capitalista em todos os seus estágios” (Netto, 2022, s. p.). E continua:

O desenvolvimento capitalista produz, compulsoriamente, a “questão social” – diferentes estágios deste desenvolvimento produzem diferentes manifestações da “questão social”; esta não é uma sequela adjetiva ou transitória do regime do capital: sua existência e suas manifestações são indissociáveis da dinâmica específica do capital tornado potência social dominante. A “questão social” é constitutiva do capitalismo: não se suprime aquela se este se conservar. (Netto, 2022, s. p.)

Pensar a questão social, nesse sentido, exige compreender a sua impossibilidade de supressão no interior da sociabilidade burguesa, ainda que no segundo pós-guerra houvesse a interpretação de acesso pleno a direitos nos países do chamado “mundo desenvolvido”.

Além disso, os trabalhadores perceberam que enquanto houver sociedade capitalista, haverá questão social, pois, sem a supressão dessa sociabilidade, não haverá eliminação desta última. Netto (2001) aponta que, com a publicação d’*O Capital*, em 1867, de Marx, foi possível desvendar o desenvolvimento do capitalismo, em que o avanço das forças produtivas gera novas manifestações da questão social, que este modo de produção sobrevive da exploração do trabalho. Os estudos de Marx também se referem à escassez, que, em outros modos de produção, se devia ao fato de que as forças produtivas eram pouco desenvolvidas, impossibilitando o suprimento das necessidades humanas.

No modo de produção capitalista, a escassez não se deve à inexistência de itens necessários à sobrevivência, mas à inviabilidade destes para grande parte da população, já que as forças produtivas no capitalismo são bastante desenvolvidas,

mas a acumulação de bens nas mãos de poucos diminui o acesso ou anula para boa parte da população mundial. Segundo Netto (2001), os intelectuais burgueses defendem que não há necessidade de alterar a estrutura do modo de produção capitalista, a propriedade privada, ou seja, para amenizar, ou resolver a questão social, são necessárias apenas reformas, configurando um reformismo conservador. Na sua percepção, todavia, não se pode resolver a questão social sem alterar o sistema capitalista.

O caminho para essa alteração passa, contudo, pela classe trabalhadora. Segundo Boschetti (2018, p. 138), “sem a luta da classe trabalhadora por direitos, o capital não faria nenhum movimento voluntário na direção da intervenção de um Estado Social”. Isto quer dizer que a aprovação jurídica de direitos no sistema capitalista é possível apenas através da luta e pressão dos diversos grupos que compõem a população.

De acordo com a autora, a partir dos anos 1980, tem-se um crescente movimento de destruição de direitos sociais, constituindo um processo de expropriação social que limita a parcela do Estado Social⁹ na socialização das despesas e o Estado Social capitalista tem participação direta e indireta na reprodução ampliada do capital e não pode ser desvinculado do sistema capitalista.

Observamos que foi a luta da classe trabalhadora que lhe assegurou acesso à educação, à assistência social, à moradia, a aposentadorias, direitos estes antes impossíveis de conquistar sem o processo de luta de trabalhadores. Boschetti (2018, p. 147) afirma que

Para a classe trabalhadora, a luta e a conquista de direitos sociais têm o sentido de possibilitar o acesso a uma parte do valor socialmente criado sob a forma de bens e serviços públicos [...] para o capital, o crescimento do Estado Social só faz sentido se não provocar a queda ou redução das taxas de lucro, ao contrário, se possibilitar a expansão ou estabilização dos lucros e assegurar a valorização do capital [...]

Segundo Laurell (2002), no Estado de bem-estar liberal, é inadmissível o direito de acessar bens sociais somente por fazer parte da sociedade como também o Estado

⁹ Boschetti (2018) assim designa Estado social capitalista: um conjunto de políticas sociais e econômicas que possibilitou o quase pleno emprego nos países europeus de capitalismo central e o vasto acesso a direitos e serviços públicos como educação, saúde, previdência e assistência social. A autora intenciona, com o uso do termo Estado social, conferir ao Estado capitalista seu caráter essencialmente capitalista, mesmo possuindo aspectos sociais.

não se obriga a efetivá-los. Neste sentido, deve-se trabalhar ou pagar para ter direito a um benefício, pois “[...] só é legítimo que o Estado garanta um nível mínimo de bem-estar e, em princípio, somente àqueles comprovadamente indigentes” (Laurell, 2002, p. 155).

Na visão liberal, existe um alto nível de venda dos bens sociais, a exemplo de educação, saúde, pensões. O modo de organização do Estado liberal provoca diversas consequências: é um meio de disciplinar os trabalhadores ao vincular a proteção social à contribuição salarial; gera uma significativa divisão na sociedade quando separa trabalhadores urbanos e rurais, assalariados de não assalariados. No entanto, a autora pondera que o nível de universalidade dos benefícios bem como sua quantidade poderá ser maior se a classe trabalhadora se organizar (Laurell, 2002).

A autora enfatiza que na América Latina, houve limitação à democracia, dada a existência de regimes militares, o que dificulta a formação de uma verdadeira representação política das classes sociais. Neste subcontinente, é marcante o empobrecimento nos centros urbanos com trabalhadores excluídos do mercado de trabalho formal. Essa situação bem como os baixos salários ocasionam sérias deficiências no atendimento das necessidades básicas da população como saúde, educação e alimentação.

Além disso, conforme sinaliza a autora, no início dos anos 2000 o Produto Interno Bruto (PIB) per capita dos países da América Latina estava bem abaixo daqueles de países ocidentais desenvolvidos. Na América do Sul, por exemplo, o maior PIB per capita era o do Uruguai, com 2.620 dólares, enquanto naqueles países estava em torno de 15.000 e 20.000 dólares. Embora tenha havido uma significativa crise econômica no final da primeira década desse século e, no Brasil uma crise político-econômica acentuada nos anos 2015-2016, a variação do PIB per capita no país não supera a de outros países sul-americanos, conforme indica a Figura 1 abaixo:

Figura 1 – Os sete maiores PIB per capita da América do Sul em dólar corrente (US\$ milhares)¹⁰



Fonte: Extraída do site Poder 360

Esse é um dado que também impacta na abrangência e no teor das políticas sociais, devendo-se observar o impacto da Emenda Constitucional 95, de 2016 (Brasil, 2016), que “congelou” o teto dos gastos sociais. No entanto, Laurell (2002) afirma que é possível considerar os países desse continente “como Estados de bem-estar antes da aplicação das políticas neoliberais” (p.159) por assumirem os direitos sociais nas suas legislações. Na maior parte destes países, a educação em todos os níveis é responsabilidade do Estado.

Na concepção de defensores do neoliberalismo, a intervenção do Estado na economia “desestimula o capital a investir e os trabalhadores a trabalhar” (Laurell, 2002, p. 162) e não consegue extinguir a pobreza, ao contrário, tende a ampliá-la e transformar os pobres em seus dependentes.

A solução para a crise econômica, então, reside em reconfigurar o mercado, retirar do Estado a intervenção na economia, privatizar e desregular e flexibilizar contratos de trabalho, diminuir as funções do Estado referentes ao bem-estar social. Também é necessário, segundo o neoliberalismo, defender a desigualdade, “motor da iniciativa pessoal e da competição entre os indivíduos no mercado” (Laurell, 2002, p. 162). No entanto, o neoliberalismo deseja um Estado forte e capaz de proporcionar legalmente uma conjuntura favorável à ampliação do mercado.

¹⁰ Cf. <https://www.poder360.com.br/economia/renda-per-capita-cai-no-brasil-apos-3-anos-de-alta/>

No que se refere especificamente ao bem-estar social, os neoliberais defendem a intervenção do Estado apenas para um alívio mínimo da pobreza, sugerem políticas públicas assistencialistas com conteúdo seletivo dos programas para impedir que se criem direitos. Para conseguir os benefícios oriundos dos programas, é necessária a comprovação da situação de indigência. Dessa forma, o neoliberalismo contrapõe-se totalmente à “universalidade, igualdade e gratuidade dos serviços sociais” (Laurell, 2002, p. 163).

Na América Latina particularmente, metade da população se encontra na condição de pobreza, por não ter satisfeitos os mínimos em saúde, educação, alimentação e moradia. Nesse sentido, Laurell (2002, p. 175) afirma que

A reestruturação do Estado segundo o paradigma liberal causa diferentes efeitos na América Latina, em relação à Europa, e inclusive aos EUA. Assim ocorre porque um Estado liberal subdesenvolvido não pertence a nenhum dos três “mundos do bem-estar capitalista” assinalados por Esping-Andersen. Pertence ao mundo do capitalismo selvagem, pelas próprias características de pobreza maciça na sociedade, exacerbada por suas políticas. Em condições de pobreza majoritária, de subemprego e desemprego e de salários minúsculos, o “bem-estar privado” comprado no mercado ou negociado no contrato coletivo da empresa oferece alternativa somente a uma minoria. Além disso, os serviços públicos tornam-se absolutamente insuficientes, pela drenagem sistemática de recursos para o sistema privado; isso não ocorre nos países desenvolvidos. A eliminação das instituições solidárias e coletivistas, tal como prescreve a doutrina liberal, não só nos distancia do universalismo dos direitos sociais como nos faz avançar em direção ao passado. Estamos saindo do século XX, mas para entrar no século XIX, ressuscitando o Estado assistencialista.

Sobre a educação, Mészáros (2008) indica que não há possibilidade de realizar reformulações educacionais dentro do sistema do capital, uma vez que este é irreformável por ser incorrigível. As reformas na educação devem apenas minimizar as piores consequências da ordem capitalista sem retirar as suas bases causais opostas e bastante enraizadas. O autor afirma que restringir uma transformação integral na educação às fronteiras próprias do capital que visam apenas realizar correções de forma ordinária significa descartar a finalidade de uma mudança social de qualidade. Para o autor, a educação oficializada tem servido à finalidade de prover os conhecimentos e o pessoal fundamental à ampliação do sistema do capital. Além disso, aquela educação produz e divulga valores que validam os valores predominantes. E é nessa perspectiva que devemos compreender o papel da educação, inclusive no nível superior.

De acordo com as reflexões de Lima (2007), os organismos internacionais, a exemplo de Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização Mundial do Comércio (OMC), vêm orientando reformas econômicas e políticas em países do capitalismo periférico. Nesse contexto, está o reordenamento da função do Estado, em que as reformas educacionais nos países periféricos estão contidas desde o fim do século XX até o início do século XXI. De acordo com a lógica neoliberal, há uma exagerada intervenção do Estado na economia, a qual não incentiva a livre iniciativa e produz uma crise fiscal.

Para Gentili (1998, p. 17), na ótica do projeto neoliberal, o Estado não possui capacidade para conduzir as políticas sociais, dentre elas, a educação, uma vez que existe uma crise educacional.

Na perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais latino-americanos enfrentam hoje, basicamente, uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de universalização e de extensão dos serviços oferecidos.

Ou seja, segundo essa lógica, há uma divisão ineficiente de recursos voltados à educação, somado a um comando ineficaz de produtividade pelas instituições de ensino. Nessa perspectiva, os culpados pela crise são o Estado, por ser interventor, e os sindicatos, que exigiram do Estado justamente mais intervenção, ampliação de recursos e da escola pública, parâmetros igualitários. Dessa forma, é necessário que o sistema educacional funcione com as regras do mercado, valorizando a meritocracia, a competitividade, o esforço individual de estudantes, em que se estabeleçam prêmios para os melhores que vencem e castigos para os que falham. Concebe-se, assim, que não há necessidade de ampliar o orçamento para a área da educação, mas sim de usá-lo melhor, uma vez que não há escassez de professores, mas sim de professores qualificados, entre outros argumentos. Trata-se, portanto, de retirar a educação do âmbito da política para o âmbito do mercado, rejeitando-a como direito e convertendo-a a mais uma possibilidade de consumo, de mercadoria.

Como afirma o autor, os organismos financeiros internacionais pressionam os países latino-americanos para reduzirem drasticamente o incentivo público social, acompanhado de um severo esquema de privatizações, sendo a educação uma das instâncias mais vigorosamente afetadas por essa política. Há uma submissão da

política social à lógica econômica, em que uma reforma escolar, por exemplo, deve se enquadrar na relação custo-benefício. Gentili (1998) declara que os governos da América-Latina constituem uma parte essencial para a execução do ajuste neoliberal instituído na região.

Como se vê, na lógica neoliberal, a educação não é considerada um direito, mas uma mercadoria, deixando clara a valorização de uma educação privada em detrimento da educação pública. Além disso, as vagas nos cursos de graduação nas universidades públicas não estão disponíveis para todo cidadão que deseje, fazendo-se necessária a utilização de um dispositivo que possibilite oportunidade de acesso a quem se encontra excluído dessas instituições, como é o caso das ações afirmativas.

Em conformidade com o que afirma Carvalho (2010), no âmbito do ensino superior, as ações afirmativas têm se ampliado desde o ano 2001 no Brasil, em que boa parte das universidades públicas, ao adotá-las, contribuem para que sejam reduzidas as desigualdades educacionais. A transição da primeira para a segunda década do século foi, nesse sentido, promissora no tocante a programas e políticas públicas que intensificaram essas ações, inclusive na educação superior.

Historicamente, a educação superior tem sido limitada a uma pequena parte da sociedade, a elite. Dessa forma, é válida a luta de negros, índios, população de baixa renda pelo acesso aos direitos negados, entendendo que as ações afirmativas são importantes medidas por proporcionarem oportunidades a esses grupos de pessoas.

1.2 Aspectos do ensino superior no Brasil

As tentativas para criar uma universidade no Brasil foram inúmeras, de acordo com Barreto e Filgueiras (2007). Foram diversas petições, discursos por parte de parlamentares brasileiros nesse intuito, pois até o século XX, existiam cursos superiores, a exemplo do Curso de Filosofia, fundado pelos jesuítas na Bahia, o qual assumiu aparência de universidade. Este mesmo que funcionava no Colégio da Bahia em 1572 foi um dos vários pedidos para se transformar em universidade, não obtendo êxito. O Seminário de Olinda, fundado em 1798, abrigava cursos como matemática, física e química.

Em 1808 e 1809 são fundadas as escolas médicas no Brasil, na Bahia e no Rio de Janeiro, com a vinda do Príncipe D. João acompanhado da corte portuguesa. Isto porque a escassez de profissionais de saúde era extrema.

A primeira universidade brasileira foi criada em 1920, sendo isso considerado um atraso no contexto da América Latina, que desde o século XVI, fundava estas instituições em seus territórios. Até então, para se formar era necessário que os estudantes brasileiros provenientes da elite, tivessem que se deslocar para Coimbra, em Portugal.

Do início da colonização até o ano de 1800, 2122 brasileiros foram ter à Universidade de Coimbra: 2 em 1577, 76 de 1601 a 1650, 278 de 1651 a 1700, 759 de 1701 a 1750 e 994 de 1751 a 1800⁶,¹⁹. Já no século XVIII alguns brasileiros também se dirigiram a outras universidades europeias, sobretudo as de Montpellier e Edimburgo. (Barreto; Filgueiras, 2007, p. 1.781)

Dessa forma, a Universidade do Rio de Janeiro, criada já no século XIX, como mencionado, reunia cursos profissionais já existentes, e era direcionada à elite e voltada mais ao ensino do que à pesquisa. Na direção contrária, o estado de São Paulo criou em 1934 uma universidade com elevado padrão acadêmico e científico, sem o controle do governo federal. A Universidade de São Paulo (USP), de acordo com Oliven (2002, p. 30), “representou um divisor de águas na história do sistema brasileiro de educação superior”, tornando-se o maior centro de pesquisa do país.

Segundo Oliven (2002), na Nova República, cada capital brasileira tinha uma universidade pública federal e foram criadas mais oito universidades católicas e uma presbiteriana.

Em 1961, foi criada a Universidade de Brasília – UNB – com uma estrutura moderna, flexível, com o objetivo principal de desenvolver a cultura e a tecnologia direcionadas ao desenvolvimentismo. Diferentemente das outras universidades brasileiras, a UNB era integrada e não houve uma junção de cursos profissionalizantes nem de faculdades já existentes. Também foi organizada em forma de fundação e de departamentos substitutos de cátedras.

Na conjuntura da ditadura militar, conforme apontam as reflexões de Oliven (2002), a Lei da Reforma Universitária é aprovada em 1968, tornando indissociáveis o ensino, a pesquisa e a extensão, criando condições favoráveis para o desenvolvimento das atividades científicas e dos cursos de pós-graduação.

Ressaltamos que, ainda que houvesse condições para sua expansão, o ensino superior passava por limitações no plano político. O movimento estudantil foi essencial na requisição ao regime ditatorial nos anos de 1967 e 1968 para a educação como prioridade, segundo Netto (2005).

De acordo com o autor, a reforma universitária da ditadura militar tinha como medidas de contenção a departamentalização, o sistema de créditos, a implementação do ciclo básico, divisão do grau acadêmico da graduação e regularização da pós-graduação. Estas medidas proporcionaram ao Estado uma imensa economia de recursos e o estabelecimento de formas de exclusão dentro do sistema universitário. Assim, foram ofertadas mais vagas sem o acréscimo de custos e sem aumento do quadro de profissionais à procura de emprego. (Netto, 2005)

Além disso, a política de educação do regime ditatorial para o ensino superior transformou-o numa área para investimentos de capital privado bastante rentável, pela primeira vez na história do Brasil. Segundo Netto (2005, p. 62), “a educação superior, sob a autocracia burguesa, transformou-se num ‘grande negócio’”. A iniciativa privada encontrou no ensino superior um olimpo, criando suas universidades, com a utilização de enormes quantias de recursos públicos, as quais eram frequentadas e custeadas por estudantes advindos das camadas socioeconômicas inferiores.

Na análise do autor, o resultado mais relevante da política educacional do regime ditatorial foi a intensa deterioração da rede pública concomitante à inusitada ascensão de um sistema privatizante. A consequência deste sistema foi a redução do ingresso e da manutenção dos estudantes na escola advindos das camadas socioeconômicas inferiores. Dessa forma, o sucesso creditado à política de educação da ditadura está especificamente “no esvaziamento da universidade” (Netto, 2005, p. 65), isto por ser funcional à autocracia burguesa. Além disso, com a saída de professores e estudiosos ligados ao projeto democrático e progressista, cria-se um quadro de docentes sem compromisso com o passado. Nessa mesma época, também houve expansão de instituições privadas, porém a

[...] importância dada ao desenvolvimento econômico fez com que os militares brasileiros incentivassem a formação de recursos humanos de alto nível, para atender às novas demandas decorrentes do avanço do processo de modernização da sociedade: as universidades públicas foram as escolhidas para atingir esse fim. Nelas, principalmente nas maiores e mais tradicionais, foram criados cursos de mestrado e, mais tarde, de doutorado. Além disso, foram estimuladas as atividades de pesquisa. (Oliveira, 2002, p. 40)

É somente com o processo de redemocratização brasileira e com a promulgação da Constituição Federal em 1988, em seu Capítulo III, art. 205, que a educação passa a constituir um direito de todos e dever do Estado. No capítulo II, sobre os direitos sociais, a educação surge como o primeiro direito listado. De acordo com o Artigo 6º: “São direitos sociais **a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” (Brasil, 1988, s. p., grifos nossos), o que evidencia o significado que o acesso a esse direito deve ter no país.

Contraditoriamente, embora assegurado como direito na Constituição Federal, é nos governos instituídos após sua promulgação que se institui a primeira etapa do projeto neoliberal para a educação superior no Brasil, que, para Lima (2007), inicia nos governos Collor (1990-1992) e Itamar Franco (1993-1994).

No Governo Collor, foram elaborados propostas e programas com vistas a reformular a educação superior brasileira seguindo a lógica de modernizá-la e adequá-la aos desafios postos pela economia globalizada. Podem-se citar exemplos como tentativa de extinguir a CAPES e o INEP; incentivo para que a formação profissional se adaptasse ao mercado, focando no ensino; não uso do valor mínimo de 18% do financiamento público para a educação, entre outros.

O governo de Itamar Franco deu sequência a essa lógica de modernização das instituições públicas de ensino superior brasileiras. Pode-se destacar em seu governo a criação da Lei 8.958/1994, que possibilita captação de recursos privados para financiamentos a projetos de ensino, pesquisa e extensão, retirando essa função do Estado.

A partir dos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), observam-se ações ainda mais adequadas às orientações dos organismos internacionais para a educação, em que os principais são: a redução de destinação de recursos públicos do Estado para o financiamento do ensino superior e diversificação dos tipos de instituições e de cursos de ensino superior,

[...] apresentada sob a imagem de expansão do acesso e democratização deste nível de ensino. Consequentemente, omitiu-se tanto a privatização interna das universidades públicas como o empresariamento da educação superior” (Lima, 2007, p. 144).

Além disso, o Governo FHC deu início à educação superior à distância, tendo como marco o Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDB), que apoia e estimula o Estado a este tipo de ensino.

Os dois primeiros Governos Lula (2003-2010) não só deram continuidade ao padrão dependente de educação superior estabelecido nos governos anteriores, como o aprofundaram. Lima (2007) critica o sistema de avaliação imposta pelo MEC como componente curricular obrigatório, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). O ENADE é uma versão atualizada do Provão (realizado no governo FHC), aprofundando seu caráter “ranqueador, produtivista e punitivo” (Lima, 2007, p. 170). Isto porque seus resultados são expressos em cinco categorias e constam nos históricos acadêmicos dos estudantes. Além disso, a avaliação se amplia aos docentes das universidades em que se mede a produtividade de cada um, extinguindo, portanto, a isonomia entre eles.

Com relação à parceria público-privada nos governos Lula, a autora cita o Programa Universidade para Todos (ProUni), o qual teve como um de seus argumentos para sua implantação, a existência de elevado número de vagas ociosas nas instituições privadas de educação superior. Através do ProUni, estas vagas são preenchidas por estudantes pobres que recebem bolsas de estudo. Para isso, as universidades ficam isentas do pagamento de impostos e oferecem uma bolsa para cada nove estudantes matriculados. O Programa, segundo observa Lima (2007, p, 173)

[...] objetiva resolver a crise de inadimplência vivenciada pelo setor privado diante do aumento dos valores das mensalidades ou anuidades das instituições privadas de ensino superior e do nível de empobrecimento progressivo dos trabalhadores brasileiros.

Para Silva Júnior e Sguissardi (2005), o Governo Lula se comprometeu a continuar com os moldes político-administrativos do Governo FHC no que se refere aos contratos e deveres do Brasil com a comunidade financeira internacional, através da administração da dívida pública, da ampliação do superávit e da procura do equilíbrio fiscal. Esse padrão de administração traz graves consequências para a educação superior, já que

[...] na contraposição estatal/privado, este segundo pólo seria mais condizente com os novos tempos e com a busca da justiça social,

escamoteando-se a verdadeira contraposição a ser considerada, isto é, o interesse ou bem público versus interesse ou bem privado/mercantil, e impondo-se, portanto, a necessidade de diluição das fronteiras público/privado; de que o retorno individual e social dos gastos públicos com educação superior seria muito menor do que o dos gastos com a educação básica; de que a educação superior seria antes um bem privado e que os gastos públicos na educação superior beneficiariam fundamentalmente as elites, não se prestando à melhor distribuição de renda, à equidade e à justiça social; de que haveria maior eficiência gerencial dos recursos públicos se entregues ao gerenciamento de empresas privadas; de que o ensino superior deveria ser, cada dia mais, um espaço da iniciativa privada, e não do Estado, devendo este preocupar-se menos com a criação e manutenção de instituições de ensino superior do que com a regulação, controle e prestação de contas das instituições de ensino superior públicas e privadas, com e sem fins lucrativos [...] (Silva Júnior; Sguissardi, 2005, p. 9-10)

Os autores afirmam que na ditadura militar, o governo buscou o aumento da eficiência de escolas públicas baseado na admissão de princípios de gestão empresarial além da tendência à privatização educacional. Além disso, buscou-se, nesse período, construir uma rede federal de educação superior voltada à estabilização da segunda revolução industrial a ser empreendida no Brasil. Foi sob estas evidências que se estabeleceu a chamada reforma universitária em 1968, através da Lei Nº 5.540/68, a qual decretou o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, voltado a consolidar o formato institucional universitário, subsidiar o capital industrial nacional e a reforma do ensino básico, que buscou transformar o ensino médio profissionalizante com vistas a preparar a força de trabalho para o sistema de ciência e tecnologia em formação e estancar o acesso ao ensino superior.

Nos anos 1990, agências financeiras como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o BM tornaram-se o centro de poder em nível global, prejudicando as demandas da sociedade civil. Em consequência, o desemprego, a privatização estatal e a terceirização da economia ampliam-se, validadas pela lógica ultraliberal, resultando em forte mercantilização de serviços sociais como saúde e educação.

A educação passa a ser central em discursos de administradores políticos e empresariais e de educadores, o que resulta em trabalhadores cada vez mais ávidos na busca de se tornarem capacitados e aptos ao emprego através da educação escolar, em que suas qualidades se assemelham à mercadoria. No âmbito da educação superior, inaugura-se uma nova etapa de expansão e diversificação, em que os *Master Business Administration* (MBA) passam a ser anseio de boa parte de diplomados das ciências sociais aplicadas e grande representação dos novos tempos.

A graduação reduz-se, flexibiliza-se e a educação superior ganha novas características: “neoprofissional, pragmática, competitiva, submissa como jamais foi aos desígnios da economia e do mercado” (Silva Júnior; Sguissardi, 2005, p. 12). Surge, então, um próspero mercado com a nova pós-graduação *lato sensu* e o mestrado profissional.

Aqui, o papel do Estado é central. Ao se referirem a Adam Smith, Silva Júnior e Sguissardi (2005) ressaltam que o Estado desempenha uma função econômica imprescindível à reprodução plena do capital. Para o autor de *A riqueza das nações*, o Estado ainda possui despesas com a defesa, a justiça, com vistas à manutenção da propriedade privada, resultando na desigualdade social e na contradição entre os homens. O capital também necessita de serviços e instituições estatais como estradas, pontes, além da educação. “Trata-se de um Estado que, em sua origem, submete a dimensão pública à esfera privada, em benefício desta última” (Silva Júnior; Sguissardi, 2005, p. 15)

Os representantes da ótica neoliberal têm como estratégia enfatizar a suposta oposição estatal/privado ao invés da real contradição público/privado. Para o êxito dessa tática neoliberal, vilaniza-se o estatal como ineficiente, burocrático, corrupto, opressivo, e de prestar maus serviços. Por outro lado, qualifica-se o privado como livre, criativo, dinâmico. Com isso, retira-se um elemento essencial, o público (Sader, 2003, *apud* Silva Júnior; Sguissardi, 2005)

Os autores afirmam que a universidade atual, com origem no Estado moderno, tem por dever colaborar para a edificação da consciência crítica da instituição deste momento histórico da humanidade. Dessa forma, toda a política referente à universidade deverá ser política de Estado e não de governo.

Tendo como princípio a valorização do público em detrimento do privado, Silva Júnior e Sguissardi (2005) concluem que as instituições de ensino superior privadas devem mostrar-se como opção apenas quando o Estado não conseguir atender às demandas por uma educação superior pública.

A Constituição Federal (CF) assegura princípios que evidenciam a valorização da educação pública, em consonância com o que demanda as lutas da sociedade por um Estado forte no que diz respeito às políticas públicas. A autonomia universitária, prevista no artigo 207, é um princípio que, segundo Silva Júnior e Sguissardi (2005, p. 18) “sugere autodeterminação, independência e liberdade”.

Outro princípio, o financiamento deve orientar-se em conformidade com uma racionalidade que priorize o *ethos* público. Disso, resulta na colaboração para uma nação soberana e na conservação de sua unidade cultural, e uma educação superior como um patrimônio público, nunca como patrimônio econômico de cunho privado como intenciona a OMC.

Chauí (2003) afirma que a universidade é uma instituição social e expressa a organização e a forma de funcionamento de sociedade em seu conjunto. Desde sua origem, a universidade é autônoma em relação a outras instituições sociais, mas após a Revolução Francesa, passou a ser republicana, pública e laica. E, após as revoluções sociais do século XX, a universidade tornou-se defensora da democracia e da democratização do saber.

No entanto, a contrarreforma do Estado adensa de forma veemente o projeto neoliberal no Brasil no Governo FHC e provoca mudanças nesse conceito de universidade, que passou a ser uma organização social, definindo que educação, saúde e cultura passem a ser setores de serviços não exclusivos do Estado. Isso resulta na concepção de educação como um serviço e não como um direito e que este serviço pode ser privado ou privatizado.

Ao contrapor as ideias de universidade, Chauí (2003) sinaliza dois modelos em disputa: universidade como instituição social e como organização. A instituição social visa à universalidade, pois tem a sociedade como referência. Além disso, a instituição se observa incluída na divisão social e procura definir uma universalidade capaz de solucionar as contradições colocadas pela divisão. A organização tem somente a si mesma como referência em um sistema de competição com outras organizações que estabeleceram os objetivos particulares idênticos. Seu objetivo não é solucionar contradições, mas obter êxito na disputa com seus possíveis iguais.

No atual momento do capitalismo, há uma fragmentação de todas as áreas da vida social. Assim, para que uma organização se mantenha, é necessária sua rápida adaptação às céleres mudanças, o que explica a inclinação pela noção de flexibilidade (Chauí, 2003).

Essa visão de organização da universidade gerou a chamada universidade operacional, que é conduzida por contratos de gestão, avaliação por indicadores de produtividade, medida para ser flexível. A universidade operacional está organizada por regras e por modelos totalmente estranhos ao conhecimento e à formação intelectual e está distribuída em pequenas organizações que preenchem os

professores e discentes com obrigações externas ao trabalho intelectual. Esse cenário pode ser observável facilmente; a exemplo de aumento excessivo de horas/aula, redução de tempo para cursos de mestrado e doutorado, avaliação pelo número de publicações, participação em eventos acadêmicos (Chauí, 2003).

Numa organização, empreende-se o ensino como célere transferência de conhecimentos, registrados em publicações de leitura acessível para os estudantes, com diversas ilustrações.

A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis. (Chauí, 2003, p. 7)

Na organização, a pesquisa significa domínio de instrumentos destinados à intervenção e controle de uma meta específica, pois há um recorte do real para destacar somente o aspecto objeto da intervenção. Na organização, não existe momento para a análise e a crítica dos conhecimentos estabelecidos, para sua alteração ou superação, já que o exercício cognitivo não é realizado. A organização se orienta pela lógica da produtividade, que calcula a duração, o custo-benefício e a quantidade da produção. Limitada a uma organização, a universidade despreza a formação e a pesquisa para projetar-se na fragmentação competitiva. E ela realiza essa divisão por estar privatizada e a maior parcela de suas pesquisas ser definida pelas imposições de financiadores de mercado, significando que a universidade pública elabora conhecimentos voltados à apropriação privada. A ciência transformou-se em um elemento do próprio capital, com novas formas de financiamento e submissão ao capital (Chauí, 2003).

São efeitos desse anseio de modernização sem crítica e pouco reflexivo duas noções expostas insistentemente pelos organismos internacionais que financiam universidades públicas, como a sociedade do conhecimento e um novo conceito de educação permanente ou continuada (Chauí, 2003).

A alteração sofrida pelo capital e pela ciência construiu a noção de sociedade do conhecimento, em que o fator prioritário é a utilização intensa e competitiva do conhecimento. Nesse contexto, conhecimento e informação tornam-se forças produtivas, passando a constituir o próprio capital, que depende disso para sua acumulação e reprodução. No atual estágio do capitalismo, o capital financeiro

prevalece sobre o produtivo, de forma que a informação predomina sobre o conhecimento. Dessa forma, o poder econômico se pauta na posse de informações, que passam a ser secretas e formam um espaço de disputa econômica e militar inimaginável (Chauí, 2003).

A ideia de sociedade do conhecimento indica impossibilidade de avanço e de progresso da universidade, que produz conhecimentos voltados ao aumento de informações para o capital financeiro que as subordina às suas exigências (Chauí, 2003).

Para Chauí (2003), é necessário impor ao Estado que perceba a educação como investimento social e político, somente possível se compreendida como um direito e não um privilégio nem tampouco serviço. Para tanto, democratizar o fundo público equivale a investi-lo para garantir a materialidade dos direitos sociais como a educação. A autora também defende que a formação seja levada a sério. A formação ocorre quando há apreensão do presente como aquilo que nos demanda um esforço de questionamento, análise e crítica, de tal forma que ficamos aptos a erguer ao plano do conceito o que foi inicialmente testado como interrogação, problema.

Para que a universidade pública seja percebida pelo ângulo da formação e da democratização, Chauí (2003) assinala que ela deve: 1. Posicionar-se nitidamente contrária à exclusão como forma da relação social determinada pelo neoliberalismo, tratando a educação superior como um direito humano, que deve ser universal; defesa da ampliação de absorção principalmente dos membros das classes populares pela universidade pública e da sólida renúncia à privatização dos conhecimentos, de forma a proibir a apropriação privada de um bem público. É necessário quebrar o paradigma proposto pelo BM e implementado no Brasil com a intenção de solucionar os dilemas da educação superior através da privatização das universidades públicas ou financiamentos a grupos educacionais privados para criar instituições de ensino superior; 2. Distinguir democratização da educação superior de massificação, em que três medidas elementares são necessárias: vincular o ensino superior público ao ensino básico, pois precisa haver melhoria nos níveis fundamental e médio da educação.

A baixa qualidade nesses níveis tem levado os estudantes de classe alta a ocupar as universidades públicas, pois recebem ótimo preparo em escolas particulares, levando-os a disputar vagas naquelas instituições com melhores condições. Assim, “a educação superior pública tem sido conivente com a enorme

exclusão social e cultural dos filhos das classes populares que não têm condições de passar da escola pública de ensino médio para a universidade pública”, sinaliza Chauí (2003, p. 13).

Para a autora, seria necessária uma reforma nos ensinos fundamental e médio para garantir excelência e democratização da universidade pública, que “deixará de ser um bolsão de exclusões sociais e culturais” (Chauí, 2003, p. 13). Essa reforma traria um significativo impacto na educação superior, que teve uma grande expansão a partir do segundo Governo Lula, tanto nas IFES quanto nas instituições privadas.

Sguissardi (2015) afirma que a expansão da educação superior no Brasil ocorre em meio a uma economia ultraliberal, com predomínio do setor financeiro, e a um estado quase privado. Além disso, são extintos os limites entre público e privado/mercantil quando se propõe uma expansão que a preserva como de elite e de elevada qualidade para poucos, mas massificada e com baixa qualidade para muitos.

Para fundamentar sua hipótese de que a educação superior brasileira está em forte processo de transformação de direito ou serviço público em mercadoria, impedindo a sua verdadeira democratização, Sguissardi (2015) apresenta alguns dados como existência de fundos de investimento internos e externos associados a grandes empresas educacionais, frequência de estudantes no horário noturno e no Ensino à distância, etc. Por ter dificuldade em realizar investimento robusto na educação superior, o Estado tem procurado preservar igualdade de condições de acesso através “de políticas focais de curto alcance – Programa Universidade Para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), em especial” (Sguissardi, 2015, p. 869).

Há visivelmente, ao logo dos últimos 20 anos, uma tentativa de expansão numérica, não interessando se ela ocorre como uso de um direito ou somente como aquisição de um produto. A alteração da educação superior para serviço comercial é sugestão da agenda dos Acordos Gerais do Comércio e Serviços (AGCS) da OMC e colocada em prática quando se alcança um número superior a 4/5 das instituições de educação superior (Sguissardi, 2015).

O Brasil deu o passo inicial na formação de empresas educacionais que liberam seu capital e fazem oferta pública inicial, ou seja, investem ações no mercado apoiadas por fundos brasileiros e estrangeiros na bolsa de valores (Bovespa) (Sguissardi, 2015).

[...] Ao longo dos últimos dois ou três anos e até o final de 2014 ou até a edição das Portarias 21 e 23 do Fies, de 29/12/2014, o setor educacional do mercado de ações foi o mais lucrativo dentre os 15 ou 16 setores da economia presentes na Bovespa. De agosto de 2012 a agosto de 2014, por exemplo, enquanto o Ibovespa (índice do total de cerca de 350 empresas) teve uma redução de 3,67%; a Vale (VALE5), redução de 13,48%; e a Petrobras (PETR4), valorização de 9,32% de suas ações; a Kroton (KROT3) teve uma valorização de 314% e a Estácio (ESTC3), 240,97% de suas respectivas ações. (Sguissardi, 2015, p. 870)

É nesse cenário de liberação do mercado para as instituições de ensino superior privadas em 1997 e da oferta pública inicial das empresas educacionais Kroton, Anhanguera e Sistema Educacional Brasileiro (SEB), em 2007, que possivelmente se constitui no fator imprescindível da rápida expansão e, simultaneamente, de sumiço de boa parte das instituições comunitárias ou confessionais (Sguissardi, 2015).

O fator decisivo que conserva o Brasil com baixa cobertura entre as nações da América Latina, embora seja a 7ª economia mundial, é a enorme desigualdade social, fator de produção essencial da expansão elitista da educação superior. Sguissardi (2015) afirma que a CF de 1988 e a LDB de 1996 respaldam a presença de instituições de educação com fins lucrativos. Três das quatro companhias acima citadas são controladas pelo setor financeiro, cuja inserção na educação superior brasileira ocorre com a associação entre a Kroton e o Grupo Apollo Internacional em 2001. Em seguida, a Laureate comprou a Universidade Anhembi-Morumbi em 2006 e a Anhanguera, a Kroton, a Estácio e a SEB abriram seu capital em 2007.

O ajuste neoliberal e a mundialização do capital chegam ao Brasil no fim dos anos 1980 e início dos 1990, no Governo Collor (1990-1991). Porém, ganha notável força no Governo FHC, a partir de 1995, quando ocorre a contrarreforma do Estado que indicava a formação de organizações sociais em substituição de autarquias e fundações públicas administradoras das IFES. As organizações sociais desobrigam o Estado de manter as IFES e devem procurar recursos financeiros não repassados pelo Fundo Público através de instituições públicas ou privadas (Sguissardi, 2015).

Os passos iniciais rumo ao ajuste neoliberal, em que o polo privado-mercantil prevalece sobre o polo social-público, são simultâneos à abertura do setor educacional superior para o mercado em 1997. Posteriormente, assiste-se à retirada do comando estatal de empresas e serviços,

[...] pelo qual o grande capital recebeu do Estado, para exploração privada e lucrativa, complexos industriais inteiros e serviços de importância básica para o país, como distribuição de energia, transportes, telecomunicação, saneamento básico, saúde e educação. (Netto; Braz, 2007 *apud* Sguissardi, 2015, p. 873)

O então ministro da Educação no Governo FHC, Paulo Renato de Souza, ex-funcionário do BID, pressionado por esta agência e pelo BM congelou salários e recursos financeiros da rede federal de educação superior bem como não criou sequer uma instituição federal de educação superior quando ocupou a pasta. Além disso, legalizou a educação superior como mercadoria através de decretos, seguindo as orientações do BM, que defendia ideias voltadas ao ajuste neoliberal no setor educacional, através de três documentos (Sguissardi, 2015).

O primeiro documento alega que investir em educação básica traz mais retorno do que em educação superior, ideia que seria revista ou rejeitada algum tempo depois. O segundo documento, datado de 1994, faz uma prolongada análise da crise vivenciada na universidade e indicou que a eterna dívida pública de alguns países resulta de um suposto gasto público exagerado com educação superior, especialmente com universidades de pesquisa, o que leva à defesa do modelo de universidade de ensino (Sguissardi, 2015).

Nessa conjuntura, o terceiro documento defende a ideia de que o ensino superior é um bem privado e não público. É dessa forma que se reduz o financiamento voltado para a educação superior pública federal de 0,91% para 0,54% do PIB e que se elaboram os dois decretos que tornam legal a mercantilização da educação. Esses instrumentos jurídicos resultam em alterações estatutária e administrativa de instituições privadas sem precedentes, já que as instituições particulares com fins lucrativos superavam os 50% da totalidade de IES privadas (Sguissardi, 2015).

Só para ilustrar esse crescimento, é importante destacar que as 11 maiores instituições de educação superior privadas, encabeçadas por Kroton, detinham 73% das matrículas públicas e privadas em 2012. Essa transformação na educação de direito em mercadoria ocorre no bojo do Estado reformado para atender aos interesses privados inerentes ao ajuste ultraliberal econômico (Sguissardi, 2015).

Aproximadamente metade das famílias brasileiras possui renda familiar igual ou inferior a três salários mínimos e somente 7% têm renda acima de dez salários mínimos. Além disso, existe um percentual inferior a 27% de estudantes matriculados em instituições públicas de ensino superior. Esse panorama nos auxilia a compreender que o artigo 206, inciso I, da Constituição Federal de 1988, que dispõe sobre o direito a condições iguais para acessar e permanecer na escola seria irreal. No entanto, “essa utópica igualdade de condições para o acesso à, e de permanência na, educação superior é, como nos demais níveis, condição básica da democratização desse nível de educação” (Sguissardi, 2015, p. 877)

Baseado em estudos de Ristoff, Sguissardi (2015) observa importantes alterações no perfil socioeconômico de graduados, em grande parte devido ao acesso das classes populares a programas como Bolsa Família, ProUni e Fies e ao aumento real do salário mínimo. Há que se destacar, conforme análise do autor, dois aspectos:

1) Quando se considera a renda da família, observa-se um percentual acima de 40% de estudantes com renda familiar acima de 10 salários mínimos cursa Medicina; acima de 25% cursa Odontologia, por exemplo. Já os estudantes com renda familiar até 3 salários mínimos procuram cursos com pouca demanda, como História e Geografia nos ciclos de 2006-2012 do Enade.

2) No que se refere à origem escolar, no ciclo de 2012 do Enade, 60% provêm de escola pública. Porém, quando se considera os cursos de grande procura como Medicina, encontra-se apenas 11% de estudantes oriundos da rede pública; e, ao levar em conta cursos como Pedagogia, encontra-se o percentual de 81%.

O autor ressalta que tais mudanças no perfil socioeconômico de graduandos só terão continuidade com o fortalecimento de políticas sociais de natureza universal que assegurem a total redução real das desigualdades sociais. A dependência das instituições particulares com fins de lucro dos programas ProUni e Fies em momentos de crise econômica também pode ocasionar o retorno substancial a condições de desigualdade social.

Em relação ao Fies, duas portarias de 2014¹¹ que enrijeceram os requisitos para liberação de empréstimos impactaram as instituições beneficiárias. Mudanças como nota acima de 450 no Enem e acima de zero na redação e redução das parcelas de 12 para oito causariam impacto na quantidade de matrículas, de acordo com o tipo de adesão das instituições ao programa (Sguissardi, 2015).

Em consequência disso, as quatro companhias, lideradas pela Kroton/Anhanguera, mais lucrativo dos 15 setores da Bovespa nos últimos dois anos até dezembro de 2014, perderam nos quatro primeiros meses de 2015 entre 30% e 50% do valor de suas ações. De acordo com Umpieres (2015), o Fies responde por 49% das receitas totais da Ser Educacional (SEER3), 44% da Kroton (KROT3), 40% da Estácio (ESTC3) e 38% da Anima (ANIM3) (Umpieres, 2015 *apud* Sguissardi, 2015, p. 881).

Para esclarecer a questão se houve democratização ou massificação mercantil na educação superior, Sguissardi (2015) afirma que em 11 anos (1999-2010) houve um aumento de 116% na quantidade de instituições de educação superior, sendo que 44,8% se referem às públicas e 132% à rede privada. No entanto, as comunitárias ou confessionais sofreram redução de 34% e as particulares com fins lucrativos tiveram crescimento de 252%.

A Kroton foi a empresa que teve maior aumento no número de matrículas, passando de 26 mil para 519 mil, correspondendo a 9,5% do “mercado”. Como a Kroton incorporou a Anhanguera Educacional, tornou-se “a maior companhia no mercado educacional do mundo” (Sguissardi, 2015, p. 883). Sendo que, de 130 instituições, somente duas são universidades e a companhia possui em sua estrutura um setor de relacionamentos com investidores e outro de *marketing* e vendas.

De 2002 a 2012, houve crescimento no turno noturno de 86,6%, sendo que nas instituições públicas, em 2012, 63% estudavam no turno diurno e 37% no turno noturno e nas instituições privadas, eram 73,2% no turno noturno e 26,8% no turno diurno (Sguissardi, 2015).

Nesse sentido, Leher (2004) afirma que no governo Lula foi proposta uma reforma universitária capaz de destruir o conceito de universidade defendido na Constituição de 1988 bem como o porvir destas instituições. Está se construindo um falso acordo destinado a reconduzir firmemente a universidade brasileira que defende a vinculação da educação com o mercado e sua transformação em um mercado. Para

¹¹ Portarias 21 e 23, de 29 de dezembro de 2014.

o autor, ainda não houve uma reforma universitária autêntica, de forma democrática, “para afirmá-la como instituição pública, gratuita, autônoma, universal, *locus* de socialização e de produção de conhecimento novo.” (Leher, 2004, s.p.)

De fato, após 20 anos de recusa às reformas propostas pelo BM, a execução do seu programa educacional representaria um difícil e imenso desastre para a universidade pública (Leher 2004).

O maior objetivo das políticas de ajuste estrutural do FMI e do BM é possibilitar o pagamento dos vultosos juros e serviços da dívida, favorecendo o capital rentista. Quando o Brasil celebra um pacto com o FMI, está cedendo sua soberania e alterando seus textos constitucionais para contemplar condições inseridas nesses pactos. Esses acordos diminuem as políticas sociais, limitando os direitos sociais à sobrevivência vegetativa dos miseráveis, segurando ações focalizadas voltadas ao alívio da pobreza para garantir a governabilidade e o controle social, o qual tem sido uma grande preocupação do BM, devido ao desmonte social e ao crescimento da tensão social decorrente das políticas neoliberais (Leher 2004).

É sabido que as políticas de ajuste estrutural adotadas pelo BM colaboraram rigorosamente para impossibilitar a educação, impedindo que governos latino-americanos, por exemplo, preservassem as universidades como prioridades. Consequentemente, a oferta de educação superior privada teve um aumento imenso no Brasil, intensificando o neocolonialismo (Leher 2004).

Em consonância, o atual conjunto de medidas em funcionamento pelo BM e pelo governo brasileiro possui como condição a extinção do ensino superior gratuito. Essa ideia está contida em documentos pertencentes ao Ministério da Fazenda nos anos 2001 e 2002, que, de acordo com intelectuais da direita, defendem que a gratuidade é o principal impedimento para a consolidação da justiça social no Brasil, orientando que os estudantes devem realizar financiamentos para estudarem em instituições particulares, alternativa mais barata (Leher 2004).

No âmbito da Casa Civil, o então chefe em 2003, José Dirceu, propôs ajuste das instituições ao mercado, mencionando como bons modelos o ensino superior chinês e sul-coreano, que tornaram flexível a gratuidade e, no caso da Coreia do Sul, boa parte da pesquisa é voltada para três grandes grupos empresariais como *Daewoo*, *Hyundai* e *Lucky-Gold Star* (Leher 2004).

A Organização Não Governamental (ONG) ORUS¹² tem como base uma reforma que intencionava alinhar universidades às demandas empresariais, plano que não logrou êxito em decorrência de forte resistência de sindicatos e teóricos, que se recusaram a dispor de seu talento a serviço de governos neoliberais. No entanto, sem sucesso nos países à periferia do capitalismo como um novo parâmetro a ser seguido, especialmente no Brasil e na Venezuela (Leher 2004).

Os idealizadores da ORUS imaginam que conseguirão finalmente civilizar os povos da América Latina através do que Morin chama de pensamento complexo. Para a ORUS, as universidades públicas brasileiras não são capazes de habilitar estudantes para o trabalho. No entanto, a ONG não cita as céleres medidas destinadas a minimizar esse desastre referente ao despreparo de seus graduados (Leher 2004).

Leher (2004) afirma que FHC não convidou o BM para ensinar sua experiência, mas no Governo Lula, essa agência ocupou espaço de destaque, mostra e custeia seu projeto.

A exportação do conhecimento escolar dos países do Norte para os países do Sul ocorre de forma igual às patentes. Esse ataque objetiva construir um mercado educacional além-mar, tendo como critério a conversão da educação em mercadoria. Isso justifica o uso de um vocabulário empresarial, como “excelência, eficiência, gestão por objetivos, clientes e usuários, *empreendedorismo*, produtividade, profissionalização por competências, etc.” (Leher, 2004, s.p.) Este conjunto de palavras se opõe às políticas públicas universais e ao paradigma universitário contido na Constituição de 1988.

Realizar uma análise acerca da política de educação superior requer aprofundar a função da universidade em um país de capitalismo dependente como é o caso do Brasil.

Nesse contexto, com o intuito de amenizar os efeitos da crise, o capital procura meios no sentido de tornar todos os âmbitos da vida social em lucro. No caso da educação superior, Lima (2020) afirma que há: uma submissão da ciência à lógica do mercado, em que ocorre a venda de cursos e as parcerias entre universidades e empresas; formação de novas áreas de lucratividade, através do crescimento na quantidade de instituições de nível superior privadas; além do reordenamento da

¹² O Observatório Internacional de Reformas Francesas é uma ONG francesa dirigida por Edgar Morin (Freire, 2014)

noção de educação superior como educação terciária, tendo como principais efeitos a “certificação em larga escala e a privatização como seus eixos condutores” (Lima, 2020, p. 46)

Segundo a autora, com a interrupção do mandato da presidenta Dilma Rousseff, ocasionada pelo golpe comandado por parcelas burguesas em 2016, houve uma paralisação em uma etapa de expansão da educação superior implantada pelo Partido dos Trabalhadores em seus governos. No entanto, ocorreu manutenção e o aprofundamento da privatização do ensino superior no Governo Temer através do novo Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e da Emenda Constitucional 95/2016.

O papel histórico do Estado brasileiro na condução da política de educação superior é, portanto, fundamental. É o Estado que cria o arcabouço jurídico para operar esta política, autorizando e credenciando as IES privadas, bem como, legalizando a privatização interna das IES públicas e estimulando o produtivismo e o padrão mercantil da pesquisa e da produção de conhecimentos [...] (Lima, 2020, p. 46)

A transferência de modelos e conhecimentos oriundos das universidades expressa a posição de dependência da educação superior brasileira. Este processo pode ser evidenciado através da “implantação de unidades isoladas, diferenciadas das universidades europeias da época” (Lima, 2020, p. 48); da apreensão de conhecimentos e valores provenientes de países centrais.

O avanço do capitalismo no Brasil tornou a ampliação da educação superior uma necessidade do capital, seja de qualificação dos trabalhadores para atender as mudanças na produção, seja da propagação do ideal de mundo burguês. A ampliação da educação superior empreendida pelos militares criou o mito da democratização do acesso, já que havia um crescimento substancial de instituições privadas de ensino superior.

Lima (2020) afirma que a diversificação das IES ocorre em instituições privadas de caráter não universitário, ou seja, desprovidas de ações de pesquisa e extensão. Dessa forma, no Governo FHC, no que se refere à organização acadêmica, em 2002, havia 162 universidades, 77 centros universitários e 1.398 faculdades isoladas (Inep, 2002 *apud* Lima, 2002)

Além disso, havia diversificação de cursos, a exemplo de cursos de curta duração, sequenciais, à distância, evidenciando um aligeiramento da formação profissional e certificação em larga escala. (Lima, 2007 *apud* Lima, 2020)

Houve no Governo FHC um rearranjo nas universidades públicas, principalmente, as federais, através da venda de cursos de pós-graduação *lato sensu*, “da criação de mestrados profissionalizantes, em parcerias com empresas públicas e privadas, considerados cursos autofinanciáveis, isto é, cursos pagos [...]” (Sguissardi; Silva Jr., 1999; Silva Jr., 2002; Neves, 2005; Lima, 2007 *apud* Lima, 2020, p. 50)

Nos Governos Lula e Dilma, pode-se afirmar que houve grande incentivo à privatização e empresariamento da educação com um crescimento do número de instituições privadas de ensino superior e certificação em larga escala, através do ensino à distância (EaD), inclusive com a implantação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, e do REUNI (Lima, 2020).

O impacto do número de vagas nas universidades federais ocasionado pelo REUNI não era acompanhado pelo aumento de vagas para professores, já que havia demanda para docentes em razão de aposentadorias e exonerações. Ademais, a expansão das vagas discentes, das turmas e cursos, especificamente no interior, também não era seguida da ampliação das vagas de professores (Lima, 2020).

O ProUni e o FIES representaram oportunidade de acesso ao ensino superior, porém fortaleceram os empresários da educação superior. O acesso ao ensino superior pelo ProUni ocorreu em sua grande maioria em instituições não universitárias, ou seja, desprovidas da pesquisa e da extensão. Para o empresariado do ramo educacional, há a isenção de tributos como Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS), Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS), Programa de Formação do Patrimônio do Servidor (PASEP), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL) e Imposto de Renda da Pessoa Jurídica (IRPJ), como ressalta Lima (2020).

No governo Dilma Rousseff (2011-2016), o aprofundamento da privatização se deu através do aumento de instituições privadas e da alteração no Fies, que abriu a oportunidade de financiamento para estudantes do ensino profissional e tecnológico, criando-se o Fies Técnico e o Fies Empresa (Lima, 2020).

Para atingir as metas 12, 13 e 14¹³ do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, foram realizadas estratégias como: ampliação e reorganização político-pedagógica do Reuni, ampliação do FIES para graduação e pós-graduação *stricto sensu*, incluindo educação à distância, expansão do Ensino à Distância por meio da UAB (Lima, 2015; Colemarx, 2016; Minto, 2018 *apud* Lima, 2020). Além disso, ainda foi possível a expansão do Fies para os cursos de mestrado acadêmico, de mestrado profissional e de doutorado recomendados pela CAPES.

Nesse cenário, divulga-se em 2015 o documento Uma Ponte para o Futuro, construído pela Fundação Ulisses Guimarães do então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o qual tinha como destino o enfrentamento da crise fiscal ocasionada pelos gastos públicos e pela interrupção dos investimentos privados. O documento apontava como soluções para a crise que se evidenciava:

- (i) o aprofundamento da política de pagamento dos juros e amortizações da dívida pública, em detrimento do financiamento público das políticas públicas;
- (ii) as desvinculações das receitas da União, especialmente dos gastos com saúde e educação públicas; e (iii) a contrarreforma da Previdência Social (Lima, 2020, p. 61)

As políticas contidas no documento culminaram na aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n.º 55 do Senado Federal, a qual se tornou a Emenda Constitucional 95/2016, conhecida como PEC do teto dos gastos sociais, que estabeleceu o novo regulamento fiscal, restringindo as despesas públicas por 20 anos. Pelas novas regras, os investimentos públicos em políticas públicas ficam congelados, já que se elimina a vinculação dos gastos com saúde e educação às porcentagens dos lucros líquidos da União, resultando que as despesas públicas com essas áreas permanecem com os valores de 2017, ignorando o aumento da população brasileira e suas reivindicações pela sua expansão. A Emenda Constitucional 95 também

¹³ O Plano Nacional de Educação apresenta como conjunto de metas para a educação superior, de responsabilidade dos governos federal e estaduais, a saber: Meta 12 – “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. “Meta 13 – “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. “Meta 14 – elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores”. Cf. https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

congelou as correções salariais de servidores e a realização de concursos públicos (Lima, 2020).

Um outro elemento que evidencia a privatização ou empresariamento se refere ao Novo FIES, em que, através da Medida Provisória Nº 785/2017, houve a eliminação do período de carências e a obrigação de os estudantes iniciarem o pagamento do financiamento logo após o término do curso. Também houve a abertura para financiamento por bancos privados, permitindo que o capital expanda seus lucros ao próspero mercado educacional (Lima, 2020).

Na visão de Carvalho (2010), as ofertas do ensino superior para a classe média e profissionalizante para a população pobre significa que à esta última era necessário apenas o conhecimento mínimo para execução de serviço manual, em que esse sistema educacional assegurava a manutenção das desigualdades socioeconômica e cultural. No entanto, os movimentos sociais passam a se mobilizar com vistas à garantia de direitos a partir dos anos 1970 e se intensificam após a Constituição de 1988, quando negros, indígenas e pobres começam a demandar o acesso ao ensino superior.

De acordo com dados do Censo da Educação Superior, realizado pelo INEP, podemos inferir que a educação superior pública não é prioridade no Brasil, dada a quantidade de instituições privadas ser bem maior que o de instituições públicas, como é possível verificar a partir dos dados apresentados a seguir. O levantamento, que apresenta os dados desde o Governo FHC até o Governo Bolsonaro (1995 a 2021), distribuído nas Tabelas 1, 2, 3, 4 e 5 a seguir, que mostra a evolução das instituições de educação superior no país, considerando o número de instituições públicas e instituições privadas, revela que a privatização da educação superior evidencia-se na medida em que o projeto neoliberal avança no país.

Tabela 1 – Instituições de Educação Superior no Governo FHC

ANO	INSTITUIÇÕES		
	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL
1995	210	684	894
1998	209	764	973
2002	195	1.442	1.637

Fonte: Levantamento feito pela autora, com base em dados do INEP.

Os dados acima se referem ao Governo FHC, em que existiam em 2002, último ano do seu mandato, 195 instituições de ensino superior públicas (entre federais, estaduais e municipais) para 1.442 instituições privadas (com e sem fins lucrativos). Observe-se que é neste governo que se implanta com aprofundamento o Projeto Neoliberal, inclusive com uma contrarreforma de Estado que atinge significativamente os serviços públicos. No caso da educação superior, o Governo FHC reduz o número de instituições públicas, enquanto amplia significativamente as instituições privadas, além de, como sinalizado anteriormente, intensificar o repasse de recursos públicos para empresas privadas por meio do FIES.

Com relação ao Governo Lula, em 2010, último ano de seu mandato, havia 278 instituições públicas e 2.100 instituições privadas, o que demonstra um aumento das duas categorias administrativas, porém seguindo a tendência de superioridade do número do setor privado, como pode ser observado na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 – Instituições de Educação Superior no Governo Lula

ANO	INSTITUIÇÕES		
	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL
2003	207	1.652	1.859
2007	249	2.032	2.281
2010	278	2.100	2.378

Fonte: Levantamento feito pela autora, com base em dados do INEP.

O Governo Lula, como referido anteriormente, apresenta uma contradição: ao mesmo tempo em que permite ampliar ainda mais o empresariamento e a mercadorização da educação superior, contribui para a expansão da educação superior pública, desde o primeiro ano de governo. Seja por meio do REUNI, seja pela instituição de educação superior nos institutos federais (antigas escolas técnicas), inclusive com a ampliação dessas instituições, as vagas para o ensino superior ampliam-se. No Governo Dilma, ainda que oscile para baixo, desde o segundo ano de gestão, amplia-se o número de IES.

Tabela 3 – Instituições de Educação Superior no Governo Dilma

ANO	INSTITUIÇÕES		
	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL
2012	304	2.112	2.416
2014	298	2.070	2.368
2015	295	2.069	2.364

Fonte: Levantamento feito pela autora, com base em dados do INEP.

Observa-se no Governo Dilma uma redução contínua de IES públicas e privadas a partir do terceiro ano da gestão, coincidindo com a crise política que se instaura no país, que levou ao que se convencionou nominar de golpe jurídico-parlamentar em 2016, que levou ao *impeachment* da presidenta. A ausência de condições de governo levou ao poder uma retomada do projeto neoliberal, com faceta de adensamento desse projeto, que nominamos ultra neoliberal. As condições históricas propícias após o golpe intensificaram um modelo de Estado cada vez mais “mínimo”, que propiciou outras contrarreformas.

Tabela 4 – Instituições de Educação Superior no Governo Temer

ANO	INSTITUIÇÕES		
	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL
2016	296	2.111	2.407
2017	296	2.158	2.448
2018	299	2.238	2.537

Fonte: Levantamento feito pela autora, com base em dados do INEP.

Observa-se no Governo Temer uma nítida paralisação da expansão da educação superior pública, e o projeto por ele adotado, Uma Ponte para Futuro, retoma de forma a adesão ao que se denominou de fase ultraneoliberal nesse momento. O parco aumento de IES públicas e o significativo aumento de instituições privadas dão sentido a esse projeto.

Em relação aos anos 2016 e 2017, as informações nos Resumos Técnicos do Censo da Educação Superior indicam que não houve alterações no número de IES públicas, porém intensifica-se a ampliação de IES privadas.

Tabela 5 – Instituições de Educação Superior no Governo Bolsonaro

ANO	INSTITUIÇÕES		
	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL
2019	302	2.306	2.608
2020	304	2.153	2.457
2021	313	2.261	2.574

Fonte: Levantamento feito pela autora, com base em dados do INEP.

O Governo Bolsonaro desde o início da gestão foi incisivo no tocante aos ataques às instituições públicas, com cortes de recursos em todos os anos de governo. Ainda que se ampliasse o número de instituições, os cortes orçamentários e, associado a isso, os efeitos da EC 95 trazem um “dano” que os estudos da, ainda, Proposta de Emenda à Constituição 55 sinalizavam como de ampliação da desigualdade social no país, conforme identificaram algumas produções do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

Em relação ao acesso de estudantes ao ensino superior, em 2012 (ano de publicação da lei de cotas) existia pouco mais de 20% de pretos e cerca de 20% de indígenas neste nível de ensino para aproximadamente 40% de brancos, segundo dados do IBGE (*apud Inep, 2012*). Não são divulgados no resumo técnico do referido censo dados sobre o número de pessoas com deficiência.

Segundo os dados da IV Pesquisa dos Graduandos da IFES, realizada em 2014 pela Fonaprace (Andifes, 2014), 45% de estudantes destas instituições eram brancos, 9,82% eram pretos e 0,64% eram indígenas. Assim, em números, eram 429.149 brancos, 92.240 pretos e 6.014 indígenas. Em 2010, eram 353.871 brancos, 57.218 pretos, 6.102 indígenas. Lembrando que a lei de cotas se refere ao ingresso em instituições federais de ensino superior.

Através desses dados, observamos, particularmente, nas instituições federais, que o acesso de pretos e indígenas à universidade era bem limitado, em que são 296.653 estudantes brancos a mais nos bancos das IFES. Observado o Censo da Educação Superior de 2021, houve ampliação de cursos de Graduação, em todas as modalidades, entre 2011 e 2021: de 30.420 para 43.085 em total de cursos. Entre os

cursos na modalidade presencial, ampliou-se de 29.376 para 35.465; já na modalidade EaD, os cursos passaram de 1.044 para 7.620 (Inep, 2022).

À ampliação de curso concorre o aumento de vagas e matrículas. No ano de 2021 as instituições totalizaram 22.677.486 vagas, sendo 827.045 nas IES públicas e 21.850.441 em IES privadas. As matrículas totalizaram 8.986.554, sendo 2.078.661 em IES públicas e 6.907.893 em IES privadas (Inep, 2022). O aumento do acesso à educação superior é significativo a partir do Governo Lula, e nesse mesmo contexto há que se observar as respostas do Estado por meio de programas e políticas públicas, ou legislação infraconstitucional que possibilitem a garantia do acesso e da permanência nas IES. Como sinalizado anteriormente, o governo federal intensificou, principalmente a partir dos anos 1990, o processo de privatização desse nível de ensino, e o financiamento em IES privadas foi um dos caminhos. No que tange às IES públicas, buscou-se ampliar a assistência estudantil, bem como instituir políticas de ações afirmativas, itens que serão desenvolvidos a seguir.

1.3 Conjuntura nos Governos Temer e Bolsonaro

No governo Temer, ocorrem ações voltadas à reforma na educação, em que o início se dá na investida em desestruturar o direito à educação como determinado na PEC n° 55/2016 (no Senado) ou PEC n° 241/2016 (na Câmara Federal), para o congelamento dos gastos públicos em educação e diversas políticas sociais por duas décadas, colaborando, dessa forma, com os anseios dos empresários da educação. A efetivação dessa Proposta de Emenda à Constituição deu-se em dezembro de 2016 por meio da EC 95/2016. Considerada pelos críticos como “Emenda do teto dos gastos sociais”, em razão do seu alcance nas políticas sociais, observamos a existência de estudos no âmbito do governo que sinalizavam para a necessidade de articular o chamado ajuste fiscal à necessidade de “reformas futuras”. Assim, o cenário conjuntural sinalizava para um processo de retração do estado, conforme sinaliza Pires (2016, s.p.)

Ao propor um ajuste tão prolongado pelo lado das despesas, a regra proposta vai além de explicitar o conflito orçamentário. De fato, a quantidade de reformas necessárias para adequar o crescimento corrente da despesa ao proposto pela PEC é enorme e é difícil garantir que ocorram.

Assim, é importante haver transparência sobre as reformas necessárias a serem encaminhadas, para adequar o ritmo de crescimento do gasto ao proposto pela PEC. Uma situação indesejável ocorrerá se a PEC for aprovada

sem que as reformas futuras sejam realizadas. Se isso ocorrer, o orçamento poderá ser inviabilizado, com as despesas contingenciáveis ou os investimentos públicos caindo até chegarem a zero.

Ademais, a reforma do Ensino Médio, formatada pela Medida Provisória 746, de setembro de 2016 (que cria a política de fomento ao ensino integral, modifica a LDB e regulamenta o FUNDEB¹⁴), caracteriza a educação pública somente como um mero preparo ao trabalho de cunho indiscriminado, sem levar em conta sua função mais elevada “que é o da educação crítica, emancipadora, de formação social e humanística” (Melo; Sousa, 2017, p. 32). Tal dispositivo normativo que visa modificar a LDB, sem a realização de um diálogo amplo com a população e com os setores tradicionalmente vinculados à educação, comprova um desserviço à democracia deste governo, já que direciona a educação pública às regras internacionais e ao método técnico da formação.

Outras ações arbitrárias são a publicação pelo Ministério da Educação, da Portaria Normativa nº 20, de outubro de 2016, que dispõe sobre a necessidade das Instituições de Educação Superior diminuírem o número de oferta de vagas, além da restauração do Sistema de Avaliação da Educação Básica, que alinha a educação ao mercado e aparelha a avaliação em ampla escala.

O caminho que se apresenta será o de agregação a sistemas avaliativos consagrados pela proposta curricular externalizada na MP do Ensino Médio, cujo saber ler e realizar operações matemáticas se tornará o suficiente para a manutenção do exército industrial de reserva. (Melo; Sousa, 2017, p. 33)

Para além destes dispositivos do governo Temer, o preceito constitucional da livre expressão é atacado com a tramitação do Projeto de Lei que aborda a “Escola sem Partido”, ao contrário dos princípios de Paulo Freire, em que a escola tem como função educar para a vida e não somente para ensinar. Tal proposta ameaça ideais democráticos como inclusão social, formação crítica e reflexiva e participação. Como sinalizam Melo e Sousa (2017, p. 34)

¹⁴ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal. O Fundeb foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. (Cf. <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb>)

Para Frigotto (2016:2), “trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único. (...) um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente”. A proposta obtém combustível no discurso vazio e usado de forma falaciosa, da eterna deficiência da escola pública, que combatida pela presença de professores “mal” formados, tem servido apenas para ideologizar os jovens ao “socialismo”, ao “comunismo”, ou no rumo do discurso agressivo e conservador, à “esquerdopatia” nas palavras mais ouvidas.

No que se refere ao governo Bolsonaro, o documento Projeto de Nação nos dá algumas pistas acerca da sua compreensão de educação. No mini cenário em foco presente na estrutura do documento, observa-se que a crítica do então governo é a pouca qualidade da gestão e não à destinação dos recursos ao sistema educacional. Há um interesse no aperfeiçoamento da gestão da educação para integração com o setor produtivo. Nas diretrizes contidas no documento, valoriza-se a parceria com o terceiro setor, o mérito na gestão das universidades públicas e institutos federais de educação. O documento ainda traz como óbice a baixa qualidade na formação moral e cívica de professores e estudantes no ensino superior; distância entre a universidade e o setor produtivo, produzindo profissionais em desacordo com os interesses do mercado.

Mas, além desses projetos, que intensificaram a necessidade de aprofundar a análise dos rebatimentos na educação superior das contrarreformas que se avizinhavam, o mundo “parou” em 2020, com a decretação do isolamento social em razão da pandemia do Sars-Cov-2 (COVID-19) pela Organização Mundial da Saúde. Entre 2020 e 2021, a pandemia ceifou cerca de 700.000 vidas no Brasil. Um dos maiores impactos deu-se na educação: milhões de crianças, adolescentes e jovens foram impedidos, por medidas de segurança, de frequentar o ambiente escolar.

Ainda que, na educação superior, as vagas, o número de matrículas e a oferta de cursos sejam maiores na modalidade de Ensino à Distância, a pandemia contribuiu para fragilizar ainda mais o acesso a esse nível de ensino, cujos reflexos merecem destaque até por interferirem na dinâmica do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

1.3.1 A pandemia e seus reflexos na educação

Segundo Mancebo (2020), o Brasil se encontrava num contexto bastante difícil quando a pandemia chegou no país em março de 2020. O PIB de 1,1% revelava o tímido crescimento econômico do país. Nos primeiros três meses daquele ano, anterior à chegada do vírus, houve retração de 1,5% do PIB. O desemprego atingia 12,6% no início de 2020, além da grande quantidade de trabalhadores na informalidade (IBGE, 2020 *apud* Mancebo, 2020). O Brasil chegava ao 6º lugar no ranking de países em desigualdade social, colaborando para que diversas parcelas da população, principalmente a preta, padecessem em situações de vida degradantes (Mancebo, 2020).

A retirada de direitos sociais refletiu profundamente na área da saúde, já que parte das políticas públicas foram privatizadas, e o país encontrava-se ainda sob os efeitos do regime fiscal do teto dos gastos sociais (em razão da EC 95, de 2016).

O enfrentamento da crise sanitária no Brasil por parte do governo federal ocorreu de forma distinta da grande maioria dos países, com a adoção da manutenção das atividades econômicas em detrimento do isolamento social, prejudicando principalmente a população mais pobre, expondo-a ao vírus.

Imperou de modo incontestado a linha fascista diante da epidemia: morra quem tiver que morrer, mas a acumulação capitalista não pode parar... no Brasil, as políticas necrófilas negaram a gravidade da pandemia e trataram as milhares de mortes tão somente como efeitos colaterais que não justificam a interrupção das necessidades sacralizadas do capital dominado pela finança. (Mancebo, 2020, p. 4)

Foi liberado, no começo da pandemia, R\$ 1,2 trilhão aos bancos, ao passo que as pessoas começavam a morrer e outros ramos da economia pereciam por causa da crise.

A transferência de recursos para a parcela mais vulnerável da população, através do pagamento do auxílio emergencial de R\$ 600,00 por três meses, ocorreu após os parlamentares opostos ao governo federal conquistarem a medida no Congresso. Aliada ao descaso com a proteção da população por meio de medidas econômicas ainda estava o negacionismo, aumentando o número de, como afirma Mancebo (2020, p. 5) “[...] subcidadãos, deixados à sua própria sorte (empreendedorismo) para que elaborem estratégias de sobrevivência entre emprego informal, o desemprego, o subemprego, a viração e a morte”.

A educação superior não fugiu das implicações do ultraneoliberalismo e do neoconservadorismo. Segundo a lógica do ultraneoliberalismo, há excesso nas despesas públicas, sendo necessária a administração da austeridade fiscal, em que a medida por excelência a seguir essa receita é a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, com a redução do orçamento da área da saúde (Inesc, 2020 *apud* Mancebo, 2020). Na educação superior, houve a restrição de 30% dos recursos financeiros para pagamento de despesas com água, luz, limpeza das universidades federais em 2019.

Mancebo (2020, p. 7) afirma que, com a eleição de Bolsonaro para presidente em 2018, além do neoconservadorismo, há uma aproximação com um sistema semifascista, devido “às mentiras, manipulação, violência, cultivo do ódio para com os inimigos internos, opressão e racismo”. Dessa forma, a educação como um todo se torna alvo de perseguição. O interesse do bolsonarismo era enfraquecer a academia e a ciência para que não coloque barreira em seus interesses econômicos. Isto porque se pretendia uma educação voltada ao empreendedorismo, ajustada ao mercado.

Neste contexto, o programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores, Future-se¹⁵, desempenha papel importante, já que tem como solução o mercado e, caso aprovado, a universidade ficará à mercê das flutuações do mercado e de interesses alheios à academia.

E, para que o isolamento social fosse cumprido, devido à alta capacidade de transmissão da doença, foi necessária a adoção do ensino remoto como forma emergencial e inédita de resguardar a vida. O ensino remoto é uma modalidade mediada pela tecnologia voltada ao processo de ensino-aprendizagem, que surgiu há cerca de 30 anos com os nomes de Educação à distância ou Ensino Remoto, difundido e apoiado pelo projeto do capital. Na educação à distância, existem aulas presenciais com os tutores, no ensino remoto, há apenas aulas mediadas pela tecnologia, que geram baixa qualidade do ensino, além de ser uma maneira de diminuir os custos, ampliar a certificação e retirar o total significado do processo de ensino-aprendizagem na visão do capital (Farage; Costa; Silva, 2021).

¹⁵ O Future-se é um projeto de lei de 2019 voltado a universidades e institutos federais tendo como alguns objetivos o fomento ao empreendedorismo; incentivo de fontes privadas de financiamento. Nas duas primeiras versões do PL, há a substituição da autonomia de gestão financeira pela suposta autonomia financeira. Fundamenta-se na competição e concorrência; no saber como produto e as instituições que desenvolvem pesquisa como empresas que produzem valor; empreendedorismo por meio de contratos de resultado; submissão da universidade às regras do mercado. Cf. em <https://www.diagramaeditorial.com.br/project/future-se/>

O ensino remoto foi defendido por liberais, neoliberais, extrema direita e progressistas. No entanto, as famílias pobres encontraram dificuldades nesse cenário, pois, para elas, a escola é um local para guardar os filhos durante o trabalho e exerceu uma função importante na alimentação deles (Farage; Costa; Silva, 2021). No tocante à assistência estudantil nas IFES, há que se considerar a particularidade desse impacto, com estudos aprofundados.

1.4 Trajetória e atualidade da Assistência Estudantil no Brasil

A primeira ação com o objetivo de assistir estudantes universitários data de 1928, quando foi inaugurada a Casa do Estudante Brasileiro em Paris, designada a abrigar este público na França com dificuldades de permanecer naquela cidade (Costa, 2010, *apud* Imperatori, 2017).

Em seguida, através da Lei Orgânica do Ensino Superior, em 1931, recomendam-se ações que visam prover e beneficiar discentes de institutos universitários, englobando bolsas de estudo para apoiar estudantes comprovadamente pobres. A Constituição de 1934 inseriu esta lei em seu texto, garantindo assistência a estudantes através do Artigo 157. Já na Constituição de 1946, a assistência estudantil foi ampliada a todos os níveis de ensino por meio do Artigo 172. A LDB de 1961 expõe um título destinado à Assistência Social Escolar (Imperatori, 2017).

Com a expansão do ensino superior nos anos 1970, que resultou no aumento da quantidade de matrículas, a população pobre passa a adentrar a universidade, gerando demandas por ações para amparar esse público, pois muitas pessoas deixavam suas cidades em busca do ensino superior. Tiveram início requisições em conjunto com o movimento estudantil, levando as instituições de ensino a se responsabilizarem pela assistência aos estudantes sem recursos financeiros (Sousa, 2005, *apud* Imperatori, 2017).

Nos anos 1970, foi criado o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), incorporado ao Ministério da Educação e Cultura, que implementa Bolsas de Trabalho e Bolsas de Estudo. No entanto, na década seguinte, este órgão foi extinto, fragmentando-se as ações de assistência estudantil nas instituições de ensino, cuja assistência passou a ser formada por parcas ações.

Na visão de Imperatori (2017, p. 292), a assistência estudantil “é caracterizada pela seletividade dos carentes e na capacidade individual do estudante”. Além disso, o processo de elaboração da assistência foi determinado por lutas e embates políticos.

O percurso da assistência ao estudante decorre de lutas de movimentos sociais, em que se pode destacar o FONAPRACE e a ANDIFES, com o objetivo de garantir equidade de oportunidades a estudantes nas universidades e institutos federais na ótica do direito social. Isso engloba a permanência e o término da graduação (Vasconcelos, 2010, *apud* Imperatori, 2017). Nesse sentido,

Percebe-se, então, que apesar de se reconhecer os aspectos socioeconômicos como um importante elemento que possibilita a permanência de estudantes nas instituições de educação superior, a assistência estudantil é um campo de disputas a ser consolidado enquanto uma política pública. É nesse cenário que se contextualiza o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com foco no impacto dos fatores socioeconômicos na permanência dos estudantes no ensino superior. (Imperatori, 2017, p. 293)

O PNAES foi estabelecido na esfera nacional através da Portaria nº 39, de 12/12/2007, para estudantes de graduação de universidades e institutos federais e implementado em 2008. “Trata-se de um marco histórico para a política de assistência por definir suas áreas de ação e ser o referencial para os programas e projetos realizados nas diversas Ifes do Brasil” (Imperatori, 2017, p. 294).

Na compreensão da autora, o PNAES tem como proposta a articulação de áreas distintas e, por consequência, políticas sociais distintas, com vistas a assegurar um modelo de proteção social ampliado. No entanto, embora as ações estejam definidas, há liberdade para sua execução nas instituições, possibilitando variedade de projetos e serviços.

Acerca da moradia estudantil, há instituições com residências universitárias, contendo estrutura disponível, a exemplo de cômodos mobiliados e eletrodomésticos, e há outras que ofertam auxílio voltado às despesas do estudante com aluguel. Em relação à alimentação, algumas instituições possuem restaurantes ou refeitórios universitários e há outras que fornecem o auxílio financeiro para compra de alimento. E ainda existem instituições que fornecem o restaurante e o benefício financeiro. Um outro fator importante é a viabilidade de acúmulo dos auxílios ou serviços pela assistência estudantil, permitindo ao discente a participação em ações de moradia, alimentação e transporte ao mesmo tempo, por exemplo (Imperatori, 2017).

Na Portaria Normativa que regulamentava o PNAES, o público-alvo da assistência estudantil era formado por todos os estudantes de graduação presencial, sendo priorizados aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, além do estabelecimento de outros critérios pelas instituições. Caracterizava-se, portanto, como uma política bastante ampla, sem requisitos limitantes expressos, o que foi transformado pela legislação mais atual referente ao PNAES (Imperatori, 2017).

Em 2010, o PNAES deixou de ser regulamentado pela Portaria e passou a ser regido pelo Decreto nº 7.234, de 19/07/2010 (Brasil, 2010), aparato jurídico mais sólido, que proporciona maior segurança ao programa. Diversas foram as mudanças no programa, a exemplo de sua finalidade e de seus objetivos. Acerca das áreas de ações da assistência estudantil, inseriu-se outra além daquelas determinadas na Portaria, que se refere ao “X-acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”. É um avanço no que diz respeito à inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior (Imperatori, 2017).

Mas, o Decreto apresenta como alteração mais importante a que se refere ao público-alvo, em que se observa um limite no acesso à assistência estudantil através da focalização (Imperatori, 2017)

Art. 5º Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior (Brasil, 2010)

No Decreto, o critério de renda tornou-se mais restritivo que na Portaria. “Isso significa que não se trata de uma política universal para todos os estudantes de graduação. Ao contrário, há uma restrição significativa dos beneficiários” (Imperatori, 2017, p. 297).

O PNAES é um programa desenvolvido na esfera nacional das universidades e institutos federais, mas sua efetivação ocorre de forma descentralizada, em que cada instituição possui autonomia para administrar o orçamento disponibilizado, de acordo com suas particularidades, possibilitando maior eficácia.

Para Imperatori (2017), o PNAES é uma política que se localiza entre a assistência estudantil e a educação, representando um progresso na admissão da assistência estudantil como um direito. Além disso, há um avanço no que se refere ao

entendimento de que o desempenho acadêmico não resulta de conceitos como capacidade e oportunidade, mas da inclusão de outros elementos, como a situação socioeconômica.

Os estudos que se têm sobre assistência estudantil mostram que não é uma política que está consolidada, mas que se localiza em um espaço de disputa e atravessando um processo de validação, especialmente após sua regulamentação através da Portaria e do Decreto, como afirma Imperatori (2017). Para a autora,

Nesse marco legal, a assistência estudantil é reconhecida como estratégia de combate às desigualdades sociais, ampliação e democratização das condições de acesso e permanência no ensino superior público federal, com uma definição bastante ampliada (Imperatori, 2017, p. 298).

No entendimento da autora, é relevante pensar acerca da designação do público-alvo, determinado a partir de um requisito de renda, cabendo indagar em que ponto apenas a renda indica vulnerabilidade social e se esse limite de 1,5 salário mínimo se amolda a todas as especificidades do Brasil.

Nascimento (2014) afirma que, embora haja avanços no que se refere à uma melhor estruturação da assistência estudantil, já que abarca uma quantidade maior de estudantes, há grande aproximação aos princípios neoliberais que direcionam as proposições do governo federal.

Segundo a autora, houve uma alteração significativa da proposta de assistência estudantil historicamente defendida “pelos movimentos sociais da educação no atual contexto contrarreformista das universidades públicas brasileiras” (Nascimento, 2014, p. 90).

A ampliação das ações da assistência estudantil nas IFES compõe os novos métodos da classe dominante em sua investida de fortalecer propostas educacionais às “requisições de mercantilização, flexibilidade, produtividade e aligeiramento (dos serviços e das relações sociais) acionadas pelo capital para recompor suas taxas de lucro” (Nascimento, 2014, p. 90-91).

O desenvolvimento do tema da assistência aos estudantes na esfera da sociedade civil ocorreu na fase da ditadura militar, quando o movimento pela reforma universitária responsável por comandar demandas em prol da democratização universitária, lutava por igualdade das condições de acesso e permanência de discentes nas universidades públicas (Nascimento, 2014).

Entre os anos 1980 e 1990, iniciou-se uma organização de maneira mais sistemática em algumas IFES em virtude de solicitações da União Nacional dos Estudantes (UNE), que levantou as bandeiras da reforma universitária e da assistência estudantil (Nascimento, 2014).

Nos anos 1980, iniciaram-se os encontros nacionais dos dirigentes das IFES, que deram origem ao FONAPRACE. O FONAPRACE se destacou na crítica ao pequeno espaço que a assistência estudantil ocupou na área da educação do governo brasileiro. No entanto, foi apenas nos anos 2000 que as ações da assistência na educação superior passaram a ter maior validade no âmbito do governo, com a aprovação do PNAES em 2007, vinculado aos planos governamentais de expansão do ensino superior (Nascimento, 2014).

Na sua origem, o FONAPRACE, vinculou a luta pelo fortalecimento da política de assistência aos estudantes nas IFES às demandas do movimento pela reforma universitária. O Fórum também articulou a discussão acerca do apoio aos estudantes à crítica aos métodos como estavam se desenvolvendo a expansão, a precarização e a privatização da educação superior pública pelo governo federal dos anos 1980 e 1990. No entanto, nos anos 2000, essa situação se reverte, já que o FONAPRACE passa a referendar as propostas de expansão do governo federal (Nascimento, 2014).

Nascimento (2014) afirma que há um arrefecimento do projeto da assistência estudantil vinculada ao projeto de educação emancipada. Isto se deve ao fato de que, com a consolidação de um conceito restrito sobre a democratização da educação, “o governo federal vem respondendo às pressões dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial, visando à elevação dos indicadores sociais” (Nascimento, 2014, p. 95).

Para atingir o objetivo de retomar a ampliação do ensino superior como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação, desenvolveu-se o ProUni, programa que funciona através do financiamento de bolsas de estudo parciais e integrais para discentes de graduação em instituições privadas. Essa lógica de comercialização da educação superior que fundamenta o ProUni, por exemplo, em que o Estado realiza parceria com instituições privadas para atender um direito que é a educação, espalha-se para a rede pública de ensino superior, através das Fundações de Apoio. Estas iniciativas assumem o papel de produzir recursos extraordinários para as instituições de prestação de serviços (Nascimento, 2014).

Nas IFES, o REUNI e o ENEM/SISU possuem maior efeito nas requisições pela assistência estudantil. O REUNI tem como uma de suas metas o crescimento no número de estudantes através da assistência estudantil, entre outras vias. Para tanto, o Programa aponta como instruções: redução da evasão, das vagas ociosas, expansão da assistência estudantil, etc. (Nascimento, 2014).

No entanto, o FONAPRACE afirma em documento que o orçamento destinado ao MEC para a assistência estudantil é insuficiente. A título de exemplo, “o valor requerido pela assistência estudantil é o de R\$ 1.556.797.950, enquanto que o orçamento das IFES de 2011 para a Política aproximou-se dos 504 milhões de reais” (Nascimento, 2014, p. 96).

É inegável a colaboração do FONAPRACE quanto a elaboração de modelos políticos para validar a assistência estudantil nas IFES, a exemplo da difusão do novo conceito desta política, já que era vista como “mecanismo que desvia verbas do ensino e da pesquisa” (Fonaprace, 1993, *apud* Nascimento, 2014, p. 96). Ao fim da década de 1980, a assistência estudantil estava em contexto de isolamento nas IFES em virtude do entendimento de que suas ações eram gastos extraordinários dentro do financiamento da educação superior.

Com a ideia de assistência estudantil como investimento, o FONAPRACE comandou esforços no sentido de institucionalizá-la e destacou a necessidade de orçamento específico e elaboração de instruções nacionais. Porém, o destaque da assistência estudantil como investimento e não como direito, embora significando um progresso substancial, expressa a tendência a

[...] uma concepção produtivista da Política. Ou seja, nesta perspectiva, a ideia de “investir na assistência estudantil”, e não efetivá-la enquanto direito, pode carregar um sentido de retorno, de contrapartida, de funcionalidade, de utilidade destas ações para um objetivo específico. Nos anos 2000, foi justamente esta concepção da assistência estudantil que pôde ser explorada no bojo do projeto educacional dominante e que coube “como uma luva” nas propostas produtivistas da contrarreforma instaurada por programas como o REUNI (Nascimento, 2014, p. 97).

Para a autora, essa ideia de atender maior quantidade de estudantes em prazo menor e com poucos recursos reforça o viés de bolsificação da assistência estudantil em detrimento à construção de equipamentos sociais como residências e restaurantes universitários, além do início de um novo edital sem considerar as requisições reprimidas da política para tentar assegurar a rotatividade dos discentes e do

aprofundamento nas imposições de retorno em termos de rendimento acadêmico por parte dos/as estudantes.

Este contexto, frequente na assistência estudantil das instituições federais de ensino superior, indica a inclinação de absorção pela política da ótica que embasa programas de cunho contrarreformista como prevalência de indicadores quantitativos; admissão de princípios de caráter mercadológico para avaliar os programas; e reorganização das vagas a partir da saída de discentes dos programas que não se encaixam aos requisitos impostos, abrindo vagas para outros estudantes (Nascimento, 2014).

Diante de uma limitação cada vez maior aos requisitos de renda, a questão da noção de dificuldades de aprendizagem se enfraquece, quando se observa a pequena presença de atividades de caráter pedagógico realizadas no interior da assistência estudantil nas instituições (Nascimento, 2014).

Para Leoncio (2018), a assistência estudantil deve ir além da transferência financeira de auxílio financeiro, mesmo que seja importante devido aos gastos gerados na universidade. Porém, a autora defende que “a assistência estudantil deve envolver ações direcionadas para o ensino, a extensão e a pesquisa.” (Leoncio, 2018, p. 85). Além disso, quando se pensa em lei de cotas, observa-se a necessidade de maior investimento financeiro tanto para destinação de valores aos estudantes cotistas quanto para contratação de mais profissionais para executar os serviços da assistência estudantil, a exemplo de assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, já que a referida lei garante o acesso, mas não a permanência.

Rodrigues (2022) afirma que os recursos despendidos pelo MEC, através do PNAES, apesar de relevantes, têm sido insuficientes para responder as demandas ocasionadas tanto pelo aumento das vagas nas universidades como pela ampliação de estudantes cotistas. Para o autor, permanecer significa ofertar as melhores condições para que o estudante consiga finalizar seus estudos. Para Rodrigues (2022, p. 700),

compete ao Estado fornecer os meios para o sucesso e a eficácia do PNAES, importante mecanismo de suporte à implementação da política de cotas. Mas é preciso ir além dessa dimensão material, pois convém considerar que a permanência do estudante de baixa renda, sobretudo do cotista negro, é uma questão bem mais complexa, que não se resume ao apoio financeiro, já que perpassa pela participação qualitativa desse estudante no ambiente escolar e pelo enfrentamento dos problemas correlacionados à permanência física e simbólica, tais como o acolhimento integral desse aluno, o respeito à

diversidade e a garantia de que tenha acesso aos recursos infraestruturais e pedagógicos da instituição na qual está matriculado.

Para o autor, além de ampliar os meios materiais e estruturais da permanência, é preciso reforçar as estratégias simbólicas vivenciadas por estes estudantes a fim de que possam resistir às dificuldades.

2 AÇÕES AFIRMATIVAS, LEI DE COTAS E PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA NO BRASIL E NA UFCA

Diante do quadro de forte avanço do neoliberalismo citado anteriormente nos países da América Latina, cuja ideologia defende um Estado mínimo para o bem-estar social, a desigualdade, a privatização de serviços e bens sociais, totalmente contrário à universalidade de acesso a direitos, diante da realidade de que a educação não tem sido prioridade nestes últimos anos, fazemos uma aproximação histórica à política de ações afirmativas em níveis mundial e local em que as cotas em universidades estão incluídas.

Neste capítulo, serão desenvolvidos aspectos referentes ao objetivo de conhecer a trajetória da inclusão dos grupos populacionais formados por pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na Lei de Cotas. Para isso, foi necessário fazer o levantamento através da leitura de textos que tratam dessa temática.

2.1 Reflexão sobre os povos indígenas, preto/pardo

A formação social do Brasil tem como base a raça, sendo por meio da condição étnico-racial que as pessoas brancas, negras e indígenas são classificadas e niveladas (Eurico; Passos, 2022).

Conforme ressalta Eurico (2013), as definições de raça e etnia se complementam, porém não possuem o mesmo significado. Para a autora, o conceito de raça “não está baseado na fundamentação biológica, mas porta um significado propriamente sociológico, relacionado a determinada identidade cultural” (Eurico, 2013, p. 295). O conceito de etnia se refere

a indivíduos que compartilham uma herança social e cultural transmitida de geração em geração. *Etnia* refere-se a aspectos culturais e também tem um sentido político, de afirmação da diferença cultural enquanto valorização humana [...] para além das características físicas, há um resgate do pertencimento ancestral, de um passado comum. (Eurico, 2013, p. 296)

Na concepção da autora, a expressão negro está relacionada à procedência racial, aos sucessores de negros africanos brasileiros, considerando as características

físicas e culturais. “*Negro* é uma categoria utilizada pelo movimento negro para reforçar a identidade, em que preto e pardo são apenas cores, enquanto negra seria a *raça*, em sua dimensão social” (Eurico, 2013, p. 296)

Acerca do termo *brancura*, a autora a conceitua como categoria elaborada socialmente, tendo sua utilização iniciada no século XVII “e significava superioridade e privilégio, em contrapartida aos não brancos, considerados ‘os outros’” (Eurico, 2013, p. 296).

Segundo Eurico e Passos (2022), a sociabilidade burguesa é alicerçada na exploração, dominação e opressão dos povos indígenas, quilombolas e negros, que, em termos de *raça*, foram categorizados como os “outros” e classificados com o objetivo de diminuir suas humanidades e alegar como legítimas ações arbitrárias que infringem a condição humana. Para Eurico (2013, p. 294),

As desigualdades são entendidas como *discriminação racial* quando se encontram e se comprovam mecanismos causais que operam na esfera individual e social e que possam ser retraçados ou reduzidos à ideia de *raça*. Assim, grupos considerados superiores obtêm privilégios em relação aos outros grupos, considerados inferiores.

A *discriminação racial* materializa o *preconceito racial* que é a manifestação comportamental baseada no juízo de valor, socialmente construído e destituído de base objetiva.

As autoras enfatizam que não existe democracia absoluta se os direitos e as garantias individuais são rejeitados por causa de um projeto de sociedade que se ordena no país fixado no conceito de branqueamento da população. Portanto, é notório que o progresso da democracia presume deliberações amplas de enfrentamento ao racismo.

A exploração e a opressão das pessoas negras, apoiadas na ilusória inferioridade biológica e cultural pela classe dominante durante séculos, recebe maior validade no Brasil no final do século XIX (Eurico; Passos, 2022).

A ideia de democracia racial se implanta nas relações sociais e limita a discriminação étnico-racial a um problema pontual, desvinculado da história da formação social do Brasil e da herança da escravidão deixada pelos brancos (Eurico; Passos, 2022).

A classe dominante adota a ideia de que as relações entre brancos e negros são harmônicas com o intuito de mostrar que não existe racismo na sociedade brasileira, pois ampara todas as pessoas de modo igual, sem diferença de *raça* ou

cor. Nesse contexto, a noção de mestiçagem mascara a compreensão dos reais tensionamentos que existem entre os grupos (Eurico; Passos, 2022).

Segundo as autoras, considera-se que existe democracia no Brasil porque após a Abolição todas as pessoas são declaradas livres e não há disputa direta entre o Estado e as pessoas negras.

Os anos 1980 são relevantes para o progresso da luta antirracista no Brasil, já que nessa época foram criados os conselhos de participação da comunidade negra e o Dia Nacional da Consciência Negra. No entanto, a participação de negros na Assembleia Constituinte foi somente de 2% em um total de 559 constituintes (Eurico; Passos, 2022).

Na década de 1990, a população negra impulsiona a elaboração de políticas públicas de natureza antirracista, como a Delegacia Especializada em Crimes Raciais. Além disso, o racismo passa a ser crime, há o levantamento de dados acerca do povo negro e iniquidades em saúde, a publicação do Estatuto da Igualdade Racial em 2010 são resultados da luta de negros e negras pela valorização de suas vidas (Eurico; Passos, 2022).

Pode-se considerar a Constituição Federal de 1988 como um importante marco em que foram inseridas medidas afirmativas, transformativas e repressivas em favor da luta antirracista. As medidas afirmativas objetivam assegurar equilíbrio de oportunidades e a execução de direitos básicos a grupos populacionais historicamente oprimidos. As medidas transformativas visam proporcionar alterações nos diferentes padrões. E as medidas repressivas devem reprimir ações discriminatórias aos grupos raciais através de penalidades previstas em leis.

A compreensão de que o racismo é uma construção histórica de dimensões globais que influencia o modo como a riqueza e o poder são distribuídos no interior das sociedades e das nações, permeou a Conferência de Durban... um aspecto importante da discussão foi o entendimento de que há uma relação direta entre racismo e pobreza, bem como entre racismo e destruição da paz. (Eurico; Passos, 2022, p. 132)

A Conferência de Durban deixou evidente que o respeito à diversidade é um grande desafio para a democracia, que requer a liberdade de crença, mas a população negra sofre perseguição rigorosa em razão das religiões afro-brasileiras. O combate ao racismo pressupõe a expansão dos direitos básicos, o que, na democracia deve ser pleiteado através da representação política (Eurico; Passos, 2022).

Segundo Almeida (2019), o racismo é uma consequência da própria estrutura da sociedade, da maneira naturalizada como as relações políticas, econômicas, jurídicas e no âmbito familiar se formam, não sendo uma anormalidade social e institucional. “O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção” (Almeida, 2019, s.p.).

De acordo com Rosa (2014), a experiência mais efetiva em relação às ações afirmativas se deu nos Estados Unidos, por ter ganhado grande repercussão, quando na década de 1940, o presidente Roosevelt, por meio de um decreto, impediu que houvesse a discriminação contra pessoas negras nas seleções para ocupar cargos governamentais. Em seguida, o presidente Kennedy inaugura o termo ação afirmativa, quando o emprega em 1961 ao criar a Comissão por Oportunidades Iguais de Emprego, cujos preceitos foram utilizados por Martin Luther King na luta pelo antirracismo. A partir daí, outros países passam a adotar medidas para incluir mulheres, negros, indígenas, idosos nos mais diferentes setores.

Para Brandão (2005) *apud* Carvalho (2010), a origem das ações afirmativas ocorreu nos anos de 1960, quando o movimento negro dos Estados Unidos demandava do governo igualdade de oportunidade para todos, sendo que a primeira medida oficial nessa direção se deu em 1972, momento em que o presidente Richard Nixon aprovou a Lei de Oportunidade Igual no Emprego.

No Brasil, o Art. 354 da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), em 1943, determina proporção de empregados brasileiros em comparação com estrangeiros. Em seguida, tem-se um acréscimo de ações afirmativas nos mais diversos espaços, a exemplo do Ministério do Trabalho, da Justiça, etc.

Na realização da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban em 2001, tendo o Brasil como representação do movimento negro inicialmente a Fundação Cultural dos Palmares, houve a discussão sobre o racismo e a proposta de políticas sociais. Uma das orientações apresentada na Conferência foi a adoção de ações afirmativas, especialmente para a população de origem africana. Rosa (2014) afirma que o movimento negro luta por mais direitos desde os anos 1980, porém como estes não foram atendidos, os debates acerca das cotas surgiram.

Segundo Carvalho (2010), o sistema de cotas está entre os diversos modelos que as ações afirmativas assumiram, em que se determina quantidade ou

porcentagem de vagas em setores específicos a serem ocupadas por grupos estabelecidos, de modo proporcional ou não. Para a autora, é necessário o reconhecimento histórico de que negros, quilombolas, afrodescendentes, pessoas de baixa renda não acessam bens e serviços como o ensino superior, principalmente este, que é limitado a uma parte da população.

Dessa forma, a autora afirma ser autêntica a luta desses grupos populacionais no sentido de garantir o acesso a direitos negados historicamente. Para ela,

[...] As políticas de ação afirmativa são medidas importantes por viabilizarem às chamadas minorias o acesso a esses direitos, mas, é necessário refletir e problematizar acerca da efetividade dessas políticas e do seu alcance no âmbito da sociedade capitalista. Diante disso, é essencial que a luta por políticas de ação afirmativa para as minorias esteja articulada às lutas por políticas sociais de caráter universal e de alcance mais abrangente, que tenham por direção o atendimento às necessidades socioeconômicas e culturais da classe trabalhadora em geral (Carvalho, 2010, p. 41).

Importante medida adotada no governo Lula foi a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), responsável por formular, coordenar e avaliar políticas públicas afirmativas que promovam a igualdade e a proteção dos direitos tanto de pessoas como de grupos raciais e étnicos¹⁶.

Conforme ressalta Ribeiro (2013), a criação da SEPPIR pode ser considerada a solução mais efetiva às demandas do movimento negro no Brasil. A SEPPIR foi criada em 21 de março de 2003 pelo então presidente Lula, dando início a um novo ciclo no que se refere às políticas voltadas à promoção da igualdade racial. Em 2010, a SEPPIR transformou-se em Ministério com a função de elaborar políticas para a extinção do racismo e a promoção da igualdade racial. Em 2003, também foi criada a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial através do Decreto 4886.

Nesse contexto, o presidente convocou a realização de duas Conferências Nacionais de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR), que deram a base para a criação do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial e do Estatuto da Igualdade Racial.

Guimarães (2003) afirma que o Governo FHC começa a oferecer oportunidade para que o movimento negro apresente as requisições por ações afirmativas, através

¹⁶ A Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial foi criada em 2003 após lutas do Movimento Negro brasileiro, era vinculada ao Ministério dos Direitos Humanos e extinta em 2015, ainda no governo petista.

do Seminário Internacional realizado em 1996 com o tema Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos. Isto porque as estatísticas oficiais mostravam as desigualdades raciais em que o Brasil se encontrava e não havia, para isso, políticas de combate àquelas. Quando FHC toma posse em 1995, já se discutiam o limitado acesso de negros/as à educação superior, a baixa qualidade do ensino público e desigualdade racial existente no ensino como um todo. Na verdade, os meios de comunicação já levavam ao conhecimento da sociedade brasileira a realidade acerca dessas desigualdades raciais no país entre os anos 1980 e 1990 devido ao centenário da Abolição da Escravatura e dos 300 anos de Zumbi dos Palmares.

As Organizações Não Governamentais (ONG) negras passaram a realizar denúncias contra a discriminação racial após a prática do preconceito de raça ter se tornado crime na Constituição Federal de 1988. No entanto, essas estratégias de combate às desigualdades se esgotaram, o que motivou estas entidades negras a requisitarem políticas de ação afirmativa.

Guimarães (2003) afirma que após a Conferência de Durban, houve um abandono do mito da “democracia racial”, as desigualdades raciais brasileiras foram reconhecidas internacionalmente além do compromisso em revertê-las através de medidas de ação afirmativa.

Para Guarnieri e Silva (2017, p. 184), a Conferência realizada em Durban, África do Sul, em 2001, foi um marco que “mancha internacionalmente a ‘boa reputação’ da nação brasileira, que era até então tida como referência no manejo harmonioso das relações étnico-raciais em seu território”. Nesse evento, membros do movimento negro brasileiro denunciaram as consequências do “racismo à brasileira”, presentes de forma subentendida nas falas naturalizadas que sustentam a falta de igualdade entre brancos e negros desde a escravidão.

Após a Conferência, o Brasil se comprometeu oficialmente a lutar contra o racismo e realizar ações com vistas à reparação dos prejuízos históricos na atualidade. Nessa conjuntura, as ações afirmativas tornam-se relevantes, devido se tratar de um meio que enfrenta as condutas racistas e proporciona o respeito à identidade de grupos étnico-raciais em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Dessa forma, para as autoras, as cotas são um tipo de ação afirmativa que promovem a aprovação de negros, indígenas e pobres, além de sua inclusão na sociedade.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2011, o percentual de jovens negros entre 18 e 24 anos frequentando o ensino superior era de 35,8% e o de brancos era 65,7%. Segundo pesquisa de Silva (2020), em 1995, de cada cem jovens nessa faixa etária no ensino superior, dois eram negros e nove eram brancos. Estes dados mostram quem frequentava o ensino superior no Brasil antes da implementação da Lei 12.711, de 2012.

Segundo Guimarães (2003), a expansão dos ensinos médio e elementar na rede pública ocorreu com baixa qualidade ou de forma precária, ao passo que na privada se deu o contrário. Além disso, as famílias de classe média e alta requisitaram um ensino de qualidade nesses níveis devido à concorrência do vestibular para ingresso nas universidades públicas. Dessa forma, tornava-se mais difícil para a população mais pobre, que não estudava nas melhores escolas acessarem a universidade pública.

Para esse autor, jovens estudantes das classes média e alta, que estudavam em escolas com mensalidades mais caras ou mesmo nas melhores escolas, “praticamente abocanhavam todas as vagas disponíveis nos cursos das universidades públicas e gratuitas” (Guimarães, 2003, p. 251).

Nesse sentido, nos anos 1960, jovens negros/as passaram a lutar pelo acesso às universidades públicas em nome de pobres, pretos/as, mestiços/as e descendentes de escravos africanos. Segundo este autor, até o ano 2000, as universidades públicas brasileiras não registravam a raça ou a cor dos estudantes. Esta medida somente ocorreu após a demanda por ações afirmativas, em que a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA) foram pioneiras.

Guimarães (2003) demonstra em seu estudo que em 2001, havia 1,3% de pretos na Universidade de São Paulo para uma população de 4,4% de pretos no referido estado. Essa situação de desigualdade de acesso se repete em outras universidades como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a UFBA, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a UnB. O autor afirma que

[...] a classe socioeconômica interfere no desempenho dos membros de todos os grupos de cor: quanto maior a classe socioeconômica do candidato, melhor o seu desempenho, maiores as chances de acesso [...] a possibilidade de dedicação exclusiva aos estudos: aqueles que não precisam trabalhar têm um desempenho melhor no vestibular [...] o turno em que cursou a escola

secundária: aqueles que estudaram no período diurno têm mais sucesso [...] a natureza do estabelecimento de 1º e 2º graus em que se estudou: aqueles que cursaram escolas públicas estaduais e municipais têm menos possibilidade de sucesso (Guimarães, 2003, p. 257-258)

Para Guimarães (2003), a criação de cursinhos preparatórios para o vestibular é a primeira iniciativa das organizações negras no sentido de contribuir com o acesso de negros ao ensino superior. Esses cursos funcionam em locais cedidos por igrejas ou associações comunitárias, sendo as aulas ministradas gratuitamente ou a valor reduzido por professores voluntários militantes e simpatizantes da causa e são destinados a jovens negros da periferia de cidades como São Paulo e Rio de Janeiro, entre outras, a exemplo do Educafro e do Pré-vestibular para Negros e carentes, vinculados à Igreja Católica.

O autor revela que a Educafro¹⁷ abriu 49 processos contra a USP em 2001 para conquistar a taxa de isenção no vestibular para pessoas pobres.

A USP, como universidade pública, deveria estar voltada para os alunos da rede pública [...] É falta de visão social ou de coragem do comando da USP não criar políticas públicas voltadas para o combate das estruturas que, nestes 501 anos geraram a ausência dos pobres e dos afrodescendentes nos bancos universitários (Educafro, 2001 apud Guimarães, 2003, p. 260)

Dessa forma, a Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest)¹⁸, após a reivindicação, começou a isentar 16.000 estudantes por ano do valor da inscrição no vestibular da USP.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) passaram a reservar 50% das vagas para ingresso em seus cursos para estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública no ano 2000, por meio de lei. Em seguida, o governador Garotinho aprovou a Lei nº 3708 em 9 de novembro de 2001, que acrescenta a reserva de, no mínimo 40% das vagas, nestas duas universidades para negros e pardos. A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) também passou a reservar 40% das vagas para estudantes afrodescendentes através da Resolução nº 196/2002 a partir de 20 de julho de 2002. Vale destacar que a maior parte da população destes dois estados é formada por negros.

¹⁷ Projeto social ligado à Pastoral Negra da Igreja Católica, que tem por objetivo ofertar cursos preparatórios para o vestibular a pessoas negras e da classe trabalhadora

¹⁸ Trata-se da fundação vinculada à USP cujo objetivo principal é a realização de exames para entrada nessa instituição de ensino.

Desde que a UERJ implementou pioneiramente o programa de cotas, o número de universidades a aderirem a esse tipo de ação afirmativa cresceu, segundo Guarnieri e Silva (2017). Curioso notar que antes de o sistema de cotas se tornar lei federal, tantas universidades já o instituíam.

Em 2010, ocorreu o julgamento do Supremo Tribunal Federal (STF) a respeito da constitucionalidade das cotas raciais na UnB, que reservava 20% das suas vagas para estudantes negros, devido à oposição ao critério racial no processo seletivo da referida instituição. Dessa forma, no âmbito federal, a Universidade de Brasília (UnB) deu o pontapé inicial para a aprovação do sistema de cotas, já que o Conselho Universitário aprovou as cotas para estudantes negros/as.

Esse acontecimento provocou repercussão em nível nacional em que o STF não acatou as críticas e ainda abriu a possibilidade de se realizar uma audiência pública para que diferentes setores como acadêmicos, membros dos movimentos sociais e de órgãos governamentais além de parlamentares pudessem discutir amplamente esse tema. Dessa forma, houve nessa ocasião, exposição de instituições governamentais encarregadas das políticas de educação e igualdade racial; apresentação de opiniões favoráveis e contrárias às cotas raciais e apresentação de vivências das universidades que já haviam implantado as cotas.

Guarnieri e Silva (2017) afirmam que a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) foi pioneira no Estado de São Paulo a implantar as cotas no ano de 2014, ao reservar 15% das vagas para estudantes oriundos de escola pública e 35% para autodeclarados pretos, pardos ou indígenas.

Na USP, é acrescido um bônus de 20% na nota do vestibular a estudantes do ensino público e até 25% aos autodeclarados negros ou indígenas. A USP também oferece cursos pré-vestibulares e de reforço.

No entanto, índices de inclusão social alcançados por esses programas na USP têm sido bastante inferiores ao esperado, visto que ainda 85% dos seus matriculados são egressos do ensino privado, brancos e de níveis sociais elevados, o que repercute na urgência da criação de alternativas mais efetivas de inclusão social nesse nível de ensino (Guarnieri; Silva, 2017, p. 190).

Uma importante análise é realizada pelas autoras, que consideram as cotas universitárias como possibilidade de socialização, como caminho em direção à inserção de jovens em condição de desvantagem social e étnica no ensino superior,

“enriquecendo tais espaços com a diversidade e possibilidade criativa derivadas desse processo, o que pode desdobrar-se em mudanças nas agendas de pesquisa, na definição de prioridades e na produção do conhecimento acadêmico” (Guarnieri; Silva, 2017, p. 190-191)

As autoras ainda fazem uma importante observação, em que o número de mortes de jovens negros cresce de forma assombrosa em virtude da rápida ampliação das atividades criminais, em que o crime os aceita, mas “a sociedade civil por sua inabilidade e deficiência estrutural os exclui da educação qualificada em todos os níveis de ensino” (Guarnieri; Silva, 2017, p. 191)

Para as autoras, é urgente a criação de novas oportunidades de inclusão dessa faixa etária que corresponde a uma parcela significativa da população. Para Soares (2007 *apud* Guarnieri; Silva, 2017), a educação é um fator importante para o combate à violência.

Nesse contexto, a Lei de Cotas, que se origina do projeto de Lei nº 73/1999, foi aprovada por unanimidade na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados em 2005. O projeto de autoria da deputada Nice Lobão dispunha acerca do ingresso nas universidades federais e estaduais. Em seguida, a Lei nº 12.711 foi aprovada no congresso Nacional em 2012 e foi comemorada pelo presidente do Movimento dos Sem Universidade (MSU) que disse que a mesma significa uma “nova abolição na História do Brasil” (Magnoni, 2016, p. 299). E não é para menos, segundo a PNAD de 2008, 16,4% de jovens entre 18 e 24 anos cursava o ensino superior, enquanto 35,85% destes eram brancos.

A referida lei reserva um percentual de vagas nos cursos de graduação das universidades federais para estudantes que cursaram o ensino médio totalmente em escolas públicas. A Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como lei de cotas, ainda reserva um percentual destas vagas citadas anteriormente para estudantes com renda per capita igual ou inferior a um salário mínimo por pessoa na família. Daquela reserva de vagas, também são separadas vagas para pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas e pessoas com deficiência. A Figura 2 a seguir apresenta em forma de diagrama a Lei n.º 12.711, de 2012, de forma a possibilitar compreender a sua estrutura e sua lógica. A percepção da importância da lei de cotas, ainda que entendida como um passo inicial importante, busca incorporar no acesso à educação superior, principalmente, pessoas historicamente ausentes desse espaço. É por meio desse processo que se observa o aumento significativo de pessoas pretas, pardas e

indígenas em cursos cujas vagas eram ocupadas, em sua maioria (ou quase totalidade) por pessoas oriundas de escolas particulares e com uma situação socioeconômica vinculada a estratos de classe média alta, como medicina, direito, engenharia, dentre outros cursos “elitizados”.

Figura 2 – Diagrama da Lei 12.711/2012



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>

Segundo Elisio (2021), o primeiro dispositivo destinado de forma efetiva à reparação histórica do povo negro brasileiro por meio de mecanismos institucionais contrários ao racismo e em favor da igualdade racial é a política de ações afirmativas para acesso de negros/as ao ensino superior. Isto porque outras leis como a Lei Afonso Arinos, de 1951, primeira a combater a discriminação racial no país, ou a Lei Caó, de 1985, que, além desta medida previa prisão de até um ano aqueles que praticassem atos preconceituosos, não obtiveram resultados exitosos. Podem-se visualizar cotidianamente casos de preconceito contra pessoas negras que são divulgados na mídia com grande repercussão, mesmo a Lei 7.716 de 1989 tornando crime inafiançável e imprescritível o racismo. Para o autor,

A regulamentação das cotas raciais para negros/as (pretos e pardos) em nível nacional, significou uma importante conquista institucional em prol da igualdade racial no país. Sobretudo, para o Movimento Social Negro que dedicou grande parte do ativismo político conflagrado ao longo do século 20 em defesa do programa de ações afirmativas para ingresso da comunidade negra no ensino superior. (Elísio, 2021, p. 55)

Dessa forma, os debates em torno das cotas raciais protagonizadas pelo movimento negro deixam claro o extenso percurso para que as ações afirmativas

fossem efetivadas. No entanto, o movimento negro preocupava-se quanto ao controle e à fiscalização na execução das cotas raciais para ingresso nas instituições de ensino. É tanto que este se tornaria o principal problema relacionado às cotas raciais para negros e negras nas instituições de ensino.

Para ingressar por meio de cotas étnico-raciais, é necessário que o estudante preencha e assine uma declaração se autodeclarando preto, pardo ou indígena. Porém, a partir de 2013, um ano após a implementação do sistema de cotas por instituições de ensino, membros do Movimento Social Negro, atuantes em diversos setores passaram a realizar denúncias acerca de estudantes que ingressavam através das cotas raciais sem pertencimento étnico-racial a algum grupo, ou seja, pessoas brancas estavam entrando nos institutos ou universidades federais se passando por negros.

A partir daí, as instituições de ensino começaram a implementar dispositivos para controlar e fiscalizar a utilização indevida e ilegal de vagas destinadas a pretos, pardos e indígenas. Assim, ao Movimento Negro foi colocado o desafio de lutar para assegurar que as vagas reservadas fossem de fato ocupadas por pessoas pertencentes aos grupos raciais.

A UnB e a UFS já reservavam vagas para ingresso na instituição pelo critério de cotas raciais antes da vigência da Lei 12.711. Em 2012, uma estudante entrou na UnB por esse critério e, em seguida, foi expulsa pela instituição por compreender que ela não poderia ser beneficiada devido ser branca. Em virtude desse fato, o Partido Democratas (DEM) processou a UnB, que recorreu ao STF. A suprema corte decidiu em favor da UnB e recomendou a inclusão de outros instrumentos além de autodeclaração racial a fim de impedir fraudes. Em 2012, o STF decidiu pela constitucionalidade das ações afirmativas no ensino superior e nesse mesmo ano, o governo federal aprovou a Lei 12.711.

O processo de verificação de características físicas de candidatos a ingressar em instituições de ensino pelas cotas raciais é denominado heteroidentificação. Dessa forma, candidatos/as que optam ingressar em instituições de ensino públicas federais pelas cotas étnico-raciais devem assinar a autodeclaração e ser heteroidentificados/as por uma comissão como pertencente ao grupo racial ao qual declarou fazer parte. Para a Heteroidentificação, consideram-se

[...] as características físicas, a estética, aparência, a maneira pela qual a pessoa é enxergada na sociedade em que está inserida. Assim, trata-se do

conjunto de características fenotípicas apresentadas pelos indivíduos que, em sociedade, age como determinante das relações sociais. (Elisio, 2021, p. 62)

No que se refere a candidatos/as indígenas, utiliza-se o Registro Administrativo de Nascimento Indígena (RANI), fornecido pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI¹⁹) ou declaração assinada por liderança indígena a qual o/a candidato/a pertença, desde que reconhecida oficialmente.

Em 2018, o Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão tornou pública a Portaria Normativa Nº 4 em que estabelece o sistema de heteroidentificação. A comissão de heteroidentificação deverá ser formada por cinco membros com reputação ilibada, que residam no Brasil, com participação em oficina acerca da igualdade racial e do combate ao racismo e, de preferência, com experiência nessa temática. Essa portaria é destinada à reserva de vagas para negros/as em concursos públicos, mas as instituições de ensino passaram a utilizá-la para normatizar o trabalho relacionado à heteroidentificação nas seleções para ingresso de estudantes com reserva de vagas.

Relevante assinalar que as instituições de ensino superior públicas estaduais também adotam ações afirmativas para acesso a seus cursos de graduação, apesar de não existir uma lei que defina nos estados do Brasil.

Com as cotas, a universidade se reconfigura, passa da condição monorracial para multirracial, multiétnica, já que aqueles sujeitos, antes sem ou com pouca perspectiva de ingresso no ensino superior, agora contam com ações afirmativas que existem em razão de as políticas universais não se mostrarem suficientes para eliminar a desigualdade entre brancos e negros. Como dito no capítulo anterior, as universidades federais possuem agora em sua maioria estudantes negros ou negras, de acordo com a pesquisa realizada em 2018 pela ANDIFES em parceria com o FONAPRACE.

Pode-se aferir que um conjunto de fatores contribuiu para que essa fosse uma realidade no cenário contemporâneo de ingresso nas instituições de educação superior, principalmente públicas, mas é significativo ressaltar que as lutas do movimento negro tiveram destaque ao serem apropriadas em determinados governos (ou instituições) que implantaram o sistema de cotas na educação superior. Mas há

¹⁹ Denominação atribuída a partir de 2023. Até o ano de 2022, era denominada Fundação Nacional do Índio. Trata-se do órgão indigenista oficial do governo, criado no ano de 1967.

outros movimentos que devem ser considerados, além, evidentemente, das determinações dos organismos internacionais nas políticas públicas.

Segundo Amaral; Bilar; Domingos (2017), é recente a presença de estudantes indígenas no ensino superior do Brasil, datando de 2001, em que a primeira política pública voltada ao acesso e à permanência deste grupo em universidades públicas ocorreu em universidades estaduais do Paraná.

Até os anos 1950, teses defendiam a extinção das culturas indígenas, já que as ações do Estado estavam baseadas em integrar estes povos. As próprias legislações conceituavam os indígenas como relativamente capazes, sujeitando-os ao poder tutelar estatal (Amaral; Bilar; Domingos, 2017).

De fato, diversas etnias indígenas foram extintas durante o período de contato, mas por causa da violência e de massacres cometidos pelas ações decorrentes da colonização e da dominação da sociedade. Ações estas que, ao mesmo tempo, tiveram atos de resistência por essa população (Amaral; Bilar; Domingos, 2017).

Na atualidade, percebemos como estratégias de resistência a organização e a concretização do movimento indígena. Conforme Luciano (2006, p. 58), “movimento indígena, é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesse coletivos”.

O autor afirma que este movimento existe desde os anos 1970 no Brasil em que suas lideranças, povos e organizações se esforçam conjuntamente por direitos como saúde, educação e terra. Foi esse movimento indígena que conseguiu a demarcação e a regularização das terras indígenas e a aprovação de evoluídos direitos para esses povos. Povos estes que somam 305 etnias distintas com 274 línguas faladas, segundo o censo realizado pelo IBGE em 2010.²⁰

Importante destacar que, do total da população indígena no Brasil, 326.375 se encontram em situação de extrema pobreza, correspondendo a cerca de 40% desse grupo populacional, conforme os dados do Plano Brasil sem Miséria (Yazbek, 2012 *apud* Amaral; Bilar, 2020). Atualmente, os povos indígenas

estão submetidos a precárias condições de vida, tendo como principal causa a não demarcação de seus territórios e a omissão do Estado brasileiro em

²⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/brasil-registra-274-linguas-indigenas-diferentes-faladas-por-305-etnias#:~:text=Brasil%20registra%20274%20%C3%ADnguas%20ind%C3%ADgenas,Funda%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20dos%20Povos%20Ind%C3%ADgenas>

garantir infraestrutura e políticas sociais necessárias diante da ofensiva do agronegócio (Amaral; Bilar, 2020, p. 184).

Em 2004, a FUNAI estimava que havia mais de dois mil indígenas em universidades brasileiras. Isto porque a expansão da oferta dos ensinos fundamental e médio ocasionou a ampliação da demanda pelo ensino superior.

De acordo com Luciano (2006), as primeiras iniciativas referentes a ações afirmativas voltadas para estudantes indígenas remetem-se ao início dos anos 1990, em que são realizadas parcerias entre a FUNAI e universidades públicas e privadas. O autor cita como exemplo o ingresso de indígenas na Pontifícia Universidade Católica de Goiás nessa época. Na atualidade, esses estudantes estão ingressando gradualmente em universidades públicas, a exemplo da Universidade de Brasília, por meio das cotas. Desde 2001, a Fundação Ford oferece bolsas para estudantes carentes destinadas à permanência em cursos de mestrado e doutorado, em que dez indígenas foram beneficiados.

Luciano (2006, p. 163-164) salienta que o sistema educacional brasileiro é bastante

[...] excludente, discriminador e colonizador. A cultura política e acadêmica sempre foi o baluarte do processo dominador e colonizador das sociedades ocidentais europeias, razão pela qual sempre mantiveram as portas das universidades cerradas para os povos colonizados. Daí a forte reação ao sistema de cotas como possibilidade de ingresso de índios e negros.

O autor acrescenta que o debate acerca das cotas em universidades passa por uma escolha política e ideológica da população brasileira, em que se deve optar por qual tipo de população se deseja:

[...] culturalmente rica e plural, economicamente inclusiva e justa e socialmente pacífica e digna, ou culturalmente pobre e homogênea, economicamente excludente e miserável e socialmente injusta, escravista e violenta (Luciano, 2006, p. 164).

O autor ainda critica o fato de que essa definição deveria partir do conjunto da população brasileira e não de uma pequena parte que compõe a elite, a qual manobra o pensamento da maioria, por deter os poderes político e econômico, a mídia, a tecnologia, além do próprio sistema educacional.

O autor também aponta que as oportunidades e as condições para o acesso ao ensino superior são desiguais. Para ele, o sistema de cotas tem por objetivo reduzir

e reparar, ao menos parcialmente, a vexatória, desigual e injusta metodologia de seleção praticada pelas universidades brasileiras. Para o autor, é desigual e injusto que indígenas de aldeias e negros das periferias que tiveram um péssimo ensino público disputem as insuficientes vagas nas universidades com os filhos da elite, pois estes estudaram nas melhores escolas particulares ou mesmo públicas além da sua possibilidade de pagar por cursos preparatórios altamente qualificados. E reforça:

Ou se é favorável à maior democratização de acesso ao Ensino Superior, tendo o sistema de cotas como uma medida compensatória da enorme dívida histórica do Brasil com os negros e os índios que representam a metade de sua população, e que formam segmentos sociais importantes na construção da nação brasileira, ou se é favorável à continuidade da manutenção dos privilégios das classes dominantes. Sem a política de cotas ou outras propostas reparadoras, muitos negros e índios continuarão forçando entradas nas universidades, como tem sido até hoje, mas continuarão sendo incômodas minorias colonizadas... Este reconhecimento é imprescindível para qualquer projeto de construção de uma nação brasileira efetivamente pluricultural e pluriétnica (Luciano, 2006, p. 165).

Mas, o autor ressalta que a política de cotas não deve ser permanente, pois é necessário um sistema educacional de qualidade, em que todos tenham acesso. Também afirma que o Estado deveria oferecer vagas a todos aqueles que desejam algum curso de graduação, a exemplo do ensino básico. Há que se observar outros tipos de cotas que implicam o acesso de estudantes à educação superior.

Para além do acesso de indígenas ao ensino superior através das cotas, é necessário pensar na permanência deste grupo neste nível de ensino, já que alguns fatores podem influenciar na “conclusão ou não da graduação, dentre eles apontamos, aspectos econômicos, culturais, sociais e pedagógicos que esses sujeitos vivenciam” (Amaral; Bilar; Domingos, 2017, s.p.)

Os fatores econômicos se referem aos gastos que os demais estudantes possuem, a exemplo de despesas com deslocamento da Terra Indígena para a universidade, moradia, alimento, entre outros. Os fatores sociais se referem à “distância da família e da Terra Indígena, preconceitos vivenciados na universidade, a questão linguística por terem a língua indígena como sua primeira língua de formação, não conseguindo compreender todo o conteúdo abordado nas aulas, etc.” (Amaral; Bilar; Domingos, 2017, s.p.)

Os fatores pedagógicos estão relacionados à fragilidade no próprio ensino básico e à inexistência de um acompanhamento frequente e sistemático pelas

instituições de ensino superior, podendo contribuir com a evasão de estudantes indígenas. (Amaral; Bilar; Domingos, 2017)

2.2 Debate sobre a “inclusão” dos deficientes na educação brasileira

O sistema capitalista e sua incansável busca por lucros, através da exploração dos trabalhadores, que vendem sua força de trabalho aos donos dos meios de produção, traz como consequências para a classe trabalhadora o crescimento da jornada de trabalho em circunstâncias precárias e a transformação das relações humanas. Tal alteração é favorável à marginalização das pessoas com deficiência, pois se a finalidade das relações consiste “na determinação das mercadorias, não se enxerga o sujeito que as está produzindo, apenas as potencialidades que este apresenta para que se tenha o produto final” (Cunha, 2021, p. 312).

Com o frequente desenvolvimento do capitalismo, são introduzidas novas tecnologias para aumento do lucro, gerando o encolhimento do trabalho vivo e a ampliação da produção. Esse novo cenário ocasionou redução dos postos de trabalho, ampliando a carga de trabalho de alguns trabalhadores, deixando outros ociosos e descartados. “Os trabalhadores ociosos eram supérfluos à produção e constituíam o Exército Industrial de Reserva” (Iamamoto, 2001 *apud* Cunha, 2021, p. 312). Importa salientar que:

A constituição dos postos de trabalho era determinada pela composição orgânica dos corpos, que conseguem operar máquinas que produzem mercadorias com o tempo de trabalho necessário reduzido. Assim, as pessoas com deficiência também constituem o Exército Industrial de Reserva, pois seus corpos, dentro dessa lógica de produção, são considerados ociosos à lucratividade (Cunha, 2021, p. 312).

Para Cunha (2021), a deficiência pode ser considerada uma das expressões da questão social. A questão social se refere às manifestações das desigualdades sociais ocasionadas por um regime de dominação e exploração (Iamamoto, 2001 *apud* Cunha, 2021). Porém, antes da emergência da questão social, havia medidas de controle da pobreza na conjuntura europeia relacionadas ao trabalho que dividiam as pessoas entre capazes e incapazes para o mundo produtivo. Como forma de contenção dos pobres, os capazes ao trabalho eram destinados às workhouses,

espaços de trabalho e moradia precária. Aqueles considerados incapazes ao trabalho eram destinados para asilos (Pereira, 2009 *apud* Cunha, 2021).

Dessa forma, as pessoas com deficiência eram afastadas da vida em sociedade. Por não possuírem corpos apropriados aos modelos de normalidade do sistema de produção, estes não eram considerados úteis. No decurso da história, observou-se que as ações voltadas às pessoas com deficiência destinavam-se à institucionalização.

Esse processo se constituiu como controle daqueles que não são produtivamente ativos, contribuindo para a segregação e a experiência da deficiência como forma de opressão social. A sociedade não mede esforços em controlar os desvios dos padrões de normalidade (Oliver, 2008 *apud* Cunha, 2021, p. 313).

No entanto, a apreensão da deficiência como desvantagem social desloca do indivíduo para a estrutura social a motivação da desigualdade envolvendo o corpo com impedimentos. A título de exemplo, uma pessoa surda que cursa o ensino superior possui limitação na aprendizagem alterada para desigualdade e opressão social se a instituição não ofertar ações de inclusão ao estudante, como aulas bilíngues. Se a conjuntura social prioriza algumas práticas sociais e se os ambientes sociais são insensíveis à diversidade corporal e restrições corporais, podem-se ocasionar atitudes discriminatórias às pessoas com deficiência. (Santos, 2010)

Entretanto, no decorrer do tempo, as pessoas com deficiência foram conquistando direitos. Ao mesmo tempo que emergiu a questão social, também foi necessário que políticas sociais fossem estruturadas com vistas ao enfrentamento das expressões da questão social. No Brasil, o movimento das pessoas com deficiência se fortaleceu durante a redemocratização do país. (Cunha, 2021)

De acordo com os estudos de Castro (2018), a realização da Conferência Mundial de Educação em 1994 na Espanha desencadeou medidas destinadas a assegurar que as pessoas com deficiência possam participar como sujeitos sociais.

Essa conferência culminou com a assinatura da Declaração de Salamanca, que orienta o modelo de inclusão social e assevera a importância de todos se responsabilizarem com a retirada das barreiras que excluem pessoas com deficiência. Também foi realizada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo em 2007 com o objetivo de “proteger e promover os direitos e a dignidade dessas pessoas” (Castro, 2018, p. 50).

Segundo Castro (2018), 1981 foi o ano internacional da pessoa com deficiência, que teve como função alertar a sociedade brasileira para o acentuado cenário de exclusão em que se encontrava essa parcela da população. A partir dessa data, ecoaram ações que favoreceram a criação da Coalizão Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência (Lanna Júnior, 2010 *apud* Castro, 2018).

A Lei 8.213/91 é considerada a primeira ação afirmativa para pessoas com deficiência, pois reserva cotas para estas no mercado de trabalho em empresas com número superior a 100 funcionários em seu quadro. Para Castro (2018, p. 57),

[...] a existência de políticas de ação afirmativa para pessoas com deficiência é justificada, pelo fato de que a legislação vigente dispõe sobre o conceito de inclusão e da necessidade da aceitação das diferenças para uma sociedade igualitária e democrática, isto é, precisa-se compreender que a construção de uma sociedade que aceite, respeite e inclua as pessoas com deficiência é parte fundamental para o desenvolvimento da democracia.

A autora chama a atenção para o Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão, instituída em 2015, através da Lei 13.146/2015, que objetiva garantir e proporcionar as condições de igualdade para assegurar os direitos deste público nas instituições de ensino voltadas a integração e inclusão das pessoas com deficiência.

Segundo Castro (2018), as pessoas com deficiência encontram obstáculos para ingressar no ensino superior seja pela baixa qualidade da educação básica ou pela dificuldade apresentada pelos vestibulares e ENEM ou ainda outros motivos. O Censo da Educação Superior aponta para a pequena quantidade de pessoas com deficiência matriculadas nas universidades brasileiras, em que representavam 23,9% da população segundo o Censo Demográfico de 2010 e somente 6,66% haviam concluído alguma graduação.

[..] apesar do ingresso das pessoas com deficiência ter aumentado três vezes e meia em 2014, quando comparado ao total de matrículas no Ensino Superior do país em 2004 o percentual não chegou nem perto de 1% do total, representando somente 0,42% (Castro, 2018, p. 61).

Castro (2018, p. 54) chama a atenção para os artigos 205 e 208 da Constituição Federal de 1988, que garantem a educação como direito de todos. Além disso, a UNESCO torna pública “a necessidade de atender as demandas relacionadas a oferta de ensino superior para pessoas com deficiência” em sua Declaração sobre Educação

para Todos. Dessa forma, iniciou-se um movimento para que o Estado viabilizasse o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior, através de ações que as efetivassem. A autora denuncia que

[...] o principiar da política de cotas teve um grande debate, que chamou atenção dos estudiosos para a questão racial e socioeconômica, deixando de lado a questão de pessoas com deficiência que não foi alvo da política inicialmente. (Castro, 2018, p. 55)

Castro (2018) afirma que em 2001 a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) foi a primeira instituição de ensino superior que adotou cotas para pessoas com deficiência, reservando 10% das vagas a estas. Já em 2008, o Ministério da Educação publica a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, resultado de um vasto debate acerca dessa questão, em que se admite a necessidade de se reestruturar o sistema de ensino em favor das pessoas com deficiência, de forma a atentar para o acesso e para a permanência desse público no ensino superior.

2.3 Aproximações históricas: Lei de Cotas e Programa Bolsa Permanência

O Programa Bolsa Permanência foi criado pelo MEC através da Portaria Nº 389, de 09/05/2013, voltado a estudantes de graduação das IFES. Tem como objetivos oportunizar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, especialmente indígenas e quilombolas; diminuir os gastos de manutenção de vagas ociosas devidas à evasão estudantil e proporcionar a democratização do acesso ao ensino superior.

Importante destacar que o programa é um auxílio financeiro com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais e étnico-raciais, contribuindo para a permanência de estudantes com esse perfil nas IFES. Ou seja, o Bolsa Permanência pode ser considerado uma ação afirmativa, dado que é destinado a um grupo populacional específico (baixa renda, indígenas e quilombolas) em total consonância com a Lei de Cotas, sendo que esta se refere ao acesso e o Bolsa Permanência à permanência destes grupos populacionais.

O valor da Bolsa Permanência para estudantes com carga horária igual ou superior a cinco horas diárias de aula era de R\$ 400,00 e para os indígenas e quilombolas é de R\$ 1.400,00, em razão das particularidades relacionadas a costumes, língua, circunstância geográfica, dentre outras características.

Os estudantes indígenas e quilombolas devem apresentar às instituições, através do Sistema de Informação do Programa Bolsa Permanência, uma documentação específica como autodeclaração étnico-racial e declaração fornecida pelas suas comunidades informando seu pertencimento étnico. Os demais estudantes comprovavam a renda per capita de até 1,5 salário mínimo através de envio de documentação civil e de renda do grupo familiar.

Em 2016, foram suspensas novas inscrições para este último critério, devido à questão orçamentária, através de ofício circular emitido às IFES pelo MEC. Assim, atualmente, apenas indígenas e quilombolas fazem jus ao programa.

A operacionalização do pagamento das bolsas aos beneficiários é realizada diretamente entre o estudante e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sendo a instituição de ensino responsável pela homologação mensal da bolsa no sistema de informação do programa. Segundo Santos (2017, p. 52),

[...] o PBP surgiu como uma ação complementar da chamada Lei de Cotas, com o objetivo de auxiliar os estudantes de baixa renda e os oriundos de comunidades indígenas e quilombolas no enfrentamento das principais dificuldades presenciadas nos ambientes de educação superior, pós-ingresso proporcionado pela referida lei.

Segundo reportagem publicada no site Agência Pública, o programa sofreu uma drástica redução desde o governo Temer até o governo Bolsonaro, já que apenas quatro entre dez estudantes que solicitam o PBP conseguem ter seus pedidos atendidos. Até então, o acesso era universal, segundo o *site*. Na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), por exemplo, de 121 estudantes indígenas que solicitaram a bolsa, apenas 27 foram contemplados no governo Bolsonaro.

Em 2013, ano inicial do programa, 6.578 estudantes tiveram pedidos deferidos, em 2014, este número passou para 15.477, 21.245 em 2015, 24.523 em 2016 e, aproximadamente, 24.000 em 2017. De 2018 em diante, houve redução, que se acentuou no governo Bolsonaro. Em 2022, o MEC ofertou 2 mil bolsas a 5.278 solicitantes. O *site* Agência Pública (2022, s.p.), indica que

Seriam necessários 34,8 milhões de verbas públicas – apenas R\$ 2,9 milhões por mês – para atender o número de candidatos que têm direito ao programa, mas não foram contemplados neste ano. A título de comparação, esse valor é inferior aos gastos individuais do presidente Jair Bolsonaro nos cartões corporativos no período de 35 dias entre abril e maio, que foi de R\$ 4,2 milhões.

A situação se repete em outras universidades, a exemplo da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), que obteve somente 19 bolsas. Na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), foram 20 estudantes contemplados/as para 320 solicitações. O MEC explicou que concedeu o número de bolsas de acordo com a média do percentual de cobertura do programa em cada instituição.

Embora essas ações constituam-se “afirmativas”, na pesquisa junto à UFCA, não se localizaram dados que possibilitassem focar as ações relativas ao Programa Bolsa Permanência devido à inexistência de beneficiários deste programa na universidade.

A pesquisa com estudantes cotistas é apresentada a seguir, com uma análise sobre as ações afirmativas na universidade.

3 O CENÁRIO DA PESQUISA: A UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI E OS IMPACTOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Este capítulo tem como objetivos analisar o perfil da graduação no ensino superior federal após a implementação da lei de cotas e refletir sobre os desafios postos à assistência estudantil após a implementação das cotas no ensino superior. Traz como elementos os resultados da pesquisa de campo realizada junto aos estudantes cotistas, bem como elementos acerca da assistência estudantil e da Universidade Federal do Cariri, considerando sua história.

3.1 Apresentando a Universidade Federal do Cariri e o perfil dos estudantes da graduação

A Universidade Federal do Cariri (UFCA) fica localizada na região sul do Ceará, a 500 km da capital Fortaleza. A instituição resulta do desmembramento da Universidade Federal do Ceará (UFC), e sua criação data de 5 de junho de 2013. Atualmente, oferta 25 cursos de graduação, sete cursos de especialização, quatro cursos de mestrado e um de doutorado. Recebe estudantes do Brasil, sendo que a maior parcela destes provém das cidades que compõem o Cariri. A universidade é formada por cinco *campi*: Juazeiro do Norte, Crato, Barbalha, Brejo Santo e Icó (atualmente sem funcionamento).

Nesse sentido, faz-se necessário relatar um pouco da história da formação da Universidade Federal do Cariri, que resultou do desmembramento da UFC. Em 28 de abril de 2001, realizava-se a aula inaugural do curso de Medicina na cidade de Barbalha, localizada na região do Cariri cearense, sendo este uma expansão da Universidade Federal do Ceará (UFC), para atender ao projeto de interiorização desta instituição e às demandas da sociedade civil na região, já que o interior do estado encontrava-se desassistido de uma instituição federal de nível superior.

Antes da interiorização do curso médico da UFC, estudantes no interior do Ceará precisavam migrar para cidades maiores – mais comumente para Fortaleza ou para a capital pernambucana, Recife – para se formarem médicos. A demanda crescente por profissionais de saúde no Nordeste e no Norte do Brasil contrastava com a baixa oferta de cursos de Medicina nessas regiões, o que provocou por muitos anos, a “importação” de profissionais

vindos de localidades com mais investimentos em Educação médica, como Sudeste e Sul (UFCA, 2022, p. 2).

A primeira turma do curso de Medicina funcionou no antigo Colégio Santo Antônio, espaço doado à UFC em 2000 e possuía 40 alunos, cuja formação estava em conformidade com a reforma curricular, que procurava dar respostas aos anseios de uma Medicina humanizadora. Nos anos iniciais do curso, havia dificuldades para contratação de docentes e em relação à estrutura, em que até mesmo os estudantes se empenhavam na procura para que os profissionais da região se interessassem em participar das primeiras seleções. Em 20 de janeiro de 2006, o Conselho Universitário da UFC cria as estruturas acadêmica e administrativa do campus da instituição no Cariri. Em 17 de fevereiro do mesmo ano, foram criados os cursos de Engenharia Civil, Agronomia, Biblioteconomia, Filosofia, com o objetivo de atender ao plano de expansão das instituições federais de ensino superior (REUNI) e as demandas da sociedade civil da região.

Uma das unidades voltadas para o público discente é a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), que atua para desenvolver programas que objetivam colaborar para a

[...] permanência, o bem-estar, a qualidade de vida, a melhoria do desempenho acadêmico e o êxito na conclusão da graduação, com especial atenção aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e aos que ingressaram na Universidade por meio de ações afirmativas (UFCA, 2020, p. 22).

A PRAE foi criada em 2017 em substituição à Diretoria de Assistência Estudantil (DAE). Suas atividades estão em conformidade com o PNAES e têm como objetivo proporcionar o equilíbrio de oportunidades entre os estudantes e colaborar para o crescimento do desempenho acadêmico, partindo de ações que procuram diminuir e romper com situações de evasão e retenção. Para tanto, a PRAE oferta auxílios financeiros e serviços aos estudantes como atendimento psicológico, psiquiátrico e pedagógico. Os auxílios financeiros, os objetivos dos mesmos bem como seus valores constam no Quadro 3 abaixo, sendo que é necessário que os estudantes estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica para a solicitação de acordo com o PNAES:

Quadro 3 – Relação dos Auxílios financeiros estudantis da PRAE

Auxílio	Objetivo	Valor
Alimentação	Atender aos estudantes que não estão utilizando o Refeitório Universitário do seu campus devido à realização de estágio curricular em município em que não há refeitório universitário da UFCA.	R\$ 22,46 ²¹
Creche	Disponibilizar ajuda financeira aos estudantes para reduzir a evasão acadêmica decorrente da maternidade ou paternidade.	R\$ 300,00
Emergencial	Disponibilizar subsídio financeiro, referente às áreas Atenção à Saúde, Moradia e Transporte, a discentes que se encontram em situações emergenciais, que coloquem em risco a permanência e o êxito na conclusão do curso na Universidade.	Atenção à saúde e Emergencial – até R\$ 350,00; Transporte – R\$ 100,00 ou R\$ 150,00
Financeiro a eventos	Fornecer apoio financeiro para o/a estudante para participar de eventos extracurriculares de cunho pedagógico, esportivo, cultural ou sociopolítico.	Até R\$ 900,00 ²²
Inclusão digital	Disponibilizar auxílio financeiro aos estudantes para acesso a equipamento que proporcione a inclusão digital.	Até R\$ 1.300,00 ²³
Moradia	Assegurar auxílio financeiro para complementação de despesas com moradia.	R\$ 400,00
Óculos	Assegurar subsídio na complementação de gastos para aquisição de óculos	Até R\$ 400,00
Saúde Menstrual	Fornecer um subsídio financeiro para a aquisição de produtos de higiene menstrual	R\$ 25,00
Transporte	Subsidiar a locomoção dos discentes com transportes, no percurso entre a residência e a Universidade, durante os dias letivos	R\$ 100,00 e R\$ 150,00
Tecnologia Assistiva	Fornecer um subsídio financeiro destinado à aquisição ou manutenção de tecnologia assistiva para a permanência dos/as estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação	Até 600,00 ²⁴

Fonte: Elaboração própria com base nos editais da PRAE

Essa gama de auxílios ofertados pela PRAE impacta positivamente sobre estudantes cotistas e não cotistas, já que a recomendação do PNAES é o corte de renda per capita é de até 1,5 salário mínimo, não importando se o/a estudante ingressou na instituição por cotas.

Observa-se, pelo Quadro 3, que o/a estudante tem a possibilidade de solicitar um auxílio financeiro de acordo com a necessidade do momento. No entanto, o

²¹ Valor referente ao dia de realização do estágio curricular.

²² São valores que variam de acordo com a região do país em que o/a estudante irá participar do evento.

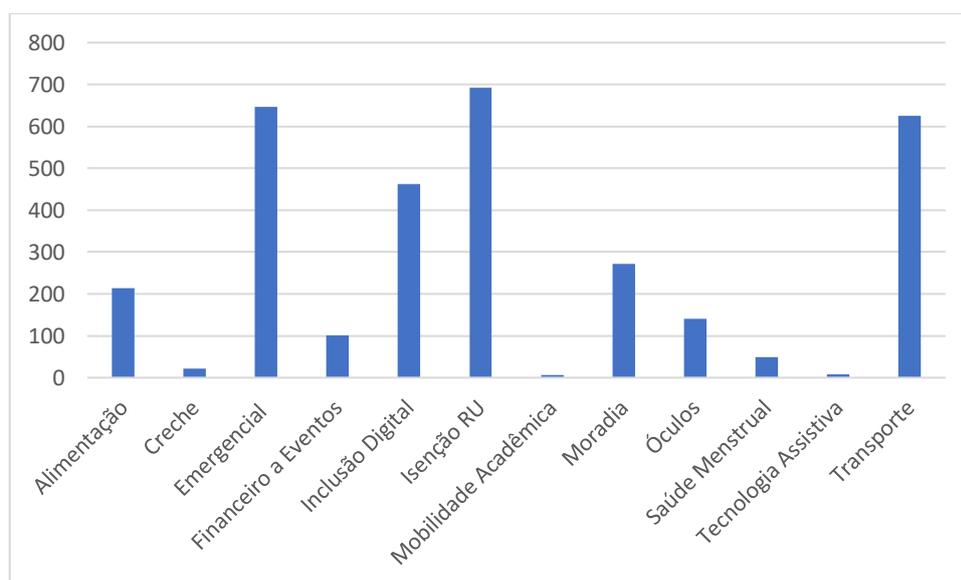
²³ Benefício de parcela única, pago ao/a estudante uma vez por ano. Ver mais em: <https://documentos.ufca.edu.br/wp-folder/wp-content/uploads/2023/03/PRAE-UFCA-EDITAL-AUX%C3%8DLIO-FINANCEIRO-A-EVENTOS-03.03.2023.pdf>.

²⁴ O/a estudante recebe o auxílio tecnologia assistiva uma vez por ano. Ver mais em: <https://documentos.ufca.edu.br/wp-folder/wp-content/uploads/2023/05/PRAE-UFCA-EDITAL-TECNOLOGIA-ASSISTIVA-17.05.2023.pdf>.

atendimento da PRAE ao discente vai depender da dotação orçamentária existente. Além disso, o estudante deve atender aos requisitos de cada auxílio dispostos nos respectivos editais. Por exemplo, para solicitar o Auxílio Moradia, o estudante e sua família precisam ser oriundos de município diferente do campus em que estuda.

Os Auxílios Moradia e Creche são pagos ao estudante durante toda a graduação, sendo apenas renovados anualmente através do envio de documentos ao setor de Serviço Social da PRAE que comprovem se o/a estudante ainda atende aos requisitos socioeconômicos que ensejaram a concessão. O Auxílio Creche se refere a estudantes que têm filhos/as até 5 anos de idade. Os Auxílios Óculos e Inclusão Digital são benefícios pagos ao discente uma vez ao ano, sendo que o Auxílio Óculos pode ser solicitado a cada doze meses. O Auxílio Óculos é destinado à compra de óculos, em que prevalece o menor de três orçamentos. O Auxílio Inclusão Digital é destinado para compra de notebook ou manutenção de computador que já possua, em que os/as Assistentes Sociais que realizam a análise da documentação necessária para solicitar o auxílio priorizam o menor dos três orçamentos enviados pelo estudante. O Auxílio Emergencial se refere a situações emergenciais nas áreas especificadas no Quadro 3 acima e sua prioridade são os/as estudantes novatos de cada ano letivo. Os valores do Auxílio Transporte variam de acordo com o local onde o/a estudante mora e o campus em que estuda. Se mora na mesma cidade em que está localizado o campus, recebe R\$ 100,00; se mora em cidade diferente de onde o campus está localizado, recebe R\$ 150,00.

É o segundo auxílio com o maior número de solicitações pelos/as estudantes da UFCA. No Edital Unificado 2022, que abrange os auxílios creche, moradia e transporte além da isenção da taxa do RU, foram 734 inscritos para 625 pedidos de Auxílio Transporte, o que corresponde a 85,15%, seguido do Auxílio Emergencial, que em 2022, foram 647 inscrições. O Auxílio Inclusão Digital, cujo edital em 2022, recebeu um total de 462 inscrições. A isenção da taxa do R.U. é o benefício mais solicitado, portanto, da PRAE, no ano de 2022, com 691 inscrições. O Gráfico 1 abaixo compara visualmente as solicitações por auxílios financeiros da PRAE em 2022:

Gráfico 1 – Comparação das solicitações por benefícios da PRAE em 2022

Fonte: Elaboração da autora com base no Relatório de Gestão PRAE 2022 e resultados do Edital Unificado 2022

A PRAE também possui um importante equipamento social destinado ao fornecimento das principais refeições à comunidade acadêmica da UFCA, o Refeitório Universitário (RU). São fornecidos almoço e jantar, em que há estudantes isentos do pagamento da taxa e estudantes pela UFCA que tenham feito o ensino médio em escola pública ou por renda de até 1,5 salário mínimo, os quais pagam R\$ 2,00 pela refeição, com a contrapartida do valor restante pela universidade. Observamos, através do Gráfico 1, que as demandas dos/as estudantes da UFCA por alimentação, por meio do benefício da Isenção da taxa do RU, e transporte são as duas maiores da instituição em 2022, o que leva a pensar que o Refeitório Universitário se constitui como fundamental na permanência dos/as estudantes. A oferta do Auxílio Transporte também configura como fundamental para o deslocamento dos/as estudantes, principalmente na região do Cariri, que comporta três cidades, sendo que há estudantes que necessitam de mais de um ônibus para ir e mais de um para voltar da instituição. No Edital Unificado 2022, dos 625 inscritos no Auxílio Transporte, apenas 150 foram deferidos inicialmente, ou 24%, ficando 475 no cadastro de reserva ou indeferidos por ausência de alguma documentação exigida no edital. Observamos no *site* da UFCA que foram realizadas três convocações do cadastro de reserva do respectivo auxílio ao longo de 2023 e da isenção da taxa do RU²⁵. Quanto à Isenção

²⁵ Ver mais em: <https://www.ufca.edu.br/assuntos-estudantis/editais/#accordion-3>

do RU, foram deferidos igualmente 150 estudantes, ficando 541 no cadastro de reserva ou indeferidos. As perguntas que se fazem são: Que estratégias esses/as estudantes utilizaram para chegar à UFCA durante a espera da convocação ou para se alimentar mesmo ao custo de R\$ 2,00 ao dia? Será que algum/a desistiu de esperar ser convocado/a?

Sinalizamos que, em decorrência da pandemia da COVID-19, toda a estrutura e funcionamento da PRAE passaram por novas estratégias de atuação das ações do PNAES, uma vez que a modalidade de ensino presencial foi alterada para o Ensino Remoto Emergencial. Em 2020, foram ofertados o Auxílio Segurança Alimentar no valor de R\$ 180,00 (cento e oitenta reais), em virtude da paralisação do Refeitório Universitário, e o Projeto Alunos Conectados RNP/MEC²⁶, que teve por objetivo disponibilizar *internet* aos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Destaca-se, como dado relevante do relatório, as formas de custeio para as ações da assistência estudantil na UFCA, que são o PNAES, emenda parlamentar e recursos financeiros da própria instituição. O relatório de gestão também aponta que o financiamento da universidade depende, essencialmente, dos recursos da União, que são autorizados por meio da Lei Orçamentária Anual (LOA) e estão distribuídos em três grupos: pessoal e encargos sociais, outras despesas correntes e investimentos. Nas outras despesas correntes, estão incluídos os auxílios financeiros a discentes, os quais sofreram reduções em cerca de 7%. É importante destacar que, mesmo sob a situação emergencial decorrente da pandemia, as universidades públicas passaram por retenção de recursos durante todo o Governo Bolsonaro, o que implicou acentuado contingenciamento e, às vezes, suspensão de atividades ou auxílios. O relatório aponta ainda que a UFCA possui receitas próprias, as quais são oriundas em sua maior parte do Refeitório Universitário, porém em 2020, devido à pandemia, o mesmo ficou paralisado, ocasionando uma arrecadação de apenas 20% do que estava previsto na LOA.

Em relação ao orçamento PNAES em 2020, dos R\$ 4.593.869,00 (quatro milhões, quinhentos e noventa e três mil e oitocentos e sessenta e nove reais) orçados, foram executados apenas R\$ 2.865.526,21 (dois milhões, oitocentos e

²⁶ “A iniciativa do Ministério da Educação (MEC), vigente até junho de 2022, forneceu e monitorou pacotes de dados móveis para alunos em condição de vulnerabilidade socioeconômica das Instituições Federais de Ensino Superior, para desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, fora do campus de sua instituição de ensino, no contexto da pandemia da Covid-19”. Cf. maiores informações em https://www.rnp.br/projetos/alunos_conectados

sessenta e cinco reais e vinte e um centavos). No relatório de gestão, afirma-se que, devido à pandemia de Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas, afetando a paralisação do RU e a execução dos seus recursos. Também foi inviabilizado o pagamento do auxílio transporte, que só é recebido pelos beneficiários em dias letivos para a locomoção diária dos discentes. Os recursos não utilizados nestes dois programas foram disponibilizados para outros programas. Foram utilizados os valores de R\$ 200.070,14 (duzentos mil, setenta reais e catorze centavos) e R\$ 33.396,00 (trinta e três mil e trezentos e noventa e seis reais) para pagamento dos auxílios inclusão digital e alimentação, respectivamente, oriundos de emenda parlamentar 2020. Também foram utilizados R\$ 129.308,86 (cento e vinte e nove mil, trezentos e oito reais e oitenta e seis centavos) para pagamento do auxílio segurança alimentar e RU oriundos de outras fontes.

Importa considerar que as emendas parlamentares têm se constituído uma fonte de financiamento para as universidades, o que pode garantir a possibilidade de manutenção de determinados programas, porém é também importante destacar que se trata de um caminho alternativo que deve ser estudado com profundidade, inclusive em razão do que significa o impacto da EC 95 na educação superior, bem como a percepção do conjunto de metas do Plano Nacional de Educação.

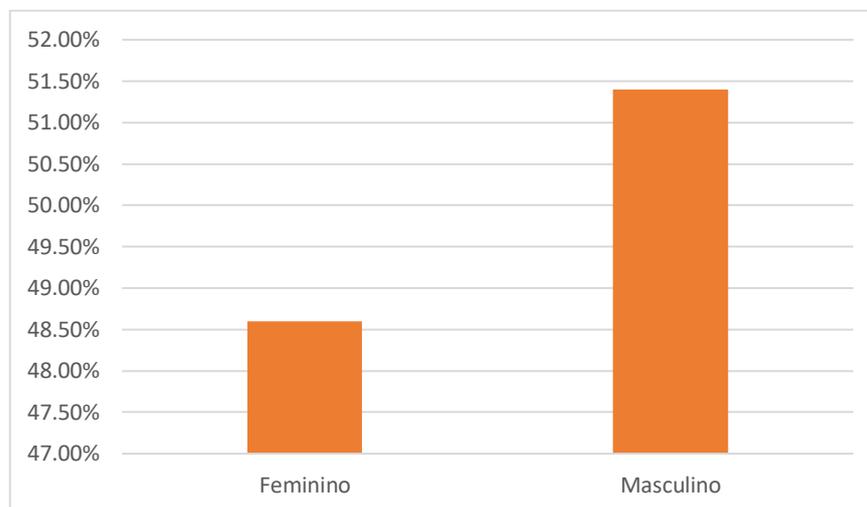
Observa-se que o auxílio que apresenta maior investimento é o Auxílio Moradia, correspondendo a 48% do total do orçamento do PNAES, seguido do Auxílio Inclusão Digital, com 24%, e Auxílio Alimentação que atinge 15% do orçamento do Programa, em dados referentes à execução em 2020. É de fundamental relevância, como dito no capítulo 1, a construção de equipamentos sociais para o atendimento a estudantes que necessitem de moradia. A UFCA possui uma residência universitária que se encontra em vias de regulamentação de seus regimentos internos para receber estudantes da instituição.

Destaque-se que o PNAES deve ser considerado na possibilidade e capacidade de atender à permanência de estudantes, principalmente aqueles que provêm de sistema de cotas, de condições de finalizar o seu curso. Para isso, um criterioso acompanhamento da dotação orçamentária e da execução do orçamento, assim como a necessária implementação de políticas internas na instituição, devem ser pontos de partida para o pleno acesso às ações afirmativas.

Essas políticas devem ter como foco a análise do perfil discente da instituição. Segundo o Painel de Dados da Graduação, disponível na página eletrônica da UFCA,

no semestre 2021.2 (ano mais recente publicado no site), havia na instituição 3.362 discentes, sendo 48,6% do sexo feminino e 51,4% do sexo masculino.

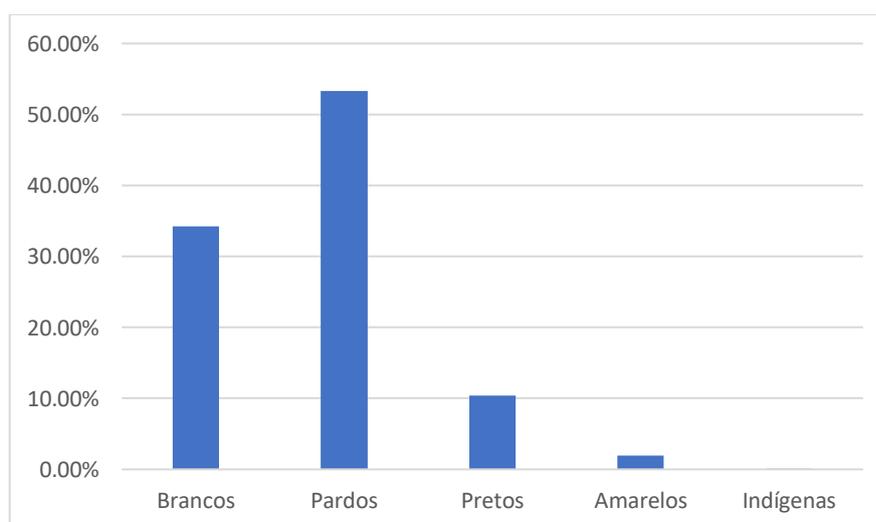
Gráfico 2 – Sexo dos/as discentes da UFCA semestre 2021.2



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponíveis na página da UFCA.

Quanto à autodeclaração de Cor/Raça, são 34,26% estudantes brancos, 53,35% estudantes pardos, 10,36% são estudantes pretos, 1,94% são amarelos e 0,09% são indígenas.

Gráfico 3 – Cor, raça e etnia dos estudantes da UCFA em 2021.2



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponíveis na página da UFCA.

No tocante à faixa etária, a maioria está entre 20 e 24 anos, ou seja, 1.858 discentes, ou 55,26% do total de estudantes da UFCA, o que traz implicações diretas com a meta 12 do PNE. Porém, é importante destacar que a faixa etária dos discentes se estende até a faixa entre 70 e 74 anos. Acerca da faixa de renda, a maioria, ou seja, 1.931 estudantes, possui até R\$ 500,00 (quinhentos reais), ou 57,43% do total de estudantes, que fazem parte do perfil de demandante do PNAES. Não foram disponibilizados dados referentes ao total de estudantes com deficiência no referido Painel de Dados da Graduação no sítio da UFCA, sendo essa informação de fundamental relevância.

Trata-se de um perfil que se apresenta em conformidade com os dados da região do Cariri, uma vez que a maioria de estudantes advém dessa região. Esse perfil sinaliza para os desafios de uma instituição recente e indica a necessidade de aprofundar a análise sobre os desafios da permanência de discentes.

3.2 Perfil dos estudantes da permanência estudantil

Tomando como referência a lista de inscritos no Edital Unificado 2022, podemos traçar um perfil da graduação na Universidade Federal do Cariri. Este é o edital com o maior número de inscrições durante o ano dentre os editais publicados pela PRAE. São ofertadas vagas para os auxílios moradia, transporte e creche e a isenção do pagamento da taxa do RU. Em relação ao número de cursos de cada *campus*, também é importante chamar a atenção, pois o campus Juazeiro do Norte possui 14 cursos, Crato possui dois cursos (Agronomia e Medicina Veterinária), Brejo Santo conta com seis cursos e Barbalha com o curso de Medicina.

Foram 734 inscritos/as, sendo 383 do sexo feminino e 351 do sexo masculino, dos quais 700 declaram possuir renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo, 80 se declaram pretos, 20 declaram ser pessoas com deficiência, 16 se autodeclaram indígenas, 681 cursaram os três anos do ensino médio em escola pública, dez se autodeclaram quilombolas, 436 pardos, 516 pretos e pardos.

Em relação ao *campus* em que estuda, a maioria pertence ao campus Juazeiro do Norte (este possui o maior número de cursos), correspondendo a 474 estudantes. Em seguida, vem o campus Crato com 104 inscritos/as, Brejo Santo, com 90 inscritos/as, e, por fim, Barbalha, com 66 inscritos/as.

Quanto ao quesito Cor/Raça relacionado ao sexo, a maioria de pretos/as, ou seja, 41 pertencem ao sexo feminino, e 39 são do sexo masculino. Entre pardos/as, são 211 do sexo masculino e 225 do sexo feminino. Acerca do critério Pessoas com Deficiência, oito são do sexo feminino e 11 do sexo masculino.

Esse perfil coaduna com a pesquisa realizada pelo FONAPRACE e destaca que as universidades públicas constituem-se espaços de incorporação de parte da população historicamente apartada de um espaço outrora percebido como de “elite”, ainda que entre acesso e permanência possam existir fatores que impeçam a continuidade do curso.

Há que se considerar, todavia, que, internamente, as unidades da instituição elaboram dados que podem ser observados como importantes destaques com relação ao acesso à UFCA, como os da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), que apresenta um perfil amplo do conjunto de discentes.

3.3 A assistência estudantil na perspectiva dos estudantes participantes da pesquisa

Na UFCA, de 2014 a 2022, se matricularam 3.710 estudantes ingressantes na instituição por meio das cotas. A título de compreensão, segue abaixo, de acordo com o Edital 10/2021/PROGRAD/UFCA – SISU 2021.2, de 28 de julho de 2021, o significado de cada cota, segundo a PROGRAD:

Quadro 4 – Tipo e descrição das cotas da UFCA

Cota	Descrição da cota
L1	Candidatos com renda familiar bruta per capita (por pessoa) igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L2	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita (por pessoa) igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L5	Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)
L6	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)

L9	Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)
L10	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)
L13	Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L14	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)

Fonte: Elaboração própria com base no Edital 10/2021/PROGRAD/UFCA – SISU 2021.2

Em levantamento junto à PROGRAD, conforme a Tabela 6 a seguir, observa-se o número de matrículas por tipo de cota na UFCA no período compreendido entre 2014 e 2022. Os dados estão agrupados em todo o período indicado e por curso, sem distinguir os *campi* onde são ofertados.

Tabela 6 – Matrículas por tipo de cota na UFCA (2014-2022)

Curso	L01	L02	L05	L06	L09	L10	L13	L14	Total
Administração	50	114	37	114	1	2	2	3	323
Administração Pública	31	73	25	78	-	1	3	3	214
Administração Pública e Gestão Social	2	7	1	6	-	-	-	-	16
Agronomia	37	81	34	84	1	-	-	1	238
Biblioteconomia	26	51	27	76	2	3	1	-	186
Ciência da Computação	14	28	10	37	-	-	1	-	90
Ciências Contábeis	14	33	11	31	-	1	-	1	91
Comunicação Social – Jornalismo	7	17	6	19	-	-	-	-	49
Interdisciplinar em Ciências Naturais	-	3	1	5	-	-	-	-	9
Design	23	40	14	39	-	-	1	2	119
Design de Produto	15	29	12	37	-	-	-	-	93
Engenharia Civil	72	144	54	143	1	2	3	3	422
Engenharia de Materiais	64	126	46	129	-	-	3	-	368
Filosofia	12	58	15	41	1	2	-	-	129
Filosofia	5	31	11	31	-	-	-	-	78
História	5	8	4	16	-	-	-	-	33
Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática	41	102	42	110	-	-	1	-	296
Jornalismo	26	59	19	62	1	1	1	2	171
Letras-Libras	8	25	8	31	2	-	1	1	76
Matemática Computacional	13	22	12	34	1	-	-	-	82
Medicina	43	101	43	109	8	10	6	9	329
Medicina Veterinária	12	24	10	22	-	1	1	1	71
Música	28	66	21	76	-	-	2	1	194

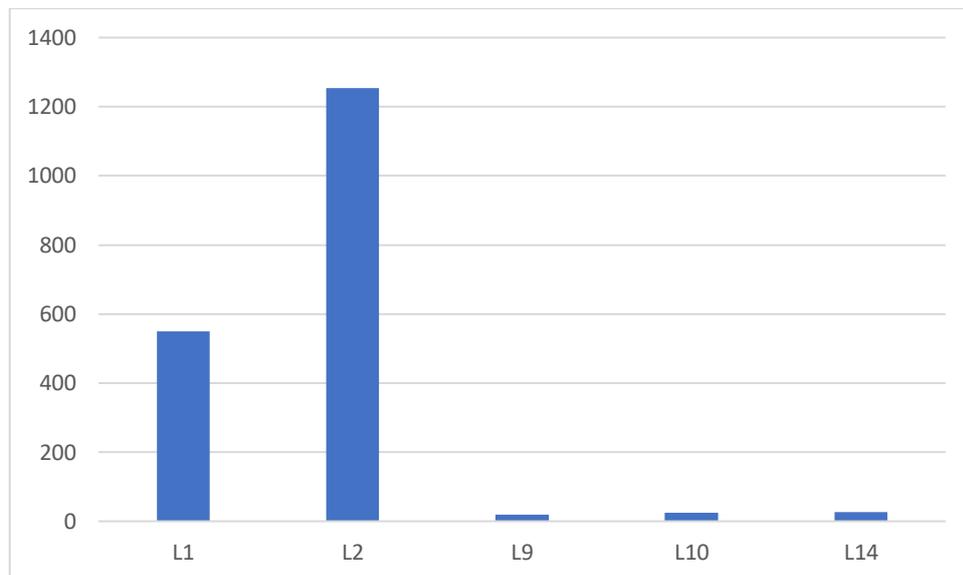
Pedagogia	1	12	5	12	2	1	-	-	33
Total	549	1.254	468	1.342	20	24	26	27	3.710

Fonte: Elaboração própria com base em dados fornecidos pela PROGRAD-UFCA

Pelo o que expressa a Tabela 6, podemos observar que a cota L6 teve o maior número de matriculados, com 1.342, seguido da cota L2, com 1.254. Na sequência, vêm as cotas L1 e L5, com 549 e 468 matriculados, respectivamente. Como se pode notar, a cota L2, que se refere a pessoas pretas, pardas ou indígenas com renda per capita de até 1,5 salário mínimo e oriundas de escolas públicas, corresponde ao segundo maior número de cotistas na UFCA, equivalendo a 33,80% do total destes sujeitos. Isto significa que há um impacto na assistência estudantil, visto que este público apresenta o principal requisito para solicitar auxílios financeiros de acordo com o PNAES, que é a renda.

A cota L1, que também inclui renda per capita de até 1,5 salário mínimo, é a terceira com a maior quantidade de cotistas, reforçando a demanda por assistência estudantil por esses/as estudantes. Juntas, essas duas cotas representam quase a metade de estudantes cotistas da UFCA, o que leva a considerar o papel das ações afirmativas nas IFES e a necessidade de compreender a importância do PNAES nesse contexto.

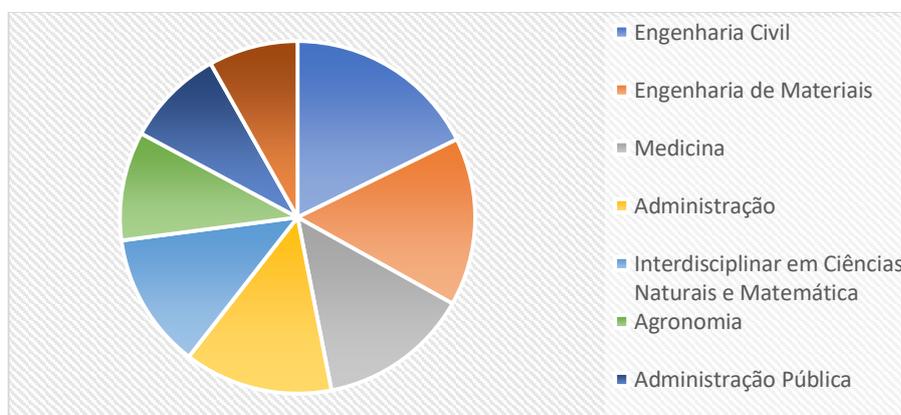
Gráfico 4 – Cotas com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo



Fonte: Elaboração própria com base em dados fornecidos pela PROGRAD-UFCA.

Acerca dos cursos, Engenharia Civil é o curso com maior número de matriculados por cotas, com 422, seguido de Engenharia de Materiais, com 368, Medicina, com 329, Administração, com 323, Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática, com 296, Agronomia, com 238, Administração Pública com 214, Música, com 194, conforme pode ser observado no Gráfico 5 a seguir:

Gráfico 5 – Cursos com maior número de matriculados/as por cotas



Fonte: Elaboração própria com base em dados fornecidos pela PROGRAD-UFCA.

A demanda por cursos na UFCA destaca a pertinência da sua instituição como universidade na região, e com isso a exigência de aprofundar a análise sobre o perfil de estudantes que ingressam, principalmente no tocante ao acesso aos auxílios e benefícios necessários à sua permanência e finalização dos cursos.

3.3.1 Breve identificação dos estudantes

Entre os dias 20 de março e 03 de maio de 2023 foram realizadas entrevistas com os/as estudantes cotistas de alguns cursos da Universidade, conforme exposto na introdução deste trabalho. Não foi possível localizar estudantes quilombolas e indígenas na instituição, ficando esses dois grupos de fora da realização das entrevistas. As entrevistas ocorreram nas dependências da universidade com a participação de oito estudantes de ambos os sexos e pertencentes aos cursos de Administração, Design, Medicina, Engenharia de Materiais, Engenharia Civil, Ciência da Computação, Agronomia, Biblioteconomia, contemplando os três *campi* em que a pesquisadora atua como assistente social, ou seja, Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha.

Quadro 5 – Campus, sexo/raça e tipo de cota de estudantes entrevistados/as

Campus	Estudantes participantes da pesquisa	Sexo/Raça	Tipo de cota
Juazeiro do Norte	A	Feminino/ Preta	L02
Juazeiro do Norte	B	Feminino/Parda	L02
Barbalha	C	Masculino/Parda	L10
Juazeiro do Norte	D	Masculino/Parda	L02
Juazeiro do Norte	E	Masculino/Preta	L06
Juazeiro do Norte	F	Masculino/Preta	L02
Crato	G	Masculino/Parda	L06
Juazeiro do Norte	H	Feminino/Branca	L01

Fonte: Elaboração própria

O contato com discentes, conforme explicitado na metodologia da pesquisa, deu-se por meio da liberação de acesso pela unidade administrativa da PRAE responsável pela análise das demandas discentes. Ressalte-se que o retorno ao contato e convite para participar da pesquisa foi satisfatório, ainda que não se

atingisse o total de dez pessoas para participar. O limite de prazo para conclusão da dissertação de mestrado foi um dos fatores que impediram a continuidade de acessos a estudantes, mas o número de recusas ou de declínio da entrevista também impediu o fechamento do número de pessoas entrevistadas, ou participantes da pesquisa, como sinaliza o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

As questões elaboradas (Apêndice A) foram gravadas e utilizadas na integralidade no texto, ainda que não se apresentem todas as respostas das(os) estudantes. Para garantir a anonimização das pessoas entrevistadas, elas serão aqui representadas pelas letras A, B, C, D, E, F, G e H. Essas representações serão inseridas quando da utilização de respostas às questões abertas no roteiro da entrevista.

3.3.2 A representação de gênero e seu significado

Consideramos a inserção de mulheres no mercado de trabalho uma grande conquista. Entretanto, acreditamos que o ingresso no ensino superior é ainda mais importante, já que a educação é um direito de todos e todas, assegurado na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205. Por meio do acesso à educação de qualidade, a mulher garante a qualificação para a inserção no mercado de trabalho.

Ademais, pessoas do sexo feminino buscam o ensino superior como forma de reduzir as desigualdades sociais, almejando carreiras e remuneração que lhes garantam minimamente conciliar, por exemplo, maternidade e trabalho, em determinado momento profissional, e usufruir de benefícios e direitos trabalhistas (Andifes, 2018, p. 210).

Dessa forma, conforme a V Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais realizada pela ANDIFES e operacionalizada pelo FONAPRACE em 2018, no Brasil, existiam mais mulheres no ensino superior federal do que homens, sendo 54,6% do universo pesquisado composto por mulheres e 45,1% formado por homens. De acordo com a pesquisa, a superioridade do sexo feminino nas instituições federais se deve ao fato de que os homens entram de maneira “precoce” no mercado de trabalho (Andifes, 2019, p. 33). Nas demais pesquisas realizadas pela ANDIFES em 1996, 2003, 2010 e 2014, o sexo feminino também é superior ao masculino. O universo desta pesquisa é composto por discentes de graduação dos dois Centros Federais de Educação Tecnológica

(CEFETs), dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) e 63 universidades federais do Brasil.

Na UFCA, de acordo com o Gráfico 2 acima, sobre o sexo dos discentes no semestre 2021.2, a maioria pertence ao sexo masculino, sendo 51,4%, e 48,6% do sexo feminino, contrariando a pesquisa nacional.

No tocante à assistência estudantil especificamente às mulheres, a PRAE da UFCA oferta o auxílio saúde menstrual, no valor de R\$ 25,00 (vinte e cinco reais) mensais ao público feminino da instituição com renda per capita de até 1,5 salário mínimo.

3.3.3 Religião e Etnia/Raça

Em relação à religião, observou-se que os/as entrevistados se assumem religiosos/as, já que são cinco católicos e um(a) evangélica. Entre os(as) estudantes entrevistadas(os) houve duas pessoas que não apresentaram uma religião específica: uma identificada atea e uma sem religião. Embora a identidade religiosa não se constitua elemento constitutivo de políticas de cotas, destaca-se a importância de compreender o perfil discente no tocante a esse aspecto.

Acerca da etnia e raça, considerando a sua autodeclaração, percebeu-se como as pessoas se reconhecem, sendo uma branca, quatro pardas e duas pretas e uma negra. A autodeclaração étnico-racial tem sido uma possibilidade de acesso à educação superior por meio da Lei de Cotas, mas também pode ser percebida como resultante de um conjunto de lutas do movimento negro que permitiu que as ações afirmativas fossem transformadas em políticas efetivas. A indicação de sete pessoas autodeclaradas negras (pretas e pardas) demonstra que esse caminho do acesso à educação superior constitui-se uma das respostas a essas lutas.

De acordo com Eurico (2022, s. p.),

A coleta do quesito e o preenchimento do campo denominado raça/cor/etnia devem respeitar o critério de autodeclaração do usuário e da usuária, dentro dos padrões utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Atualmente são cinco classificações: pretos ou pardos (indivíduos dos dois grupos são considerados negros), brancos, amarelos e indígenas.

Segundo a autora, a coleta de informações acerca da raça, cor e etnia possui a mesma relevância que informações pessoais como idade, sexo e nível de escolaridade, disponíveis em formulários dos mais diversos serviços.

Consideramos que a coleta desses dados pode colaborar com a formulação de políticas públicas numa ótica antirracista e amenizar o silenciamento da desigualdade étnico-racial e a invisibilidade de parcelas da população, a exemplo de pretos, pardos e indígenas. É necessário conhecer as demandas e especificidades de cada grupo populacional, para orientar a elaboração de políticas públicas.

Acerca da população indígena, Eurico (2022, s.p.) aponta que

A coleta qualificada da população indígena tem como um dos objetivos desarticular o mito de que os povos indígenas estão em extinção, ainda que reconheçamos o quanto a violência estrutural os atinge visceralmente. Além disso é essencial considerar que “esta classificação se aplica tanto aos indígenas que vivem em terras indígenas, como aos que vivem fora delas (IBGE, 2011, p.15)”.

Ainda segundo a autora, preta e parda são cores legitimadas pela sociedade e que, quando agrupadas pelo IBGE, possibilitam conhecer o percentual de parcela negra no Brasil.

Analisando os dados do quesito, prevalece a concentração alta da população negra na categoria parda, o que nos desafia a esmiuçar o desafio que é se reconhecer negra/negro/negre diante de uma estrutura racista. A hipótese é de que a alta concentração na categoria parda é resquício da política de branqueamento, cuja centralidade era a valorização do grupo branco e a desvalorização do grupo negro, sinônimo de preto. (Eurico, 2022, s.p.)

No entendimento da autora, existe, por parte da sociedade, uma associação da população negra aos maus comportamentos, específicos de pessoas desprovidas de inteligência, sem disciplina e violentas. Parda é a cor transitória, em que as pessoas de pele mais clara podem admitir uma identidade desvinculada da população negra, o que valida a política do branqueamento. “A contraofensiva de setores do movimento negro vem na intensificação do debate acerca da valorização da negritude e do orgulho de se assumir enquanto pessoa negra.” (Eurico, 2022, s.p.)

A importância na coleta de dados sobre raça, cor e etnia também está relacionada à valorização da diversidade e do respeito à prática da religião. Um exemplo pode ser observado na campanha “Quem é de Axé diz que é”, com o objetivo de enfrentamento

[...] ao racismo religioso, presente no silenciamento acerca do livre exercício de culto em uma sociedade como a brasileira, secularmente violenta quando o assunto é a liberdade religiosa das pessoas que mantêm as tradições sagradas expressas nas religiões de matriz africana e afro-brasileiras. (Eurico, 2022, s.p.)

Acerca da cor amarela, que entra nos censos realizados pelo IBGE a partir dos anos 1940, a autora afirma que se refere à população asiática, imigrante no Brasil. (Eurico, 2022). Na pesquisa nacional realizada pela ANDIFES em 2018, em todas as IFES percebe-se um aumento na parcela de pretos e pardos, com 12% e 39,2%, respectivamente. Em 2014, a pesquisa apontava os percentuais de 37,8% de pardos e 9,8% de pretos. Segundo a ANDIFES (2018, p. 21),

Tal mudança é, em parte, resultado da adoção de políticas de ação afirmativa nas universidades federais, que começaram a ser implantadas de modo pontual e autônomo a partir de 2005 e foram se espalhando ao longo dos anos por todo o sistema de educação superior federal, particularmente a partir da criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), de 2007, e da criação de um programa federal de ação afirmativa obrigatório por meio da Lei nº 12.711 de 2012.

Na UFCA, a distribuição por cor, raça e etnia está presente no Gráfico 3 acima, em que 34,26% são brancos, 53,35% são pardos, 10,36% são negros, 1,94% são amarelos e 0,09% são indígenas.

3.3.4 Escola pública e cursos preparatórios para o ENEM

Quanto ao tipo de escola, cinco pessoas fizeram o ensino médio em escola pública estadual, uma estudou em escola pública federal, duas em escola pública municipal. Três fizeram cursos preparatórios para o ENEM, sendo que o estudante C, do curso de medicina, frequentou o curso por apenas um mês e, em seguida, assistiu vídeos pelo *YouTube*. O estudante G, do curso de Agronomia, informou que frequentou cursos preparatórios comunitários pelo Serviço Social do Comércio (SESC) e fez um relato bastante interessante acerca de como fez o ensino médio

No ensino médio, como eu venho de área rural, trabalhava pela parte da manhã, tirava o leite e estudava à tarde, no cursinho, eu trabalhava pelo dia e fazia o cursinho à noite. Por conta disso, eu perdia muita aula, porque eu tinha que vir do sítio para a cidade.

Esta fala nos remete ao pensamento de Guimarães (2003) que afirma que as pessoas que se dedicam exclusivamente aos estudos e que não necessitam trabalhar, apresentam melhor desempenho nos exames para ingresso em cursos superiores. Além disso, o autor também afirma que as pessoas que estudam no período diurno possuem mais sucesso. O entrevistado acima nos mostra que teve que desenvolver

um esforço a mais para estar nos bancos da universidade atualmente, tendo que desempenhar atividades laborativas concomitante aos estudos.

Também, pela fala do entrevistado, podemos perceber a importância dos cursinhos comunitários para a população que não possui condições de pagar um curso preparatório para o ENEM. O mesmo autor afirma que os cursos comunitários estão localizados em lugares cedidos e são organizados por associações, em que as aulas são lecionadas de forma gratuita ou por um valor simbólico. O entrevistado frequentou curso preparatório comunitário pelo SESC.

3.3.5 Tipo de cota

Os estudantes entrevistados revelam ainda a diversidade das cotas, sendo quatro da cota L2, um da cota L10, um da cota L1 e dois da cota L6. Interessante a fala do entrevistado G, que traz um discurso político, quando questionado sobre o que pensa acerca da Lei de Cotas

Eu acho que é uma boa, porque, vamos supor, eu estudei a vida toda em escola da zona rural, escola que não tinha a mesma coisa do aluno que tem a oportunidade de estudar em escola particular, que vai ter toda uma estrutura, vai ter professores que vão tá ali para dar o máximo. Não denegrindo a escola pública, que tem muitos professores que se capacitam, mas é diferente, você tem uma estrutura diferente, você não tem livro, você não tem aquela motivação para estar na escola porque não vai ter uma merenda de qualidade, muitas vezes, você perde aula porque precisa se dedicar ao trabalho e você não tem aquela mesma motivação de quem tá numa escola particular e tem toda estrutura, que vai ter internet disponível, vai ter computadores, vai ter todo material didático necessário, diferente da escola pública que muitos alunos se esforçam bastante pra poder permanecer e conseguir competir com quem estudou em escolas particulares, que teve toda uma estrutura bem melhor de quem não teve. Então, acho que a lei de cotas é muito inclusiva, ela dá oportunidade para o filho do pobre conseguir competir com o outro que vai para a ampla concorrência, que estudou em escola particular ou mesmo que foi bolsista da escola particular, ele teve uma oportunidade a mais. Então, eu acho que não é justo eu competir de igual pra igual com aquele que teve uma oportunidade.

A fala do entrevistado acima reafirma o que foi dito linhas atrás acerca do caráter desigual e injusto para acesso a universidades públicas num contexto anterior às cotas, em que estudantes oriundos da elite possuem melhores meios para se preparar e ingressar no ensino superior gratuito. Também permite compreender, em certo aspecto, que o impacto da Lei de Cotas é algo percebido por aquelas pessoas que dela dependem. Pode-se dizer que as cotas tornam o acesso à universidade

pública mais democrático, segundo o pensamento de Luciano (2006), possibilitando que pessoas pobres ingressem nestas instituições. Rodrigues (2020, p. 244) afirma que “entrar por intermédio da reserva de vagas pode significar o pontapé inicial para o rompimento de uma forte barreira de exclusão social e racial [...]”.

Pela Tabela 6 acima, que se refere às matrículas por tipo de cotas, percebemos que a cota L6, relacionada aos candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, é a mais requisitada, correspondendo a 36,17% do total. Na pesquisa de campo realizada na UFCA, houve dois estudantes da cota L6, o que leva a questionar se a universidade em questão tem conhecimento desse número e das demandas e particularidades desses grupos, lembrando que indígenas se referem tanto às pessoas que vivem em aldeias como as que não vivem.

No que se refere aos indígenas, como dito linhas atrás, observamos a ausência deste público como beneficiários do programa Bolsa Permanência, visto que devem apresentar declaração da liderança indígena da aldeia em que residem como forma de comprovação para recebimento do benefício. E nos perguntamos, por que este público não está chegando à UFCA? E, se está, por que não consegue permanecer? Quais barreiras podem estar impedindo sua permanência na instituição? Segundo Eurico (2022, s.p.),

A título de ilustração, podemos verificar a importância de conhecer e diferenciar as etnias indígenas no Brasil, pois, ainda que numericamente sejam compreendidas como povos originários, são diversas na forma como estabelecem suas relações cotidianas.

Isto porque são diversos os povos indígenas no Brasil, cada um com sua língua e costumes. Segundo o Censo realizado pelo IBGE em 2022, a quantidade de indígenas residentes no país era de 1.693.535 pessoas, correspondendo a 0,83% do total da população brasileira²⁷. Conforme os dados divulgados pelo Instituto, o Ceará possui 56.353 indígenas, o que corresponde a 3,33% dessa população no Brasil e 10,66% do Nordeste, sendo o 9º estado com o maior número de indígenas no país²⁸.

Com relação aos quilombolas, que podem ser beneficiários do PBP, o censo apontou que existem no território cearense 23.955 pessoas nessa condição. O estado

²⁷ Fonte: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>

²⁸ Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/noticias-por-estado/37680-ses-ce-apresenta-a-instituicoes-e-liderancas-os-primeiros-resultados-do-censo-2022-sobre-os-indigenas-do-ceara>

está no 10º lugar com a maior quantidade de quilombolas no país²⁹. Esse dado é importante porque, recentemente, a Câmara dos Deputados incluiu os quilombolas em projeto de lei, visando alterar a lei de cotas³⁰. Além disso, o Ceará foi o primeiro estado brasileiro a libertar os escravos, em 25 de março de 1884³¹. Tais dados também apontam para retirar esta população da condição de invisibilidade e para que o Estado brasileiro possa não somente reconhecer a existência deste povo como elaborar políticas públicas de acordo com suas demandas.

Acerca dos estudantes com deficiência matriculados por cotas, a Tabela 6 aponta que correspondem a 2,61% do total de cotistas da UFCA, considerando as cotas L9, L10, L13 e L14, que se referem às pessoas com deficiência que ingressaram por cotas, com ou sem renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. Neste caso, também questionamos se a universidade conhece esse percentual e suas demandas, já que este público apresenta também especificidades no que se refere a equipamentos a serem utilizados de acordo com a deficiência, além da estrutura arquitetônica adequada às pessoas com deficiência e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) apropriada à aprendizagem de pessoas surdas. Importante mencionar aqui que a PRAE da UFCA oferta o Auxílio Tecnologia Assistiva.

Além da oferta do Auxílio Tecnologia Assistiva no valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais) para compra de equipamentos, a universidade dispõe em seu quadro de uma Secretaria de Acessibilidade com suas ações voltadas a estudantes e servidores com deficiência. Observamos o interesse da instituição em desenvolver ações para as pessoas com deficiência, tanto no que se refere à oferta de auxílio financeiro com o objetivo de que o estudante permaneça na universidade como através do órgão citado que tem atividades exclusivamente destinadas à inclusão deste grupo.

Há que compreender, todavia, a questão de orçamento para as IFE e as medidas de contingenciamento que se tornaram frequentes desde a EC 95, que impacta de forma significativa as universidades públicas, mas também se deve

²⁹ Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opiniao/colunistas/zelma-madeira/no-ceara-tem-quilombo-sim-1.3403047>

³⁰ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/08/lei-de-cotas-que-contempla-quilombolas-ficou-mais-inclusiva-diz-pesquisador.shtml>

³¹ Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/ceara-tem-239-mil-quilombolas-aponta-mapeamento-inedito-do-censo-2022-1.3397450>

destacar que, no período de 2019 a 2022, as instituições públicas de educação superior passaram por fragilidade no tocante à execução do seu orçamento, no que pode ser interpretado como uma nítida ação (ou tentativa) de desmonte da política de educação superior no país.

3.3.6 Família, moradia e trabalho

Com relação ao tipo de moradia da família, seis residem em casa própria e dois em casa cedida, sendo, neste último caso, uma cessão pelo patrão do pai da estudante, que é agricultor, e uma casa cedida por parente da mãe. Quanto ao quesito trabalho, cinco mães trabalham, sendo uma diarista, uma sacoleira, duas cuidadoras e uma merendeira; três mães não trabalham. Quanto aos pais, cinco trabalham, um sendo marceneiro, um agricultor, um policial (este não reside com o filho), um viajante, um aposentado e um secretário escolar; duas pessoas entrevistadas não citaram o pai como parte de sua convivência.

A entrevistada A diz “Minha mãe trabalha, ela é doméstica, diarista, diarista é quando vai somente alguns dias né, pronto, é diarista...” e a renda “... aí, oscila, porque, como é diarista... aí, varia de acordo com os dias que consegue trabalhar... acho que chega a um salário mínimo.” A fala da estudante cotista nos revela que sua mãe vive na informalidade, somando ganhos que se aproximam do salário mínimo vigente, atualmente no valor de R\$ 1.320,00 (mil, trezentos e vinte reais), que pode ser percebida também na resposta dada pela entrevistada B diz, cujo pai exerce “Trabalho informal, faz serviços gerais na fazenda, cuida do gado, no sítio” e recebe um salário mínimo pela atividade. A mãe não exerce atividade remunerada, sendo a renda complementada pelo Programa Bolsa Família. Esta família, além de viver na informalidade, através do exercício remunerado pai, ainda vive numa casa cedida “pelo patrão do meu pai em troca da gente cuidar do terreno”, revelando uma dupla insegurança, pois o pai não possui direitos trabalhistas, como carteira assinada, férias, décimo terceiro, previdência, além de residir em imóvel emprestado.

O entrevistado C diz “Minha mãe é sacoleira, mas, depois da pandemia, ela não teve muito engajamento, da clientela dela.” A renda, que não chega a um salário mínimo para três pessoas, é acrescida pela pensão do pai, que é policial militar. Um estudo de Cruz *et. al.* (2022, p. 77) sobre os impactos da pandemia no trabalho

informal dá conta de que a Covid-19 provocou “redução financeira, que variou de 5% a 50%, que o isolamento utilizado como medida de segurança contra o coronavírus impactou sua atividade profissional e gerou a perda de clientes”.

Saliente-se que houve uma situação em que a mãe de entrevistado possuía curso superior, embora não atuasse na área. O entrevistado E diz “Minha mãe trabalha, só não é carteira assinada, ... ela cuida de um idoso”. Cruz et. al. (2022, p. 80) afirmam que

Os trabalhadores informais são mais vulneráveis financeiramente, pois, normalmente, não dispõem de certos benefícios, tais como férias, licença médica, licença maternidade e seguro desemprego, entre outros. A lógica na economia informal é simples: sem trabalho, não tem pagamento.

O estudante D afirma que sua mãe não trabalha, o pai é falecido e a renda da família provém do Programa Bolsa Família no valor de R\$ 600,00, cujo grupo familiar é formado por duas pessoas. Perguntado se esse valor é suficiente, o participante afirma que “...A gente tenta se virar e recebe ajuda de outras pessoas quando aperta”. Neste caso, percebemos que a genitora do entrevistado, além de não estar no mercado formal ou informal, mantém as despesas através de programa social, em que a renda por pessoa da família está em R\$ 300,00.

A mãe do estudante F trabalha como merendeira, porém não informou se é um trabalho formal ou informal. Seu pai trabalha realizando viagens e ambos recebem um salário mínimo.

Vemos que, de oito entrevistados, quatro têm genitores que exercem trabalho informal com ganhos de até um salário mínimo. Segundo Antunes (2011, p. 408), “A informalização do trabalho torna-se, então, um traço constitutivo e crescente da acumulação de capital dos nossos dias”, em que a precarização do trabalho se amplia e a legislação trabalhista que protege o trabalhador se desmonta, com os direitos conquistados arduamente pela classe trabalhadora.

3.3.7 Escolha da UFCA e satisfação com o curso

As motivações para a opção destes estudantes entrevistados pela UFCA variam: três informaram que a escolha se deu por ser uma universidade federal, uma pelo destaque na carreira, uma pela variedade de cursos, uma pela estrutura, uma pela qualidade e reconhecimento no Cariri, três pela proximidade da família, um por ser uma universidade pública, um por ter um amigo para dividir o aluguel em Juazeiro. Importante destacar que um/a mesmo/a estudante informou mais de um motivo. Observa-se, através das repostas, que a Universidade Federal do Cariri oferece uma educação superior de qualidade, boa estrutura física, que acrescenta na vida profissional.

É notório também o fato de a UFCA ser uma instituição federal, como na fala da estudante A, “Eu sempre tive o sonho de estudar em federal, e sempre falaram do maior destaque que teria na minha carreira profissional.” Houve também o relato da estudante H “Eu vejo que ela tem um ensino muito bom e também oferece oportunidades boas, só escutei elogios daqui.” Além de avaliar positivamente a universidade, ainda teve boas referências da instituição, demonstrando um bom conceito na opinião do público externo. Destaca-se a fala do entrevistado F, que escolheu a UFCA por ser pública e pela oferta de bolsas

A UFCA, além de ser uma faculdade pública, que eu ia ter acesso sem precisar pagar mensalmente, também poderia estudar, poderia encontrar formas de conseguir, a partir de projetos ou pesquisa ou bolsas, continuar estudando nesse período, seria algo que eu poderia continuar estudando e meio que ser estimulado pra isso.

Essa fala é de extrema importância porque revela o caráter público da educação superior em tempos em que vemos a ampliação do número de faculdades e empresas educacionais, como Kroton e Anhanguera, que têm suas ações super valorizadas na bolsa de valores (Sguissardi, 2015). Assiste-se a uma verdadeira alteração da educação superior de direito para mercadoria, com o total aval do Estado que atende aos anseios destes grupos educacionais privados. Além disso, o estudante acima informa que, além da gratuidade para estudar, pode encontrar formas até mesmo para permanecer na instituição, através do recebimento de bolsas ou participação em projetos de pesquisa. O governo atual (2023) reajustou o valor das bolsas de graduação para R\$ 700,00 (setecentos reais), que antes eram de R\$ 400,00 (quatrocentos reais).

Outra participante destaca a estrutura da UFCA bem como seu tamanho e quantidade de cursos “Por causa da variedade de cursos e por causa da estrutura que é a universidade em si, eu gosto muito de como as salas são dispostas e como a universidade é grande” (estudante B). Realmente, uma universidade pública oferece uma diversidade de cursos, além de apresentar uma vasta estrutura em termos de laboratórios, biblioteca, salas para aulas presenciais, restaurante e residência, em muitos casos, quadras ou ginásios para esportes.

Todos os entrevistados se sentem satisfeitos com o curso escolhido, mesmo, em alguns casos, não sendo o curso que desejavam inicialmente. A estudante A informou que “Sim, estou satisfeita. Não era exatamente o que eu queria, porque realmente, eu não sabia, sabia de áreas que eu me identificava e aí eu acabei me encontrando na área da Administração.” Esta fala nos revela algo muito comum, algumas pessoas não sabem exatamente qual carreira seguir, podem até saber com qual área se identificam, possuem afinidade. A estudante B, do curso de Design, informou “Estou satisfeita, não era o curso que eu queria, mas eu estou satisfeita.” Este comentário indica que há algumas pessoas que, embora não cursando o curso desejado, acabam se encontrando, no percurso da graduação, com o atual curso. Assim como o estudante F, do curso de Ciência da Computação

Não era exatamente o curso que eu queria, mas, de alguma forma, acabei parando aqui, acabei chegando aqui, de alguma forma, mas eu tenho conseguido cursar e estudar e fazer tudo que é necessário.

O estudante C informou que

Antes do Enem, eu fui recomendado pra esse curso pela minha professora de português, ela mostrou esse curso, eu acabei pesquisando sobre ele, porque eu tenho afinidade com a parte da química... Pesquisei sobre Engenharia de Materiais e acabei gostando.

O entrevistado foi orientado tanto a buscar um curso superior como a um curso específico dado o seu interesse pela área. A satisfação com a instituição pode ser analisada como resposta do papel social da universidade pública. Ademais, retome-se a história da UFCA para compreender que seu surgimento decorreu de demanda

da própria sociedade pela ampliação de cursos na região, como enfocado anteriormente.

3.3.8 Dificuldades ao longo da graduação

Quanto às dificuldades, a entrevistada A citou

O fundamental e o ensino médio, eu acho que todo mundo já sabe que tem uma lacuna, eu acho ainda que os alunos não saem preparados pra uma federal... então, no primeiro semestre paguei uma cadeira de cálculo, eu tive que tá revisando coisa básica, a professora disse: olha vocês vêm no ensino médio, deveriam ver, assuntos que eu não vi, eu tive que revisar, eu tive que aprender, eu deveria ver, o próprio português também, ainda me engancha em algumas coisas, então tem essa lacuna, não me sinto preparada, com dificuldade. A outra questão é financeira, hoje, eu venho com uma amiga de carona, só que ela tá grávida e já ganha próximo mês, e eu tava confiando no auxílio da Prae para ficar me assessorando nessa questão do transporte, porque mesmo tendo carteirinha, meu ônibus a noite, não sobre pro bairro, pra vir pra cá eu tenho que pegar dois ônibus, aí quando o ônibus sai daqui a noite, quando ele chega lá no shopping, não sobe mais ônibus, porque já é mais de dez. O último ônibus que eu pego é dez, aí, eu não consigo pegar o ônibus. Pra poder ir pra casa próximo mês, Vou dar um jeito ainda, tentar arrumar uma carona ou ver com meu pai pra poder vir me buscar e aí essa questão financeira vai começar a pesar, eu recebo R\$ 400,00, minha única renda hoje é os R\$ 400,00 que eu recebo da bolsa do PET, então, eu tenho que pagar algumas coisas minhas, tenho que pagar o notebook, que eu tive que comprar porque eu não consegui auxílio digital e foi um sufoco ano passado e aí eu tive que comprar, parceli em dez, meus pais tão me ajudando a pagar e eu tenho que desembolsar o dinheiro da parcela e tenho que pagar RU, tanto de manhã quanto a noite.

O relato acima nos dá várias pistas acerca das dificuldades que um estudante pode encontrar ao longo da graduação. Dificuldades já conhecidas, como o deficiente ensino básico, que, como a própria entrevistada cita, deixou lacunas em disciplinas como português e cálculo, como as questões financeiras, já que o valor recebido da bolsa não supre tantas despesas, a exemplo de alimentação, transporte, pagamento de computador. A estudante revelou, em outro trecho da entrevista, que se encontra na lista de espera do edital unificado da PRAE, aguardando ser convocada para recebimento do auxílio transporte e da isenção do pagamento da taxa do Refeitório Universitário. Também informou que não conseguiu o auxílio inclusão digital, tendo que comprar o equipamento com seus próprios recursos.

Toda essa fala revela a importância da assistência estudantil com seus auxílios financeiros, que devido à demanda crescente sem um acompanhamento de um

orçamento proporcional, não é capaz de convocar todos os estudantes de uma vez. Os estudantes vão sendo convocados ao longo do ano de acordo com a dotação orçamentária disponível. Pela tabela abaixo, podemos observar uma redução nos recursos ao longo dos anos 2019 a 2021:

Tabela 7 – Orçamento da PRAE (PNAES) – UFCA (2015 a 2021)

ANO	ORÇAMENTO TOTAL DA PRAE (PNAES)
2015	R\$ 4.200.000,00
2016	R\$ 4.613.137,00
2017	R\$ 4.461.238,00
2018	R\$ 4.411.094,00
2019	R\$ 4.878.139,00
2020	R\$ 4.593.869,00
2021	R\$ 3.730.029,00

Fonte: Relatórios de Gestão PRAE/UFCA (2015-2021)

Houve uma redução substancial de 2019 para 2021 no orçamento enviado, através do PNAES, pelo governo federal para a UFCA. Claramente, pela fala da estudante e pelos dados referentes ao orçamento da assistência estudantil, há necessidade de maior investimento, visto que as despesas que uma estudante afirma ter, mesmo recebendo uma bolsa, são diversas.

A participante ainda traz um relato acerca do ensino básico, que confirma a afirmação da autora Leoncio (2018, p. 59-60) em sua dissertação de mestrado

[...] os estudantes das escolas públicas não estão nas mesmas condições de aprendizagem dos estudantes das escolas privadas, o direito acaba por ser negado, desde a educação básica o direito ao acesso a uma educação de qualidade, a permanência na escola e, ainda, diplomação na idade certa.

O estudante D também lista uma série de dificuldades

Eu não consigo entender as matérias direito, devido à minha base que foi ruim e acabei foi ingressando, foi batendo essas dificuldades... aqui na universidade, ainda tem computadores pra você utilizar, se caso, você não tiver, e o espaço, às vezes, em casa, o ambiente não é propício pra o estudo... em casa, eu já não consigo, não tava conseguindo estudar, aí, aproveito o tempo que eu tô aqui pra estudar, e a questão com alimentação também, que seria bom poder almoçar e também, às vezes, dá tempo até jantar, mas o dinheiro não dá.

Esse relato reafirma a importância das cotas para esse público, pessoas que cursaram o ensino médio inteiro em escola pública, já que há de fato uma diferença entre o ensino privado e o ensino público. No entanto, há necessidade por parte de alguns estudantes que sejam desenvolvidas atividades a fim de melhorar a compreensão das disciplinas.

Embora o entrevistado não cite exemplos de como seria realizado esse trabalho, a universidade poderia criar estratégias voltadas aos estudantes cotistas que encontram esses obstáculos na trajetória acadêmica. Também relata acerca da ausência de espaço no ambiente familiar para concentração nos estudos, o que pode ser uma dificuldade recorrente para outros estudantes. E, devido estar no aguardo do recebimento do auxílio emergencial, não possui ainda condições para se alimentar no refeitório universitário, pois tem o direito ao subsídio, tendo que desembolsar R\$ 2,00 (dois reais) por cada refeição.

O estudante E diz que a principal dificuldade é “o transporte de onde eu moro pra cá, moro no centro, tem que vir de ônibus lotado, demora muito a chegar, às vezes, perco e também ficar longe de casa.” O desafio apresentado pelo estudante é comum nas cidades com grande fluxo de habitantes que se deslocam para o trabalho ou escolas e universidades, como Juazeiro do Norte. Talvez, uma alternativa fosse o aumento na frota de ônibus para diminuir a lotação, a partir de um diálogo com representantes da empresa de ônibus e com autoridades municipais. Além disso, o estudante relata demora no percurso até a universidade, que pode gerar um cansaço até mesmo para assistir as aulas.

A organização universitária em forma de multicampi foi ampliada a partir do REUNI, pois foram criados diversos cursos e abertas vagas, reconfigurando a educação. Diante das falas dos entrevistados, podemos perceber que essa estrutura traz algumas dificuldades em relação ao deslocamento de um estudante que mora em uma cidade e necessita do transporte coletivo para ir à universidade que fica localizada em outro município. O estudante C, que estuda em Barbalha, relatou sobre sua situação: “Eu tenho dificuldade por morar em Juazeiro, gasto muito tempo, pego ônibus, aí tanto na ida quanto na volta é cerca de 40, 50 minutos cada trajeto, totaliza uma hora, perco muito tempo, poderia estar estudando”.

Nesse contexto, importa lembrar que a PRAE oferta o Auxílio Transporte voltado para o deslocamento do estudante entre a universidade e a casa, atualmente. Dessa forma, podemos perceber que a lei de cotas traz para a universidade um estudante que demanda benefícios da assistência estudantil.

O entrevistado G diz que suas dificuldades são

transporte, geralmente, a gente nunca consegue morar próximo à universidade... e a dificuldade maior é mais o financeiro... no momento, eu estou fazendo alguns bicos, trabalhando de garçom, eu tenho primo que já trabalha lá há muito tempo, e como eu falei pra ele, tive o benefício cortado por conta do tempo do curso, eu consegui, tô trabalhando lá e faço alguns bicos também, como na automação industrial, eu aprendi a fazer a parte elétrica, então, eu também consigo fazer alguns bicos de parte elétrica...

Em razão de ter passado o tempo de conclusão do curso, o estudante relatou que perdeu o direito ao auxílio moradia da PRAE, o que o faz buscar outras alternativas para suas despesas durante o percurso acadêmico. O relato acima nos faz refletir sobre as estratégias que um estudante cotista precisa desenvolver a fim de permanecer e concluir sua graduação, e mais uma vez reforça a importância da assistência estudantil, que oferta auxílios financeiros voltados à manutenção de graduandos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. No entanto, existem as condições para o recebimento dos auxílios, a exemplo de ele ter que concluir o curso num prazo estipulado pela PRAE com o acréscimo ainda de dois semestres, o que equivale a um ano.

Art.6º O estudante poderá permanecer no programa Auxílio Moradia até o ano/período letivo que corresponde ao prazo padrão para conclusão do curso, podendo ser prorrogado por até 2 (dois) semestres em casos devidamente justificados. (Anexo I da Resolução nº 16/CONSUP, DE 20 DE MAIO DE 2014)

Percebemos, pelo artigo da Resolução que regulamenta os auxílios da PRAE, uma preocupação da Pró-reitoria em oferecer ao estudante beneficiário um tempo para que ele conclua seu curso, pois ainda estica esse prazo por mais um ano além do daquele período inicial. O entrevistado não relatou o motivo de ter passado esse prazo padrão para a conclusão do curso. Em relação ao Auxílio Moradia, especificamente, vemos ao longo dos anos redução no que se refere ao valor e ao número de vagas ofertadas nos editais, como se ver no Quadro 6 abaixo:

Quadro 6 – Comparação entre os valores e as vagas do Auxílio Moradia entre os anos 2018 a 2022:

Ano	Valor	Vagas
2018	R\$ 475,00	15
2019	R\$ 475,00	23
2020	R\$ 450,00	15
2021	R\$ 400,00	10
2022	R\$ 400,00	5

Fonte: Editais Unificados PRAE 2018-2022

A estudante H afirma que as dificuldades se referem a:

a questão da estrutura, por conta de salas que tem mesas que elas estão quebradas, ar condicionadores que param de funcionar sozinhos ou que nem sequer tem um botão pra ligar direito e também tem a questão eu creio que já ouvi outras pessoas falarem que é a dificuldade pra conseguir os auxílios porque você já tá tentando encontrar uma forma de sair de uma situação desesperadora, só que tem muitíssima burocracia pra poder conseguir. Eu até entendo que precisa, que tem que ter um filtro, mas não sei, seria bom se tivesse alguma maneira de facilitar um pouco.

Importante esse relato porque revela um pouco do desconhecimento dos/as estudantes acerca de como os processos seletivos da PRAE se dão, tendo em vista que os/as mesmos/as possuem dois prazos para envio de documentação, são abertos plantões para retirada de dúvidas acerca dos documentos e ainda há a possibilidade de os/as estudantes reaproveitarem a mesma documentação enviada para solicitar os auxílios. Ademais, a necessidade do envio de documentação se faz para ter um mínimo de conhecimento da realidade socioeconômica vivida pelo grupo familiar do estudante.

Nesse sentido, as dificuldades em permanecer nos cursos não advêm somente das situações particulares de cada estudante, pois a infraestrutura é algo a ser considerado, o que leva a retomar como foco o orçamento das IFE.

3.3.9 Ações afirmativas

Quando se perguntou a estes estudantes se conheciam as ações afirmativas, apenas um informou conhecer, o estudante F, e citou a lei de cotas como exemplo.

Os demais desconhecem, demonstrando ausência de informação sobre os seus próprios direitos do ponto de vista político, pois demandam o ingresso na universidade por meio deste instrumento, mas não sabem o significado e, na verdade, o quanto elas são importantes. A pesquisadora teve que explicar o significado. A partir dessa informação, podemos deduzir que as ações afirmativas não são disseminadas na sociedade.

Quanto às cotas, modalidade das ações afirmativas, todos afirmaram conhecer a lei de cotas. É importante que os trabalhadores da educação superior possam desenvolver ações dentro das universidades no sentido de mostrar a dimensão política das ações afirmativas, incorporando a educação, desde seu conceito, como e onde surgiram, quais pessoas são beneficiárias, modelos, enfim, realizar um histórico, como exposto no início deste capítulo. Rodrigues (2020, p. 229) ainda destaca que é

Importante para a construção de uma sociedade efetivamente igualitária e capaz de enfrentar o racismo, a compreensão sobre o significado das AA precisa se difundir, algo que o debate político e a Educação podem ajudar a promover.

Quando questionada se conhecia as ações afirmativas, a entrevistada H respondeu com outra pergunta: “Que seriam essas?”. Da mesma forma, a entrevistada A, que diz “Não, ações afirmativas, deixa eu ver, já escutei essa terminologia”. E continua com a participante B: “Já ouvi falar, mas eu não sei”, com o estudante C: “Como assim?”

Diante dos relatos dos entrevistados, é possível perceber que a assistência estudantil, principalmente com a oferta de auxílios financeiros, possui papel fundamental na trajetória acadêmica de estudantes cotistas, já que estes podem ter sua permanência garantida através destes auxílios. Também observamos que há necessidade de uma articulação por parte de gestores e autoridades municipais no que se refere à qualidade do transporte utilizado pelos estudantes. E ainda visualizamos que os estudantes cotistas advêm de grupos familiares em que existe vulnerabilidade socioeconômica, sendo necessária, portanto, uma atenção a esse grupo de discentes para que se possa garantir sua manutenção na universidade e a diversidade na instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exposto no capítulo 1 desta dissertação, para conseguir uma formação superior, os brasileiros tinham que se deslocar para Coimbra, em Portugal, sendo que, somente os filhos da classe dominante poderiam realizar este percurso. Em seguida, com a criação de universidades no Brasil, a partir de 1920, no Rio de Janeiro, o acesso ao nível superior continua voltado à elite. Após a constituição federal de 1988, instituir a educação como direito de todos, vemos que, nos governos seguintes a esse período, há um interesse em privatizá-la. No capítulo 2, vimos que é legítima a luta de grupos populacionais voltado para garantir o acesso a direitos negados historicamente e que o sistema de cotas é uma das modalidades que as ações afirmativas assumiram, através da reserva de vagas para estes grupos.

Acreditamos que a universidade se torna mais inclusiva, com a lei de cotas, como dito por um dos entrevistados, principalmente pelo ingresso de estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica. As pessoas pertencentes à classe trabalhadora estão presentes na universidade e trazem consigo algumas demandas para permanecerem nela, fazendo com que a assistência ao estudante se torne prioridade por parte dos gestores. Na universidade pesquisada, percebemos, até mesmo pela legislação interna relacionada à permanência estudantil, que há um interesse de que o estudante conclua seus estudos com a oferta de auxílios e serviços.

No entanto, se as cotas ampliaram o acesso, permitindo reserva de vagas para os estudantes da rede pública, pretos, pardos, pessoas com deficiência e indígenas, apenas a sua entrada na universidade não garante a permanência. Isso se tornou claro pela fala de um dos entrevistados que afirma não ter dinheiro para se alimentar todos os dias no refeitório universitário, já que aguarda o recebimento de um auxílio. Sabemos que a assistência estudantil da universidade depende dos recursos enviados pelo governo federal, através do PNAES, e que este setor tem empreendido esforços no sentido de garantir a manutenção do estudante. Porém, corre-se o risco de o estudante abandonar a instituição no intervalo em que espera o auxílio.

Ficou evidente que o meio de transporte utilizado pelos estudantes é um dos principais fatores que torna difícil sua jornada universitária. Seria interessante que os ônibus oferecessem um mínimo de qualidade aos passageiros que pagam por este

serviço diariamente, várias vezes por dia. Esta iniciativa poderia partir da universidade, através de um diálogo com gestores e empresários do ramo, já que, pelo relato, a lotação e o tempo de percurso geram cansaço, o que pode impactar no desempenho acadêmico.

Foi possível perceber a dificuldade que estes estudantes apresentam em relação às disciplinas, devido ao ensino básico deficiente. Para fazer frente a isso, poderia se pensar em alternativas como aulas extras ou mesmo a inserção de monitores que pudessem auxiliar estes discentes no que se refere a matérias específicas. Como compensação do tempo e do serviço prestado, estes monitores poderiam receber uma bolsa.

Acerca das ações afirmativas, uma importante medida em prol da igualdade de oportunidades para todos, essa pesquisa apontou algo preocupante. Com base nas informações coletadas por meio do questionário, percebeu-se desconhecimento sobre as ações afirmativas e seu significado. Apenas um estudante afirmou conhecer. Tal desconhecimento chama a atenção, pois a reserva de vagas em concursos ou mesmo em empresas não é recente. No entanto, a lei de cotas, uma das modalidades das ações afirmativas, revelou-se mais difundida entre os discentes pesquisados. Será necessário ampliar o debate acerca das ações afirmativas, a fim de difundir esse importante instrumento a serviço da igualdade, da inclusão e de uma sociedade mais justa, até mesmo para fora dos muros da universidade. Talvez, muitos estudantes do ensino médio não conheçam nem mesmo a própria lei de cotas, que favorecem o público presente em escolas públicas.

Sugerimos, a título de exemplo, que a assistência estudantil da UFCA realize um levantamento acerca de quem são os estudantes cotistas que demandam auxílios ou serviços deste setor e um acompanhamento tanto no que se refere ao desempenho acadêmico como em relação a situação socioeconômica. Entendemos ainda que há a necessidade de a PRAE solicitar à PROGRAD a lista de estudantes cotistas a cada semestre para conhecimento total dessa realidade na instituição, não apenas dos que demandam auxílios da assistência estudantil.

Além disso, observamos a inexistência de informações, de dados acerca da quantidade de pessoas com deficiência na instituição no Painel de dados da Graduação disponível no sítio da universidade. Por considerarmos importante esta

informação, dado que estes sujeitos compõem a comunidade estudantil, sugerimos que a instituição realize um levantamento acerca deste grupo e disponha tal informação no portal, pois somente é possível traçar uma política de assistência aos estudantes a partir do conhecimento de todo o público que forma a UFCA.

Consideramos bastante positiva a avaliação destes estudantes entrevistados acerca da UFCA, que oferece uma educação de qualidade, em que valorizam a educação pública, gratuita.

Os resultados da pesquisa permitem visualizar que a maioria dos/as **cotistas**³² da UFCA pertence ao curso de Engenharia Civil, com 422 estudantes; a cota L2, que se refere a pessoas pretas, pardas ou indígenas com renda de até 1,5 salário mínimo responde pelo segundo maior grupo de **cotistas**, com 33,8% do total dos sujeitos, impactando na assistência estudantil; quanto ao sexo, 48,6% dos/as **estudantes**³³ são do sexo feminino e 51,4% são do sexo masculino; quanto à cor/raça, 34,26% são brancos, 53,35% são pardos, 10,36% são negros, 1,94% são amarelos e 0,09% são indígenas; 50% dos/as **entrevistados/as** ingressaram na UFCA pela cota L2; 2,61% do total de **cotistas** são pessoas com deficiência; aprovação dos/as **entrevistados/as** acerca da UFCA; satisfação dos/as **entrevistados/as** com o curso escolhido; relatos de dificuldades ao longo da graduação, como em disciplinas específicas em decorrência de lacunas no ensino médio, dificuldades financeiras enquanto esperam o recebimento do auxílio da PRAE, tendo em vista se encontrarem no cadastro de reserva; baixa qualidade no transporte público; desconhecimento da maioria dos/as **entrevistados/as** acerca das ações afirmativas; existência de ações da UFCA e da PRAE direcionadas às pessoas com deficiência; inexistência de **beneficiários** do programa Bolsa Permanência; interesse da PRAE e da UFCA pela saúde da mulher na oferta de um auxílio direcionado especificamente à saúde menstrual.

A principal implicação das cotas e do programa Bolsa Permanência na assistência estudantil da UFCA se refere ao número de cotistas pretos, pardos ou indígenas com renda per capita de até um salário mínimo. São 1.254 estudantes que se matricularam na UFCA de 2014 a 2022 pela cota L2. Um dos requisitos que o

³² Trata-se dos/as cotistas da UFCA a partir de levantamento realizado pela PROGRAD/UFCA solicitado por esta autora.

³³ Trata-se de todos/as os/as estudantes da UFCA a partir dos dados disponíveis no Painel de Dados da Graduação da UFCA.

PNAES coloca para ser beneficiário dos auxílios da assistência é a renda per capita de até 1,5 salário mínimo. Dessa forma, observamos que a cota L2, que responde pelo segundo maior grupo de cotistas durante esses anos impacta diretamente na assistência estudantil, demandando deste setor um orçamento capaz de atender estes/as cotistas. No entanto, observamos a redução do financiamento para a assistência estudantil de 2019 a 2021. Neste caso, o desafio está colocado à PRAE da instituição em desenvolver estratégias para atender a estes/as estudantes. Uma outra implicação se refere à ausência de estudantes indígenas e quilombolas como beneficiários do programa Bolsa Permanência. Por que estas pessoas não estão adentrando à instituição? Se chegaram a ingressar na UFCA, quais dificuldades podem estar encontrando para permanecerem, dado que são pessoas com características bem específicas, como língua, costumes, no caso de indígenas? Importante que a instituição conheça estes atributos e esteja preparada para receber este público, presente na Lei nº 12.711/2012 e no Programa Bolsa Permanência. Uma outra implicação diz respeito às dificuldades encontradas na aprendizagem de disciplinas específicas como cálculo e língua portuguesa, por exemplo, tendo como desafio o desenvolvimento de aulas extra curriculares com estes conteúdos ou mesmo atividades pedagógicas direcionadas aos estudantes que se encontram nessa condição. Uma outra implicação diz respeito à ausência de informação acerca do que são ações afirmativas, visto estes estudantes serem o alvo destas ações, serem os/as beneficiários/as destas ações.

O desafio colocado à assistência estudantil está em pesquisar quem são estes estudantes cotistas, suas principais demandas para minimizar as dificuldades sociais e educacionais identificadas, realizar ainda ações socioeducativas para abordar a temática das ações afirmativas, através de eventos, como rodas de conversas, palestras, incluindo docentes.

Há que considerar que as respostas às demandas apresentadas na pesquisa não dependem exclusivamente do conjunto de servidores públicos e demais trabalhadores da instituição, mas se faz pertinente destacar que observar esse desafio e entendê-lo como inerente ao cenário político e econômico na atualidade não pode impedir a busca por sua superação no interior da UFCA.

Embora o setor em questão da universidade dependa dos recursos advindos, principalmente, da União para pagamento dos auxílios aos estudantes,

compreendemos que a permanência está diretamente interligada ao acesso. Assim, se queremos uma universidade inclusiva, democrática, plural, diversa, composta por todos aqueles que representam a sociedade brasileira, brancos, pretos, pardos, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, é preciso repensar quais são as prioridades e que a política de assistência estudantil está em construção e não concluída tampouco consolidada, podendo oportunizar a estes que concluam seus estudos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. Raça e racismo. *In*: Silvio Luiz de Almeida. **Racismo estrutural** -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais/ coordenação de Djamila Ribeiro) ISBN: 978-85-98349-74-9.

AMARAL, W. R.; BILAR, J. A. B. A questão indígena no Serviço Social: um debate necessário na profissão. **Em Pauta**, Rio de Janeiro - 2o Semestre de 2020 - n. 46, v. 18, p. 180 – 195. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/52013/34470>. Acesso em: 25 ago. 2023.

AMARAL, W. R.; BILAR, J. A. B.; DOMINGOS, R. Educação Superior Indígena: reflexões sobre percursos dos acadêmicos indígenas na Universidade Estadual de Londrina. *In*: II Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: desafios contemporâneos III Seminário Nacional de Território e Gestão de Políticas Sociais II Congresso de direito à cidade e justiça ambiental. Londrina PR, de 04 a 07 de Julho de 2017. [Anais]. Disponível em: <https://www.congressoservicosocialuel.com.br/anais/2017/assets/134474.pdf>. Acesso em 09 ago. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecono%CC%82mico-dos-Estudantes-de-Graduac%CC%A7a%CC%83o-das-U.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **IV Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural de Estudantes de Graduação das IFES**. Uberlândia, jul. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Documents/Disserta%C3%A7%C3%A3o/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES_2014.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

ANTUNES, R. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 107, p. 405-419, jul./set. 2011

APROVADO em comissão projeto de Bira do Pindaré que prorroga vigência da Lei de Cotas. **PSB 40**, Diretório Estadual RS, 09 dez. 2021. Disponível em: <https://www.psb.rs.com.br/portal/noticias.php?n=3418>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BARBOSA, M. Renda per capita cai no Brasil, após 3 anos de alta. Rendimento do brasileiro é menor que o dos habitantes do Chile, Uruguai e Argentina. **PODER 360**, 21 ago. 2021. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/economia/renda-per-capita-cai-no-brasil-apos-3-anos-de-alta/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BARRETO, A. L.; FILGUEIRAS, C. A. L., Origens da universidade brasileira. Rio de Janeiro, **Quim. Nova**, Vol. 30, No. 7, 1780-1790, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/qn/a/rzxmW6ggvDDvXJYLBfkg38m/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 03 dez. 2022.

BEHRING, E. R; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006. pp.25-45.

BOSCHETTI, I. **Assistência social e trabalho no capitalismo** [livro eletrônico] / Ivanete Boschetti. – São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 15 dez. 2016. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.826, de 5 de junho de 2013**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Cariri, a partir do desmembramento da Universidade Federal do Ceará – UFC, e dá outras providências. Brasília, jun. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12826.htm.

Acesso em: 02 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 24 de abril de 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.234**. Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 19 julho de 2010.

BRASIL. **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. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício-Circular nº 2/2016**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 11 mai. 2016. Assunto: Suspensão de novas inscrições para o Programa de Bolsa Permanência-PBP. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/programas-e-acoes/programa-bolsa-permanencia/68881-oficio-circular-022016/file>. Acesso em: 02 set. 2022.

BRASIL, **Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018**. Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº12.990, de 9 de junho de 2014. Brasília, 2018.

BRASIL. **Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013**. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30550825.

Acesso em: 02 set. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto acaba com cotas baseadas em cor ou raça nas universidades**. Texto destina reserva de vagas apenas aos estudantes de baixa renda. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/850137-projeto-acaba-com-cotas-baseadas-em-cor-ou-raca-nas-universidades/> Acesso em: 28 jun. 2022.

BRONOSKI, B. MEC de Bolsonaro nega Bolsa Permanência a 6 em cada 10 alunos indígenas e quilombolas. Auxílio de R\$ 900 por mês permite que essas populações se mantenham longe dos seus territórios. Falta de bolsas obriga universidades a criar outros critérios de seleção **Agência Pública**, 30 mai. 2022. Disponível em: <https://apublica.org/2022/05/mec-de-bolsonaro-nega-bolsa-permanencia-a-6-em-cada-10-alunos-indigenas-e-quilombolas/>. Acesso em: 02 set. 2022.

CARNOY, M. **Estado e Teoria Política**. 2ªed. São Paulo, Papius, 1988.

CARVALHO, D. D. A. **A política de cotas na Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas**. 2010. 180 p. Dissertação (Mestrado) Programa Pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

CASTRO, B. G. S. M. M. **A política de cotas como mecanismo de democratização ao ensino superior para pessoas com deficiência e seus efeitos: análise sobre acesso e permanência de estudantes na UENF no período de 2003 a 2016**. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes. Rio de Janeiro, 139 p., 2018.

CEARÁ, L.; AMOROZO, M.; BUONO, R. Diploma, acesso e retrocesso. **Piauí**. 2021. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/diploma-acesso-e-retrocesso>. Acesso em: 25 jun. 2023.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação. Nº24. 2003.

CRUZ, V. L. *et. al.* O impacto da covid-19 no trabalho informal e as perspectivas pós-pandemia. **REUNA**, Belo Horizonte - MG, Brasil, v.27, n.2, p. 77 - 94. 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/1295-4458-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/1295-4458-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 03 abr. 2023.

DESLAURIERS, J.-P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. *In*: POUPART, JEAN; Deslauriers, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H. **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques Epistemológicos e Metodológicos**. 4 ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2014. pp. 127 a 153. Disponível em: https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2013/08/texto_-odelineamento-de-pesquisa-qualitativa.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

ELISIO, R. R. **Comissões de Heteroidentificação: Discursos, práticas e perspectivas das cotas raciais no Brasil**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, p. 96, 2021.

EURICO, M. C.; PASSOS, R. G. Democracia e lutas antirracistas. **EM PAUTA**, Rio de Janeiro _ jul/dez 2022 _ n. 50, v. 20, p. 125 – 136. Disponível em: <https://www.e->

publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/68511/42833. Acesso em: 14 ago. 2023.

EURICO, M. C. Nota Técnica sobre o trabalho de assistentes sociais e a coleta do quesito Raça/Cor/Etnia. **CFESS**. 2022. Brasília. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/nota-tecnica-raca-cor-2022-nov.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

EURICO, M.C. A percepção do assistente social acerca do racismo institucional. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 114, p. 290-310 abr/jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/8Vhsxg8xGgrBL6GnCjknqyL/?lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2023.

FARAGE, E. J.; SILVEIRA DA COSTA, A. J.; SILVA, L. B. A educação superior em tempos de pandemia: a agudização do projeto do capital através do ensino remoto emergencial. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.226-257, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43757/24611>. Acesso em: 01 jul. 2023.

FREIRE, L. **Organismos internacionais e a EPT: a rendição do ensino superior** Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas do Sertão, Quixadá, v.2, n.1, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/UFCA%20NOVO/Downloads/administrador,+2791-9095-1-PB.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2023.

GENTILI, P. A. A. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

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

GUARNIERI, F. V.; SILVA, L. L. M. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia escolar e Educacional**, SP, Volume 21, Número 2, Maio/Agosto de 2017: 183-193.

GUIMARÃES, A. S. A. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de pesquisa**, nº 118, p. 247-268, março, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/f7yMvXF9VLGKPKdXSHcRBqy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2022.

HOBBSAWM, E. J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991** / Eric Hobsbawm; tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. — São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IAMAMOTO, M. V. O Serviço Social na cena contemporânea. In: **CFESS. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS, 2009. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/o-servico-social-na-cena-contemporanea-201608060403123057450.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

IBGE: em 10 anos, triplica percentual de negros na universidade. **Terra**, 2012. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/ibge-em-10-anos-triplica-percentual-de-negros-na-universidade,4318febb0345b310VgnCLD200000bbccceb0aRCRD.html>. Acesso em: 20 nov. 2023.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/dRhv5KmwLcXjJf6H6qB7FsP/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 17 ago. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Censo da Educação Superior 2009**: Resumo Técnico. Brasília, DF: MEC, INEP, 2010. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf. Acesso em: 03 nov. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Censo da Educação Superior 2020**: Resumo Técnico. Brasília, DF: MEC, INEP, 2022. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 03 nov. 2022.

INSTITUTO SAGRES. **Projeto de nação** – Cenário Prospectivos Brasil 2035 – Cenário Foco – Objetivo, Diretrizes e Óbices. 2022. Disponível em:

<https://sagres.org.br/artigos/ebooks/PROJETO%20DE%20NA%C3%87%C3%83O%20-%20Vers%C3%A3o%20Digital%2019Mai2022.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2023.

LAURELL, A. C. (org.). **Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo**. – 3ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

LEHER, R. **Reforma Universitária do governo Lula**: retorno do protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais. 6 fev., 2004. Disponível em:

http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/Reforma_universit_governo_LULA.htm.

Acesso em: 03 nov. 2022.

LEÔNCIO, K. **Ações afirmativas em pauta: condições institucionais de permanência de estudantes cotistas na UFMT**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

LIMA, K. Educação Superior brasileira nas primeiras décadas do novo século. *In*: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. de. (Orgs.) **Serviço Social e Educação**. Uberlândia, Navegando Publicações, 2020.

LIMA, K. **Contra-reforma da Educação Superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálysis**, Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2022.

LUCIANO, G. S. **Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004371.pdf>.

Acesso em: 02 dez. 2022.

MANCEBO, D. Pandemia e educação superior no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14,1-15, e4566131, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4566/1151>. Acesso em: 01 jul. 2023.

MELO, A.; SOUSA, F. A agenda do mercado e a educação no governo Temer. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-36, ago. 2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. [tradução Isa Tavares] - 2 ed. – São Paulo: Boitempo, 2008 - (Mundo do trabalho).

NASCIMENTO, C. M. Assistência estudantil consentida na contrarreforma universitária dos anos 2000. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, ano XXIII, n. 53, p. 88-103, fev. 2014.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 19-31.

NETTO, J. P. Cinco Notas a propósito da “questão social”. *In*: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Revista Temporalis**. n. 3. Brasília: UNB, 2001.

NETTO, J. P. **Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64**. 8ª ed. – São Paulo, Cortez: 2005.

NETTO, J. P. Uma face contemporânea da barbárie. **Revista Novos Rumos**, v. 50, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/3436>. Acesso em: 23 jul. 2023.

NOGUEIRA, C. M. M.; NONATO, B. F.; RIBEIRO, G. M.; FLONTINO, S. R. D. Promessas e Limites: o SISU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista** |Belo Horizonte| n.33 |n.02| p. 61-90|e161036|Abril-Junho 2017.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. *In*: SOARES, M.S.A. (Coord.). **A educação superior no Brasil**, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

PIRES, M. C. C. **Nota técnica. Análise da PEC 55**. Carta de Conjuntura n. 33. 4º trimestre. Instituto de Política Econômica Aplicada (IPEA), 2016.

RIBEIRO, M. **Institucionalização das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: percursos e estratégias – 1986 a 2010**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/17640/1/Matilde%20Ribeiro.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social; métodos e técnicas** / Roberto Jarty Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres. (*et al.*). - 3. ed. - 14. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES, M. T. **A implementação da política de cotas raciais no campus Itaperuna do Instituto Federal Fluminense: os desafios da permanência**. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020, 343 f.

RODRIGUES, M. T. A importância da política de cotas e os desafios da permanência do aluno cotista na visão de jovens estudantes do IF Fluminense - *Campus Itaperuna*. **Vértices**, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 24, n.3, p. 697-724, set./dez. 2022.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, núm. 19, setembro-diciembre, 2006, pp. 37-50 Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, Brasil.

ROSA, C. M. **Políticas afirmativas para acesso à educação superior brasileira: história e embates**. 2014. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/111>. Acesso em 13 dez. 2021.

SANTOS, W. A. M. **Política de Assistência Estudantil: Um estudo sobre o Programa Bolsa Permanência e os primeiros beneficiários indígenas e quilombolas no IFNMG – Campus Januária**. (Mestrado Profissional – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017. Disponível em: http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/bitstream/1/1634/1/warley_anderson_mota_santos.pdf. Acesso em: 02 set. 2022.

SANTOS, W. R. dos. Assistência social e deficiência no Brasil: o reflexo do debate internacional dos direitos das pessoas com deficiência. **Serviço Social em Revista**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 80–101, 2010. DOI: 10.5433/1679-4842.2010v13n1p80. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/10440>. Acesso em: 30 ago. 2023.

SA-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUIDANI, J. F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, Ano I N. I – julho de 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/download/10351/pdf/0>. Acesso em: 01 jul. 2023.

SENKEVICS, A. S. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. In: Gustavo Henrique Moraes; Ana Elizabeth M. Albuquerque (organizadores). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais** / v. 3, n. 4 (2021 -). – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/issue/view/491/127>. Acesso em: 03 mar. 2023.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **EDUC. SOC.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvhHV7q5gHBRkDSLrGXr/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 25 jun. 2023.

SILVA, T. D. Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente. **IPEA**, Rio de Janeiro, jun. 2020. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2569.pdf. Acesso em: 08 jul. 2022.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. “A nova lei da educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público”. *In: Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, Campinas: Editora Autores Associados, n. 29, mai./ago., 2005

SILVEIRA, M. M. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras.**

Dissertação (Mestrado em Política Social), Universidade Católica de Pelotas – UCPEL. Pelotas, p. 137. 2012. Disponível em: https://pos.ucpel.edu.br/ppgps/wp-content/uploads/sites/5/2018/03/MIRIAM.SILVEIRA_A-Assist%C3%Aancia-Estudantil-no-Ensino-Superior-%E2%80%93-uma-an%C3%A1lise-sobre-as-pol%C3%ADticas-de-perman%C3%Aancia-das-universidades-federais-brasileiras.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. Pró-Reitoria de Graduação. Processo Seletivo SISU 2020.1. **Edital n.º 02/2020/PROGRAD/UFCA.** [...] torna público as normas e procedimentos de convocação para preenchimento das vagas totais disponibilizadas em Chamada Regular e das vagas remanescentes a serem disponibilizadas em Lista de Espera e composição de banco de suplentes para os cursos de graduação oferecidos pela Universidade Federal do Cariri – UFCA nos Campi de Barbalha, Brejo Santo, Crato e Juazeiro do Norte para ingresso no período 2020.1. Disponível em: <https://documentos.ufca.edu.br/wp-folder/wp-content/uploads/2020/01/Edital-02.2020.PROGRAD.UFCA-SISU-2020.1-15.01.2020.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. Pró-Reitoria de Graduação. Processo seletivo SISU 2021.1. **Edital n.º 04/2021/PROGRAD/UFCA.** [...] torna público as normas e procedimentos de convocação para preenchimento das vagas totais disponibilizadas em Chamada Regular e das vagas remanescentes a serem disponibilizadas em Lista de Espera e composição de banco de suplentes para os cursos de graduação oferecidos pela Universidade Federal do Cariri – UFCA nos Campi de Barbalha, Brejo Santo, Crato e Juazeiro do Norte para ingresso no período letivo 2021.1. Disponível em: https://documentos.ufca.edu.br/wp-folder/wp-content/uploads/2021/03/Edital_N%C2%BA_04-2021-PROGRAD-UFCA-SISU_2021.1.pdf. Acesso em: 13 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. Pró-reitoria de Assuntos Estudantis. Coordenadoria de Atenção e Integração Estudantil. **Edital Auxílio Tecnologia Assistiva-2023/PRAE/UFCA.** [...] torna pública a abertura do processo seletivo para a concessão do Auxílio Tecnologia Assistiva. Juazeiro do Norte, 17 mai. 2023.

Disponível em: <https://documentos.ufca.edu.br/wp-folder/wp-content/uploads/2023/05/PRAE-UFCA-EDITAL-TECNOLOGIA-ASSISTIVA-17.05.2023.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. Pró-reitoria de Assuntos Estudantis. Coordenadoria de Atenção e Integração Estudantil. [...] torna pública a abertura do processo seletivo para a concessão do Auxílio Saúde Menstrual. **Edital Auxílio Saúde Menstrual-2023/PRAE/UFCA**. Juazeiro do Norte, 03 mai. 2023. Disponível em: https://documentos.ufca.edu.br/wp-folder/wp-content/uploads/2023/05/PRAE-UFCA-EDITAL_AUXILIO_SAUDE_MENSTRUAL-03.05.2023.pdf. Acesso em: 31 ago. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. Pró-reitoria de Assuntos Estudantis. **Relatório de gestão da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis**. Juazeiro do Norte, 2021. Disponível em: <https://documentos.ufca.edu.br/wp-folder/wp-content/uploads/2022/01/PRAEUFCA-%E2%80%93-Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-da-PRAE-de-2020-%E2%80%93-29.06.21.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. Pró-reitoria de Assuntos Estudantis. Coordenadoria de Atenção e Integração Estudantil. [...] torna pública a abertura do processo seletivo para a concessão de Auxílio Creche, Auxílio Transporte, Auxílio Moradia e Isenção do pagamento das refeições no Refeitório Universitário. **Edital unificado-2022/PRAE/UFCA. Auxílio creche, auxílio moradia, auxílio transporte e refeitório universitário**. Juazeiro do Norte, 18 nov. 2022. Disponível em: <https://documentos.ufca.edu.br/wp-folder/wp-content/uploads/2022/11/PRAE-UFCA-EDITAL-UNIFICADO-2022-18.11.2022-1.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. Pró-reitoria de Assuntos Estudantis. Coordenadoria de Atenção e Integração Estudantil. [...] torna público edital para concessão de Auxílio Alimentação. **Edital auxílio alimentação-2023/PRAE/UFCA**. Juazeiro do Norte, 03 mar. 2023. Disponível em: <https://documentos.ufca.edu.br/wp-folder/wp-content/uploads/2023/03/PRAE-UFCA-EDITAL-AUX%C3%8DLIO-ALIMENTA%C3%87%C3%83O-03.03.2023.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. Pró-reitoria de Assuntos Estudantis. Coordenadoria de Atenção e Integração Estudantil. [...] torna pública a abertura do processo seletivo para a concessão de Auxílio Inclusão Digital. **Edital inclusão digital 2022/PRAE/UFCA**. Juazeiro do Norte, 18 ago. 2022. Disponível em: https://documentos.ufca.edu.br/wp-folder/wp-content/uploads/2022/08/PRAE-UFCA-EDITAL_INCLUSAO_DIGITAL_-18.08.2022.pdf. Acesso em: 31 ago. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. Pró-reitoria de Assuntos Estudantis. Coordenadoria de Atenção e Integração Estudantil. [...] torna pública a abertura do processo seletivo para a concessão do Auxílio emergencial e auxílio óculos. **Edital Auxílio Emergencial e Auxílio Óculos 2023/PRAE/UFCA**. Juazeiro do Norte, 16 mar. 2023. Disponível em: https://documentos.ufca.edu.br/wp-folder/wp-content/uploads/2023/05/PRAE-UFCA-EDITAL_AUXILIO_SAUDE_MENSTRUAL-03.05.2023.pdf. Acesso em: 31 ago. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. Pró-reitoria de Assuntos Estudantis. **Relatório de gestão da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis**. Juazeiro do Norte, 2022. Disponível em: <https://documentos.ufca.edu.br/wp-folder/wp-content/uploads/2023/07/PRAEUFCA-%E2%80%93-Relat%C3%B3rio-de->

Gest%C3%A3o-da-PRAE-de-2022-%E2%80%93-25.07.2023.pdf. Acesso em: 31 ago. 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. Pró-reitoria de Assuntos Estudantis. Coordenadoria de Atenção e Integração Estudantil. [...] torna pública a abertura do processo seletivo para a concessão de Auxílio-alimentação, Auxílio-creche, Auxílio-transporte, Auxílio Moradia e isenção do pagamento das refeições no Refeitório Universitário. **Edital unificado-2018/PRAE/UFCA Auxílio-alimentação, Auxílio-creche, Auxílio moradia, Auxílio-transporte e Refeitório Universitário.** Juazeiro do Norte, 12 set. 2018. Disponível em: <https://documentos.ufca.edu.br/wp-folder/wp-content/uploads/2019/06/PRAEUFCA-Edital-Unificado-2018-12.09.18.pdf>. Acesso em: 31 ago.2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. Pró-reitoria de Assuntos Estudantis. Coordenadoria de Atenção e Integração Estudantil. [...] torna pública a abertura do processo seletivo para a concessão de Auxílio-alimentação, Auxílio-creche, Auxílio transporte, Auxílio Moradia, Auxílio Inclusão Digital e Isenção do pagamento das refeições no Refeitório Universitário. **Edital unificado-2019/PRAE/UFCA Auxílio-alimentação, Auxílio-creche, Auxílio moradia, Auxílio-transporte, Auxílio inclusão digital e Refeitório Universitário.** Juazeiro do Norte, 02 set. 2019. Disponível em: <https://documentos.ufca.edu.br/wp-folder/wp-content/uploads/2019/08/PRAE-UFCA-EDITAL-UNIFICADO-30.08.19.pdf>. Acesso em: 31 ago.2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. Pró-reitoria de Assuntos Estudantis. Coordenadoria de Atenção e Integração Estudantil. [...] torna pública a abertura do processo seletivo para a concessão de Auxílio-creche, Auxílio-transporte, Auxílio Moradia, Auxílio Inclusão Digital e Isenção do pagamento das refeições no Refeitório Universitário. **Edital Unificado-2020/PRAE/UFCA Auxílio-creche, Auxílio moradia, Auxílio-transporte, Auxílio inclusão digital e Refeitório Universitário.** Juazeiro do Norte, 30 set. 2020. Disponível em: <https://documentos.ufca.edu.br/wp-folder/wp-content/uploads/2020/09/PRAE-UFCA-EDITAL-UNIFICADO-30.09.2020.pdf>. Acesso em: 31 ago.2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. Pró-reitoria de Assuntos Estudantis. Coordenadoria de Atenção e Integração Estudantil. [...] torna pública a abertura do processo seletivo para a concessão de Auxílio-creche, Auxílio-transporte, Auxílio Moradia e Isenção do pagamento das refeições no Refeitório Universitário. **Edital unificado-2021/PRAE/UFCA Auxílio-creche, Auxílio moradia, Auxílio-transporte e Refeitório Universitário.** Disponível em: <https://documentos.ufca.edu.br/wp-folder/wp-content/uploads/2021/10/PRAE-UFCA-EDITAL-UNIFICADO-2021-29.10.21.pdf>. Acesso em: 31 ago.2023.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Perfil socioeconômico

Entrevistado: _____

Data da entrevista: ____/____/____ Curso de graduação: _____

Sexo: feminino () masculino () Orientação de gênero: _____

Religião: _____ Etnia: _____

2. Dados escolares:

2.1 Concluiu o ensino médio em: Escola pública: () Municipal () Estadual () Federal

2.2 Frequentou Cursos Preparatórios para o ENEM: () sim () não

Se sim, () Sim. Particpei de cursos preparatórios comunitários

() Sim. Paguei cursos preparatórios de baixo valor.

2.3 Em que turno fez o ensino médio e o cursinho? () manhã () tarde () noite

2.4 Você trabalhava enquanto estudava? () sim () não

3. Qual o tipo de cota que utilizou para ingresso na UFCA?

() L1 – Candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

() L2 – Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

() L5 – Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

() L6 – Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

() L9 – Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

() L10 – Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

() L13 – Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

() L14 – Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

4. Tipo de moradia da família: () Própria () alugada () cedida () financiada () outra

5. Sua mãe trabalha? O que faz?

5.1 Se sim, qual a renda da sua mãe?

6. Seu pai trabalha? O que faz?

6.1 Se sim, qual a renda do seu pai?

7. Sua família recebe algum benefício do governo federal ou estadual? Qual?

8. Bens da família: () Carro () Terreno/Lote () Casa/apart. () Loja/sala comercial () Moto

9. Quantas pessoas na sua família possuem graduação?

10. Por que escolheu a UFCA?

11. Está satisfeito com o curso escolhido? Era o curso que queria?

12. Recebe bolsa ou auxílio da PRAE?

13. Quais as dificuldades encontradas na universidade?

14. Conhece as ações afirmativas?

15. Pergunta específica para autodeclarados quilombolas, indígenas:

Você sabe da existência do Programa Bolsa Permanência do MEC, atualmente destinado a indígenas e quilombolas?

16. Pergunta específica para autodeclarados pretos e com deficiência:

Você sofreu algum tipo de preconceito na universidade por parte de colegas ou professores? Como enfrenta essa questão?