UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL - PROSS

ROSANE AMÁLIA DE JESUS GUIMARÃES

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA DAS ESTUDANTES NEGRAS COTISTAS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)

São Cristóvão – SE

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA DAS ESTUDANTES NEGRAS COTISTAS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PROSS) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) como exigência para obtenção do Título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Profª. Drª. Josiane Soares Santos

São Cristóvão - SE
2024

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Guimarães, Rosane Amália de Jesus.
G963d Desafios e estratégia de permanência das estudantes negras cotistas do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe (UFS) / Rosane Amália de Jesus Guimarães; orientadora Josiane Soares Santos. – São Cristóvão, SE, 2024.
125 f.

Dissertação (mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Sergipe, 2024.

1. Assistência social - Sergipe. 2. Mulheres - Educação. 3. Racismo na educação. 4. Estudantes de serviço social. 5. Estudantes – Programas de assistência. I. Santos, Josiane Soares, orient. II. Título.

CDU 364.6-055.2(813.7)

ROSANE AMÁLIA DE JESUS GUIMARÃES

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA DAS ESTUDANTES NEGRAS COTISTAS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PROSS) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) como exigência para obtenção do Título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Profª. Drª. Josiane Soares Santos

Aprovada em: _____

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Josiane Soares Santos
(Orientadora - UFS)

_____

Profª. Drª. Vera Núbia Santos
(Examinadora Interna - PROSS/ UFS)

_____

Profª. Drª. Edinéia Tavares Lopes
(Examinadora Externa - PPGED/ UFS)

A todo povo afro-brasileiro e especialmente às mulheres negras deste país, que continuam resistindo, mesmo sofrendo com os diversos efeitos do racismo e toda forma de discriminação responsável por cercear-nos de ocupar espaços sociais que são nossos por direito.

“O que me surpreende na aplicação de uma educação realmente libertadora é o medo da liberdade.”

– Paulo Freire.

“A descoberta de ser negra é mais do que a constatação do óbvio. Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades.”

– Neusa Santos Souza.

RESUMO

Esta pesquisa pretendeu conhecer quais são os desafios e estratégias de permanência das estudantes negras cotistas após adentrarem na Universidade Federal de Sergipe (UFS), tendo em vista os 10 anos de instituição da Lei de Cotas e considerando a Política de Assistência Estudantil desta mesma Universidade. Para isso, teve como população estudantes negras cotistas do curso de Serviço Social da UFS com matrícula ativa dentre os anos de 2012 e 2022. A amostra foi constituída por 15 estudantes que foram assistidas por algum Auxílio e/ou Bolsa financiado pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Além da pesquisa empírica, utilizei tanto a pesquisa bibliográfica quanto a documental. Pude perceber que apesar de a Assistência Estudantil ser de suma importância para a permanência dos(as) estudantes, sobretudo cotistas, ela ainda deixa a desejar em relação à sua cobertura, não atingindo parte considerável deles(as). Além disso, os valores dos Auxílios e/ou Bolsas fogem da atual realidade do país. Isso, inclusive, faz com que nossas estudantes tenham que se inserir em outras atividades remuneradas para de fato conseguirem permanecer na Universidade, o que acaba limitando seu desempenho acadêmico por não poderem se dedicar exclusivamente aos estudos. O fato de a Universidade não ter políticas específicas para estudantes cotistas acaba, por muitas vezes, impossibilitando o acesso às ações de assistência — inclusive do tripé universitário, que também é financiado por recursos do PNAES. Assim, além de um olhar minucioso voltado aos cotistas no geral, urge a necessidade de se enxergar as estudantes cotistas mulheres que, além dos preconceitos de raça e classe sofridos, passam pelos efeitos do sexismo ocasionado pelo patriarcado, tornando-se historicamente muito mais fragilizadas e atingidas por obstáculos quando se trata de conseguir permanecer e concluir um Curso Superior.

Palavras-chave: educação; assistência estudantil; racismo; mulher.

ABSTRACT

This research aimed to find out what are the challenges and strategies for the permanence of black quota students after entering the Federal University of Sergipe (UFS), taking into account the 10 years since the Quota Law was established and taking into consideration the Student Assistance Policy. of this same University. For this purpose, the population was comprised of black female students enrolled in the UFS Social Service Course with active enrollment between the years 2012 and 2022. Among these, the sample consists of 15 students who were assisted by some aid and/or scholarship financed by the National Student Assistance Program (PNAES). In addition to empirical research, I used both bibliographic and documentary research. I was able to see that although Student Assistance is extremely important for the permanence of students, especially quota holders, it still leaves something to be desired in terms of its coverage, not reaching a considerable number of them. Furthermore, the values of Aid and/or Scholarships differ from the current reality of the country. This even means that our students have to take part in other paid activities to actually be able to stay at the University, which ends up limiting their academic performance as they are unable to dedicate themselves exclusively to their studies. The fact that the University does not have specific policies for quota students often ends up not allowing them to access assistance actions - including the university tripod which is also financed by PNAES resources. Thus, in addition to a detailed look at quota students in general, there is an urgent need to look at women quota students who, in addition to the race and class prejudices suffered, go through the effects of sexism caused by patriarchy, historically becoming much more fragile and hit by obstacles when it comes to being able to stay and complete a higher education course.

Keywords: education; student assistance policies; racism; woman.

AGRADECIMENTOS

Essa é, sem dúvida, a parte mais prazerosa e fácil de se fazer. Lembrar dos que estiveram ao meu lado na trincheira é necessário e aquece meu coração. Não poderia deixar de agradecer primeiramente a Deus, que tem papel fundamental em toda minha vida — e não seria diferente — desde quando decidi enfrentar esse novo desafio. Quando não tive forças e pensei em desistir, foi a Ele que me apeguei, foi Ele que me capacitou e não me deixou esmorecer. Gratidão também a São José de Cupertino, o Padroeiro dos Estudantes. Não houve um dia sequer em que, após tomar conhecimento de sua existência, que antes de começar a estudar, eu não orasse pedindo pela sua intercessão — grata, inclusive, à Dayse, minha colega de mestrado, pois foi ela (diante da nossa "troca de figurinhas", do compartilhamento de minhas angústias e achando que não ia dar conta) quem me apresentou a ti.

À minha Tia Alice, "Como é grande o meu amor por você!" Nada que eu escrevesse aqui poderia dimensionar meu sentimento de gratidão por estar sempre no primeiro lugar da torcida, acendendo sempre uma vela para Nossa Senhora, em razão das minhas conquistas, e sendo meu porto seguro. Suas diversas e enfáticas falas, na minha infância, a respeito da importância dos estudos me fizeram buscar a Educação como forma de mudança de realidade e isso só me mostra que a senhora estava certa — que bom que a escutei, não só como Tia, mas também como a minha primeira Professora que foi.

À minha Vó Mãezinha (*in memoriam*), a quem, mesmo não estando mais entre nós, é impossível não agradecer pelos sentimentos de presença e cuidado seus que nunca deixaram de pairar sobre mim. Certeza que a senhora estaria toda radiante e orgulhosa em agora ter uma Neta Mestra.

Aos meus pais, Maria e Reginaldo, que sempre torceram por mim, talvez nem entendendo direito a dimensão desse Título em minha vida.

À minha irmã, aos meus irmãos, sobrinhos e primos — Alicinha, Dedé, Marcus, Ninho, Jasminy, Pedrinho, Lorenzo, Marquinhos, Amalia, Laryssa, Junior, Lu e Levi —, meu muito obrigada! Meus Padrinhos Rosa e Luiz Carlos, gratidão pelas suas orações, pela presença nos momentos mais importantes e por se alegrarem com meus êxitos.

Me provando mais uma vez que para ser família não precisa ter, necessariamente, o mesmo sangue, Eloísa é a pessoa que mais sabe de mim, se preocupa e que sempre me deu forças nessa caminhada árdua. Obrigada por sua compreensão, escuta e amor (eu a amo mais), "Madinha", pois foram cruciais nos meus momentos mais delicados durante o Mestrado.

Josi? Muito rígida e difícil, diziam. Fiquei receosa, mas só até a primeira orientação. Fui percebendo ao longo do tempo que minha orientadora, ao contrário do que pregavam, não era tão rígida a ponto de dar medo (risos); muito pelo contrário, sempre se mostrou doce, tranquila e super compreensiva, além de ser inteligentíssima! Te admiro tanto e agradeço pela oportunidade de ter aprendido muito contigo, bem como por ter te conhecido melhor enquanto pessoa. Esse Título é, sem dúvida, seu também. Não foram poucas as vezes que desacreditei de mim e foi ela que, com suas sábias palavras de encorajamento, sempre me deu o impulso necessário, me fazendo chegar até aqui. Gratidão pela partilha e ensinamentos, Profª!

Eu não teria conseguido chegar até aqui sem o apoio dos meus companheiros(as) de labuta, os(as) assistentes sociais (Andrea, Dani, Edja, Fabinho, Rosângela, Sara e Tati) com quem compartilho minhas atividades laborais diárias na Assistência Estudantil da DIPAI/CODAE/PROEST/UFS e que seguraram as pontas em minha ausência para me dedicar a este outro Trabalho. Às outras colegas da categoria dos outros Campi, meu muito obrigada, e em especial à Raquel — com quem compartilhei muito de minhas agonias, mas também dúvidas, aprendizados, textos, áudios longos (na madrugada, inclusive); com quem aprendi o real significado de dedicação. Preciso deixar registrado aqui o quanto sou sua fã! Obrigada pelas trocas!

Deixo aqui também um agradecimento especial a Nelly, Guti e Marcelo, que se tornaram, mais que colegas de trabalho, amigos e sempre seguraram minha mão. À Coordenadora da CODAE, Valéria, meu muito obrigada pela presteza e pela disponibilidade de sempre, sem medir esforços para que eu conseguisse dar continuidade ao Mestrado afastada e que assim me dedicasse mais efetivamente. Também agradeço imensamente à colega Amanda, que sempre me socorreu nas dúvidas e nos perrengues sobre algumas informações do sistema.

Às professoras que aceitaram compor minha Banca Examinadora, meu muito obrigada. Saibam que são, para mim, grandes referências enquanto estudiosas *experts* das temáticas abordadas neste Trabalho.

Aos meus professores(as) e colegas da Pós-Graduação em Serviço Social (Pross) — foi bom demais ter compartilhado essa experiência com vocês. Chegou o nosso tão esperado sonho!

Ao Secretário do Pross, Walter, gratidão pela generosidade, atenção e paciência para conosco.

Não poderia deixar de mencionar minha gratidão aos(às) alunos(as) da Graduação em Serviço Social da Turma T01, onde tive a oportunidade de experienciar a atividade docente ministrando, juntamente com a professora Vera Núbia, a disciplina de Cultura, Identidade e Subjetividade. Vera, grata pelo seu acolhimento e supervisão sempre muito respeitosa. Sem dúvida, minha formação só obteve ganhos com tal experiência e partilha; passei a admirar ainda mais o quanto é sublime ser professor(a).

Ao longo deste caminho pude me aproximar e fazer parte do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi-UFS) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxistas (Gepem-UFS), bem como passar a integrar o Grupo de Pesquisadoras Negras da UFS, onde pude conhecer mais da potência que é ser Mulher, Negra e Pesquisadora nesta sociedade que ainda nos aparta e oprime. Gratidão pela oportunidade de aprender tanto! Gratidão também pela oportunidade de participar do Curso Preparatório para Seleção de Pós-Graduação para Estudantes Negros(as), coordenado pela professora Tereza Martins, do Departamento de Serviço Social. Tudo começou aqui! Às vezes só é preciso que haja oportunidades, como bem mencionado ao longo deste Trabalho.

Minha gratidão imensa às Estudantes Negras Cotistas do curso de Serviço Social da UFS, que se dispuseram a responder o Questionário desta Pesquisa para que pudesse ser realizada. Vocês são sinônimo de força e resistência, são a parte mais importante deste Trabalho.

Grata a todos os meus amigos (em especial Vanessa e Raisa) e pessoas que, no decorrer dessa caminhada, estiveram ou passaram pela minha vida. Lembro de TODOS(AS) vocês! Gratidão aos(às) que permanecem, mesmo após minhas ausências ao longo desse período. Quero que saibam que são especiais, admiráveis e que tenho grande apreço por vocês!

Por fim, meu grande salve à Política de Educação. Ela é, sem dúvida, transformadora — sem as oportunidades que ela propicia eu não estaria me tornando Mestra!

Meu muito obrigada!!!

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Quantitativo de respondentes por faixa etária..... 59

GRÁFICO 2 – Estado civil 59

GRÁFICO 3 – Cor ou raça/etnia 61

GRÁFICO 4 – Renda familiar bruta per capita..... 63

GRÁFICO 5 – Organograma da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFS 77

GRÁFICO 6 – Distribuição dos servidores civis permanentes do Executivo federal em cargos DAS ou equivalente, por sexo e raça/cor (2020) (Em %)..... 89

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 – Abrangência da Política de Assistência entre nossas respondentes 58

QUADRO 2 – Quantidade de filhos 60

QUADRO 3 – Religiões das respondentes 60

QUADRO 4 – Orientação sexual 61

QUADRO 5 – Atividades remuneradas exercidas 62

QUADRO 6 – Renda individual 62

QUADRO 7 – Recebimento de recursos de Programas de Transferência de Renda 63

QUADRO 8 – Orçamento anual da PNAES 69

QUADRO 9 – Tipo de Cota acessada 73

QUADRO 10 – Auxílios e/ou Bolsas acessadas pelas estudantes assistidas pelo PNAES 74

QUADRO 11 – Auxílios e/ou Bolsas financiados pelo PNAES acessados 83

QUADRO 12 – Importância da Assistência Estudantil para a Permanência 85

QUADRO 13 – Ano de ingresso 86

QUADRO 14 – Dificuldades enfrentadas 92

QUADRO 15 – Estratégia e alternativas adotadas para permanecer estudando na UFS 94

QUADRO 16 – Quantitativo da participação das respondentes em espaços de organização voltados para as temáticas étnico-raciais e/ou feministas .. 95

QUADRO 17 – Principal arrimo familiar das respondentes 97

TABELA 1 – Desempenho acadêmico dos alunos por situação de benefício e ano de ingresso - UFS 85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CadÚnico	Cadastro Único
Canut	Coordenação de Alimentação e Nutrição
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF 88	Constituição Federal de 1988
CGU	Controladoria Geral da União
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
Codae	Coordenação de Assistência e Integração do Estudante
Copre	Coordenação de Promoções Culturais e Esportivas
DAA	Departamento de Administração Acadêmica
Dain	Divisão de Ações Inclusivas
Dieese	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
Dipai	Divisão de Programas de Assistência e Integração
ESCS	Escola Superior de Ciências da Saúde
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
Fonaprece	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
Ifes	Instituições Federais de Ensino
IGC	Índice Geral de Cursos
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
MEC	Ministério da Educação
MPC	Modo de Produção Capitalista
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAAF	Programa de Ações Afirmativas
PBP	Programa Bolsa Permanência
PcD	Pessoa com deficiência
PET	Programa de Educação Tutorial

Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Pibiti	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
Posgrap	Pró-Reitoria de Graduação e Pesquisa
Prodap	Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Aprendizagem Profissional
Proest	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
Proex	Pró-Reitoria de Extensão
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
Prolice	Programa Licenciandos(as) na Escola
ProUni	Programa Universidade para Todos
PRU	Programa de Residência Universitária
PT	Partido dos Trabalhadores
Resun	Restaurante Universitário
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão da Universidades Federais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Uenf	Universidade Estadual do Norte Fluminense
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFABC	Universidade Federal do ABC
Ufal	Universidade Federal de Alagoas
Ufba	Universidade Federal da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Ufma	Universidade Federal do Maranhão
Ufpa	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
Ufpi	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

UFScar	Universidade Federal de São Carlos
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UnDF	Universidade do Distrito Federal
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16

2 CAPÍTULO I: REPERCUSSÕES SOCIOECONÔMICAS E EDUCACIONAIS DO RACISMO NO BRASIL 23
2.1 Determinantes históricos e étnico-raciais da desigualdade social no Brasil 24
2.2 Racismo e desigualdades educacionais 33
2.3 Discriminação positiva como sinônimo de ação afirmativa 43
2.4 Informações sobre o perfil de estudantes cotistas do curso de Serviço Social 57

3 CAPÍTULO II: PNAES E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE 65
3.1 Reuni e PNAES no contexto da UFS 66
3.1.1 Assistência Estudantil na UFS e seu acesso pelas estudantes negras cotistas do curso de Serviço Social 71
3.2 Dificuldades de estudantes negras no ensino superior e estratégias para seu enfrentamento 88

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 100

REFERÊNCIAS 105

APÊNDICE A – Questionário da Pesquisa 111

ANEXO A – Lei nº 12.711/2022 (Lei de Cotas) 118
ANEXO B – Decreto nº 7234/ 2010 (PNAES) 122

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é o segundo país mais negro do mundo, possuindo a maior população negra fora do continente africano, fato esse advindo de seu processo sócio-historico de colonização, onde os(as) negros(as) eram trazidos(as) para serem escravizados(as), mais efetivamente por volta dos séculos XVI e XVIII. Assim, os povos africanos foram responsáveis pelo povoamento do território brasileiro e também pela sua formação sociocultural.

Esse histórico de exploração e injustiça no Brasil repercute ainda hoje nas condições de vida da população negra, que apesar de ser maioria no país (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022), possui os piores indicadores sociais, com maiores taxas de analfabetismo e desemprego, além de maior proporção de população em situação de pobreza.

Diante desse cenário que se perpetua, somente alguns negros(as) conseguem alcançar certa mobilidade social, geralmente através da educação. Mas como pensar em educação se falta comida, se há desemprego em seu núcleo familiar? Fatos esses, diga-se de passagem, que levam jovens à evasão escolar, muitas vezes nem chegando ao ensino superior. Segundo Hasenbalg e Silva (1999, p. 10), "[...] os não-brancos estão expostos a chances menores de ascensão social; as dificuldades para ascender aumentam junto com o nível de estrato de origem; e os nascidos nos estratos mais elevados estão expostos a riscos maiores de mobilidade descendente". Ademais, ainda há de lidar com o preconceito propriamente dito no Brasil — o chamado preconceito de marca —, onde a questão da segregação é dada tão somente pelo motivo de cor, de suas características fenotípicas negroides, atribuindo assim o ruim, o desqualificado, o mal, o incapaz, o sujo, o feio, o não valorizado aos(às) afrodescendentes. Além disso, outra característica marcante em nossa sociedade é o patriarcado, que juntamente como o racismo, acarreta em deixar a mulher negra ainda mais à margem dos espaços de ascensão, sofrendo essa pressão de forma mais cruel.

Como a população negra feminina tem ainda menos anos de estudos e, portanto, menor nível de escolaridade que a população branca, assim também tem menos chances de ocupar posições de alto escalão dentro da divisão social do trabalho. A mulher negra, por sua vez, é duplamente atingida. Tudo isso em consequência de, primeiramente, resquícios de um período escravocrata e patriarcal, ainda tão presentes, do machismo enraizado em nossa história e sociedade, mas também da falta de ações governamentais que tenham a mulher negra como alvo na tentativa de minimizar esses abusos históricos.

Mesmo a educação sendo prevista na Carta Magna como direito de todo cidadão brasileiro, a participação desigual da população negra no sistema educacional é destoante em

todos os níveis, o que consequentemente incide em um número igualmente baixo no ensino superior. Os motivos são variados, mas dentre eles estão sua condição social, a necessidade de ter que optar por trabalhar ao invés de dedicar-se aos estudos e, no caso específico das mulheres, por chegarem a ter até jornada tripla de afazeres (casa, estudo, trabalho, filhos, família, etc.).

> Um exemplo emblemático das dificuldades impostas ao ingresso do povo negro à educação registra-se no campo legislativo, no decreto nº 1.331/1854, que determinava que negros e negras não poderiam ser admitidos/as na escola. Cita-se ainda o decreto Nº 7.031/1878, que estabelecia a matrícula de pessoas negras apenas no período noturno. Assim, verificamos que o País legitimou leis que proibiam e dificultavam o acesso da população negra à instituição escolar em qualquer nível de ensino (Sena; Madeira; Barroso, 2021, p. 84).

Para a então Ministra de Estado Chefe da Secretaria de Políticas para as Mulheres, Iriny Lopes, no *Retrato das desigualdades de gênero e raça* (2011, p. 12), "[...] a constatação de que as desigualdades de gênero e raça constituem um importante fator de agravamento das condições de precariedade e exclusão em que vive uma grande parcela da população envolve o Estado e a sociedade brasileira no desafio de combatê-las". Por isso deve-se ter um olhar muito mais atento para as mulheres, sobretudo as mulheres negras, vislumbrando torná-las visíveis, assegurando seu espaço e investindo em políticas públicas que as tenham como principal alvo, ultrapassando o sexismo. Apesar dos tímidos avanços dos últimos anos, a mulher negra ainda é muito invisibilizada nas políticas sociais, em especial na educação. Conforme aponta Henriques (2016, p. 71), na década de 1990,

> A principal denúncia dos movimentos negros, inclusive das mulheres, era às condições subumanas de trabalho e vida da população negra no Brasil. Tal denúncia ganha sonoridade no cenário político a partir do evento da Marcha do Zumbi dos Palmares, que ocorreu em Brasília em 1995, na qual os representantes dos movimentos negros entregaram ao Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) o "Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial".

O Documento objetivava pedir medidas contra o racismo e a exclusão dos(as) negro(as), bem como engendrar possíveis ações afirmativas para que a população negra pudesse acessar a educação. Entendendo que a educação é uma das formas de superação e ascensão vertical da realidade social desta parcela populacional, as ações afirmativas por recorte racial são um dos mecanismos (se não o principal) utilizados como paliativos, no sentido de atenuar de maneira legítima as desigualdades enfrentadas pelos(as) negros(as) no usufruto do direito ao ingresso no ensino superior, com o objetivo de tratar os desiguais de maneira desigual e assim "corrigir", reparar atrasos ocasionados pela condição sócio-histórica do país.

Com a operacionalização da modalidade das ações afirmativas através das cotas, a questão do acesso, em certa medida, foi "resolvida", embora idealmente ainda se tenha muito a avançar. Ao afirmar isso, chama-se atenção para outra dimensão que perpassa as Políticas de Ações Afirmativas na Educação e que ainda não avançou nos estudos e pesquisas: trata-se da questão da permanência voltada para esses estudantes negros cotistas, ainda mais precisamente para estudantes do sexo feminino, que além de terem de lidar com a questão étnico-racial, ainda enfrentam tantas outras dificuldades e disparidades em relação ao gênero. Nessa perspectiva, tratar do assunto pelo recorte étnico-racial (e também de gênero) na análise conduz à reflexão em torno da vida acadêmica/escolar dessas estudantes após o ingresso institucional, na perspectiva do entendimento de Vargas e Heringer (2017, p. 6): "As políticas de permanência possuem maior abrangência, incluindo aspectos relacionados a diferentes formas de inserção plena na universidade, como por exemplo, programas de iniciação científica e à docência, monitoria, apoio à participação em eventos, entre outras atividades".

Como se pode notar, o acesso é apenas o desafio inicial que os(as) estudantes negros(as) cotistas enfrentam na Universidade e depois dele há muitas outras questões a serem enfrentadas por esses sujeitos no referido espaço — cenário diante do qual surgiram as inquietações que fomentaram a presente proposta de pesquisa.

Aprofundar os estudos nas categorias "Negro, Mulher, Cotas, Assistência Estudantil e Educação Superior" para mim já é bastante instigante pelo meu reconhecimento de pertença a todas elas, mas também por ser um tema muito em voga nos dias atuais, o que implica em estar mais a par, atualizar-se sobre o que há de novo no Movimento Negro em geral.

Aproveito a oportunidade para também mencionar que, apesar de perceber que a Assistência Estudantil já é um tema bem pesquisado, após algumas tentativas de pesquisas no Repositório Institucional da Universidade de Sergipe (UFS), no Google Acadêmico e também no SciELO, não consegui verificar pesquisas que realizassem essa correlação com a questão étnico-racial e, principalmente, com o enfoque de gênero e permanência. Além disso, a temática vista sob um olhar de uma ex-aluna — que agora é assistente social da Instituição e atua diretamente na Pró-Reitoria que lida com Ações Afirmativas — é, no mínimo, um movimento inovador.

Para além disso, outra dificuldade encontrada no decorrer da pesquisa foi o fato de não conseguir acessar os dados das alunas que, a princípio, integrariam a amostragem. Apesar de minhas inquietações iniciais se dirigirem à totalidade das estudantes negras cotistas da UFS, no percurso de delimitação desse objeto me deparei com dificuldades institucionais para ter acesso a essas informações, de modo que foi necessário restringi-lo às estudantes negras cotistas da

graduação em Serviço Social. A servidora encarregada pela Proteção de Dados da Universidade alegou que essas informações não poderiam ser repassadas pois isso feriria a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), dificultando a viabilidade de se produzir conhecimento e parecendo não ter conhecimento do Art.4º, II, b) onde consta que a Lei não se aplica para dados exclusivamente acadêmicos, como era o caso, e nem da razão de ser desta Universidade, que é "[...] a de contribuir para o progresso da sociedade por meio da geração de conhecimento e da formação de cidadãos críticos, éticos e comprometidos com o desenvolvimento sustentável (Universidade Federal de Sergipe, 2022, p. 11). Diante do episódio de descaso com o conhecimento científico, quem sai perdendo é a própria sociedade, que deixa de ter divulgados dados acerca de um público que merece ter políticas públicas voltadas à sua reparação histórica, pois deixam de tornar-se importantes pontos de pauta para suprir lacunas existentes a respeito, perdendo-se a chance de se conhecer mais desse universo para poder melhor investir recursos (tanto na própria Universidade, quanto na sociedade em geral) que visem ações para enfrentar desigualdades e expressões da "questão social" que atingem o referido grupo de minorias.

Oportunizar a permanência é tão importante quanto a entrada, pois os aspectos de desigualdades que levaram esses(as) estudantes a acessar o sistema de cotas permanecem ao longo do percurso de formação. Essa, como toda pesquisa social, envolve um problema já posto com o desejo de modificá-lo. Penso que diante da importância que o tema tem para mim e que estamos no momento de falar sobre a "mulher negra", aproveito o espaço para também historicizar minha motivação para pesquisar tal temática. Fiz parte desse público, nesta Universidade, também enquanto Aluna Negra, de baixa renda (mesmo que quando da minha entrada ainda não tivesse sido implementada a Política de Cotas na Universidade) e também assistida pela Política de Assistência Estudantil da época, a já extinta Bolsa Trabalho. Agora, fazendo parte do quadro de assistentes sociais da mesma instituição e participando dos processos de avaliação de alguns dos Auxílios, Bolsas e Projetos financiados pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), percebo que apesar de haver cotas específicas para a entrada do(a) Estudante Negro(a) na Universidade, não se visualiza a mesma condição de permanência voltada especificamente para esse público, muito menos com recorte de gênero — seja no ensino, na pesquisa ou na extensão —, após sua inserção no Ensino Superior, ou seja, peculiaridades que não deveriam estar sendo negligenciadas, só aumentaram meu desejo pela temática. Tais fatos justificam a necessidade de aprofundar o conhecimento a respeito da proporção de estudantes negras que estão, de fato, dispondo de reais condições de acesso e permanência no curso superior, de que forma e o que fazem para lidar com as dificuldades encontradas. Diante do exposto, afirmo que o tema proposto está fora do critério de

neutralidade. Toda essa celeuma só aumentou meu interesse em saber como a problemática estava sendo cuidada, percebida pela Universidade.

Ora, se há uma entrada específica para esse público (através das cotas sociorraciais), por que não há políticas também específicas, direcionadas para a permanência dele, agora que já está lá inserido? Até porque se há cotas na entrada para corrigir desigualdades históricas, essas, por sua vez, não são anuladas depois que os(as) estudantes adentram à Universidade. E porque, então, parar na entrada, visto que os mesmos motivos que ensejaram as cotas para o ingresso permanecem após a entrada? Se já é difícil um estudante negro permanecer numa Universidade, imagina sendo mulher e negra e tendo que lidar com outras tantas atribuições e pesos impostos no decorrer do caminho pelo simples fato de ser mulher. Em suma, todas essas ideias perpassavam meus pensamentos quando decidi pesquisar a estudante negra cotista na UFS.

As Ações Afirmativas nas Universidades, por corrigirem distorções, tendem a torná-las mais democráticas ao garantir o acesso de estudantes negros(as) nesses espaços, porém deve estar de mãos dadas com políticas de permanência para permitir que tal público tenha condições reais de mudar a realidade social em que vive. Em se tratando de estudantes negras, por exemplo, deve-se levar em consideração, além dos percalços já citados, o fato de muitas serem mães, chefes de família, muitas vezes tendo de lidar com violência doméstica e jornadas triplas para darem conta de permanecer num curso superior. Quando se trata do ambiente universitário, as ações afirmativas devem englobar condições de permanência dos(a) alunos(as), para que seja efetiva uma política de acesso e manutenção da diversidade dentro desses espaços. Em pesquisa realizada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com estudantes negras dos cursos de Serviço Social e Pedagogia, Henriques (2016, p. 75) corrobora com o mesmo pensamento que o desta Pesquisadora que vos escreve ao afirmar que

> [...] as alunas mães trabalhadoras bolsistas negras dos cursos de Pedagogia e Serviço Social que conseguem cumprir os prazos têm que sacrificar a vida pessoal, pois, mais do que uma dupla jornada, elas realizam, na verdade, uma tripla jornada para dar conta do "conflito" Trabalho, Educação e Vida Familiar.

Visando demonstrar como estão sendo os desafios encontrados pelo público estudado à medida que foi garantida sua entrada na Universidade — o que não quer dizer que houve compromisso, por parte do Estado, em investir na sua permanência — percebe-se a importância de estudarmos a relação das dificuldades de permanência com as questões étnico-racial e de gênero desse público.

Desta feita, como objetivo geral tive como proposta analisar as dificuldades e estratégias

de permanência de estudantes negras cotistas da Graduação em Serviço Social na UFS. Já como objetivos específicos, pretendi traçar o perfil de estudantes negras cotistas da graduação em Serviço Social, prioritariamente as assistidas pelo Programa de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Sergipe; mapear quanti e qualitativamente o acesso de estudantes negras cotistas da Graduação em Serviço Social às medidas institucionais de Assistência Estudantil, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão e iniciação profissional; e conhecer as dificuldades e as estratégias envolvidas na experiência dessas estudantes negras cotistas da graduação em Serviço Social para sua permanência na UFS.

Como pretendi pesquisar um tema bastante atual e complexo, por estar avidamente fazendo parte do nosso cotidiano, não poderia deixar de utilizar métodos de aproximação da realidade que permitissem demonstrar as experiências vividas por essas estudantes, buscando entender e relacionar suas histórias de vida, de maneira dialética, durante seu ingresso, permanência e conclusão do curso escolhido dentro da UFS. Pelo fato de possibilitar um vasto alcance de informações e estudos históricos, escolhi utilizar a pesquisa bibliográfico-documental como um dos procedimentos metodológicos, entendendo a necessidade de estudar tanto teóricos *experts* da temática como também documentos legais que subsidiem o tema dessa investigação social. Utilizei também a pesquisa quali-quantitativa, na intenção de reconhecer os gargalos e as lacunas que talvez ocorram dentro da Política de Assistência Estudantil da UFS para que, posteriormente, possa ocasionar um debate mais aprofundado a respeito da necessidade de visibilidade desse público.

O universo desta pesquisa é composto pelas estudantes negras cotistas do curso de Serviço Social com matrícula ativa de 2012 a 2022 e a nossa amostra foi, dentre estas, composta por 15 estudantes que foram ou são atendidas por algum Auxílio e/ou Bolsa financiada pelo PNAES, pois a proposta é justamente avaliar a efetivação da Política de Permanência da UFS para esses(as) estudantes cotistas no período de 10 anos de instituição da Lei de Cotas. Foram enviados questionários, através do Google Forms, para todas as estudantes do curso de Serviço Social com matrícula ativa no período já referido. No Questionário havia orientação inicial de que só necessitariam seguir com ele as estudantes cotistas. Assim, obtivemos um universo de 35 estudantes cotistas que responderam o Questionário e, ao analisá-lo, identificamos que apenas 15 eram, além de cotistas, assistidas por algum Auxílio e/ou Bolsa financiada pelo PNAES.

Para obter os dados dessas estudantes e poder entrar em contato para enviar os Questionários, precisei recorrer ao Departamento de Serviço Social, pois a proposta inicialmente apresentada ao Mestrado — a de um estudo das dificuldades e estratégias de

estudantes cotistas da UFS (em geral) — foi inviabilizada pela Instituição, alegando que o acesso a informações desse universo feria a LGPD, mesmo se tratando de dados acadêmicos.

Como a Pesquisa envolvia seres humanos, precisei submetê-la ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para aprovação. O processo de um todo mostrou-se excessivamente burocrático e acabou incidindo no atraso do andamento de meu cronograma, porque não poderia começar a enviar os Questionários sem o aval do CEP. Diante desses empecilhos, os Questionários foram enviados e devolvidos com as respectivas respostas entre outubro e dezembro de 2023.

Além desta Introdução e das Considerações Finais, a Dissertação está dividida em 2 capítulos. Minha escolha foi tratar as informações obtidas por meio do Questionário de Pesquisa ao longo de ambos, de modo que foram feitas associações entre os temas presentes no Questionário e os assuntos da pesquisa bibliográfica e documental, tratados no decorrer da pesquisa.

No primeiro capítulo, tratei de debater a "questão social", a questão étnico-racial e a Política de Ações Afirmativas como medidas de reparação histórica, com o intuito de traçar como a Educação Superior, e tantos outros espaços sociais, no Brasil sempre foi classista e racista. Também tracei o perfil do público-alvo da Pesquisa. Já no capítulo 2, discorri sobre a associação do PNAES ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão da Universidades Federais (Reuni) e a implementação das cotas sociorracias no contexto da UFS. Trago ainda informações e dados sobre a Política de Assistência Estudantil e demais Políticas de Permanência nessa Universidade, bem como apresento os desafios de permanência vivenciados pelo público-alvo da pesquisa de maneira transversal, pelas variáveis de classe, raça e gênero, além das estratégias utilizadas para não evadirem do curso de Serviço Social.

Com isso, ao final da pesquisa, espero que sirva enquanto contribuição para que sejam *ao menos embrionadas Políticas de Permanência institucionais efetivas para estudantes negros cotistas (sobretudo as do sexo feminino)*, pois esta parcela da sociedade permanece desfavorecida após a entrada na Universidade. As desigualdades que os(as) fizeram ter direito às cotas não se extinguem após o ingresso. Da mesma forma, espero também que sirva de arcabouço teórico para futuros(as) pesquisadores(as) que desejem se aprofundar nesta mesma temática social.

2 CAPÍTULO I: REPERCUSSÕES SOCIOECONÔMICAS E EDUCACIONAIS DO RACISMO NO BRASIL

A Constituição Federal de 1988, marco jurídico da transição democrática no Brasil, preconiza a educação como direito de todo(a) cidadão(ã) brasileiro(a), de todos os segmentos sociais, independentemente de seu pertencimento étnico-racial. Mesmo assim, a participação desigual da população negra no sistema educacional, desde os primeiros anos de ensino, só tende a aumentar, incidindo em um número também baixo no tocante à sua presença no Ensino Superior, devido ao caráter excludente dessa educação — fruto das desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais do país. Além disso, atrelado à falta de disponibilidade de recursos para investir na educação, podemos citar a remodelação das relações de trabalho quando do regime escravo para o do trabalho livre e assalariado, e a migração do campo para a cidade e a segregação dos(as) ex-escravizados(as) — que acabaram ficando com as atividades nos campos sem serem suficientemente bem pagos(as) — como algumas das problemáticas que dificultaram o acesso da população negra e pobre ao exercício de seus direitos enquanto cidadãos(ãs) e sua difícil integração na sociedade de classes. Na análise de Martins (2016, p. 36),

> Estando os negros, nos anos posteriores à extinção do trabalho escravo, na condição de ‘desocupados’ e sem acesso à terra, eles passaram a formar o contingente de trabalhadores brasileiros com poucas alternativas de subsistir em uma sociedade que os pôs à margem do processo produtivo. Essa força de trabalho, considerada no pós-abolição, ‘inferior’, ‘sinônimo de escravo’, encontrou nas poucas oportunidades existentes as piores condições de trabalho. Os trabalhadores negros viverão, portanto, das ocupações com remuneração extremamente baixa, sem os avanços tecnológicos já alcançados para a produção e com as piores condições de trabalho, sem os poucos direitos conquistados e com relações de traços eminentemente pré-capitalistas.

Isso acontece não só no mercado de trabalho, mas também na falta de acesso e inclusão nos espaços sociais como um todo (o que só confirma que a condição racial foi e continua sendo, desde a escravidão, fator de discriminação e limitador de mudança na condição de vida e ascensão da população negra).

Em se tratando da categoria “educação”, embora não exclusivamente, as políticas de fortalecimento voltadas à população negra desde a educação básica minimizariam o padrão de não acesso a essa política, objetivando fazer esse segmento chegar ao ensino médio e, consequentemente, à educação superior em condições mais igualitárias. Assim, entendemos que é combatendo o insucesso escolar que se torna possível superar as privações sociais.

> Equidade de acesso é o fator inicial de discussão quando se fala em Educação Superior, no entanto ela só ocorre a partir do momento que todos têm as mesmas condições de competir, isto é, quando o ensino anterior ao Ensino Superior é oferecido em qualidades iguais a todos, proporcionando então, uma competição justa. O mesmo ocorre em relação à equidade de progresso e resultado no Ensino Superior. Dessa forma as barreiras ou dificuldades encontradas por cada estudante não podem estar associadas a questões consideradas como fora de controle, ou seja, aquelas que existem independentes do querer de cada um, tais como raça, sexo, idade, deficiências, família ou situação socioeconômica (Felicetti; Morosini, 2009, p. 11).

Diante disso, pretendemos, neste capítulo, situar o caráter classista e racista da educação superior no Brasil para possibilitar o entendimento do porquê de negros(as) não terem acesso à educação de forma igualitária, em comparação aos(às) não-negros(as). Essa explicação a respeito das chamadas "desigualdades educacionais" requer, na perspectiva aqui adotada, uma análise da formação sócio-histórica brasileira salientando "[...] a importância de estudar as raízes histórico-sociais das desigualdades sociais estruturantes do país, uma vez que a sociedade de hoje está diretamente vinculada às heranças escravocratas e coloniais" (Nierotka; Trevisol, 2019, p. 14). Reconhecemos, portanto, o grande impacto na vida dos(as) negros(as), causado pelos mais de 300 anos de escravidão que, mesmo após seu fim, não registrou medidas reparadoras ou inserção de pessoas ex-escravizadas no processo de desenvolvimento do país ou mesmo nas políticas sociais. O capítulo também apresenta as mudanças recentes na política educacional e atende ao objetivo específico de traçar o perfil das estudantes negras e cotistas do curso de Serviço Social da UFS que participaram da Pesquisa respondendo ao Questionário enviado.

2.1 Determinantes históricos e étnico-raciais da desigualdade social no Brasil

Para analisar tais determinantes, faz-se necessário entender que o racismo e seus desdobramentos também são frutos da relação capital *x* trabalho, que, oriunda do modo de produção capitalista do século XIX, "[...] é construção social no marco do capitalismo mercantilista" (Martins, 2016, p. 21). O que significa dizer, inclusive, que tanto as desigualdades étnico-raciais quanto as sociais podem ser debatidas em relação com a chamada "questão social", já que esta também expressa a relação capital *x* trabalho. Questão étnico-racial e "questão social" estão entrecruzadas. Da mesma forma, para a perspectiva adotada neste trabalho, não é possível falar das desigualdades educacionais sem mencioná-la e conceituá-la. "Questão social":

> [...] não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e da repressão (Iamamoto; Carvalho, 1995, p. 77 *apud* Santos, 2012, p. 25).

Já é sabido que o desenvolvimento do capitalismo se dá de forma distinta nos países considerados periféricos (como é o caso do Brasil, muito por conta de sua formação sócio-histórica) e nos países considerados centrais. Assim, é importante destacar que

> A história do capitalismo - a sua evolução -, portanto, é produto da interação, da imbricação, da intercorrência do desenvolvimento das forças produtivas, de alterações nas atividades estritamente econômicas, de inovações tecnológicas e organizacionais e de processos sociopolíticos e culturais que envolvem as classes sociais em presença numa dada quadra histórica (Netto; Braz, 2012, p. 182-183).

Nos termos de Netto e Braz (2012), o capitalismo se desenvolve de maneira desigual e combinada; se desenvolve em ritmos diferentes em países diferentes, agregando técnicas modernas e relações arcaicas, como aconteceu no Brasil, por conta ainda da escravidão. E é exatamente por isso que a existência dos países desenvolvidos, de primeiro mundo, centrais está condicionada, em contrapartida, à manutenção da exploração, sobretudo dos países periféricos, subdesenvolvidos, pois é assim que o capitalismo funciona e se manifesta. Em outras palavras, pode-se dizer que esse modelo econômico "não deu certo", pelo menos para a maioria, que são os que produzem a riqueza social; ou seja, o capitalismo só funciona para os que dele se beneficiam.

É importante elucidar que a "questão social" é oriunda do capitalismo, ou seja, não existia em outros modos de produção; a pobreza, sim. E mesmo a pobreza já existindo, o que a difere da do Modo de Produção Capitalista (MPC) é que com o capitalismo há a possibilidade de extinção da mesma, há recursos suficientemente capazes de satisfazer todos os sujeitos. Porém não é rentável que isso aconteça, pois é assim que ele se perpetua: às custas de outrem, tendo para isso que muitos tenham pouco e poucos tenham muito, detendo o poder dos meios de produção, através da apropriação privada do que é produzido socialmente.

Considerando a gênese da "questão social" com os fenômenos do pauperismo e da luta de classes no século XIX, por volta de 1830, como consequência da exploração do trabalho pelo capital, Santos (2012, p. 34) adverte que nos países de capitalismo central

> [...] a transformação do imenso contingente de lavradores expropriados em trabalhadores assalariados não foi um processo 'automático'. [...]. Assim sendo, as 'escolhas' que se colocavam no horizonte desses sujeitos incluíam, além do assalariamento, a mendicância, a 'vadiagem' ou mesmo a ladroagem, largamente utilizadas como formas de resistência às novas relações sociais emergentes. Quanto a isso, desde o século XV foram sendo promulgadas leis, não casualmente chamadas por Marx (2001) de "sanguinárias", que coibiam tais fenômenos, impelindo os desempregados ao trabalho assalariado com a utilização de instrumentos de tortura como punições àqueles que resistissem às necessidades do capital.
> Outro conjunto de leis foi necessário nesse momento para, de modo coercitivo, dar início a intensa exploração do trabalho a que esses assalariados foram submetidos. Tratam-se das leis que mantinham baixos os salários e estendiam a jornada de trabalho, originando a mais-valia absoluta como importante condição para a chamada acumulação primitiva e também para a fase manufatureira do capital, de um modo geral.

Em se tratando do Brasil, é preciso reconhecer o que particulariza sua inserção periférica e tardia na divisão internacional do trabalho sob o capitalismo, já que até o final do século XIX o regime de trabalho do país ainda era escravocrata e determinado pela condição política da colonização.

> As novas relações sociais baseadas na expropriação do trabalhador mediante a extração da mais-valia dão o suporte a novas classes sociais, mas sob o impulso do colonialismo essas classes são compostas igualmente por uma divisão racial. A divisão racial dela resultante se dá pelo fato de que o violento processo de comercialização da mão de obra escrava para as colônias americanas tem por centro o tráfico de escravos do continente africano habitado por povos e nações negras (Silva, 2012, p. 27).

Todo esse processo foi permeado por muita violência, tanto da parte do capital quanto do Estado, conforme salienta Silva (2012, p. 23), ao destacar que o "[...] capitalismo não se estabeleceu, vale ressaltar, por meio de leis. Foi um processo real no qual o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho caminhou na mesma proporção da subordinação, aviltamento e extermínio de vidas inteiras, classes inteiras, etnias inteiras".

Os(as) primeiros(as) escravizados(as) foram os povos originários e após findada a relação um tanto "amigável" de troca de trabalho por mercadorias trazidas pelos portugueses, até então desconhecidas por eles, e também devido às suas baixa produtividade e alta taxa de mortalidade, estes foram substituídos pelos(as) negros(as) africanos(as). A necessidade crescente de mão-de-obra para ocupar o território de modo produtivo deu lugar à chamada "escravidão moderna", que capturou e subordinou ao trabalho forçado cerca de 4 milhões de negros e negras, trazidos do Continente Africano por meio de navios negreiros. Para Silva (2012, p. 37), a "[...] estrutura de dominação, repressiva e universal, contava com o controle, a tortura, o direito e a religião, que justificavam a inferioridade do(a) trabalhador(a)

escravizado(a) e a alienação do(a) escravo(a). Toda essa formação social escravista foi possível apenas sob o comando do capitalismo comercial".

Essas mediações também são parte do que Santos (2012) referencia como particularidades da formação social brasileira e determinam, por sua vez, o modo como a "questão social" vai se expressar no país. Ou seja, as relações de exploração do trabalho pelo capital pós-abolição e, portanto, a formação das classes sociais e suas lutas, quando instituídas na entrada do século XX, traziam as marcas de uma modernização conservadora profundamente autoritária e com características ainda pré-capitalistas, tais como o caráter racista do mercado de trabalho. Nas palavras da autora,

> Sem deixar de exibir conflitos decisivos no processo histórico nacional, a luta de classes esteve, na maior parte do tempo, emoldurada por regimes políticos antidemocráticos, definindo o traço historicamente predominante das respostas do Estado e das classes dominantes à 'questão social'. *O famoso marco do pós-1930, segundo o qual a 'questão social' teria deixado de ser 'caso de polícia' e se tornado 'caso de política' não pode ser tomado 'ao pé da letra'*. Isso significa dizer que a instituição de direitos trabalhistas e de uma regulação estatal das relações de trabalho não excluiu o recurso da repressão aos trabalhadores no processo histórico brasileiro. Esta deve ser entendida em dois sentidos: o mais óbvio que remete a repressão *strictu sensu*, caracterizada pela violência física e um segundo, caracterizado pelo paternalismo e o mandonismo, fundamente arraigados na constituição ideopolítica das classes subalternas brasileiras. Quanto a este segundo sentido da repressão, sua origem se relaciona a traços da cultura de subserviência constitutiva das relações entre escravos e fazendeiros que se reproduzem nas relações entre capital/trabalho já no contexto do assalariamento, "como se o trabalho livre fosse um desdobramento e uma prolongação do trabalho escravo" (Fernandes, 1987 apud Behring, 2003, p. 100). Alimenta-se, assim, a cultura da dependência e do favor, principalmente durante a Era Vargas, pela legislação do trabalho apresentada aos trabalhadores como se fossem "dádivas" do Estado e não produto de suas primeiras lutas (Santos, 2012, p. 140, grifos do autor).

Ainda é preciso levar em consideração o fato de que a maioria dos(as) negros(as), mesmo após a abolição e durante as primeiras décadas do século XX, não adentrou "automaticamente" no mercado de trabalho assalariado. O racismo continuou sendo critério para justificar a desigualdade social, agora produzida sob o regime de trabalho assalariado, e o mercado de trabalho brasileiro demonstra essa característica de modo inconteste.

> A hipótese central que nos orienta é que o racismo, particularmente aquele apoiado em preconceitos contra os indivíduos negros e mediante teorias raciais, expressa uma forma moderna de alienação efetivamente existente na realidade social em decorrência de uma base objetiva: a exploração do trabalho escravo, que impõe limites ao desenvolvimento dos indivíduos negros enquanto integrantes do gênero humano. Orienta esta hipótese o fato histórico de que a expansão originária do capitalismo se apoiou, entre outras coisas, na escravização dos negros de países africanos para a exploração da mão de obra necessária à produção e à expansão do capital. Portanto, a modernidade acabou por gerar as condições objetivas que estabeleceram a separação entre grupos humanos não só em classes, mas também em raças. De tais condições

> decorreram modos de pensar e de agir, entre os quais o racismo manifesto em relações alienadas contra indivíduos que aparecem exteriormente como diferentes.
> [...] não deixamos de observar que o racismo é experimentado concretamente por aqueles que apresentam caracteres "raciais" diferentes dos "brancos". Não é possível negar que sob as malhas da concepção de raça e mediante o racismo, historicamente foram construídas justificações que sujeitaram indivíduos e povos a condições de desigualdade e de pobreza com peculiaridades em tempos e lugares históricos diferentes. Também é inegável que tais preconceitos raciais penetraram a subjetividade dos indivíduos submetidos aos efeitos das condições objetivas e subjetivas das desigualdades sociais e de classe. O domínio de classes lançou mão do racismo para a exploração do homem pelo homem, reforçando sua subjugação. Embora isso não tenha ocorrido sem formas de resistência, é permeado por lutas de inúmeras variedades (Silva, 2012, p. 12-13).

Assim sendo, o reconhecimento de negros e negras enquanto classe trabalhadora ficou aquém desse processo e até o

> [...] contexto dos anos 1940-50, destaca-se "a rapidez dos processos de industrialização e urbanização, em uma sociedade onde prevalecia um sistema arcaico de relações sociais, ainda muito marcado por um passado colonial-escravista" (Proni; Baltar, 1996, p. 115). Cabe lembrar que, até então, o Brasil continuava tendo sua população predominantemente residindo nas zonas rurais e, mesmo no primeiro momento de formação desse mercado de trabalho, já se registra uma considerável abundância de mão de obra. Ou seja, abolido o regime de trabalho escravo, a população negra não foi imediatamente transformada em trabalhadores assalariados, em face da opção pela imigração europeia. Seu papel foi, antes, o de população excedente para as necessidades médias do capital agrário. Ressalte-se, nesse interim, "a fase de branqueamento da população brasileira, [...] e a marginalização do negro" (Pochmann, 2006, p. 25), dois ícones culturais da sociedade brasileira, presentes até os dias atuais, inclusive em termos de constituição do mercado de trabalho (Santos, 2012, p. 138).

Os(as) negros(as) sempre foram preteridos(as) quando se tratava de trabalho assalariado nos moldes de produção capitalista. Eram preferíveis os imigrantes europeus, utilizando-se da justificativa de que já possuíam certa experiência fabril, que sua força de trabalho era qualificada, em detrimento dos(as) negros(as) que, nesta concepção, "não saberiam atuar como homens livres", seriam "desqualificados(as)", "despreparados(as)" para o trabalho livre assalariado. Assim, aos(às) negros(as) libertos(as) restava o trabalho superexplorado, predominantemente doméstico, fragilizado e precário, pois "não serviam" para o trabalho assalariado — mesmo no início do século XX, quando não havia condições de trabalho regulamentadas por contrato. A política pública da época não foi a "[...] de incorporação do negro à qualificação e às vagas de trabalho livre. Consequentemente, o racismo e a discriminação continuaram se reproduzindo em vários âmbitos da sociedade" (UFS, 2008, p. 8).

É nítido o preconceito racial sofrido pelos(as) afro-brasileiros(as) mesmo após a abolição, percebendo-se que não só o mercado de trabalho, mas todos os espaços sociais foram

(e ainda são) moldados para privilegiar pessoas com características étnico-raciais e fenotípicas as mais distantes do aparentar ser negro(a), tendenciando ao branqueamento e escamoteando o racismo que perdura desde o século XVI. Segundo Martins (2016, p. 35), "Trata-se, portanto, de apreender as desigualdades sociais e étnico-raciais vivenciadas pelos trabalhadores negros no país no âmbito do capitalismo brasileiro na sua configuração dependente".

> Desse modo, o racismo no mercado de trabalho brasileiro determinou que a inserção de negros e negras como trabalhadores livres na divisão sócio-técnica do trabalho fosse tardia e marcada pela informalidade, ocupando predominantemente postos de trabalho vinculados à produção agroexportadora, de forma precária e desprotegida.

Mesmo depois dos anos de 1960 e do crescente processo de urbanização e industrialização que instituíram o que Santos (2012) chama de "fordismo à brasileira"[1], ampliou-se a incidência da flexibilidade, rotatividade e precariedade nas condições de trabalho, sobretudo considerando-se a ausência da democracia por conta da Ditadura Militar. Dessa forma, corroboramos com Santos (2012, p. 162) quando afirma que "[...] a flexibilidade e a precariedade do regime de trabalho no Brasil se reproduzem mais intensivamente sob as condições instauradas no 'fordismo à brasileira', conformando uma particularidade decisiva na caracterização do desemprego como expressão da "questão social" no Brasil".

> Do mesmo modo, o racismo deve ser visibilizado quando pensamos sobre as lutas de classe no país, já que

> > Sem dúvida [...] o processo de organização dos trabalhadores brasileiros foi impactado pela longa tradição escravista do país e pela ausência de antecedentes organizativos dos trabalhadores livres, de perfil predominantemente rural, no início do século XX. Isso significa dizer das dificuldades no processo de organização da classe operária, nesse momento de sua emergência (Santos, 2012, p. 139).

Ou seja, se para os(as) demais trabalhadores(as), agora já reconhecidos(as) como tal, através de sua cidadania regulada[2] pela sociedade, era difícil se manter não sendo explorados no trabalho por mais de 10 horas diárias. Imagine agora para a população negra que, mesmo não sendo mais escravizada, em sua maioria não tinha acesso aos postos de trabalho formal e,

---

[1] Embora não seja possível aprofundar esse debate aqui, o termo serve para designar as particularidades do fordismo no Brasil, quando comparado ao mesmo regime de acumulação em países capitalistas centrais. Nestes, o fordismo gerou aumento da produtividade, renda, pleno emprego, estabilidade, fortalecimento dos trabalhadores através de organização e negociação sindicais. Aqui acabou gerando relações de trabalho ainda mais instáveis e precárias. Maiores detalhamentos a respeito podem ser conferidos em Santos (2012).

[2] Diz respeito ao reconhecimento do homem enquanto trabalhador a partir de sua carteira de trabalho assinada, numa relação formal de trabalho, dando-lhe acesso aos direitos sociais, mas deixando de fora desse usufruto, até a Constituição de 1988, uma série de trabalhadores informais.

consequentemente, à garantia de direitos deles decorrentes por conta do racismo que se reproduzia (e ainda se reproduz) como parte das características do mercado de trabalho no Brasil.

Assim, não dá para negar que as precárias condições de vida e trabalho da classe trabalhadora do Brasil condicionam as expressões da "questão social" a que está historicamente submetido o povo negro. A pobreza[3], o desemprego, a situação de flexibilidade e precariedade dos empregos que ainda restam, a falta de moradia ou precarização desta, o não acesso à educação, à saúde, entre outras expressões, são decorrentes do racismo estruturalmente presente nas relações de trabalho e na formação histórica do Brasil, com suas particularidades, inclusive e sem dúvida.

> Além da educação, estudos recentes mostram desigualdades entre negros e brancos na renda média, em mobilidade social, no acesso aos serviços de saúde, de habitação, de justiça, de segurança pública, em causas de morte, em homicídios, em representação no legislativo, em forças armadas e na mídia. O caráter generalizado destas desigualdades mostra que a igualdade de tratamento de pessoas de raças diferentes no Brasil é claramente um mito, que serve para esconder e reproduzir os efeitos do racismo (Universidade Federal de Sergipe, 2008, p. 8).

É preciso reconhecer que as barreiras enfrentadas para ascensão social e inclusão de pessoas negras em espaços tidos como necessários para visibilidade social e poder são consideravelmente maiores que as enfrentadas por pessoas não negras e ultrapassam a questão das desigualdades sociais; até porque o racismo estrutural[4] está tão impregnado na sociedade que um(a) negro(a) ser reconhecido(a) numa posição de *status*, nesse caso, não adviria somente da classe à qual pertence na pirâmide socioeconômica, indo muito além disso só pelo fato de ser negro(a). Ou seja, a população negra, mesmo ocupando espaços tidos como "de poder" após ascensão social, não está eximida de sentir na pele as facetas do racismo. Porém, ao passo que

> [...] não se vê uma pessoa negra numa posição socialmente valorizada isso induz nas crianças negras a ausência de perspectiva de sucesso na sociedade, fora algumas áreas consagradas como a música ou o futebol, como já disse um dia o antropólogo João Babtista Borges Pereira (2001), em seu estudo *Cor, profissão e mobilidade: o negro e o rádio de São Paulo* (Universidade Federal de Sergipe, 2008, p. 25).

[3] "Sem esquecer, é claro, que também trabalhadores inseridos no mercado de trabalho, e, portanto, empregados (formal e/ ou informalmente) não estão isentos dos processos de pauperização. É claro também, para continuar no mesmo exemplo, que a pauperização remete a outros indicadores sociais, como acesso a saneamento básico, habitação, educação, que determinam, por sua vez, os indicadores de saúde e assim por diante" (Santos, 2012, p. 134).

[4] "O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural" (Almeida 2019, p. 33). Ou seja, ele existe como algo normalizado, naturalizado, posto que constitui as relações sociais cotidianas.

Isso não quer dizer que seja esse o objetivo principal e hegemônico no Movimento Negro, mas também não quer dizer que não possamos almejar tais fins, pois precisamos nos enxergar como dignos(as), aptos(as) e capazes de ocupar todo e qualquer espaço, se assim desejarmos. A luta é pela igualdade de condições, de ocupação dos mesmos espaços, contra toda forma de preconceito advindo da cor.

Desta feita, não há que se falar em democracia racial[5], pois o que há, de fato, é uma dívida histórica que precisa ser paga e atenuada, inclusive, mas não somente, com a viabilidade de ações afirmativas de reparação equitativa, de maneira também coletiva e não como bem sugere o multiculturalismo, onde a busca deveria ser pela luta individualizada dos movimentos específicos, na tentativa de fragilizá-los.

> De uma 'proposta política ingênua, e leviana por partir de uma falsa consciência acerca dos problemas culturais', e de 'um estímulo à fragmentação da vida social, que leva, conseqüentemente, à desintegração nacional, passou a ser considerado uma estratégia política de integração social' (GONÇALVES e SILVA, 2006, p. 12). Entretanto, ainda com toda essa mudança no universo categorial do multiculturalismo, a 'diversidade cultural' continua a ser colocada como 'problema central das sociedades contemporâneas', como se a cultura fosse o elemento decisivo para a transformação social (GONÇALVES e SILVA, 2006, p. 15). Além disso, o termo raça continua a ser utilizado, numa tentativa absurda de ressignificação daquilo que inexiste no processo social real (Silva, 2012. p. 11-12).

Na contramão desta perspectiva, entendo que o Brasil não deve ser visto como um país considerado "paraíso racial", pois esta concepção dá lugar a ações que deslegitimam a luta antirracista. Essa possível deslegitimação pode ocasionar o silenciamento do debate acerca do racismo, como se aqui não houvesse essa problemática, recaindo mais uma vez no mito da democracia racial, cuja única função é servir à dominação burguesa.

Prova disso é que mesmo após mais de um século do "fim" da escravidão, ainda hoje o trabalho escravo está presente em nossa sociedade, só que mascarado, com denominações diferentes (ou nem tanto). Exemplo é o fato de que duas das categorias que mais sofrem com isso são a dos(as) cuidadores(as) de crianças e a dos(as) cuidadores de idosos(as), por ficarem

[5] Que nada mais é do que a defesa de que não há discriminação após a miscigenação, mas uma igualdade entre as "raças". Até há uma diversidade étnica e cultural, mas utilizar-se disso para atingir negativamente determinados grupos não é mais concebível, pois temos certo equilíbrio sobre os grupos étnico-raciais e todos são tratados de maneira igual e harmônica, usufruindo das mesmas oportunidades, dos mesmos direitos e espaços. O problema dessa concepção é que pode se perder de vista as lutas em prol de pautas antirracistas dentro da cultura ainda segregadora que acontece na prática. É uma espécie de "passar pano" no problema para demonstrar que, ao menos humanamente, somos iguais e dotados de dignidade. Para aprofundar mais sobre a temática, buscar *Casa-grande & senzala* (1933), de Gilberto Freyre, que apesar de não conceituar a democracia racial especificamente, vai tratar, dentre outros assuntos, da formação da sociedade brasileira pelos portugueses, indígenas e negros e como estes, através da miscigenação, viveram harmonicamente.

à disposição 24h/dia, sem descanso, pelo fato de estarem presentes “morando ou pernoitando” na residência de seus(suas) contratantes.

Para além disso, há também algumas das armadilhas do capitalismo moderno para baratear o trabalho e aumentar o seu nível de exploração, como a instituição do empreendedorismo e o aumento no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ’s), mas sem empresas de fato constituídas. Esse mecanismo cria uma ilusão de que agora é possível ser “dono(a) do seu próprio negócio”, porém, na realidade isso implica em abrir mão de direitos e garantias trabalhistas.

Analisando historicamente como foi se dando a divisão étnico-racial da sociedade, é possível perceber que algumas foram as concepções para tentar justificar a teoria de superioridade racial de certos povos sobre outros. Existe a que afirma que esta é uma condição da natureza e divina (uns nascerem com pele escura e já por isso são inferiores, ou seja, algo já predestinado), perpassando por aquela que afirma que há uma raça pura e desta não fazem parte os(as) negros(as) e chegando na que avalia características físicas, como o formato do crânio, por exemplo, identificando quem é inferior e quem não. O que se tem de concreto é que todas elas têm um único e principal objetivo: justificar as relações de dominação e escravidão, os privilégios e as desigualdades entre homens e mulheres de classes sociais e aspectos físicos diferentes.

> Ainda que a biologia possa provar a existência ou a inexistência de raças, ou que as diferenças raciais não são de relevância para a humanidade, não se pode negar que, amparados nas ciências da natureza, os cientistas sociais criaram, no percurso histórico, uma concepção de raça que hierarquizou os diferentes grupos humanos, servindo de base para classificá-los em inferiores e superiores. É por isso que se busca questionar a concepção de raça, sem deixar de observar que o racismo é experimentado concretamente por aqueles que apresentam caracteres fenotípicos diferentes dos ditos brancos, ou caucasoides, ou arianos (Silva, 2012, p. 70).

Fato é que independente das diversas teorias a respeito, o racismo está presente e sendo vivenciado pela sociedade de uma maneira muito brutal, ocasionando episódios de ódio, exclusão, discriminação, preconceito e até morte. “Alienados socialmente, os negros sofrem toda forma de exploração e de preconceitos manifestos até a atualidade como o resultado da disseminação das ideias das classes dominantes” (Silva, 2012, p. 96-97). Ainda assim, existiam aqueles que, no período da escravidão, ao invés de se fortalecerem enquanto classe, “vestiam a camisa” do sistema, indo contra as formas de resistência de seu próprio povo. Prova de que episódios como esse ainda perduram é que, até pouco tempo, uma espécie de “capitão do mato” atuava na Presidência da Fundação Palmares, Instituição que promove a preservação dos

valores sócio-histórico-culturais do povo negro no Brasil. Sérgio Camargo, homem preto retinto, que apesar de ser filho de um dos maiores intelectuais mais envolvidos na luta negra (Oswaldo de Camargo), não apoiava o movimento negro[6] e ainda se auto intitulava negro de direita, antivitimista e inimigo do politicamente correto — como se toda a luta contra o racismo e suas formas de enfrentamento fossem reduzidas ao famigerado e contemporâneo "mimimi".

> Esse traço geral da alienação, apreendido por Lukács, explica por que ainda hoje afro-brasileiros de pele escura resistem a se auto-caracterizar como negros. Tal fato mostra claramente a auto-alienação, pois o não identificar-se com os negros revela que o 'ser negro' para eles se identifica, ainda, com o 'ser inferior'. São os efeitos ideológicos da escravização e da inferiorização do negro operando sobre suas consciências, demonstrando sua autoalienação e a alienação que emana da sociedade (Silva, 2012, p. 103).

Assim, aliada à luta contra o racismo, deve-se ter a luta contra a exploração do homem pelo homem, contra a apropriação privada da riqueza gerada pelo trabalho, que é socialmente produzido, contra a divisão de classes — em síntese, contra o sistema do capital.

2.2 Racismo e desigualdades educacionais

No seguimento das reflexões, pretendo conectar o sistema educacional às análises precedentes sobre o caráter racializado da desigualdade social no Brasil. Houve um momento em que era função somente dos Estados viabilizar a educação primária, ficando a cargo da União os ensinos secundário e superior. Segundo Hilsdorf (2003, p. 43), a

> [...] bela análise de Ilmar R. de Mattos que a sociedade brasileira não formava um conjunto, mas uma hierarquia, com camadas diferentes e desiguais, divididas em "coisas" (escravos e índios) e "pessoas", que compreendiam a "plebe" (a massa dos homens livres e pobres) e o "povo" (a classe senhorial dos proprietários), a preocupação com o povo expressa por eles **não** significava a preocupação com a plebe, isto é, o povo hodierno. De outra parte, por conta das influências filantrópicas propagadas pelos ingleses, eles não estão plenamente convencidos de que a educação popular devesse ser inteiramente estatal, isto é, oferecida apenas pelo governo monárquico, e deixavam muitas iniciativas à sociedade, aos **particulares** (grifos do autor).

[6] Em abril de 2020, na ocasião de reunião para tratar sobre o sumiço de seu celular corporativo, Sérgio Camargo (à época ainda Presidente da Fundação dos Palmares) foi gravado sem saber quando se referiu ao movimento negro como "escória maldita", além de chamar de vagabundos quem dele participa e de declarar não apoio a agenda da consciência negra. A reportagem divulgada pode ser acessada em https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/06/02/sergio-camargo-presidente-da-fundacao-palmares-chama-movimento-negro-de-escoria-maldita-em-reuniao.ghtml

Conforme salientado, o acesso diferenciado dos(as) negros(as) à educação e a tantas outras políticas vem de sua condição histórica e de um processo de reprodução de desigualdades sociais que impossibilitou o usufruto de diversos direitos. Em outras palavras, os(as) negros(as) assumem até hoje o papel de maiores protagonistas das expressões da "questão social" como, por exemplo, a pobreza, o não acesso à educação e o desemprego, além de, como aponta Correia (2020), serem também a maioria usuária da Política de Assistência Social, ocupando cerca de 70% dos registros no Cadastro Único (CadÚnico)[7] e estes, por sua vez, estarem em sua maioria na região nordeste. Sergipe, por exemplo, tem o quinto maior índice de pobreza do país (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021). Atesta-se, assim, não só as desigualdades sociorraciais, mas também as regionais, que são fruto do racismo estrutural que fundamenta as relações em nossa sociedade. Em se tratando mais precisamente da área educacional, na explicação de Silva (2012, p. 97), o que acontece é

> [...] que nas sociedades de classe, a riqueza produzida socialmente é apropriada privadamente, no mais amplo sentido, e a educação dos sentidos só se efetiva em termos elevados para uma parcela da sociedade, enquanto outra parcela é cerceada desse acesso ao desenvolvimento das capacidades pela própria condição de classe. Tal acesso não poderia ser dado aos escravos, especialmente das colônias, e estes se encontram impossibilitados de ter acesso à riqueza intelectual e artística. Certamente desenvolvem meios de expressar estes aspectos de sua singularidade, mas não pelas condições objetivas dadas.

Prova desse cerceamento — de que, desde a antiguidade, há a impossibilidade e dificuldade de acesso da população negra à educação, enfrentando um legado histórico de exclusão social, desigualdade e discriminação —, é que ainda no século XVI, juridicamente os

> [...] colégios deveriam receber alunos a título de atividade missionária, estando abertos a todos, mas, na prática, assumindo a ruptura da colônia, os jesuítas ficavam apenas com os alunos brancos, recusando os mestiços, mamelucos e índios, com a justificativa de que seu propósito era formar padres da Companhia (Hilsdorf, 2003, p. 9).

Já no século XX, o desafio era viabilizar o ensino primário, secundário e superior, ainda assim não para todos(as), somente para a formação das elites e não das massas populares, ou seja, não mudou muito desde o Império. Ainda hoje, pelo fato de a educação ter se tornado tão mercantilizada, a questão da formação para aquelas só se maximizou, pois quem é pobre pode ficar com o ensino simples e precário; isso em todos os níveis, do básico ao superior, pois é um

[7] Sistema onde constam os registros das famílias de baixa renda, servindo para se ter acesso aos benefícios do Governo Federal, como o já bem conhecido Bolsa Família, por exemplo.

caminho árduo a se percorrer até chegar à Universidade e isso quando se consegue, em virtude das adversidades e percalços enfrentados no caminho. Segundo Savianni, (2005, p. 32),

> [...] se a organização da escola primária na forma de grupos escolares levou a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem, essa forma de organização, conduzia, também a mais refinados mecanismos de seleção. No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava.

Demonstrando como o acesso não só à educação, mas também à maioria dos direitos básicos sempre foi classista e racista, temos também o fato de que, desde a Constituição de 1824, só eram assegurados os direitos de cidadania aos homens brancos. Igualmente, o direito ao voto somente era acessado por brancos que, além de homens, fossem ricos, e nenhum direito a quem era considerado "coisa", ou seja, aos(as) escravos(as) e aos(as) indígenas (Hilsdorf, 2003) ou às mulheres. A existência de escolas para os(as) ex-escravizados(as) somente veio a ocorrer por volta de 1920.

O fato é que a população negra acaba sempre convivendo mais efetivamente com os mínimos sociais. Seu não acesso às políticas públicas maximiza sua presença como parte da maioria que vivencia os piores indicadores sociais como, por exemplo, no âmbito da educação superior, onde a questão da dicotomia permanecia presente. Sabe-se que até o século XIX não havia ensino superior no Brasil, somente em sua metrópole, Portugal. Assim, a primeira instituição no país que recebeu o *status* de Universidade foi a Universidade do Rio de Janeiro em 1920 e, em 1940, a primeira Faculdade Católica e privada, também no Rio de Janeiro, reunindo cursos considerados de elite até hoje — como Medicina, Direito e Engenharia (Romanelli, 2012 *apud* Nierotka; Trevisol, 2019). Além do mais, a forma de seleção sempre foi bastante discriminatória, conforme explicita Cunha (2000, p. 167): "A admissão aos institutos de ensino superior continuaria dependente de aprovação nos exames vestibulares, além da apresentação, pelos candidatos, de certificado de conclusão de curso secundário e de prova de idoneidade moral".

Diante disso, corroboramos com Nierotka e Trevisol (2019, p. 14) quando mencionam que o "[...] ensino superior, em particular, é um bem simbólico desigualmente distribuído que legitima os saberes e as práticas, a partir dos quais os detentores dos títulos acadêmicos sentem-se em condições de exercerem determinados ofícios e relações de poder na sociedade". Isso não quer dizer, obviamente, que a escolaridade vai garantir ocupação, muito menos os melhores empregos, mas ao menos condições para isto, certamente; além do que, não se pode negar, o

fato de se ter em mãos um diploma de “doutor” pode ser sim considerado passaporte para ascensão social ou pelo menos um carimbo de “aceito”, considerando um ditado popular do senso comum que diz que “hoje em dia, você ter só o ensino médio é nada”. Piovesan (2008, p. 890) salienta que

> [...] para assegurar a igualdade não basta apenas proibir a discriminação, mediante legislação repressiva. São essenciais as estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais. Com efeito, a igualdade e a discriminação pairam sob o binômio inclusão-exclusão. Enquanto a igualdade pressupõe formas de inclusão social, a discriminação implica a violenta exclusão e intolerância à diferença e à diversidade. O que se percebe é que a proibição da exclusão, em si mesma, não resulta automaticamente na inclusão. Logo, não é suficiente proibir a exclusão, quando o que se pretende é garantir a igualdade de fato, com a efetiva inclusão social de grupos que sofreram e sofrem um consistente padrão de violência e discriminação.

Foi justamente na tentativa de mais inclusão que após a década de 1930, no Governo de Getúlio Vargas, a demanda educacional passou a ser vista também como caso de política. Antes disso, éramos um país recém-saído da escravidão e grande parte da população estava nas zonas rurais, principalmente os(as) negros(as), que por serem preteridos(as) em detrimento de imigrantes europeus aqui chegados, não foram incorporados(as) ao mercado de trabalho urbano e formal, tendo que continuar a trabalhar nas plantações. Ainda no campo da educação, nas

> [...] décadas compreendidas entre 1930 e 1960, o Brasil passou por mudanças estruturais que incidiram diretamente sobre a construção de um sistema nacional de educação pública. No plano estrutural, o País passava por uma transição caracterizada pela aceleração do modo capitalista de produção, o que ocasionou transformações superestruturais, notadamente no aparelho escolar (Bittar; Bittar, 2012, p. 158).

Entre as décadas de 1930 e 1940, o objetivo da política educacional era construir a nação brasileira. Porém, historicamente a educação nunca foi considerada uma política prioritária para os governos ao longo dos anos, o que fez com que não houvesse investimento na mesma e que, quando houvesse, fosse de maneira tardia e com viés profissionalizante, dualista, elitizado, apoiando a escola privada por meio da facilitação de sua expansão através de subsídios públicos — tais como bolsas de estudo e auxílios na manutenção da infraestrutura das escolas privadas, em detrimento do ensino público. Segundo Henriques (2017, p. 1157-58), “O acesso da classe trabalhadora à educação pública não foi priorizado, pelo contrário, foi difundida a racionalização de recursos financeiros associada ao mote da flexibilidade que visou à participação da iniciativa privada no sistema de ensino médio e superior”. Para além disso, o modelo econômico da época estava em transição do agrário-exportador para urbano-industrial,

o que implicava em ter todas as atenções voltadas para o que era mais produtivo no país e a política de educação certamente não era.

> A característica dessa política educacional, cuja expressão mais acabada foram as reformas Capanema[8], é uma concepção dualista de ensino. Na reforma do ensino secundário, estabeleceu-se que seu objetivo era a formação das elites condutoras. Ora, daí se infere que o objetivo do ensino técnico seria a formação do povo conduzido. E, de fato, esse dualismo se expressou de forma rígida, pois apenas o ensino secundário dava direito de acesso, mediante vestibular, a todas as carreiras do ensino superior. O ensino técnico só dava direito de acesso às carreiras correspondentes ao mesmo ramo cursado pelo aluno. Para ter acesso a outra carreira o aluno teria que recomeçar o ensino médio cursando todas as séries do ensino secundário ou do ramo técnico específico correspondente à carreira de nível superior desejada. Essa política preconizava, pois, uma separação entre o ensino das elites que se destinariam ao trabalho intelectual e o ensino popular voltado para a preparação e o adestramento dos trabalhadores manuais. Eis, por que, além dos ensinos industrial, comercial e agrícola, foram criados também os Senai, Senac e, embora de vida efêmera, o Senar (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) (Savianni, 2005, p. 34)

Em outras palavras, à medida em que o ensino técnico estava de maneira aligeirada para o povo subalternizado, com o intuito de suprir demandas específicas no mercado, o ensino superior estava para as elites, na condição de formação de qualidade para ocupar posições de alto escalão. Segundo Savianni (2005, p. 34), esse "[...] dualismo entrava em contradição com o ideário inovador que [...] preconizava uma educação comum, destinada a todos, independente de sua origem e condição social". Essa concepção não se manteve, declinando com o Golpe Militar de 1964, pois não seria nada inteligente equiparar as classes numa sociedade capitalista onde o real objetivo é o lucro e a apropriação privada da riqueza. Afinal, o Modo de Produção Capitalista se mantém da necessidade de ter quem explore e quem seja explorado, mantendo-se apenas os limites aceitáveis de ascensão social, nada que coloque em risco a perpetuação do antagonismo entre as classes. Na concepção de Hilsdorf (2003, p. 102):

> O aspecto mais interessante da proposta do ensino técnico do Estado Novo é que ele tinha um caráter **formador**, na medida em que era organizado em ciclos, oferecendo formação continuada e com matérias humanísticas além das específicas, técnicas. Mas, por ser **explicitamente** destinado às camadas populares, sua criação não afetou a tradicional dicotomia ensino das elites/ensino popular. Para Leonor Tanuri (1998, pp.91-92), essas reformas de Capanema evidenciam a típica "situação de compromisso" da Era Vargas: elevava-se o técnico-profissional na estrutura vertical do ensino, pareando-o com o nível do ginásio e do colégio, para preservar-se o elitismo do acadêmico. Pode-se dizer que essa medida era destinada a promover o desenvolvimento econômico sem modificar a ordem social: na formulação de

[8] No Governo Vargas (1934-1945), Gustavo Capanema foi Ministro da Educação e Saúde e em seu mandato instituiu algumas reformas ou as chamadas Leis Orgânicas da Educação, que tratavam da política educacional do ensino secundário e da reforma universitária do período. A tentativa era de se dinamizar uma educação para todos, rompendo com o elitismo educacional, porém não conseguiu atingir seu o objetivo.

> Marinete Silva, não obstante a sua grande importância o ensino industrial situava-se como "guardião das diferenças de classe" (p. 32) (grifos do autor).

Foi no governo Vargas que houve a instituição da gratuidade e da obrigatoriedade da oferta da educação como direito, porém a

> [...] seletividade do ensino secundário e a dicotomia entre ensino profissional e secundário ficaram mantidas, favorecendo os filhos da elite. O primeiro ciclo, de cinco anos, tornou-se obrigatório para ingresso no ensino superior; o segundo, de dois anos, em determinadas escolas. O ingresso ao superior devia guardar correspondência obrigatória com o ensino médio, o que também dificultava o acesso ao ensino superior (Bittar; Bittar, 2012, p. 158).

Ao longo dos anos, algumas outras reformas educacionais foram realizadas, mesmo que sequer tenha se resolvido o problema do analfabetismo. Segundo o Mapa de Analfabetismo no Brasil, ainda na década de 1960, o país permanecia com aproximadamente 39% de sua população em situação de analfabetismo[9], ou seja, as reformas não estavam efetivamente cumprindo seu objetivo. Conforme apontam Nierotka e Trevisol (2019, p. 31), no "[...] período entre 1945 a 1965 há uma integração da educação superior, sendo criadas várias universidades federais, principalmente originadas da junção de institutos federais, estaduais e particulares, além da federalização de muitas instituições". Para além das reformas no ensino secundário, houve também a Reforma Universitária, instituída pela Lei nº 5.540/1968, que

> [...] foi consequência do trabalho de um grupo de especialistas, atendendo a uma determinação do general Arthur da Costa e Silva, então presidente do Brasil, e foi realizada em curto prazo. Isso porque o movimento estudantil estava mobilizado exigindo a democratização da universidade brasileira desde o pré-64 e o governo militar pretendia calar a sua voz. No entanto, embora realizada pelo Estado autoritário, acabou incorporando algumas reivindicações do período anterior à ditadura. Essa Reforma mudou a face do ensino superior no Brasil, instituindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e a pós-graduação no âmbito universitário, além de ter aberto caminho para a expansão do ensino privado (Bittar; Bittar, 2012, p. 162).

Foi na década 1960 que as instituições de ensino superior começaram a se reconhecer como instituições cuja existência só é possível atrelada ao tripé ensino, pesquisa e extensão como formação necessária.

> A universidade é a detentora do conhecimento, nesse sentido, entendido como formal científico e esta irá transmiti-lo para os educandos por meio do ensino. Para além, por intermédio da pesquisa, esses conhecimentos serão aprimorados e consequentemente,

[9] Atualmente a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019, traz a taxa de analfabetismo no Brasil, entre pessoas com 15 anos ou mais, de 6,6%, importando salientar que os(as) negros(as) representam a maioria das pessoas nesta condição com o percentual de 8,9%.

> surgirão outros, novos, que por meio da extensão serão difundidos, socializados e democratizados, bem como, será uma forma de levar novas descobertas à comunidade (Dalcin; Augusti, 2016, p. 39).

Inicialmente, causa estranheza o fato de que justamente no período do regime militar a educação brasileira tenha se expandido com a criação de mais vagas no ensino superior e, inclusive, a criação do primeiro Ministério da Educação e Saúde Pública (estranho, mas na verdade o que se pode perceber é que os progressos na legislação social coincidem exatamente com os mandatos dos governos autoritários no país). Porém, sua qualidade não a acompanhou e nada foi por acaso: o intuito era transformar o país em potência urbano-industrial e a educação, especialmente como formadora de mão-de-obra especializada, era parte desse projeto. O problema da dicotomia da educação voltada à classe dominante ser diferenciada em relação à voltada para a classe dominada permaneceu, como também o fato de essa expansão não ter sido eficiente, sendo contestada por não ter dado conta de cumprir sua função social de aprendizagem e formação crítica; o que se percebia era a proposta de um ensino qualquer para as massas, o que nos faz entender o porquê de o acesso até hoje ser tão excludente, fortalecendo a meritocracia e não a democratização do ensino superior.

> Sobre o aspecto dualista, delegado ao ensino secundário, Oliveira (2013, p. 275) enfatiza que "o caminho escolar das elites era: do primário ao ginásio, do ginásio ao colegial e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior; o caminho das camadas populares, caso escapassem da evasão, ia do primário aos cursos profissionalizantes" (Nierotka; Trevisol, 2019, p. 29).

Com o processo de redemocratização do país, a mobilização popular, a promulgação da Carta Magna de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação de 1996, processaram-se, no campo da política educacional, avanços ainda tímidos quanto ao financiamento e à estrutura da educação. O fato principal é que a educação passou a ser reconhecida como dever do Estado e direito de todos; sem dúvida um grande passo em se tratando de políticas públicas. Além disso, reafirmou-se a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades e instituiu-se a autonomia universitária. Segundo Savianni (2012, p. 37), a "[...] nova Constituição promulgada em 05/10/1988, consagrou várias aspirações e conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados". Mesmo assim, até aqui a marca do elitismo e do dualismo ainda permanece.

Afirmando essa perspectiva, quem ocupa mais vagas proporcionalmente nas Universidades públicas na atualidade são os(as) alunos(as) oriundos de escolas particulares,

sendo que o quantitativo de alunos(as) da rede pública e com menor poder aquisitivo é bem maior. O Programa de Ações Afirmativas (PAAF) da UFS [10](2008, p. 7) já afirmava em seu texto que os "[...] segmentos mais abastados, de forma geral, têm educação básica em escolas privadas e cursos pré-vestibulares que lhes garantem melhores condições para o acesso às vagas das universidades públicas, particularmente nos cursos mais concorridos, o que é um contra-senso sistemático". Justamente por serem maioria, aqueles alunos(as) é que deveriam estar ocupando essas vagas, porém eles(as) acabam frequentando instituições privadas. Exemplificando de maneira bem prática, em 2006, em Sergipe,

> [...] 2.759 alunos concluíram o ensino médio na rede privada e 12.652 na rede pública. Porém, dos que ingressaram pela aprovação no vestibular 2006/2007, da UFS, 2.169 alunos eram provenientes de escolas privadas, enquanto ingressaram apenas 1.862 alunos oriundos da escola pública, o que demonstra que a escola privada leva uma desproporcional vantagem no acesso ao Ensino Superior Público no estado de Sergipe, dada à proporção de 1.862 aprovados para 12.902 concluintes do Ensino Médio, provenientes da escola pública estadual e municipal no mesmo ano. A escola pública sequer aprova 15 % (14,43%) dos seus alunos concluintes do Ensino Médio na UFS, enquanto as escolas privadas aprovam quase 90% do seu número de concluintes anual (Universidade Federal de Sergipe, 2008, p. 12).

Aqui, por exemplo, temos um caso nítido da necessidade de se aplicar a máxima "tratar os desiguais de maneira desigual", ou seja, tem-se a necessidade da aplicabilidade da reserva de vagas na tentativa de garantir acesso à Educação Superior pública e de qualidade para os também alunos(as) pobres e oriundos da rede pública de ensino, por estarem em desvantagem para com os(as) ricos(as) da rede particular.

Assim, entre as décadas de 1970 e 1980, segundo Nierotka e Trevisol (2019, p. 35), "[...] havia [...] dois movimentos: um de inclusão, por meio da oferta do ensino privado, e outro de exclusão, por meio do caráter meritocrático do vestibular". Num país onde os grupos sociais mais vulneráveis[11] da população, o que inclui os(as) negros(as), enfrentam dificuldades históricas para concluir o ensino médio, ter que chegar à Universidade disputando vagas e competindo com quem estudou a maior parte do tempo nas melhores escolas particulares é, no mínimo, desumano. Não obstante, mesmo com o avanço educacional perduram o elitismo e a exclusão. Portanto, conclui-se que

[10] Criado em 2007, tratou-se do conjunto de ações e procedimentos para o acesso e a permanência de alunos portadores de necessidades especiais, alunos oriundos de escola pública e alunos pardos, pretos e indígenas à universidade; a política de acesso propriamente dita, mediante o sistema de reserva de vagas para candidatos oriundos da rede pública de ensino, negros e indígenas; a política de permanência na universidade; e a política de acompanhamento do percurso na vida universitária dos alunos cotistas.

[11] Estar vulnerável não significa simples e exclusivamente estar em condição de *privação de renda*, mas também em relação à fragilização de vínculos sociais, afetivos, de identidade e pertencimento no mercado de trabalho, bem como à fragilização mental.

> Embora venha mostrando avanços de melhora nos últimos tempos o ensino público apresenta alunos com desvantagens em nível de conhecimento ao competirem com os discentes oriundos das classes sociais que têm condições de proporcionar um estudo de melhor qualidade, através de escolas particulares, cursos preparatórios e outros (Felicetti; Morosini, 2009, p. 14).

Não tão diferente do período militar, a educação pós-redemocratização continua apenas se expandindo quantitativamente, inclusive quando se trata de ensino superior. A conjuntura neoliberal iniciada na década de 1990, marcada pelo processo de reestruturação produtiva do capital, evidenciou um conjunto de contrarreformas do Estado brasileiro e culminou em mudanças principalmente no mundo do trabalho e no campo das conquistas sociais. Os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) tiveram como foco combater a inflação e investir nas privatizações, do ensino superior, inclusive, aumentando consubstancialmente o número de instituições privadas, que posteriormente seriam ocupadas pelos(as) mais vulneráveis, demonstrando comportamento totalmente contraditório quando se trata da relação público *x* privado da educação superior brasileira. Assim, em seus mandatos, foram até adotadas

> [...] medidas que expandiram as matrículas na escola pública, mas diminuíram o papel do Estado na educação superior ocasionando estagnação das universidades públicas além de aposentadorias precoces de professores que as deixaram para atuar nas universidades privadas, fato que prejudicou, principalmente, as universidades públicas federais (Bittar; Bittar, 2012, p. 164-165).

A lógica acima delineada se fundamenta na desregulamentação e precarização não só das políticas públicas e dos direitos sociais, mas também das relações de trabalho, na medida em que a suposta "crise fiscal" do Estado coloca em pauta "contrarreformas" (Behring; Boschetti, 2006) que preconizam a desresponsabilização estatal ante as expressões oriundas da "questão social" e as demandas da sociedade civil. Têm-se como resultantes desse processo, por exemplo, o tratamento seletivo, focalizado e fragmentado das políticas sociais na "contramão" dos padrões de universalidade e democracia, o "massacre" aos direitos garantidos, a fragilização dos sindicatos, da classe trabalhadora e dos movimentos sociais, além da precarização das relações de trabalho. "Amplia-se o espaço para o radicalismo de direita, a investida contra o legado de direitos dos trabalhadores e o avanço exponencial e veloz na privatização da coisa pública" (Iamamoto, 2017, p. 16).

Diante disso, fortaleceu-se ainda mais o fenômeno do controle, deterioração e mercantilização privatizante da educação, sobretudo a superior. Com esse aumento da mercantilização desde o período da Ditadura Militar, o que ocorreu foi o crescimento de instituições privadas em contrapartida do sucateamento das públicas, o que incide em outra

problemática reveladora: a maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas não sendo, de fato, Universidades, estão desobrigadas a desenvolver a totalidade do tripé do ensino, pesquisa e extensão em suas atividades.

O tripé universitário formado por ensino, pesquisa e extensão surgiu formalmente como missão obrigatória nas Instituições Públicas de Ensino Superior a partir da Constituição Federal de 1988 (CF 88), porém não necessariamente se constituiu na prática sua indissociabilidade, sendo um desafio presente até os dias hoje. Quando pensamos em termos de "indissociabilidade", nos referimos à aproximação entre Universidade e sociedade, a coexistência do chamado tripé, da sua impossibilidade de existência sem um daqueles elementos para a Universidade cumprir sua função. Assim deveria ser a prática universitária, pois, conforme atesta Gonçalves (2015, p. 1232), se "[...] a Indissociabilidade for contemplada de forma isolada, corre-se o risco de considerá-la como fim em si mesma e não como meio para consolidação de um certo projeto de Universidade, nesse caso, pública, no qual há um determinado sentido de formação e de produção de conhecimento".

Isso, sem dúvida, fragiliza e precariza o processo de aprendizagem do(a) aluno(a), que deve englobar a totalidade dessas modalidades para que este(a), ao tornar-se egresso(a), tenha condições mínimas de enfrentar o mercado de trabalho, seus desdobramentos e adversidades. Para além disso, ao avaliar a política de educação superior, constatei que a problemática estava na "[...] extrema desigualdade de acesso e permanência, na exclusão de milhões de jovens desse nível de ensino, em especial negros e indígenas, na privatização, e no ensino de baixa qualidade, entre outros" (Bittar; Bittar, 2012, p. 165), o que recai na necessidade efetiva de ações afirmativas atenuantes desses entraves que antecedem e acompanham o decorrer da vida universitária. Sendo assim, concordo com Iamamoto (2017, p. 26) ao mencionar que: "No Brasil, a expansão monopolista provocou significativas alterações no processo produtivo, na reorganização do Estado, com irradiações no conjunto dos aparelhos de hegemonia da sociedade civil (em especial a universidade)".

A V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) dos Graduandos(as) das Ifes (Fonaprace; Andifes, 2018, p. 15) comprova a abordagem que trouxe até aqui a respeito da não democratização histórica do acesso à educação superior nas Universidades.

> O ensino superior brasileiro foi marcado, desde sua origem até o final dos anos 1980, pela presença estatal na organização e regulação do sistema (SAVIANI, 2010). A partir dos anos 1950, o compromisso de superação do subdesenvolvimento deu ao sistema universitário brasileiro um perfil híbrido e assimétrico. Em sua dimensão pública, o acesso às universidades era restrito e distribuído de modo a contemplar as regiões metropolitanas. Por seu turno, a rede privada de ensino superior era agraciada com incentivos especiais para seu crescimento e expansão (Marques; Cepêda, 2012).

Entendendo que a partir do século XXI uma "nova" política educacional começa a se desenhar no país, parto para tratar dessas estratégias no próximo subitem, onde abordarei mais especificamente como a educação superior vem se dando na atualidade, após as heranças dos primeiros governos de esquerda que presidiram o Brasil (2003-2016).

2.3 Discriminação positiva como sinônimo de ação afirmativa

Nos primeiros governos pós-redemocratização, a política educacional continuou não se constituindo como medida prioritária na agenda presidencial do país. Tendo em vista não só o fato de governos de direita terem assumido o poder, vivíamos ainda o momento de implantação das ideias neoliberais no Brasil, isso por volta dos anos 1990, mas somente se consolidando a partir do século XXI. Em nível global, o neoliberalismo já se constituía desde a década de 1970. Assim, com o fortalecimento das medidas neoliberais, trazia-se à tona, mais uma vez, comportamentos conservadores, uma espécie de "reatualização do conservadorismo", onde o caminho para fazer política e fazer o país avançar economicamente seria a minimização do Estado para que pudesse haver a maximização do mercado, fazendo com que isso impulsionasse o Brasil para uma passagem de "país subdesenvolvido" para "desenvolvido". Porém, perdia-se de vista a máxima de que para alcançar desenvolvimento é condição *sine qua non* o investimento massivo em educação, conhecimento e tecnologia.

Com o advento do processo de redemocratização no Brasil, por volta dos anos 1980, intensificaram-se as lutas dos Movimentos Negros buscando igualdade, respeito e inclusão de negros(as) nos distintos espaços sociais e, consequentemente, mobilidade social vertical. Nesse mesmo período foram implementadas as primeiras Políticas Públicas com recorte de gênero como, por exemplo, o primeiro Conselho Estadual da Condição Feminina e a primeira Delegacia de Polícia de Defesa da Mulher, ambos em São Paulo. Para Melo (2013, p. 94),

> [...] a década de 1980 [foi dada] como perdida em termos de crescimento econômico, visto os efeitos da crise agravarem fortemente as condições de rolagem da dívida externa brasileira, fonte principal de financiamento do crescimento econômico no país. Contudo, foi um contexto de ganhos políticos, com o esgotamento do regime militar autoritário e a redemocratização do país, materializados na Constituição Brasileira, à qual assegurou ganhos sociais importantes, especialmente com a formatação de uma política de proteção social.

Gomes, em Palestra realizada no ano de 2003, durante o Seminário "Ampliação do Acesso à Universidade Pública: uma urgência democrática", atentou para a seguinte questão:

> Até a década de 1980, a luta do movimento negro brasileiro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista: escolas, educação básica e universidade para todos. Porém, à medida que o movimento negro foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande massa do povo negro, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. É nesse momento que as cotas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergem como uma possibilidade e, hoje, passam a ser uma demanda política real e radical.

Porém, mesmo diante de décadas de luta, ainda é possível perceber que as posições de menor destaque e prestígio são as que se encaixam e "sobram" para esse grupo étnico-racial, demonstrando que ainda estamos apartados(as), segregados(as). Agora uma segregação um tanto diferente e escamoteada, não mais escancarada, dando a ilusão de que não há essa diferenciação (até porque é feio aos olhos da sociedade ser preconceituoso) e de que todos(as) somos iguais, reforçando novamente o mito da democracia racial. É por isso que, se obedecermos

> [...] a lógica do mérito, são considerados naturais os papéis sociais distintamente ocupados por brancos e negros no que se refere às profissões de maior prestígio social e ao poder econômico, cultural e político. No entanto, onde mais existe a competição e a disputa por recursos e oportunidades, as desigualdades aparecem com mais intensidade, como já demonstraram Florestan Fernandes e Carlos Hasenbalg (Universidade Federal de Sergipe, 2008, p. 9).

Na tentativa de transformar essa realidade, vários atores sociais engajaram-se na busca por medidas que fortalecessem a equidade e dessem aos(às) não-brancos(as) condições de igualdade com os(as) brancos(as). São eles os Movimentos Sociais, os Movimentos Negros, os Movimentos Feministas, alguns Partidos Políticos, alguns Coletivos e também Universidades. Essa luta deu visibilidade principalmente ao Movimento Negro, que passa a atuar também na busca de direitos para que pessoas negras tivessem acesso à Educação Superior pública e de qualidade, pois já que representamos maior parcela da população, nada mais justo que também ocupemos nossos lugares nesses espaços. Conforme apontam Sena, Madeira e Barroso (2021,

p. 84), “A educação é uma área de grande relevância para negros e negras no Brasil, que sempre apostaram nos processos educacionais como maneira de resistir às formas impostas e precárias de viver, no entanto, acessá-la tem sido um desafio histórico”.

Em 2001, após a participação do Brasil levando, inclusive, a proposta de cotas para negros(as) nas Universidades na Conferência Mundial Contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, que aconteceu em Durban, na África do Sul, o país passou a voltar seu olhar para as ações afirmativas na Educação Superior, com o intuito de tentar incluir a população negra no sistema educacional, tendo em vista o descaso para com esta por parte do Estado. Assim, tem-se o embrionário das Políticas de Ações Afirmativas, que nada mais são do que mecanismos que visam reparar os atrasos herdados do período da Escravidão e perduram até hoje, colocando o povo afrodescendente, mesmo após a abolição, em condições de desigualdade para com os(as) brancos(as) — haja vista que sempre tiveram mais acesso à educação e melhores empregos, não lidaram com a questão da não aceitação, discriminação, segregação, entre outros, buscando-se assim corrigir esse atraso enfrentado pelo povo negro na “largada da corrida” chamada vida.

> Fundamentalmente, o debate sobre ações afirmativas nas universidades públicas se insere num cenário internacional marcado pela III Conferência Contra o Racismo, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, em 2001. Naquela Conferência, a delegação brasileira havia levado a proposta de reservas de vagas para negros nas universidades. Este posicionamento pró-ações afirmativas tem raízes no protesto do Movimento Negro no Brasil, através da Marcha dos 40 mil em Brasília em homenagem aos 300 anos de Zumbi dos Palmares, em 1995, que levou o então Presidente da República a admitir a existência de racismo no país (Universidade Federal de Sergipe, 2008, p. 5).

Mudanças estavam por vir, segundo confirma Piovesan (2008, p. 892):

> Em 2002, no âmbito da Administração Pública Federal, foi criado o Programa Nacional de Ações Afirmativas, que contemplou medidas de incentivo à inclusão de mulheres, afrodescendentes e portadores de deficiência, como critérios de pontuação em licitações que beneficiem fornecedores que comprovem desenvolver políticas compatíveis com o programa. No mesmo ano, foi lançado o Programa Diversidade na Universidade, que estabeleceu a criação de bolsas de estudo e prêmios a alunos de instituições que desenvolvessem ações de inclusão no espaço universitário, além de autorizar o Ministério da Educação a estudar, implementar e apoiar outras ações que servissem ao mesmo fim. É nesse contexto que foram adotados programas de cotas para afrodescendentes em universidades – como é o caso da UERJ, UNEB, UnB, UFPR, entre outras. Posteriormente, em 2003, foi instituída a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), que reforça a eficácia das ações afirmativas e determina a criação de diversos mecanismos de incentivo e pesquisas para melhor mapear a população afrodescendente, otimizando assim os projetos direcionados. Ainda naquele ano, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, que auxilia o desenvolvimento de programas, convênios, políticas e pesquisas de interesse para a integração racial.

O Brasil tem 312 Instituições Federais de Ensino (Ifes) públicas, sendo 120 federais (Inep, 2022), e em 2001 o Rio de Janeiro foi o primeiro estado a aderir à reserva de cotas para negros(as), através das Universidades Estaduais do Rio de Janeiro (Uerj) e do Norte Fluminense (Uenf), respectivamente. Em nível federal, foi a Universidade de Brasília (UnB), no ano de 2004, em reposta a um episódio de racismo. Mendes (2019, p. 19-20), cita que

> O fato é que a constitucionalidade das cotas, em 2012, destinadas para a população negra aconteceu em meio a um turbulento debate que não garante a efetividade da política. A primeira instituição federal a implantar o sistema de cotas, foi a UNB – Universidade de Brasília, em 2003, envolta em um cenário de disputas internas de ideias e posicionamentos políticos em torno da invisibilidade do negro e a sua representação dentro da própria instituição. O ápice desse debate ocorreu em 1999, quando um estudante doutorando em Antropologia, aluno negro, recorreu ao CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão), denunciando ter sido vítima de discriminação racial. Essa luta do estudante, e posteriormente a sua vitória, vieram a contribuir para fortalecer, dentro da universidade, o debate acerca do preconceito velado e da necessidade de garantir o acesso do negro nesses espaços.

Só a partir de 2003, após um governo de esquerda assumir o poder, é que a Educação Superior obtém avanços significativos. Assim, 2004 foi o primeiro ano de integração racial na história da UnB, onde não somente os(as) negros(as), mas também os(as) indígenas tiveram esse direito garantido pela primeira vez, abrindo portas para que outras Universidades seguissem o mesmo caminho, de maneira discricionária, a princípio.

Defendo, inclusive, a ideia de que no Brasil a desigualdade étnico-racial seja até mais alarmante que a socioeconômica, porém não tão visualizada dessa forma, exatamente porque a maioria dos(as) pobres do país (aproximadamente 75%), não coincidentemente, é formada por pessoas negras. O Programa de Ações Afirmativas/UFS afirma, inclusive, que

> [...] encontramos entre as camadas economicamente mais pobres da população um número proporcionalmente muito maior de pardos, negros e indígenas, mas a situação agravante é que as possibilidades de mobilidade social para estes, serão ainda menor que para os brancos pobres, conforme demonstram as estatísticas do INEP no caso da educação e os dados do PNUD, no que dizem respeito aos coeficientes de IDH da população brasileira por raça/cor (Universidade Federal de Sergipe, 2008, p. 25).

Prova disso é que, no Brasil, negros(as) são os(as) maiores detentores(as) e participantes de Programas de Transferência de Renda como o Bolsa Família, por exemplo. Além disso, o povo negro brasileiro também constitui maioria no número crescente de vítimas de homicídios, de desemprego e sujeitos a rendimento abaixo da média, o que demonstra vestígios do período escravocrata, de modo que mesmo depois de tornarem-se livres, não conseguiram adentrar nas

camadas da vida social, na educação ou no mercado de trabalho qualificado (restando-lhes apenas o trabalho precarizado ou a sua não inserção) e que impacta até hoje em sua condição de vida social.

Tais índices só pioram quando se trata de mulheres negras, seja na inclusão à educação, na percepção ainda menor de renda, menos anos de estudos ou no mercado de trabalho, ocupando subempregos (demasiadamente o trabalho doméstico), entre outros. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2020), 92% do total de trabalhadores domésticos no Brasil é de mulheres, em sua maioria negras; nada que cause tanto espanto em se tratando de um país onde o racismo e o sexismo, fortalecidos pelo patriarcado, andam de mãos dadas. "Nesse sentido, racismo e patriarcado se conectam. O *patriarcado*, fundamento primeiro do sexismo, no contexto colonial brasileiro, fazia-se presente em várias, senão em todas as dimensões da vida: na produção, na reprodução, na família e na sexualidade" (Sena; Madeira; Barroso, 2021, p. 75-76). Ademais, conforme destaca Henriques (2017, p. 158),

> [...] por ser uma profissão de "classe" e "cor", predominantemente exercida por mulheres negras da classe trabalhadora, as ações governamentais voltadas para esse público ficavam a mercê das intemperanças dos gestores, pois o governo somente intervinha nas relações entre domésticas e empregadores quando necessitavam de apoio político.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelou que em 2022 o Brasil contava com 89,6 milhões de mulheres com 14 anos ou mais, das quais 47,9 milhões faziam parte da força de trabalho. Destas, 42,6 milhões encontravam-se ocupadas (22,3 milhões são negras e 20,3 milhões são não-negras) e 5,3 milhões desocupadas[12] (3,4 milhões negras e 1,8 milhões não-negras). Das 42,6 milhões ocupadas, 43,3% eram informais (sem carteira e sem CNPJ) (Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos, 2022).

Os(as) negros(as) também representam maioria nas Regiões Norte e Nordeste, apresentam as maiores taxas de analfabetismo e são maioria também entre não concluintes de Curso Superior no Brasil. Somente 4% dos(as) afro-brasileiros(as) têm Curso Superior completo (Correia, 2020).

[12] Fazem parte da força de trabalho as ocupadas (trabalhando formal ou informalmente) e as desocupadas (sem emprego no momento). Das 89,6 milhões de mulheres com 14 anos ou mais, 41,8 milhões estão fora da força de trabalho, sendo que 2,3 milhões, ou seja, 5,7%, estão desalentadas (mulheres que gostariam de trabalhar, mas que desistiram de procurar porque não acreditam que encontrarão) e destas, 1,6 milhões são negras e 672 mil não-negras.

Ainda em 2003, com a entrada do Partido dos Trabalhadores (PT) na Presidência da República, então chefiada por Luiz Inácio "Lula" da Silva, foram instituídas algumas políticas que tinham o Ensino Superior como alvo, visando sua democratização para viabilizar o acesso aos que, até então, ao longo dos anos não conseguiram adentrar numa Universidade. Um exemplo de tais investidas é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Este Programa proporcionou o acesso e a permanência no ensino superior com o aumento de vagas, cursos, interiorização dos *campi*, ampliação e melhorias estruturais nas Universidades Públicas. Já por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni), ofertou bolsas de 50% ou 100% dos valores de cursos de graduação em instituições particulares. Aqui há um embate crítico muito pertinente, pois à medida em que se amplia o acesso ao Ensino Superior, investe-se em instituições privadas para que isso ocorra e não nas públicas, o que para muitos só fortalece a lógica do capital. Ou seja, o Estado "dá a mão" ao mercado e ao neoliberalismo ao apoiar a mercantilização de políticas públicas que deveriam ser gratuitas e garantidas pelo próprio Estado. Houve ainda o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que concedeu o financiamento de cursos de graduação em instituições também particulares.

Em linhas gerais, quando se trata da permanência no Ensino Superior, também é possível dizer que a educação obteve sim alguns avanços. Fazendo uma contextualização histórica, em 2010, mesmo com a lacuna existente a respeito da discussão étnico-racial, através do Decreto nº 7.234, que instituiu do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), houve a ampliação de condições para possibilitar aos(às) estudantes economicamente vulneráveis a conclusão de sua formação sem evasão. Dessa forma, são promulgados mecanismos que viabilizam condições para que o(a) estudante permaneça na vida universitária após sua entrada. Estes são tão importantes quanto as ações afirmativas que garantem seu acesso e inclusão no referido espaço, como já acontece com a política de cotas — ou seja, objetivando não apenas acesso, mas também uma permanência de qualidade.

Assim, concordo que se torna pertinente o que afirmam Felicetti e Morosini (2009, p. 12) quando mencionam a equidade de resultados. A mesma "[...] está ligada a medidas de apoio e acompanhamento para ajudar os alunos que têm maiores dificuldades, principalmente se estas forem de origem socioeconômica". A partir disso, é nítida a importância que as políticas de permanência têm no decorrer da vida acadêmica dessa parcela de estudantes, o que, inclusive, já está previsto entre os objetivos e metas do Plano Nacional de Educação:

> Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiência de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino (Brasil, 2001, p. 35).

Desde a década de 1950, já havia lutas em prol das ações afirmativas e cotas nas Universidades. Foi através de uma coluna no Jornal Quilombo que Haroldo Costa[13] publicou 5 (cinco) pontos fundamentais, um deles sobre a não universalização da educação pública do país, onde sugeria a necessidade da viabilização de bolsas para estudantes negros(as) enquanto isso perdurasse. Ou seja, tratava-se de uma proposição de ação afirmativa, mas sem avanços quanto à sua incorporação, muito por conta da elite e também, posteriormente, por conta da Ditadura Militar (Carvalho, 2005).

Desta feita, as ações afirmativas são conceituadas como medidas políticas reparatórias que tentam não só diminuir discriminações históricas, mas fomentar transformação social da realidade de determinados grupos minoritários dentro da sociedade (negros(as), pessoas com deficiência, indígenas, mulheres, transexuais, imigrantes, por exemplo). Isso na tentativa de combater as desigualdades e inseri-los equitativamente nas oportunidades que venham a surgir nos diversos espaços, oferecendo condições para que almejem nova perspectiva de vida e uma possível mobilidade social — pois sem as referidas ações seria inviável tal feito.

Dentre as ações afirmativas adotadas na educação brasileira está o sistema de cotas, que vem garantindo o acesso à Educação Federal Técnica e Superior de estudantes pretos(as), pardos(as), indígenas, com deficiência e oriundos(as) da rede pública de ensino, promovendo não só sua inclusão social, mas também, e sobretudo, o seu desenvolvimento intelectual, que retorna direta ou indiretamente à sociedade. No vestibular da UFS em 2007, por exemplo,

> [...] foram aprovados 1.384 alunos auto-declarados de cor/raça branca, o que significou um acesso proporcional de 34,34% de brancos, sendo que estes representavam aproximadamente 21,90% dos concludentes do ensino médio naquele ano. Ou seja, 12,44% a mais do que sua proporção entre os concluintes totais no ensino médio em Sergipe (Universidade Federal de Sergipe, 2008, p. 14)

[13] Foi ator, escritor e sambista. Como presidente do carnaval carioca, tem importante trajetória na indústria cultural e na mídia brasileira até hoje. Frequentador da União Nacional dos Estudantes (UNE), participou da comissão de fundação da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas e foi também vice-diretor da Associação dos Estudantes Secundaristas do Rio de Janeiro. Foi o primeiro negro a atuar no Teatro Municipal do Rio Janeiro, além de ter publicado alguns livros retratando a cultura do Brasil. Foi ainda em sua juventude, em Maceió, que teve os primeiros contatos com o folclore e as tradições do nosso país. Disponível em: https://memoriaglobo.globo.com/perfil/haroldo-costa/noticia/haroldo-costa.ghtml.

Instituída mais recentemente e ainda em um governo que defende uma maior igualdade social, só que desta vez presidido por uma mulher parda/negra chamada Dilma Rousseff, a Lei nº 12.711/ 2012, a Lei de Cotas, preconiza o ingresso de estudantes oriundos da rede pública autodeclarados(as) negros(as), indígenas e com deficiência nas Ifes, alterando o perfil discente do Ensino Superior no país. Completando 10 anos em 2022, é considerada um ganho e marco histórico importantíssimo tanto para estudantes da rede pública de ensino quanto para o Movimento Negro como um todo, pois desde meados da década de 1980 travava-se esse embate para que fosse percebida a necessidade de legislar sobre uma reparação histórica para o povo negro. A referida Lei tem como finalidade reparar socialmente a condição vivida pela população negra, tendo em vista as disparidades e os atrasos ocasionados pelo processo de escravidão que perdurou muito tempo no Brasil e fez com que lhes fossem negados os direitos à terra, à educação e ao trabalho — ou seja, direitos básicos de cidadania —, motivo pelo qual estão em pé de desigualdade com os(as) não-negros(as) até hoje.

> Nas últimas décadas, e mais especificamente nos governos de Lula e de Dilma, tornou-se necessário o debate para a implantação de políticas sociais mais efetivas, tendo em vista um cenário marcado por profundas desigualdades sociais e educacionais. É nesse cenário que as ações afirmativas de acesso ao ensino superior emergem no sentido de abranger grupos historicamente marginalizados (Nierotka; Trevisol, 2019, p. 38).

A partir daí, um novo perfil começa a aceder à educação superior, composto por: trabalhadores(as), negros(as), mães de família, transexuais, estudantes de escolas públicas ou, em outras palavras, segmentos empobrecidos, vulneráveis socialmente e historicamente excluídos do sistema educacional brasileiro. Porém, "[...] garantir a acessibilidade ao Ensino Superior não é suficiente, há a necessidade de políticas voltadas a assegurar o sucesso de grupos de estudantes com as mais diferentes 'características iniciais'[14], através de estudos especiais de apoio e acompanhamento objetivando ajudar os alunos com risco de fracasso" (Felicetti; Morosini, 2009, p. 13). Há a necessidade de criar mecanismos, ações que assegurem que este mesmo público, até então excluído do Ensino Superior, tenha condições de nele permanecer, sem entrar para as estatísticas dos que até ingressaram na Universidade, mas evadem e não conseguem concluir seus cursos. Em outras palavras, deve-se entender que a necessidade de igualdade aqui tratada refere-se à superação e não à maximização ou reprodução das

[14] As autoras chamam de "características iniciais" aquelas que não podem ser controladas pelo querer de cada indivíduo — como raça, sexo, idade, deficiências, família ou situação econômica, por exemplo. Acrescentaria a estas as variáveis de orientação sexual e de gênero.

desigualdades, ou seja, é a que trata os diferentes de maneira diferente em situações e condições diferentes.

Assim sendo, estou falando mais precisamente das políticas afirmativas. Surgidas por volta da década de 1950 nos Estados Unidos, após a Suprema Corte reconhecer a ocorrência de segregação ao se impedir que negros(as) qualificados(as) ingressassem na Universidade e a partir daí, já em 1961, ser editada por J. Kennedy uma Ordem Executiva com a finalidade de reduzir as desigualdades étnico-raciais na educação — a expressão "ação afirmativa" foi utilizada pela primeira vez com esse intuito (Cruz; Cabral, 2006). Tais ações desempenharam papel crucial para a efetivação de direitos que, até então, deixavam de ser usufruídos por parte dos grupos minoritários[15] da população, em decorrência da falta de mecanismo que reparasse as lacunas históricas enfrentadas por esses grupos, fazendo com que se distanciassem das diversas políticas públicas que por direito lhes deveriam ser garantidas. Nas palavras de Piovesan (2008, p. 888), confirmando o pensamento aqui abordado,

> Nesse cenário, por exemplo, a população afrodescendente, as mulheres, as crianças e demais grupos devem ser vistos nas especificidades e peculiaridades de sua condição social. Ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial.

Desde a I Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Ifes Brasileiras, realizada em 1996 pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace[16]), com apoio da Associação Nacional dos Dirigentes das Ifes (Andifes), já se apontava percentual bastante considerável de estudantes em condição de vulnerabilidade social, com perfil para adentrarem na política de assistência estudantil. A partir da III Pesquisa percebe-se o aumento da presença de estudantes negros(as), resultado inquestionável das políticas de ações de afirmativas, mesmo ainda não sendo obrigatórias e institucionalizadas perante lei.

---

[15] Para esclarecer, é importante ressaltar que nas ciências sociais o termo "minorias" não está necessariamente ligado ao quantitativo numérico propriamente dito, mas a situações de desvantagem que alguns grupos enfrentam perante a sociedade, de modo a tornar-se marginalizado, discriminado, excluído, seja por questões de classe social, gênero, orientação sexual ou origem étnica, por exemplo. Assim, "minorias" trata-se de uma categoria sociológica, de uma situação de desvantagem social.

[16] Este Fórum foi criado 1987 e congrega Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis das Instituições Federais de Ensino Superior do país, com o objetivo de discutir, formular e refletir a viabilização da política de assistência estudantil em nível nacional. O Fonaprace realiza desde 1996 o levantamento de dados a respeito dos alunos da graduação presencial pública federal com o intuito de traçar seu perfil socioeconômico e cultural. Foi também do Fonaprace que se emergiu o PNAES.

Mas foi só com a IV Pesquisa que se pode perceber o aumento significativo da presença de *estudantes negros(as) e vulneráveis* nas Universidades Federais, passando de 5,9% em 2003 para 47,6% em 2014, acarretando, consequentemente, novos desafios para o seu sucesso acadêmico. Esse número cresceu ainda mais, tornando-se maioria de acordo com a última Pesquisa do Fonaprece realizada em 2018. Esse marco é bastante expressivo, considerando historicamente a não inserção desses grupos em espaços tidos como de *status*, conhecimento e poder, como é o caso das Universidades públicas ainda hoje. Em outas palavras, comprovou-se que as ações afirmativas são uma forma de justiça distributiva e possuem o condão de efetividade, quando se trata de incluir e proporcionar acesso às políticas públicas que, ao longo da história, não foram usufruídas por determinados grupos minoritários, buscando proporcionar condições de reparação e equidade, consolidando a democratização no Ensino Superior.

Com este novo público agora sendo maioria dentro das Universidades, surgem também novos desafios. Dentre eles, o quantitativo de recursos destinado às ações de assistência estudantil, que não tem acompanhado essa crescente demanda de alunos(as) que necessitam dela para permanecer na Universidade, tendo em vista que para os mecanismos de assistência estudantil destinados a estudantes com perfil de os acessarem, sempre há um volume inversamente proporcional às vagas disponibilizadas. Ou seja, grande parte do alunado que tem perfil para ser assistido acaba ficando "de fora" porque não há vagas para todos(as), mesmo estando no perfil de vulnerabilidade socioeconômica preconizado pelo PNAES — que é ser prioritariamente estudante da rede pública e possuir renda familiar *per capita* de até um 1,5 salário-mínimo (cerca de 70,2% têm renda *per capita* de até 1,5 salário-mínimo). Esses(as) estudantes incluídos(as) na faixa de renda *per capita* de até 1,5 salário-mínimo não podem ser renegados(as) pelas políticas de assistência estudantil, bem como pelas de incentivo do tripé universitário, pois correm sério risco de, após conseguirem acessar a educação superior — mediante muita dificuldade, luta e resistência —, serem lançados(as) para fora de maneira severa.

> A partir de 2013, as universidades e Cefets ou financiavam a assistência com recursos próprios ou valiam-se do PNAES. Por seu turno, o PNAES dedicou, até 2016, volumes sempre crescentes para as políticas de permanência, saindo de R$ 125 milhões em 2008, para pouco mais de R$ 1 bilhão em 2016, sofrendo todavia queda para R$987 milhões em 2017 e R$957 milhões em 2018 (Fonaprace; Andifes, 2019, p. 12-13).

O Brasil é um país marcado por profundas desigualdades sociais, étnico-raciais e educacionais; fato esse que dificulta a conclusão do Ensino Médio e, consequentemente, o

acesso ao Ensino Superior para a camada mais pobre da população. A expansão do sistema de Educação Superior pública não é garantia de inclusão, mesmo a étnico-racial. Para que esta se legitime, é necessária a efetivação de políticas que permitam esse acesso, como as cotas, por exemplo, mas não só. É urgente a necessidade de novos mecanismos de permanência que viabilizem condições para que esse público, que agora já tem acesso ao Ensino Superior, possa finalizar sua graduação passando pelo mínimo possível de dificuldades e não reduzindo gastos sociais, como aconteceu a partir de 2017, atingindo principalmente o alunado cotista sociorracial. Diante do exposto, pode-se perceber que a redução do financiamento da Política de Assistência Estudantil foi acompanhada da efetivação da Lei de Cotas, ou seja, quando era necessário expandir o orçamento — tendo em vista que, a partir de então, os(as) ingressantes necessitariam ainda mais da Assistência Estudantil para permanecer na Universidade —, o que se constatou foi o efeito adverso, a sua contração.

A taxa de menor incidência de negros(as) cursando nível superior advém de um processo de desigualdade social sentido desde os primeiros anos de inserção educacional.

> O que move tais distorções não são apenas questões de ordem econômica, muitas vezes imbricada pela questão étnicoracial, mas, fundamentalmente, um racismo estrutural que inibe a população negra de avançar nos estudos e almejar bons empregos. Racismo subrreptício, violência psicológica, já muito estudada por vários pesquisadores que demonstraram o perverso, muitas vezes sutil, racismo enfrentado por crianças pardas, pretas e indígenas desde a fase pré-escolar até o ensino médio nas escolas de todo o Brasil (Universidade Federal de Sergipe, 2008, p. 22).

Em todos os níveis de escolaridade há sempre um índice de menor frequência entre negros — ainda mais atenuado quando se trata de mulheres negras, sendo exatamente esse, inclusive, um dos motivos de a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de discriminação contra a Mulher de 1979, ratificada pelo Brasil em 1984, endossar a importância de incluir as mulheres entre os grupos sociais afetados, particularmente colaborando com a adoção dos programas destinados à promoção de igualdade entre homens e mulheres (Piovesan, 2008). O ingresso, a ocupação e a permanência de mulheres negras na Universidade é também sinônimo de resistência, luta e reivindicação por anos de esquecimento, é reparação histórica. Entendo que, por sua vez, a discriminação étnico-racial atinge de maneira diversa homens e mulheres, majoritariamente acarretando o cerceamento de seus direitos nesses espaços, na maioria das vezes com grande disparidade de nível de qualidade em relação aos(às) brancos(as).

O Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea, 2011, p. 21) cita que

> [...] o tema de gênero não está resolvido nesta área, sobretudo, porque muitos são os desafios marcados pelo sexismo enfrentado pelas mulheres nos bancos escolares e na carreira acadêmica, com atenção especial à situação das mulheres negras, que estão em desvantagem em relação às mulheres brancas e homens brancos em todos os indicadores.

Assim, constata-se que a tímida presença de negros(as) no Ensino Superior advém de um processo também histórico, dialético — aí reside a importância das cotas, para atenuar os degraus e lacunas existentes. Para além dessas tantas dificuldades encontradas pelos(as) afro-brasileiros(as), há ainda alguns desafios que ocorrem depois de sua entrada em um curso superior. Dentre tantos (que também se equiparados aos dos(as) brancos(as), são consideravelmente maiores), estão as condições de permanência e conclusão do curso. Para Iensue (2016, p. 25),

> [...] as políticas afirmativas racialmente definidas, embora não possuam o condão de eliminar de plano, e de maneira eficiente as desigualdades historicamente acumuladas, não obstante, podem corrigi-las de modo eficaz no presente, ao promoverem a igualdade de oportunidade e de tratamento, o que concorre de certo modo à democracia de resultados, gerando efeitos imediatos e consequentes.

Ao contrário de jovens de baixa renda, segundo o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (Dieese, 2022), boa parte dos(as) jovens de alta renda consegue cursar o ensino superior e, simultaneamente, realizar estágios para o desenvolvimento profissional em ambiente de trabalho (certamente por não terem que se preocupar com outras responsabilidades, como afazeres domésticos, manter a casa com a renda do emprego e cuidados com a família, por exemplo), deixando mais uma vez o(a) jovem pobre para trás quando se trata de educação e mercado de trabalho. Tomando essa situação como exemplo, é nítida a percepção dos privilégios para alguns na sociedade, ou melhor, da falta deles principalmente para determinados grupos; o que mais uma vez comprova que as políticas afirmativas não são benesses ou sequer vantagens, mas tentativas de minimizar essas desigualdades sociais e históricas de maneira equitativa, tratando os(as) desiguais de maneira desigual, como deve ser; tratando o indivíduo a partir de suas particularidades e de forma diferenciada, de acordo com suas diferenças e vulnerabilidades, de modo a ampliar direitos (Piovesan, 2008).

Entendendo que esta é mais uma expressão da "questão social" que afeta a classe trabalhadora (classe que engloba também o(a) estudante universitário(a), mais uma consequência do capitalismo, há a necessidade de rompimento deste ciclo de o(a) pobre não visualizar seu ingresso no ensino superior e nem sua ascensão social pelos mesmos motivos de

seus antepassados. Há a necessidade de os(as) pobres almejarem um futuro distinto ao terem a chance de optar pelos estudos, diferente de seus pais e avós, que muitas vezes tiveram como única condição de sobrevivência serem explorados(as) pelo capital, através do trabalho alienante que lhes fora imputado. Segundo Henriques (2016, p. 70, grifo nosso),

> [...] a educação superior que fora historicamente negada para a população negra, em especial para as trabalhadoras domésticas negras, passou a ser [na década de 90] um horizonte de luta das mulheres negras, principalmente da juventude negra que assistiu à geração anterior, a de seus pais, ter o direito à educação superior negado pelo poder público e pelas elites brasileiras.

Percebe-se também aqui a importância, por exemplo, das políticas de permanência universitária, pois sem elas esse(a) mesmo(a) jovem pobre provavelmente não teria condições de se manter "só" estudando, tendo que evadir para trabalhar e prover seu sustento, ver seu rendimento acadêmico reduzido, não tendo a oportunidade de usufruir da totalidade do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), ou mesmo passando mais tempo retido(a) na Universidade.

Urge a necessidade de nossos(as) jovens negros(as) e pobres acessarem a Universidade como um todo. Os cursos majoritariamente considerados de elite precisam ser muito bem representados também por estudantes negros(as), da mesma forma que as atividades de pesquisa e de extensão, não só nas Ciências Sociais e de Humanas, mas também nas Biológicas e Exatas, não somente no turno da noite — por serem, além de estudantes, trabalhadores(as), mães, chefes de família —, mas também nos turnos integrais, matutinos e vespertinos, pois o que sempre houve foi uma disparidade abissal no quantitativo de alunos(as) brancos e ricos(as) nos cursos mais concorridos.

Na ocasião da construção da política de cotas para a UFS, realizou-se um estudo para justificar sua implantação e viabilidade, culminando num Documento elaborado pelo Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Sergipe (PAAF-UFS). Foram coletados dados a respeito da realidade socioeconômica e étnico-racial do estado de Sergipe, onde constatou-se que a maioria dos(as) alunos(as) oriundos(as) da rede pública não acessava o ensino público superior, na contramão do quantitativo de alunos(as) oriundos(as) da rede particular que acessava a UFS, conforme já informado. Para além dessa problemática, ao retratar o quesito étnico-racial, o Documento ainda enfatiza o número de negros(as) que ingressam na UFS ser consideravelmente desproporcional em relação ao de brancos(as) — que são minoria, mas ocupavam mais vagas.

> [...] de um total de 21226 inscritos em 2008, 6576 declararam cor ou raça branca, 11525 parda, 2863 negra, 38 oriental e 224 indígena. Dos 4011 aprovados no mesmo vestibular, 1377 eram de cor ou raça branca declarada, 2099 parda, 498 negra, 4 oriental e 33 indígena. No vestibular de 2007, de um total de 20210 inscritos, 6561 declararam cor ou raça branca, 10609 parda, 2738 negra, 44 oriental e 258 indígena. Dos 4031 aprovados no mesmo vestibular, 1384 eram de cor ou raça branca declarada, 2093 parda, 502 negra, 9 oriental e 43 indígena (Universidade Federal de Sergipe, 2008, p. 21).

O mesmo ocorria quando se tratava dos cursos considerados elitizados, o que ensejou por muito tempo a seletividade em determinadas categorias profissionais.

> Em cursos como medicina, odontologia, arquitetura, entre outros, as quantidades de alunos provenientes de escola pública são irrisórias[...]. Outra informação importante é que a maior parte dos alunos oriundos da escola pública está nos cursos de licenciatura e cursos noturnos, pois, muitas vezes, são alunos que precisam buscar recursos para se manterem, o que demonstra que não é apenas uma questão de acesso, mais de condições de permanência, que a universidade pública deve também se esforçar por garantir. Sabemos todos da existência de inúmeras fontes de recursos que subsidiam discentes, como bolsas trabalho, bolsas de pesquisa e bolsas de extensão, entre outras, que podem se tornar mecanismos para viabilidade da permanência de futuros alunos ingressos pelo sistema de cotas (Universidade Federal de Sergipe, 2008, p. 19).

Assim, para que seja viável esse ingresso no ensino superior público pelo(a) estudante pobre e negro(a), é necessário garantir, além do acesso, condições de permanência para que possam efetivamente participar não só do ensino, mas de todo o tripé dessa Política de Educação Superior, que também é deles(as) por direito.

> O Programa de Ações Afirmativas instituído pela instituição universitária, além de preocupar-se com o acesso de diferentes grupos de alunos, tem entre seus objetivos desenvolver ações que contribuam para a permanência dos mesmos na instituição de ensino repercutindo na conclusão do curso. Isso evidencia a consciência dos membros do Conselho de que os estudantes egressos do ensino público necessitam de um acompanhamento diferenciado em relação a sua aprendizagem e adaptação. Também se observa nos objetivos que a implementação da política de cotas objetiva promover tanto a diversidade como as relações étnico-raciais no meio universitário (Felicetti; Morosini, 2009, p. 17).

Especificamente no caso da Instituição em que realizei a presente pesquisa, a Universidade Federal de Sergipe (UFS), a mesma adotou as cotas sociorraciais para acesso discente à Graduação desde o vestibular de 2009, para ingresso em 2010, antes mesmo da obrigatoriedade da Lei. De 2012 até 2021, de acordo com dados do Departamento de Administração Acadêmica (DAA), a Instituição já teve 16.389 vagas ocupadas por estudantes cotistas autodeclarados(as) pretos(as), pardos(as) ou indígenas e que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Entre essas vagas, 8.013 foram ocupadas por mulheres

negras e, ainda mais especificamente, 4.301 foram ocupadas por mulheres que, além de negras, também eram socioeconomicamente vulneráveis. Em outras palavras, isso significa que para além das cotas e da permanência universitária, urge a necessidade de as estudantes negras cotistas da UFS serem enxergadas através da efetivação de políticas específicas para elas, tendo em vista que se encontra aí o perfil de maior vulnerabilidade que acessa a Universidade: mulheres, negras e pobres.

Como se pode constatar, uma nova demanda discente adentrou o espaço acadêmico, trazendo para as Instituições o desafio de revisitar sua forma de fazer gestão, pesquisa, ensino e extensão diante da diversidade.

2.4 Informações sobre o perfil de estudantes cotistas do curso de Serviço Social

Já foi mencionado como essa nova demanda que se apresenta às Universidades justifica a necessidade de se pesquisar sobre o referido público e, portanto, a da presente Pesquisa. Assim, a partir dos dados coletados, apresento o perfil das respondentes ao nosso Questionário de Pesquisa, por meio do qual espero retratar estudantes que, além de mulheres, são também negras e acessaram o curso de Graduação em Serviço Social da Universidade através das cotas preconizadas pela Lei nº 12711/2012.

A chamada Lei de Cotas reserva no mínimo 50% das vagas em Universidades e Institutos Federais para estudantes que cursaram todo o Ensino Médio em Escolas públicas, e dentro destas um percentual para estudantes negros(as). No caso da presente Pesquisa, realizada na UFS, trata-se somente do público-alvo delimitado que, por sua vez, é composto pelas estudantes negras cotistas que ingressaram no curso de Serviço Social entre os anos de 2012 e 2022 — período equivalente aos primeiros 10 (dez) anos de implantação da Lei. Para Henriques (2016, p. 73), o curso de Serviço Social "[...] historicamente sempre recebeu alunos das classes trabalhadoras, em geral negros e moradores das periferias urbanas". Acrescentamos a essa afirmativa o fato deste curso ser composto, em sua maioria, por mulheres. Assim sendo, sua escolha, apesar de não ter sido *a priori* programada, foi ao menos acertada, tendo em vista o foco pretendido neste trabalho.

Foi constatado, pelos dados disponibilizados pelo Departamento de Serviço Social, que dos(as) 309 estudantes com matrícula ativa de 2012 a 2022, cerca de 85% são mulheres, correspondendo ao quantitativo de 263 estudantes. Assim, enviei o Questionário de Pesquisa em formato Google Forms para os endereços de *e-mail* dessas estudantes, advertindo, em seu texto de Introdução, que tal Pesquisa destinava-se apenas às estudantes negras que ingressaram

no curso de Serviço Social através das cotas e, que nos casos em que a destinatária não estivesse dentro desse perfil, não seria necessário dar continuidade ao preenchimento do formulário.

Embora a pretensão inicial tenha sido alcançar 100% do universo, não é possível ter certeza de que todas as estudantes negras cotistas tenham se mobilizado para responder ao Questionário. Ou seja, não é possível afirmar que entre as 263 estudantes existam apenas 35 estudantes negras cotistas, pois esse foi o número de retornos obtidos em relação ao Questionário, devidamente acompanhados do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foi só a partir do universo de 35 estudantes negras cotistas com matrícula ativa de 2012 a 2022 que pude delimitar a amostra da Pesquisa. Esta, por sua vez, equivale ao quantitativo de 15 estudantes negras cotistas com matrícula ativa de 2012 a 2022 que foram/são contempladas por algum(ns) Auxílio(s) e/ou Bolsa(s) financiados pela Assistência Estudantil/PNAES. De acordo com os dados, considero que representa um quantitativo relativamente baixo de assistidas, tendo em vista que a Política objetiva proporcionar condições de permanência e o que se percebe aqui é que parte considerável não está tendo acesso a ela. O Quadro 1 demonstra o percentual exato.

QUADRO 1 – Abrangência da Política de Assistência entre nossas respondentes

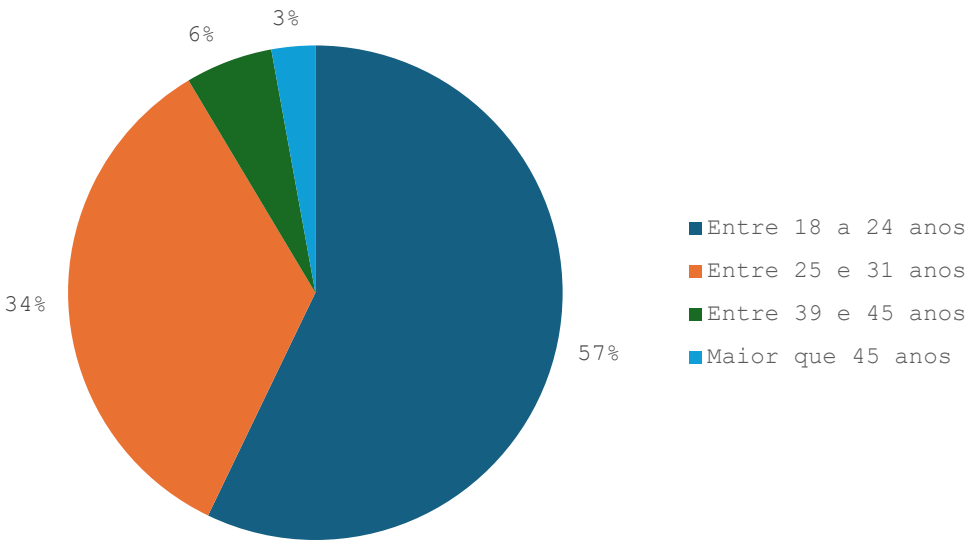
Condição	Quantitativo	Percentual
Não Contempladas	16	46%
Contempladas	15	43 %
Não responderam	4	11%

Fonte: elaborado pela autora com dados obtidos através do Questionário de Pesquisa.

Entretanto, cabe informar que nesse primeiro momento de exposição do perfil trabalharei com os dados do universo de respondentes ao Questionário, deixando para tratar mais especificamente os dados das estudantes assistidas pelo PNAES no próximo Capítulo.

Considerando-se o universo de participantes da Pesquisa, a maior parte dessas estudantes — o equivalente a 20 delas ou 57% — está na faixa etária considerada como “idade universitária”, ou seja, entre 18 e 24 anos, conforme evidencia o Gráfico 1 (abaixo).

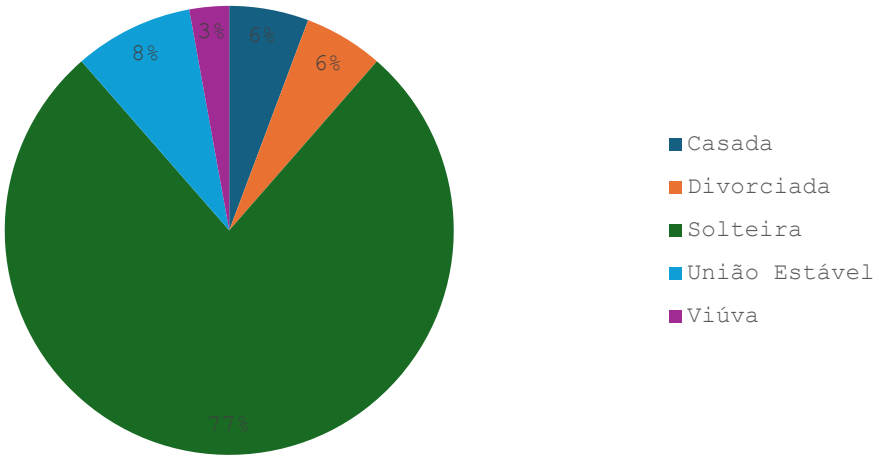
GRÁFICO 1 – Quantitativo de respondentes por faixa etária



Fonte: elaborado pela autora com dados obtidos através do Questionário de Pesquisa.

A predominância dessa faixa etária pode ser um dos motivos da maior parte ser solteira (27 delas), o que equivale a 77%, representado no Gráfico 2 (abaixo). Cabe informar ainda que a maioria, ou seja, 18 delas, está na faixa etária entre 18 e 24 anos, e que apenas 1 (uma) tem filho na condição de solteira.

GRÁFICO 2 – Estado civil



Fonte: elaborado pela autora com dados obtidos através do Questionário de Pesquisa.

Ainda a respeito do assunto “maternidade”, a maioria das respondentes (30, ou 86%) não têm filhos e apenas 5 declararam-se mães, conforme representado no Quadro 2 (abaixo):

QUADRO 2 – Quantidade de filhos

Condição	Quantitativo	Percentual
Não têm filhos	30	86%
Têm 1 filho	3	8%
Têm 3 filhos	1	3%
Têm mais de 5 filhos	1	3%

Fonte: elaborado pela autora com dados obtidos através do Questionário de Pesquisa.

No que tange à questão religiosa, 11 respondentes declararam não praticar nenhuma religião e das 24 que se declararam religiosas, 14 são católicas, 7 evangélicas e 3 espíritas. Tendo em vista que, segundo o IBGE (2010), a maioria da população brasileira se declara católica (apesar dos evangélicos representarem o grupo religioso que mais tem crescido no país), esse resultado não representa nada que já não pudesse ser esperado. Para além disso, não nos causou tanta estranheza, por sua vez, o fato de nenhuma delas ter se declarado praticante de religião de matriz africana (religiões trazidas no século XVI pelos povos escravizados do continente africano para o país), pois sabe-se que há também impregnado na sociedade brasileira o chamado racismo religioso, que estigmatiza brutalmente as religiões de matriz africana, considerando-as como algo do “mal” e “obscuro”. Ou seja, apesar de a Carta Magna estabelecer o Brasil como um Estado laico, isso não ocorre na prática. Além disso, há também o preconceito nada velado que demoniza tudo que foge aos padrões eurocêntricos. O Quadro 3 (abaixo) demonstra, em números absolutos e percentuais, as religiões praticadas pelas respondentes.

QUADRO 3 – Religiões das respondentes

Religião	Quantitativo	Percentual
Católica	14	58%
Evangélica	7	29 %
Espírita	3	13%

Fonte: elaborado pela autora com dados obtidos através do Questionário de Pesquisa.

Já sabemos que o curso de Serviço Social agrega, em sua maioria, estudantes mulheres. Fato novo nesta Pesquisa é que tivemos como resultado, diante do universo utilizado, um número considerável de estudantes bissexuais, conforme destaca o Quadro 4.

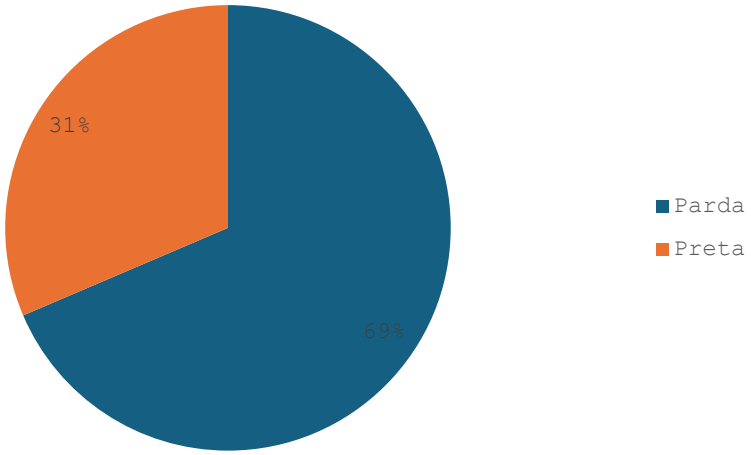
QUADRO 4 – Orientação sexual

Orientação sexual	Quantitativo	Percentual
Heterossexual	28	80%
Bissexual	6	17%
Não respondeu	1	3%

Fonte: elaborado pela autora com dados obtidos através do Questionário de Pesquisa.

Assemelhando-se ao perfil do país, onde maior parte da população negra é composta por brasileiros(as) pardos(as), seguidos de pretos(as), nossas respondentes se autodeclararam da mesma forma: maioria de 69% como pardas e apenas 31% como pretas, conforme consta no Gráfico 3. Importante salientar que não há nenhuma opção marcada como branca, amarela ou indígena, pois o público-alvo desta Pesquisa era somente as estudantes negras, ou seja, pretas e pardas.

GRÁFICO 3 – Cor ou raça/etnia



Fonte: elaborado pela autora com dados obtidos através do Questionário de Pesquisa.

Cerca de 74% delas exerce algum tipo de atividade remunerada. Empregos assalariados e Estágios são os que aparecem como maioria, representando os percentuais de 38% e 35%, respectivamente. Logo em seguida, as que se declararam autônomas correspondem ao percentual de 8%. A surpresa foi o percentual de também 8% de estudantes integrantes do

Programa de Educação Tutorial (PET) Serviço Social[17]. As outras atividades remuneradas juntas equivaleram a 11%, conforme ilustra o Quadro 5.

QUADRO 5 – Atividades remuneradas exercidas

Atividade	Quantitativo	Percentual
Emprego assalariado	10	38%
Estágio	9	35%
Outras Atividades remuneradas	3	11%
Autônoma	2	8%
PET	2	8%

Fonte: elaborado pela autora com dados obtidos através do Questionário de Pesquisa.

A maior parte delas (54%) têm suas rendas mensais *individuais* de até ½ salário-mínimo; 23% têm renda entre ½ e 1 salário-mínimo; 11% recebem acima de 1 ½ salário-mínimo; e 8% recebem entre 1 e 1 ½ salário-mínimo. Veja o Quadro 6 abaixo.

QUADRO 6 – Renda individual

Renda	Quantitativo	Percentual
Entre 0 e ½ salário-mínimo	14	54%
Entre ½ e 1 salário-mínimo	6	23%
Acima de 1 ½ salário-mínimo	3	11%
Entre 1 e 1 ½ salário-mínimo	2	8%
Não respondeu	1	4%

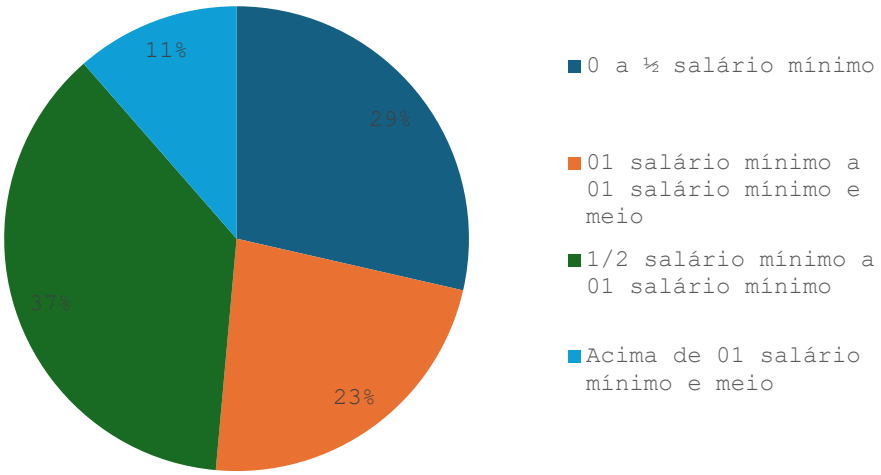
Fonte: elaborado pela autora com dados obtidos através do Questionário de Pesquisa.

Já quando se trata da renda *familiar* bruta *per capita*[18], 89% delas está dentro do requisito de vulnerabilidade socioeconômica que permite ter acesso à Assistência Estudantil, pois suas famílias recebem até 1,5 salário-mínimo mensal. Apenas 11% de suas famílias, conforme legenda em azul no Gráfico 4 (abaixo), recebem acima de 1,5 salário-mínimo, por esse motivo, inclusive, não se enquadram no perfil a ser assistido pelo PNAES. É importante lembrar ainda, conforme dito no início desse Item (Quadro 1), que apesar da maioria possuir perfil, 46% das estudantes negras cotistas que responderam ao Questionário não foram/são contempladas pelos Auxílios e/ou Bolsas do PNAES, algo que será retomado mais adiante.

[17] O Programa de Educação Tutorial (PET) Serviço Social consiste na realização de atividades acadêmicas em uma interlocução efetiva de vivência com o tripé universitário — ensino, pesquisa e extensão. No entender desta Pesquisadora, é um dos programas que mais consegue, de fato, colocar em prática a indissociabilidade do tripé universitário. Falarei mais a respeito no Capítulo 2.

[18] É a renda calculada somando-se a renda bruta mensal de todos(as) os(as) componentes do núcleo familiar e dividindo o valor total pelo número de pessoas que compõem o núcleo.

GRÁFICO 4 – Renda familiar bruta *per capita*



Fonte: elaborado pela autora com dados obtidos através do Questionário de Pesquisa.

Ainda tratando de composição da renda familiar, sinalizo que 5 (ou 14%) do total das 35 respondentes informaram ser beneficiárias de algum Programa de Transferência de Renda. Dessas, todas as 5 (100%) são beneficiárias do Bolsa Família e apenas uma (ou seja, 20%) recebe também o Benefício de Prestação Continuada (BPC). Cabe informar que nessa questão elas poderiam marcar mais de uma alternativa. A informação está sistematizada no Quadro 7 (abaixo).

QUADRO 7 – Recebimento de recursos de Programas de Transferência de Renda

Programa/benefício	Quantitativo	Percentual
Programa Bolsa Família	5	100%
Benefício de Prestação Continuada - BPC	1	20%

Fonte: elaborado pela autora com dados obtidos através do Questionário de Pesquisa.

Em síntese, o perfil de estudantes negras da Graduação em Serviço Social, segundo dados da presente Pesquisa, é composto, em sua maioria, por autodeclaradas pardas. Há, além de uma maioria de jovens estudantes, cerca de 9% com idade a partir dos 39 anos. No geral, os dados sobre maternidade estão presentes na minoria e as que são mães têm, em sua maioria,

apenas 1 (um) filho, corroborando com o perfil atual de famílias menos numerosas que vem se formando nos últimos anos. A maioria delas é católica.

Destaco que uma porcentagem bastante alta (cerca de 46%) não é assistida pelo PNAES, o que incita a dizer que a Política não está cumprindo seu papel. Talvez por isso uma quantidade também significativa de estudantes exerça alguma atividade remunerada, o que me leva a pensar, consequentemente, que essa poderia ser uma das estratégias para tentar se manter, permanecer na Universidade, já que a Política destinada a isso não está sendo efetivada, mesmo com 89% delas estando no perfil de vulnerabilidade que dá condições de serem assistidas, pois têm renda familiar bruta *per capita* de até 1,5 salário-mínimo.

Assim, parto para tratar a Política de Assistência Estudantil na UFS que, em linhas gerais, tem como objetivo principal dar condições, para que os estudantes que não as têm, permanecerem cursando o Ensino Superior sem tantas dificuldades ou, ao menos, minimizando-as.

3 CAPÍTULO II: PNAES E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

A Política de Assistência Estudantil no Brasil tem seu marco legal inicial no Governo Vargas, a partir do Decreto nº 19.851/31, onde menciona-se, em seu Parágrafo 4º, medidas de previdência e beneficência aos(às) discentes reconhecidamente pobres. Perpassando pela Constituição Federal de 1934, quando foram instituídos fundos aplicados em auxílios para alunos(as) necessitados(as), como bolsas de estudo e assistência alimentar e médica, por exemplo — só foi considerada obrigatória a partir da Constituição Federal de 1946 para os também alunos(as) necessitados(as) disporem de condições de eficiência escolar. É possível constatar que da década de 1930 até os dias atuais a lógica da assistência permanece para quem dela necessitar, deslocando o caráter de direito para o campo do favor a ela atribuído. Melo (2013, p. 75-76) afirma que ainda hoje "[...] os programas voltados para a provisão dos mínimos sociais vêm sendo um instrumento de reprodução da pobreza, sendo confundidos com mínimos para a subsistência". Prova disso é que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), mesmo já tendo mais de 10 anos de existência, continua sendo Decreto e não Lei, programa de Governo e não de Estado. Isso significa que pode incidir uma revogação a qualquer momento, trazendo retrocessos, principalmente se estivermos em um Governo onde a educação não seja prioridade e em momento de ajuste financeiro para o país, onde haja a necessidade de cortes orçamentários, que provavelmente começariam por onde não é rentável e nem de fato obrigado a se investir.

O que se tem de novo, datado de 31 de outubro de 2022, é a aprovação do Projeto de Lei que cria a Política Nacional de Assistência Estudantil, ainda a ser enviado ao Senado, ou seja, o PNAES tornar-se-ia, enfim, Lei. O texto atual substitui o elaborado para o Projeto de Lei nº 1.434 em 2011. Conta com a proposta de quilombolas, indígenas e outras comunidades tradicionais serem prioritários e abrange 10 (dez) programas e 1 (um) benefício, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento acadêmico, a permanência e a conclusão de alunos(as) socioeconomicamente vulneráveis. Além disso, as Ifes receberão recursos do PNAES no mínimo proporcionais ao número de estudantes cotistas em cada Instituição, o que já resolveria parte do problema que perdura desde a instituição da Lei de Cotas em 2012, ocasião em que aumentou o público socioeconomicamente vulnerável, porém sem o respectivo aumento de recursos a ele destinado.

O Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010 (PNAES) foi assinado pelo então Presidente Luiz Inácio "Lula" da Silva e pelo ministro da Educação, Fernando Haddad. O ato resultou de

luta histórica do Movimento Estudantil em defesa do direito à Assistência, ratificado pelo Fonaprece, vinculado à Andifes.

> As conquistas dos direitos referentes à assistência estudantil foram melhores vislumbradas a partir da Constituição Federal de 1988, a qual é fruto da luta histórica dos movimentos sociais organizados, dentre eles o movimento estudantil. A Constituição conseguiu agregar parte das reivindicações dos movimentos sociais, sendo inserida a assistência social, até aí tratada como dádiva, benesse, ajuda do Estado, no rol das políticas públicas, integrando-a à saúde e à previdência, dando vida à Seguridade Social Brasileira. Pela primeira vez no país foi elaborada uma carta magna que contemplava direitos universais a serem assegurados pelo Estado (Melo, 2013, p. 75).

A mesma situação vem também sendo aplicada às demais políticas de assistência, a exemplo da Assistência Estudantil executada nas Ifes, onde o conceito de mínimos tem se tornado controverso. Importante ainda frisar que mesmo a legislação que trata da Assistência Estudantil datando da década de 1930, na prática o que permanecia eram ações de cunho paternalista, como também meritocrático, não pretendendo a transformação social, mas sim na tentativa de ajuste e psicologização das situações de pobreza — demonstrando ainda resquícios tanto do tomismo quanto do positivismo presentes nas ações governamentais da época.

No capítulo anterior já foi informado o quanto esse quadro se altera após as medidas de "democratização" do Ensino Superior adotadas no período dos Governos Petistas — notadamente associadas ao Reuni. A intenção aqui é situar as repercussões contraditórias desse fato no âmbito da UFS e ilustrá-las com dados obtidos por meio da presente pesquisa junto às estudantes cotistas do curso de Serviço Social. Através disso, busco atender a dois dos objetivos específicos da pesquisa, a saber: 1) mapear quantitativa e qualitativamente o acesso de estudantes negras cotistas da Graduação em Serviço Social às medidas institucionais de Assistência Estudantil, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão e iniciação profissional; e 2) conhecer as dificuldades e as estratégias envolvidas na experiência dessas estudantes negras cotistas da Graduação em Serviço Social para permanecerem na UFS.

3.1 Reuni e PNAES no contexto da UFS

Para se mencionar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), deve-se primeiramente abordar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído em 2007, na tentativa de maximizar ações educacionais, inclusive em nível de investimento financeiro especificamente voltado para elas. Assim, o PNAES veio como seu sustentáculo, tendo em vista que o Reuni tinha como objetivo

criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de Graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas Universidades Federais (Brasil, 2007), pois não bastava somente permitir o acesso ao Ensino Superior; era necessário, sobretudo, garantir a permanência desse alunado. Apesar de o PNAES ter sido criado também em 2007, através da Portaria nº 39, e da sua implantação nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) ter sido a partir do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, antes disso até já havia mecanismos que ensaiavam uma Assistência Estudantil no Ensino Superior, porém muito pontual e empobrecida.

Concordo, em partes, quando Junior, Oliveira e Carvalho (2020, p. 5) mencionam que para que

> [...] os objetivos do REUNI fossem de fato alcançados, voltando o olhar especificamente para o acesso e permanência na educação superior, não bastava apenas investimento institucional, era preciso assistir de maneira ampla as camadas populares, considerando suas condições materiais, enquanto trabalhadores, em cursos noturnos em sua maioria, que desassistidos não adentrariam ou dificilmente permaneceriam em um curso superior até o final.

No meu entendimento, dessa forma perde-se de vista a real função social do Estado, que é investir na política de educação como um todo, desde a base, na tentativa de sua melhoria desde os anos iniciais de ensino, de uma educação emancipatória e não de maneira fragmentada e minimalista. É sabido que quando se investe na base, tem-se como consequência anos posteriores de um alunado dotado de mais conhecimento e apto a enfrentar de melhor maneira as próximas etapas da vida escolar. O intuito aqui não é menosprezá-la, porém buscar o seu aperfeiçoamento, sem deixar a criticidade de lado.

Na UFS, por exemplo, o Reuni se efetivou de maneira muito visível com a implantação do Campus da Saúde no município de Lagarto, Sergipe (SE) no ano de 2011, privilegiando como meta, como já mencionado, uma expansão da oferta de Educação Superior, só que muito mais em termos quantitativos — através de sua infraestrutura, novas vagas e cursos — do que de fato qualitativos. Assim, os recursos destinados ao Reuni eram tendenciados a visar aspectos e desenvolvimento quantitativos, sem necessariamente priorizar a qualidade da Educação Superior. Permanecendo na UFS de 2008 até 2012, foi também por causa dele que ocorreram alguns saltos gigantescos, a exemplo do quantitativo de alunos(as) matriculados(as), que saiu de 17.028 para 25.456, isso só na Graduação.

> A proposta expansionista do ensino superior na contemporaneidade é parente direta das orientações imperialistas antecedentes e surge prenhe do suporte da ideologia salvacionista. Tem como base a perspectiva de que o indivíduo é capaz de vencer pelos próprios méritos os desafios postos pela globalização, sendo, portanto, necessário se adequar às novas exigências da atualidade, em meio às inovações científicas e tecnológica (Melo, 2013, p. 31).

É exatamente por isso que quando se fala em expansão do Ensino Superior, tem-se muito mais uma lógica produtivista embutida, como acontece no caso do Reuni, que "propõe [...] a ampliação do acesso e da permanência prevista [...] condicionada às medidas de caráter racionalizante e a formação em curto tempo, o que poderá resultar em uma redução da qualidade do ensino" (Melo, 2013, p. 78), mais do que uma lógica propriamente emancipatória; e é através dessa lógica mercadológica que se busca uma mão de obra tecnicista e qualificada para atender aos requisitos do sistema capitalista de produção, não por sujeitos críticos, que pensem na contramão do sistema, na tentativa de superá-lo, transformá-lo. Conforme afirma Melo (2013, p. 58),

> Na verdade, a intenção é formar, em massa, força de trabalho qualificada de acordo com as necessidades do modelo de acumulação e ao mesmo tempo buscar coesão social, aumentando as possibilidades de acesso ao ensino superior, sem, no entanto, colocar em destaque a qualidade deste conhecimento construído dentro das instituições de ensino superior, pois o que importa aqui é a quantificação e não a qualificação, a capacidade de criar coesão e não sujeitos críticos.

Outra observação crítica aqui posta é ainda sobre o caráter de desenvolvimento quantitativo, em números e em infraestrutura física que o Reuni tinha como horizonte. Interiorização da Universidade, construção de novos prédios, aumento de vagas e novos cursos, porém sem observância, por exemplo, das condições reais de permanência aos(às) estudantes. Como bem menciona Melo (2013, p. 31), "Por trás do discurso da universalização da educação, do fetiche da democratização e do aumento do índice de escolarização se esconde o processo de certificação em larga escala, embora esta seja obsoleta em meio ao desemprego crescente e as possibilidades de emprego concentradas em atividades precárias". A democratização do Ensino Superior deve visar como horizonte, sobretudo, a formação qualificada dos(as) novos(as) profissionais que estão por vir e não apenas sua diplomação como consequência do aumento de vagas nas Universidades. A expansão e interiorização foram objetivo principal do Reuni na UFS.

Segundo o Relatório de Gestão da UFS 2004-2012, o crescimento das vagas nesse período foi de cerca de 174%, ou seja, mais que o dobro das vagas disponíveis em 2004. Após

esse acontecimento, o desafio seria buscar por uma educação de qualidade atrelada às condições desses(as) novos(as) ingressantes permanecerem na Universidade. Porém,

> [...] observe que os investimentos realizados priorizaram a ampliação e modernização do aparato da instituição dentro dos moldes exigidos pelo projeto de expansão e de reforma da educação superior, sendo exigido por outro lado um processo intenso de racionalização dos gastos públicos, especialmente para alguns setores da UFS, a exemplo da assistência estudantil, tendo consequências negativas para o atendimento das demandas dos alunos alvo dos programas sociais executados pela PROEST (Melo, 2013, p. 119-120).

No caso da Assistência Estudantil, o quantitativo de beneficiários(as) com acesso aos Auxílios e/ou Bolsas passou de 1.975 para 7.770, segundo os Relatórios de Gestão de 2008 e 2012. Muito disso se deve também à existência de orçamento destinado para a Política, pois até então a Assistência Estudantil era financiada somente com recursos próprios da Universidade. Os *campi* de Itabaiana, Laranjeiras e Lagarto foram os que mais usufruíram da chamada expansão e interiorização universitária no momento de sua execução.

Aparentemente, como é perceptível no Quadro 8 (abaixo), os valores gastos com a Assistência Estudantil da UFS até aumentam anualmente no período de 10 anos que constitui a análise da presente Pesquisa. Porém, na prática, devido ao número de matrículas, o quantitativo de estudantes que já não era contemplado continua sem acesso.

QUADRO 8 – Orçamento anual da PNAES

Ano	Orçamento empenhado
2012	R$ 11.486.716,37
2013	R$ 13.144.019,60
2014	R$ 17.167.342,69
2015	R$ 23.475.527,00
2016	R$ 25.210.933,09
2017	R$ 30.583.279,80
2018	R$ 29.069.241,00
2019	R$ 31.685.919,64
2020	R$ 30.193.240,20
2021	R$ 30.193.240,20
2022	Não consta

Fonte: elaborado pela autora com dados dos Relatórios de Gestão da UFS de 2012 a 2022.

Não há, nos Relatórios de Gestão da UFS, menção a respeito da demanda reprimida, ou seja, do número de estudantes que solicitam e até possuem o perfil de acesso à Política de Assistência Estudantil, mas ficam de fora por causa do insuficiente número de vagas.

Esses fatos caracterizaram o Reuni como algo contraditório, pois na medida em que se injeta dinheiro para a expansão da estrutura, racionalizam-se gastos para a manutenção dos(as) alunos(as) que através dessa expansão conseguiram acessar a Universidade. O que se percebe através da análise dos Relatórios de Gestão de 2012 até 2022 é que quando se trata do decréscimo constante do orçamento, atribui-se sempre ao impacto da crise mundial que afetou a arrecadação da receita pública no Brasil. Os impactos da crise fiscal permaneceram como argumentos justificadores dos "[...] consecutivos cortes orçamentários para a assistência estudantil [que, por sua vez,] vêm impedindo a ampliação dos espaços projetados para a alimentação dos estudantes e, as aquisições de materiais bibliográficos" (Universidade Federal de Sergipe, 2017, p. 52).

Daí parte-se para o seguinte questionamento: pós acesso, o que o Estado tem feito para proporcionar condições desses(as) novos(as) ingressantes se manterem e permanecerem na Universidade, se ao invés de investir o que têm acontecido são cortes nos gastos?

Para além das críticas, é importante destacar como mudança favorável nesse processo de expansão a aprovação, no ano de 2009, da Política de Ações Afirmativas da UFS através da reserva de vagas para alunos(as) egressos(as) da escola pública, cotas étnico-raciais e para pessoas com deficiência. Ademais, o aumento da oferta de cursos noturnos também deve ser lembrado nesse espectro de ampliação do acesso da classe trabalhadora à UFS, pois sabe-se muito bem quem são seus(suas) frequentadores(as).

A Assistência Estudantil passou a ganhar notoriedade com a famigerada expansão do Ensino Superior, sobretudo nos governos do PT, com um discurso de associação do desenvolvimento econômico-social para inserir minorias na Educação Superior, oferecendo-lhes condições de permanência e conclusão, além de se tornarem profissionais capazes de atuar no desenvolvimento intelectual do país.

Segundo Junior e Daflon (2014), foi a partir dos anos 1990, no Governo de Fernando Henrique Cardoso — mais precisamente a partir da participação na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Xenofobia —, que o Brasil passou a se aproximar, ainda timidamente, das políticas de ação afirmativa e do Movimento Negro. Porém, conforme tratado no capítulo precedente, foi nos governos do PT que houve maior aproximação da temática, criando-se em 2003 a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), passando também o Movimento Negro a participar da discussão e formulação de Políticas Públicas.

3.1.1 Assistência Estudantil na UFS e seu acesso pelas estudantes negras cotistas do curso de Serviço Social

Como já é sabido, nem sempre houve o acesso à educação enquanto direito para todos(as). Historicamente, ficaram excluídas por um longo tempo as pessoas escravizadas e também mulheres. Da mesma forma, a Assistência Estudantil não era reconhecida enquanto direito da população e dever do Estado. Para Martins (2017, p. 12), "[...] as questões raciais não podem ser compreendidas se desvinculadas dos processos e das estruturas econômicas e políticas". Ainda assim, muitas vezes naturaliza-se a participação destoante do(a) negro(a) nas esferas da vida social (educação superior, salários mais altos, empregos de nível estratégico, cursos superiores elitizados).

O Relatório de análise dos dados da última Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das Ife's, realizada em 2018 pelo Fonaprace, retrata que pela primeira vez a presença de Negros(as) alcançou maioria absoluta. Essas informações evidenciam o resultado, em termos numéricos, do crescimento de estudantes autodeclarados(as) negros(as) nas Universidades e Institutos Federais, principalmente após o desenvolvimento da Política de Cotas Sociorraciais.

A professora Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro, no prefácio do livro de Souza (2018), afirma que com o advento da Lei das Cotas

> [...] a questão do acesso deixa de ser a principal preocupação, pois o ingresso de negros, indígenas e outros grupos vulnerabilizados em todos os cursos de todas as universidades e institutos federais, gera a necessidade de se discutir, estudar e pesquisar a permanência e não apenas a evasão como feito a décadas por especialistas. A permanência envolve discutir questões que abrangem o interior das salas de aulas, os diversos espaços e tempos acadêmicos, a formação docente e o seu exercício, as práticas avaliativas e a gestão da educação, suas práticas e tomadas de decisão, ou seja, o aluno deixa de ser o único "culpado" pelo não êxito nos cursos.

Diante desse cenário surgiram as inquietações que fomentaram a presente proposta de estudo. Ao pensar sobre os desafios colocados aos(as) estudantes negros(as) cotistas, suscitei como pergunta (ou perguntas) de pesquisa: como as estudantes negras cotistas resistem no espaço acadêmico da UFS para conseguirem permanecer na Universidade ao longo da Graduação? Quais são seus desafios e quais as estratégias utilizadas no seu enfrentamento?

Assim, abriu-se espaço para algumas possíveis hipóteses: 1) na Universidade existem políticas que tratam das condições necessárias para que esse público não evada do curso superior; 2) embora existentes essas condições necessárias no formato de políticas específicas para esse público (sejam sociais, de apoio psicológico ou mesmo de nivelamento educacional

ou pedagógico), as mesmas não são suficientes para impactar a totalidade das dificuldades vivenciadas pelas estudantes negras cotistas no momento de sua entrada na Universidade, acrescidas de dificuldades próprias ao andamento da vida acadêmica; 3) em decorrência de serem insuficientes, as Políticas de Permanência ofertadas pela UFS com recursos do PNAES requerem das estudantes negras cotistas o acionamento de outras estratégias para sua manutenção na chamada "vida universitária".

Visando demonstrar como estão sendo os desafios encontrados pelo público estudado à medida que vem sendo garantida sua entrada na Universidade — o que não quer dizer que houve compromisso por parte do Estado em investir na sua permanência —, percebe-se a importância de visibilizar a relação das dificuldades de permanência com as questões étnico-raciais e de gênero desse público. Como foi pontuado desde o Projeto de Pesquisa, é sabido que "[...] ao final do processo de escolarização básica, estudantes negros e pobres enfrentam todo tipo de adversidade para ingressar na Universidade, não dispondo de acesso a formas de treinamento e estudo comparáveis às dos estudantes das classes médias e elites" (Junior; Daflon, 2014, p. 32).

As Políticas de Ações Afirmativas estão vinculadas ao combate às desigualdades sociais, raciais ou de gênero no Brasil. Fatores como gênero, raça, religião e cor devem ser levados em consideração nos diversos espaços sociais, com o intuito de incluir e corrigir exclusões do passado, contribuindo para a busca efetiva da equidade. Além disso, ao combater as desigualdades raciais, estão sendo combatidas também as desigualdades sociais.

Na UFS, a implementação das cotas se deu a partir de 2009, antes mesmo de sua obrigatoriedade por Lei. Com o seu advento, aumentou o número de estudantes negros(as) ocupando as salas de aula, mas até então (e mesmo depois da obrigatoriedade por Lei) a Política de Assistência Estudantil — enquanto instrumento de inclusão social que tem como objetivo principal dar condições de esses(as) estudantes socialmente vulneráveis, ou seja, os estudantes cotistas, permanecerem no curso escolhido tendo suas dificuldades ao longo do percurso minimizadas —, não seguiu avançando na mesma proporção. Somente o acesso à Universidade não dá conta de efetivar a real inclusão no Ensino Superior; as políticas e os programas de assistência estudantil, embora não exclusivamente, podem auxiliar no cumprimento desse papel, pois os índices de evasão tendem a ser mais altos sem eles.

Assim como a UFS, outras Universidades implantaram a reserva de vagas antes mesmo da Lei de Cotas. Foram elas as Universidades Federais de Brasília, da Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS), Distrito Federal (UnDF); do Pará (Ufpa); do Paraná (UFPR); de Juiz de Fora (UFJF); de Alagoas (Ufal); de São Paulo (Unifesp); de Tocantins (UFT); da Bahia

(Ufba); de Pernambuco (UFPE); do Rio Grande do Norte (UFRN); do Rio Grande do Sul (UFRGS); do Piauí (Ufpi); do Maranhão (Ufma); de Santa Catarina (UFSC); de São Carlos (UFScar) e do ABC Paulista (UFABC), pois entendia-se que aguardar por uma Lei para poder implantar a diversidade social e étnica dentro das Universidades seria inadequado, tendo em vista sua função social (Universidade Federal de Sergipe, 2008).

Dentre as possíveis modalidades de cotas presentes no sistema de seleção para ingresso nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) do Brasil, mais da metade das respondentes na presente Pesquisa (o equivalente a 63% delas) está dentro das cotas destinadas às candidatas autodeclaradas pretas, pardas 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. Significa dizer que a maioria dessas estudantes também se caracteriza como público-alvo do PNAES, pois também são consideradas socioeconomicamente vulneráveis, de acordo com sua renda familiar bruta *per capita*. O Quadro 9[19] (abaixo) mostra as possíveis modalidades de cotas e a representação das respondentes nelas inseridas.

QUADRO 9 – Tipo de Cota acessada

Modalidade	Quantitativo	Percentual
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	22	63%
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente de renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas	12	34%
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	1	3%

Fonte: elaborado pela autora com dados obtidos através do Questionário de Pesquisa.

Dados da amostra pesquisada informam que, dentre as estudantes que já foram ou ainda são contempladas pelo PNAES, 87% são vinculadas aos Auxílios e/ou Bolsas da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proest), 20% às Bolsas de Pesquisa (Posgrap) e 13% às Bolsas de Extensão. Nenhuma delas informou ter acesso a Bolsas relacionadas às atividades de Ensino

[19] Para este Quadro está sendo utilizado o quantitativo referente ao universo da Pesquisa.

(Prograd). Para esta pergunta as estudantes poderiam marcar mais de uma alternativa. Observe o Quadro 10:

QUADRO 10 – Auxílios e/ou Bolsas acessadas pelas estudantes assistidas pelo PNAES

Modalidade	Quantitativo	Percentual
Proest	13	87%
Posgrap (Pesquisa)	3	20%
Proex (Extensão)	2	13%

Fonte: elaborado pela autora com dados obtidos através do Questionário de Pesquisa.

Esses dados visibilizam que na UFS a indissociabilidade do tripé universitário preconizado pela Constituição Federal não está sendo efetivada, pois na prática não é acessado por todos(as), seja pelo quantitativo de vagas disponibilizado, seja por dificuldades dos(as) próprios(as) alunos(as) darem conta de atividades além das que envolvem o ensino propriamente dito. Isso nos leva a inferir que o problema pode estar na forma de acesso preconizada pelos Editais lançados, que não estipulam reserva de vagas para cotistas sociorracias. Cabe lembrar que boa parte deles(as) tem seu tempo de vivenciar a Universidade reduzido por não serem (e não poderem ser) apenas estudantes e dedicarem-se exclusivamente a isso.

O acesso ao tripé contempla o quesito “qualidade”, tão esperado da Educação Superior pública. Sem ele, está sendo tirada do alunado a possibilidade de desenvolver habilidades e competências que lhes são inerentes e pode-se dizer que ocorre a repetição daquele caráter dual de educação tratado no capítulo anterior, onde quem consegue ter acesso possui perfil de estudante que dispõe de tempo e condições socioeconômicas para dedicar-se exclusivamente aos estudos. Talvez inserir uma porcentagem de créditos previstos para a Pesquisa e para a Extensão na estrutura curricular e horário em que já funcionam os cursos fosse uma boa forma de todos(as) terem acesso mínimo, porém de qualidade ao que seja o tripé universitário.

> Ou seja, ainda temos muitos estudantes formados nas Universidades públicas sem sequer cogitarem ou vivenciarem atividades de pesquisa ou produção de conhecimento, nem elementos inerentes à extensão, como o diálogo com outros saberes e a interdisciplinaridade. A possibilidade de que participem está posta formalmente, seja por meio de atividades formativas, bolsas, atividades de Iniciação Científica, ou participação em atividades de Extensão, porém, ela não deveria ser somente possível, mas obrigatória (o que implica em garantir condições para tal), conforme o princípio constitucional. Ainda, não se ignora aqui que nas disciplinas dos cursos, possam estar presentes elementos de pesquisa ou de diretrizes da Extensão, mas não há garantias nem exigência de que estejam. De qualquer forma, em pesquisas como a de Silva (2012) é evidenciada a relevância dessa oportunidade na formação dos estudantes, que destacam, no caso da Extensão, a possibilidade de vivenciar, na

> prática, conceitos e conhecimentos aprendidos e ensinados teoricamente na sala de aula e que podem ser melhor apreendidos e problematizados por meio de atividades e experiências mais interdisciplinares e dialógicas (Gonçalves, 2015, p. 1250).

Conforme já dito anteriormente, o PNAES foi implementado na Universidade Federal de Sergipe, como também em outras Ifes de todo o Brasil, em 2007, no então governo do Presidente Lula, porém sua efetivação enquanto Decreto só se deu a partir de 2010. Antes disso, a Assistência Estudantil na UFS era custeada por recursos próprios da Universidade; um valor ínfimo comparado com o da chegada do PNAES. Chegada essa que possibilitou aumentar em grande escala o quantitativo de vagas já existentes, bem como a criação de auxílios novos que poderiam ser custeados por esse também novo orçamento. Ainda insuficiente, se comparado com o número de matrículas de estudantes com perfil para acessarem o Programa na UFS.

Até 2010, tinha-se enquanto ações da Assistência Estudantil apenas o Programa "Bolsa Trabalho', o "Programa de Residência Universitária" e a "Isenção Restaurante Universitário (Resun)", todos custeados pelos recursos da Universidade e, consequentemente, de abrangência reduzida, deixando de fora quantitativo significativo de alunos(as) com perfil de vulnerabilidade socioeconômica e que poderiam acessar a essas ações. Havia também a possibilidade de Isenção das Taxas de Vestibulares.

À época, os dois programas considerados os "carros-chefes" da Assistência Estudantil da UFS eram: 1) o Programa de Residência Universitária, que existe desde 1971, até hoje considerado o mais completo e de maior peso na assistência ao estudante da UFS, consistindo no agrupamento de alunos(as) advindos(as) de cidades distantes dos *campi* da UFS em residência e por sexo, com a finalidade de proporcionar moradia e alimentação enquanto forem discentes; 2) o Bolsa-Trabalho, que existe desde 1979, inicialmente consistindo na concessão de bolsa para execução de atividades administrativas em algum dos setores da própria Universidade, pela carga horária de 20 horas semanais, aos(às) aprovados(as). Este, por sua vez, foi alvo de muitas críticas até sua extinção em 2014, por se tratar de um tipo de trabalho precarizado onde os(as) estudantes basicamente exerciam atividades laborais que deveriam ser desempenhadas pelos(as) servidores(as) da Instituição, caracterizando-se como utilização de mão de obra barata. Além disso, passava a ideia do direito à Assistência Estudantil ser efetivado mediante relação de troca, onde o(a) estudante precisaria desempenhar algum tipo de trabalho em contrapartida, o que já descaracteriza a Política.

Como os recursos próprios da UFS destinados à Assistência Estudantil não eram volumosos, sua abrangência era mínima. Isso mudou de maneira considerável com a efetivação do PNAES. A partir de 2014, continuaram enquanto ações da Assistência Estudantil o Bolsa

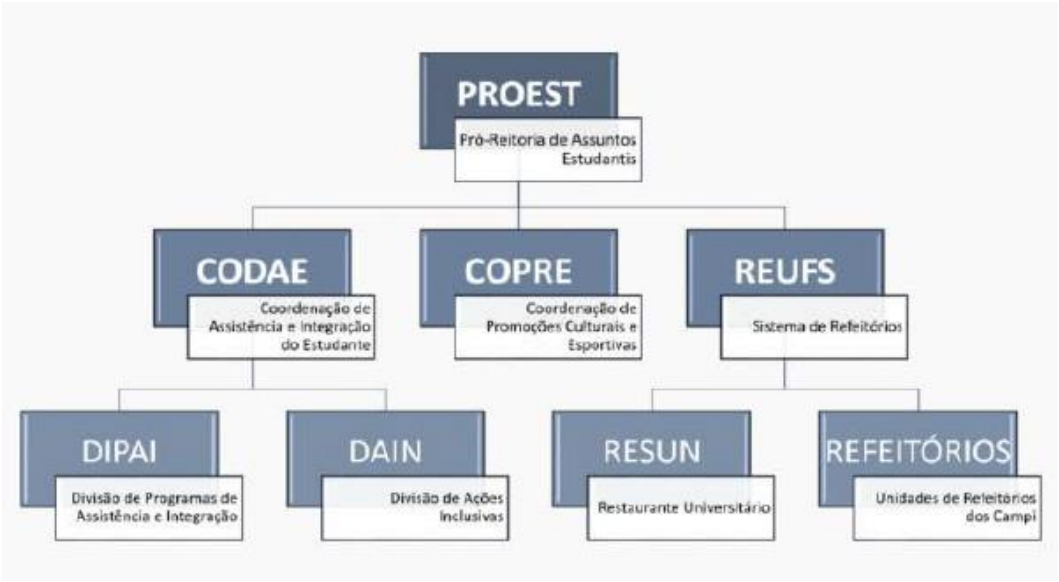
Trabalho, o Programa de Residência Universitária e a Isenção Resun, mas foram implementadas ações de Auxílio da Assistência Estudantil nas áreas de alimentação, apoio pedagógico, creche, cultura, esporte, inclusão, manutenção acadêmica, moradia estudantil e transporte, aumentando consideravelmente o leque de acesso às vagas para os(as) estudantes com perfil para serem assistidos pela Política. Essa ampliação se deu através da Resolução nº 11/2014/CONSU, na Gestão da assistente social Maria Lucia Machado Aranha (2012-2016) como Pró-Reitora de Assuntos Estudantis.

De acordo com o Relatório de Gestão da UFS (Universidade Federal de Sergipe, 2014, p. 8), essas ações possibilitaram "[...] que os estudantes tenham melhor desempenho do ponto de vista acadêmico". Só no ano de 2014, foram atendidos(as) 4.410 bolsistas dentro das diversas modalidades de Auxílios e/ ou Bolsas da Proest. O Restaurante Universitário (Resun) do campus de São Cristóvão, por exemplo, serviu 503.477 refeições — englobando refeições gratuitas quando o(a) estudante é contemplado pelo Auxílio chamado Isenção Resun, e ao preço de R$ 1,00 para estudantes não beneficiários(as) do referido Auxílio. Isso está sendo enfatizado aqui porque muitas vezes os(as) alunos(as) não têm condições financeiras e nem dispõem de tempo para realizar alimentação adequada, por necessitarem ir da Universidade direto para seu dia de trabalho ou vice-versa, impactando consideravelmente em seu rendimento.

Foi também em 2014 que houve a criação da Divisão de Ações Inclusivas (Dain), com o intuito de promover apoio psicopedagógico aos(às) alunos(as) com deficiência (PcD's), objetivando maior inclusão na Universidade, principalmente após a implantação da Lei de Cotas em 2012, lei essa que prevê reserva de vagas para esse público. Desde então, a Dain continua contribuindo efetivamente para o avanço das ações de acessibilidade para com os estudantes PcD's da UFS até os dias atuais.

Atualmente, o organograma da Pró-Reitoria que trata da Assistência Estudantil na UFS (a Proest) conta com 3 Coordenações: a *Coordenação de Assistência e Integração do Estudante* (Codae), que realiza o planejamento e a gestão e acompanhamento dos auxílios da Assistência Estudantil, através da atuação da Divisão de Programas de Assistência e Integração (Dipai) e da Dain, a *Coordenação de Promoções Culturais e Esportivas* (Copre), responsável pelas ações de integração do(a) discente através da cultura e do esporte e a *Coordenação de Alimentação e Nutrição* (Canut), que administra os Restaurantes Universitários.

GRÁFICO 5 – Organograma da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFS



Fonte: Reproduzido do site da UFS (2023)

Para além dos Auxílios e/ou Bolsas financiados pelo PNAES, a Proest também gerencia o Programa Bolsa Permanência (PBP) do Ministério da Educação (MEC), lançado em 2013. O PBP funciona concedendo auxílio pecuniário de R$ 1.400,00[20], sobretudo a estudantes quilombolas e indígenas, mediante algumas comprovações, com o objetivo de minimizar as desigualdades sócio-étnico-raciais e contribuir para a permanência desse alunado no Ensino Superior. A falha do PBP é que há períodos específicos para os(as) estudantes se inscreverem, períodos que podem não condizer com, por exemplo, o ingresso na Universidade, motivo pelo qual muitos(as) ficam de fora até o próximo período de inscrição, que geralmente é anual — um longo tempo, em se tratando de estratégias para permanência na Universidade.

Mesmo diante dessa falha, no meu ponto de vista, esta seria a política universitária mais próxima e similar a uma política diretamente vinculada a estudantes negros(as) e, ainda assim, não a todos(as), tendo em vista que nem todo(a) estudante negro(a) é também quilombola (importante frisar que há quilombolas que são não negros). Prova disso é que em 2018 e 2019, diante do montante de estudantes negros(as) e cotistas, apenas 95 e 46 estudantes quilombolas, respectivamente, foram beneficiados(as) pelo Programa.

[20] Até 2022, esse valor era de R$ 900,00, sendo reajustado juntamente com as Bolsas de formação e pesquisa logo depois que o Presidente Lula assumiu seu terceiro mandato, pois ficou estagnado durante todo o Governo de Bolsonaro, que além de não atualizar valores e investir na educação, remanejou cortes em seu orçamento.

Esses dados mostram que apesar de o PBP ser o único voltado para o alunado negro, o fato de ser somente para quem, além de estudante negro(a), seja também quilombola restringe muito seu acesso. Entre as estudantes negras cotistas integrantes do universo desta Pesquisa, apenas 3% fazem parte de Comunidade Quilombola e também do PBP. Percebe-se assim que o objeto desta Pesquisa é, de fato, um problema que necessita de resolução urgente. Afinal, já são mais de 10 anos da Lei de Cotas e não se tem nenhuma política específica voltada para esse público na Universidade após o ingresso. Fato esse que pode nem causar tanto espanto, considerando que apesar de o Censo realizar-se no Brasil desde 1872, somente agora, em sua última edição (2022), é que contabilizou pela primeira vez a população Quilombola do país — que, por sinal, corresponde a número bastante representativo: são mais de 1,3 milhão de Quilombolas e sua maior parte está concentrada no Nordeste (Censo Demográfico, 2022)[21].

Apesar do nome similar, o PBP do MEC é diferente de outro dos Programas de Assistência Estudantil existente na UFS, o "Bolsa Permanência UFS". Este foi instituído através da Resolução nº 04/2018/CONSU, tendo como finalidade a concessão de apoio financeiro a estudantes socioeconomicamente vulneráveis, articulando ações de ensino, pesquisa, extensão e iniciação profissional, tendo por base o PNAES. Surgiu da necessidade de criação de normativos complementares para uso de recursos do PNAES em atendimento às recomendações dos Órgãos de Controle Interno e Externo. Anteriormente, mesmo sendo utilizados os recursos da Assistência Estudantil, aplicava-se, entre outros, o critério de média geral como condição para definir a ocupação das vagas, de modo que os recursos destinados a estudantes vulneráveis eram aplicados a partir de critérios meritocráticos. A partir das modificações, os(as) estudantes que não atendem aos critérios de origem da rede pública básica ou de renda familiar *per capita* de até 1,5 salário-mínimo continuaram podendo acessar às ações de ensino, pesquisa, extensão e iniciação profissional, mas somente como voluntários(as).

> Somente será concedida bolsa a estudante que não seja oriundo da rede pública de educação básica ou cuja renda familiar *per capita* seja superior a um salário mínimo e meio em situações particulares nas quais não haja candidato inscrito para concorrer à bolsa vinculada a projeto ou ação específica, ou quando os candidatos inscritos não atendam aos requisitos exigidos por determinado projeto e/ou ação (Resolução nº 04/2018/CONSU, Art. 6º, § 3º).

As Universidades têm como finalidade primeira uma formação acadêmica eficiente e de qualidade, executada através do ensino, da pesquisa e da extensão, de modo que consigam

[21] O atual Censo também demonstra que 55,5% dos mais de 200.000.000 de habitantes brasileiros são negros(as). As mulheres continuam sendo maioria na composição da população brasileira, atingindo o quantitativo de 104.548.325 em sua totalidade (Censo Demográfico, 2022).

“devolver” para a sociedade o conhecimento adquirido para o usufruto desta, como elemento integrador e essencial, indo além de seus muros. Como o Decreto do PNAES não define exatamente onde seu recurso deve ser empregado, mas também afirma, em seu Art. 3º, que deve ser implementado de forma articulada com atividades de ensino, pesquisa e extensão, isso já vinha sendo feito na UFS, como dito acima, porém sem os critérios que considerassem a vulnerabilidade socioeconômica do alunado. O que se tinha historicamente eram os processos seletivos internos para garantir bolsa em alguma das atividades do tripé. Essas seleções utilizavam como critério processos avaliativos e meritocráticos, conforme mencionado. De que forma um(a) estudante que sequer tem condições de assistir todas as aulas, porque não tem o dinheiro da passagem de todos os dias ou divide seu tempo de estudo com o de 8h diárias de trabalho, por exemplo, competiria em “pé” de igualdade com um(a) estudante que não tem preocupações com o que comer ou sobre como chegar na Universidade? Assim, se parte dos recursos destinados para o tripé ensino, pesquisa e extensão faziam parte do PNAES, nada mais justo que os(as) estudantes socioeconomicamente vulneráveis tivessem prioridade no acesso a essas bolsas.

Mesmo compondo as diretrizes a serem seguidas na Educação Superior, o desafio está na efetivação dessa indissociabilidade como exigência do processo formativo, de modo que não seja “[...] pensado de forma isolada, como fim em si mesmo. Ele decorre de discussões acerca da consolidação de determinado projeto de Universidade, cuja formação e produção de conhecimento dialogassem de forma mais ativa e dialógica com os demais segmentos da sociedade” (Gonçalves, 2015, p. 1249).

> Como ocorre nos âmbitos internacional e nacional, também no da Universidade Pública brasileira encontramos limites, de natureza estrutural e conjuntural, e possibilidades que desafiam a criatividade política, institucional e organizacional. Entre os limites, destacam-se o financiamento instável, que prejudica a continuidade dos projetos; o marco jurídico-legal defasado, que emperra a gestão universitária; a estrutura acadêmica rígida, conservadora e, muitas vezes, elitista, que dificulta as mudanças nas direções demandadas pela sociedade brasileira.
> Em seu conjunto, essas limitações, caso não enfrentadas, colocam riscos ao cumprimento da missão da Universidade Pública de produzir um conhecimento capaz de induzir um desenvolvimento ético, humano e sustentável (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, 2012, p. 13).

Foi assim que a partir de 2018, através da Resolução nº 04/2018/CONSU, após a Controladoria Geral da União (CGU) “cair em cima”, e tendo em vista os recursos do PNAES destinarem-se a estudantes vulneráveis, sua seleção passou a considerar o crivo social também na distribuição das Bolsas de Ensino, Pesquisa e Extensão, já que eram financiadas por recurso do PNAES. Passou-se, então, a ser realizada avaliação socioeconômica de candidatos(as) a

estas Bolsas. De acordo com o Relatório de Gestão da UFS (Universidade Federal de Sergipe, 2018, p. 90), no ano de sua instituição, o Bolsa Permanência UFS "[...] beneficiou 6% dos mais de 24 mil alunos da UFS, e ofereceu oportunidade de participação em projetos de iniciação científica e tecnológica, extensão, ensino e iniciação profissional". Até 2018, essa constatação se dava através de autodeclaração; atualmente é feita pelos(as) assistentes sociais da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, da mesma forma que fazem para avaliar a aptidão dos(as) estudantes nos Auxílios e/ou Bolsas da Proest. Com isso, inclusive, é importante pontuar que o trabalho dos(as) assistentes sociais mais que dobrou, mesmo tendo o quantitativo de profissionais diminuído com a aposentadoria de uma profissional e a exoneração de outra colega do quadro.

O Relatório de Gestão da UFS (Universidade Federal de Sergipe, 2022, p. 99) afirma que "A avaliação de vulnerabilidade socioeconômica ser competência exclusiva de assistentes sociais, [...] demonstrou ser um fator limitador para ampliar a capacidade de atendimento da demanda" tornando-se um dos "gargalos" da Proest. Isso, segundo o próprio Relatório, evidencia que obviamente o quantitativo de profissionais não é suficiente, tendo em vista que a cada ano a demanda aumenta e o número de assistentes socais permanece o mesmo.

Na tentativa de amenizar a sobrecarga de trabalho dessas profissionais, no final de 2021 criou-se uma Chamada Pública para implantação já em 2022. Dentre algumas alterações ao longo desses anos, atualmente a mesma funciona assim: os(as) estudantes socialmente vulneráveis se cadastraram e são avaliados(as) pelos(as) assistentes sociais, que emitem o Parecer de Apto(a) ou Inapto(a) a participar das ações financiadas com recurso do PNAES. Assim, ao longo do ano, quando vão abrindo Editais da Assistência Estudantil e das Bolsas de Ensino, Pesquisa e Extensão, a condição de aptidão desses(as) alunos(as) para ser assistido(a) pelo PNAES já foi avaliada, restando somente a avaliação específica de cada Bolsa. Lembrando que o critério principal será sempre o da vulnerabilidade socioeconômica.

Importante salientar que também nessas Bolsas da Assistência Estudantil não há reserva de vagas para estudantes negros(as) cotistas, somente para pessoas com deficiência. Dentre as modalidades de Bolsas Permanência da UFS financiadas por orçamento do PNAES estão: monitoria; Programa Licenciandos(as) na Escola (Prolice) e Permanência Apoio Pedagógico vinculadas ao ensino através da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (Pibiti),vinculadas à pesquisa através da Pró-Reitoria de Graduação e Pesquisa (Posgrap); a Bolsa de Extensão Piaex, vinculada à extensão através da Pró-Reitoria de Extensão (Proex) e o Programa de Apoio ao Desenvolvimento da

Aprendizagem Profissional (Prodap), vinculado à iniciação profissional através da própria Proest (consideramos que o antigo Bolsa Trabalho foi substituído pelo Prodap).

Já os Auxílios e/ou Bolsas ofertados no campus de São Cristóvão de maneira ordinária pela Proest e que também usufruem do recurso do PNAES são:

a) Programa de Residência Universitária (PRU) - ao ser contemplado(a) com o PRU, o(a) estudante adquire também a sua Isenção Resun, para poder se alimentar no almoço e janta durante a semana. O PRU busca proporcionar condições de moradia em ambiente que se assemelhe ao familiar, conferindo melhores condições de estudo ao(à) estudante que não possui domicílio na região. No caso do PRU, uma casa aloca o quantitativo de 6 estudantes agrupados por sexo. O Núcleo Residencial recebe o valor de R$ 900,00 para custear as despesas da casa — como aluguel, água, energia e gás — e mais R$ 400,00 para custear a alimentação do café da manhã e dos finais de semana;

b) Auxílio Cultura - no valor de R$ 400,00. O(a) estudante deve ter aptidão para participar de grupos musicais, teatrais ou de dança, tendo sua habilidade avaliada por uma Comissão formada especialmente com essa finalidade e participar de ensaios e atuação em apresentações locais, regionais e nacionais;

c) Auxílio Esporte - no valor de R$ 400,00. O(a) estudante deve ter aptidão necessária para participar de modalidade esportiva, tendo suas habilidades avaliadas por uma Comissão formada especialmente com essa finalidade, de acordo com a modalidade esportiva escolhida, e participar de treinamento e atuação em competições locais, regionais e nacionais;

d) Auxílio Apoio Inclusão - no valor de R$ 400,00. O(a) estudante deve prestar apoio acadêmico aos(às) estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas matriculados(as) na UFS por um período de 8 (oito) horas semanais;

e) Auxílio Inclusão - no valor de R$ 400,00. É destinado a estudantes com deficiência e/ou com necessidades educativas especiais;

f) Auxílio Manutenção Acadêmica - no valor de R$ 50,00. É destinado para aquisição de material de estudo;

g) Auxílio Moradia - no valor de R$ 200,00. O(a) estudante não deve possuir residência fixa no município onde está localizado o Campus Universitário em que está matriculado(a);

h) Auxílio Transporte - no valor de R$ 50,00. O(a) estudante deve ter a necessidade de deslocamento em transporte coletivo da residência à Universidade;

i) Auxílio Creche - no valor de R$ 200,00. Deve ser solicitado a qualquer tempo por estudante, mãe ou pai, adotante individual ou que detenha a guarda exclusiva de criança com idade entre três meses e seis anos incompletos;

j) Auxílio Viagem - concedido ao(à) estudante para a participação em eventos técnicos, científicos, culturais, esportivos e artísticos fora do estado de Sergipe, podendo ser de 50% do valor de diária atribuído ao(à) docente da UFS, se o deslocamento for com pernoite, ou de 30% do valor da diária atribuída ao(à) docente da UFS, se o deslocamento for sem pernoite.

Apesar de ter causado espanto o fato de 46% (conforme demonstra o Quadro 1) de nossas respondentes não terem sido ou serem contempladas pelos Auxílios e/ou Bolsas do PNAES (número bastante elevado, considerando que o objetivo da Política é a inclusão para a permanência), isso só comprovou que nosso questionamento a respeito da insuficiência do número de vagas para que o alunado com perfil possa acessar a Política de Assistência Estudantil é realmente pertinente.

O que temos de informações factuais é que até 2010, os recursos destinados à Assistência Estudantil eram escassos, se comparados aos atuais; ainda assim, de acordo com a última Pesquisa do Fonaprace (2018), começaram a decair cerca de R$ 950 milhões por ano desde 2017. O que se tem percebido ao longo dos anos é que um grande montante do alunado ainda fica de fora do acesso ao direito da Assistência Estudantil por não serem disponibilizadas vagas suficientes para todos(as) os(as) que tenham o perfil preconizado pelo PNAES, ou seja, há muito mais estudantes em condição de vulnerabilidade do que vagas disponíveis. Portanto, muitos são os desafios para que um possível aumento do orçamento disponível não recaia na limitação do processo inflacionário e, com isso, possa atender o quantitativo anual crescente de estudantes que demandam ações da Assistência Estudantil.

Não é possível negar que, diante da inflação, os valores disponibilizados para assistir aos(às) estudantes já estão mais que desatualizados, principalmente tendo em vista que permanecem os mesmos desde a sua criação em 2014. Na tentativa de minimizar os efeitos inflacionários que atingem as condições de permanência dos(as) estudantes assistidos(as), em 2022 foi criado o Recurso de Suporte, através da Instrução Normativa nº 01/2022/Proest. Esse Recurso dava a possibilidade de estudantes residentes contemplados(as) pelo PRU solicitarem verba extra (fora os R$ 900,00 + R$ 400,00 que o Núcleo Residencial recebia ordinariamente) para custear despesas especiais (gás e contas de energia, por exemplo), despesas correntes (água sanitária, prato, cadeado e resma de papel A4, por exemplo), bens permanentes (geladeira, roupeiro, balde e cama de solteiro, por exemplo) e serviços (eletricista, por exemplo), todos sujeitos à disponibilidade financeira. O problema desta IN é que não durou muito tempo. No ano seguinte já não estava vigente e não englobava os(as) estudantes assistidos(as) pelos outros Auxílios, que também estavam com os valores defasados há muito tempo, significando que o problema permanece.

Importante frisar que para ser selecionado(a) em qualquer um dos Auxílios e/ou Bolsas da Assistência Estudantil que receba os recursos do PNAES, o critério primordial perpassa o crivo social e o(a) estudante deve estar em condição de vulnerabilidade socioeconômica, ou seja, ter renda familiar *per capita* de até 1,5 salário-mínimo.

Abaixo temos o Quadro 11 demostrando por meio de qual(is) Auxílios e/ou Bolsas as estudantes negras cotistas do curso de Serviço Social estão sendo contempladas (ou não) pela Política de Permanência desta Universidade. Cabe informar que elas poderiam responder mais de uma alternativa.

QUADRO 11 – Auxílios e/ou Bolsas financiados pelo PNAES acessados

Auxílio	Quantitativo	Percentual
Auxílio Manutenção Acadêmica	4	27%
Isenção Resun	3	20%
Pibic	3	20%
PRU	2	13%
Auxílio Apoio Pedagógico	2	13%
Auxílio Inclusão	2	13%
Bolsa de Extensão - Piaex	2	13%
Plano Especial Equipamentos	2	13%
Bolsa Trabalho	1	7%
Auxílio Apoio Inclusão	1	7%
Auxílio Moradia	1	7%
Auxílio Transporte	1	7%
Plano Especial de Dados	1	7%
Alunos Conectados - RNP	1	7%

Fonte: elaborado pela autora com dados obtidos através do Questionário de Pesquisa.

Apesar de serem mulheres, nenhuma delas foi assistida pelo Auxílio Creche. Subtendemos que seus(as) filhos(as) não estavam (ou não estão) na faixa etária de 3 (três) meses a 6 (seis) anos incompletos, pois especificamente neste Auxílio o(a) estudante não necessita concorrer pela vaga com outros(as); basta estar apto(a) no critério de vulnerabilidade socioeconômica. Aqui também não há vaga específica para o(a) estudante cotista.

Os Auxílios Cultura, Esporte, Viagem e o Prodap (vinculados à Proest), a Monitoria, o Prolice, a Permanência Apoio Pedagógico (vinculados à Prograd) e o Pibit (vinculado à Posgrap) também não foram citados por nenhuma das respondentes.

Além dos Auxílios e/ou Bolsas da Proest, os(as) estudantes também são contemplados(as) por atividades indiretamente cobertas com recursos do PNAES, como a atenção psicopedagógica e social, por exemplo, oferecida por psicólogos(as), técnicos(as) em assuntos educacionais e/ou pedagogos(as) e assistentes sociais, pois como bem cita o Relatório

de Gestão da UFS (Universidade Federal de Sergipe, 2022, p. 22), "[...] o desempenho acadêmico não é função apenas do que se pratica em sala de aula e do ambiente de aprendizagem. Resultam também de fatores externos como estrutura familiar, classe social, educação parental e liberdade de pensamento são variáveis intervenientes substantivas".

Mesmo com dados mostrando o aumento de matrículas no Ensino Superior e, consequentemente, a partir da Lei de Cotas, boa parte destas matrículas estarem sendo ocupadas por estudantes vulneráveis, não quer dizer que matrícula seja sinônimo de conclusão de curso. No interstício da matrícula à conclusão, há um longo e árduo percurso, sobretudo para estudantes cotistas. A condição socioeconômica desses(as) estudantes é, sem dúvida, um dos principais fatores relacionados ao seu desempenho acadêmico e deve ser considerada. O acesso até é garantido, mas quando sua condição de permanecer é negligenciada, boa parte fica no caminho — seja retida, trancando ou evadindo, não conseguindo concluir a graduação. Ainda assim,

> Ao contrário do que o senso comum poderia argumentar, de que o desempenho dos cotistas influenciaria negativamente nos indicadores acadêmicos, os dados da COPAC mostram que não há diferença importante entre os cotistas e não-cotistas, bem como entre os egressos de escola pública ou privada. O que ocorre, segundo o documento, é uma abissal distância entre o desempenho de alunos da área da saúde, usualmente oriundos de classes sociais mais ricas, e das Ciências Extas, por exemplo. Neste caso, tal diferença de desempenho reside na própria desigualdade social que evidentemente é refletida dentro da UFS (Universidade Federal de Sergipe, 2018, p. 18-19).

E mais: desde 2012, a UFS passou a ter nota 4 (numa escala que vai até a 5) no Índice Geral de Cursos (IGC), subindo de categoria, confirmando que o ingresso de cotistas não diminuiu o nível de qualidade do ensino e que não há diferença de desempenho entre os(as) estudantes que entram como cotistas e os(as) não-cotistas. Tais fatos só demonstram que o que faltam são oportunidades de equidade e que a meritocracia não serve para medir situações quando não há condições similares de oportunidade. Desta feita, concordo com o que menciona o Relatório de Gestão da UFS (2018, p. 37), ao abordar que "A assistência estudantil representa em qualquer universidade, principalmente naquelas localizadas em áreas de economia depreciada e de elevada desigualdade social, um dos mais importantes suportes à formação superior", pois sem ela grande parte dos grupos minoritários até chegariam à Universidade, mas não "sobreviveriam" muito tempo na instituição.

> [...] num trabalho conjunto entre a PROEST, a PROGRAD e a PROPLAN, foram estimados índice de evasão do curso, índice reprovação, média de conclusão, índice de eficiência na carga horária e índice de eficiência no período letivo. Os citados indicadores foram comparados com os obtidos pelos estudantes não contemplados

> pelos benefícios. Embora essa abordagem não permita concluir se as eventuais diferenças em favor dos assistidos resultam da assistência estudantil ou decorrem de outros fatores, ainda assim, vale a pena observar os números e perceber que existem diferenças no desempenho acadêmico em favor dos alunos beneficiados" (Universidade Federal de Sergipe, 2020, p. 60).

A Tabela abaixo sintetiza os indicadores da citação acima. Mesmo com as ressalvas do Relatório de Gestão citado, é impossível descartar que, apesar de outros quesitos precisarem ser considerados, o acesso aos Auxílios e/ou Bolsas contribui positivamente para o desempenho dos(as) estudantes assistidos(as) e há existência de discrepância, se comparado ao desempenho dos(as) não assistidos(as).

TABELA 1 – Desempenho acadêmico dos alunos por situação de benefício e ano de ingresso - UFS

Índicador de desempenho*	Ingresso em 2018		Ingresso em 2019		Ingresso em 2020	
	Beneficiado	Não beneficiado	Beneficiado	Não beneficiado	Beneficiado	Não beneficiado
Média de conclusão	7,06	6,01	6,99	5,75	4,30	4,20
Índice de eficiência na carga horária	0,88	0,74	0,86	0,72	0,59	0,62
Índice de eficiência no período letivo	0,87	0,69	0,85	0,71	0,30	0,30

Fonte: Reproduzido do Relatório de Gestão – UFS 2020
Nota: * exclui os cancelados.

Esse quadro é também respaldado pela maioria das discentes participantes desta Pesquisa. As mesmas consideram que os Auxílios e/ou Bolsas financiados pela Assistência Estudantil/PNAES, além de contribuírem para a melhoria do seu rendimento acadêmico, são também "muito importante" para sua permanência na UFS. A minoria considera "pouco importante" e não houve respostas para as alternativas "nenhuma importância" e apenas "importante", conforme destaca o Quadro 12, a seguir:

QUADRO 12 – Importância da Assistência Estudantil para a Permanência

Resposta	Quantitativo	Percentual
Muito importante	14	93%
Pouco importante	1	7%

Fonte: elaborado pela autora com dados obtidos através do Questionário de Pesquisa.

A seguir, apresento seleção de algumas respostas qualitativas aos Questionários que comprovam tal fato, pois em todas elas as estudantes enfatizam que precisariam parar de estudar, caso não contempladas pela Assistência Estudantil, ou seja, atestam o caráter relevante que o PNAES exerceu ou exerce em suas trajetórias universitárias e, consequentemente, em seus futuros profissionais.

> Sem os auxílios e bolsas, sendo de família que tem poucas condições, já teria desistido do curso. O resun, o PRU são importantíssimo para que possa ter um bom rendimento acadêmico me mantendo na universidade e tendo um bom ambiente para estudar (Estudante 11).

> Conseguindo não me preocupar com alguns custeios ao longo da graduação e tendo a oportunidade de comprar materiais que são necessários para o acúmulo de conhecimento na minha formação (Estudante 26).

Diante disso, pode-se imaginar quantos(as) estudantes já tiveram que desistir do sonho de concluir um curso superior e, muitas vezes, tiveram sua única oportunidade de ascensão e mobilidade social negada após até terem garantidas as condições de acesso à UFS, mas sem que lhes fosse assegurada a permanência a que têm direito.

Entre as participantes da Pesquisa, cerca de 24% estão irregulares no curso. Essa dedução decorre das informações sobre o ano de ingresso e considera o fato de que a Graduação em Serviço Social da UFS tem duração média de 5 (cinco) anos. Assim sendo, as alunas que ingressaram entre 2012 e 2018 deveriam ter se formado entre 2016 e 2022, respectivamente, conforme demonstra o Quadro 13[22].

QUADRO 13 – Ano de ingresso

Ano	Quantitativo	Percentual
2012	1	3%
2013	-	-
2014	-	-
2015	1	3%
2016	1	3%
2017	2	6%
2018	3	9%
2019	7	20%
2020	4	11%
2021	11	31%
2022	5	14%

Fonte: elaborado pela autora com dados obtidos através do Questionário de Pesquisa.

[22] Para este Quadro está sendo utilizado o quantitativo referente ao universo da Pesquisa.

É preciso mencionar que além das dificuldades gerais de permanência, o período de vigência da Pandemia de Covid-19 representou indicativo de dificuldade adicional e que afetou consideravelmente o rendimento dessas alunas. Com o fato atípico dos efeitos dessa pandemia no Brasil, a partir de março de 2020, a Universidade enfrentou alguns desafios, dentre os quais o de ofertar aulas remotas, principalmente para estudantes em condição de vulnerabilidade. Como alternativa, foram concedidos *chips* e volumes de tráfego através do Auxílio "Alunos Conectados - RNP", do "Plano Especial de Dados", que consistia na concessão de cota única no valor de R$ 900,00 para pagamento de internet banda larga e do "Plano Especial Equipamentos", também em cota única, no valor de R$ 1700,00, com o objetivo de proporcionar a compra de equipamentos de informática, como notebook e tablet, por exemplo. Nesse caso, até os(as) estudantes da Pós-graduação em condição de vulnerabilidade socioeconômica foram excepcionalmente contemplados com o PNAES, apesar de o Programa somente prever Assistência Estudantil para alunos(as) matriculados(as) presencialmente na Graduação.

> Foram beneficiados, com o auxílio para equipamentos de informática, 1.578 alunos, no valor total de R$ 2.182.200,00 com recursos PNAES (Plano Nacional de Assistência Estudantil), e R$ 264.600,00 com recursos da FUFS. Já para o plano de internet foram beneficiados 343 alunos, no valor de R$ 308.700,00 de recursos PNAES, e R$ 21.700,00, recursos da FUFS (Universidade Federal de Sergipe, 2020, p. 204).

Relatos como os que destaco logo abaixo corroboram a afirmativa de que o período pandêmico foi mais difícil que o habitual para estudantes negras cotistas. Corroboram ainda com a afirmação da importância que a Assistência Estudantil desempenha na vida do alunado, sobretudo para dar possibilidade de se manter estudando na pandemia — período de medo e incertezas em relação ao futuro.

> Fui contemplada por um auxílio de chip que continha Internet, no qual (sic!) me ajudou a me manter no ensino EAD (Estudante 18).
>
> Com o valor do auxílio equipamento, conseguir (sic!) comprar um notebook [...]. Não consigo imaginar o quanto seria complicado se não tivesse o equipamento, já que comecei a estagiar tem poucos meses (Estudante 28).
>
> [...] vale salientar a importância do auxílio equipamentos, que possibilitou a compra e uso de equipamento essencial na graduação - tablet, notebook" (Estudante 30).

Sem dúvida, a continuidade das ações da Assistência Estudantil, mesmo diante da situação de enfrentamento da pandemia de Covid-19, juntamente com as novas ações que

precisaram ser implantadas, foi primordial para evitar diversos casos de reprovação e evasão no período. Talvez esse tenha sido um dos motivos pelos quais a UFS obteve o 1º lugar no XI Encontro de Gestão de Custos do Setor Público, promovido pelo Tesouro Nacional em 2021. Porém, também nesse episódio não houve nenhuma ação especificamente destinada a estudantes cotistas e nem às mulheres, mesmo considerando a existência de orçamento para tal fim recebido pela UFS. Trata-se da ação do Código 4002 (acerca da Assistência ao Estudante de Ensino Superior), que prevê:

> Apoio financeiro as ações de assistência estudantil que contribuam para a democratização do ensino superior, *a partir da implementação de medidas voltadas à redução das desigualdades sociais e étnico-raciais*, à acessibilidade de portadores de deficiência, à melhoria do desempenho acadêmico e à ampliação das taxas de acesso e permanência na educação superior, destinadas prioritariamente a estudantes de baixa renda ou oriundos da rede pública de educação básica, matriculados em cursos de graduação presencial ofertados por instituições federais e estaduais de ensino superior, inclusive estrangeiro, cuja concessão seja pertinente sob o aspecto legal, por meio do fornecimento de alimentação, atendimento médico odontológico, alojamento e transporte, dentre outras iniciativas típicas de assistência estudantil (Universidade Federal de Sergipe, 2022, p. 18-19, grifo nosso).

3.2 Dificuldades de estudantes negras no ensino superior e estratégias para seu enfrentamento

Aqui pretendo trabalhar com a relação entre classe, raça e gênero. Assim, corroboro com Sena, Madeira e Barroso, (2021, p. 75), quando dizem que "Raça, gênero-sexo e classe social não são meros marcadores da diferença. Estruturam opressões e explorações que se combinam e se entrecruzam, determinando as relações sociais que guardam raízes no projeto de colonialidade e de escravização moderna antissexistas".

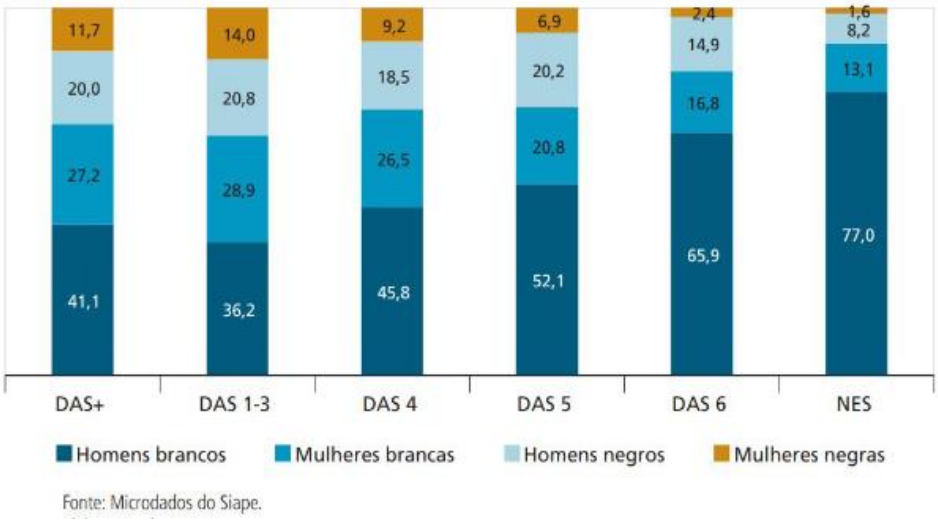
Partindo mais especificamente para a questão de gênero, pode-se dizer que ainda maiores são os desafios apresentados e enfrentados. O primeiro passo é reconhecer as desigualdades entre homens e mulheres e entre brancos(as) e negros(as). No campo educacional não seria diferente, pois trata-se de um espaço que reflete as mesmas iniquidades que a sociedade no geral, tendo em vista que — assim como o racismo, o sexismo e o patriarcado, também estruturais — são fundamentais para a manutenção das relações sociais, o que acaba ocasionando maiores desgastes para o acesso e, sobretudo, a permanência de mulheres negras no Ensino Superior, inclusive, mas não somente nessa área. Para a mulher negra é sempre reservado o menor lugar, o lugar do desrespeito, da descredibilidade e da deslegitimidade, inclusive profissionais.

No campo profissional esse dilema permanece, com visível diferença salarial entre homens e mulheres, desde o século passado.

> Com relação à utilização social dos caracteres *sexo* e *raça* com o propósito de discriminar na situação de trabalho, a evolução do fenômeno revela um abrandamento do preconceito racial e um esforço dos prejuízos contra a categoria sexo feminino. Com efeito, tornando-se o salário como um indicador, a situação tem evoluído da seguinte forma: em 1939, em termos de salário médio, o homem branco ocupava o primeiro lugar; a mulher branca, o segundo; o homem negro, o terceiro; a mulher negra, o quarto. Em 1966, o homem negro passa para o segundo posto e a mulher branca para o terceiro, permanecendo o homem branco em primeiro e a mulher negra em último. O fator sexo passou, nos últimos anos, a operar mais fortemente que o fator raça, trazendo uma significativa desvantagem para a mulher branca. Para a mulher negra, contudo, sobre a qual recaem os dois tipos de discriminação, embora haja ocorrido uma notável melhora, a situação é ainda de profunda injustiça (Saffioti, 1976, p. 14).

Passados os anos, não se consegue visualizar tão nitidamente assim se o fator "sexo" continua operando mais fortemente que o fator "raça". O que se percebe, ao menos na maioria dos casos, é que a mulher branca está sempre em grau de legitimação e superioridade, seja em relação ao homem negro, seja em relação a mulher negra — e neste caso ainda mais. Já a mulher negra permanece, mesmo com o passar dos anos, em sua condição menosprezada pelos dois fatores (sexo e raça). O Gráfico abaixo, exposto num Curso sobre Liderança para Mulheres Negras no Serviço Público, enfatiza bem o que afirmo acima. Mesmo sendo apenas um recorte de um dos poderes, sabe-se que a discrepância apresentada é também percebida na maioria das áreas profissionais em que a mulher e, sobretudo, a mulher negra, atua.

GRÁFICO 6 – Distribuição dos servidores civis permanentes do Executivo federal em cargos DAS ou equivalente, por sexo e raça/cor (2020) (Em %)



Fonte: Microdados do Siape.

A mulher negra é diminuída e sofre os efeitos do sexismo pelo fato de ser mulher, mas também é brutalmente discriminada em suas diversas relações por ser negra e absorver os impactos do racismo em seu cotidiano. Porém, o desafio maior é transcender a luta de classes do Modo de Produção Capitalista, pois aí sim se engendraria, talvez, uma perspectiva mais inclusiva, igualitária e equitativa para todos.

Para Carneiro (2003, p. 118), houve ao menos um avanço quando menciona que

> Embora as desigualdades salariais significativas entre homens e mulheres que ocupam as mesmas funções permaneçam, é inegável que a crítica feminista sobre as desigualdades no mercado de trabalho teve papel importante na intensa diversificação, em termos ocupacionais, experimentada pelas mulheres nas últimas três décadas. Um dos orgulhos do movimento feminista brasileiro é o fato de, desde o seu início, estar identificado com as lutas populares e com as lutas pela democratização do país.

Apenas o fato de ser mulher no Brasil já é motivo de preocupação frente às dificuldades enfrentadas, às adversidades já esperadas (como se o lugar da mulher já fosse predestinado num patamar inferior e de maior dificuldade em relação ao do homem, na maioria dos casos).

> A análise dos dados de escolaridade dessa população se explica também ao levar em conta o passado colonial e as formas reeditadas de exclusão imersas nas instituições sociais. As brasileiras negras são 59 milhões, o que representa 27% da população do país, parcela atingida com os piores índices de acesso aos direitos básicos, como educação, saúde, emprego, rendimentos, participação política e moradia (Sena; Madeira; Barroso, 2021, p. 85).

Fato é que as mulheres negras estão subjugadas pelos piores indicadores sociais. Assim, não se pode negar que são inúmeros os desafios impostos a elas no acesso ao ambiente escolar/educacional e maiores ainda os para nele permaneceram.

> No Brasil, desde o período colonial as meninas e as mulheres negras eram designadas para o trabalho doméstico, não eram educadas. Inicialmente realizada pelos clérigos e, posteriormente pelos preceptores, a educação era destinada aos jovens brancos das classes abastadas. Portanto, os mestiços e os escravos não tinham acesso à educação. Entrementes, a abolição da escravidão, bem como a liberdade formal não propiciaram aos homens e mulheres negros o acesso à uma vida digna. Inclusive, para as mulheres negras libertas foi concedida a submissão e a exploração, inerentes à escravidão, pois somente lhes foram ofertadas as atividades domésticas, onerosas, mal remuneradas que exigiam apenas uma formação prática – não intelectual (Henriques, 2017, p. 154).

A todo momento enfatizo a "mulher *negra*" por entender que, para esta categoria, não basta tratar da questão de gênero, deve-se acrescentar à discussão a questão de raça, tendo em vista que a luta das mulheres em *lato sensu* difere terminantemente da luta *stricto sensu* das

mulheres que são também negras. Assim, neste trabalho, é indissociável a relação entre racismo e sexismo. Essa "distinção" é percebida, inclusive, dentro do próprio feminismo, tendo em vista que desde seus anos iniciais, percebia-se que a pauta das mulheres negras divergia das lutas empreendidas pelas mulheres brancas. Enquanto as mulheres brancas lutavam pelo sufrágio, por exemplo, as negras, em seu feminismo negro, ainda estavam lutando por liberdade efetiva, por inserção social, pelo direito de viver em sociedade legitimamente. Já em 1988 aconteceu o I Encontro Nacional de Mulheres Negras, realizado na cidade de Valença/RJ, porém, sua realização foi muito criticada por incitar certa segregação na luta, que poderia enfraquecer o movimento ao se separar negras e brancas (Henriques, 2017). Dentro do próprio movimento feminista há um caráter classista e racista, por isso as mulheres negras não se viam totalmente contempladas pelas pautas. Ou seja, dentro da própria luta feminista existia e existe até hoje contradição; e enquanto mulher negra, afirmo que essa organização específica de mulheres negras é tanto necessária, inclusive e sobretudo, nos dias atuais, ainda que muitos achem que isso fragmenta o Movimento de Mulheres.

O direito de acesso à educação do povo negro, sobretudo das mulheres negras, foi fruto da luta do Movimento Negro. Dito isto, tentar chegar ao Ensino Superior não é tarefa nada fácil, principalmente quando se é mulher, tendo em vista os pesos cotidianos que nos são imputados. Se manter no Ensino Superior é tarefa mais difícil ainda. O fato de a nossa sociedade minimizar os efeitos do patriarcado e do sexismo estruturais faz com que se normalize e até invisibilize essa luta, esse esforço para alcançar lugares que, para os homens, são comuns e mais fáceis de se alcançar.

Analisando os dados da Pesquisa, ressalto que nenhuma das estudantes com filhos(as) citou contar com o companheiro para o cuidado destes(as). Esse tipo de privilégio não se estende às mães, por exemplo; tentar ser estudante, além de mãe, não a exime de outras tarefas. Sabe-se que mesmo parecendo algo ínfimo, para quem é mulher, somente pelo fato de sê-lo, situações consideradas comuns e corriqueiras são fatores limitadores. Convido você a fazer um esforço e tentar lembrar de alguma fala masculina de seu círculo de convívio social que mencione ter de deixar de estudar, trabalhar, sair ou fazer determinada atividade porque precisou cuidar dos(as) filhos(as), ou fazer o serviço doméstico, ou trocar de roupa ou mudar seu comportamento para ser legitimado.

Pode parecer algo mínimo, mas situações como essas são normalizadas e restringem consideravelmente boa parte das mulheres no alcance do que, para os homens, já é algo muito natural. Estudar é um ótimo exemplo disso, pois considerando a sociedade patriarcal na qual vivemos, a opressão sofrida pela mulher é totalmente diferente da sofrida pelos homens. A

violência racial e sexista nos atinge, nos exclui, nos limita e nos alija, mas não só intelectualmente; fisicamente, inclusive. E esse importante fato acaba também nos distanciando de alcançar objetivos.

Entre 2020 e 2021, a taxa de homicídios femininos cresceu 0,3%. Segundo o Atlas da Violência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea, 2023), mulheres negras morrem 1,8 vezes mais que não negras, ou seja, significa dizer que para cada mulher não negra morta, morrem quase 2 (duas) mulheres negras. Em Sergipe — estado onde estudam e vivem as estudantes que participaram dessa pesquisa — cerca de 77,6% da população é negra. Já em relação ao sexo, 52% dessa população é composta por mulheres (IBGE, 2021).

Henriques (2016, p. 73), afirma que "[...] a forma como essas mulheres enfrentaram o 'conflito' Trabalho, Educação e Vida Familiar foi a partir da ótica individual, pois postergaram a sua capacitação profissional para dar conta da provisão da família, bem como do cuidado dos filhos". Assim, quando perguntadas a respeito das dificuldades enfrentadas para o bom andamento de suas atividades acadêmicas, as respondentes da amostra marcaram, em sua maioria (67%), a opção que versava sobre a necessidade de trabalhar, que as impedia a dedicação exclusiva aos estudos. Logo após, veio a dificuldade em dividir o tempo de estudo com os afazeres domésticos, conforme pode ser observado no Quadro 14 (abaixo). Aqui também puderam marcar mais de uma alternativa, além de inserir outras.

QUADRO 14 – Dificuldades enfrentadas

Alternativa	Quantitativo	Percentual
Necessidade de trabalhar impedindo a dedicação exclusiva aos estudos	10	67%
Necessidade de dividir o tempo de estudo com afazeres domésticos	9	60%
Insuficiente valor dos Auxílios e/ou Bolsas para viabilizar a dedicação exclusiva aos estudos	8	53%
Dificuldades no acompanhamento das disciplinas	6	40%
A vivência de episódios de machismo	3	20%
A vivência de episódios de racismo	3	20%
Discriminação por discentes em razão do ingresso pela via das cotas sociais e/ ou raciais	1	7%
Necessidade de dividir o tempo de estudo com o cuidado em relação aos filhos(as)	1	7%
Às vezes não saber se organizar nos estudos	1	7%
Discriminação por Docentes em razão do ingresso pela via das cotas sociais e/ ou raciais	0	0%

Fonte: elaborado pela autora com dados obtidos através do Questionário de Pesquisa.

Como se pode observar, não houve quem respondesse que a discriminação por parte dos Docentes em razão de serem cotistas fosse fator que dificultasse o bom andamento de suas atividades. Infere-se que talvez esse não tenha sido um fator de dificuldade demarcado em decorrência do fato de o Departamento de Serviço social assumir um compromisso ético com a luta antirracista, na tentativa de buscar a eliminação de todas as formas de preconceito. Mesmo assim, esse fato ainda me causou estranheza, tendo em vista que essas estudantes também têm disciplinas ofertadas por outros Departamentos e que, apesar de já não ser um assunto a ser discutido em termos de sua concordância ou não, mas para ser cumprido (por se tratar de um aparato legal), ainda há, 10 anos depois, docentes que discordam, explanam abertamente e tratam seletivamente seus(as) alunos(as) cotistas. Em meus atendimentos sociais, inclusive, já recebi diversas queixas nesse sentido. Num trabalho que Santos (2022, p. 277-279) pesquisava sobre a violência racial sofrida por estudantes negras na Universidade Federal de Viçosa (UFV), o relato de uma aluna me chamou atenção pela sua fala e sentimento de impotência diante do racismo institucional sofrido, mesmo após tentar denunciar ao Coordenador de seu Curso as tentativas de desqualificação, por parte de uma professora, para com suas atividades e as de outros(as) alunos(as) negros(as):

> Começou no primeiro semestre do meu curso, em 2015, quando eu percebi que o tratamento de uma professora para com os alunos negros, três, da disciplina era diferenciado. Era nítido como ela atuava em sala de aula ignorando a presença desses alunos. Quando um respondia uma pergunta, por exemplo, além dela não fazer contato visual direto com esse aluno, ela sempre dizia estar errado e "corrigia" falando a mesma coisa só que com "vocabulário mais refinado". Em uma das apresentações de trabalho, em grupo, ela pedia para que um estudante representasse os colegas e os companheiros de equipe podiam auxiliar caso necessário. No grupo em que eu participei, eu não fui escolhida para apresentar, porém, a colega que foi escolhida estava muito nervosa e não conseguia apresentar. Os demais colegas do meu grupo a auxiliavam e todas as vezes que eu tentava falar (a única estudante negra do grupo) a professora interrompia e dizia que quem deveria falar era a companheira escolhida. [...]. A segunda parte do trabalho era a avaliação dos banners. O nosso banner não apresentava nenhum erro de grafia ou concordância; o único problema, segundo a professora, era o logotipo do departamento que estava do lado errado do banner. Eu quem havia levado o banner para imprimir. Ela [a professora], tomando conhecimento disso, começou a falar em frente à turma inteira sobre como aquele meu erro era "incompetência" minha. As notas dos trabalhos foram dadas individualmente e eu acabei pegando a final [fazer a prova final] da matéria dela por 1 ponto. [...]. Naquele dia houve uma confraternização dos calouros, um sarau no departamento, sarau que eu ajudei a organizar. A professora veio nos parabenizar e disse diretamente para mim que o acontecido não era "nada pessoal", mas que com tantos alunos matriculados e com "*tudo quanto é tipo de gente*" entrando no curso, ela estava ficando muito estressada e sobrecarregada. *Procurei ajuda com alguns colegas de curso, mas diziam ser "briga perdida" já que eu era caloura. O antigo coordenador de curso disse que poderia abrir um processo, porém "não daria em nada" pois eu era caloura* [...]. Meu desempenho teve uma defasagem muito grande (EMCCH1, 2017, grifo nosso).

São nítidas as situações de discriminação às quais foram submetidas essa aluna. Além disso, ainda há que se lidar com o medo de ficar marcado(a) como aluno(a)-problema do curso, diante da relação hierárquica Professor(a)-Aluno(a), o que acaba silenciando a maior parte das denúncias. Na presente Pesquisa, não se sabe se foi isso que ocorreu, porém entendo que seja relevante problematizar, inclusive para que futuras pesquisas sobre o tema possam pensar em apurar melhor essas determinações.

Já quando perguntadas sobre conseguirem se manter na Universidade apenas com Auxílios e/ou Bolsas financiados pela Assistência Estudantil/ PNAES, *todas* as estudantes que foram/são assistidas disseram que não, nos levando a induzir que a Política de Permanência na Universidade não está atingindo seu objetivo propriamente dito. Para se manter estudando, informaram utilizar de estratégias e alternativas variadas que vão além da Assistência Estudantil[23], que deveria ser um direito a elas garantido. O Quadro 15 apresenta as estratégias por elas informadas para permanecer na Universidade.

QUADRO 15 – Estratégia e alternativas adotadas para permanecer estudando na UFS

Estratégias	Quantitativo	Percentual
Faz Estágio remunerado	6	40%
Realiza "bicos" (ou quaisquer atividades informais eventuais)	5	33%
Conta com ajuda financeira da família	5	33%
Trabalha	4	27%
Conta com a família e/ ou amigos(as) para cuidado com filhos(as)	2	13%
Conta com ajuda financeira de outrem	2	13%
Realiza as tarefas da Universidade à noite e/ou madrugada	2	13%
Conta com algum tipo de apoio nas rotinas domésticas (cozinhar, lavar roupas, etc.)	1	7%
Bolsa do PET	1	7%

Fonte: elaborado pela autora com dados obtidos através do Questionário de Pesquisa.

Foi possível constatar que realmente há alguma problemática (que necessita ser investigada) em relação ao fato de o enfrentamento das dificuldades pelas quais passam essas estudantes perpassarem sempre o campo do privado. Pode-se perceber que a Universidade não desempenha nenhum papel quando se trata da oferta de outras estratégias institucionais quando a Assistência Estudantil não está ao alcance de atender a toda demanda de permanência desse

[23] Importante mencionar que, como em várias outras questões, também nesta constavam algumas alternativas que poderiam ser marcadas simultaneamente, como também além da possibilidade de inserção de outras opções de resposta, conforme a realidade de cada uma.

alunado. Seu enfrentamento tem sido buscado de maneira individualizada, transferindo, mais uma vez, a responsabilização que deveria ser do Estado para a esfera particular, ficando a cargo do(a) próprio(a) estudante, de sua rede familiar e/ou comunitária.

Diante da carga psicológica que envolve ser mulher e negra na sociedade, considero também como estratégia possível para o grupo de estudantes pesquisadas a participação em Grupos, Coletivos ou outras formas de organização voltadas às temáticas étnico-raciais e/ou feministas. Pensando assim, inseri essa pergunta no Questionário. No entanto, infelizmente, foi minoritária a vivência nesses espaços de aprendizado e resistência coletiva por parte das estudantes negras cotistas do curso de Serviço Social presentes na amostra desta Pesquisa, reforçando o caráter individual das estratégias de enfrentamento desses desafios, conforme mostra o Quadro 16 (abaixo).

QUADRO 16 – Quantitativo da participação das respondentes em espaços de organização voltados para as temáticas étnico-raciais e/ou feministas

Alternativa	Quantitativo	Percentual
Participam	3	20%
Não participam	12	80%

Fonte: elaborado pela autora com dados obtidos através do Questionário de Pesquisa.

Para além disso, soa até desumano parte de nossas respondentes terem que necessitar de até 4 (quatro) estratégias distintas para poder continuar cursando sua Graduação, conforme revelado pela pesquisa.

Mais uma vez, apenas o fato de ser mulher já advém com certos “desprivilégios” imbuídos que os homens nunca saberão do que se trata. O que se pode perceber diante do exposto é que a mulher continua excluída de muitos espaços onde deveria estar, porque nos são impostas cargas e obrigações distintas comparadas às dos homens; ou seja, as mulheres continuam desempenhando papéis sociais distintos em relação aos homens, o que acaba se tornando um limitador do alcance de objetivos vislumbrados por elas. Assim, os homens acabam tornando-se privilegiados, galgando e conquistando mais rapidamente seus objetivos, não porque sejam necessariamente mais competentes, mas porque não lhes são historicamente imputados “pesos”, barreiras vinculadas ao fato de apenas e exclusivamente terem nascido mulheres.

Cabe enfatizar aqui, em algumas linhas, que essa dificuldade é também imposta e sofrida pelas mulheres trans. Entendendo que gênero (diferente de sexo) é uma construção social; elas,

similarmente às mulheres negras, sofrem duplamente, no mínimo. Já não bastasse todas nós mulheres termos que enfrentar cotidianamente o desrespeito do *manterrupting* e do *mansplaining*[24] em diversos espaços sociais, as mulheres trans ainda sofrem com as violências correlatas à transfobia, como também com os efeitos do patriarcado (pois nessas horas passam a ser reconhecidas como "mulheres de verdade" pela sociedade), além de sofrer, muitas vezes, com os efeitos do racismo.

Se já temos instituídos historicamente sobre nós os 3 estereótipos da mulher negra: 1-servil, dócil, domesticada (que está ali para servir, para cuidar dos(as) filhos(as) dos outros); 2-tipo exportação (para justificar a cultura do estupro das escravas, culpabilizando-as por serem tão sexualizadas); e 3-raivosa, agressiva (mesmo quando falamos das nossas dores), imagine agora, somado a isso, você sequer ser "mulher de verdade". É um coquetel de violências[25] sofrido pelas mulheres trans. Com isso, conclui-se que a mulher ideal no Brasil é aquela que é cis, branca e hétero. Ainda assim, isso não as exime de serem deslegitimadas, afinal, são "apenas" mulheres.

> Para Andrews (2015, p. 156), "a educação é universalmente reconhecida como uma área fundamental para a justiça social e como um dos mais poderosos determinantes de desigualdades e hierarquia social". Nessa direção, partimos do pressuposto de que a educação é um espaço contraditório, tanto promovendo possibilidades e deslocamentos, como traduzindo opressões racistas e sexistas (incluindo, a lgtbfobia) (Sena; Madeira; Barroso, 2021, p. 74).

Dessa forma, ao tempo em que aqui se defende ações da Assistência Estudantil voltadas ao público cotista, cabe salientar a necessidade dessas ações para o público feminino no geral. Atualmente, na UFS não existem políticas específicas para este fim, tendo em vista que mulheres também estão inseridas, a meu ver, no grupo considerado das minorias. O que mais se aproxima de uma ação com esse objetivo é o Auxílio Creche, pago tanto para estudantes mães como para estudantes pais que tenham filhos(as) em idade entre 3 meses e 6 anos incompletos. Não há indícios da possibilidade de construção de nenhuma Creche para atender à comunidade universitária, mesmo esta política já sendo realidade em outras Universidades há muito tempo.

---

[24] O primeiro é a interrupção masculina frente à uma fala feminina, meramente pela distinção de gênero. E o segundo é quando homens querem explicar para mulheres aquilo que elas já sabem, promovendo uma suposta superioridade (Barros, 2019). São práticas machistas sempre bem sutis e que trazem insegurança na mesma proporção, minando a confiança das mulheres numa sociedade onde já são descredibilizadas.

[25] Termo utilizado por Santos (2022) ao pesquisar sobre a violência da estudante negra na Universidade Federal de Viçosa. Ele constata que essas estudantes, ao relatarem as violências sofridas, nem percebiam que nelas estavam imbuídas mais de um tipo de violência. Geralmente eram violências relacionadas ao racismo, por conta do sexo, violências física e psicológica, tanto por seus pares quanto pela própria Instituição.

Apesar de a visibilidade desta temática já ter mudado consideravelmente, ainda assim não há uniformidade e nem obrigatoriedade para a questão do debate étnico-racial na estrutura curricular do curso de Serviço Social da UFS. O que se tem são ações mais pontuais, como o debate em Grupos de Estudos, Eventos e até Pesquisas que tratam da questão, mas nada que enseje sua obrigatoriedade. Como o Projeto do Curso está passando por mudanças, espera-se que a problemática seja revista, pois a Graduação precisa assegurar esse debate. A temática ainda é invisibilizada nas Universidades, da mesma forma que acontece na Educação Básica, apesar da Lei nº 10.639/03 (que completou 20 anos no ano passado), que regulamenta a obrigatoriedade do ensino sobre histórias e culturas afro-brasileira e africana nas Escolas de ensino fundamental e médio. Ou seja, as cotas até mudaram a composição de alunos(as) no interior das Universidades, mas não foram capazes de alterar seus currículos. Esse é um dos motivos pelos quais Pesquisas como essa são importantes, pois para acessar estudos que versem sobre o tema das relações étnico-raciais é preciso, na maioria das vezes, ir além apenas da Graduação.

> Sendo assim, a luta das mulheres pelo direito à educação, em especial à educação superior no país, é sinônimo de outras várias lutas, a destacar: a luta pelo direito ao acesso a uma educação superior de qualidade, que promova uma formação crítica e emancipadora; a luta pelo direito à capacitação profissional, sem que recaia exclusivamente sobre elas o ônus do "conflito" entre trabalho, educação e vida familiar; a luta pela instauração de relações sociais, profissionais e educacionais livres de opressão de classe, gênero, raça, etnia, geração e sexualidade; e a luta pelo ingresso e permanência na educação superior, bem como no mercado de trabalho em postos com melhor remuneração (Henriques, 2016, p. 77).

Outro dado bastante relevante nesta Pesquisa é que em 69% dos casos o principal arrimo das famílias das respondentes é uma figura feminina, sendo representada pelas próprias estudantes, suas mães, tias ou madrastas. Apenas em 28% das respostas as despesas ficam a cargo de seus pais, companheiros ou irmãos como arrimos familiares, conforme nos mostra o Quadro 17[26].

QUADRO 17 – Principal arrimo familiar das respondentes

Alternativa	Quantitativo	Percentual
Representado por figura feminina	24	69%
Representado por figura masculino	10	28%
Não respondeu	1	3%

[26] Para este Quadro está sendo utilizado o quantitativo referente ao universo da Pesquisa.

Fonte: elaborado pela autora com dados obtidos através do Questionário de Pesquisa.

Esse fato comprova que na atualidade é cada vez mais frequente o número de núcleos familiares chefiados por mulheres. Para além do gênero, de acordo com o Ipea (2009), as mulheres *negras* são maioria quando se trata de chefiar famílias. São também maioria as meninas negras que sofrem com o racismo desde muito pequeninas.

> Estudos revelam que as primeiras experiências de racismo ocorrem no ambiente escolar. O ingresso na escola tem propiciado a vivência num ambiente hostil e violento que quebra a dimensão lúdica e marca indelevelmente as vidas de meninas e meninos. Nesse processo, o racismo é devastador para quem é negro, mas estando numa sociedade patriarcal, a opressão experimentada pelas meninas se configura de forma diferente e desigual em relação aos meninos (Sena; Madeira; Barroso, 2021, p. 85).

Essa violência perpassa desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Ciente disso, indaguei sobre já terem essas estudantes vivenciado algum tipo de preconceito ou situação discriminatória na Universidade que possa ser atribuída à sua cor de pele, ou mesmo apenas ao fato de serem mulheres. Surpreendeu-me que, do universo das respostas, apenas 5 tenham sido positivas quanto a essa questão. É importante expor que entre essas respostas positivas algumas alunas não quiseram externalizar (descrever) a situação no Questionário. Assim, penso que há mais casos que ficaram omissos e talvez isso se explique por receio, medo de represália de alguma forma ou mesmo por acharem que não vale a pena relatar, considerando-se a elevada impunidade de situações de racismo no país. Além disso, só o fato de ser mulher e negra já pode ser considerado como algo plausível para sua fala ou afirmação ser descreditada, desacreditada.

Entre os relatos obtidos, os mais chocantes são:

> Já fui barrada pelos seguranças na entrada da UFS nas férias, já fui deslegitimada intelectualmente em diversas ocasiões por alguns docentes e discentes, e por aí vai... (Estudante 10).

> Em uma organização já como participante do grupo PET, fui pegar a chave com a documentação do espaço que eu tinha reservado e o guarda da didática 7 se recusou a me dar, dizendo que podia ser falso e eu não tinha como comprovar, e só entregaria com a presença do professor que assinou, e não entregou ainda que eu tivesse com a farda com a logo e dialogasse, após isso um colega do grupo foi lá e ele entregou, o colega era um homem e branco (não foi preciso a presença do professor) (Estudante 20).

No geral, a Lei de Cotas foi de extrema importância para a construção social da ocupação do lugar do negro na Universidade, sobretudo das mulheres negras, pois são elas que, além de sofrerem com os impactos do sexismo, sofrem também com o racismo. Ou seja, se fôssemos comparar seu grau de importância, credibilidade e visibilidade na sociedade, ficariam

atrás do homem negro, da mulher branca e do homem branco; seria a categoria mais sofrida e desprezada. Já quando se trata do pós-acesso via cotas, da possibilidade de permanência sendo garantida, ainda há muito o que avançar.

Diante das barreiras raciais, de classe e de tantas outras que nos são impostas, as palavras de ordem são resiliência, resistência e luta (mesmo ninguém sendo obrigado(a) a ter a capacidade de superar inúmeras adversidades o tempo todo, principalmente em espaços onde são tirados, negados nossos direitos). Assim, concluo que a Política de Permanência existente na UFS para as estudantes do público-alvo pesquisadas no âmbito educacional é insuficiente e, ainda assim, um "divisor de águas" quando se trata de concluir a Graduação. Os relatos mencionados no decorrer deste Trabalho são motivos suficientes para se afirmar a necessidade de outras pesquisas sobre a temática desenvolvida, sobre as reais condições de permanência para as estudantes negras cotistas, a partir de um viés propositivo e na intenção de construir soluções para esta problemática que é atual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim este Trabalho chega às suas Considerações Finais, porém, na certeza de que ainda há muito a ser pesquisado, questionado, estudado. Até aqui, espero ter contribuído de alguma forma para que se repense a forma como vem sendo processada a Política de Permanência da Universidade Federal de Sergipe, sobretudo para os(as) estudantes cotistas — são eles(as) que mais necessitam de ações voltadas à permanência, no intuito de não reforçarem as estatísticas de retenção, evasão ou não conclusão dos cursos. Afinal, as condições que os(as) permitiram acessar a Universidade através das cotas (sejam elas sociais e/ ou raciais) continuam existindo após sua entrada no Ensino Superior e é exatamente por esse motivo que se deve ter um olhar muito mais sensível para esse público. Trata-se de estudantes em condições que os(as) colocam ainda mais vulneráveis no que diz respeito ao enfrentamento de uma nova realidade em um ambiente novo, desconhecido, competitivo e diverso.

O pouco tempo para desenvolver o Trabalho e outros empecilhos, como a dificuldade de acessar os dados dos(as) estudantes e a complexidade que se deu para submetê-lo ao Comitê de Ética em Pesquisa, constituem alguns dos entraves e desafios percorridos e driblados, inclusive, podendo-se dizer que, no fim das contas, obtive êxito com o produto de minha Pesquisa. Assim, os objetivos traçados foram alcançados e espera-se que sirva de arcabouço para futuros(as) Pesquisadores(as) acerca da temática, sobretudo para que a Universidade possa perceber a importância de constituir políticas específicas para o público aqui pesquisado, considerando-as enquanto minorias que são: mulheres, negras e pobres.

Urge ainda a necessidade da UFS enxergar as categorias raça, etnia e gênero como assuntos que merecem centralidade e destaque em sua agenda, devendo ser respeitados e tratados em suas particularidades. Temos hoje um retrato real da diversidade em nossa Instituição e cabe o debate acerca do diverso, na tentativa de possibilitar a tais estudantes o usufruto de todas as possibilidades do Ensino Superior, considerando as necessidades de reparação histórica que confluem para demandas diversas a partir de sua origem, gênero, raça e classe social.

A presente Pesquisa revelou um retrato da sociedade brasileira, em sua maioria composta, como aqui também, por mulheres pardas. Ao iniciar a pesquisa, supus que uma das maiores dificuldades dessas estudantes para a permanência no Ensino Superior fosse o fato de serem mães, porém isso não se revelou, pelo menos com o pequeno recorte realizado nesta Pesquisa junto a estudantes negras cotistas da Graduação em Serviço Social. Entre as 15 estudantes negras cotistas da amostra, apenas uma exercia a maternidade.

Dentre os inúmeros desafios a serem enfrentados por essas estudantes, a maioria delas — na tentativa de permanecer na Universidade — sacrifica parte do seu tempo de dedicação aos estudos na prática de atividades remuneradas que as possibilitem tal permanência. Mesmo diante da importância dada pelas estudantes à Assistência Estudantil, é notório que os valores dos Auxílios e/ou Bolsas precisam ser reajustados com urgência, bem como a abrangência de suas vagas.

Apesar dos Relatórios de Gestão analisados não mencionarem o quantitativo de estudantes que até solicitam, mas não chegam a ser contemplados(as) pelo PNAES, esta Pesquisa pode confirmar a hipótese de que a Política de Permanência da UFS não está dando conta de atender todo o público-alvo (ou ao menos sua maioria) que se encaixa no perfil de assistido pelo PNAES. Diante disso, constata-se que as estudantes buscam estratégias, em sua maioria, individuais, para além dos muros da Universidade, para conseguirem nela permanecer. Ressalta-se ainda a importância de evidenciar, nesses Relatórios e nos demais Documentos oficiais elaborados pela Universidade, como está se efetivando a Política de Assistência Estudantil. Se tais Documentos cumprem a função de divulgar dados de maneira transparente para a sociedade, deveriam mencionar também os dados do processo de solicitação, das demandas reprimidas (pedidos não contemplados) e não apenas da conclusão de suas ações, de maneira que a informação ficasse mais compreensível e completa para quem busca acessá-la, pois essa foi outra das dificuldades desta Pesquisadora.

A Pesquisa também me permitiu apreender que a educação sempre foi classista e racista, e que por muito tempo essas condições foram legitimadas pelo próprio Estado. Assim, além de não permitir o acesso dos(as) negros(as) à educação em determinada época, em outra, a educação até era permitida, mas de forma dual: os(as) menos abastados(as) ficavam com a Educação Técnica (afinal, o país precisava se desenvolver) e os(as) ricos(as) com o Ensino Superior propriamente dito. Os(as) pobres ficavam com as ocupações do fazer e os(as) ricos(as) com as do pensar.

Além da educação, outros espaços também foram segregadores mesmo após a abolição. O mercado de trabalho, por exemplo, preferiu absorver imigrantes a ex-escravos(as), o que ocasionou a estes os piores salários e empregos subalternos no campo, sob a justificativa de que não eram qualificados. Ao longo dos estudos, percebi também que a educação era limitadora quanto ao gênero e, ainda hoje, a realidade é que mulheres são as que possuem mais dificuldades para concluir os estudos. Desigualdades de gênero e raça são fatores que agravam as condições de exclusão de mulheres negras em relação aos espaços e às políticas sociais, que deveriam ser acessados por todos(as), independentemente de sua condição social.

O governo do PT trouxe medidas que visavam democratizar o Ensino Superior. Uma delas foi o a instituição do Reuni, que pretendia garantir acesso e permanência para os(as) estudantes. Apesar do aumento de vagas, dos novos cursos e da interiorização dos *campi,* o que se pode perceber é que o avanço qualitativo não acompanhou o quantitativo. Além disso, houve também o incremento dos incentivos ao Ensino Superior pela via de recursos públicos investidos em Instituições privadas, através do ProUni e do FIES, o que fortalece a lógica da mercantilização ao invés de garantir a qualidade das públicas expandidas. Fortalecendo as ações do Reuni, foi instituído o PNAES, na intenção de garantir a permanência desses(as) alunos(as), que passaram a ter acesso à Universidade, inclusive, através das cotas. Porém, sem deixar de ser um avanço, os dados dessa Pesquisa demonstram que os recursos destinados à Assistência Estudantil não têm acompanhado o aumento de estudantes vulneráveis que passaram a acessar a Universidade.

Antes das cotas, por exemplo, as Escolas privadas — mesmo com quantitativo muito menor de estudantes concluintes do Ensino Médio — aprovavam a maior parte de seus(as) alunos na UFS. Em contrapartida, as Escolas públicas, que tinham um maior número de concluintes do Ensino Médio, aprovavam número ínfimo, impondo a esse alunado que não conseguiu acessar o Ensino Superior público e de qualidade o vínculo à rede privada.

Assim, as políticas de ações afirmativas vieram com o intuito de tratar os desiguais de maneira desigual, pois é sabido que grupos minoritários têm menos oportunidades de acesso à maioria das políticas sociais — e a educação é uma delas.

A condição racial foi e continua sendo empecilho discriminatório e limitador para a mudança de vida da população negra. As cotas nas Universidades têm mudado o perfil dos(as) estudantes universitários(as) nos últimos 10 (dez) anos, ou seja, o acesso está sendo garantido através da Lei nº 12711/12 (a Lei de Cotas). Porém, tão importante quanto essa pauta é a problemática da permanência desses(as) alunos após acessarem a Universidade. Até então, na UFS, não há nenhuma ação vinculada com esse propósito especificamente para o público referido.

Além disso, voltar um olhar mais aguçado para a efetivação do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão) por parte de nossos(as) estudantes cotistas (pois esta Pesquisa revelou que é minimamente acessado por estes(as)), deve ser crucial, tendo em vista que as atividades e ações daí oriundas compõem o critério de qualidade que tanto se vislumbra na Universidade pública. Segundo dados da presente Pesquisa, é mínimo o contingente de estudantes negras cotistas do curso de Serviço Social que acessam Bolsas de Ensino, Pesquisa e Extensão. Pode-se constatar também que a indissociabilidade do tripé não está sendo

efetivada, independente da fonte provedora dos recursos — sejam eles advindos do PNAES ou não. Esse fato me leva a confirmar a necessidade da reserva de vagas para cotistas também após seu ingresso na Universidade, pois as mesmas disparidades que ensejaram o acesso via cotas permanecem após a entrada no Ensino Superior. Do contrário, esse alunado continuará aquém do usufruto de uma Educação Superior de qualidade e em sua totalidade. Passar a reservar um quantitativo de vagas específicas para esse público nos Editais financiados com recurso do PNAES (ao menos e a priori, já que quando se trata de permanência esta é destinada aos mais vulneráveis) seria uma boa saída inicial para incluir essa parcela de alunado.

Tendo em vista que não é só o acesso que importa, recentemente (datada do final do ano passado) foi atualizada a Lei de Cotas. Esta passa a prever, enfim, que estudantes cotistas tenham prioridade na Assistência Estudantil. Considero que tal mudança já é um grande passo, mas que permanece uma falha: a de não haver nada específico para o(a) estudante que, além de oriundo da rede pública e socioeconomicamente vulnerável, seja também negro(a), já que existe um percentual de cotas previsto para essa particularidade. Esse "detalhe", por sinal, faz muita diferença quando se trata da permanência no Ensino Superior, pois são esses(as), em sua maioria, que historicamente tiveram o acesso à Educação Básica de maneira mais fragilizada, e certamente terão muito mais dificuldades para não desistir e evadir.

Penso que caberia também certa prioridade às estudantes do sexo feminino (mesmo não fazendo parte de nenhum percentual de cotas previsto em Legislação), pois é notório que só o fato de ser mulher já nos impõe uma carga de responsabilidades e obrigações historicamente naturalizadas, o que por si só já é motivo de maiores dificuldades para acessar, conseguir permanecer e se formar em um curso superior. Tratar o assunto da permanência desses grupos minoritários na Universidade como um horizonte a ser buscado é condição *sine qua non* para a efetivação da democratização do Ensino Superior. Garantir somente o acesso não garante seu rendimento acadêmico, a possibilidade de se dedicar exclusivamente aos estudos, sua não retenção, sua não evasão e tampouco a conclusão da Graduação.

Finalizo este Trabalho na certeza de que a temática em voga foi apenas embrionariamente abordada, não se esgotando aqui. Necessita ser muito mais aprofundada, inclusive por esta Pesquisadora, que se compromete a continuar trabalhando com ela após conclusão do Mestrado. Mesmo tendo sido pequeno o volume de respondentes da amostragem pesquisada, penso que provavelmente os aspectos e desafios tratados são generalizáveis e se estendem aos outros cursos, e que a Universidade continua deixando a desejar no aspecto da inclusão. Entendo que ainda há muito o que se avançar, tendo em vista que a permanência dos(as) estudantes cotistas da UFS deve ser fortalecida de modo a cumprir seu papel, permitindo

que estes(as) graduem-se no Ensino Superior e possam contribuir, posteriormente, para uma sociedade mais justa e igualitária, na qual as desigualdades sociais e raciais não sejam naturalizadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BARROS, Antonio Teixeira de; BUSANELLO, Elisabete. Machismo discursivo: modos de interdição da voz das mulheres no parlamento brasileiro. **Estudos Feministas**, v. 27, n. 2, p. e53771, 2019.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2006.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dec. 2012. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497. Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 6 jun. 2023.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948. Acesso em: 19 fev. 2024.

CARVALHO, José Jorge. **Inclusão Étnica e Racial no Ensino Superior**: um desafio para as Universidades Brasileiras. Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

CORREIA, Aline Nascimento Santos. O Silenciamento da questão étnico-racial no Serviço Social. *In:* MARTINS, Tereza Cristina dos Santos; SILVA, Nelmires Ferreira da (orgs.). **Racismo estrutural, institucional e Serviço Social**. São Cristóvão: UFS, 2020.

CRUZ, Álvaro Ricardo de Souza; CABRAL, Maria Walquíria de Faro Coelho Guedes. **Ações Afirmativas no Brasil**: o trabalho do Ministério Público para torná-las possíveis. São Paulo, 2006. Disponível em http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/A%C3%A7%C3%B5es%20afirmativas%20-%20alvaro%20ricardo.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. *In:* LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEYGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

DALCIN, Larissa; AUGUSTI, Rudinei Baruchello. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como paradigma de uma universidade socialmente referenciada. **ELO - Diálogos em Extensão**, v. 5, n. 3, dez. 2016.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (Dieese). **Inserção das mulheres no Mercado de Trabalho**. [*S.l.:s.d.*]. Disponível em: https://www.dieese.org.br/infografico/2023/infograficosMulheres2023.html. Acesso em: 21 jul. 2023.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (Dieese). **Boletim Emprego em Pauta**, n. 24, dez. 2022 - Jovens de baixa renda têm mais dificuldade para estudar e trabalhar. Disponível em: https://www.dieese.org.br/boletimempregoempauta/2022/boletimEmpregoemPauta24.html. Acesso em: 21 jul. 2023.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Gq8c9dWsgVskC3LDcnV8j9H/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 out. 2022.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (Forproex). ***Política Nacional de Extensão Universitária***. Manaus, AM, maio 2012. Disponível em: http://www.proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document//Politica_Nacional_de_Extensao_Universitaria_-FORPROEX-_2012.pdf. Acesso em: 02 dez. 2023.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (Fonaprece); ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (Andifes). **IV Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos da IFES**. Uberlândia, MG: Fonaprace/Andifes, 2016. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/IV-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (Fonaprece); ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (Andifes). **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos (as) da IFES**. Uberlândia, MG: Fonaprace/Andifes, 2019. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf. Acesso em: 2 ago. 2023.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1229. Acesso em: 4 jan. 2024.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional no Brasil. *In:* HALSENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia (orgs.). **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

HENRIQUES, Cibele da Silva. Do trabalho doméstico à educação superior: a luta das mulheres trabalhadoras negras pelo direito à educação superior. **O Social em Questão**, n. 37, p. 153-172, jan./abr. 2017. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_37_art_8_Henriques.pdf. Acesso em: 2 mar. 2024

HENRIQUES, Cibele da Silva. Mulher, universitária, trabalhadora, negra e mãe: a luta das alunas mães trabalhadoras negras pelo direito à educação superior no Brasil. **Universidade e Sociedade**, ano I, n. 1 (fev. 1991). Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 1991. Disponível em: https://silo.tips/queue/mulher-universitaria-trabalhadora-negra-e-mae-a-luta-das-alunas-maes-trabalhador?&queue_id=-1&v=1712248885&u=MjgwNDoyODY0OjgwNGY6YzEwMDo0NWU2OjU0NjE6ZTM3NzoxODI=. Acesso em: 25 fev. 2024

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

IAMAMOTO, Marilda Vilella. 80 anos do Serviço Social no Brasil: a certeza na frente, a história na mão. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 128, jan./abr. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico Brasileiro de 2022**. 2022. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/10070/64506?ano=2022. Acesso em: 15 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico Brasileiro de 2021**. 2021. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/pesquisa/10070/64506?ano=2021. Acesso em: 10 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico Brasileiro de 2010**. 2010. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/22107?detalhes=true. Acesso em: 2 jan. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). **Atlas da Violência 2023**. Dashboard Violência contra a Mulher. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1504-dashmulherfinalconferido.pdf. Acesso em: 13 jan. 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2022**. Brasília: Inep/MEC, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023.

INSUE, Geziela. **Ações Afirmativas, Eficiência e Justiça**: Análise da legitimidade a partir do desenvolvimento como liberdade. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

JUNIOR, Dário Vaneli; OLIVEIRA, Maria Albanisa Carlucci de; CARVALHO, Ademar de Lima. Panorama das pesquisas sobre assistência estudantil nas universidades federais brasileiras a partir da implantação do PNAES. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, p. 37834-37846, 2020. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/11707. Acesso em: 3 out. 2023.

JUNIOR, João; DAFLON, Verônica. Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior. **Cadernos do Desenvolvimento Fluminense,** n. 5, p. 31-44, jul. 2014.

MARTINS, Tereza Cristina Santos. Questão étnico-racial: seus nexos como Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira. *In:* GONÇALVES, Maria da Conceição Vasconcelos; MARTINS, Tereza Cristina Santos; SANTOS, Vera Nubia (orgs.). **Temas contemporâneos no Serviço Social**: um convite à reflexão. São Cristóvão: Editora UFS, 2016.

MARTINS, Tereza Cristina Santos. Racismo, questão social e serviço social: elementos para pensar a violação de direitos no Brasil. **Inscrita**, n. 14, p. 11-17, 2017.

MELO, Maria Rosangela Albuquerque. **A assistência estudantil no contexto da "Reforma" do ensino superior público do Brasil**: um estudo da assistência estudantil da UFS a partir da implantação do PNAES. 2013. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Sergipe, 2013.

MENDES, Raquel. **O "combo" da trajetória da formação escolar no IFS**: o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes negros cotistas no Ensino Médio Integrado do campus Aracaju. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, Aracaju, 2019.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012.

NIEROTKA, Rosileia Lucia; TREVISOL, Joviles Vitório. Desigualdades sociais e elitismo da educação superior brasileira. *In:* NIEROTKA, Rosileia Lucia; TREVISOL, Joviles Vitório. **Ações afirmativas na educação superior**: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul [online]. Chapecó: Editora UFFS, 2019. p. 13-39. Disponível em: https://books.scielo.org/id/6qxg8/pdf/nierotka-9786550190071-02.pdf. Acesso em: 26 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Quem são as(os) trabalhadoras(es) domésticas(os)?** Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/temas/trabalho-domestico/WCMS_565968/lang--pt/index.htm. Acesso em: 30 de jun. 2023.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 887-896, set./dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/JXPnmdcRhtfnnv8FQsVZzFH/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 4 jul. 2023

SAFFIOTI, Heleieth. A mulher sob o modo de produção capitalista. **Contexto**: a Mulher na Sociedade Capitalista, n. 1, p. 1-22, nov. 1976.

SANTOS, Josiane Soares. **"Questão Social"**: particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Sales Augusto dos Santos. Coquetel de violências contra estudantes universitárias temperado com doses de racismo. *In:* ALMEIDA, Tânia Mara; ZANELLO, Valeska (orgs.). **Panoramas da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas**. Brasília: OAB, 2022.

SAVIANNI, Dermeval. A política educacional no Brasil. *In:* STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5535858/mod_folder/content/0/SAVIANI%28A%20pol%C3%ADtica%20educacional%20no%20Brasil%29.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 26 jan. 2023.

SENA, Francisca Maria Rodrigues; MADEIRA, Maria Zelma de Araújo; BARROSO, Milena Fernandes. Reflexões sobre os Desafios do acesso de mulheres indígenas e negras à educação no Brasil. *In:* CRUZ, Mari Helena Santana; NASCIMENTO, Ana Paula Leite (orgs.). **Mulheres, educação e trabalho**. Aracaju: Editora IFS, 2021.

SILVA, Uelber Barbosa. **Racismo e Alienação**: uma aproximação à base ontológica de temática racial. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

SOUZA, Izanete. **Permanência e êxito nos cursos técnicos**: desafios e conquistas. Curitiba: Appris, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). Conselho Universitário. **Resolução nº 04/2018/CONSU**. Cria e normatiza o Programa de Apoio à Permanência Estudantil da UFS no âmbito das ações de Assistência ao Estudante de Graduação Presencial vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa, extensão e iniciação profissional. São Cristóvão, 6. jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Sergipe - PAAF**. São Cristóvão: UFS, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Relatório de Gestão 2014**. São Cristóvão, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Relatório de Gestão 2017**. São Cristóvão, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Relatório de Gestão 2018**. São Cristóvão, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Relatório de Gestão 2020**. São Cristóvão, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Relatório de Gestão 2022**. São Cristóvão, 2022.

VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, 2017. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2799. Acesso em: 4 mar. 2023.

APÊNDICE A - Questionário da Pesquisa

1 Nome: _____

2 Ano de ingresso na UFS: _____

3 Idade:_____

4 Estado civil:

( ) Solteira ( ) Casada ( ) União estável ( ) Divorciada ( ) Viúva ( ) Outro, _____

5 Possui filhos? ( ) Não ( ) Sim. Quantos? _____

6 Possui alguma religião? ( ) Não ( ) Sim. Qual? _____

7 Identidade de gênero: ( ) Mulher ( ) Mulher Trans ( ) ( )Não binária

8 Orientação sexual:

( ) Heterossexual ( )Homossexual ( ) Bissexual ( ) Outra, _____

9 Cor ou Raça/ Etnia:

( ) Preta ( ) Parda ( ) Branca ( ) Amarela ( ) Indígena ( ) Outra, _____

10 Possui algum tipo de deficiência? ( ) Não ( ) Sim. Qual? _____

11 Cursou integralmente o Ensino Médio na rede pública de ensino? ( ) Sim ( ) Não

12 Seu ingresso na UFS ocorreu por meio de qual tipo de cota?

( ) 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

( ) Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente de renda tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas

( ) 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

( ) Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que independentemente de renda tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas

( ) Outra. Qual?_____

( ) Não ingressei pelas cotas.

13 Exerce alguma atividade remunerada? ( ) Sim ( ) Não

14 Se respondeu “Sim” para a pergunta anterior, marque qual a natureza dessa atividade remunerada e informe a respectiva renda recebida:

( ) Vínculo empregatício/ R$ _____

( ) Autônomo/ R$ _____

( ) Estágio/ R$ _____

( ) Outra, _____/ R$ _____

15 É o principal arrimo (pessoa responsável pelo sustento de uma família) de seu Núcleo Familiar? ( )Sim ( )Não

16 Se respondeu “Não” para a pergunta anterior, quem é o principal arrimo de seu Núcleo Familiar?

_____

17 Quantas pessoas compõem o seu Núcleo Familiar, incluindo você? _____

18 Qual sua renda familiar bruta per capita? (Essa renda é calculada somando-se a renda bruta mensal de todos os componentes do Nucléo Familiar e dividindo o valor total pelo número de pessoas que compõem o Núcleo)

( ) 0 a ½ salário mínimo

( )1/2 salário mínimo a 01 salário mínimo

( ) 01 salário mínimo a 01 salário mínimo e meio

( ) Acima de 01 salário mínimo e meio

19 Recebe algum Benefício de Transferência de renda? ( ) Sim ( ) Não.

20 Em caso de ter respondido "Sim" a pergunta anterior, assinale abaixo o tipo de benefício recebido. (Podem ser marcadas mais de uma alternativa)

( )Benefício de Prestação Continuada – BPC/ LOAS

( )Bolsa Família

( )Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

( )Garantia-Safra

( )Seguro Defeso

( )Outro, _____

Considerando que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal viabilizando a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão, responda às questões 21 a 25 pertinentes a esta temática.

21 Você é (foi) contemplada por algum Auxílio e/ ou Bolsa financiado pelo PNAES?

( )Não

( ) Sim. Qual? (Podem ser marcadas mais de uma alternativa)

( ) Auxílio Manutenção Acadêmica

( ) Auxílio Transporte

( ) Auxílio Moradia

( ) Programa de Residência Universitária – PRU

( ) Isenção RESUN

( ) Auxílio Inclusão

( ) Apoio Inclusão

( ) Auxílio Esporte

( ) Auxílio Cultura

( ) Auxílio Creche

( ) PRODAP

( ) Monitoria

( ) PROLICE

( ) Permanência Apoio Pedagógico

( ) PIBIC

( ) PIBITI

( ) Bolsa de Extensão - PIAEX

( )Outro, _____

22 De um modo geral, qual a importância destes Auxílios e/ou Bolsas financiados pelo PNAES para sua permanência na UFS?

( ) Nenhuma importância

( ) Pouca importância

( ) Importante

( ) Muito importante

23 Considera que o acesso aos Auxílios e/ou Bolsas financiados pelo PNAES contribuíram para a melhoria do seu rendimento acadêmico?

( ) Não

( ) Sim. De que forma? _____

24 Consegue se manter na Universidade apenas com Auxílios e/ou Bolsas financiados pelo PNAES?

( )Sim ( )Não

25 Se respondeu "Não" para a pergunta anterior, marque entre as alternativas abaixo as estratégias/ alternativas utilizadas para se manter estudando na graduação da UFS. (Podem ser marcadas mais de uma alternativa)

( ) Trabalha

( ) Realiza "bicos" (ou quaisquer atividades informais eventuais)

( ) Faz Estágio remunerado

( ) Participa de Bolsa de Pesquisa remunerada não financiada pelo PNAES

( ) Participa de Bolsa de Extensão remunerado não financiada pelo PNAES

( ) Conta com a família e/ ou amigos(as) para cuidado com filhos(as)

( ) Conta com o(a) companheiro(a) para cuidado com filhos(as)

( ) Conta com algum tipo de apoio nas rotinas domésticas (cozinhar, lavar roupas, etc.)

( ) Conta com ajuda financeira de outrem

( ) Realiza as tarefas da Universidade à noite e/ou madrugada

( ) Outras, _____

Considerando que o Programa de Bolsa Permanência (PBP) tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica das instituições federais de ensino superior, responda às questões 26 e 27 pertinentes a esta tematica.

26 Faz parte de Comunidade Quilombola? ( )Sim ( )Não

27 Se respondeu "Sim" para a pergunta anterior, recebe ou já recebeu Bolsa do Programa de Bolsa Permanência por ser Estudante Quilombola? ( )Sim ( )Não

28 Participa ou já participou de algum Grupo, Coletivo ou forma de organização voltada para a temáticas étnico-raciais e/ou feministas?

( ) Não

( ) Sim. Qual? _____

29 Marque abaixo as dificuldades, percalços, "pedras no caminho" enfrentados para o andamento de suas atividades acadêmicas na Graduação da UFS. (Podem ser marcadas mais de uma alternativa)

( ) Necessidade de trabalhar impedindo a dedicação exclusiva aos estudos

( ) Insuficiente valor dos Auxílios e/ou Bolsas para viabilizar a dedicação exclusiva aos estudos

( ) Discriminação por Docentes em razão do ingresso pela via das cotas raciais ou sociais

( ) Discriminação por Discentes em razão do ingresso pela via das cotas raciais ou sociais

( ) A vivência de episódios de racismo

( ) A vivência de episódios de machismo

( ) Dificuldades no acompanhamento das disciplinas

( ) Necessidade de dividir o tempo de estudo com afazeres domésticos

( ) Necessidade de dividir o tempo de estudo com o cuidado em relação aos filhos(as)

( ) Outros,

30 Você já vivenciou algum tipo de preconceito ou situação discriminatória na Unversidade que possa ser atribuída à sua cor de pele e/ ou apenas ao fato de ser mulher?

( )Sim ( )Não

31 Se respondeu “Sim” para a pergunta anterior, relate-nos, por gentileza.

32 Levando em consideração os Auxílios e/ou Bolsas financiados pelo PNAES com o(os) qual(is) é contemplada, utilize o espaço abaixo para registrar alguma informação, crítica ou sugestão que considere relevante

ANEXO A – Lei nº 12.711/ 2012 (Lei de Cotas)

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.

Mensagem de veto

Regulamento

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

~~Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita .~~

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o **caput** deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo **per capita**. (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023)

Art. 2º (VETADO).

~~Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).~~

~~Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)~~

~~Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.~~

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da

Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023)

§ 1º No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no **caput** deste artigo, as remanescentes deverão ser destinadas, primeiramente, a autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas ou a pessoas com deficiência e, posteriormente, completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública. (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023)

§ 2º Nos concursos seletivos para ingresso nas instituições federais de ensino superior, os candidatos concorrerão, inicialmente, às vagas disponibilizadas para ampla concorrência e, se não for alcançada nota para ingresso por meio dessa modalidade, passarão a concorrer às vagas reservadas pelo programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como dos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública. (Incluído pela Lei nº 14.723, de 2023)

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

~~Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita .~~

§ 1º No preenchimento das vagas de que trata o **caput** deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo **per capita**. (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023)

§ 2º Nos concursos seletivos para ingresso nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, os candidatos concorrerão, inicialmente, às vagas disponibilizadas para ampla concorrência e, se não for alcançada nota para ingresso por meio dessa modalidade, passarão a concorrer às vagas reservadas pelo programa especial para o acesso às instituições de educação de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como dos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública. (Incluído pela Lei nº 14.723, de 2023)

~~Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).~~

~~Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)~~

~~Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.~~

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no **caput** deste artigo, as remanescentes deverão ser destinadas, primeiramente, aos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas ou às pessoas com deficiência e, posteriormente, completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública. (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023)

~~Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).~~

Art. 6º O Ministério da Educação e os ministérios responsáveis pelas políticas de promoção da igualdade racial, de implementação da política indígena e indigenista, de promoção dos direitos humanos e da cidadania e de promoção de políticas públicas para a juventude serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa especial de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai). (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023)

~~Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.~~

~~Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.~~ (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Art. 7º A cada 10 (dez) anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a avaliação do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como dos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública. (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023)

Parágrafo único. O Ministério da Educação divulgará, anualmente, relatório com informações sobre o programa especial de acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio, do qual deverão constar, pelo menos, dados sobre o acesso, a permanência e a conclusão dos alunos beneficiários e não beneficiários desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023)

Art. 7º-A. Os alunos optantes pela reserva de vagas no ato da inscrição do concurso seletivo que se encontrem em situação de vulnerabilidade social terão prioridade para o recebimento de auxílio estudantil de programas desenvolvidos nas instituições federais de ensino. (Incluído pela Lei nº 14.723, de 2023)

Art. 7º-B. As instituições federais de ensino superior, no âmbito de sua autonomia e observada a importância da diversidade para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, promoverão políticas de ações afirmativas para inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação **stricto sensu**. (Incluído pela Lei nº 14.723, de 2023)

Art. 7º-C. Após 3 (três) anos da divulgação dos resultados do censo do IBGE, o Poder Executivo deverá adotar metodologia para atualizar anualmente os percentuais de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em relação à população das unidades da Federação, na forma da regulamentação. (Incluído pela Lei nº 14.723, de 2023)

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

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF
Aloizio Mercadante
Miriam Belchior
Luís Inácio Lucena Adams
Luiza Helena de Bairros
Gilberto Carvalho

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.8.2012

*

ANEXO B – Decreto nº 7234/ 2010 (PNAES)

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010.

Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea "a", da Constituição:

DECRETA:

Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

Art. 2º São objetivos do PNAES:

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

II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Art. 3º O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

I - moradia estudantil;

II - alimentação;

III - transporte;

IV - atenção à saúde;

V - inclusão digital;

VI - cultura;

VII - esporte;

VIII - creche;

IX - apoio pedagógico; e

X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

§ 2º Caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados.

Art. 4º As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente.

Parágrafo único. As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

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.

Parágrafo único. Além dos requisitos previstos no **caput**, as instituições federais de ensino superior deverão fixar:

I - requisitos para a percepção de assistência estudantil, observado o disposto no **caput** do art. 2º; e

II - mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES.

Art. 6º As instituições federais de ensino superior prestarão todas as informações referentes à implementação do PNAES solicitadas pelo Ministério da Educação.

Art. 7º Os recursos para o PNAES serão repassados às instituições federais de ensino superior, que deverão implementar as ações de assistência estudantil, na forma dos arts. 3º e 4º.

Art. 8º As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às instituições federais de ensino superior, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente.

Art. 9º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 19 de julho de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 20.7.2010