



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

ETIENE DE SOUSA LIMA DE OLIVEIRA

**ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS NA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA: ESTRATÉGIAS PARA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

BRASÍLIA/DF
AGOSTO DE 2019

ETIENE DE SOUSA LIMA DE OLIVEIRA

**ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS NA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA: ESTRATÉGIAS PARA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), vinculada à Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE), no âmbito da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marília Fonseca

**BRASÍLIA/DF
AGOSTO DE 2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

OOL48a Oliveira, Etiene de Sousa Lima de
ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS NA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: ESTRATÉGIAS PARA DEMOCRATIZAÇÃO
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR / Etiene de Sousa Lima de Oliveira;
orientador Marília Fonseca. -- Brasília, 2019.
250 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Ações afirmativas. 2. Política de cotas. 3. Assistência
estudantil. 4. Democratização da educação superior. I.
Fonseca, Marília, orient. II. Título.

ETIENE DE SOUSA LIMA DE OLIVEIRA

**ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS NA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA: ESTRATÉGIAS PARA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), vinculada à Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE), no âmbito da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marília Fonseca
(Orientadora: FE/UnB)

Prof. Dr. José Vieira de Sousa
(Examinador Interno: FE/UnB)

Prof.^a Dr.^a Carolina Cássia Batista Santos
(Examinadora Externa: DSS/UFAM)

Prof.^a Dr.^a Danielle Xabregas Pamplona Nogueira
(Suplente: FE/UnB)

Brasília, agosto de 2019.

AGRADECIMENTOS

Uma caminhada, como a acadêmica, nunca é feita sozinha, mas envolve a orientação, a motivação, o incentivo, o apoio e o carinho de várias pessoas.

Por isso, dedico esse momento a agradecer...

Primeiramente, a Deus! Ah... sem Ele eu não teria chegado até aqui!

Obrigada, Pai, por ser tão maravilhoso comigo! Por me levar a lugares que nem eu imaginava alcançar, por me sustentar e fortalecer nos momentos difíceis e por ter me abençoado de maneira tão especial durante essa trajetória.

Agradeço ao meu querido esposo, James de Oliveira, pelo incentivo, pelo apoio, pelas palavras de motivação e, principalmente, por ter sido tão compreensivo às minhas ausências nos momentos de intensa dedicação a esta pesquisa. Ter você ao meu lado foi fundamental para alcançar mais esta conquista. Muito Obrigada, Meu Amor!

Agradeço à minha família, em especial, à minha mãe, Vera, e ao meu pai, Ednaldo. Vocês são meus maiores exemplos! Ainda que com pouca oportunidade para os estudos, vocês me ensinaram a me dedicar a eles e a batalhar para alcançar os meus sonhos. Muito obrigada! Irmãos, Edslene e Edgar, obrigada por serem quem são na minha vida, pelos sobrinhos maravilhosos que me presentearam e por me inspirarem, cada um ao seu modo, a ser uma pessoa melhor.

Agradeço, à minha orientadora, professora Marília Fonseca, por estar sempre disponível a colaborar com a construção deste trabalho. Os momentos de diálogo, de discussão, de trocas foram ricos e trouxeram ensinamentos não apenas acadêmicos, mas para a vida. Obrigada por toda a dedicação!

Agradeço ao professor José Vieira, não apenas por aceitar o convite de estar na banca de qualificação e pelas relevantes colaborações que realizou, mas, principalmente, por ter me acolhido durante toda a trajetória do mestrado. Compartilho o agradecimento com o GEPAES e com os seus orientandos. Os momentos junto a esses grupos contribuíram de maneira imensurável para o meu processo formativo. Professor, muito obrigada!

Agradeço à professora Carolina Santos, primeiramente, pelo privilégio de contar com sua participação nesse momento privilegiado da minha formação. Sinto-me honrada por mesmo estando tão distante – na UFAM – você ter aceitado meu convite. O olhar de uma assistente social conhecedora da área da educação com certeza foram fundamentais para a construção desta dissertação. Obrigada pela disponibilidade e por todas as contribuições.

Agradeço à professora Danielle Nogueira por ter aceitado, tão prontamente, o convite em participar da banca examinadora desta pesquisa. Suas observações foram de grande importância. Muito obrigada.

Agradeço aos amigos, próximos e distantes, que se preocuparam e que apoiaram essa caminhada. Ainda que a vida adulta, sobretudo em tempos de dissertação, nos ocupe todo o

tempo, são os amigos que nos fazem “escapar” dessa sobrecarga e aproveitar os momentos leves da vida.

Agradeço, em especial, às amigas de trabalho, de mestrado, de labutas e trocas diárias: Flávia, Simone, Dani, Raquel, Jeanne. Nós partilhamos muitos momentos ao longo dessa trajetória, muitos deles de angústias, em meio às dificuldades que as cobranças acadêmicas impõem, porém, compartilharemos também a vitória de concluir essa fase. Muito obrigada pelas conversas, pelo compartilhar dos sentimentos, pelas trocas de conhecimento e, principalmente, pelo apoio. Flávia, se não fosse por você eu não teria encarado esse desafio. Simone, você foi a primeira motivadora e “orientadora” desse processo. Muito obrigada! Sucesso também a vocês!

Agradeço ao Diretor da Diretoria de Desenvolvimento Social, Pedro Vieira, pela compreensão em relação às exigências que um mestrado impõe e pelo deferimento do meu pedido de afastamento. Com certeza essa oportunidade foi primordial para a minha dedicação a esta pesquisa. Muito obrigada!

Agradeço a toda a equipe da DDS, às colegas assistentes sociais, pedagogas, psicólogas, à equipe administrativa, às estagiárias e a todos os que contribuem para que a política de assistência estudantil se concretize na UnB. Somente quem está à frente reconhece os desafios que esse fazer profissional nos impõe.

Em especial, agradeço ao Coordenador Luiz Cláudio, que contribui imensamente com a disponibilização dos dados para esta pesquisa e com trocas de conhecimentos que possibilitaram momentos de reflexão. E também à estatístico Marília Ferreira que viabilizou o acesso aos primeiros dados deste estudo.

Agradeço a todos os estudantes cotistas sociais da assistência estudantil da UnB que participaram desta pesquisa. A rápida adesão ao questionário me surpreendeu, mas também me fez perceber o quanto a permanência na UnB precisa ser objeto de debate. Essa dissertação foi construída para vocês, mas não teria sido possível sem a participação de vocês! Obrigada!

Agradeço, por fim, a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para que esse resultado fosse alcançado. Muito obrigada!

RESUMO

A presente dissertação tem como tema o acesso e a permanência na educação superior e o processo de democratização desse nível educacional no Brasil. Mais especificamente, analisa a Política de Cotas Sociais, regulamentada pela Lei nº 12.711 de 2012 (Lei de Cotas) e a Política de Assistência Estudantil da Universidade de Brasília (UnB). Compreende-se que essas políticas visam à democratização da educação superior ao garantir o acesso e a permanência de estudantes que historicamente estiveram excluídos dessa esfera educacional. Buscou-se, para tanto, problematizar como ocorre a materialização dessas políticas no interior de uma instituição pública, considerando, para além do acesso, as condições que afetam a permanência e a diplomação dos estudantes. Nesse sentido, o principal objetivo consistiu em analisar se a política de assistência estudantil da UnB garante as condições de permanência aos estudantes que ingressam pelo sistema de cotas sociais e que participam dos programas de assistência estudantil. A estratégia de investigação foi o estudo de caso, cujo *locus* da pesquisa foi a UnB. Os instrumentos de coleta de informações utilizados contaram com pesquisa bibliográfica e documental, com o escopo de compreender o tema em seu movimento histórico e em sua atual conformação na UnB. Para alcançar tal fim, optou-se pela abordagem qualitativa com o suporte de dados quantitativos, colhidos mediante questionário aplicado (on-line) aos estudantes cotistas sociais participantes dos programas de assistência estudantil da UnB. Essa população pesquisada totalizou 3568 estudantes, dos quais 840 responderam ao questionário. O recorte temporal contemplou desde a aprovação da Lei de Cotas (2012) até o primeiro semestre de 2018. Os dados foram tratados utilizando-se da análise de conteúdo e da estatística descritiva básica. A análise foi realizada à luz do método histórico crítico-dialético, de modo a apreender o contexto histórico, político, econômico e social no qual o objeto está inserido. Os principais resultados evidenciaram que a Política de Assistência Estudantil da UnB constitui política fundamental para assegurar as condições de permanência aos estudantes cotistas sociais. Todavia, em virtude, principalmente, da quantidade limitada de vagas para acesso aos programas, essa política não atende a todos os estudantes que a requisitam, mostrando-se insuficiente para garantir a permanência desse perfil discente. Ademais, a participação dos estudantes cotistas sociais na pesquisa mostrou que suas necessidades, no que se refere à permanência, não estão afetadas, apenas, ao âmbito financeiro. Em síntese, três outras áreas foram reiteradas pelos discentes: transporte/locomoção; saúde mental; ensino/aprendizagem. Esses resultados evidenciam que a realidade discente clama por uma política de assistência estudantil ampla e articulada que garanta de fato a permanência estudantil, na perspectiva de democratização da educação superior.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Política de cotas. Assistência estudantil. Democratização da educação superior.

ABSTRACT

This dissertation has as its theme the access and permanence in higher education and the process of democratization of this educational level in Brazil. More specifically, it analyzes the Social Quota Policy, regulated by Law No. 12,711 of 2012 (Quota Law) and the Student Assistance Policy of the University of Brasilia (UnB). It is understood that these policies aim at the democratization of higher education by ensuring access and permanence of students who have historically been excluded from this educational sphere. Therefore, we sought to discuss how these policies materialize within a public institution, considering, in addition to access, the conditions that affect students' permanence and diploma. In this sense, the main objective was to analyze whether the student assistance policy of UnB guarantees the conditions of permanence for students entering the social quota system and participating in student assistance programs. The research strategy was the case study, whose research locus was UnB. The information collection instruments used included bibliographic and documentary research, with the scope of understanding the theme in its historical movement and in its current conformation at UnB. To achieve this end, we opted for the qualitative approach with the support of quantitative data, collected through a questionnaire applied (online) to social quota students participating in UnB student assistance programs. This surveyed population totaled 3568 students, of which 840 answered the questionnaire. The time frame included the approval of the Quota Law (2012) until the first half of 2018. Data were processed using content analysis and basic descriptive statistics. The analysis was performed in the light of the critical-dialectical historical method, in order to grasp the historical, political, economic and social context in which the object is inserted. The main results showed that the UnB Student Assistance Policy is a fundamental policy to ensure the conditions of permanence for social quota students. However, due mainly to the limited number of places for access to the programs, this policy does not meet all students who request it, proving to be insufficient to guarantee the permanence of this student profile. Moreover, the participation of social quota students in the research showed that their needs, regarding permanence, are not only affected by the financial scope. In summary, three other areas were reiterated by the students: transportation / locomotion; mental health; teaching / learning. These results show that the student reality calls for a broad and articulated student assistance policy that actually guarantees student permanence, in the perspective of democratization of higher education.

Keywords: Affirmative Actions. Quota Policy. Student Assistance. Democratization of higher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição de vagas com base na Lei de Cotas – Brasil (2019)	24
Figura 2 - Comparativo entre as formas de ingresso na UnB com e sem adesão ao SISU	116
Figura 3 - Distribuição das Vagas por Sistema de Concorrência da UnB (2016).....	118
Figura 4 - Nuvem de Palavras criada a partir das ações sugeridas pelos estudantes para auxiliar na permanência dos estudantes cotistas sociais da UnB (1º semestre/2018)	207

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Estudantes de graduação da Assistência Estudantil por sistema de ingresso na UnB (1º semestre/2018)	146
Gráfico 2 - Estudantes Cotistas Sociais da Assistência Estudantil da UnB, por Subtipos de Cotas (Graduação - 1º semestre/2018)	149
Gráfico 3 - Estudantes cotistas sociais participantes dos Programas de Assistência Estudantil da UnB, por principais cursos (Graduação - 1º semestre/2018).....	154
Gráfico 4 - Estudantes Cotistas Sociais da Assistência Estudantil por ano de ingresso na UnB – Graduação (2013-2018).....	156
Gráfico 5 - Estudantes cotistas sociais da Assistência Estudantil da UnB, participantes da pesquisa, por principais cursos (1º semestre/2018)	166
Gráfico 6 - Estudantes cotistas sociais da Assistência Estudantil da UnB, participantes da pesquisa, por raça/cor (1º semestre/2018)	169
Gráfico 7 - Estudantes cotistas sociais participantes da pesquisa por Programa da Assistência Estudantil de que participa (1º semestre/2018)	171
Gráfico 8 - Opinião dos respondentes quando questionados se os Programas de Assistência Estudantil da UnB são suficientes para garantir a permanência e a conclusão do curso com êxito (1º semestre/2018)	192

Gráfico 9 - Opinião dos respondentes quando questionados se existem outras ações que a UnB poderia promover para auxiliar na permanência dos estudantes cotistas sociais (1º semestre/2018)	203
Gráfico 10 - Opinião dos Respondentes quando questionados se o atendimento da equipe que executa a política de assistência estudantil da UnB (DDS/DAC) é satisfatório (1º semestre/2018).....	212
Gráfico 11 - Respostas dos participantes quando questionados se os estudantes que participam dos Programas de Assistência Estudantil da UnB contam com representação estudantil para promover o diálogo com a equipe gestora da DDS/DAC (1º semestre/2018)	215
Gráfico 12 - Respostas dos participantes quando questionados se espaços de diálogo entre os estudantes e a equipe da DDS/DAC podem promover melhorias nas condições de permanência dos estudantes cotistas sociais (1º semestre/2018).....	217

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e teses sobre “ações afirmativas” e “assistência estudantil” localizadas na BDTD - Brasil (2014-2017).....	27
Quadro 2 - Instituições de Ensino Superior no Brasil (Século XIX).....	88
Quadro 3 - Formas de Ingresso na UnB (2019).....	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estudantes de graduação da Assistência Estudantil da UnB por sistema de ingresso (1º semestre/2018)	147
Tabela 2 - Estudantes Cotistas Sociais da Assistência Estudantil da UnB, por Subtipos de Cotas (Graduação - 1º semestre/2018)	149
Tabela 3 - Estudantes Cotistas Sociais da Assistência Estudantil da UnB por <i>campus</i> universitário (Graduação - 1º semestre/2018)	151
Tabela 4 - Estudantes Cotistas Sociais da Assistência Estudantil da UnB por cor/raça (Graduação - 1º semestre/2018)	152
Tabela 5 - Estudantes Cotistas Sociais da Assistência Estudantil da UnB por sexo	153
Tabela 6 - Estudantes Cotistas Sociais da Assistência Estudantil da UnB por faixa etária (Graduação - 1º semestre/2018)	154
Tabela 7 - Estudantes Cotistas Sociais da Assistência Estudantil por ano de ingresso na UnB - Graduação (2013-2018).....	155
Tabela 8 - Participação dos estudantes cotistas sociais nos Programas de Assistência Estudantil da UnB (Graduação - 1º semestre/2018).....	157
Tabela 9 - Estudantes cotistas sociais da Assistência Estudantil da UnB, participantes da pesquisa, por principais cursos (1º semestre/2018)	165
Tabela 10 - Estudantes cotistas sociais da Assistência Estudantil da UnB, participantes da pesquisa, por semestre no curso (1º semestre/2018)	167
Tabela 11 - Estudantes cotistas sociais da Assistência Estudantil da UnB, participantes da pesquisa, por faixa etária (1º semestre/2018)	168
Tabela 12- Estudantes cotistas sociais da Assistência Estudantil da UnB, participantes da pesquisa, por raça/cor (1º semestre/2018)	168
Tabela 13 - Estudantes cotistas sociais da Assistência Estudantil da UnB, participantes da pesquisa, por sexo (1º semestre/2018).....	169
Tabela 14 - Estudantes cotistas sociais participantes da pesquisa por Programa de Assistência Estudantil de que participa (1º semestre/2018)	170

Tabela 15 - Estudantes respondentes da pesquisa segundo a necessidade de participar de outros Programas de Assistência Estudantil (1º semestre/2018).....	173
Tabela 16 - Estudantes respondentes da pesquisa segundo outros Programas de Assistência Estudantil que têm necessidade de participar (1º semestre/2018).....	174
Tabela 17 - Motivos pelos quais os estudantes respondentes não participam de outros Programas de Assistência Estudantil de que necessitam (1º semestre/2018).....	175
Tabela 18 - Análise dos Programas de Assistência Estudantil da UnB, segundo a oferta de vagas, estudantes selecionados e estudantes em lista de espera (1º semestre/2018).....	176
Tabela 19 - Opinião dos respondentes em relação aos estudantes cotistas sociais enfrentarem mais dificuldades na permanência do que os demais estudantes (1º semestre/2018).....	181
Tabela 20 - Estudantes respondentes quando questionados se enfrentavam dificuldades para permanecer na UnB (1º semestre/2018)	181
Tabela 21 - Principais dificuldades dos estudantes cotistas sociais da Assistência Estudantil para permanecer na UnB (1º semestre/2018)	182
Tabela 22 - Opinião dos respondentes sobre a importância dos Programas de Assistência Estudantil para auxiliar na permanência dos estudantes cotistas sociais na UnB (1º semestre/2018)	190
Tabela 23 - Opinião dos respondentes quando questionados se os Programas de Assistência Estudantil da UnB são suficientes para garantir a permanência e a conclusão do curso com êxito (1º semestre/2018)	193
Tabela 24 - Justificativas dos estudantes que afirmaram que os Programas de Assistência Estudantil são suficientes “EM PARTE” para garantir a permanência e a conclusão do curso com êxito (1º semestre/2018)	194
Tabela 25 - Justificativas dos estudantes que afirmaram que os Programas de Assistência Estudantil “NÃO” são suficientes para garantir a permanência e a conclusão do curso com êxito (1º semestre/2018)	200
Tabela 26 - Outras Ações sugeridas pelos participantes para auxiliar na permanência dos estudantes cotistas sociais da UnB (1º semestre/2018)	204
Tabela 27 - Opinião dos respondentes sobre a importância das seguintes áreas do PNAES para auxiliar na permanência dos estudantes cotistas sociais (1º semestre/2018).....	209

Tabela 28 - Justificativas dos estudantes que responderam que o atendimento da equipe que executa a política de assistência estudantil da UnB (DDS/DAC) “NÃO” é satisfatório ou é satisfatório “EM PARTE” (1º semestre/2018)213

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AC	Academia Brasileira de Ciência
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CA	Centro Acadêmico
CAC	Câmara de Assuntos Comunitários
CAD	Conselho de Administração
CAEP	Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAassis	Centro de Assistência Estudantil
CDH	Comissão de Direitos Humanos
Cebraspe	Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos
CEL	Coordenação de Esporte e Lazer
CEPAE	Comissão Especial Permanente de Assistência Estudantil
CEU	Casa do Estudante Universitário
CGCEU	Coordenação Geral da Casa do Estudante Universitário
CoAC	Coordenação de Arte e Cultura
CoAD	Coordenação Administrativa
CoAP	Coordenação de Atenção Psicossocial
CoPrev	Coordenação de Prevenção
CTPAE	Coordenação Técnica dos Programas de Assistência Estudantil
DAC	Decanato de Assuntos Comunitários
DAE	Departamento de Assistência ao Estudante
DAF	Decanato de Administração
DAIA	Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica
DASU	Diretoria de Atenção à Saúde Universitária
DCE	Diretório Central de Estudantes
DDS	Diretoria de Desenvolvimento Social
DEAC	Diretoria de Esporte e Atividades Comunitárias
DEG	Decanato de Ensino de Graduação

DEX	Decanato de Extensão
DF	Distrito Federal
DGP	Decanato de Gestão de Pessoas
DIV	Diretoria da Diversidade
DPG	Decanato de Pós-Graduação
DPI	Decanato de Pesquisa e Inovação
DPO	Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional
DRU	Diretoria do Restaurante Universitário
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCE	Faculdade de Ceilândia
FGA	Faculdade do Gama
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
Fonaprace	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FUB	Fundação Universidade de Brasília
FUP	Faculdade de Planaltina
GDF	Governo do Distrito Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NESPAD	Núcleo de Estudos, Pesquisas e Atendimentos em Saúde Mental e Drogas
NPPAES	Estudante Não Participante dos Programas de Assistência Estudantil
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PASeUnB	Programa Auxílio Socioeconômico
PBM/MEC	Programa Bolsa Permanência MEC
PCD	Pessoa Com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEC-G	Programa de Estudantes Convênio de Graduação

PIB	Produto Interno Bruto
PME	Programa Moradia Estudantil
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
POGE	Políticas Públicas e Gestão da Educação
PPAES	Estudante Participante dos Programas de Assistência Estudantil
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Preto, Pardo ou Indígena
PPNE	Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
Prouni	Programa Universidade para Todos
ProVida	Coordenação de Promoção de Saúde e Qualidade de Vida
RAs	Regiões Administrativas
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SAEWeb	Sistema de Assistência Estudantil
SECOM	Secretaria de Comunicação da Universidade de Brasília
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SIGRA	Sistema de Graduação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SOU	Serviço de Orientação Universitária
STF	Supremo Tribunal Federal
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1. Razões da escolha do tema e justificativa	20
2. Delineando a problemática da pesquisa	22
3. Delimitação do Objeto de Estudo	31
4. Objetivos	34
5. Caminho metodológico	35
5.1. A escolha do método	35
5.2. Procedimentos Metodológicos	44
CAPÍTULO 1 - ESTADO, SOCIEDADE CAPITALISTA E POLÍTICA SOCIAL: REFLEXOS NAS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	54
1.1. Sociedade capitalista e papel do Estado	54
1.2. Política social: constituição histórica e configuração atual	60
1.3. Educação superior: entre o mérito e o direito face às desigualdades sociais.....	69
CAPÍTULO 2 - DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: CAMINHOS, AVANÇOS E DESAFIOS	77
2.1. A questão da democracia: qual democracia, para qual sociedade?.....	77
2.2. Contextualização histórica da educação superior do Brasil: a construção de um direito ...	84
2.3. Educação superior na perspectiva do direito: expansão e democratização	96
CAPÍTULO 3 - POLÍTICA DE COTAS E POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: ESTRATÉGIAS PARA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	103
3.1. Políticas de cotas: ações afirmativas para acesso à educação superior	103
3.1.1. Ações Afirmativas e Políticas de Cotas: um breve retrospecto histórico	103
3.1.2. A realidade do acesso à UnB: formas de ingresso e sistemas de concorrência.....	111
3.2. Política de assistência estudantil: direito à permanência na educação superior.....	120
3.2.1. Trajetória da assistência estudantil no Brasil: conquista em constante luta	120
3.2.2. Política de Assistência Estudantil da UnB: ações para efetivar a permanência	134

CAPÍTULO 4 - PERFIL DOS ESTUDANTES COTISTAS SOCIAIS PARTICIPANTES DOS PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UnB.....	144
4.1. Quem são os estudantes que participam da Assistência Estudantil da UnB?.....	146
4.2. Qual o perfil dos estudantes cotistas sociais da Assistência Estudantil da UnB?.....	148
CAPÍTULO 5 - O OLHAR DO ESTUDANTE COTISTA SOCIAL SOBRE A PERMANÊNCIA: PRINCIPAIS DIFICULDADES E DEMANDAS À ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	160
5.1. Perfil dos estudantes participantes da pesquisa	164
5.2. Acesso dos estudantes cotistas sociais aos Programas de Assistência Estudantil da UnB..	170
5.3. Dificuldades de permanência dos estudantes cotistas sociais na UnB.....	180
5.4. Importância dos Programas de Assistência Estudantil para a permanência na UnB.....	190
5.5. Participação dos estudantes na Política de Assistência Estudantil na UnB	215
CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
REFERÊNCIAS	226
Apêndice A - Questionário para os estudantes	241

INTRODUÇÃO

Esta dissertação vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE). A temática mais ampla deste estudo insere-se no âmbito da política de educação e discute o acesso e a permanência na educação superior¹, considerando o processo de democratização desse nível educacional no Brasil. Como objeto de análise delimitou-se a política de cotas sociais², regulamentada pela Lei nº 12.711 de 2012 (BRASIL, 2012a), conhecida como Lei de Cotas, e a política de assistência estudantil da UnB.

No Brasil, a educação é reconhecida constitucionalmente como um direito social que deve ser assegurado pelo Estado e pela família. A educação superior, contudo, possui especificidades, pois não é assegurada de forma obrigatória e gratuita a todos os cidadãos. Nas últimas décadas, diversas ações foram gestadas no sentido de expandir a educação superior brasileira. À despeito do forte incentivo à privatização, vivenciou-se intenso movimento de lutas em defesa da educação superior pública, gratuita e de qualidade.

Em um processo pela democratização da educação superior, foram aprovadas ações com vistas a ampliar o acesso e a garantir as condições de permanência nesse nível de educação, sobretudo, às camadas populares, que historicamente estiveram alheias ao espaço universitário. Dentre essas ações, encontram-se as políticas de cotas que constituem ação afirmativa para ampliar o acesso às universidades públicas e a política de assistência estudantil, voltada para promover a permanência no âmbito da universidade. Com vistas a analisar ambas as políticas é que se desenvolve esta dissertação.

¹ Convém esclarecer o entendimento adotado nesta pesquisa a respeito dos termos “ensino superior” e “educação superior”. Apesar de serem comumente utilizados como sinônimos ou, ainda, de ser recorrente o uso do primeiro em detrimento do segundo, reconhece-se, com respaldo em Sousa (2013), que há importante distinção entre ambos os termos. Primeiro, no âmbito legal, tendo em vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, organiza a educação brasileira em “educação básica” (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e “educação superior”, substituindo o termo “ensino superior”, que era utilizado até então. Segundo, identifica-se que tal diferenciação não é apenas de nomenclatura, mas envolve o significado político e social que passa a ser atribuído a essas terminologias. Compreende-se que manter o uso da expressão “ensino superior” reduz a dimensão desse nível educacional. Assim, a defesa do uso da terminologia “educação superior” diz respeito ao reconhecimento da dimensão mais ampla do conhecimento, do caráter educativo, formativo, político e social da educação em nível superior e do compromisso com a cidadania, com a democracia, com o projeto social do país. Por tais motivos, nesta dissertação será utilizado o termo “ensino superior” para fazer referência a esse nível de ensino no período anterior à LDB (1996) e “educação superior” para o período posterior a essa Lei.

² “Sistema de cotas sociais”, no âmbito da UnB, refere-se à política de cotas, implementada pela Lei nº 12.711 de 2012, que utiliza critérios de proveniência de escola pública, renda per capita familiar, raça/cor/etnia, e pessoa com deficiência. Em geral, o termo “cotas sociais” é utilizado em distinção às “cotas raciais”, as quais utilizam apenas o critério raça/cor.

1. Razões da escolha do tema e justificativa

A escolha de um objeto de pesquisa não ocorre de forma aleatória, mas tem relação com as experiências e histórias de vida do pesquisador. No caso da pesquisa em tela, não foi diferente. O interesse pelo tema do acesso e permanência na educação superior está relacionado à atuação da pesquisadora como assistente social na Universidade de Brasília, na Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), a qual é responsável pela execução da política de assistência estudantil dessa universidade.

A vivência na Universidade de Brasília iniciou-se em momento anterior à inserção profissional na DDS. A trajetória acadêmica desta pesquisadora também ocorreu na UnB, durante os anos de 2009 a 2013, com a graduação em Serviço Social. Essa experiência possibilitou iniciar o processo de descobrimento do que o universo acadêmico poderia oferecer para a futura inserção profissional. No ano de 2014, iniciou-se a atuação como assistente social na DDS, que se estende até o momento de conclusão desta pesquisa. Essas vivências despertaram o interesse em investigar a temática que se delineou para o mestrado e que se materializa nesta dissertação.

No cotidiano da universidade, foi possível perceber uma mudança no perfil dos estudantes que passaram a frequentar o espaço universitário. Observou-se aumento de estudantes pobres, negros³, indígenas, pessoas com deficiência, provenientes de escolas públicas que passaram a acessar a universidade, principalmente, após a implementação de políticas voltadas a ampliar o acesso à educação superior como a Lei Nº 12.711 de 2012 (Lei de Cotas), por exemplo. Contudo, identificou-se a necessidade de problematizar as condições de permanência desse novo perfil de estudantes. Não há como falar em acesso sem pensar na permanência, e vice-versa. Para além do acesso, é preciso proporcionar as condições necessárias para garantir a continuidade desses novos estudantes na educação superior, com vistas a que possam alcançar a conclusão do curso superior com êxito.

A realização de uma pesquisa aprofundada sobre a interlocução entre a política de cotas e a política de assistência estudantil é fundamental para contribuir para a ampliação da garantia do direito à educação superior pública, gratuita e de qualidade. Assegurar o acesso à universidade se tornará efetivo se de fato os estudantes que tiveram condições de ingresso tenham também condições plenas de permanência, na perspectiva de amplo acesso aos espaços universitários e à totalidade do tripé ensino, pesquisa e extensão. Além disso, uma

³ Por negro(a) compreende-se, neste estudo, as pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

pesquisa com esse enfoque mostra-se relevante para subsidiar a defesa (e busca) de uma visão ampliada de assistência estudantil, que não se limite apenas à concessão de recursos financeiros, mas compreenda o estudante como sujeito complexo, o qual requer atendimento integral às suas diversas necessidades.

Analisar a especificidade da UnB tem a sua razão de ser pelo fato de que esta pesquisadora encontra-se inserida nessa universidade como servidora e, portanto, vivencia uma realidade perpassada por conflitos a respeito do entendimento sobre o que deva ser a assistência estudantil, os quais se estabelecem entre as diferentes instâncias administrativas e entre a relação gestão-estudantes. A inserção no mestrado constitui uma experiência *sine qua non* para o crescimento pessoal. Para tanto, contribui não apenas a atualização em leituras de porte conceitual e empírico, mas o diálogo profícuo que se estabelece no âmbito acadêmico e que permite compreender a realidade profissional em que esta pesquisadora está inserida, para além da sua vivência cotidiana.

Para além do crescimento pessoal, a pesquisa realizada contribui para o enriquecimento acadêmico, de modo a disponibilizar estudos sobre a temática e permitir pesquisas futuras sobre lacunas não aprofundadas. O intuito é que os estudos produzidos façam parte de publicações da área e sejam discutidos em diferentes espaços. Desse modo, pode-se considerar que os resultados desse diálogo mais amplo terão mais força para estimular o desenvolvimento da política de cotas e a consolidação da política de assistência estudantil, na perspectiva do aperfeiçoamento das políticas sociais, com vistas a garantir a ampliação do direito à educação, em toda a sua complexidade.

Espera-se que a realização desta pesquisa, enriquecida pela discussão com diferentes professores e com a supervisão específica de um orientador, possa colaborar para o aperfeiçoamento da política de assistência estudantil da UnB, na medida em que apresenta dados colhidos entre os próprios discentes, que nela encontraram oportunidade ímpar de contribuir para o debate em torno do acesso e permanência na universidade. A pesquisadora tem consciência de que esta não seja tarefa simples de ser realizada num contexto político perpassado por conflitos. Sabe-se, porém, que qualquer mudança vai exigir esforço para discutir os resultados da pesquisa com a comunidade mais ampla.

2. Delineando a problemática da pesquisa

Historicamente, o acesso à educação superior no Brasil esteve restrito a uma parcela da população composta por segmentos da elite política e econômica que dispunham de riquezas e poder suficientes para efetivar o ingresso nas melhores universidades e para arcar com os custos de permanência nessas instituições. Com vistas a romper com esse quadro histórico e no intuito de ampliar as oportunidades educacionais às camadas mais baixas da sociedade, foram gestados movimentos de lutas e mobilizações em defesa da educação.

A Constituição Federal de 1988 configura um marco para os direitos sociais no Brasil, como resultado de um amplo processo de mobilização social. A política de educação encontra na Carta Magna ponderações importantes acerca de sua organização. Em seu Artigo 6º, a educação é apresentada como um direito social; e os Artigos 205 a 214 compõem seção específica que trata da educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, Art. 5º).

No que concerne à educação superior, no entanto, o dever do Estado não é pleno, visto que o acesso a esse nível de educação fica atribuído à “capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, Art. 208). Essa previsão legal restringe o acesso à educação superior a uma parcela da população. Situação que se agrava ao olhar as difíceis condições de permanência dos jovens da classe trabalhadora que conseguem alcançar esse nível educacional. O texto constitucional prevê que o ensino deve ser ministrado com base na “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” (BRASIL, 1988, Art. 206). Contudo, na realidade concreta, ainda existem diversos empecilhos à efetivação dessa disposição.

A partir da promulgação da Carta Constitucional, ocorreu a intensificação de movimentos em prol da democratização da educação superior. Sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), começaram a ser implementadas políticas estatais com vistas a ampliar as condições de acesso às Instituições de Ensino Superior (IES), a exemplo do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), em 2001, que possibilitou a expansão desse nível de educação, todavia, em incentivo ao setor privado. Com a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), em seus dois mandatos, novas políticas foram implementadas, com vistas a ampliar o acesso e a permanência, também no setor público: o Programa Universidade para Todos (Prouni); o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

(Reuni); o Sistema de Seleção Unificada (SISU); o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); a Lei de Cotas, dentre outras⁴.

Em decorrência da aprovação de políticas voltadas à ampliar o acesso à educação superior, foram gestados movimentos em defesa de ações para assegurar as condições de permanência dos novos ingressantes nas universidades. A atuação do movimento estudantil, encabeçado sobretudo pela União Nacional dos Estudantes (UNE), em conjunto com o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) foi fundamental para alcançar, em 2007, a aprovação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Inicialmente regido pela Portaria Normativa Nº 39 de 2007, do Ministério da Educação (MEC), em 2010, o PNAES passou a ser regulamentado pelo Decreto Nº 7.234, cuja finalidade é “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010, Art. 1º).

Com base no referido decreto, o PNAES deve ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão e suas ações devem ser desenvolvidas em diversas áreas (alimentação, moradia, apoio pedagógico e outras). O público alvo prioritário a ser atendido no âmbito do PNAES é composto por estudantes provenientes da rede pública de ensino ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio (BRASIL, 2010).

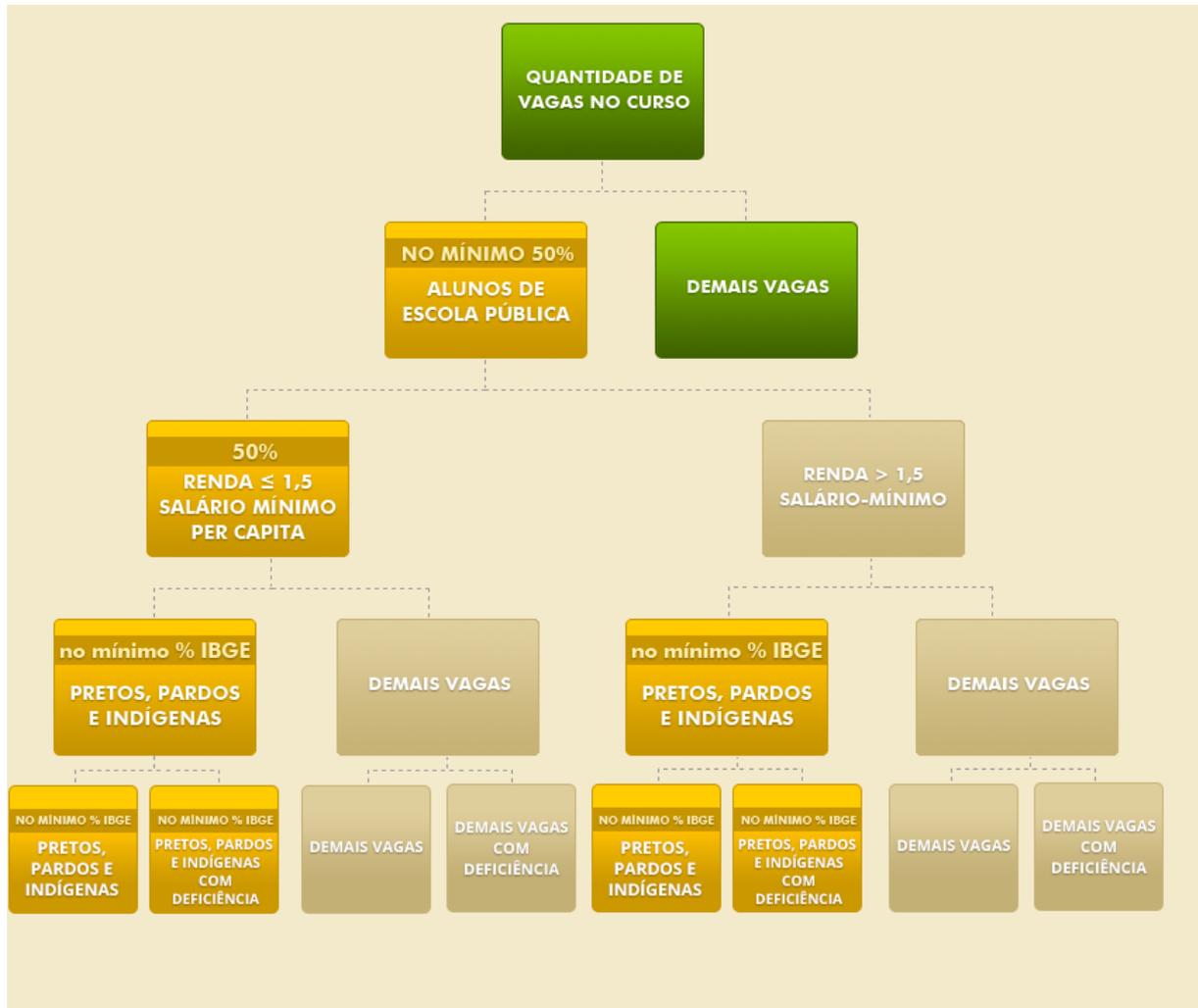
Em relação ao ingresso de estudantes das camadas populares na educação superior, observou-se, no decorrer dos anos 2000, ampliação das ações afirmativas no campo educacional, materializadas nas políticas de cotas (JACCOUD, 2008; BERNARDINO, 2004). Essas políticas ganharam força com a aprovação da Lei Nº 12.711 de 2012 (Lei de Cotas) que definiu parâmetros nacionais para o ingresso nas universidades federais e nas instituições de ensino técnico de nível médio.

A denominada Lei de Cotas garante a reserva de, no mínimo, 50% das vagas de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dessas vagas reservadas, 50% deverão ser ocupadas por estudantes cujas famílias possuam renda per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. E do percentual inicial (50%) serão reservadas vagas a estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, em proporção igual ou superior ao quantitativo desse grupo existente no território em análise, com base no último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esse percentual foi aplicado de forma

⁴ Essas políticas serão retomadas mais adiante neste trabalho.

gradativa a partir de 2013, até alcançar o total (50%), em 2016 (BRASIL, 2012a, §1º - §3º, §8º). A representação desses percentuais pode ser visualizado na Figura 1.

Figura 1 - Distribuição de vagas com base na Lei de Cotas – Brasil (2019)



Fonte: MEC, 2019.

A aprovação da Lei de Cotas configurou um ganho para as populações que, em geral, estiveram excluídas dos espaços universitários: população pobre, negra, indígena, pessoas com deficiência e egressos da rede pública de educação. Diversas instituições possuíam políticas de cotas específicas antes da aprovação desta Lei, a exemplo da Universidade de Brasília (UnB), que foi a primeira universidade federal a utilizar política de cotas raciais nos processos seletivos, em 2004 (ROSA, 2012; PIOVESAN, 2005). Contudo, a consolidação da Lei de Cotas significa um marco, visto que unifica, em âmbito nacional, ações afirmativas antes adotadas a critério de cada IFES e define uma reserva de vagas significativa (50%).

Não obstante os ganhos proporcionados pela Lei de Cotas, convém refletir acerca da permanência nas instituições de educação superior para essa parcela da população. A garantia da educação como direito deve ser pensada de forma ampla, com vistas a assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência do estudante no âmbito acadêmico. Conforme argumenta Moretti (2016), o direito à educação não pode ser mensurado apenas com números de matrículas, “além do acesso, o direito à educação deve ser pensado como um processo de formação holística, qualitativa e proativa para o desenvolvimento do potencial humano, sem discriminação” (p. 238).

É importante notar que o público prioritário especificado pela Lei de Cotas coincide com o público alvo definido pelo PNAES, no que se refere ao critério renda e à proveniência de escola pública. A Lei de Cotas avançou, ainda, ao incluir estudantes negros, indígenas e com deficiência. Nesse sentido, cumpre refletir se o PNAES adequou-se às novas demandas apresentadas pela Lei de Cotas e se os estudantes que ingressaram por essa nova ação afirmativa encontram no PNAES o suporte necessário para garantir as condições de permanência.

Diferentemente da Lei de Cotas, o PNAES ainda não possui o caráter de política de Estado, visto ser regulamentado somente por um decreto. O fato de não possuir força de lei, demonstra a fragilidade desse programa, que, no entanto, é reconhecido, em geral, como política de assistência estudantil⁵. O PNAES apresenta avanços, considerando que tem como objetivo assegurar as condições de permanência na educação superior a estudantes com baixa renda familiar ou provenientes de escolas públicas, os quais estiveram historicamente excluídos dos espaços acadêmicos. Contudo, ainda existe número significativo de jovens que ingressam na universidade, mas não acessam políticas de permanência, haja vista o atendimento focalizado/seletivo dessas ações (BEHRING; BOSCHETTI, 2011; BOSCHETTI, 2003).

A esse respeito, convém citar o relato de alguns estudantes, em audiência pública organizada pela Comissão de Direitos Humanos do Senado Federal, em 2017.

Estamos entrando pela porta da frente e saindo pelas portas dos fundos das universidades. O jovem negro hoje tem as condições de ingresso à academia, mas não possui as condições de permanência. Essa é uma luta a ser travada diariamente. - explicou o estudante de psicologia da Universidade Federal de

⁵ Para fins deste estudo será utilizado o termo “política de assistência estudantil” para se referir às ações desenvolvidas com base no PNAES, considerando que este é o normativo legal que define as ações de assistência estudantil, em âmbito nacional.

Santa Catarina, Jonas Bispo, durante a audiência da Comissão de Direitos Humanos (CDH). (NORONHA, 2017).

A permanência? Ela não está sendo tirada, ela está insuportável! Casos e mais casos de muitos estudantes tendo que... muitas meninas tendo que se prostituir.... Eu, por exemplo, tenho que vender chocolate no metrô para pagar a minha passagem. - desabafou uma estudante do 2º semestre de História, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. (NORONHA, 2017)⁶.

Essa realidade não é vivenciada apenas nas instituições de que falam esses discentes, mas é o que vivem muitos estudantes em Universidades Federais de todo o Brasil. É nesse sentido que se mostra necessária a reflexão acerca de ações para viabilizar, além do acesso, a permanência dos estudantes cotistas na educação superior, dentre as quais se inclui a política de assistência estudantil.

Diversos estudos têm se dedicado a investigar a temática do acesso e permanência na educação superior. A partir de pesquisa realizada no Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi possível identificar estudos recentes sobre a temática, com vistas a conhecer as produções teóricas e empíricas e a auxiliar na construção desta pesquisa. A busca foi realizada entre os meses de dezembro de 2017 e janeiro de 2018, utilizou como descritores “assistência AND estudantil” e “ações AND afirmativas”, no campo “resumo em português”, com período de defesa entre 2014 e 2017. A pesquisa localizou 26 trabalhos, porém alguns não estavam diretamente relacionados com o tema de interesse e outros repetidos. Assim, a partir da leitura prévia dos resumos, foram selecionados 15 trabalhos que apresentavam relação direta com o objeto desta pesquisa, para posterior análise⁷, como mostra o Quadro 1.

⁶ O relato dessa estudante foi transcrito a partir do vídeo que compõe a reportagem disponível em: <<https://ptnosenado.org.br/universitarios-cotistas-cobram-politica-de-permanencia-do-governo/>>. Acesso em abril de 2017. Reportagem similar está disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/04/03/participantes-de-audiencia-cobram-condicoes-dignas-para-cotistas-nas-universidades>>. Acesso em: abril de 2017. Outros relatos em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/eles-chegaram-la/>>. Acesso em: abril de 2017.

⁷ Para a momento de análise, todos os trabalhos foram salvos em pasta pessoal da pesquisadora. A partir da criação de uma tabela em Excel foram extraídos os elementos principais de cada trabalho: autor, título, ano, universidade, programa de pós-graduação, resumo, objetivos, metodologia, estrutura do sumário, referencial teórico, categorias, principais resultados, referência. Com base nessa tabela, foi construída a tabela síntese que se apresenta aqui.

Quadro 1 - Dissertações e teses sobre “ações afirmativas” e “assistência estudantil” localizadas na BDTD - Brasil (2014-2017)

Nº	AUTOR/ANO	TÍTULO	UNIVERSIDADE
1	Barbosa (2017)	Ações afirmativas na Universidade Federal de Viçosa: uma análise das condições de permanência	Universidade Federal de Viçosa
2	Nóbrega (2016)	Ações afirmativas na universidade popular brasileira: o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB	Universidade Nove de Julho
3	Souza (2016)	Acesso e permanência na UFPR: uma análise da política de assistência estudantil (2010-2014)	Universidade Federal do Paraná
4	Nascimento (2015)	Cotas sociais e reflexos na política de assistência estudantil: estudo de caso da Universidade Federal de Pelotas	Universidade Católica de Pelotas
5	Pinheiro (2015)	Evolução da demanda por assistência estudantil na UFSCAR em função da implementação das ações afirmativas nos anos de 2007 A 2013	Universidade Federal de São Carlos
6	Durat (2015)	A contradição das classes sociais presente no ensino superior: considerações sobre a assistência estudantil	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
7	Oliveira (2015)	Ações afirmativas na Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS: permanência das (os) estudantes cotistas no ensino superior.	Universidade Católica de Salvador
8	Pretto (2015)	Ações afirmativas na FAGED/UFRGS: um estudo a partir dos alunos que acessam o LIES	Universidade Federal do Rio Grande Do Sul
9	Dantas (2015)	Ações afirmativas na educação profissional técnica de nível médio: um Estudo no IFPB - <i>campus</i> João Pessoa	Universidade Federal de Pernambuco
10	Marques (2014)	O Programa Nacional de Assistência Estudantil/PNAES: uma análise a partir dos/as assistentes sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Universidade Federal da Paraíba
11	Santos (2014)	"Os 'intrusos' e os 'outros' quebrando o aquário e mudando os horizontes": as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da UFES - 2006 -2012	Universidade Federal do Espírito Santo
12	Nascimento (2014)	Uma análise das ações de assistência estudantil no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe	Universidade Federal De Sergipe
13	Oliveira (2014)	A relação entre as políticas de ação afirmativa e permanência na educação de ensino superior nas instituições federais de ensino: as especificidades do benefício moradia para os discentes de graduação da UFRJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

14	Espíndola (2014)	Análise da contribuição do programa de ações afirmativas para a democratização do acesso, permanência e conclusão de estudantes de escolas públicas e negros nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina
15	Pereira (2014)	A eficácia do sistema de cadastro socioeconômico da UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

Fonte: Elaboração própria, a partir de consulta à BDTD.

Dentre os trabalhos localizados, quatorze (14) são dissertações de mestrado e somente um (1) resulta de tese de doutorado (SANTOS, 2014). Considerando o intervalo temporal estabelecido (2014-2017), observou-se que o maior quantitativo de pesquisas teve a data de defesa nos anos de 2014, com seis (6) trabalhos e 2015, também com seis (6) trabalhos; em contraponto aos anos de 2016, que contou com dois (2) trabalhos; e 2017, com um (1) trabalho. A seleção desse período justificou-se pela intenção de analisar pesquisas que contemplassem o contexto de implementação da Lei de Cotas, que aprovada em 2012, começou a ser efetivada gradativamente a partir de 2013. Assim, deduziu-se que pesquisas concluídas em 2014 poderiam conter análises sobre a referida Lei.

No que tange às regiões com maior incidência de pesquisas nessa temática, verificou-se que maior parte se concentra no Sul (6) e Sudeste (5) do país, seguidas da Região Nordeste (4). Chama a atenção o fato de não ter sido localizada nenhuma pesquisa proveniente das regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil, o que reforça a relevância do desenvolvimento desta pesquisa, com vistas não somente a conhecer a realidade de Brasília, mas também a subsidiar investigações futuras sobre a realidade de outras universidades nessas regiões. Além disso, observou-se a preponderância de pesquisas desenvolvidas por universidades públicas federais (10) em comparação com universidades privadas (4) e estaduais (1). Essa constatação pode estar relacionada ao fato de a política de ação afirmativa, implementada pela Lei de Cotas, e a política de assistência estudantil, regulamentada pelo PNAES, destinarem-se exclusivamente a instituições públicas federais.

Em geral, essas pesquisas problematizaram a ampliação do acesso à educação superior em relação à (in)adequada garantia da permanência desse novo perfil de estudantes nas universidades brasileiras, ainda que com enfoques e campos de pesquisa diferentes. Algumas lançaram olhar específico sobre as políticas de ações afirmativas (SANTOS, 2014; ESPÍNDOLA, 2014; NÓBREGA, 2016; DANTAS, 2015; OLIVEIRA, 2015), enquanto

outras enfatizaram a política de assistência estudantil (SOUZA, 2016; DURAT, 2015; MARQUES, 2014; NASCIMENTO, 2014; PEREIRA, 2014).

Em observância à inter-relação entre as políticas de cotas e de assistência estudantil, o estudo de Barbosa (2017) teve como objetivo analisar as condições de permanência dos estudantes admitidos por meio das políticas de cotas, na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Com foco na análise do rendimento acadêmico e taxa de evasão, a autora identificou coeficientes acadêmicos próximos entre estudantes cotistas e não cotistas, e menor taxa de evasão entre os estudantes cotistas em relação aos que ingressaram via sistema universal. Contudo, reforça que as dificuldades socioeconômicas enfrentadas pelos estudantes cotistas impossibilitam a permanência na universidade. Destaca, ainda, que a má qualidade do ensino médio interfere fortemente na trajetória e desempenho acadêmico dos estudantes. Ademais, afirma a contribuição da política de assistência estudantil para a manutenção dos discentes na instituição.

A pesquisa realizada por Oliveira (2015) apresenta contribuições acerca das políticas de ações afirmativas. A partir da realidade da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na Bahia, a autora desenvolve uma pesquisa empírica junto aos estudantes, com vistas a identificar os impactos dessa política para a permanência dos cotistas. Estabelecendo relação entre a literatura sobre ações afirmativas, desigualdades raciais, discriminação, movimento negro e os dados levantados a partir das entrevistas com os estudantes, a autora afirma que as políticas de ações afirmativas se constituem como importante instrumento de democratização e busca por igualdade, apesar de não solucionarem a dificuldade de inserção de grupos socialmente vulneráveis à universidade.

O estudo de Souza (2016), por sua vez, tem como enfoque a política de assistência estudantil na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e identifica que essa política viabiliza a oferta de melhores condições para que os estudantes com fragilidade socioeconômica permaneçam na instituição. Porém, conclui que somente a política de assistência estudantil não é suficiente para garantir a permanência, necessitando de articulação com outras ações para potencializar a permanência estudantil e evitar a evasão.

A dissertação de autoria de Dantas (2015) corrobora com os resultados da pesquisa de Souza (2016). As análises empreendidas pela autora reforçam que as políticas de cotas garantem o acesso a grupos que até então estiveram alheios ao espaço acadêmico, porém, conclui com a constatação de que é necessário um conjunto de ações para promover impactos sociais positivos a essa camada da população: manutenção do ingresso via sistema de cotas;

garantia do acesso aos programas de benefícios estudantis; e acompanhamento psicossocial, pedagógico e orientação educacional.

Dentre os trabalhos analisados, mostrou-se recorrente o reforço, a partir das investigações realizadas, da afirmação de que as políticas de cotas garantem o ingresso, contudo, as instituições não têm sido eficazes na garantia de permanência, em especial com relação à política de assistência estudantil. A esse respeito, Marques (2014) denuncia o caráter focalizado, residual e excludente da política de assistência estudantil. A partir da realidade da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), afirma que as ações dessa política têm se limitado basicamente aos programas de alimentação e moradia, mostrando-se insuficiente para atender a todas as necessidades de permanência estudantil. Nesse sentido também se mostram os resultados das dissertações de Pretto (2015), Oliveira (2014) e Espíndola (2014).

As análises desenvolvidas por Nascimento (2014) e Pinheiro (2015) corroboram as constatações anteriores e evidenciam o aumento da demanda pelos programas de assistência estudantil após a implementação de políticas de expansão da educação superior. Ressaltam não a apenas a Lei de Cotas, mas anteriormente, o Reuni, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o SISU como fatores que intensificaram a presença de estudantes provenientes das camadas menos favorecidas da população, que necessitam de suporte institucional para permanecer e concluir o curso superior.

Com o intuito de verificar os efeitos provocados pelo sistema de cotas sociais na política de assistência estudantil, Nascimento (2015) desenvolveu uma pesquisa na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), na qual entrevistou os gestores desta instituição e os coordenadores do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace). Os resultados demonstraram que este sistema de cotas sociais promoveu a inserção de estudantes com fragilidade socioeconômica e de grupos discriminados por critérios étnico-raciais nas universidades. Além disso, as análises apontaram que esse sistema acarretou alterações na operacionalização da política de assistência estudantil e que esta é considerada como imprescindível para garantir a permanência desses estudantes na educação superior, contudo, ainda é considerada incipiente na promoção da permanência.

A análise dessas pesquisas evidenciou que a realidade das diferentes instituições pesquisadas convive com a dificuldade em promover a permanência dos estudantes que ingressaram via sistema de cotas. Em suma, reconhece-se que as políticas de ações afirmativas para ampliação do acesso à educação superior estão de fato possibilitando o

ingresso de estudantes que historicamente estiveram excluídos desse nível educacional, como a população negra, indígena, quilombola, pobre, oriunda de escola pública, com deficiência. Por outro lado, reforçam as dificuldades que esses estudantes estão enfrentando para permanecer na universidade. Além disso, referem-se a política de assistência estudantil como fundamental para viabilizar condições de permanência, porém, denunciam que somente essa política não é suficiente para alcançar esse objetivo.

Observar esse cenário fez surgirem inquietações acerca das condições de permanência dos estudantes cotistas na Universidade de Brasília. Sabe-se que as condições de vida dos estudantes que ingressam via sistema de cotas são marcadas por desigualdades, o que agrega à história desses sujeitos uma situação desprivilegiada em relação às classes favorecidas que comumente frequentavam o espaço acadêmico.

Com base nessas reflexões delineou-se a **pergunta fundante** que balizou esta pesquisa, qual seja: a política de assistência estudantil da UnB garante as condições de permanência aos estudantes que ingressam pelo sistema de cotas sociais e que participam dos Programas de Assistência Estudantil?

Outras questões problematizadoras foram levantadas, dentre elas: quais as principais dificuldades que esses estudantes enfrentam para permanecer na Universidade? Quais as ações desenvolvidas pela política de assistência estudantil da UnB que esses estudantes consideram mais importantes para garantir a permanência na instituição? Existem outras ações desenvolvidas pela UnB, além dos programas de assistência estudantil, com o objetivo de garantir as condições de permanência estudantil, com foco nos estudantes cotistas?

3. Delimitação do Objeto de Estudo

Esta dissertação versa sobre o acesso e a permanência na educação superior e o processo de democratização desse nível educacional no Brasil. Como **objeto de estudo**, definiu-se a política de cotas sociais, regulamentada pela Lei Nº 12.711 de 2012 (Lei de Cotas) e a política de assistência estudantil da Universidade de Brasília (UnB). Compreende-se que essas políticas educacionais configuram ações para promover o acesso e a permanência de estudantes na educação superior, as quais por sua relevância política e social merecem destaque na análise acadêmica.

Como mencionado, a UnB adotava sistema de cotas raciais, desde 2004, antes da promulgação da Lei de Cotas, que ocorreu em 2012. Após a implementação dessa Lei, a

Universidade manteve o sistema de cotas raciais e acrescentou a reserva de vagas determinada pela Lei de Cotas, compreendida como sistema de cotas sociais. Desse modo, atualmente, a UnB possui os seguintes sistemas de concorrência para ingresso na universidade: sistema de cotas sociais (50%), sistema de cotas raciais (5%), sistema universal (45%), os quais são adotados por todas as formas de ingresso primário na UnB⁸.

A escolha pelo **sistema de cotas sociais**, nesta pesquisa, justifica-se pelo impacto que essa política de ação afirmativa acarretou para a demanda por programas de assistência estudantil da UnB. Com base em dados⁹ da DDS, do total de estudantes contemplados com os programas até o final de 2017, mais de 50% haviam ingressado na UnB via sistema de cotas sociais. Além disso, sabe-se que essa demanda tende a ser crescente, considerando que os critérios da Lei de Cotas coincidem com o perfil prioritário para o PNAES: proveniência de escola pública e renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio.

A despeito da delimitação desta pesquisa pelo sistema de cotas sociais, reconhece-se ser fundamental a realização de outros estudos que enfoquem o sistema de cotas raciais ou que contemplem ambos os sistemas de cotas. Sabe-se que as primeiras ações afirmativas adotadas no âmbito universitário contemplaram a população negra e apesar da Lei de Cotas contemplar outras especificidades, para além da cor/raça dos estudantes, o debate racial no Brasil merece destaque e não pode ser omitido em detrimento de outras vulnerabilidades, como a socioeconômica, por exemplo. Contudo, diante da limitação temporal e de alcance da pesquisadora, esta dissertação realizou a opção pelo sistema de cotas sociais.

O *locus* desta pesquisa foi a Universidade de Brasília (UnB) e para além das razões em âmbito pessoal/profissional que levaram a essa escolha é importante evidenciar questões que levam essa universidade a ser um relevante local de pesquisa. A história da UnB marcou não apenas a inauguração da primeira universidade na nova Capital Federal, mas provocou mudanças que repercutiram na educação superior em todo o Brasil.

A criação da UnB, em 1962, configurou uma proposta inovadora para a estrutura universitária brasileira. A promessa de sua criação visava não apenas consolidar um campo para estudos acadêmico-profissionais, mas formar profissionais e cidadãos altamente qualificados para promover o desenvolvimento de Brasília e de todo o país. A proposta visava formar pessoas empenhadas e com a qualificação necessária para apresentar soluções para os problemas nacionais. Como destaca o Plano Orientador da UnB, sua estrutura visava:

⁸ As formas de ingresso e sistemas de concorrência da UnB serão retomados no Capítulo 3 desta dissertação.

⁹ Esses dados foram fornecidos diretamente pela DDS, em planilha Excel, após solicitação formal encaminhada via Sistema Eletrônico de Informações (SEI) no mês de junho de 2018.

- a) formar cidadãos responsáveis, empenhados na procura de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro na luta pelo desenvolvimento;
- b) preparar especialistas altamente qualificados em todos os ramos do saber, capazes de promover o progresso social pela aplicação dos recursos da técnica e da ciência.
- c) reunir e formar cientistas, pesquisadores e artistas e lhes assegurar os necessários meios materiais e as indispensáveis condições de autonomia e de liberdade para se devotarem à ampliação do conhecimento e à sua aplicação a serviço do homem. (UnB, 1962, p. 20)

Assim, vê-se que a proposta de criação da UnB estava alinhada com interesses mais amplos do país e com uma visão acerca do futuro da nova Capital e de toda a nação. Conforme afirma Sousa (2013), a construção dessa Universidade, concomitante à de Brasília, “assumiam com o país um grande compromisso de transformações em diversos planos – político, social, cultural, tecnológico e científico.” (p.99). Em complemento a essa concepção, o Plano Orientador da UnB expressa:

O que esperamos da Universidade de Brasília e lhe indicamos como missão fundamental é que contribua para a integração nacional através da ampliação das oportunidades de educação asseguradas à juventude, trazendo para seus Institutos e Escolas a mocidade de todos os Estados da Federação. (UnB, 1962)

Dentre os idealizadores do projeto de construção da UnB, estava Darcy Ribeiro, que foi seu primeiro reitor. Os ideais de Darcy Ribeiro para a nova universidade eram vistos como audaciosos e utópicos. A proposta rompia com o modelo tradicional de universidade existente no país e aspirava por uma reforma estrutural nas universidades. Contrapondo a lógica de influência dos condicionantes econômico-político-sociais da sociedade nas universidades, Darcy Ribeiro almejava um caminho inverso, através do qual as mudanças na sociedade adviriam do interior das instituições universitárias e do pensamento, produção e ação dos intelectuais e profissionais que nela seriam formados. Nos termos de Miglievich-Ribeiro:

Darcy propõe um reforma estrutural nas universidades latino-americanas, ciente do caráter utópico de seu modelo, por conseguinte, contrário a quaisquer experiências de universidade existentes, entretanto, passível de realização visto que se constitui como parâmetro de transformação da realidade. (2012, p. 36)

Para além de sua relevância para a história da universidade brasileira, a partir de sua criação como projeto da intelectualidade, a UnB também foi pioneira na implementação de

políticas educacionais, como a política de cotas para negros, em 2004, o que a colocou em evidência no debate nacional sobre políticas de ações afirmativas. Essa posição de destaque lhe atribui posição de influência para as demais universidades no país, mas também a coloca sob maior cobrança no que diz respeito à condução dessas políticas. Diante dessas observações, pondera-se a relevância de desenvolver esta pesquisa no âmbito da Universidade de Brasília.

No que tange ao recorte temporal, esta pesquisa contemplou o período de 2013 a 2018. Essa delimitação objetivou abarcar o período posterior à implementação da Lei de Cotas, que foi aprovada em 2012 e passou a ser implementada em 2013. O limite do ano de 2018 foi realizado com a finalidade de utilizar os dados mais recentes possíveis de serem obtidos nos bancos de dados da UnB e com tempo hábil para serem analisados, assim como os dados coletados diretamente com os estudantes, que contemplou o 1º semestre de 2018.

4. Objetivos

Considerando as reflexões apresentadas, o **objetivo geral** desta pesquisa consiste em analisar se a política de assistência estudantil da UnB garante as condições de permanência aos estudantes que ingressam pelo sistema de cotas sociais e que participam dos Programas de Assistência Estudantil dessa universidade.

A fim de dar materialidade ao objetivo geral, foram definidos os seguintes **objetivos específicos**:

- I. Examinar as formas de ingresso na UnB e os sistemas de concorrência (universal, cotas sociais e raciais).
- II. Analisar a política de assistência estudantil da UnB, no que se refere aos programas desenvolvidos e às regras de acesso aos mesmos.
- III. Levantar e analisar o perfil dos estudantes cotistas sociais participantes dos programas de assistência estudantil da UnB.
- IV. Identificar, a partir da perspectiva dos estudantes cotistas sociais, as principais dificuldades que eles enfrentam para permanecer na UnB e quais programas de assistência estudantil eles consideram mais importantes para garantir a permanência.

5. Caminho metodológico

O debate em torno da metodologia de pesquisa, em especial no campo das Ciências Sociais, em que se localiza este estudo, é permeado por diferentes concepções e definições conceituais. Por esse motivo, mostra-se relevante definir o posicionamento desta pesquisa acerca da metodologia a ser utilizada. Com suporte da definição de Minayo (2010), compreende-se por metodologia

[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas. (p. 14).

A pesquisa social visa a estudar a realidade e a desvendar questões acerca do objeto investigado. Para alcançar essa finalidade é necessário definir um caminho para se chegar a determinado fim (GIL, 2008). Esse percurso deve ter como base a definição de um método, pautado em um arsenal teórico, e a escolha da abordagem de pesquisa, dos procedimentos e técnicas que possibilitem obter as informações e dados necessários a elucidar o objeto de estudo e a compreendê-lo em sua essência, com vistas à transformação social.

5.1. A escolha do método

No que concerne à definição do método, esta pesquisa pauta-se no método histórico crítico-dialético. Essa escolha justifica-se por reconhecer que as contribuições propostas por essa forma de olhar a realidade permitem não apenas conhecer, o mais profundo possível, o objeto de investigação, tendo em vista que busca desvelar sua essência, para além dos fatos aparentes; mas também porque permitem traçar um horizonte de transformação social, indo além de sua mera compreensão.

O principal expoente em que se baseia esta pesquisa para a definição do método histórico crítico-dialético é Karl Marx (1818-1883), que apesar de não haver escrito um tratado específico sobre o método, mostrou, através do próprio desenvolvimento de seus estudos, caminhos e formas de investigação que baseiam o que hoje compreende-se pelo método histórico dialético em pesquisa. Desse modo, a leitura de obras desse autor, bem como

de autores contemporâneos que se baseiam em textos marxianos¹⁰, foi fundamental para sustentar as análises desenvolvidas nesta dissertação.

Em “A Miséria da Filosofia” (1985), obra crítica de Marx em relação à “Filosofia da Miséria” de Pierre-Joseph Proudhon, o autor realiza uma crítica aos economistas, dentre outros motivos, pelo fato de considerarem as categorias econômicas em si, mas não levarem em conta o movimento da história que as engendra. Ele afirma que “os economistas nos explicam como se produz estas relações dadas, mas não nos explicam como se produzem estas relações, isto é, o movimento histórico que as engendra.” (p. 102).

A compreensão do movimento histórico dos fenômenos é, pois, colocado em evidência pelo autor como condição necessária para compreendê-los em sua complexidade. Nessa constatação, vê-se que os acontecimentos da vida social não são fatos isolados, mas são influenciados por determinações sociais e econômicas mais amplas e historicamente constituídas. As mudanças nas relações de produção no decorrer da história provocam mudanças nas relações sociais, nas formas de ser, de se organizar e produzir conhecimento dos homens.

As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais. (MARX, 1985, p. 106)

Os acontecimentos e fenômenos de uma dada sociedade não são condições pré-estabelecidas ou naturais, mas são produtos do desenvolvimento histórico, são transitórias e estão em constante mudança. Considerando que há um processo contínuo de transformação nas forças produtivas, nas relações sociais, na construção das ideias, vê-se que a realidade está em constante movimento. Assim, não há como analisar a realidade olhando-a de maneira isolada, como algo estático; pelo contrário, é preciso partir do pressuposto desse constante movimento para compreendê-la em sua totalidade. A esse respeito Marx apresenta a seguinte ponderação:

[...] os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com sua produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias de acordo com suas relações sociais. Assim, estas ideias, estas

¹⁰ Nesta dissertação, utiliza-se o termo “*marxiana(o)*” para fazer referência a obras, escritos, definições e citações do próprio Karl Marx. O termo “*marxista*”, por sua vez, é compreendido e utilizado em referência a autores que tem como base as obras e o pensamento de Marx e que apresentam contribuições teóricas e empíricas a partir de reflexões das obras clássicas do autor alemão, como adeptos de sua teoria.

categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. Elas são *produtos históricos e transitórios*. (MARX, 1985, p. 106, grifos do autor)

Tendo em vista o caráter histórico e transitório das relações sociais, é necessário compreender que a totalidade está para além da mera soma ou linearidade entre as partes. Marx (1985) entende que a análise do todo exige mais do que a soma das partes, pois requer compreender as relações, as contradições, as imbricações dos múltiplos fatores que interferem na realidade, considerando as diversas partes que a compõem e suas complexidades internas. Nesse sentido,

[...] as partes, por si só, não explicam a realidade, pois esta não pode ser retirada do todo, embora sejam constituintes da totalidade, esta é maior e mais complexa que a soma de suas partes. [...] Por outro lado, totalidade não é uma categoria que deva ser entendida como “conhecer tudo”, mas como a consideração do objeto no interior de múltiplas determinações. (MATA, 2016, p. 82)

A visão de totalidade pode ser percebida ao se observar o processo investigativo de Marx, como exposto em “Para a Crítica da Economia Política” (1982). Na análise da sociedade burguesa, o teórico toma como ponto de partida a investigação do modo de produção específico dessa sociedade. Verifica, porém, a partir da análise dessa unidade, que ela está intrinsecamente relacionada a outros momentos do processo produtivo e que, além disso, determina e é determinada por eles, num movimento permeado por inter-relações. Assim, ao analisar a produção o autor não se volta somente a ela, de maneira isolada, mas observa o todo, buscando identificar os condicionantes e as interferências que são mutuamente causados.

O resultado a que chegamos não é que a produção, a distribuição, o intercâmbio, o consumo, são idênticos, mas que todos eles são elementos de uma totalidade, diferenças dentro de uma unidade. [...] Uma [forma] determinada da produção determina, pois, [formas] determinadas do consumo, da distribuição, da troca, assim como *relações determinadas desses diferentes fatores entre si*. (MARX, 1982, p. 13-14, grifos do autor)

Desse modo, o caminho para análise do objeto de investigação deve partir do real, do concreto, e considerar a unidade de análise mais simples, mas buscando compreendê-la nas relações com outras unidades que determinam e são determinadas pelo objeto de investigação até chegar a unidades mais complexas. A trajetória do conhecimento parte, assim, do concreto, mas processando diversas abstrações teóricas, que permitem retornar o olhar para essa realidade compreendendo-a em sua totalidade de determinações.

Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples. Chegados a esse ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas. (MARX, 1982, p.14)

Conforme explica Sousa (2014), na abordagem crítica-dialética, “o processo do conhecimento parte do real objetivo, histórico, dinâmico e conflitivo, percebido através de categorias abstratas, visando chegar à construção do real concreto.” (p. 317). Dessa forma, desenvolve-se uma trajetória que tem a realidade empírica como ponto de partida, sobre a qual o pesquisador se dedica a refletir abstrata e teoricamente, para posteriormente retornar à realidade concreta, porém de forma pensada. Nas palavras de Marx:

[...] o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida da intuição e da representação. (MARX, 1982, p.14)

Nesse sentido, ainda que ao tomar a realidade concreta como ponto de partida tenha-se, aparentemente, uma visão de síntese; a partir do momento em que se reflete teórica e abstratamente sobre essa realidade, o pensamento permitirá identificar suas múltiplas determinações. Assim, após o movimento do pensamento, ao se olhar para essa mesma realidade concreta não se terá a visão fragmentada do início, mas uma compreensão dos diversos componentes que determinam sua essência. Assim, “as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento”. (MARX, 1982, p. 14).

Com isso, percebe-se que não é apenas o concreto ou o pensamento que viabilizará o processo do conhecimento. Mas é a relação entre eles, em um movimento dialético, considerando a totalidade, que permitirá partir do concreto, elevar-se o pensamento de maneira abstrata e retornar ao concreto, porém de maneira pensada. “Nessa medida, o curso do pensamento abstrato que se eleva do mais simples ao complexo corresponde ao processo histórico efetivo.” (MARX, 1982, p. 15).

Nessa perspectiva, as contribuições do método histórico crítico-dialético são apresentadas por Sousa (2014) ao afirmar que este método “compreende os fenômenos em

suas várias dimensões e na perspectiva de sua historicidade, desvelando as contradições e mediações no contexto da totalidade na qual eles se manifestam.” (p. 317).

Nesse sentido, para empreender uma análise que descortine as aparências do objeto de estudo e que alcance sua essência, é necessário partir da realidade concreta, realizar reflexões profundas sobre os diversos elementos e fatores que interferem nessa realidade, por meio de abstrações e reflexões teóricas, para, em seguida, retornar à realidade concreta, porém, compreendendo-a em sua essência.

No percurso metodológico, um dos desafios consiste em lançar o olhar sobre o objeto de estudo buscando compreendê-lo em suas múltiplas determinações. Para trilhar essa trajetória é necessário estabelecer uma correta relação entre o campo empírico e o teórico, “através de um caminho metodológico que permita que o concreto se torne compreensível pela mediação do abstrato, e o todo através da mediação da parte.” (KUENZER, 2011, p. 6).

A viabilização dessa finalidade torna-se possível por meio da definição e articulação entre categorias de conteúdo e categorias metodológicas. As primeiras traduzem o objeto da pesquisa a partir da realidade concreta que se deseja investigar. E as categorias metodológicas dizem respeito às próprias categorias definidoras do método de investigação proposto. Assim, para alcançar os objetivos propostos para esta dissertação foram definidas como **categorias de conteúdo**: democratização da educação superior, política de assistência estudantil e política de cotas. E como **categorias metodológicas**: historicidade, totalidade, contradição e mediação.

Assim posto, o desafio enfrentado no decorrer desta dissertação consistiu em compreender e analisar as categorias de conteúdo à luz das categorias metodológicas, de modo a utilizá-las como suporte no desenvolvimento da pesquisa, como lentes para mediar a relação entre pesquisador e realidade pesquisada. Nos termos de Kuenzer (2011) “estas categorias metodológicas, embora não continuamente explicitadas, deverão dar o necessário suporte à relação pesquisador-objeto de pesquisa durante todo o desenrolar do trabalho, iluminando todos os procedimentos.” (p. 64).

Nessa perspectiva, ao analisar o objeto de estudo desta pesquisa, qual seja, a política de cotas sociais e sua interlocução com a política de assistência estudantil da UnB, à luz da categoria historicidade, buscou-se considerar seus movimentos históricos, os quais são permeados por contradições. Para tanto, foi necessário olhar o objeto de investigação para além do momento atual, apreendendo as diferentes fases históricas e identificando, no transcurso dessa história, os elementos que o constituíram e que influenciam na forma como

ele se organiza atualmente. Com essa visão, pretendeu-se alcançar um entendimento mediatizado sobre o objeto de análise da presente dissertação.

Retomando a análise de Marx sobre o objeto de sua investigação, que consistia na estruturação da sociedade burguesa, foi possível observar que o autor partiu dos condicionantes históricos e das mudanças ocorridas no decorrer da história. Acerca desse processo, Marx e Engels (1998) comentam que

[...] nas épocas anteriores da história, encontramos, quase por toda parte, uma completa estruturação da sociedade em estados ou ordens sociais. [...] A sociedade burguesa moderna, que surgiu do declínio da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classes. Limitou-se a estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das anteriores. (p.5)

Ao analisar as políticas educacionais focadas na democratização da educação superior, exige-se partir do pressuposto de que, para compreendê-las em sua essência, cabe analisá-las em sua historicidade, visto que o processo de concepção e desenvolvimento dessas políticas sofreram interferências a depender do contexto histórico, político e social em que se desenvolveram. Por isso, buscou-se compreender as origens da educação superior no Brasil e seu processo de construção até o momento atual.

Essa constatação mostra a importância de observar o objeto na totalidade social em que está inserido. A categoria totalidade pressupõe considerar a complexidade da realidade, a qual é composta por múltiplos determinantes que influenciam na forma como esta se apresenta no momento atual e nos desdobramentos que podem surgir, visto ser um processo dinâmico e em constante movimento. Assim, pautar-se na categoria totalidade implica compreender que o “objeto de pesquisa [...] ao mesmo tempo manifesta e é manifestação das relações sociais e produtivas mais amplas presentes nesta etapa do desenvolvimento do processo produtivo.” (KUENZER, 2011, p. 64). Em outros termos, a análise de totalidade social

[...] exige o esforço na direção da superação da fragmentação, pela articulação do conjunto de determinantes, condicionantes e possibilidades de lutas que se abrem pela forma de desenvolvimento proposto pelo modo de produção capitalista na atualidade. (PALUDO; VITÓRIA, 2014, p. 127)

Assim, a análise no âmbito da política de educação que se desenvolve nesta dissertação, baseou-se na concepção de totalidade social, tendo em vista, todavia, que “a totalidade não é soma das partes, mas um grande complexo constituído de complexos menos

complexos” (PONTES, 1996, p. 7). Desse modo, não se pode lançar olhar sobre essa realidade de forma isolada, mas é necessário considerar o contraditório processo em que está inserida e que é determinado por múltiplos fatores e sujeitos.

Em relação à categoria contradição, observa-se que esta se evidencia sempre em relação à totalidade social, tendo em vista que a reflexão dialética permitirá identificar as contradições que permeiam a realidade investigada. A esse respeito, é crucial assinalar o caráter contraditório inerente à sociedade capitalista e também das políticas e direitos sociais gestadas em seu interior. Acerca da contradição intrínseca à sociedade capitalista, Marx (1985) afirma que

[...] dia após dia, torna-se assim mais claro que as relações de produção nas quais a burguesia se move não têm um caráter uno, simples, mas um caráter dúplice; que, nas mesmas relações em que se produz a riqueza, também se produz a miséria; que, nas mesmas relações onde há desenvolvimento das forças produtivas, há uma força produtora de repressão; que estas relações só produzem a *riqueza burguesa*, ou seja: a riqueza da classe burguesa, destruindo continuamente a riqueza dos membros integrantes desta classe e produzindo um proletariado sempre crescente. (p. 117)

A contradição basilar da sociedade capitalista revela-se na crescente produção de riqueza acompanhada de uma crescente produção de pobreza, que se evidencia através do antagonismo entre as classes sociais presentes nessa sociedade – classe detentora do capital e classe trabalhadora. Em decorrência, porém, dessa relação antagônica, gestam-se os elementos da luta de classes, visto que ao mesmo tempo em que se intensificam as condições de exploração da classe trabalhadora, gestam-se os elementos que possibilitarão a essa classe, tendo consciência de sua condição, empenhar esforços para superar a condição de exploração. Sobre esse contradição, convém destacar a observação realizada por Marx e Engels (1998).

As armas que a burguesia empregou para abater o feudalismo voltam-se hoje contra a própria burguesia. Mas a burguesia não se limitou a forjar apenas as armas que lhe trarão a morte; produziu também os homens que empunharão essas armas – os operários modernos, os proletários. Na mesma medida em que a burguesia – isto é, o capital – se desenvolve, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, que só vivem enquanto tem trabalho e só tem trabalho enquanto o seu trabalho aumenta o capital. (p. 12)

Considerando o caráter contraditório da sociedade capitalista, compreende-se que as políticas sociais desenvolvidas em seu interior também são contraditoriamente organizadas. Pois, se de um lado atendem aos anseios da classe trabalhadora, de outro, não deixam de responder aos interesses da classe dominante. Com essa visão, Behring e Boschetti (2011)

compreendem a política social “como um processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil no âmbito dos conflitos e lutas de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo” (p. 36).

Em consonância com esse entendimento, reconhece-se também a configuração contraditória dos direitos sociais, pois, ao mesmo tempo em que se configuram como conquista histórica do movimento de lutas da classe trabalhadora, constituem-se como estratégia do sistema capitalista para sua manutenção, produção e reprodução (PALUDO; VITÓRIA, 2014).

Assim, é necessário olhar para o direito à educação e analisar a política de educação – em especial as que são objeto desta pesquisa – considerando os processos contraditórios em que estão inseridos. Nesse sentido, intentou-se evidenciar também as contradições presentes entre o texto escrito e a vivência prática, entre as normas legais e sua efetivação (ou não) na realidade concreta que é objeto desta investigação.

Trazendo essas reflexões como base para analisar a política educacional brasileira, há que considerar que no decorrer da história a condução do Estado oscilou em movimento contraditório, entre fases democráticas e ditatoriais. Isto explica a ocorrência de avanços e retrocessos na condução da política de educação superior. Esse movimento oscilatório da política educacional brasileira foi estudado por Fonseca (2014), que à luz do planejamento estatal conseguiu apreender essas contradições.

Refletindo sobre a categoria contradição no âmbito da política educacional, Kuenzer (2001) alerta para a importância de se captar o movimento do real para dar sustentação ao método.

Por isso, a pesquisa deverá buscar captar a todo momento o movimento, a ligação e unidade resultante da relação dos contrários, que ao se opor dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se recuperam; as determinações mais concretas contêm superando-as, as determinações mais abstratas; assim, o pensamento deverá mover-se durante o transcurso da investigação, entre os pólos dialeticamente relacionados, buscando compreender onde e como se incluem/excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade.” (p. 65)

Para sustentar a análise referente à apreensão da categoria mediação recorre-se, ainda, a estudos elaborados no âmbito do Serviço Social, tendo em vista a relevância desses conhecimentos para refletir a política de assistência estudantil, inclusive reconhecendo-a como espaço privilegiado de atuação profissional do assistente social. Pontes (1996), ao refletir sobre a relevância da categoria mediação para a atuação do assistente social, afirma

que “a mediação é a categoria central da articulação entre as partes de uma totalidade complexa, e é responsável pela possibilidade da passagem entre o imediato e o mediato.” (p. 3).

A categoria mediação fornece os instrumentos que viabilizam desprender-se dos fatos imediatos para alcançar o “movimento que ascende dos fatos (abstrato) ao real mediatizado (concreto pensado)” (Ibid., p. 11). Em outros termos, é por meio da mediação que se torna possível realizar o movimento dialético, que parte do real concreto, ascende ao pensamento abstrato e retorna à realidade concreta, mas de forma pensada, compreendendo-a não apenas em sua forma aparente, mas em sua essência.

Considerando que a concepção dialética se caracteriza primordialmente pela perspectiva de totalidade, Pontes (1996) afirma, ainda, que a mediação possui um caráter reflexivo, intelectual, pois “para ultrapassar o plano da imediatez (aparência), em busca da essência, tem que construir intelectivamente mediações, para reconstruir o próprio movimento do objeto.” (p. 9).

Assim, o processo de alcance da essência do fenômeno social é mediatizado pela sua aparência, porém, é necessário considerar a sua complexidade de modo a superar a sua observação como fatos isolados. Cabe, pois, observá-lo na sua totalidade, considerando as estruturas sócio-históricas, vivas e reais e que se encontram em permanente movimento (PONTES, 2000).

Com base nessas considerações, e voltando o olhar para esta pesquisa, percebe-se que a reflexão acerca do objeto de investigação deve considerar sua historicidade, mediada dialeticamente pela totalidade dos diversos elementos que interferiram em sua formação e que condicionam sua configuração atual. Os aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais mais amplos, que delineiam a forma como as relações sociais se reproduzem, precisam ser considerados para possibilitar a compreensão da realidade específica que é objeto desta análise, considerando suas diversas dimensões, relações, mediações e contradições.

Definido o método que serviu como lente para analisar a realidade social em que se insere o objeto deste estudo e as categorias de conteúdo e metodológicas que orientaram a análise, convém explicitar a abordagem desta pesquisa e a escolha dos procedimentos e técnicas de coleta e análise de dados que possibilitaram alcançar os objetivos propostos.

Cumprido ressaltar que método e procedimentos metodológicos não se opõem, pelo contrário, se complementam e possibilitam trilhar o caminho do conhecimento e desvelamento da realidade. A distinção aqui, consiste apenas em organização didática de

exposição do conteúdo. Assim, a clareza sobre o método mostra-se fundamental para viabilizar o coerente e adequado acesso aos dados, bem como sua análise, à luz do arsenal teórico-metodológico estabelecido.

5.2. Procedimentos Metodológicos

Este estudo insere-se na modalidade de pesquisa qualitativa, ainda que tenha utilizado de dados quantitativos para subsidiar a análise. Perceber a complexidade do objeto deste estudo e os significados que devem ser atribuídos aos fenômenos que lhe envolvem é que justifica a escolha desse tipo de pesquisa. Compreende-se, conforme aponta Minayo (2001), que

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. [...] O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia. (p. 21-22)

Segundo autores como Alves-Mazotti (1991) e Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é adequada para analisar experiências de indivíduos ou grupos, sendo que o pesquisador também é participante, na medida em que estabelece um diálogo com os sujeitos. Através da interação do pesquisador com o meio pesquisado são abstraídas informações sobre o contexto e são observadas as relações com o objeto de estudo, como forma de construção do entendimento sobre o fenômeno.

Para Bogdan e Biklen (1994), algumas características da pesquisa qualitativa devem ser consideradas:

- a) a fonte direta de dados é o ambiente natural e as ações investigadas podem ser mais bem compreendidas quando considerado o contexto histórico das instituições e o ambiente habitual de ocorrência;
- b) há um maior interesse no processo de como os dados foram produzidos do que propriamente nos produtos;
- c) em uma investigação qualitativa todos os detalhes constituem elementos fundamentais capazes de desvelar com sutileza as características e a forma como o objeto se

manifesta. Nesse sentido, as palavras são reveladoras para tornar mais claro a compreensão do objeto;

- d) o interesse dos pesquisadores se concentra mais no processo do que nos resultados ou produtos. A abordagem qualitativa preocupa-se com o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, interações, procedimentos diários e como o objeto se configura mediante os significados atribuídos pelos indivíduos;
- e) a análise dos dados é indutiva. Na investigação qualitativa não há preocupação com a testagem das hipóteses, sua refutação ou confirmação, antes, consiste em construir abstrações a partir da análise dos dados e a organização das informações obtidas;
- f) o significado tem importância fundamental na abordagem qualitativa. Os investigadores atentam para os significados atribuídos pelos indivíduos às suas vidas como forma de apreender as diferentes perspectivas dos mesmos frente ao objeto, assim, utilizam questionamentos para perceber as experiências, a interpretação que fazem delas e a forma como estruturam o meio em que vivem.

Complementando a visão anterior, Lüdke e André (1996) mostram que o pesquisador lança mão de uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes, o que possibilita cruzar informações, levantar, inclusive, dados indicativos de tensões no processo. A interação direta do pesquisador com o objeto estudado possibilita que o fenômeno seja compreendido a partir da perspectiva dos sujeitos, o que permite desvendar significados, valores, atitudes e crenças que permeiam o cotidiano. Nesse sentido, as contribuições das autoras mostraram-se relevantes para o desenvolvimento deste estudo possibilitando identificar tensões e contradições no processo de acesso e permanência de estudantes cotistas na UnB, a partir de uma interpretação dialética da análise dos fatos empíricos em diálogo com o que prevê a legislação e demais documentos a respeito da temática.

Como estratégia de investigação optou-se por um estudo de caso, o qual se caracteriza como uma investigação exaustiva de um ou de poucos fenômenos localizados (CRESWELL, 2007). Pela sua capacidade de fornecer respostas detalhadas sobre o problema investigado, o estudo de caso vem sendo fartamente utilizado como método de pesquisa nas mais diversas áreas do conhecimento, especialmente no campo das ciências humanas e sociais. Entre suas vantagens, essa modalidade não exige o rigor metodológico da pesquisa experimental, como a organização de grupos de controle e técnicas de amostragem. Ressalta-se, ainda, a

possibilidade de novas descobertas, por ser um método aberto a observações não previstas no planejamento da pesquisa.

O campo privilegiado de análise desta pesquisa foi a Universidade de Brasília (UnB), cujo foco voltou-se para a política de assistência estudantil e para a política de cotas sociais. A escolha pelo estudo de caso permitiu à pesquisadora explorar de forma mais profunda o campo de estudo coletando informações detalhadas.

No período exploratório, conforme indica Alves-Mazotti (1991), a pesquisa qualitativa deve conter uma revisão da literatura, com vistas a delimitar as categorias de conteúdo da pesquisa; uma revisão dos estudos empíricos (teses e dissertações) como suporte à delimitação da problemática e dos objetivos específicos do estudo, além dos procedimentos de pesquisa e os instrumentos a serem utilizados na coleta de dados.

Para auxiliar nessa fase, este estudo contou com o suporte teórico de diversos autores, que auxiliaram na definição e compreensão das categorias de conteúdo e metodológicas, bem como na análise e compreensão das múltiplas questões que perpassam o objeto da investigação. Entre esses autores encontram-se: HARVEY (2005), BEHRING; BOSCHETTI (2011), PEREIRA (2008a, 2008b), TONET (2005, 2007, 2009), FÁVERO (2006), MANCEBO (2008), RISTOFF (2008), KOWALSKI (2012), MOEHLECKE (2002), GOMES, N. (2005), KUENZER (2011), dentre outros.

Para o desenvolvimento da fase exploratória desta pesquisa foram levantados dados bibliográficos e fontes documentais. Os primeiros foram obtidos a partir de referências teóricas, com base em autores clássicos e contemporâneos que discutem sobre a temática deste estudo. Para tanto, foram realizadas pesquisas em artigos, monografias, dissertações, teses e outros trabalhos acadêmicos. Foram consultados: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), as publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Biblioteca Central da UnB (acervo físico e digital), dentre outros livros e trabalhos acadêmicos sugeridos por pesquisadores e profissionais da área.

As fontes documentais, por sua vez, consistiram em documentos oficiais, relatórios, legislação (leis, portarias, decretos, resoluções), dentre outros. Esses documentos foram localizados no site oficial da Universidade de Brasília e de seus respectivos decanatos, no Sistema Eletrônico de Informações (SEI), onde constam os Atos Oficiais da UnB, e em sites oficiais do Governo. Esse conjunto de fontes possibilitou acessar as informações necessárias para contemplar os objetivos específicos um (1) e dois (2) definidos para esta dissertação,

além de ter fornecido subsídio para a realização dos demais procedimentos de coleta e análise de dados.

Além dos dados disponíveis publicamente, foi necessário construir uma base de dados própria com informações específicas sobre o público-alvo definido para esta pesquisa, qual seja, os estudantes da assistência estudantil que ingressaram na UnB pelo sistema de cotas sociais. Para acessar as informações sobre o perfil desse grupo de discentes foi necessário encaminhar uma solicitação oficial para a Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), via Sistema Eletrônico de Informações (SEI). O documento foi enviado explicitando o objetivo desta pesquisa e detalhando as informações necessárias para dar prosseguimento ao estudo. Os dados dos discentes foram disponibilizados em uma planilha do Excel diretamente via e-mail para a pesquisadora. Ressalta-se que informações que permitissem identificar esses estudantes, como matrícula ou CPF, por exemplo, não foram disponibilizadas, de modo a preservar a identidade dos discentes. A partir dessa base de dados foi possível realizar a análise que viabilizou alcançar o objetivo específico três (3) desta pesquisa.

A investigação empírica é parte constituinte da pesquisa qualitativa quando, segundo Duarte (2004), o pesquisador deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos. Por esse motivo, para além das informações já disponibilizadas a partir dos sistemas da UnB, buscou-se realizar contato direto com os discentes para identificar suas opiniões e perspectivas sobre as dificuldades para permanecer na UnB e a respeito dos programas de assistência estudantil dessa universidade.

Para alcançar esse objetivo optou-se por utilizar o questionário auto aplicado como instrumento de coleta de dados. Conforme define Gil (2008) o questionário é “uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses [...] etc.” (p. 121). As vantagens desse instrumento, dentre outras, é a possibilidade de atingir grande número de pessoas, ter custos reduzidos para aplicação e garantir o anonimato dos respondentes.

A proposta inicial deste estudo previa definir uma amostra probabilística estratificada para aplicar os questionários. A escolha desse tipo de amostra considera o conhecimento prévio de algumas características da população¹¹, o que permitiria atingir uma amostra por

¹¹ Com base em Gil (2008), no âmbito das análises estatísticas, define-se universo ou população como "um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características.". E amostra como um "subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população." (p. 89-90).

subgrupos, com base em categorias pré-estabelecidas, de modo a assegurar a representatividade dos subgrupos em relação ao conjunto da população (GIL, 2008). Todavia, não foi possível acessar os dados de perfil dos estudantes em tempo hábil para conhecer a população e definir as categorias e subgrupos necessários para realizar esse tipo de amostragem.

Diante desse contratempo foi necessário mudar a estratégia de aplicação dos questionários, realizando, assim, uma amostragem aleatória simples. Desse modo, optou-se por encaminhar o questionário para toda a população definida como público alvo deste estudo, qual seja: os estudantes da assistência estudantil que ingressaram na UnB pelo sistema de cotas sociais. Com isso, todos os estudantes da população tiveram a mesma probabilidade de responder ao questionário.

A população deste estudo totalizou 3568 estudantes, para os quais o questionário foi enviado. Desse quantitativo, 840 estudantes responderam ao questionário dentro do período em que este ficou disponível. A amostra representou 24% da população, o que consiste em um percentual significativo do universo deste estudo. A partir dos dados obtidos com a aplicação do questionário foi possível empreender as análises que contemplam o objetivo específico quatro (4) desta pesquisa. As informações detalhadas sobre a aplicação do questionário e respectiva análise constam no Capítulo 5.

Como estratégia para análise dos dados desta pesquisa foi utilizada a análise de conteúdo, que consiste em uma técnica de investigação para analisar o conteúdo das comunicações. Constitui-se em uma técnica ampla e que pode ser desenvolvida sob diferentes estratégias a depender do tipo de comunicação (oral, escrita, fotográfica, a partir de símbolos, etc.) e dos objetivos do pesquisador.

Segundo Gil (2008), a análise de conteúdo é uma técnica de investigação cuja finalidade é desenvolver uma interpretação das comunicações através dos conteúdos. Para isso, busca realizar uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo para analisá-lo. De acordo Bardin (1977) a análise de conteúdo pode ser definida como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 42).

Autores como Gil (2008), Richardson (2012) e Franco (2008) apresentam contribuições a respeito de caminhos possíveis para realizar a análise de conteúdo, a partir das

reflexões de Laurence Bardin (1977). Apesar de não haver fórmulas prontas que se aplicam a toda e qualquer pesquisa, esses autores sistematizam fases que podem ser seguidas para viabilizar essa técnica de análise de dados, quais sejam: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos dados, inferência e interpretação.

A fase da pré-análise tem como finalidade organizar e preparar o material que servirá de base de dados para a pesquisa. A partir de uma leitura prévia dos documentos ou demais fontes disponíveis serão selecionados aqueles que serão utilizados para a análise propriamente dita. A segunda fase é a mais longa e que demanda maior tempo e dedicação do pesquisador. O momento de exploração do material exigirá as tarefas de codificação, categorização e quantificação das informações coletadas. E, por fim, a fase de tratamento dos dados, inferência e interpretação objetiva tornar os dados válidos e significativos. Utiliza-se de instrumentos estatísticos (contagem de frequências e percentuais, por exemplo) para a elaboração de quadros, gráficos e tabelas para evidenciar as informações obtidas e viabilizar a interpretação (GIL, 2008; RICHARDSON, 2012; FRANCO, 2008).

No decorrer desta pesquisa buscou-se seguir esses passos, em especial, no momento de análise dos questionários, o qual foi composto por perguntas abertas e fechadas e exigiu técnica adequada para análise e interpretação das informações coletadas. O desenvolvimento da pré-análise contou com a organização dos dados coletados em planilhas do Excel a partir das quais foi possível fazer uma leitura prévia das respostas apresentadas pelos estudantes. A partir dessa organização inicial foi possível definir as perguntas que poderiam ser analisadas de maneira mais quantitativa-descritiva – utilizando instrumentos de estatística básica como contagem de frequências e cálculos de percentuais. E as perguntas que, por serem abertas e consistirem em relatos mais detalhados dos estudantes, exigiriam maior cuidado na análise e dedicação à interpretação.

Realizada essa fase inicial, seguiu-se à sistematização das perguntas conforme questões estabelecidas no questionário e à codificação das respostas dos estudantes para posterior categorização e aglomeração viabilizando a contagem e quantificação. Apesar de a análise de conteúdo possuir elemento quantitativo, esta pesquisa também caracteriza-se como qualitativa, pelo fato de que não se restringiu ao fator numérico, mas utilizou-o como importante ferramenta de suporte para as análises qualitativas. Nos termos de Lüdke e André (2018), “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados.” (p. 57).

À medida que os dados foram sendo organizados, sistematizados, codificados e categorizados foi possível elaborar as tabelas e gráficos que são apresentados nesta dissertação. A partir de então foram realizadas as análises e interpretações. Esse processo, apesar das fases descritas, não é estanque ou linear. Pelo contrário, exigiu intenso trabalho e dedicação, passou por momentos de idas e vindas, pausas, reflexões, organização e reorganização de tabelas, contagem e recontagem de dados, definição e redefinição de categorias, em um percurso laborioso e que ainda que concluso (para este momento) não tem limite em suas possibilidades de investigação, tendo em vista a vasta riqueza das informações coletadas e as diversificadas possibilidades de análise e cruzamento dos dados.

De acordo com o método delineado para este trabalho, o método histórico crítico-dialético, observou-se que o processo do conhecimento parte da realidade concreta, a qual possui condicionantes históricos, políticos, econômicos, sociais, é dinâmica e permeada por conflitos (SOUSA, 2014). Desse modo, a análise empreendida buscou aprofundar o conhecimento sobre o objeto de estudo e observar a realidade concreta à luz dos referenciais teóricos e metodológicos definidos como base para este estudo.

Para dar consistência ao método, os dados empíricos foram analisados com um olhar dialético, o qual implica compreender o objeto em seu movimento histórico, observando as contradições que permeiam o seu processo de construção e de mudança. Há que reconhecer que a construção da política de cotas e da política de assistência estudantil, no Brasil, desde sua gênese até os dias atuais, foi eivada de tensões decorrentes dos diferentes substratos político-ideológicos e da conjuntura econômica de cada contexto histórico.

Além disso, empreendeu-se um esforço para identificar as tensões que advêm da própria gestão das políticas que são objeto deste estudo, levando em conta que, de um lado, a universidade é uma instituição que admite o pensamento divergente em seu interior, e, portanto, constitui-se como um campo de tensões e de debates permanentes. De outro, sua autonomia administrativa e financeira é relativizada ante o centralismo da burocracia estatal, cujas políticas se modificam ao sabor de cada gestão governamental.

Por esta razão, parafraseando Konder (2008), a visão de conjunto é sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que ela se refere, porque há sempre algo que escapa às nossas sínteses. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. É essa estrutura significativa, que a visão de conjunto proporciona, que se chama de totalidade dialética. Vista dessa perspectiva, a totalidade é mais do que a soma das partes que a

constituem, para que se possa ir além das aparências e penetrar na essência dos fenômenos, pela categoria mediação.

Observar o objeto de estudo com um olhar dialético implica, ainda, perceber as suas contradições e as possibilidades de mudança em seu movimento histórico. Com essa perspectiva, a intenção deste estudo é mostrar as mudanças políticas gestadas no decorrer do processo de expansão da educação superior no Brasil, em seus diferentes momentos políticos. E, ainda, mostrar como programas voltados para ampliar o acesso e garantir a permanência foram sendo construídos e expandidos para as instituições superiores, em meio às contradições que, segundo Pontes (2000), resultam da tensão entre as forças que buscam a manutenção do *status quo* e aquelas que buscam transformá-lo.

A trajetória metodológica explicitada intenta alcançar os objetivos delineados para este estudo. Para além disso, tem-se em mente que a “pesquisa social deve estar orientada à melhoria das condições de vida da grande maioria da população” (Richardson, 2012). Em consonância com esse entendimento, o objetivo maior que esta pesquisa visa a alcançar não é apenas a compreensão da realidade, mas, acima disso, a sua transformação.

Diante da complexidade dos procedimentos necessários a concretizar este estudo, é importante destacar os cuidados éticos que foram adotados para preservar os participantes e para garantir a viabilidade científica da pesquisa. Conforme prevê a Resolução N° 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, “a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos.”. Com base nessa concepção, foram adotados cuidados éticos com vistas a garantir a confidencialidade das informações, a privacidade dos participantes e a preservação de sua identidade, conforme princípios definidos na Resolução supracitada.

Conforme mencionado, no que tange às informações constantes nos sistemas da Universidade, foi aberto um processo pelo Sistema Eletrônico de Informações (SEI) endereçado à DDS, de modo a formalizar a solicitação dos dados necessários ao estudo. No documento, foram explicitados os dados pessoais e contatos da pesquisadora e da professora orientadora, título da dissertação, temática do estudo, objetivo com os dados solicitados e descrição das informações necessárias à pesquisa. A resposta a essa solicitação foi encaminhada pelo próprio SEI e os dados foram fornecidos por meio de planilha do Excel encaminhada ao e-mail da pesquisadora. Os dados pessoais que identificavam os estudantes, como CPF e número de matrícula, não foram fornecidos, para preservar suas identidades.

Em relação ao questionário, a DDS enviou diretamente ao e-mail dos estudantes o link do questionário e as informações sobre a pesquisa, de forma que esta pesquisadora não teve acesso aos contatos dos discentes. No corpo do e-mail constavam o título da dissertação, o objetivo da pesquisa e a relevância do estudo para o campo acadêmico, político e principalmente para os estudantes envolvidos no estudo. Foi esclarecido também que a participação na pesquisa era voluntária e confidencial, ou seja, o estudante não precisaria identificar-se, com o intuito de preservar a identidade dos respondentes e para manter o sigilo das informações. Os contatos pessoais e profissionais da pesquisadora e da professora orientadora foram colocados à disposição para sanar quaisquer dúvidas ou prestar esclarecimentos. Ao final do questionário informou-se aos participantes que os resultados seriam disponibilizados, após conclusão da pesquisa, no site oficial da Biblioteca Central da UnB.

Considerando ainda que esta pesquisadora é assistente social, torna-se basilar observar também o Código de Ética Profissional do(a) Assistente Social, regulamentado pela Resolução CFESS Nº 27, de 13 março de 1993. Esse dispositivo diz respeito não apenas às considerações éticas, mas ao posicionamento político, teórico e metodológico adotado no âmbito do exercício profissional e na realização de pesquisas na área do Serviço Social. Dentre as disposições do Código de Ética cumpre destacar o Artigo 2º que assegura como direito do assistente social a “liberdade na realização de seus estudos e pesquisas, resguardados os direitos de participação de indivíduos ou grupos envolvidos em seus trabalhos”. E também a garantia do sigilo de toda informação fornecida pelo participante, protegendo-o da exposição de suas questões pessoais.

Delineados os elementos principais que nortearam esta pesquisa, segue-se com a apresentação dos cinco capítulos que compõem esta dissertação. O primeiro capítulo apresenta as análises mais amplas que delinearam a construção do pensamento acerca do objeto deste estudo. Nesse capítulo, são realizadas reflexões acerca da sociedade capitalista e seu modo específico de produção, considerando ainda a concepção de Estado em que se pauta esta pesquisa. Pondera-se sobre a constituição histórica da política social e sua configuração na atualidade. Por fim, apresenta-se a análise entre a lógica meritocrática e a concepção de direitos como subsídio para refletir a garantia da educação superior como direito social, considerando as desigualdades na sociedade capitalista e a busca pela igualdade.

No segundo capítulo, buscou-se refletir sobre a categoria teórica atinente ao processo de democratização da educação superior no Brasil. Inicia-se com a concepção de democracia

que subjaz a categoria democratização. Em seguida, realiza-se um retrospecto histórico da educação superior no Brasil, analisando suas características e principais acontecimentos desde o período colonial até a promulgação da Constituição Federal de 1988. E, por fim, chega-se à reflexão acerca da expansão e democratização da educação superior na contemporaneidade.

Com vistas a analisar a política de cotas e de assistência estudantil, de forma mais específica, ergue-se o terceiro capítulo, no qual estão contempladas as trajetórias dessas políticas no Brasil, as contradições políticas e ideológicas que as perpassam, as discussões políticas contra ou em sua defesa e os marcos legais de sua efetivação. A partir dessa explanação geral, são analisadas as peculiaridades dessas políticas na realidade da Universidade de Brasília. Apresentam-se as formas de ingresso e os sistemas de concorrência para acessar a universidade de Brasília, delineando sua construção e organização atual. Na sequência, reflete-se sobre o processo de criação e a configuração atual da política de assistência estudantil.

O quarto e quinto capítulos sistematizam as análises empíricas deste estudo. O capítulo quatro apresenta o perfil dos estudantes cotistas sociais que participam dos programas de assistência estudantil da UnB, a partir de dados levantados junto à Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS). O capítulo cinco apresenta as análises empreendidas a partir das informações levantadas com a aplicação do questionário, que objetivou identificar as principais dificuldades que os estudantes cotistas sociais enfrentam para permanecer na UnB e os programas de assistência estudantil que eles consideram mais importantes para auxiliar na permanência.

CAPÍTULO 1

ESTADO, SOCIEDADE CAPITALISTA E POLÍTICA SOCIAL: REFLEXOS NAS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A reflexão acerca do acesso e permanência na educação superior que se pretende realizar tem como objeto de análise a política de cotas para ingresso nesse nível educacional e a política de assistência estudantil como ação privilegiada para garantir a permanência no espaço universitário.

Essa caminhada reflexiva se inicia identificando algumas categorias fundamentais que possibilitarão melhor conhecer o objeto desse trabalho. De modo algum, almeja-se esgotar as discussões teóricas acerca desses elementos introdutórios de análise, sobretudo considerando que nos espaços acadêmicos e de discussão teórica diversos assuntos são objeto de análises que encerram divergências em sua compreensão. Contudo, exatamente por considerar as divergências, é preciso indicar o lugar de partida e o posicionamento teórico, político e ideológico em que se pauta este estudo.

Inicialmente, é necessário situar a sociedade na qual o objeto de estudo está inserido: a sociedade capitalista. E nesse contexto, o papel desempenhado pelo Estado em meio às relações sociais e de produção. Em seguida, compreender a discussão acerca da política social, indicando sua constituição histórica e sua configuração na atualidade. Como fundo teórico a essa discussão é preciso refletir acerca da perspectiva do mérito que perpassa a educação superior, em oposição a sua garantia como direito, o que tem relação direta com as desigualdades sociais e com a busca pela igualdade na sociedade atual.

1.1. Sociedade capitalista e papel do Estado

Com vistas a desvendar a constituição do modo capitalista de produção, Marx (2015) reflete sobre a chamada “acumulação primitiva”, argumentando que anteriormente à acumulação capitalista existiu uma forma de acumulação que não é resultado da acumulação capitalista, mas seu ponto de partida. Para isso, faz referência ao modo de produção anterior à sociedade capitalista - a sociedade feudal - e ao modo como os camponeses foram expropriados dos meios necessários à sua reprodução e subsistência, impossibilitando-lhes quaisquer formas de subsistir... A não ser pela venda da própria força de trabalho.

O processo que cria a relação capitalista não pode ser senão o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização de seu trabalho [...]. A assim chamada acumulação primitiva não é, por conseguinte, mais do que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ela aparece como “primitiva” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde. A estrutura econômica da sociedade capitalista surgiu da estrutura econômica da sociedade feudal. A dissolução desta última liberou os elementos daquela. (Ibid., p. 514).

O processo de expropriação dos produtores rurais, possuidores dos meios de produção que garantiam sua própria subsistência e de sua família, acarretou um processo ilusório de liberdade. Aparentemente, esse processo os “libertou” da condição de servidão e submissão ao seu senhor; por outro lado, porém, essa nova condição os colocou na posição de “trabalhadores livres”, trabalhadores assalariados, que, sob argumentação burguesa, passariam a ter a “livre” condição de vender sua força de trabalho. A burguesia se empenhou em mostrar o lado positivo de ter tornado “livre” os escravos e servos, todavia, não problematizou a condição de "aprisionamento oculto" em que passaram a viver os trabalhadores assalariados.

A liberdade do servo de seu senhor, na transição do sistema feudal ao capitalista, o tornou livre para ser trabalhador assalariado nas mãos dos produtores capitalistas. Uma falsa liberdade, que o emancipou da condição de propriedade de outrem, para, cruelmente, lhe conceder a liberdade de vender-se a outrem. Agora, não mais é escravo, nem servo, “apenas” tem que vender a si próprio para garantir as condições de subsistir, de sobreviver, ainda que em condições extremamente degradantes. Essa tal liberdade, ocultando a situação de opressão e aprisionamento do trabalhador assalariado, mais escraviza do que a própria condição de escravo; pois este ao menos possuía consciência da posição em que ocupava, aquele, porém, se não tomar consciência do lugar em que ocupa, nem ao menos buscará uma liberdade plena. Essa realidade é expressa nos seguintes termos:

[...] na história da acumulação primitiva, o que faz época são todos os revolucionamentos que servem de alavanca à classe capitalista em formação, mas, acima de tudo, os momentos em que grandes massas humanas são despojadas súbita e violentamente de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como proletários absolutamente livres. A expropriação da terra que antes pertencia ao produtor rural, ao camponês, constitui a base de todo o processo. (MARX, 2015, p. 515).

Abordar a estrutura da sociedade capitalista implica compreender o seu modo específico de produção, que está baseado na divisão da sociedade em classes sociais. Na

sociedade capitalista, as relações sociais de produção são relações de exploração da força de trabalho, com vistas à geração de riquezas e acumulação de lucro, o que se dá em decorrência da separação entre aqueles que são detentores dos meios de produção e os que não são, possuindo somente sua força de trabalho (PALUDO; VITÓRIA, 2014).

Deu-se, assim, que os primeiros acumularam riquezas e os últimos acabaram sem ter nada para vender, a não ser sua própria pele. E desse pecado original datam a pobreza da grande massa, que ainda hoje, apesar de todo seu trabalho, continua a não possuir nada para vender a não ser a si mesma, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham deixado de trabalhar. (MARX, 2015, p. 513).

Situar a classe trabalhadora na posição desprivilegiada de não possuir os meios de produção necessários à sua subsistência e, pelo contrário, dispor somente de sua força de trabalho, indica a inserção dessa classe na dinâmica do modo de produção capitalista em uma de suas faces mais cruéis. Nas palavras de Marx (1978), “a necessidade de disputar seu preço com o capitalista é inerente à situação em que o operário se vê colocado e que o obriga a vender-se a si mesmo como uma mercadoria.” (p. 98). Assim, para ter as condições mínimas de produzir e se reproduzir nessa sociedade, o trabalhador vê-se obrigado a vender o único “bem” que possui (o seu trabalho).

Seu limite mínimo é determinado pelo elemento físico, quer dizer – para poder manter-se e se reproduzir, para perpetuar a sua existência física, a classe operária precisa obter os artigos de primeira necessidade, absolutamente indispensáveis à sua multiplicação. O valor destes meios de subsistência indispensáveis constitui, pois, o limite mínimo do valor do trabalho. Por outra parte, a extensão da jornada de trabalho também tem seus limites máximos, se bem que sejam muito elásticos. Seu limite máximo é dado pela força física do trabalhador. Se o esgotamento diário de suas energias vitais excede um certo grau, ele não poderá fornecê-las outra vez, todos os dias. Mas, como dizia, esse limite é muito elástico. Uma sucessão rápida de gerações raquíticas e de vida curta manterá abastecido o mercado de trabalho tão bem como uma série de gerações robustas e de vida longa. (MARX, 1978, p. 95).

Observar a intensificação desenfreada da exploração da mão de obra da classe trabalhadora, envolvendo inclusive mulheres e crianças nesse processo, levou Marx a analisar as legislações inglesas dos séculos XV e XVI e a identificar a forma como o Estado se posicionava em relação a regulamentação dessas normas. Marx (2015) menciona diferentes legislações da Inglaterra que puniam severamente aqueles em situação de pobreza, denominados como vagabundos, mendigos, desocupados, incapacitados para o trabalho; os quais, além de terem sido expropriados da terra de que possuíam e dos meios de subsistência

de que dispunham, agora viam-se como reféns das armadilhas do sistema capitalista, que além de ter tirado tudo o que os trabalhadores possuíam, agora os submetia a terríveis legislações baseadas em punição severa e sujeição a um sistema de escravidão.

O autor alemão menciona que a população passou a considerar sua condição como natural e a não questionar as condições de vida a que estava submetida: “no evoluir da produção capitalista desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição e hábito, reconhece as exigências desse modo de produção como leis naturais e evidentes por si mesmas.” (Ibid., p. 525). Vê-se aqui, que a organização da educação, apoiada também pela tradição da sociedade reproduzia as novas faces do sistema capitalista como naturais, em uma tentativa de imobilizar a classe trabalhadora e de mantê-la numa situação de subordinação e exploração. Contudo, é exatamente a postura consciente da classe operária em relação a essa situação que irá possibilitar o movimento de lutas contra o sistema estabelecido.

Nesse contexto, coloca-se necessário identificar a intervenção do Estado nessa relação de contradição entre classe dominante e classe trabalhadora. A depender do momento histórico e das condições econômicas e políticas emergentes, o lugar do Estado em meio às relações sociais e econômicas tende a apresentar-se de modos diversos, podendo atuar como instância controladora, coercitiva, interventora, reguladora, protetora, mantendo, sobretudo, o posicionamento favorável à classe dominante.

Convém mencionar que a compreensão e concepção de Estado é tema de reflexões profundas e que acompanham a história da humanidade. Essa conceituação não é consensual e tão pouco se faz acabada. Teóricos clássicos se dedicaram (direta ou indiretamente) a refletir sobre a concepção do Estado, sua origem e seu papel na dinâmica social (HOBBS, 1997; LOCKE, 1994; ROUSSEAU, 1997; DURKHEIM, 1983; WEBER, 1999).

Apoia-se, esta pesquisa, na visão do Estado enquanto espaço de confronto, conflito e contradição, visto a composição da sociedade em classes opostas e com interesses antagônicos. Como ponto de partida, apresenta-se a conceituação marxiana de que o Estado é o “comitê da burguesia”, compreendendo, nesse sentido, que os interesses defendidos no âmbito do Estado, serão, predominantemente, os interesses das classes dominantes. Conforme expõem Marx e Engels, em “O Manifesto do Partido Comunista”:

[...] a burguesia acabou por conquistar, com estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, o domínio político exclusivo no moderno Estado parlamentar. O executivo do Estado moderno não é mais do que um comitê para administrar os negócios coletivos de toda a classe burguesa. (1998, p. 7).

Com vistas a aprofundar a compreensão do que denomina “teoria marxista do Estado”, Harvey (2005) apresenta um estudo cujo objetivo é compreender o papel do Estado na sociedade capitalista e mostrar como o Estado desempenha tarefas mínimas de apoio ao modo capitalista de produção. O autor esclarece que Marx nunca escrevera um tratado específico acerca do Estado, apesar de ter existido essa intenção; mas acrescenta que as reflexões sobre o Estado perpassam toda a obra marxiana.

Em seu estudo, Harvey (Ibid.) parte da compreensão marxiana anteriormente citada, de que o “Estado é um comitê para gerir os negócios da burguesia”, mas problematiza que a compreensão de Marx sobre o Estado não se limita a essa citação do “Manifesto”. Harvey critica análises que se prendem apenas a esse aspecto, pois considera que são reducionistas e limitadoras da concepção de Estado para o clássico alemão. Argumenta que não se pode deixar de analisar a totalidade da obra marxiana, em toda sua complexidade, para empreender uma reflexão que alcance a profundidade da concepção de Estado para Marx.

Com base na concepção materialista marxiana, Harvey apresenta uma postulação básica: “o Estado se origina da contradição entre os interesses particulares e os da comunidade” (Ibid., p. 80). Dessa contradição entre os interesses individuais, particulares e os interesses gerais, comuns a toda a sociedade, se originam antagonismos de classes, já determinadas com base na estrutura social e na divisão social do trabalho. Em meio a esses antagonismos, o Estado se coloca aparentemente acima da sociedade e dos interesses particulares, com o argumento de manter a ordem e moderar os conflitos. Contudo, apesar dessa aparente “neutralidade de interesse”, o Estado atua em defesa da classe que está no poder (econômica e politicamente dominante), em oposição à classe trabalhadora (subordinada, explorada, oprimida).

É justamente essa contradição entre o interesse particular e o interesse coletivo que leva o interesse coletivo a tomar, na qualidade de Estado, uma forma independente, separada dos interesses reais do indivíduo e do conjunto e a fazer ao mesmo tempo às vezes de comunidade ilusória. (MARX; ENGELS, 2001, p. 29)

Configura-se assim, o que Harvey denomina de “interesse comum ilusório na forma do Estado” (Ibid., p. 81). Com base nesse entendimento, o Estado exerce o poder em favor dos interesses da classe dominante, enquanto afirma atuar como se em defesa dos interesses comuns da sociedade em geral. O Estado age, assim, como instrumento de dominação de classe, colocando-se em defesa dos interesses da classe dirigente, com o dever de perpetuar sua ideologia (a ideologia do Estado, que se funde com a da classe dominante) como se

fossem ideias universais. Assim, além do domínio de classe, o Estado detém o domínio da ideologia de classe.

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritualmente dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. [...] suas ideias são portanto as ideias dominantes de sua época. (Ibid., p. 48-49)

Harvey (Ibid.) define o caráter de dominação do Estado, na medida em que o capital é antagonico ao trabalho, e é o Estado que sustenta essa relação de contradição. O Estado tem o dever de organizar o sistema legal para garantir a reprodução do capital – regular as relações entre capital e trabalho, as relações de produção no sistema capitalista, com vistas a garantir o acúmulo de riquezas pela classe dominante. Desse modo, ao mesmo tempo em que mantém sua intervenção em defesa dos interesses da classe dominante, o Estado assegura alguns direitos à classe trabalhadora, com vistas a cumprir seu papel de regulador das relações sociais.

Desse modo, Harvey (Ibid.) explicita algumas funções do Estado para reprodução do sistema capitalista, dentre as quais: regular a competição, a exploração do trabalho assalariado e as legislações trabalhistas; prover bens públicos e infraestruturas sociais e físicas que possibilitem a exploração da mão de obra pelo capital, que são condições necessárias à produção e troca capitalista; administrar as crises e agir contra a tendência da queda da margem de lucro; agir como árbitro entre interesses conflitantes no interior da própria classe capitalista.

Apesar da aparente posição de mediador de interesses assumida pelo Estado, enquanto persistir o modo capitalista de produção, o Estado se fará necessário para prover as condições mínimas que possibilitam a reprodução desse sistema. Assim, para que se alcance uma sociedade sem classes é necessário que o Estado burguês seja suprimido. E para alcançar esse fim, somente a classe trabalhadora organizada e em luta poderá promover rupturas com o sistema capitalista estabelecido, com vistas a mudar a forma de organização da sociedade.

A intensificação da exploração é tão mais acentuada quanto o anseio da classe burguesa em potencializar seus ganhos – o que, se não houver intervenção externa, não haverá limites. É da própria inquietação da classe trabalhadora, ao ver suas condições de vida

subjugadas aos interesses da burguesia, que está o potencial para surgir movimentos de luta e de reivindicação por melhores condições de trabalho e de vida.

Com base nessa compreensão, entende-se que é necessário haver confrontos e movimentos de lutas por parte da classe trabalhadora, no sentido de defender os seus próprios interesses, exigindo a intervenção do Estado na relação capital-trabalho. Concebe-se assim, que o Estado não é neutro, tampouco pacífico ou desprovido de interesses e lutas de classes (BONETI, 2011; BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

No contexto de efervescência revolucionária e de organização da classe trabalhadora, sobretudo no século XIX, puderam ser observadas as primeiras ações do Estado no sentido do que hoje se compreende como política social. Conforme argumenta Vieira (2009),

[...] a política social aparece no capitalismo construída a partir das mobilizações operárias sucedidas ao longo das primeiras revoluções industriais. A política social, compreendida como estratégia governamental de intervenção nas relações sociais, unicamente pôde existir com o surgimento dos movimentos populares do século XIX. (p. 140).

Com base nessa compreensão, será apresentada, em sequência, a concepção de política social que baliza este trabalho, analisando sua configuração no seio da sociedade capitalista.

1.2. Política social: constituição histórica e configuração atual

O debate teórico acerca do entendimento de política social não é homogêneo. Como ponto de partida, apresenta-se a compreensão de Potyara Pereira (2008a) que parte da definição geral de que política pública é gênero, do qual a política social é uma espécie. Em seu estudo, a autora elenca dois grandes grupos de interpretações que, em geral, são realizadas acerca da política pública: um que compreende a política pública como produto da ação exclusiva do Estado; e outro, que compreende que a política pública é resultado da relação contraditória e dialética entre Estado e sociedade. Pereira (Ibid.) posiciona-se no segundo grupo, com o qual esta dissertação também tem concordância. Nos termos da autora,

[...] a política pública não é só do Estado, visto que, para sua existência, a sociedade também exerce papel ativo e decisivo; e o termo público é muito mais abrangente do que o termo estatal. [...] [política pública] é, em outras palavras, ação pública, na qual, além do Estado, a sociedade se faz presente, ganhando representatividade, poder de decisão e condições de exercer o controle sobre sua própria reprodução e sobre os atos de decisões do governo. (Ibid., p. 94).

Compreende-se, em concordância com Pereira (Ibid.), que desde seus primórdios a política tem caráter conflituoso, por se constituir de relações entre pessoas diferentes ou desiguais. A política resulta das relações de convivência entre os homens, que é marcada por diferenças e, sobretudo, por diferenças de classe dentro da estrutura social. Por isso, a autora argumenta que “a política é uma arena de conflitos de interesses”. (p. 90). Esse caráter possibilita a mobilização da sociedade em direção a defesa de seus interesses, na perspectiva de convertê-los em direitos de cidadania. Vislumbra-se, assim, que

[...] é justamente por ser conflituosa (e contraditória), que a política permite a formação de contra poderes em busca de ganhos para a comunidade e de ampliação da cidadania. É por meio da luta política que a cidadania se amplia e amadurece. (Ibid., p. 91).

É com esse caráter que se observa o surgimento e desenvolvimento das políticas sociais: não como simples concessão do Estado, mas “como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, no âmbito dos conflitos e luta de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 36). Em outros termos, a política social não é algo dado, mas é historicamente determinada e se configura como resultado das lutas de classe, como uma conquista da classe trabalhadora.

As políticas sociais situam-se, desse modo, como ações do Estado no sentido de minimizar as desigualdades decorrentes da relação de exploração da classe trabalhadora pela classe dominante. Nesse sentido, dentre as principais funções das políticas sociais estão: “concretizar direitos conquistados pela sociedade e incorporados nas leis” e “alocar e distribuir bens públicos” (PEREIRA, 2008a, p. 99).

Contudo, essas funções são permeadas por embates, visto que são executadas pelo Estado, que também é espaço de lutas e contradição. Conforme explicitado anteriormente, compreende-se o Estado enquanto defensor dos interesses da classe dominante, ao mesmo tempo, porém, em que se coloca no lugar de defesa dos interesses comuns. Coaduna-se com as colaborações de Boneti (2011) ao conceituar que “as políticas públicas se constituem como resultado de uma correlação de forças sociais, conjugando interesses específicos e/ou de classes, em que os interesses das classes política e/ou economicamente dominante têm prevalência, mas não unanimidade” (p. 97). Tal compreensão possibilita a mobilização da classe trabalhadora com vistas a lutar em defesa de seus interesses, visto que nem o Estado, nem as políticas sociais são inertes à correlação de interesses antagônicos.

Essas ponderações iniciais acerca da política social demarcam a concepção em que se pauta este estudo para compreendê-la, que consiste na perspectiva crítico-dialética. A partir desse posicionamento mostra-se possível analisar a materialização da política social na sociedade capitalista e em diferentes contextos históricos, delineando, ainda que brevemente, uma trajetória da política social.

Esse caminho será realizado apontando três momentos históricos: contexto do liberalismo (final do século XIX até a crise de 1929/1932); do keynesianismo-fordismo (após a Segunda Guerra Mundial até a década de 1970); e do neoliberalismo (a partir da crise de 1973/74 até os dias atuais). Para construção dessas reflexões as contribuições de Behring (2009); Bering e Boschetti (2011) e Pereira (2008b) foram utilizadas como basilares.

No que se refere à definição de um marco para as políticas sociais, não há uma data precisa para referenciar o surgimento das primeiras ações estatais com cunho social. Contudo, é possível identificar alguns processos que foram determinantes para impulsionar a constituição das primeiras ações do Estado em defesa de direitos à classe trabalhadora, ainda que embrionariamente. Com base em Behring e Boschetti (2011), os movimentos de massa social-democratas e o estabelecimento dos Estados-nação na Europa Ocidental, no final do século XIX, influenciaram sobremaneira na constituição das primeiras ações que vieram a ser reconhecidas como políticas sociais.

As referidas autoras apontam que três processos estavam diretamente envolvidos nesse contexto: o movimento de ascensão do capitalismo com a Revolução Industrial; os movimentos de lutas de classe; e o desenvolvimento da intervenção do Estado. É possível observar que foi o próprio movimento de desenvolvimento do capitalismo que gerou as condições de gênese das políticas sociais. Isso porque ao mesmo tempo em que aumentou a acumulação de riquezas (para alguns poucos), intensificou a exploração do trabalho e aprofundou as desigualdades sociais, acarretando situações de vida precárias, sobretudo em virtude das extensas jornadas de trabalho em condições degradantes, inclusive para mulheres e crianças.

Esse contexto de intensificação da exploração do trabalho desencadeou mobilizações e movimentos trabalhistas em reivindicação por redução da jornada de trabalho e melhores condições de vida. Nesse momento, por meio de legislações, em especial no campo das relações de trabalho, é que se gestam as primeiras ações do Estado no sentido de regulamentar a relação entre patrões e empregados, entre capitalistas e trabalhadores, ainda que de forma limitada, mas que já constituíram um avanço.

As ações desenvolvidas pelo Estado até o século XIX eram restritas e pautadas num caráter repressivo e punitivo do Estado, e não protetor. O trabalho era visto como um imperativo, de modo que aqueles que não conseguiam se estabelecer no mercado de trabalho, eram vistos como “vagabundos”. As legislações trabalhistas eram estruturadas para forçar o exercício do trabalho a todos os que possuíam condições de trabalhar. As ações assistenciais voltavam-se a induzir o trabalhador a se manter por meio do próprio trabalho; aqueles considerados “inaptos” ao trabalho poderiam ter acesso a essas ações, as quais, porém, eram extremamente seletivas e não eram garantidas a todos que necessitavam (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

O final do século XIX e início do século XX consiste em um período de predomínio do liberalismo: ideal que influenciou direta e fortemente as ações do Estado naquele contexto. Acerca das características do liberalismo, Behring e Boschetti (2011) apresentam alguns elementos essenciais, como: predomínio do individualismo, sob a máxima de que a busca do bem estar individual maximiza o bem estar coletivo; predomínio da liberdade e competitividade; naturalização da miséria; manutenção de um Estado mínimo, argumentando que o mercado se autorregula, então a intervenção do Estado deve ser a mínima possível; as políticas sociais são vistas como estímulo ao ócio e ao desperdício e por isso devem ser um paliativo - com base no argumento de suprimento das necessidades pessoais pelo próprio trabalho e na não intervenção do Estado.

O século XIX foi palco das primeiras intervenções estatais no sentido de constituição das políticas sociais, porém com atuação limitada e restrita do Estado. O ideário liberal restringiu ao máximo as ações estatais no sentido de garantir direitos à classe trabalhadora. A transição de uma perspectiva liberal do Estado para uma atuação voltada à área social se ampliou no século XX, sob orientações social-democratas e reformas do período pós-Guerra.

Nesse sentido, as primeiras iniciativas de políticas sociais podem ser entendidas na relação de continuidade entre Estado liberal e Estado social. [ou seja,] não houve ruptura radical entre o Estado liberal predominante no século XIX e o Estado social capitalista do século XX. Houve, sim, uma mudança profunda na perspectiva do Estado. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p.63)

A argumentação das autoras não quer dizer, no entanto, que há uma linha contínua de “evolução” entre Estado liberal e Estado social. Elas demarcam, na verdade, que a essência do Estado é a mesma, o que ocorre é somente uma mudança na forma de intervenção - hora com maior atendimento a demandas sociais, hora com maior restrição nessa área. Nos termos das

autoras: “ambos [Estado liberal e Estado social] têm um ponto em comum: o reconhecimento de direitos sem colocar em xeque os fundamentos do capitalismo” (Ibid., p. 63). A mudança na perspectiva do Estado abriu espaço para ampliação das intervenções no campo social, onde se gestaram políticas sociais que refletiram conquistas da classe trabalhadora, sem, contudo, alterar a natureza do Estado.

As mudanças na forma de atuação do Estado não ocorrem de maneira desconectada dos acontecimentos nas esferas política e econômica. Segundo Behring e Boschetti (Ibid.), o crescimento das mobilizações operárias, em busca de reconhecimento de direitos cada vez mais amplos, associado ao processo de concentração e monopolização do capital, com acirramento da concorrência, desencadearam um momento de questionamento dos pressupostos do liberalismo, que defendia um mercado autorregulado. Esses processos tiveram como grande expressão de enfraquecimento das bases liberais a crise vivenciada nos anos 1929-1932.

Em questionamento ao movimento de crise do capitalismo e em busca de respostas a esse cenário estabelecem-se as bases teóricas do keynesianismo - em referência ao teórico John Maynard Keynes, na Inglaterra. Contrapondo-se em parte aos princípios liberais, Keynes defendia uma maior intervenção do Estado na economia, com vistas a movimentar a produção. Questionava o argumento de que a economia se autorregula e de que a oferta cria sua própria demanda. Para ele, a chamada “mão invisível” do mercado não seria suficiente para regular as relações de produção e a harmonia entre interesses individuais e o bem-estar coletivo (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

A política keynesiana pautava-se em dois pilares básicos: pleno emprego e maior igualdade social. Esses objetivos seriam alcançados com maior geração de emprego, via produção de serviços públicos; e com o aumento de renda e promoção de igualdade social, por meio de serviços públicos e das políticas sociais (BEHRING; BOSCHETTI, 2011). Desse modo, o Estado passa a ter papel ativo na intervenção das relações sociais e econômicas, com isso, há intensa ampliação das políticas sociais. Esse período configurou ganhos sociais na perspectiva de reconhecimento de direitos, mas que, não se pode esquecer, em última instância visava a reerguer o capitalismo do período de crise vivenciado na década de 1930.

Em conjunto com as postulações do keynesianismo, as mudanças no modo de produção provocadas pelo modelo fordista também interferiram nas relações sócio-econômicas do período e influenciaram na configuração das políticas sociais. O fordismo tem como expoente Henry Ford, em virtude das mudanças na jornada de trabalho e na linha de

produção de suas fábricas, nos Estados Unidos, no início do século XX. As alterações na linha de produção consolidaram mudanças no mundo da produção. O pacto fordista tinha como perspectiva a produção em massa para o consumo em massa e a realização de acordos coletivos com os trabalhadores do setor monopolista com vistas a ganhos de produtividade do trabalho (BEHRING, 2009).

Além das mudanças na esfera econômica e no modo de produção, o fordismo também modificou as relações sociais. À classe trabalhadora, naquele período, foi possível atribuir melhorias nas condições de trabalho, o acesso a bens de consumo e lazer que não eram acessados em períodos anteriores, bem como a sensação da garantia do emprego, associada ao pleno emprego keynesiano. Tais melhorias não estiveram dissociadas do movimento de lideranças operárias social-democratas e de partidos comunistas, o que viabilizou o acordo keynesiano-fordista. Conforme sintetizam Behring e Boschetti,

[...] o keynesianismo e o fordismo, associados, constituem os pilares do processo de acumulação acelerada do capital no pós-1945, com forte expansão da demanda efetiva, altas taxas de lucro, elevação do padrão de vida das massas no capitalismo central, e um alto grau de internacionalização do capital, sob o comando da economia norte-americana. (2011, p. 88).

Se por um lado, o final do século XIX é identificado como o período que marca a origem da política social; por outro, sua ampliação de maneira mais efetiva está relacionada aos acontecimentos nas esferas política, econômica e social do século XX. A generalização da política social é associada ao período posterior à Segunda Guerra Mundial, sobretudo com o advento do que ficou conhecido como *Welfare State* (Estado de Bem-Estar), ainda que este último tenha se materializado de modos diferentes em cada nação em que de fato se efetivou.

Acerca da relação entre a política social e o *Welfare State*, importa ressaltar que ambos os processos não são equivalentes, apesar de fortemente relacionados. Recorrendo ao entendimento de Potyara Pereira (2008b), compreende-se que a política social é um fenômeno genérico, amplo, que pode se manifestar em diferentes contextos históricos e sofrer variações a depender do governo que a sustenta; o *Welfare State*, por outro lado, é um fenômeno historicamente datado, que ocorreu em determinado período histórico, sob condições específicas e que teve seu momento de auge e declínio. Nos termos da autora, *Welfare State* refere-se a “aquele moderno modelo estatal de intervenção na economia de mercado que, ao contrário do modelo liberal que o antecedeu, fortaleceu e expandiu o setor público e implantou e geriu sistemas de proteção social.” (Ibid., p. 23).

Desse modo, o *Welfare State* marca um período de ampliação da intervenção estatal, com ganhos à classe trabalhadora, em oposição ao período de restrição da atuação do Estado. Contudo, não se trata de uma mudança estrutural no próprio Estado, visto que seu caráter contraditório permanece, porém, com reconhecimento de garantias sociais. Conforme sintetiza Pereira (2008b), o surgimento do Estado de Bem-Estar Social “está relacionado a demandas por maior igualdade e reconhecimento de direitos sociais e segurança econômica, concomitantemente com demandas do capital de se manter reciclado e preservado” (p. 87).

Durante o período de predomínio do *Welfare State*, principalmente nos países da Europa - onde teve maior expressão - as políticas sociais viveram uma fase de ampliação, tanto no sentido de aumentar coberturas sociais, quanto no sentido de se alastrar por diferentes países, sujeitando-se, claro, às especificidades de cada nação e de cada governo. Esse fato pode levar à equivocada identificação da política social com o Estado de Bem-Estar. No entanto, o período conhecido como *Welfare State*, os chamados “anos de ouro”, não se perpetuou, pelo contrário, se exauriu com os sinais de uma nova crise no capitalismo. As políticas sociais, contudo, permanecem; ainda que sob forte ataque e de maneira restrita, elas se mantêm, porém, sofrendo as mudanças do contexto histórico, social e econômico em que estão inseridas.

O capitalismo convive com crises que estão intrínsecas ao seu modo de funcionamento. A crise de 1929 e o período entre-guerras constituíram uma conjuntura política e social que abalou a estrutura do capital, mas que em período posterior possibilitou alterações na organização do Estado, com reconhecimento da necessária intervenção estatal na regulação do mercado e das relações sociais, o que se evidenciou com a constituição do *Welfare State*. Após esse período de ampliação no âmbito da proteção social e em oposição a essa forma de intervenção estatal, se gestaram movimentos de questionamento dessa ordem, que ganham força com a evidenciação de novas crises na esfera econômica, como ocorreu na década de 1970.

O período pós-1970 é marcado pelo avanço dos ideais neoliberais que ganham força com a crise de 1969-1973. A redução do crescimento econômico e a elevação da inflação reforçam argumentos da crítica neoliberal aos pressupostos intervencionistas que possibilitaram a instituição do Estado social. Retorna à cena a defesa da não intervenção do Estado na economia, sob argumento de que a auto-regulação dos mercados garantirá resultados necessários a conter a crise e manter o “bom” funcionamento da ordem capitalista.

Apesar do estabelecimento da ideologia neoliberal no decorrer da década de 1970 e 1980, o contexto de crise não cessou. Esse período de recessão, contudo, acarretou consequências nefastas à classe trabalhadora, dentre as quais, Behring e Boschetti evidenciam: “aumento do desemprego, destruição dos postos de trabalho não-qualificados, redução dos salários devido ao aumento da oferta de mão-de-obra e redução de gastos com as políticas sociais” (2011, p. 127).

O projeto neoliberal se espalhou durante a década de 1990 e início do século XXI. Os países da Europa Central que vivenciaram a experiência do *Welfare State* de forma mais efetiva também não estiveram alheios ao predomínio do neoliberalismo, que acarretou forte retração das políticas sociais e dos ganhos à classe trabalhadora, que haviam sido conquistados até então.

No Brasil, a ideologia neoliberal ganhou força, principalmente, na década de 1990, sob o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Esse período é marcado por um contexto de regressão dos direitos sociais, em oposição às conquistas alcançadas com a Constituição Federal de 1988, que constituiu um marco na garantia de direitos no país.

À vigência dos princípios neoliberais – sobretudo os que afetam diretamente a classe trabalhadora, como a redução dos gastos sociais, o aumento de arrecadação de impostos indiretos, o aumento nos índices de desemprego – soma-se o processo de reestruturação produtiva, de contrarreforma do Estado, de financeirização do processo de acumulação capitalista, que se gestam em âmbito mundial e repercutem no Brasil. As consequências desses processos afetam diretamente as condições de vida da classe trabalhadora, a configuração das políticas sociais e a garantia de direitos.

No que tange à configuração das políticas sociais, novas características podem ser observadas, as quais tendem a restringir direitos e a atender minimamente aos interesses da classe trabalhadora, em detrimento dos interesses da classe política e economicamente no poder. Com esse novo contexto, as políticas sociais encontram-se marcadas pela privatização, focalização/seletividade e descentralização (BEHRING e BOSCHETTI, 2011; VIANNA, 1998; BEHRING, 2010).

Essas características, apesar de se referirem às políticas sociais em geral, incidem diretamente sobre a política de educação. Em relação à privatização, há a transferência para o setor privado da oferta de serviços que deveriam ser oferecidos pelo Estado. Esse processo gera um hiato, na medida em que distingue entre aqueles que possuem condições para pagar por determinado serviço e aqueles que não detêm essa condição. Nesse sentido, retira o

caráter de direito e atribui o caráter de mercadoria, relegando à esfera do mercado a garantia de serviços públicos essenciais.

O caráter de seletividade/focalização refere-se à possibilidade de acesso somente àqueles que comprovarem não possuir condições financeiras de prover por conta própria o acesso a determinado direito. Boschetti (2003) diferencia o termo seletividade de focalização, afirmando que apesar de, em geral, haver um tratamento indistinto entre ambos os termos eles possuem conotações diferentes.

A autora explica que a seletividade está relacionada ao fato de eleger, de separar, de escolher quem, dentre um universo de pessoas, terá acesso a determinado serviço. O objetivo da seletividade está exatamente em realizar um processo com critérios minuciosos de seleção que dará acesso somente a alguns, não havendo a intenção de ampliar os serviços, mas de reduzir o atendimento de acordo com as regras definidas. A focalização, por sua vez, tem como sentido primordial delimitar um foco específico para atendimento; não significa restringir, mas direcionar atenção especial ao grupo que se deseja intervir com vistas a reduzir determinada desigualdade. Pode possuir, no entanto, uma conotação negativa quando associada à noção de seletividade, em detrimento do direito da coletividade, ou seja, em oposição à garantia do direito como universal (Ibid., p. 85-86).

Ao mencionar a descentralização das políticas sociais como tendência atual, em tempos de neoliberalismo, não se refere à descentralização político-administrativa de gestão da política pública como um instrumento de compartilhar poder entre os entes federados. Refere-se, sim, à transferência de responsabilidades que competem ao Estado a outros atores sociais: instituições privadas, organizações não governamentais, entidades filantrópicas e religiosas. Esse processo atribui o sentido de favor a conquistas que devem ser vislumbradas como direito.

A observância dessas características é percebida na política de educação, em evidência, na educação superior. Há um forte processo de privatização dos níveis mais elevados de educação no Brasil, por meio do qual o Estado se exime da responsabilidade de assegurar esse direito. Além disso, não há universalidade na oferta de vagas nas instituições de educação superior. Nesse sentido, observa-se que o acesso a esse nível educacional passa pela seletividade, via processos seletivos de alta concorrência que atribuem à capacidade de cada um a responsabilidade da aprovação e não visam a ampliar a oferta. A descentralização é observada também por meio de acordos com instituições privadas e filantrópicas, reforçada ainda por incentivos fiscais.

A realidade é dinâmica e exige observar os acontecimentos nas diversas esferas da sociedade para compreender a configuração da política social e, mais do que isso, para permanecer em luta por sua defesa. O contexto atual permanece de conflitos, tensões e contradições, em âmbito nacional e mundial. Esse embate de interesses revela as contradições que estão presentes na sociedade capitalista e que interferem diretamente na relação entre Estado e sociedade. No campo das políticas sociais, a ampliação ou retração de direitos está diretamente relacionada à correlação de forças presentes e ao movimento de lutas da classe trabalhadora em defesa de seus interesses em oposição aos ganhos do capital.

Esse movimento reflete na esfera da educação e na garantia da educação como direito social. Os pressupostos neoliberais interferem na configuração da política de educação e na intervenção do Estado para garantir esse direito. A defesa da privatização, a restrição da oferta nos níveis mais elevados de educação e a lógica meritocrática perpassam a esfera educacional em oposição à garantia da educação como direito social.

Nesse sentido, por considerar a forte presença da defesa do mérito individual no âmbito da educação superior, como reflexo do projeto neoliberal, convém compreender de que forma a lógica meritocrática se constrói e se evidencia nesse nível de educação e a necessidade de se contrapor a essa concepção para defender a educação superior efetivamente como direito.

1.3. Educação superior: entre o mérito e o direito face às desigualdades sociais

A Constituição Federal de 1988 prevê a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, Art. 205). No entanto, o dever do Estado na garantia da educação se materializa de forma limitada. A Carta Magna define de que modo será a promoção da educação pelo poder público. A obrigatoriedade da educação pública ocorre somente na educação básica, dos 4 aos 17 anos de idade; com especificação do objetivo de “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1988, Art. 208).

No que tange à educação superior, contudo, o texto constitucional dispõe que o dever do Estado será efetivado mediante a garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, Art. 208, inciso V). Evidencia-se o objetivo do Estado em efetivar o direito “mínimo” à educação, permanecendo os níveis mais elevados de ensino subordinados à lógica meritocrática, que perpetua o acesso desigual à educação, sobretudo à educação superior.

A concepção subjacente ao texto constitucional é de que o acesso a esse nível de educação está baseado no mérito individual; considerando que a palavra “mérito” pode ser identificada como: aptidão, competência, capacidade, merecimento, talento, virtude¹². Conforme definido por Livia Barbosa (2003), mérito é o “reconhecimento público da capacidade de cada um realizar determinada coisa ou posicionar-se numa determinada hierarquia com base nos seus talentos ou no esforço pessoal” (p. 31).

A discussão acerca do mérito que se objetiva realizar neste estudo não se baseia na compreensão de mérito como oposição ou sinônimo de “demérito”, pois tanto o mérito como o demérito são conceitos que se constroem sob a lógica individual. Desse modo, atribuem ao indivíduo a responsabilidade sobre as situações em que está inserido. Sob outro enfoque, a compreensão presente nesta pesquisa busca romper com essa exclusiva responsabilização individual, por meio de uma construção que visa a analisar as relações individuais e sociais com um olhar ampliado, considerando a totalidade social em que os sujeitos se inserem, e analisando as interferências, relações e mesmo as consequências que as esferas mais amplas da sociedade – em seus aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais – acarretam para o âmbito individual.

O oposto ao mérito, então, não seria o demérito – no sentido de “merecer” ou “não merecer” – mas, sim, o direito. Direitos que devem ser assegurados de maneira ampla e não de forma restrita, a qual seleciona com base na capacidade individual. Essa argumentação não desconsidera as características individuais dos sujeitos. Pelo contrário, reforça a necessidade de que as políticas sociais e os direitos sociais sejam garantidos conforme as especificidades e necessidades das populações atendidas, observando as condições de história e de vida dos indivíduos.

O debate acerca do mérito ou da meritocracia não é recente, mas acompanha o desenvolvimento histórico da sociedade. Livia Barbosa (2003), apesar de reconhecer a complexidade de conceituar o termo meritocracia, o define “como um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais.” (p. 22).

Em uma análise geral acerca da meritocracia, Barbosa (2003) afirma que ela possui duas dimensões: uma negativa e a outra afirmativa. A meritocracia em sua dimensão negativa, via de regra, aparece como consensual, pois não leva em consideração as origens de cada

¹² Com base em: <https://www.sinonimos.com.br/merito/>. Acesso em 22 de jun. de 2018, às 9h.

indivíduo, sua posição social, econômica e poder político e, por isso, rejeita os privilégios hereditários. Com base nessa concepção, a meritocracia aparece “como um conjunto de valores que rejeita toda e qualquer forma de privilégio hereditário e corporativo e que valoriza e avalia as pessoas independentemente de suas trajetórias e biografias sociais.” (p.22).

Com o objetivo de romper com os privilégios hereditários, a meritocracia se apresenta, desde a Revolução Francesa, como “o critério fundamental em nome do qual se lutou contra todas as formas de discriminação social” (Ibid., p.22). Nesse sentido, a meritocracia tenta se mostrar, historicamente, como interessante, pois visa a fazer distinção entre as sociedades clássicas, baseadas em privilégios transmitidos de geração a geração, e as democracias atuais.

Em sua dimensão afirmativa, por outro lado, a meritocracia aparece quando se afirma que “o critério básico de organização social deve ser o desempenho das pessoas, ou seja, o conjunto de talentos, habilidades e esforços de cada um” (Ibid., p. 22). Nessa compreensão, a meritocracia deixa de ser um consenso, pois existem diversas formas de avaliar e medir talentos e desempenhos, além de adentrar no debate sobre desigualdades naturais, responsabilidade social, justiça social.

A concepção de meritocracia está associada à noção de igualdade na perspectiva presente no século XVIII, principalmente com a Revolução Francesa sob o lema “liberdade, igualdade e fraternidade”. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, afirma em seu artigo 6º que “todos os cidadãos são iguais”. Essa igualdade, porém, limitava-se à lei, a uma igualdade formal, que não se refletia na realidade. Conforme argumenta Demo (2018c): “mérito alcançou, então, o sentido de ideologia. Desempenho e mérito tornaram-se conceitos chave numa cultura e economia que atacam privilégios de nascimento e da comunidade, enfatizando liberdade humana e igualdade.” (p. 5).

Para aquele contexto histórico, a garantia da igualdade formal consistiu em um avanço, visto que as sociedades tradicionais viviam sob domínios e poderes que eram passados de geração em geração, com base em uma hierarquia hereditária. Assim, romper com essa estrutura hierárquica consistiu em um avanço naquele contexto histórico, pois ampliou as possibilidades de outras pessoas alcançarem posições de poder e de vivenciarem uma mobilidade social.

Todavia, na sociedade capitalista, de natureza desigual, com base em distinções de classes, o mérito é utilizado como argumento para camuflar uma essência de desigualdade que é intrínseca ao modo capitalista de produção. Argumentar que os indivíduos por meio do mérito próprio podem alcançar melhores condições de vida é escamotear que, na verdade,

independente das estratégias individuais, sempre haverá desigualdades nessa estrutura de sociedade.

Argumentos dessa natureza refletem a ideologia neoliberal, sob feição individualista e meritocrática, que transfere para o âmbito individual questões que, em essência, são relativas a toda a sociedade, e mais, que estão na base no modo capitalista de produção, mas que são invisibilizadas sob argumento do mérito. Conforme expressa Pedro Demo (2018a): “Como privilégios são detestáveis, há que encobri-los como se fossem de mérito, pois engolimos mais facilmente disparidades que nos parecem meritórias.” (p. 1).

A defesa da “igualdade de oportunidades” envolve-se nessa mesma lógica, que em essência reforça o caráter individualista, a competição e a lógica meritocrática, desconsiderando desigualdades sociais. Nesse sentido, conforme argumenta Barbosa, “de mecanismo de combate à discriminação social no passado, a meritocracia se torna o critério de discriminação social das sociedades modernas.” (2003, p. 35). Não existem oportunidades iguais para sujeitos em situações de vida diferentes. Garantir somente oportunidades iguais é perpetuar um sistema de desigualdades.

Com a finalidade de compreender a meritocracia na sociedade brasileira, Barbosa (2003) desenvolve um estudo comparativo com as sociedades americana e japonesa. A autora realiza a análise distinguindo entre a presença de sistemas meritocráticos ou de uma ideologia meritocrática nessas sociedades. Em sistemas meritocráticos, o mérito é utilizado como critério somente para determinadas situações na sociedade. Ao passo que onde existe uma ideologia meritocrática, o mérito é referência para toda e qualquer situação; é considerado valor fundamental que organiza a sociedade, principalmente em relação à ordenação social e à posição socioeconômica dos indivíduos (p. 31).

A autora declara que nos EUA a meritocracia é concebida ideologicamente, de forma que está presente e é intrínseca a todos os indivíduos e setores da sociedade (mercado de trabalho, empresas, universidades, etc.). No Brasil, por outro lado, o debate acerca da meritocracia foi se constituindo ao longo da formação do país, com forte expressão nas constituições e demais legislações brasileiras. Os princípios meritocráticos aparecem no cenário brasileiro na primeira constituição do país, em 1824. E desde então, se mostram mais claramente por meio da ação do Estado, expressa nos textos legais.

A lógica meritocrática é comumente referenciada, no Brasil, para tratar de ingresso no mercado de trabalho, no âmbito das empresas privadas; ou para o ingresso no serviço público, por meio dos concursos públicos. Barbosa (2003) explica que as legislações sobre concursos

para ingresso no serviço público constituíram as primeiras expressões do Estado acerca de uma concepção meritocrática, baseada no mérito individual para acesso a esses cargos, em oposição a indicações hereditárias e familiares.

Apesar dessa origem histórica do mérito no campo do trabalho, não se pode desconsiderar a prevalência dessa lógica meritocrática no âmbito educacional, sobretudo na educação superior. No período colonial e do Brasil Império, o acesso aos níveis mais elevados de ensino estava restrito às elites políticas e econômicas, de modo que só passou a existir uma perspectiva de ampliação da educação superior no século XX, com criação de universidades nas principais cidades brasileiras e com a luta em defesa da educação pública como direito.

Esse cenário ampliou as possibilidades de ingressar numa universidade, pois foram criadas novas instituições de educação superior no país. No entanto, a forma de ingresso prevalecente baseava-se em provas para testar habilidades e conhecimentos dos candidatos – os vestibulares, de modo semelhante aos concursos para concorrer a uma vaga no serviço público. É importante salientar que nesses espaços

[...] a lógica meritocrática não computa a existência de desvantagens ou de bons desempenhos anteriores: se os indivíduos estão juntos, competindo numa determinada instância, o fato de “chegarem lá” já nivelou todos, independentemente das desigualdades de oportunidades anteriores, e a responsabilidade das agências é apenas assegurar a igualdade de condições naquela situação dada. O objetivo é igualdade de condições somente antes da competição, e não depois dela. (BARBOSA, 2003, p. 34)

Apesar de estar assentada no ideal de igualdade, ao longo da evolução histórica a meritocracia passa a ser canal de reprodução de desigualdades. Segundo Demo, nessa perspectiva, o “mérito é postulado, não para indicar uma posição merecida por desempenho comprovado, mas para resguardar nichos de atividades privilegiadas, cujo acesso está monopolizado, impedindo a diversidade.” (2018b, p. 1).

Para garantir igualdade de fato, é necessário considerar as desigualdades a que os sujeitos estão submetidos, sejam desigualdades econômicas, sociais, raciais, de gênero, etc. Atribuir unicamente ao indivíduo a responsabilidade por sua situação social e a possibilidade de mudança dessa situação, significa desconsiderar o ônus da sociedade e do Estado em meio às relações sociais.

Como os indivíduos nascem em posições sociais distintas, eles desenvolvem habilidades desiguais. Elas não são naturais, no sentido de inatas. Portanto, os resultados positivos e negativos advindos das habilidades e talentos de

cada um não são de responsabilidade do indivíduo, e sim de todo o corpo social. (BARBOSA, 2003, p. 66).

A crítica à lógica meritocrática não pode ser compreendida, de modo algum, como defesa a um retrocesso das vantagens familiares e hereditárias. Pelo contrário, exatamente por reconhecer as desigualdades que aquela lógica reproduzia, visto que mantinha uma clara divisão de classes sociais – onde as famílias ricas e nobres, protegiam seus filhos em situação de riqueza; e as famílias pobres repassavam a seus filhos a situação de pobreza – é que se torna vital lutar pela garantia de direitos que superem aquelas desigualdades.

Com a garantia de sistemas meritocráticos, argumenta-se que há a possibilidade de ascensão social, em virtude do esforço e mérito individual. No entanto, na sociedade capitalista, sempre haverá necessidade de classes sociais, de modo que ainda que alguns consigam alcançar um status social favorecido e alcancem uma mobilidade social, isso, de modo algum pode ser possível a todos os cidadãos, pois é necessário à reprodução capitalista que existam exploradores e explorados, inexistindo a possibilidade de igualdade de classes nesse sistema.

A sociedade brasileira encontra-se permeada pela questão da meritocracia. No âmbito da educação superior, a noção de que terão acesso a esse nível de educação aqueles que estiverem “aptos” a alcançar esse patamar educacional carrega consigo uma série de implicações. Por um lado, restringe o espaço universitário a uma minoria populacional: àqueles que tiveram condições de ter uma educação em nível básico de qualidade que os possibilitam alcançar a educação superior. Agregado a isso, mantém e perpetua desigualdades sociais, visto que, na sociedade de classes, o acesso à educação superior acaba por se constituir em um “privilégio” para poucos.

Além disso, a restrição do acesso à educação superior com base no mérito de cada estudante, além de limitar o espaço acadêmico a uma elite da população, atribui a esse nível educacional a noção do não direito. Ou seja, aqueles que ingressam na universidade não compreendem isso como um direito que deveria ser assegurado a toda a população, de maneira universal, mas, como uma conquista individual. Isso carrega significações que subjetivamente denotam que populações menos favorecidas socioeconomicamente não poderão adentrar nesses espaços. As provas e seleções para garantir uma vaga na educação superior carregam uma marca histórica de restringir o acesso a essas instituições.

A lógica do acesso à educação superior com base no mérito próprio se relaciona à restrição histórica desse nível de educação a estudantes provenientes das camadas dominantes

da população. Essa marca histórica se mantém na legislação e na vivência da população. E é essa concepção histórica que é necessário mudar. O acesso à educação superior deve refletir o patamar do direito, na perspectiva de igualdade efetiva, e não se basear no mérito, onde prevalece o individualismo, a concorrência e a competição entre os indivíduos, reproduzindo a lógica do mercado.

Desse modo, reproduz-se uma educação que ao invés de emancipar, aprisiona, aliena. Uma educação vinculada diretamente à perspectiva do trabalho assalariado, que se direciona unilateralmente à inserção no mercado de trabalho, com vistas não a romper com essa estrutura de sociedade, mas a perpetuar uma sociedade desigual, baseada na exploração “do homem pelo homem”. O que se ensina com essa lógica meritocrática, é que os “melhores” hoje, na escola, ocuparão “melhores” posições, amanhã, no mercado de trabalho, e assim poderão ocupar o posto de exploradores, para não serem explorados. É a lógica cruel da sociedade capitalista que se reproduz em nível educacional. A esse respeito, Oliveira e Fonseca (2005) contribuem com a seguinte reflexão:

[...] a luta em prol da construção de uma educação escolar pública, democrática e de qualidade social, que leve em conta as exigências do mundo contemporâneo, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, é deixada em segundo plano, uma vez que instituiu-se, por meio de várias políticas e ações, uma pedagogia voltada para o desempenho individual e para a concorrência, em geral. (p. 62-63).

A lógica do mérito, do esforço próprio, do trabalho duro para se alcançar melhores posições na pirâmide social, para possibilitar ascensão ou mobilidade social, pode ocorrer até certo ponto. Porém, chega-se a um limite: o limite imposto pela própria sociedade capitalista. A ampliação de pessoas na chamada classe média e a real possibilidade de estar nessa denominada classe não muda a estrutura da sociedade capitalista. Ou seja, a lógica meritocrática pode mudar as pessoas dentre as camadas sociais *no interior* da sociedade capitalista. Porém, não muda a sociedade capitalista. Afirmar nesse sentido é uma ilusão, é um falseamento.

As argumentações aqui expostas demonstraram a existência de sistemas meritocráticos na realidade brasileira, que reproduzem desigualdades sociais, pois não consideram as diferenças pessoais de cada indivíduo e reiteram privilégios a uma parcela da população. Diferenças que são, sobretudo, históricas e sociais e por isso precisam ser observadas para que haja a garantia de uma igualdade de fato, e não apenas legal.

Com base nessas reflexões preliminares, é possível ressaltar que a educação superior no Brasil ainda se baseia na lógica meritocrática, visto a necessidade de haver processos seletivos fortemente excludentes para acessar instituições de educação superior. Essa concepção somente será superada com a universalização da educação superior, de modo que processos seletivos não sejam necessários para ingressar nesses espaços. Desse modo, é salutar reforçar a educação como um direito, e em perspectiva universal, inclusive no nível superior.

As reflexões realizadas neste primeiro capítulo foram basilares para compreender a estrutura da sociedade capitalista, situando a atuação do Estado e a configuração da política social, bem como para compreender a oposição entre a lógica meritocrática e a garantia de direitos. A apreensão dessas relações é fundamental para viabilizar a discussão mais específica em torno da educação superior no Brasil. Assim, no Capítulo 2, a seguir, objetivou-se analisar a trajetória da educação superior brasileira, com vistas a alcançar o debate contemporâneo acerca da democratização desse nível de educação.

CAPÍTULO 2

DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: CAMINHOS, AVANÇOS E DESAFIOS

Nas últimas décadas, o debate em torno da democratização da educação superior tem sido tema de relevante discussão no âmbito acadêmico e da sociedade em geral. Com vistas a articular o objeto deste estudo a esse debate, este capítulo realiza um percurso teórico-expositivo a respeito da educação superior no Brasil. Inicialmente, situa-se a compreensão sobre democracia, considerando-a como componente da categoria democratização. Em seguida, desenvolve-se um retrospecto histórico da educação superior no País, identificando a característica de restrição do acesso que historicamente esteve presente nesse nível educacional e seu processo de consolidação como um direito. E, por fim, são apresentadas reflexões acerca da expansão e democratização da educação superior no Brasil contemporâneo.

2.1. A questão da democracia: qual democracia, para qual sociedade?

O conceito de democracia, atrelado ao de cidadania, está presente no contexto do capitalismo contemporâneo envolto em amplas discussões e divergentes compreensões, seja em relação à própria definição teórica, seja no que tange aos limites e possibilidades atribuídas à democracia na sociedade capitalista. Comumente, propaga-se a democracia como uma conquista suprema da classe trabalhadora, no sentido de garantir a participação do povo em esferas políticas e espaços sociais e no tocante a garantia de direitos, sobretudo os sociais.

No caso brasileiro, a Constituição Federal de 1988 representa um marco na história do país, principalmente no que se refere à democracia, à cidadania e às garantias sociais às classes menos favorecidas. A Carta Magna que ficou conhecida como “Constituição Cidadã” representa um momento de avanços sociais. Não obstante as conquistas representadas no texto legal, cumpre refletir sobre a materialização, manutenção e efetivação desses direitos, principalmente nos momentos de crise do capital, que tem como reação imediata a retração de direitos sociais, com vistas a maximizar os ganhos do capital.

Para elucidar essa questão, cumpre retomar a letra da lei. O preâmbulo da Carta Constitucional de 1988 apresenta a seguinte afirmação:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. (BRASIL, 1988).

Esse primeiro parágrafo da Constituição apresenta um texto em que seria possível identificar diversas palavras, categorias, conceitos por meio dos quais seria possível tecer teses complexas para analisar e refletir criticamente. No entanto, retomando o foco de análise, nesse primeiro momento do texto constitucional é possível observar o posicionamento do Estado brasileiro em “instituir um Estado Democrático”, como resultado de propostas que, reunidas por uma Assembleia Nacional Constituinte, “representa o povo brasileiro” (BRASIL, 1988).

Mais adiante no texto, observa-se também, no caput do Artigo 1º, referente aos princípios fundamentais, o reforço do Brasil ser um Estado Democrático de Direito, que tem como fundamentos: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. E para concluir, o artigo afirma que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”. (BRASIL, 1988, Artigo 1º).

O contexto de promulgação da chamada Constituição Cidadã foi de transição de uma conjuntura de ditadura militar para uma fase democrática, o que pode explicar a ênfase na questão da democracia no texto legal, referindo-se, sobremaneira, à democracia como sistema de governo. O que convém refletir de forma mais específica é sobre os desdobramentos do que está previsto na constituição, visto que garantir democracia, cidadania e direitos apenas na letra da lei, não significa proporcionar mudanças efetivas nas condições de vida da sociedade brasileira, da classe trabalhadora, sobretudo em períodos de acentuada crise do capital.

Retomando a obra de Marx, observa-se que ele faz uma análise, em crítica à filosofia de Hegel, onde questiona a questão do poder soberano, na dicotomia monarquia-democracia, como se vê: “certamente: se a soberania existe no monarca, é uma estupidez falar em uma soberania oposta existente no povo, pois é próprio do conceito de soberania que ela não possa ter uma existência dupla, e muito menos oposta.” (2010, p. 48). O autor acrescenta, ainda, que

[...] a democracia é a verdade da monarquia, a monarquia não é a verdade da democracia. A monarquia é necessariamente democracia como incoerência contra si mesma, o momento monárquico não é uma incoerência na democracia. Ao contrário da monarquia, a democracia pode ser explicada a partir de si mesma. Na democracia nenhum momento recebe uma significação diferente daquela que lhe cabe. Cada momento é, realmente, apenas momento do dêmos inteiro. Na Monarquia, uma parte determina o caráter do todo. (MARX, 2010, p. 49).

As reflexões do autor, apesar do foco em contexto histórico específico, problematizam sobre a conceituação da democracia como governo do povo, tendo em vista a centralização política e econômica vivenciada sob a monarquia. Observa-se o suscitado do debate em torno dos limites impostos à democracia diante da conjuntura política e econômica que lhe circunscreve, bem como das suas potencialidades na realidade concreta, para além da instância de governo.

Diversos intelectuais se dedicam a realizar estudos sobre a democracia e baseiam-se em obras marxianas para pensar essa questão na sociedade atual. Para colaborar com as reflexões que aqui se propõem, e dentro das limitações desta dissertação, apresentam-se as contribuições de Carlos Nelson Coutinho e de Ivo Tonet. Pondera-se que outros autores poderão acrescer esse debate, em momento posterior.

No ensaio “A democracia como valor universal”, Coutinho (1979) realiza uma crítica à visão estreita de democracia, que, segundo o autor, a relaciona única e exclusivamente aos interesses da burguesia. Afirma que essa definição tem como fundamento uma concepção equivocada da visão marxista de Estado, que identifica democracia política com dominação burguesa. Desse modo, apresenta que o objetivo do seu ensaio teórico consiste, primeiramente, em indicar a relação socialismo-democracia como proveniente do arsenal categórico marxista; e, segundo, mostrar que a renovação democrática vivida no Brasil naquele período (1979) aparece como uma etapa estratégica da revolução brasileira e que inclui elementos indispensáveis para a construção dos pressupostos para o socialismo.

A argumentação do autor sobre “a democracia como valor universal”, tem como base a compreensão de que a democracia se torna um “valor” na medida em que contribui para explicitar e desenvolver componentes essenciais do ser genérico do homem. É “universal”, pois, segundo ele, a democracia vai desempenhar esse papel em qualquer forma de organização social, independente do momento histórico e da organização econômico-social (Id., 2008).

Nesse sentido, para conceituar democracia, Coutinho (2008) parte de um conceito inicial que a vincula à soberania popular, e complementa: “podemos defini-la como a presença efetiva das condições sociais e institucionais que possibilitam ao conjunto dos cidadãos a participação ativa da formação do governo e, em consequência, no controle da vida social” (p. 50). Na visão do autor, a democracia é a tentativa de superar a alienação na esfera política. Alienação compreendida como a separação dos trabalhadores dos bens que eles produzem, como a impossibilidade de se reapropriarem desses bens, em virtude da divisão da sociedade em classes. Ressalta, nesse sentido, que para alcançar o nível pleno de liberdade, ou seja, a emancipação humana, não basta apenas superar a alienação econômica (supressão da apropriação privada dos meios de produção); é necessário também o fim da alienação política (eliminação da apropriação privatista das alavancas de poder).

Coutinho (1979) argumenta que apesar de não haver possibilidade de concretização de uma democracia plena, que atenda de fato aos interesses da classe trabalhadora, no interior da sociedade capitalista, é ainda sob o domínio dessa sociedade que se começam a gestar os elementos da democracia que possibilitarão a constituição de uma nova sociedade.

Portanto, para aqueles que, em nome dos interesses histórico universais dos trabalhadores, lutam pelo socialismo, a democracia política não é um simples princípio tático: é um valor estratégico permanente, na medida em que é condição tanto para a conquista quanto para a consolidação e aprofundamento dessa nova sociedade. (Ibid., p. 4).

Nesse sentido, Coutinho (Ibid.) compreende que a democracia de massas vai servir como base para transição e para construção de uma sociedade socialista. Propõe que para isso haja uma articulação entre as formas de representação tradicionais e os organismos de democracia direta (partidos, sindicatos, associações profissionais, comitês de empresa e de bairro, etc.), por meio de uma síntese dos diversos sujeitos políticos com vistas à transformação social, pela hegemonia dos trabalhadores sobre o governo.

Ivo Tonet (2005, 2007, 2009), por sua vez, problematiza a questão da democracia (e da cidadania), partindo de sua análise na sociedade atual, capitalista, que tem como base para sua produção e reprodução a relação de exploração do trabalho pelo capital. Ele aponta que a democracia tem como horizonte a liberdade, contudo, afirma que a liberdade plena não é possível no capitalismo, visto a contradição capital-trabalho, reprodutora de desigualdades sociais. Assim, em suas palavras, "se há alguma utopia, isto é, algo impossível de ser realizado, é uma sociedade capitalista mundial harmônica e democrática. O capitalismo é, por sua essência, desumanizador e gerador de desigualdades sociais." (TONET, 2007, p. 56).

A concretização de uma liberdade plena, para Ivo Tonet, será possível somente numa outra forma de sociedade, que não se baseie no trabalho assalariado, mas no trabalho associado, compreendendo o trabalho como ser fundante do ser social, porém em outra forma de relação, em comunidade. Nessa nova forma de sociabilidade, encontra-se a possibilidade de uma liberdade plena, visto não existir a relação de exploração, a propriedade privada e as marcas do capitalismo.

Unicamente a passagem do capital, com todos os seus pressupostos de corolários: propriedade privada, mercado, trabalho assalariado, divisão social do trabalho, Estado, democracia, cidadania, pode permitir ao homem o acesso a um patamar de liberdade plena. [...] Ele [o conceito de liberdade plena] nada tem a ver com uma sociedade perfeita, inteiramente harmônica, paradisíaca, onde inexistam problemas. [...] Uma sociedade plenamente livre significa apenas - e isto faz uma diferença essencial - uma forma de sociabilidade em que os homens possam ser - de fato e não apenas formalmente - uma comunidade; em que universal (sociedade) e singular (indivíduo) se encontrem num equilíbrio tal - sem que isto signifique isenção de tensões e problemas - que nem o indivíduo seja um meio para a sociedade e nem a sociedade um meio para o indivíduo. (Ibid., p. 55).

Com essas reflexões, Tonet apresenta as concepções de emancipação política e emancipação humana, tratadas inicialmente por Marx (1943) e, também, por autores contemporâneos (NETTO, 1990; LESSA, 2007). Ivo Tonet compreende a emancipação política, com base na democracia, na cidadania, na participação popular, nos espaços democráticos, com a garantia de direitos e a execução de políticas públicas e sociais - esta é a forma de emancipação possível na sociedade capitalista. Por emancipação humana, compreende a realização da liberdade plena do homem, o que só ocorrerá com a superação da forma de sociabilidade atual e a consolidação de outra forma de sociedade. Conforme expressa o autor:

[...] a *emancipação política* (democracia/cidadania) constitui uma forma particular de liberdade - de grande importância na trajetória da humanidade - que tem como ato fundante a compra e venda de força de trabalho. Por isso mesmo, não obstante seu caráter progressista, sua própria natureza lhe impõe uma limitação essencial. Ao contrário, a *emancipação humana* (liberdade plena), por ter como fundamento o trabalho associado, ela sim constitui o patamar mais alto da liberdade humana. (Ibid., p. 78, grifo nosso).

Tonet esclarece, no entanto, que com essa argumentação não quer dizer que não se deva lutar pela garantia de direitos. Explica que "a luta pelos direitos do cidadão é sempre válida para a classe trabalhadora. Mais ainda porque estes direitos interessam muito mais aos trabalhadores do que à burguesia." (Ibid., p. 10). Acrescenta que "emancipação política não é

uma situação estática, mas um campo, uma arena de luta, um resultado das lutas sociais - ainda que, em última instância, sob a regência do capital - de modo que o seu abandono pela classe trabalhadora significaria ceder terreno para os interesses da burguesia.” (Ibid., p. 10).

Nesse sentido, com o intuito de sistematizar o pensamento de Marx acerca da democracia, ele argumenta que a questão não é dizer se Marx é a favor ou contra a democracia, mas compreender a argumentação do teórico alemão, para além da democracia em si. Desse modo, conclui com a afirmação de que Marx não é contra a democracia. Ele se coloca a favor da emancipação humana, da plena liberdade dos homens, coisas que a democracia, *per se*, não pode proporcionar (TONET, 2009).

Refletir sobre a democracia e a efetivação de direitos na sociedade contemporânea requer realizar uma análise crítica sobre os pressupostos que dão norte a essa questão. A análise da realidade social mostra as contradições e tensões presentes em torno desse debate, sobretudo, no que tange à garantia de direitos às camadas mais baixas da população. A sociedade brasileira conquistou diversos direitos com a aprovação da Constituição de 1988, no entanto, é preciso ter clareza dos reais avanços que esses direitos proporcionam e dos limites que lhe são impostos pela própria estrutura da sociedade capitalista.

A compreensão dos significados em torno da democracia é relevante para aclarar a categoria democratização que será referenciada mais adiante nesta pesquisa. Parte-se do entendimento da democracia em sua conceituação plena, que está para além de um sistema de governo que viabiliza o direito ao voto, mas, em sentido amplo, considerando a garantia de direitos sociais e a participação nos espaços políticos de debate e decisão.

O debate em torno da democratização da educação superior tem alcançado espaços políticos e acadêmicos de discussão. Assim, convém identificar os significados que essa categoria carrega consigo. Uma premissa é o fato de que a educação superior no Brasil não se encontra assegurada como um direito universal. Considerando o caráter excludente e meritocrático dos processos seletivos para acesso aos níveis mais elevados de educação, mostra-se necessária a luta em torno da democratização da educação superior, com vistas a sua plena garantia como direito de todos.

No que diz respeito à categoria democratização e sua relação com a democracia, convém referenciar o conceito proposto por Silva e Veloso (2012):

[...] democratização refere-se aos avanços sociais, que podem engendrar mudanças na direção da democracia (em sentido pleno). Em determinadas condições e motivações, a democratização pode constituir-se em elemento fundamental à construção da democracia, a exemplo de certas iniciativas no

campo da educação. Nessa linha, a “democratização referenciada na democracia” reporta e se condiciona ao enfrentamento de elementos causais e projeta embates que põem em questão estruturas enraizadas, ou, no limite, a própria ordem social vigente. (p. 732).

A democratização constitui-se, então, como um constante movimento em defesa da ampliação de conquistas à classe trabalhadora, em detrimento dos ganhos estruturais concedidos às classes dominantes, no interior da sociedade capitalista. Evidencia-se, assim, que ao falar em democratização da educação superior, faz-se referência a um processo, a um caminho contínuo, constante, inconcluso, em direção a propor e alcançar mudanças nessa esfera de educação. O estudo realizado por Luz (2017) corrobora com esse entendimento, quando a autora expõe:

[...] democratização como uma possibilidade, um processo, um movimento da realidade concreta que possibilita um caminhar para a democracia. Democratização, portanto, é busca, é anseio, é perspectiva, é trajetória, é construção, é o fazer levando em conta o aqui-agora (com suas inconsistências, com suas perturbações). Numa síntese simplificada, poderíamos dizer: democratização é caminhar na direção da democracia, ou seja, tendo essa como referência. (p. 62)

O caminho da democratização, seja em defesa de sua concretização no campo da educação ou em outros espaços, perpassa as contradições intrínsecas à própria concretização da democracia no capitalismo. Com isso, ressalta-se que não há um percurso contínuo a ser trilhado por meio da democratização que levará diretamente à democracia plena. Todavia, a democratização contribui para potencializar ganhos à classe trabalhadora, que tem no horizonte a democracia - ainda que esta não seja plenamente possível na atual forma de sociedade. Conforme destacam Silva e Veloso (2012, p. 733), “a democratização não necessariamente pode evoluir para a democracia (pelo contrário, sob o capitalismo, a democracia tende a embotar); no entanto, a democracia se constrói levando em conta o compasso da democratização.”.

Nesse sentido, retomando o objeto de análise desta pesquisa, reconhece-se o avanço que as políticas de cotas proporcionaram para o ingresso na educação superior, contudo, essa mudança não rompe com o caráter seletivo e meritocrático que rege o acesso às instituições de educação superior, tampouco garante o pleno direito à educação. Somado a isso, constroem-se movimentos em busca de condições adequadas para garantir a permanência desses estudantes nos novos espaços. Assim, revela-se a essência do processo de democratização da educação superior, que visa a garantir não apenas o acesso, mas a permanência e a conclusão do curso

com qualidade. Todavia, reconhecendo que esse processo constrói-se na correlação de forças e é permeado por lutas, avanços, retrocessos e requer constante mobilização em sua defesa.

A exposição desses conceitos iniciais objetivou definir a compreensão deste estudo acerca da democratização da educação superior, tema que será retomado no item 2.3 deste Capítulo. Na sequência, com vistas a conduzir o pensamento de maneira cronológica, apresenta-se, ainda que brevemente, uma trajetória histórica da educação superior no Brasil, identificando suas principais características desde o período de colonização do país até a promulgação da Constituição Federal de 1988.

2.2. Contextualização histórica da educação superior do Brasil: a construção de um direito

A trajetória da educação no Brasil está relacionada aos acontecimentos vivenciados na Europa, especificamente em Portugal. O império português, ao colonizar as terras brasileiras, trouxe consigo não apenas as influências culturais, sociais, políticas e econômicas vividas em Portugal, mas também o modo de organizar a educação em seu país. Descortinar a formação da educação superior no Brasil requer perpassar, ainda que brevemente, pela forma como a educação era gestada em Portugal e como foi reproduzida no Brasil desde seu período de colonização.

Durante os séculos XVI a XVIII, o ensino em Portugal estava sob domínio dos jesuítas - como eram chamados os membros da Companhia de Jesus, criada em 1534 por Inácio de Loyola (SCHWARTZMAN, 2001). O poder da igreja ultrapassava as quatro paredes dos templos cristãos e exercia influência sobre as diversas áreas da vida pública e no interior das famílias. O predomínio das ideias cristãs sobre a cultura portuguesa se estendia ao âmbito educacional, organizando a forma de educar, os conteúdos a serem ensinados e toda a organização da instrução.

As atividades jesuíticas se estenderam à recém descoberta colônia, de modo que ficou à cargo dos membros da Companhia de Jesus doutrinar os povos nativos segundo as crenças e cultura portuguesas. A atuação do padre Loyola consolidou um método próprio de ensino dos jesuítas, sistematizado em um plano, conhecido como *Ratio Studiorum*, o qual também foi desenvolvido no Brasil.

O *Ratio Studiorum* estabelecia as normas e regras utilizadas nas escolas fundadas pela Companhia de Jesus, desde o nível educacional básico até o universitário, com o principal objetivo de preservar o conhecimento tradicional e impedir inovações epistemológicas

(SCHWARTZMAN, 2001). O número de escolas jesuíticas se intensificou no decorrer do século XVI até o século XVIII, visando sempre à formação do “homem perfeito, do bom cristão” (FRANCA, 1952), com base no humanismo e moral cristãos, refletindo o domínio da Igreja na condução do ensino.

As primeiras escolas constituídas no Brasil colônia objetivavam, em um primeiro momento, catequizar os povos nativos com base nas crenças e costumes de Portugal e, em um segundo momento, formar um grupo dominante que pudesse dar continuidade aos interesses da Corte portuguesa nas terras nativas. Assim, no processo de formação da nação brasileira não houve apenas a migração de uma elite europeia para o Brasil, com vistas a compor um corpo intelectual e político para organizar as terras recém conquistadas. Houve, no Brasil, o pensamento direcionado a formar uma nova elite em seu próprio território.

A elite formada no Brasil se caracterizava, sobretudo, pela homogeneidade ideológica e de treinamento. Consistia em um grupo composto principalmente por pessoas oriundas de setores dominantes da sociedade. Essa realidade não foi vivenciada apenas no Brasil, mas também em outros países recém-colonizados.

A homogeneidade ideológica e de treinamento é que iria reduzir conflitos intra-elite e fornecer a concepção e a capacidade de implementar determinado modelo de dominação política. Essa homogeneidade era fornecida sobretudo pela socialização da elite [...] por meio da educação, da ocupação e da carreira política. (CARVALHO, 2006, p. 21)

Em 1759, os jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias, sob influência de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal. Por meio de diversas reformas foram modificados a estrutura, organização e currículo da educação. Essas reformas criticavam a ação dos jesuítas e atribuíam ao domínio da Igreja o atraso econômico e científico-intelectual de Portugal em relação a outros países da Europa. Há um reforço do poder estatal e a responsabilidade pela educação passa a ser delegada ao Estado. Intenta-se reerguer a economia portuguesa diante da situação de atraso então atribuída aos jesuítas e a educação é vista como um meio para alcançar tal finalidade (CARVALHO, 2006).

A atuação de Marquês de Pombal configurou um marco para a secularização da educação em Portugal, cujo reflexo foi visto no Brasil. Nos termos de Boto (2010), Pombal foi o criador da escola pública de Estado nos territórios que geriu, por esse motivo, para compreender a lógica do ensino público brasileiro, importa mencionar a história de influência de Marquês de Pombal.

Sob a influência das reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas, o Estado criou as aulas régias, que eram lecionadas por professores nomeados livremente pelo Estado. Os custos eram arcados com arrecadação de imposto, que ficou conhecido como subsídio literário. Contudo, a má gestão acarretou a oferta insuficiente por esse método de ensino para toda a população. Desse modo, o restante da educação formal era ofertada por seminários, escolas religiosas e aulas particulares (CARVALHO, 2006).

Durante o período colonial, não havia oferta de ensino superior no Brasil, pois Portugal argumentava que isso poderia enfraquecer a dependência da colônia em relação à Metrópole. Desse modo, os estudantes que desejavam cursar o ensino superior se deslocavam até Portugal, onde frequentavam a Universidade de Coimbra ou outras universidades europeias. Conforme destaca Carvalho (2006), “foi política sistemática do governo português nunca permitir a instalação de estabelecimentos de ensino superior nas colônias” (p. 69).

Apesar da restrição do governo português à criação de estabelecimentos de ensino superior nesse período, havia a previsão de que o governo deveria conceder bolsas de estudo para que os estudantes pobres pudessem ir a Portugal estudar. No entanto, observa-se que isso não era ofertado de maneira ampla, perpetuando a formação em ensino superior somente aos filhos de famílias da nobreza, que possuíam condições de arcar com os estudos dos filhos fora do país.

Com base em dados sistematizados por Carvalho (2006), verifica-se que a maior parte dos estudantes brasileiros que se matriculavam na Universidade de Coimbra, entre o final dos séculos XVIII e XIX, eram provenientes de capitânicas que eram centros administrativos da colônia, como Rio de Janeiro, Bahia, Maranhão e Minas Gerais, por exemplo. Observa-se ainda que essas províncias, além de centros administrativos, concentravam atividades econômicas. Desse modo, os estudantes que saíam do país para frequentar um curso superior pertenciam às regiões favorecidas e às famílias economicamente privilegiadas.

Contrariamente à maioria da população da época - que era composta por um elevado número de analfabetos - grande parte da elite brasileira possuía estudos superiores. As desigualdades sociais vividas pela população refletiam no acesso desigual à educação. Enquanto as classes dominantes tinham acesso aos níveis mais elevados de educação; a classe trabalhadora, em sua maior parte, era privada até dos níveis educacionais mais básicos. Se por um lado, entre 80% e 95% dos ministros e senadores possuíam educação superior; por outro, entre 70% e 90% da população era analfabeta (CARVALHO, 2006).

Esse quadro evidencia as enormes disparidades sociais vivenciadas naquele período e que apesar de avanços posteriores ainda marcam a história da população brasileira nos dias atuais. Permanecem presentes níveis alarmantes de desigualdades sociais que refletem na privação do acesso à educação superior por grande parte da população, sobretudo, as camadas mais baixas.

Não obstante os esforços empenhados para criação de uma universidade no Brasil, no período colonial, a política de controle portuguesa não permitiu que essas intenções fossem efetivamente concretizadas. Nesse período, contudo, o país consegue estabelecer algumas escolas superiores, de caráter profissionalizante, destinadas à preparação de funcionários públicos (FÁVERO, 2006; CUNHA, 1984).

O objetivo da Corte era a unificação da classe mais elevada social e economicamente por meio da educação e do treinamento para formar um pensamento unificado. Observa-se que a intenção era formar uma elite que ideologicamente fosse homogênea para atender aos interesses de Portugal. Carecia, portanto, educar esse segmento social para perpetuar os interesses da Coroa portuguesa. Assim, esse grupo tinha acesso à educação superior, seja em Portugal ou nas primeiras instituições superiores criadas no Brasil, e ocupava os cargos políticos de relevância no governo.

A educação dessa elite visava a atender aos interesses de uma sociedade capitalista em desenvolvimento. Consistia na formação da população para proporcionar o avanço econômico da colônia. Principalmente após as reformas pombalinas, que objetivaram claramente o avanço científico e econômico. De outro lado, porém, se encontrava grande parte da população, que estava alheia às oportunidades educacionais, inclusive nas primeiras letras, e mais distante ainda, encontrava-se a possibilidade de acesso ao ensino superior. Cenário que refletia as disparidades presentes entre as classes sociais, reproduzidas também no acesso à educação.

O ano de 1808 marca, de maneira mais efetiva, as origens do ensino superior no Brasil, em decorrência da mudança da Corte portuguesa para a colônia. Nesse período, a oferta de cursos superiores estava sob forte controle do governo central, cujo objetivo era formar os profissionais necessários à instalação e permanência do novo Estado nas terras brasileiras (SAMPAIO, 1991; SILVA, 2013).

Diversos estudos apresentam informações a respeito das primeiras escolas de ensino superior criadas no Brasil. Com o intuito de realizar uma análise desses dados, eles foram sistematizados no Quadro 2, abaixo, que contém o ano de criação, a escola ou curso criado e o

estado em que foi instalado. A intenção com essa síntese não é esgotar as informações acerca das instituições constituídas no Brasil nesse período, mas apenas facilitar a visualização, análise e reflexão sobre o processo de constituição da educação superior brasileira.

Quadro 2 - Instituições de Ensino Superior no Brasil (Século XIX)

ANO	INSTITUIÇÃO/CURSO	LOCAL
1808	Escolas de Cirurgia e Anatomia	Bahia
1808	Escolas de Anatomia e Cirurgia	Rio de Janeiro
1808	Academia da Guarda Marinha	Rio de Janeiro
1808	Curso de Economia Política e Escola do Comércio	Bahia
1809	Curso de Matemática Superior	Pernambuco
1810	Academia Real Militar	Rio de Janeiro
1812	Escola de Serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros	Minas Gerais
1812	Curso de Agricultura	Bahia
1812	Ensino de Química	Rio de Janeiro
1813	Escola de Medicina do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
1814	Escola de Agricultura	Rio de Janeiro
1814	Curso de Farmácia	Bahia
1815	Escola de Medicina de Salvador	Bahia
1816	Real Academia de Pintura e Escultura	Rio de Janeiro
1817	Curso de Química	Bahia
1817	Curso de Desenho Técnico	Bahia
1820	Academia de Belas Artes	Rio de Janeiro
1821	Cursos de Retórica e Filosofia	Minas Gerais
1827	Curso de Direito	São Paulo
1828	Curso de Direito	Pernambuco
1839	Escola de Farmácia	Minas Gerais
1858	Escola Central	Rio de Janeiro
1874	Escola Politécnica	Rio de Janeiro
1876	Escola de Minas	Minas Gerais

Fonte: Elaboração própria com base em diversos autores.¹³

As primeiras escolas superiores criadas no Brasil localizaram-se na Capital, o Rio de Janeiro, e em regiões mais populosas, como Bahia e Minas Gerais, onde havia também grande

¹³ Os dados da tabela 2 foram sistematizados com base nos seguintes estudos: CARVALHO, 2001; CAVALCANTE, 2000; NASCIMENTO, [2006?]; OLIVEIRA et al, 2008; OLIVEN, 2002; SAMPAIO, 1991; SCHWARTZMAN, 2001; SILVA, 2013.

produção na agricultura. Conforme Quadro 2, das 24 instituições/cursos listados, 10 estavam no Rio de Janeiro, 7 na Bahia e 4 em Minas Gerais. Esses estados consistiam em regiões onde a nobreza proveniente de Portugal se alocara e considerava que teria melhores condições de se desenvolver no país.

Desde o início da constituição da educação superior brasileira os cursos escolhidos para serem ofertados estavam presentes na realidade das universidades europeias e em geral eram frequentados pelos filhos da nobreza. Sampaio (1991) afirma que “as escolas de Medicina, Engenharia e, mais tarde, de Direito, se constituíram na espinha dorsal do sistema, e ainda estão entre as profissões de maior prestígio e demanda.” (p. 3).

Em consonância com essa afirmação, os dados do Quadro 2 mostram que os primeiros cursos criados no Brasil foram, principalmente, Medicina, cursos das escolas militares (em especial, Engenharia) e nas áreas de Agricultura, Farmácia e Química. Em seguida, os cursos de Direito, destinados a formar não apenas uma nobreza, mas uma elite política no país, os mais altos escalões do Estado, como juristas, advogados, deputados, senadores, diplomatas e altos empregados (CARVALHO, 2006).

A educação superior constituiu um elemento poderoso de unificação intelectual da elite brasileira. A intenção com a educação superior era unificar o conhecimento, o ensino, o treinamento da elite. Objetivava-se padronizar as influências ideológicas presentes na nação, inclusive com o intuito de manter a ordem, de não haver pensamentos contrários apoiados em ideologias diversas daquela dominante. Conforme descreve Carvalho (2006), “o preço da homogeneidade da elite brasileira foi uma distribuição muito mais elitista da educação e a menor difusão de ideias que os governos da época consideravam perigosas.” (p. 72).

Nesse período, o ingresso na educação superior era bastante dificultado. Os filhos da nobreza possuíam educação diferenciada desde os primeiros letramentos e no ensino secundário. A educação com professores particulares e em escolas secundárias que preparavam para a educação superior era comum dentre as famílias ricas do país, bem como cursos preparatórios (Id. Ibid.).

Após concluírem o ensino secundário, esses jovens dirigiam-se para Coimbra ou ingressavam nos cursos de medicina e direito oferecidos no Brasil. Os jovens das camadas mais baixas estavam excluídos do acesso aos níveis mais elevados de educação, primeiro, em razão dos elevados custos exigidos para mudar-se para Coimbra; segundo, porque os raros cursos superiores existentes no Brasil cobravam anuidades que os mais pobres não podiam

pagar. Alguns poucos cursos gratuitos exigiam outras despesas para manutenção do estudante, o que restringia o acesso à educação superior a uma elite estudantil.

Carvalho (2006) destaca que, com o intuito de minimizar as dificuldades de acesso ao ensino superior por jovens provenientes da classe trabalhadora, foi prevista a concessão de bolsas de estudos. Essa medida pode ser considerada uma ação inicial com vistas a auxiliar a permanência desses estudantes na educação superior. No entanto, pelo fato de ser uma medida pontual, não garantia os níveis de educação mais elevados para essa população. Para estudantes das camadas populares, a possibilidade de acesso restringia-se às escolas de carreira eclesiástica, do exército ou de formação técnica, de menor prestígio social. Estas não cobravam taxa ou concediam bolsas.

A tendência de atribuir maior prestígio social a determinadas profissões tem origem na formação do país e no modo como a educação superior se constituiu. A cultura de desqualificar umas carreiras em detrimento de outras contribuiu para restringir o acesso aos cursos considerados de maior prestígio a uma pequena camada da população pertencente à elite econômica.

A formação da educação superior no Brasil do Século XIX não permaneceu alheia aos interesses das classes dominantes. Pelo contrário, a educação era vista como um meio para formar no país uma elite intelectual, política e econômica, que fosse capaz de gerar o desenvolvimento que a elite desejava para o país. Este fato foi determinante para aprofundar as desigualdades sociais e estas foram reproduzidas na esfera da educação.

No que tange à instrução pública e popular, importa observar o posicionamento de Manoel Bomfim (1868-1932), que viveu entre o final do século XIX e início do século XX e foi um grande defensor da educação pública, popular e de massa. Com reflexões à frente de seu tempo, Bomfim criticou o pensamento hegemônico que atribuía a questões étnicas e raciais dos povos latino-americanos o motivo do atraso ou fracasso dessas nações. Contra-hegemonicamente, o pensador defendia que os “males da América Latina” não se justificavam pelas características de seu povo, pelo contrário, consistiam no resultado da situação de exploração e dominação a que os países latino-americanos estavam submetidos em relação às metrópoles europeias (BOMFIM, 2008). Esse autor defendia firmemente a ampliação da oferta de educação para toda a população, principalmente às camadas populares, pois vislumbrava que o investimento do Estado nessa área contribuiria para o avanço do povo e da nação brasileira e demais países latino-americanos.

É a IGNORÂNCIA, é a falta de preparo e de educação para o progresso – eis a inferioridade efetiva; mas ela é curável, facilmente curável. O remédio está indicado. Eis a conclusão última desta longa demonstração: a necessidade imprescindível de atender-se à instrução popular, se a América Latina se quer salvar. Carecia educar esse segmento para perpetuar os interesses da Coroa portuguesa (BOMFIM, 2008, p. 271, grifo do autor).

Analisando o pensamento de Manoel Bomfim, Suassuna (2009) discute que a constatação do autor não se reduzia à mera utopia, mas reconhecia as limitações para se alcançar esses ideais em uma sociedade marcada pela exploração de classes e diante da desenfreada busca por enriquecimento das classes dominantes. Bomfim (2008) justifica que “reclamando a difusão da instrução: [...] não queremos atribuir à cultura intelectual nenhuma virtude miraculosa, senão a importância que ela teve e tem na história da civilização.” (p. 273).

Além de advogar a plena difusão da educação pública, Bomfim criticava a formação da elite brasileira e as profundas desigualdades que permeavam a vida da população. O posicionamento crítico e revolucionário de Bomfim, para sua época, limitou a propagação de seus ideais, relegando-o ao esquecimento por vários anos. Não obstante, seus apontamentos refletem uma realidade atual e suas aspirações permanecem latentes. Bomfim se colocava contra a forma como as nações democráticas estavam se organizando e em reflexão acerca da liberdade. Ideais de democracia e liberdade que, segundo ele, se não fossem garantidos, apenas transmitiriam uma falsa noção de liberdade e perpetuariam um contínuo sistema de exploração e dominação.

O dever supremo dos que ocupam as posições dominantes em nome de um regime democrático e livre é o de suprimir a injustiça, quanto possível, defender a liberdade, estabelecer a igualdade. Se assim é, que há de mais urgente que o fazer desaparecer dentre os indivíduos essa causa de desigualdades, essa causa de inferioridade intelectual e econômica, e de incapacidade política – qual o “não saber ler nem escrever”?...” (BOMFIM, 2008, p. 277)

Manoel Bomfim argumentava a favor da educação como um direito, como garantia que o Estado deveria assegurar com vistas a minimizar as desigualdades existentes entre as classes sociais. Uma garantia estatal para romper com as diferenças entre aqueles que possuíam condições de prover a própria educação, seja no exterior ou no próprio país, e aqueles que não dispunham de tais condições.

Com a proclamação da República, em 1889, a Carta Constitucional descentralizou a educação superior e possibilitou a criação de instituições privadas de ensino. Essa abertura

ampliou e diversificou o sistema educacional no Brasil, que até então permanecera na esfera pública e sob a centralidade do regime imperial. Segundo Sampaio (1991), “entre 1889 e 1918, 56 novas escolas de ensino superior, na sua maioria privadas, são criadas no país.” (p. 7).

As escolas de educação superior nesse período possuíam caráter fortemente profissionalizante, com foco na formação de profissionais liberais e em áreas específicas, conforme as necessidades do país. O debate em torno da relevância da pesquisa acadêmica fortaleceu o interesse de criação de universidades no Brasil, embora o surgimento de uma universidade apoiado em ato do Governo Federal continuasse sendo postergado (SAMPAIO, 1991).

Nesse contexto, sob iniciativa dos estados, surgem a Universidade de Manaus (1909), a Universidade de São Paulo (1911) e a Universidade do Paraná (1912), como instituições livres. Somente após a Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530 de 1915, há a previsão da instituição de uma universidade pelo Governo Federal, ocasião em que é determinada a união de três escolas superiores do Rio de Janeiro (Escola Politécnica, de Medicina e de Direito) reunindo-as em uma universidade. Assim, em 1920, é instituída a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), que posteriormente recebeu o nome de Universidade do Distrito Federal. Esta é considerada a primeira universidade oficial criada legalmente pelo Governo Federal (FÁVERO, 2006).

A década de 1920 constitui cenário de movimentos em defesa da escola pública, gratuita e universal. Surgem propostas de reformas no âmbito da educação, sob os ideais da Escola Nova, e foram fortalecidas as discussões sobre a criação de universidades no Brasil e em torno do problema universitário brasileiro. A Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Academia Brasileira de Ciência (ABC) foram instituições que exerceram influência nesse debate e na construção de novas bases para o sistema educacional brasileiro – do nível primário ao superior (SAMPAIO, 1991; FÁVERO, 2006).

Os anos 1930 marcam a consolidação da sociedade urbano-industrial brasileira, sob o governo provisório de Getúlio Vargas. Essa década é marcada, no âmbito educacional, pela criação do Ministério da Educação e Saúde e pela aprovação da Reforma Francisco Campos (nome do primeiro ministro do recente ministério). Essa Reforma reuniu diversos decretos que tratavam da organização do ensino secundário e superior (FÁVERO, 2006).

A elaboração do Estatuto das Universidades, pelo ministro Francisco Campos, em 1931, buscou modificar os padrões de ensino fragmentado e profissional que prevaleciam na

esfera educacional até aquele período. O Estatuto adotava o sistema universitário como regra para a organização do ensino superior, buscando romper com a formação de universidades somente como meras justaposições de institutos isolados e com interesses meramente profissionais (CUNHA, 1984).

Nesse contexto, houve a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935. A USP, nos termos de Cunha (1978), foi criada “destinada a ser um instrumento para recompor o poder político através da formação de técnicos e líderes intelectuais responsáveis e competentes.” (p. 91). Observa-se que a proposta de sua construção esteve atrelada ao interesse de formar uma elite intelectual no estado de São Paulo, com um projeto excludente e voltado a atender os interesses das classes favorecidas. A UDF, por sua vez, teve um processo de curta duração, em decorrência da luta de poder entre a igreja e grupos laicos e dos conflitos políticos no país no momento de sua criação (SILVA, 2013).

Com a Constituição de 1934, a educação aparece como um direito, de forma explícita, no ordenamento jurídico brasileiro, que em seu Artigo 149 afirma: “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (BRASIL, 1934). Desde então, a educação se constitui, na norma legal brasileira, como um direito, o qual, porém, sofre os impactos dos diferentes contextos político-econômico-sociais de cada período histórico, vivendo períodos de avanços e retrocessos (DIAS, 2010).

Apesar da previsão legal, mesmo nos níveis básicos de educação, esse direito continuou restrito a uma pequena parcela da população, diga-se, àquela que possuía melhores condições de vida, em termos econômicos. Conforme aponta Adelaide Dias, o direito à educação no Brasil “possui um vício de origem: não se aplicava a todas as crianças em idade escolar, mas apenas aquelas que tinham o ‘privilegio’ de ter acesso à escola.” (2010, p. 445).

As décadas de 1950 e 1960 foram palco de intensificadas lutas em defesa da educação pública, gratuita, laica, universal e obrigatória. Tencionava-se o debate em torno da educação como direito e da disputa entre sua oferta pelos setores público e privado. Dentre os expoentes desse movimento, encontram-se a geração dos “pioneiros da educação nova”, que desde a década de 1930 engajavam o debate em torno de novos moldes à educação brasileira. Destacaram-se, na década de 1960, pensadores como Florestan Fernandes, Anísio Teixeira e Paulo Freire (DIAS, 2010).

As análises de Anísio Teixeira (2009) tiveram como foco a crítica ao sistema educacional como estava organizado à época, com clara distinção entre a educação

direcionada ao povo (básica e de menor qualidade) e a educação direcionada às elites (superior e de mais elevada qualidade). A crítica do autor reconhece a estrutura capitalista da sociedade brasileira e a reprodução de desigualdades sociais que são inerentes a esse modo de produção e reprodução das relações sociais.

A esse respeito, Anísio Teixeira declara que “a educação segue o modelo europeu de um sistema dual, com escolas para o povo e escolas para a elite” (2009, p. 92). Argumenta ainda que “o sistema educacional assim organizado pressupõe, com efeito, uma estrutura dualista de sociedade, com um tipo de educação para cada camada social” (idem, p. 67).

Nota-se, assim, que desde as origens da educação superior no Brasil é possível observar a existência de uma educação superior para as classes mais favorecidas e a ausência de educação ou ainda uma educação mínima, para as classes subalternas. O componente de classe não pode ser omitido das marcas históricas que deixou na educação no Brasil e que produziram as diferentes formas de acesso à educação nos dias atuais.

O debate assumido por Anísio Teixeira, e por outros educadores e pensadores que lhe foram contemporâneos, posicionava-se em defesa da escola pública, gratuita, laica e de acesso universal, sendo a educação um direito a ser garantido pelo Estado. A argumentação de Teixeira (2009) abarcava não apenas os níveis básicos de educação, mas também os mais elevados: “a igualdade de oportunidades manifesta-se pelo direito à educação e pela continuidade do sistema de educação, organizado de forma a que todos, sem igualdade de condições, possam dele participar e nele continuar até os níveis mais altos.” (p. 61).

No âmbito da legislação, em 1961, ocorreu a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 4.024 de 1961), a qual tramitava no Congresso Nacional desde 1947. Apesar da aprovação da lei, o modelo tradicional das instituições de educação superior no Brasil se manteve, com ênfase maior ao ensino em detrimento da pesquisa. Os debates e reivindicações pela modernização do ensino superior no Brasil, no entanto, permaneceram em curso, incluindo outros segmentos da sociedade, além de professores e estudantes.

A década de 1960 é marcada também pela criação da Universidade de Brasília (UnB), em 1962. A proposta de criação da UnB esteve atrelada à construção da Nova Capital Federal e voltava-se a atender aos interesses de desenvolvimento e modernização do país, com uma proposta inovadora para as universidades brasileiras. Nos termos de Fávero (2006), “a UnB surge não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por

sua organização institucional” (p. 30). A nova universidade visava formar pessoas empenhadas e qualificadas nas diversas áreas do conhecimento técnico, científico, político, cultural e social, para propor soluções aos diversos problemas do país. Além disso, sua estrutura administrativa, organizada por meio de uma fundação, configurou um diferencial, sobretudo, em relação à autonomia universitária.

O ensino superior no Brasil não sofreu grandes alterações até a instauração do Regime Militar. Nesse período, porém, como resultado da mobilização estudantil e de setores em defesa da universidade pública, ocorre a Reforma Universitária de 1968. Essa reforma apresenta mudanças na estruturação da universidade no país, dentre as quais: o sistema de cátedra é extinto, são criados os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e o regime de dedicação exclusiva dos docentes, além de outras mudanças (BONETTO et al., 2006).

De acordo com o estudo de Abreu Junior (2017) o governo militar almejava construir um sistema federal de educação superior que contribuísse para a consolidação do seu programa de desenvolvimento com base na industrialização. A expansão das universidades públicas ocorreu notadamente com a criação de *campus* nas capitais dos estados, o que certamente facilitou o acesso às classes mais urbanas e abastadas. Contribuiu para isto o processo de seleção por meio do vestibular unificado, sem cotas ou ponderações dos resultados que favorecessem o acesso das camadas populares.

Acrescenta, ainda, segundo o autor (Ibid.), que a ampliação do sistema se deu por meio da criação de instituições privadas. Não obstante, no período de 1967 a 1980, as matrículas públicas passaram de 88 mil para aproximadamente 500 mil, um crescimento da ordem de 453%. No setor privado, no período compreendido entre 1965 e 1980, as matrículas saltaram de 142 mil para 885 mil, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período.

A década de 1980 marca o período de transição do regime militar para o regime democrático. Uma década caracterizada por forte crise econômica, mas também pela promulgação da Constituição Federal de 1988, que configura diversos ganhos à população, sobretudo na área social (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

No que tange à educação, a Carta de 1988 marca a garantia efetiva da educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Apesar de a educação constar no texto legal como direito desde a Constituição de 1934, somente com a Constituição de 1988 a educação é efetivada como direito de todos e dever do Estado (DIAS, 2010).

Após a aprovação da Carta, o Brasil passou a viver um momento de mudanças e expansão da educação, com aprovação de diferentes propostas com vistas a ampliar as ações no âmbito educacional. Em seguida, serão abordadas as mudanças ocorridas da década de 1990 e anos 2000, com foco na expansão da educação superior e o debate em torno da democratização desse nível educacional.

2.3. Educação superior na perspectiva do direito: expansão e democratização

No final do Século XX e início do Século XXI, segundo Oliveira e Fonseca (2005), há um processo de intensificação dos mecanismos de mundialização do capital, gestando o fenômeno da globalização, que traz consigo os pressupostos da ideologia neoliberal. Deise Mancebo (2008) argumenta que o neoliberalismo se estabelece como ordem mundial para organizar as relações de produção e sociais, a partir do final dos anos 1960, com o enfraquecimento do regime fordista de acumulação e com o intuito de constituir uma alternativa à crise política e econômica da sociedade capitalista. Essa nova ordem resgata princípios do liberalismo clássico, mas, sob novas roupagens, conforme as necessidades da sociedade contemporânea.

No decorrer da década de 1990, foram organizadas reformas em âmbito mundial por meio de uma articulação entre as mudanças em torno da esfera da produção e a esfera da educação. Segundo Oliveira e Fonseca (2005) “por meio das reformas e políticas educativas, as instituições educacionais têm modificado seus objetivos e as suas prioridades, tendo em vista os interesses, as demandas e os valores próprios do campo econômico, ou melhor do mercado” (p. 4).

Nesse sentido, observa-se que o campo educacional não esteve alheio ao ideário neoliberal, pelo contrário, sofreu interferência dessa nova ordem, que acarretou mudanças na forma de organizar o ensino, nas instituições, no corpo docente, e principalmente, para os estudantes, sobretudo em relação à educação pública.

O governo brasileiro pós-constituição de 1988, tanto na breve gestão de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e do governo transitório de Itamar Franco (1992-1995), quanto na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), viveu sob forte influência neoliberal, com medidas de privatização, desestatização, controle da inflação e abertura econômica para novos mercados (ROSA, 2016).

Nos diversos países do mundo, a adoção da pauta neoliberal evidenciou uma profunda redefinição do papel do Estado na sua relação com a educação, o que se efetivou, em muitos casos, por meio das denominadas “reformas”. Acerca da postura assumida pelo Estado, pôde-se assistir

[...] a uma retração financeira do Estado na prestação de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões, aposentadorias, entre outros) e a subsequente privatização ou, pelo menos, tentativa de privatização, desses serviços. Tratou-se, portanto, de uma redefinição do Estado em termos classistas, com redução de suas funções de cunho social universalista, e da ampliação do espaço e do poder dos interesses privados. (MANCEBO, 2008, p. 58)

No âmbito da educação superior, principalmente nos anos 1990, observou-se forte incentivo a processos de privatização. O Estado, sob a lógica liberal de Estado-mínimo, reduz sua intervenção efetiva no campo educacional e fortalece suas funções fiscais, de regulação e de avaliação. Nesse sentido, verifica-se que a expansão da educação superior com forte incentivo à ampliação de vagas e abertura de instituições na esfera privada não se deram ao acaso, mas sob a compreensão da lógica liberal de transferência ao mercado de responsabilidades antes assumidas pelo Estado.

Reconhece-se que a expansão da educação superior, por meio da privatização, proporcionou o acesso de novos estudantes a esse nível de educação, por ter diversificado a oferta e ampliado o número de vagas. No entanto, pôde-se observar uma multiplicidade de instituições de educação superior, que sob lógica de mercado, “vendiam a educação como mercadoria” àqueles que não tiveram seu acesso garantido nas instituições públicas, em virtude da elevada disputa nos processos seletivos para esses espaços. Questiona-se, porém, a qualidade da educação ofertada por essas instituições que, em sua maioria, preocupam-se somente com a “absorção de formação estudantil, com oferta para carreiras de alta procura e baixos custos operacionais” (MANCEBO, 2008, p. 64).

A defesa da expansão do acesso à educação superior é, em geral, consenso entre os diversos setores da sociedade. Contudo, deve-se compreender sob quais condições essa expansão ocorre. É necessário buscar, defender e garantir além da expansão, a defesa da educação pública e com qualidade. Pois, sem efeito se torna ampliar o acesso à educação superior se esse processo ocorrer somente com a ampliação de instituições privadas, sem garantir a qualidade dessa educação.

No quesito qualidade, é importante fazer referência não apenas aos processos de ensino-aprendizagem, mas também às condições adequadas de infraestrutura, às condições de trabalho, à qualificação do corpo técnico e docente, às diversas dimensões que envolvem o espaço acadêmico, ao tripé ensino, pesquisa, extensão e às condições de permanência desses novos estudantes na educação superior. Somente ampliar vagas no setor privado não é suficiente para garantir a efetiva democratização desse nível de educação. Considera-se pertinente a reflexão de Deise Mancebo sobre essa questão.

Entende-se, pois, que a expansão do acesso ao ensino superior, pelo viés privado, ao contrário de ser incentivada, necessita ser controlada, pois, longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior a que são submetidos os setores populares. A alocação dos estudantes pobres nas instituições particulares, mesmo que acompanhada de programas que ofereçam bolsas e sejam gratuitos para os estudantes [...] cristaliza mais ainda a dinâmica de segmentação e diferenciação no sistema escolar, destinando escolas academicamente superiores para os que passarem nos vestibulares das instituições públicas e escolas academicamente mais fracas, salvo exceções, para os pobres. (2008, p. 64-65).

Considerar a expansão da educação superior, principalmente nos anos 1990, é fato relevante e de grande importância principalmente para a classe trabalhadora, que pôde ver ampliada a possibilidade de acesso à educação superior. Contudo, observar que essa expansão está fortemente acompanhada pela privatização constitui um dilema e mesmo uma dificuldade acerca do acesso e das condições de permanência dos jovens das camadas populares nas instituições de educação superior.

Em meados da década de 1990, ocorreu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), por meio da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A LDB apresentou mudanças na organização da educação brasileira e constituiu uma conquista da sociedade brasileira. Sua construção, ainda que tenha ocorrido sob um governo de face neoliberal, contou com ampla participação da sociedade organizada, por meio de fóruns nacionais e regionais e da sua participação direta da sociedade no processo de tramitação na Câmara Legislativa.

No que diz respeito à educação superior, a LDB reitera o que prevê a Constituição Federal de 1988 ao afirmar o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;” e em relação ao princípio da “igualdade

de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, Art. 3º, inciso I; Art. 4º, inciso V).

É importante refletir sobre a educação superior problematizando seu processo de democratização, que se encontra além da expansão desse nível de educação. Dilvo Ristoff (2008), em estudo sobre a educação superior no Brasil, após dez anos da aprovação da LDB, afirma que é possível observar a configuração de um quadro de elitização e privatização desse nível de educação no Brasil. Ressalta que “a educação superior brasileira continua excludente e inacessível a uma parcela significativa da população brasileira, em especial para os jovens das classes trabalhadoras.” (p. 42).

Em sua análise, Ristoff (2008) sintetiza algumas características da educação superior brasileira, dentre as quais destacam-se a expansão, privatização e ampliação do acesso. A expansão pode ser identificada pelo crescimento do sistema de educação superior, em termos de instituições, matrículas e cursos de graduação presencial. A privatização é constatada principalmente pelo crescimento expressivo de instituições privadas, que chegam a 90% do total (em 2004). Acerca da ampliação do acesso, o autor faz referência à expansão desse nível de educação, que ocorreu não somente no sentido de ampliação geográfica, mas também no sentido de ampliação das oportunidades de acesso a parcelas da população que historicamente estiveram excluídas dessa esfera educacional.

Além de outros elementos que perpassam o campo educacional, essas características são fundamentais para refletir sobre o quadro da educação superior no Brasil contemporâneo e sobre as interferências dessas questões na defesa da educação superior como um direito. Isso significa afirmar sua plena garantia pelo poder público, de maneira ampla e não restrita a uma pequena parcela da população.

Nos anos 2000, em especial com o início do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e, em seguida, o de sua sucessora Dilma Vana Rousseff (2011-2016), foram aprovadas diversas medidas na esfera da educação, com o objetivo de ampliar e diversificar o acesso à educação superior e, em certa medida, com vistas à democratização desse nível educacional. O trabalho realizado por Rosa (2016), sintetiza algumas dessas medidas, dentre as quais destacam-se:

- Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011 - Lei Nº 10.172 de 2001.
- Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) – Lei Nº 10.260 de 2001.
- Programa Universidade para Todos (Prouni) – Lei Nº 11.096 de 2005.
- Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) – Decreto Nº 5.800 de 2006.

- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) – Decreto Nº 6.096 de 2007.
- Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) – Portaria Normativa Nº 39 de 2007.
- Sistema de Seleção Unificada (SISU) – Portaria Normativa do Ministério da Educação Nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Alterada pela Portaria Normativa Nº 21, de 5 de novembro de 2012.
- Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) – Decreto Nº 7.234 de 2010.
- Lei de Cotas - Lei Nº 12.711 de 2012, alterada pela Lei Nº 13.409 de 2016.
- Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 - Lei Nº 13.005 de 2014.

Com esse novo cenário político, concretizaram-se políticas de incentivo à expansão, interiorização e democratização da educação superior. Planos e metas foram definidos com vistas a alcançar um novo patamar educacional para o Brasil. Foram criados programas voltados à esfera privada (como o FIES e o Prouni), que ampliaram a oferta de vagas nas instituições particulares, mas requerem análises críticas acerca de seus reais avanços e limites. Instituiu-se um sistema voltado à oferta de educação à distância (UAB) voltado a contemplar parcelas da população que não possuem condições de frequentar cursos presenciais de graduação. Organizou-se um amplo sistema de reestruturação e expansão das universidades federais (Reuni), o que viabilizou a criação de novas universidades, ampliação de novos *campi* às universidades já existentes, promovendo a interiorização da educação superior para diversas regiões do país. Como fruto das novas exigências desse processo de expansão, foram criados sistemas de seleção diferenciados (SISU) e ações voltadas a garantir as condições de permanência dos novos estudantes nas instituições de educação superior (PNAES). Com foco em ampliar as condições de acesso das camadas populares a esse esfera educacional, políticas de ações afirmativas foram organizadas em todo o território nacional (Lei de Cotas).

O conjunto de políticas efetivadas nos anos 2000 configuraram considerável avanço para o campo da educação superior brasileira. Todavia, possuem limites relativos à própria configuração contraditória das políticas sociais. Nesse sentido, apesar da ampliação das oportunidades educacionais, sabe-se que ainda existem desigualdades sociais que refletem no âmbito da educação. Com base em dados do IBGE, Ristoff (2008) afirma que, “entre os estudantes do ensino médio, há milhões deles tão pobres que, mesmo que a educação superior

seja pública e gratuita, terão dificuldades de se manterem no *campus*.” (p. 44). Além disso, o autor reflete que “os filhos das classes baixas [...] porque não conseguem nem vencer a exclusão do *campus* público, nem pagar os altos preços do *campus* privado, continuam fora da educação superior” (p. 45).

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de uma efetiva democratização da educação superior. Isso requer não apenas aprovar políticas de acesso a instituições de educação superior, mas refletir também sobre as condições em que os discentes ingressam no espaço acadêmico, as desigualdades que carregam consigo e as dificuldades específicas que enfrentarão para permanecer na universidade e para concluir a graduação. Nos termos de Ristoff, “isto significa criar as oportunidades para que os milhares de jovens da classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior.” (2008, p. 45). E, além disso,

[...] a democratização, para acontecer de fato, precisa de ações mais radicais – ações que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, que assegurem o acesso e a permanência a todos os que seriamente procuram a educação superior, desprivatizando e democratizando o *campus* público.” (Ibid., p. 45)

Há que considerar que o percurso da educação superior brasileira constituiu um movimento contraditório, o qual não pode ser compreendido em si mesmo, visto que se alinha à própria oscilação da índole política e ideológica do Estado. De acordo com Ferreira e Fonseca (2011), vislumbra-se que no decorrer desse percurso o Estado brasileiro oscilou entre diferentes fases: de orientação conservadora; neoliberal; de centralização ou de descentralização política; de tendência autoritária/militar; e de cunho mais democrático, que deu lugar ao protagonismo social. Essas diversas direções marcaram profundamente a política educacional, que sofreu os reflexos do contexto político-econômico-social de cada período histórico.

Com base nessas reflexões, vislumbra-se uma ampla trajetória da educação superior no Brasil, perpassando momentos de avanços e retrocessos. Esse percurso permanece em constante movimento, considerando a dinâmica da realidade social. Contudo, algumas características se perpetuam desde a sua constituição e precisam ser superadas. O caráter excludente presente nos espaços educacionais e a presença de um elitismo calcado, inicialmente, por uma característica hereditária e, contemporaneamente, por uma ideologia meritocrática, consistem em características da educação superior que precisam sofrer ruptura.

Diante da contextualização história mais ampla acerca da educação superior no Brasil, importa compreender, de maneira mais específica, os percursos trilhados pela política de cotas – compreendendo que se encontra inserida no debate mais amplo sobre políticas de ações afirmativas – e pela política de assistência estudantil, que apesar de sua história recente requer ser investigada.

CAPÍTULO 3

POLÍTICA DE COTAS E POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: ESTRATÉGIAS PARA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A construção deste capítulo objetiva, no primeiro momento, refletir sobre a trajetória de constituição das ações afirmativas no Brasil, com foco nas políticas de cotas para acesso às instituições de educação superior. Em seguida, analisa-se as especificidades da UnB, no que tange às formas de ingresso e aos sistemas de concorrência. No segundo momento, busca-se compreender o percurso histórico de consolidação da política de assistência estudantil em âmbito nacional, com vistas a analisar, no último item, as peculiaridades da política de assistência estudantil na UnB.

3.1. Políticas de cotas: ações afirmativas para acesso à educação superior

No contexto da sociedade capitalista e na realidade brasileira, as camadas mais baixas da população, as minorias étnicas e raciais e as parcelas mais pobres, foram tradicionalmente excluídas do acesso à educação superior ou tiveram as possibilidades de acesso bastante dificultadas. Com vistas a modificar essa realidade e a ampliar as possibilidades desses grupos adentrarem o espaço acadêmico mostra-se necessário o desenvolvimento de ações no sentido de reparar essas desigualdades históricas.

Com base nessa compreensão e devido à ampla atuação de movimentos sociais, por processos de lutas e reivindicação de direitos, começaram a ser formula das políticas de ações afirmativas, em diversos espaços, e políticas de cotas, especialmente para ingresso na educação superior. Antes de abordar as especificidades das políticas de cotas no âmbito da educação, realiza-se breve retrospecto histórico sobre a instituição de ações afirmativas no Brasil.

3.1.1. Ações Afirmativas e Políticas de Cotas: um breve retrospecto histórico

O debate em torno de ações afirmativas não é recente, tampouco consensual. Apesar do termo comumente ter sua origem relacionada à experiência norte-americana, vivências anteriores foram inauguradas em outros países, sob nomenclaturas diferentes que se

modificaram ao longo dos anos. Além dos Estados Unidos, países como a Inglaterra, Canadá, Alemanha e Suíça também implantaram políticas de ações afirmativas. As terminologias foram as mais diversas: “equal opportunity policies”, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias (MUNANGA, 2003).

Segundo Wedderburn (2005), as primeiras iniciativas no sentido de propor ações afirmativas surgiram na Índia, em 1919, com a proposição de uma representação diferenciada para segmentos populacionais considerados inferiores. Em um resgate histórico, o autor explica que a realidade indiana é profundamente marcada por desigualdades sociais, que se expressam em virtude do sistema de castas. Com base nos preceitos religiosos do hinduísmo, esse sistema se mantém pela crença na existência de castas “superiores” e castas “inferiores”, que envolvem não apenas critérios religiosos, mas também de origem social e racial. A própria origem do termo “casta” significa “cor da pele”, o que revela as origens da opressão em virtude de características baseadas no fenótipo, conjugadas a questões sociais e religiosas.

Com vistas a romper com esse histórico sistema de desigualdades, discriminação e opressão vivido na Índia, Bhimrao Ramji Ambedkar (1891-1956) propôs a existência de uma representação eleitoral diferenciada em favor das classes oprimidas. A consolidação dessa demanda constituiu o que, segundo Wedderburn (Ibid.), pode ser considerado o documento fundador das políticas de ação afirmativa. Apesar dessas proposições, somente em 1950, após a proclamação da independência da Índia e com a promulgação da Constituição indiana foi instituído um sistema de ações afirmativas, denominado de “reservas” ou “representação seletiva”. Além desse sistema, a Constituição indiana proibiu a discriminação com base na “raça, casta e descendência” e aboliu a “intocabilidade” das castas superiores.

Apesar do reconhecimento das iniciativas pioneiras terem ocorrido na Índia, os Estados Unidos cunharam o termo “ação afirmativa”, na década de 1960, a partir de reivindicações democráticas e organização do movimento negro em ampla defesa de direitos. De acordo com Moehlecke (2002), nesse contexto, a população reivindicava além do fim das leis segregacionistas, que o Estado assumisse postura ativa para garantir de fato melhorias das condições de vida da população negra.

A justificativa basilar da necessidade de ações afirmativas fundamenta-se na existência de desigualdades e na discriminação de diversas naturezas, inclusive a racial. Desse modo, ainda que tenha se constituído em contextos diferenciados, seja no tempo histórico ou na localidade mundial, as ações afirmativas têm como fim lutar contra qualquer forma de discriminação. Com base em Gomes (2001), “discriminar nada mais é do que insistir em

apontar ou em inventar diferenças, valorizar e absolutizar essas diferenças, mediante atividade intelectual voltada à legitimação de uma agressão ou de um privilégio.” (p. 18). O autor complementa, ainda:

[...] a pessoa vítima de discriminação é tratada de maneira desigual, menos favorável, seja na relação de emprego ou em qualquer outro tipo de atividade, única e exclusivamente em razão de sua raça, cor, sexo, origem ou qualquer outro fator que a diferencie da maioria dominante. (Ibid., p. 20).

A experiência histórica de vivência de discriminação pela população negra, fez do movimento negro ator principal na luta contra a discriminação racial e, conseqüentemente, em defesa de ações afirmativas que lhes assegurem condições de efetiva igualdade. Nesse sentido, cumpre explicitar algumas conceituações que perpassam os debates acerca de relações raciais, com base em esclarecimentos de Nilma Lino Gomes (2005). A respeito da discriminação racial, a autora colabora ao afirmar:

[...] a discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. (p. 55)

Em complemento, afirma que a discriminação racial pode ocorrer de forma direta, quando resulta de atos concretos em que a pessoa discriminada é excluída em razão de sua cor; ou de forma indireta, quando se expressa a partir de práticas administrativas, institucionais, políticas públicas, que demonstram aparente neutralidade, mas tem forte poder discriminatório. Em relação ao preconceito, a autora (Id. Ibid.) define:

[...] o preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro. (p. 54).

O preconceito constrói-se socialmente, não há preconceito de “nascimento”. E, no Brasil, essa construção é histórica, formada nas relações com a família, escola, instituições, nasce nos livros didáticos, nas posições subalternas ocupadas pelos negros nas novelas e programas midiáticos; bem como, pelas concepções negativas atribuídas aos índios, mulheres,

homossexuais, pessoas de baixa renda. A dificuldade em que as pessoas se reconheçam preconceituosas intensifica o desafio em lidar com o preconceito e enfrentá-lo no País. Por outro lado, acerca do racismo é possível afirmar:

[...] o racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (Id. Ibid., p. 52)

Acresce-se que o racismo pode se expressar tanto na forma individual, quando é materializado em atos discriminatórios, sejam verbais ou por agressões físicas; e, também, pode ser consubstanciado como racismo institucional, quando se observam práticas discriminatórias por parte do Estado ou com seu apoio indireto. Essas práticas tendem a ser “veladas”, mas evidenciam-se por meio da posição subalterna atribuída a população negra na mídia, nos personagens dos livros infantis, na ausência de conotação positiva ao se referir à história da população negra, e também no isolamento dos negros a determinados bairros, escolas e empregos.

Importa ressaltar que a compreensão do termo “raça”, que se relaciona aos conceitos explicitados, coloca-se nesta pesquisa sob o entendimento de “raça” como uma construção social e política, que difere por completo do conceito biológico que carrega o estigma de “raças superiores” e “raças inferiores”, em contextos de dominação. Apesar das divergências que podem ocorrer no campo teórico e militante acerca de concepções que envolvem as relações raciais, é salutar ponderá-las para evidenciar a existência de desigualdades raciais, vinculadas às sociais, que marcam a sociedade brasileira e que necessitam ser superadas.

A observância dessas questões mostra-se relevante para não incorrer no erro de reforçar a chamada “democracia racial”, que imperou no Brasil, nos anos 1930, a partir de teorias como as de Gilberto Freyre, principalmente, com o livro “Casa Grande e Senzala”. Nesta obra, o autor considerava a miscigenação dos povos brasileiros como positiva e disseminou a concepção da existência de igualdade racial no Brasil. Essa visão desconsidera o preconceito, o racismo e a discriminação presentes na sociedade brasileira e fez com que essas práticas se perpetuassem, ainda que de forma velada. Somente nos anos 1960/1970, as teorias de Freyre passaram a ser criticadas com maior ênfase, sob a evidência da real desigualdade entre brancos e negros no País. Os estudos de Florestan Fernandes podem ser mencionados

como favorecedores da desconstrução desse debate. A partir de então, o movimento negro tem se mostrado ator principal na luta para desmistificar o “mito da democracia racial” e reforçar a defesa dos direitos da população negra e de efetivação de políticas de ação afirmativa (ROSA, 2016; GOMES, 2005).

Reconhecer a dimensão racial que interfere nas condições de existência da população negra não significa desconsiderar as questões de classe que também perpassam sua realidade. De modo algum, intenta-se sobrepor a questão de classe à questão de raça, ou vice-versa, tampouco consiste no objeto deste estudo adentrar essa seara. Contudo, importa observar que as condições sociais, políticas e econômicas, sobretudo, no cerce do modo capitalista de produção, acarretam especificidades à população negra que também dizem respeito à classe social em que ela está inserida, assim como insere outros sujeitos (pobre, indígenas, pessoas com deficiência) em situações de desigualdades e discriminação.

Com esses esclarecimentos, importa explicitar a definição do termo **ação afirmativa**, ainda que diversas sejam as conceituações no campo teórico sobre o tema. Inicialmente, apresentam-se as contribuições de Nóbrega (2016), que esclarece uma breve distinção entre ações afirmativas e políticas de ações afirmativa.

Aquelas [ações afirmativas] podem caracterizar-se como ações de iniciativas da sociedade civil, setor privado e público; estas [políticas de ações afirmativas] são, especificamente, um conjunto de políticas públicas que visam a proteger grupos sociais que tenham sido excluídos, oprimidos, discriminados e marginalizados no acesso e na permanência em espaços sociais, culturais, educacionais e políticos, entre outros direitos garantidos ao cidadão pela Constituição Federal. (p. 62)

A esse respeito, Moehlecke (2002) complementa ao mencionar que as ações afirmativas têm como foco contemplar grupos discriminados em razão de sua etnia, raça/cor e também mulheres. Destaca que as principais áreas contempladas envolvem representação política, sistema educacional e mercado de trabalho, com relação à contratação, qualificação e critérios para promoção de funcionários.

Em estudo de base jurídico-legal sobre ação afirmativa, a partir da realidade norte-americana, Joaquim Barbosa Gomes (2001) conceituou ação afirmativa da seguinte forma:

[...] atualmente, ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do

ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (p. 40)

Em contribuição a esse debate, Kebengele Munanga (2003) afirma que as ações afirmativas têm como fim oferecer tratamento diferenciado a grupos discriminados e excluídos, com vistas a compensar desvantagens em decorrência de situações de racismo e outras formas de discriminação. Ao passo que, Reis (2007) assegura que “ações afirmativas constituem-se como medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade” (p. 50).

Nesse sentido, as ações afirmativas têm como objetivo não somente coibir a discriminação do presente, mas, acima de tudo, eliminar os efeitos das discriminações do passado, que acarretam desigualdades sociais em decorrência das características específicas de determinados grupos sociais, como negros, índios e mulheres. Além disso, visam a promover maior diversidade cultural e representatividade de grupos historicamente reconhecidos como minoritários (no sentido qualitativo), ainda que correspondam a grande número da população (GOMES, 2001).

Com o intuito de sintetizar os diversos conceitos e definições em torno de políticas de ação afirmativa, como resultado de amplos estudos sobre a temática, Moehlecke (2002) resume:

[...] podemos falar em ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social (p. 7).

No contexto da realidade brasileira, as políticas de ação afirmativa começaram a ser reivindicadas na década de 1940 pelos movimentos negros, ainda que sem efetivação legal neste primeiro momento. Segundo estudo de Sales Augusto dos Santos (2015), as primeiras mobilizações podem ser percebidas com as proposições contidas no “Manifesto às Forças Políticas da Nação Brasileira”, de 1945, e do “Manifesto à Nação Brasileira”, de 1946. Ambos foram lançados em Convenções realizadas pelo movimento negro, no Rio de Janeiro e em São Paulo, respectivamente, e como ação principal reivindicavam a inclusão da questão racial nos programas dos partidos políticos, com cotas para promover a participação de negros no processo eleitoral. Somado a isso, colocavam em pauta o direito à educação, com

reivindicações de bolsas de estudos concedidas pelo Estado para viabilizar o ingresso da população negra no ensino secundário e nas universidades públicas e privadas.

Iniciativa semelhante, porém, voltada ao mercado de trabalho, ocorreu em 1968, com a tentativa de criar uma lei que obrigasse as empresas a contratarem um percentual mínimo (entre 10% e 20%, a depender do ramo) de pessoas negras. Apesar do apoio do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho, essa lei não chegou a ser formulada. Em 1983, outra proposta foi realizada e teve o projeto de lei formulado, por iniciativa do deputado federal Abdias Nascimento. As propostas recebiam o nome de “ação compensatória” e consistiam em ações nas áreas de educação, com previsão de bolsas de estudo e de promoção do ensino da história da África; e do mercado de trabalho, com ênfase no serviço público. Conquanto o projeto não tenha sido aprovado, contribui para dar continuidade e fortalecer o debate engajado pelo movimento negro (MOEHLECKE, 2002).

As políticas de ação afirmativa começaram a ser desenvolvidas de forma mais consistente, no contexto brasileiro, somente por volta dos anos 1990. Em 1995, foi aprovada a primeira legislação que garantiu reserva de cota mínima de 30% destinada a mulheres, nas candidaturas de todos os partidos políticos. Essa iniciativa contou com mobilizações também no movimento feminista, além do movimento negro (Id. Ibid.).

Nesse contexto, o ano de 1995 foi marcado pela realização da “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida”, em 20 de novembro, em Brasília. Essa mobilização representou um marco nas lutas em defesa da população negra, por ser responsável por pressionar o poder público para intervir contra o racismo, a discriminação e as desigualdades vividas pela população negra no Brasil. As reivindicações do movimento foram sistematizadas em um documento (Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial) e entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, com diversas propostas de combate ao racismo. Ainda que todas as propostas não tenham sido efetivadas de imediato, essa mobilização deu visibilidade ao debate e reivindicações do movimento negro, que puderam ser acolhidas nas esferas de decisão, posteriormente (SANTOS, 2014).

O debate em torno da questão racial, no Brasil, teve influência também de tratados internacionais. A Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 2001, em Durban, na África do Sul, consistiu em momento fundamental para propiciar a consolidação de ações afirmativas no contexto brasileiro. Essa conferência teve grande importância, pois suscitou o debate acerca do

combate à discriminação e principalmente pelo documento final produzido que recomendava de maneira explícita a adoção de ações afirmativas, consolidando uma pressão internacional para consolidação de iniciativas no Brasil e em outros países (ZONINSEIN; JÚNIOR, 2005).

No que se refere às ações afirmativas para ingresso na educação superior, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi pioneira no Brasil, ao adotar, em 2003, políticas de cotas nos processos seletivos. Essa conquista decorreu da atuação do Movimento Negro, dentre outros, da influência da Conferência de Durban, acima referida, e do debate sobre democratização racial da sociedade brasileira, desde o início do século XXI (SANTOS, 2005).

Acerca da especificidade das políticas de cotas, comumente adotadas na esfera da educação superior, importa esclarecer sua distinção em relação ao conceito de ação afirmativa. Ações afirmativas constituem uma concepção mais ampla que podem ser instituídas em diversas áreas, a partir de atores políticos diferentes e sob formas diversas. Segundo Joaze Bernardino (2004), dentre as formas de operacionalizar as ações afirmativas encontra-se a política de cotas:

[...] a política de cotas estipula um percentual de vagas que deverá ser preenchido por membros de grupos marginalizados, para reverter desvantagens históricas resultantes de processos discriminatórios. As atuais propostas de ação afirmativa para as universidades brasileiras têm optado por esta forma. (p. 84)

A implementação de política de cotas no estado do Rio de Janeiro serviu como base e incentivo para a aprovação de políticas semelhantes em outras universidades estaduais e federais no Brasil. Como exemplo, menciona-se a Universidade de Brasília que simultaneamente à experiência carioca discutia a necessidade de políticas de cotas em seus processos seletivos e implementou, em 2004, a política de cotas para negros, sendo a pioneira dentre as universidades federais, conforme será abordado no item a seguir.

Não obstante os avanços que essas iniciativas apresentaram, a ausência de uma legislação federal sobre o tema, à época, fez com que essa expansão de ações afirmativas no campo da educação superior se difundisse de modo diverso em cada universidade. O estudo realizado por Jaccoud (2008) mostrou que dentre as ações adotadas foi possível observar: sistema de cotas (raciais e sociais, sobrepostas ou isoladas, essas últimas consideram renda per capita e proveniência de escola pública) e sistema de bônus em vestibulares. Essas iniciativas demonstram que “as universidades têm assumido a posição de que a discriminação

racial opera como fator específico de exclusão, devendo ser combatida por medidas de inclusão e integração racial e social.” (p. 151).

As políticas de ações afirmativas na educação superior, especialmente no que se refere às políticas de cotas, são fruto de um processo histórico. De acordo com estudo de Rosa e Fonseca (2016), as políticas de cotas com recortes sociais e/ou raciais tiveram como expoente as mobilizações de movimentos sociais, em especial, o movimento negro. As reivindicações desses movimentos foram absorvidas pelo legislativo de vários estados e paulatinamente adotadas por universidades públicas, estaduais e federais, por meio de programas próprios. Desde o início dos anos 2000, diversas instituições públicas de educação têm adotado políticas de ações afirmativas, principalmente por meio do sistema de cotas. Além das cotas com recorte racial, essas políticas passaram a contemplar estudantes que frequentaram o ensino médio público e que pertencem a segmentos sociais tradicionalmente excluídos do nível superior de educação em razão da baixa renda familiar.

Durante a primeira década deste século, a agenda sobre a reserva de cotas para a educação superior foi fortalecida por movimentos sociais voltados para a defesa do acesso à educação formal para a população negra. Apesar dos diversos embates políticos, em 2012, essa questão foi regulamentada com a aprovação da Lei de Cotas, que unificou, em âmbito nacional, os critérios e normas para ingresso via sistema de cotas nas IFES. A Lei nº 12.711/2012, normatizada pelo Decreto 7.824/2012 e pela Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC) 18/2012, garantiu a reserva de vagas para estudantes pretos, pardos, indígenas e estudantes oriundos de escolas públicas. Em 2016, essa Lei foi alterada pela Lei nº 13.409/2016, que acrescenta a reserva de vagas para pessoas com deficiência.

A necessidade de ampliar o quantitativo de estudantes negros, indígenas, provenientes das camadas populares e de pessoas com deficiência na universidade é inquestionável. Entretanto, outras questões precisam ser pensadas ao se lutar e defender a ampliação da educação superior. Cumpre olhar atentamente desde as formas de seleção para um perfil específico de candidatos/estudantes, perpassando pelas questões de permanência na universidade e de conclusão da graduação.

3.1.2. A realidade do acesso à UnB: formas de ingresso e sistemas de concorrência

A Universidade de Brasília (UnB) foi inaugurada em 1962, após aprovação da Lei Nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, a qual autorizou a criação da Fundação Universidade de

Brasília (FUB), dotando esta instituição de autonomia e personalidade jurídica própria, com a responsabilidade de criar e manter a Universidade de Brasília.

O nascimento da UnB ocorre simultaneamente com a construção da nova Capital Federal, em um contexto de mudanças políticas e no âmbito educacional, no Brasil. Esta nova universidade surge com a “promessa de reinventar a educação superior” com vistas à transformação do país (UnB, 2018c). Nesse processo de formulação, contou com grandes nomes como Darcy Ribeiro, que definiu as bases da instituição; Anísio Teixeira, que planejou o modelo pedagógico e Oscar Niemeyer, arquiteto responsável pela estrutura física da Universidade.

No início de sua história, as possibilidades de ingresso à UnB eram restritas, de modo que somente com a aprovação no vestibular tradicional era possível frequentar o ambiente acadêmico dessa instituição. Com o decorrer dos anos, em conjunto com mudanças em curso na esfera da educação superior, rumo ao processo de democratização, a UnB ampliou as formas de ingresso nos cursos de graduação.

Atualmente, existem diversas oportunidades de ingressar na UnB para cursar uma graduação. Existem formas de ingresso primário, que consistem no primeiro acesso à educação superior do estudante; formas de ingresso secundário, quando o estudante já iniciou uma graduação em outra universidade e precisa de transferência para a UnB ou nos casos em que concluiu uma graduação e deseja realizar um segundo curso. Além dessas, existem outras formas de ingresso: algumas específicas para estudantes estrangeiros via acordos internacionais ou como cortesia do governo brasileiro com outros países; via convênio para mobilidade dentro do país; e ainda como aluno especial, situação em não há vínculo regular com a universidade, mas o estudante poder cursar determinada disciplina. Em síntese, essas formas de ingresso estão representadas no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Formas de Ingresso na UnB (2019)

FORMAS DE INGRESSO NA UNB – GRADUAÇÃO		
PRIMÁRIO	SECUNDÁRIO	OUTROS
Vestibular Tradicional	Transferência Obrigatória	Acordo Cultural PEC-G
Programa de Avaliação Seriada (PAS)	Transferência Facultativa	Convênio Interinstitucional – Internacional
Sistema de Seleção Unificada (SISU/MEC)	Portadores de Diploma de Curso Superior	Matrícula Cortesia
Vestibular para vagas remanescentes		Convênio Andifes – Mobilidade Acadêmica Nacional
Vestibular para cursos que exigem habilidade específica (VEST HE)		Aluno Especial
Vestibular Indígena		
Vestibular para Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC)		
Vestibular para Licenciatura em Línguas de Sinais Brasileiros (LIBRAS)		
Ensino à Distância – Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)		

Fonte: Elaboração própria, com base em dados do site oficial da UnB.¹⁴

Apesar das diversas formas de ingressar na instituição, as principais ainda são o vestibular tradicional, PAS e SISU. Do total de vagas anuais, 25% são destinadas ao vestibular, 50% ao PAS e 25% ao SISU. Para as demais formas de ingresso existem vagas específicas ou realocação das vagas remanescentes.

O vestibular é a forma convencional de ingresso na instituição desde sua criação, em 1962. Durante muitos anos constitui a única forma de frequentar a UnB. A primeira mudança, ocorreu com a aprovação do Programa de Avaliação Seriada (PAS), em 1995. A proposta do PAS iniciou-se, na UnB, com o intuito de implantar formas alternativas de seleção para os cursos de graduação oferecidos pela instituição. Configura-se como uma forma de integrar a educação básica e superior, com vistas a promover melhorias na qualidade da educação. O processo de consolidação do PAS envolveu professores da educação básica do Distrito Federal e da Universidade de Brasília, que de forma articulada desenvolveram as bases desse novo projeto (CESPE, 2019).

¹⁴ Essas e outras informações sobre formas de ingresso na UnB constam em: <<http://www.unb.br/graduacao2/formas-de-ingresso>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

Como uma nova forma de acesso, o PAS constituiu uma ruptura com o modelo fechado e único de avaliação realizado via vestibular. Possibilitou que o estudante pudesse ser avaliado desde o ensino médio e durante a realização deste nível de educação, visando a aprovação na UnB. As provas do PAS ocorrem a cada ano do ensino médio, permitindo que os conhecimentos sejam avaliados no decorrer do processo de formação. Essa proposta ampliou as possibilidades de adentrar no espaço acadêmico e consolidou um passo no processo de democratização do acesso à educação superior.

O Sistema de Seleção Unificada (SISU), sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), foi aprovado em 2010, com o objetivo de possibilitar aos estudantes que realizam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), utilizar a nota deste exame para concorrer a uma vaga nas instituições de educação superior participantes (BRASIL, 2012b).

A opção pelo SISU é realizada por cada instituição de educação superior via Termo de Adesão. Neste documento, serão disponibilizadas informações sobre cursos e turnos participantes, número de vagas disponíveis para o sistema, vagas reservadas em decorrência de políticas de ações afirmativas e demais informações acerca das especificidades desse processo de seleção para a instituição (BRASIL, 2012b).

No âmbito da UnB, a adesão ao SISU ocorreu em 2014, a partir da qual a UnB ampliou o acesso à Universidade e diversificou as formas de ingressar na instituição. Principalmente para estudantes provenientes de outros Estados da Federação essa possibilidade consistiu em um ganho. O processo de seleção para o SISU utiliza a nota do ENEM e a inscrição é realizada de forma eletrônica e gratuita¹⁵. Esse procedimento facilita o ingresso dos estudantes nas diversas instituições do país.

Apesar dos avanços alcançados com a adesão da UnB ao SISU, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) decidiu, em reunião realizada em junho de 2019, que a partir do primeiro semestre de 2020 a Universidade deixará de adotar o SISU como ferramenta de seleção. Agregada a essa decisão, o CEPE também informou que o Sistema Informatizado de Seleção para os cursos de graduação da UnB (SISUnB) também deixará de ser utilizado para a seleção do PAS e do Vestibular. O SISUnB é o sistema que atualmente permite que o candidato acompanhe as notas dos demais concorrentes e altere as opções de curso, turno e *campus*. A UnB divulgou nota explicativa com esclarecimentos a respeito dessa decisão.

¹⁵ Cabe esclarecer que a inscrição para o SISU é gratuita, mas a inscrição para o ENEM é realizada mediante pagamento de taxa. Estudantes provenientes de escolas públicas e com renda per capita de até 1,5 salário mínimo podem solicitar isenção da taxa de inscrição, conforme regras constantes no Edital do ENEM.

Com a mudança, candidatos a vagas em cursos da UnB continuarão utilizando a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Mas, em vez de aplicá-la na plataforma do Ministério da Educação (MEC), deverão se inscrever em edital próprio da UnB e indicar o Enem como critério classificatório. A nova seleção manterá o mesmo quantitativo de vagas que eram destinadas ao SISU e valerá para ingresso no primeiro semestre letivo de 2020. (UnB, 2019f)

As informações transmitidas pela UnB esclarecem que as notas do ENEM não deixarão de ser utilizadas para acesso aos cursos de graduação na UnB, todavia, o SISU, como sistema gerenciado pelo MEC, não será adotado para realizar a seleção. Assim, um sistema próprio da UnB será utilizado para esse fim. Como justificativa para essa mudança, a gestão superior informou que havia incompatibilidade entre os calendários do SISU e da UnB, o que acarretava em sobrecarga no período de matrícula para os setores da UnB e em atraso do início das aulas para parte dos estudantes, sobretudo, em decorrência da necessidade de realizar várias chamadas para contemplar as vagas disponíveis (UnB, 2019f). No entanto, questiona-se, ainda, se essa medida trará realmente ganhos aos estudantes candidatos às vagas na UnB ou se, por outro lado, representará um retrocesso diante do avanço que o SISU apresentava aos estudantes de todas as regiões do país.

A Figura 2 mostra como ocorrem atualmente os processos seletivos na UnB e como ocorrerão após as mudanças anunciadas para o primeiro semestre de 2020.

Figura 2 - Comparativo entre as formas de ingresso na UnB com e sem adesão ao SISU (2019-2020)

FORMAS DE INGRESSO			
		2019	2020
		COMO É HOJE	COMO VAI FICAR
PAS	Prova	Provas UnB	Provas UnB
	Sistema de seleção	SiSUnB	Candidatos deverão indicar, na inscrição, o curso em que pretendem ingressar. Não haverá mais a possibilidade de mudar as pré-opções de curso, turno e campus no meio do processo seletivo.
	Semestre de ingresso	1º e 2º semestre	1º e 2º semestre
	Quantitativo de vagas	50% das vagas anuais	50% das vagas anuais
VESTIBULAR	Prova	Provas UnB	Provas UnB
	Sistema de seleção	SiSUnB	Candidatos deverão indicar, na inscrição, o curso em que pretendem ingressar. Não haverá mais a possibilidade de mudar as pré-opções de curso, turno e campus no meio do processo seletivo.
	Semestre de ingresso	2º semestre	2º semestre
	Quantitativo de vagas	25% das vagas anuais	25% das vagas anuais
SISU	Prova	Enem	Prova
	Sistema de seleção	SiSU	UnB lançará edital específico. A inscrição para esse processo seguirá sendo gratuita, uma vez que o participante já pagou para realizar a prova do Enem.
	Semestre de ingresso	1º semestre	Semestre de ingresso
	Quantitativo de vagas	25% das vagas anuais	Quantitativo de vagas
			VIA ENEM
			25% das vagas anuais

Fonte: SECOM/UnB, arte por Igor Outeiral (UnB, 2019f).

Aparentemente, as mudanças não irão alterar a diversidade de formas de acesso ou quantidade de vagas para ingresso na UnB. Todavia, a nova forma de classificação merece ser acompanhada com vistas a verificar se de fato trará melhorias ao ingresso na Universidade, principalmente, tendo em vista que o SISU, por ser realizado em âmbito nacional, oportunizava o acesso de estudantes de diferentes estados do país à universidade e

possibilitava o acompanhamento das notas classificatórias para o curso/universidade selecionada.

A diversificação de formas de ingresso para a educação superior foi um avanço para a educação brasileira e tem sido adotada em diversas universidades em todo o país. Além de formas alternativas de processos seletivos, a garantia de ações afirmativas para acesso à educação superior se mostra crucial para buscar romper com as profundas desigualdades que marcam a sociedade brasileira e que afligem as camadas mais baixas da população.

No âmbito da Universidade de Brasília (UnB), a implementação da política de cotas ocorreu em 2004, com a reserva de 20% das vagas para estudantes negros, com cotas exclusivamente raciais, sem a necessidade de sobreposição com o critério de escola de origem ou renda familiar (JACCOUD, 2008). Essa medida fez da Universidade pioneira, dentre as federais, em adotar ações afirmativas de cunho étnico-racial, como forma de reparar os danos a que foram submetidas a população negra brasileira (UnB, 2013). Esse pioneirismo, teve efeitos vinculantes sobre a constitucionalidade do sistema de cotas da UnB, após decisão do STF, em 2012, e possibilitou a adoção de ações afirmativas também por outras universidades (ROSA; FONSECA, 2016).

O processo de avaliação dos estudantes que demonstravam interesse em participar da seleção pelo sistema de cotas raciais passou por diferentes metodologias de análise. Inicialmente, o candidato deveria comparecer para realizar sua inscrição, momento em que era registrada uma fotografia, que anexa ao processo passava por uma banca avaliadora. Em 2007, após o caso dos irmãos gêmeos, em que um foi considerado negro e o outro não, o que gerou grande repercussão na mídia e debate sobre esse método de avaliação, houve mudança nessa forma de seleção. Passou-se, então, a realizar entrevistas com os candidatos, após o vestibular, com análise de banca examinadora, previamente constituída (UnB, 2013). Atualmente, é utilizado o sistema de auto declaração para estudantes que se identificam como pretos ou pardos.

Com a implementação da Lei de Cotas, em 2012, o sistema de cotas para negros da UnB foi redefinido, por meio de amplo processo de debate junto à comunidade acadêmica. Em contraponto a setores que argumentavam o fim desse sistema, em virtude da Lei de Cotas, a mobilização aprovou sua manutenção, com reserva de 5% das vagas para estudantes negros, além dos 50% reservados a egressos de escolas públicas. Para a ampla concorrência, ficam destinadas 45% das vagas da Universidade. Desse modo, para ingresso na UnB, o estudante conta com três sistemas de concorrência: sistema universal (ou ampla concorrência), sistema

de cotas sociais (com base na Lei de Cotas); e sistema de cotas raciais. A visualização gráfica desses sistemas pode ser observada na Figura 3, a seguir:

Figura 3 - Distribuição das Vagas por Sistema de Concorrência da UnB (2016)



Fonte: UnB Agência/Apoema Pinheiro¹⁶.

Após a implementação das políticas de ação afirmativa na UnB foi possível verificar mudanças no perfil dos estudantes que acessam a Universidade. Com base em pesquisa realizada pelo Observatório da Vida Estudantil da UnB, divulgada em novembro de 2017, o quantitativo de estudantes negros (pretos e pardos – conforme classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE) na UnB cresceu nos últimos anos. Atualmente, os estudantes negros (pretos e pardos) representam 50,6% dos alunos matriculados nos cursos de graduação (referente ao 2º semestre de 2017) (GARONCE, 2017).

De forma específica, os dados dessa pesquisa trazem que, em 2012, o número de estudantes pardos representava 33,7% dos aprovados nas seleções para ingresso na UnB; em 2017, esse número passou para 40%. Em relação aos estudantes pretos, o percentual que era de 8,6%, em 2012, passou para 10,6%, em 2017. No sentido oposto, os estudantes brancos que somavam 53,6%, passaram para 46,5% (GARONCE, 2017).¹⁷

Não obstante os dados apresentados, faz-se importante refletir que pesquisas mais amplas precisam ser desenvolvidas, no intuito de conhecer e discutir o perfil dos estudantes da

¹⁶ Disponível em: <<http://unb2.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=8620>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

¹⁷ Cabe ponderar (e problematizar) que esses dados foram divulgados em reportagem na internet no início do mês de novembro de 2017 e não foram localizados os dados originais da pesquisa para obter informações mais precisas. Observou-se questionamento por parte de estudantes sobre o percentual apresentado.

UnB, dentre outras questões. O debate acerca das políticas de cotas é complexo e divide opiniões, situação que ressalta a importância de estudos nesse sentido. O questionamento sobre fraudes nos processos seletivos é tema recorrente seja por grupos favoráveis ou não às políticas de cotas – em virtude da utilização da auto declaração – o que evidencia a necessidade de refletir e analisar criticamente essa questão.

A mudança no perfil dos estudantes que adentram a universidade pode ser considerada reflexo da obrigatoriedade de reserva de vagas para esse grupo específico da população, conforme definido pela Lei de Cotas. Com essa política de ação afirmativa, além da questão racial ou étnica, em muitos casos somam-se a baixa renda familiar e/ou a proveniência de escola pública.

Apesar dos avanços alcançados com a política de cotas para ingresso nas instituições de educação superior, cumpre ponderar os limites postos com a efetivação desse direito e os avanços que precisam ocorrer na universidade para garantir a sua efetivação. Somente estar na universidade não significa usufruir de fato das potencialidades que esse espaço pretende e deve proporcionar, inclusive, no que se refere ao tripé ensino-pesquisa-extensão.

As condições de permanência desses estudantes na universidade é um dos primeiros questionamentos levantados com a ampliação do acesso, considerando que a legislação aponta como objetivo ampliar as condições de acesso e de permanência. Refletir sobre permanência também requer uma ponderação crítica com vistas a maximizar a significação desse conceito, que muitas vezes é atrelado somente à concessão de bolsas, mas que, de modo algum, deve se limitar a isso.

Pesquisas apontam as dificuldades enfrentadas pelos estudantes que ingressam via sistema de cotas em relação ao apoio acadêmico (ou ausência dele) para auxiliar com os conteúdos das disciplinas (SILVA; OLIVEIRA; FERNANDES, 2018). Assim, é necessário pensar em uma política de permanência que além das condições materiais, forneça elementos intelecto-culturais para auxiliar a trajetória desse estudante na educação superior, inclusive no sentido de facilitar a inserção em projetos de pesquisa e extensão para garantir uma formação qualificada e adequada.

Além disso, pondera-se a necessidade de preparo e qualificação do corpo técnico e docente para receber esse novo perfil de estudante, além de uma adequada infraestrutura na universidade. É necessário ampliar os espaços de discussão para refletir sobre as peculiaridades desses estudantes e para romper com ações discriminatórias com esse público. É preciso pensar em formação para atendimento de pessoas com deficiência e transtornos que

interferem no processo de aprendizagem. Acerca da infraestrutura, pode-se citar a necessidade de ampliação de espaços de uso coletivo, como Restaurantes Universitários, Biblioteca, e a acessibilidade em todo o *campus*, levando em consideração as dificuldades específicas de pessoas com deficiência e/ou dificuldade de locomoção.

Ademais, refletir sobre a ampliação do acesso à educação superior e em políticas afirmativas nesse nível de educação, requer ampliar o olhar para questões que estão para além do ingresso, além da efetivação da matrícula. É necessário pensar em ações que promovam mudanças em toda a estrutura educacional, em políticas que proporcionem de maneira adequada e suficiente a permanência desses estudantes com qualidade, no sentido da diplomação com êxito.

3.2. Política de assistência estudantil: direito à permanência na educação superior

O direito à educação superior envolve não apenas o acesso às instituições de educação, mas também a garantia de condições para permanecer e concluir o curso superior com qualidade. Ao se referir a estudantes que historicamente estiveram alheios a esse nível educacional, compreende-se a assistência estudantil como um direito que se relaciona também à função social da educação, que segundo Santos, Abrantes e Zonta (2017, p. 31), deve se “constituir num instrumento de diminuição das desigualdades sociais e discriminações”. Nesse sentido, com o intuito de elucidar o objeto de estudo desta pesquisa, convém conhecer o caminho histórico trilhado pela assistência estudantil no Brasil, com vistas a compreendê-la em suas atuais configurações nesta sociedade.

3.2.1. Trajetória da assistência estudantil no Brasil: conquista em constante luta

Nos primórdios na constituição da educação superior no Brasil, pôde-se observar algumas ações iniciais no sentido de promover a permanência de estudantes provenientes das camadas populares na educação superior. Como exemplo, é possível mencionar, ainda no século XVIII, a concessão de bolsas de estudo pelo governo brasileiro para que os estudantes arcassem com os custos da educação em Portugal (CARVALHO, 2006). Embora tenham sido medidas pontuais, essas ações podem ser consideradas embrionárias no que viria a se constituir em uma política de assistência estudantil no Brasil.

Com base em Aline Kowalski (2012), a trajetória da assistência estudantil no Brasil pode ser analisada em três fases¹⁸, tendo em vista os condicionantes políticos, sociais e econômicos que repercutem no âmbito educacional, em cada contexto histórico. Com base na identificação dessas fases e dialogando com outros autores, se esboça, nesta pesquisa, o percurso histórico da assistência estudantil no País.

De acordo com a autora, a *primeira fase* corresponde ao período de criação das primeiras universidades no Brasil até o período de democratização política. A *segunda fase* tem como marco a abertura de espaço de discussão e debates em torno de projetos de lei e programas voltados para a assistência aos estudantes nas universidades. E, por fim, a *terceira fase* compreende o período de expansão e reestruturação das IFEs até os dias atuais.

A autora destaca que as primeiras iniciativas de assistência estudantil estão atreladas ao surgimento da universidade. Nesta fase embrionária, a assistência ao estudante ocorria em um período de forte elitismo da educação superior. Desse modo, atendia aos filhos das camadas dominantes da sociedade, visto ser esse o perfil discente que possuía condições de adentrar no espaço universitário, que, em geral, acontecia fora do país. Nesse sentido, Kowalski (2012), destaca que “a *primeira fase* se caracteriza pela assistência estudantil restrita ao atendimento dos alunos de classe média, os quais tinham acesso ao ensino superior da época e cuja formação era destinada ao trabalho para o Estado.” (p. 101).

Segundo Imperatori (2017), as primeiras ações de assistência ao estudante remetem aos anos 1930, quando programas voltados a garantir alimentação e moradia universitária foram implementados. Inicialmente, na França, em 1928, com a inauguração da Casa do Estudante Brasileiro, cuja finalidade era auxiliar os estudantes universitários a cursar a graduação e a se manter no exterior. Iniciativa semelhante ocorreu no Rio de Janeiro, em 1930, com a criação da Casa do Estudante do Brasil, cujo objetivo era auxiliar os estudantes provenientes das camadas populares a realizar o curso superior (COSTA, 2010).

Durante o governo Vargas (1930-1945), foram organizadas medidas de amparo aos estudantes reconhecidamente pobres que faziam parte do corpo discente dos institutos universitários. Essas ações foram implementadas por meio da Reforma Francisco Campos, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Superior-Decreto Nº 19.851/1931. Posteriormente, essas diretrizes foram incorporadas à Constituição de 1934, que assegurou assistência aos

¹⁸ Na tese de Kowalski (2012), a autora constrói, a partir de pesquisa bibliográfica, uma linha do tempo dos principais acontecimentos para a institucionalização da assistência estudantil no Brasil. Com a elaboração de um quadro, a autora define a primeira fase compreendendo os anos 1928-1970; a segunda fase, de 1987 a 2004; e a terceira fase de 2007 aos dias atuais. O quadro completo pode ser consultado na referida tese (p. 100).

estudantes, com fornecimento de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica (IMPERATORI, 2017; CARVALHO, 2010).

Nesse contexto histórico, também foram criadas instituições de apoio ao movimento estudantil, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1937, mediante realização do primeiro Conselho Nacional dos Estudantes, organizado na Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro (DUTRA; SANTOS, 2017). A criação da UNE concretizou o projeto de uma entidade máxima dos estudantes. Conforme evidenciam De Jesus, Mayer e Camargo (2016), dentre as bandeiras de luta da UNE, cabe destacar “a preocupação com a condições socioeconômicas dos estudantes, principalmente da parcela mais necessitada deles, e com toda a sociedade que se encontra fora do ambiente institucional.” (p. 251). Essas reivindicações tornaram a entidade um dos principais sujeitos políticos na luta pela garantia da assistência estudantil no Brasil.

Em observância ao que constava na legislação nacional sobre assistência ao estudante nesse momento histórico, Doracy Dias Carvalho (2010) pondera que as Constituições Federais de 1934, de 1937 e de 1946 apresentaram intenções do Estado em prover auxílios aos estudantes cujas condições econômicas eram insuficientes para custear os próprios estudos. No entanto, a autora ressalta que essas normas não especificaram como seriam implementadas tais iniciativas. Essa informação mostra a fragilidade da assistência estudantil ser assegurada como direito, pois somente constar na letra da lei não é suficiente para a concretização de direitos sociais na vivência dos sujeitos que deles necessitam.

Na década de 1960, como resultado de movimentos de luta em defesa da educação superior pública e de qualidade, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. No texto legal, constava título específico acerca da “Assistência Social Escolar”, com previsão de serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem para os alunos (BRASIL, 1961, Art. 90). Além disso, a LDB previa a concessão de bolsas de estudos a educandos que demonstrassem “necessidade e aptidão para estudos”, as quais eram concedidas na modalidade gratuita (parcial ou total) e sob financiamento para posterior reembolso à União. (Ibid., Art. 94).

A UNE manteve suas atividades de luta no início dos anos 1960, em reivindicação por uma completa Reforma Universitária. A força do movimento estudantil, em conjunto com intelectuais e toda a comunidade acadêmica, foi fundamental para direcionar as contestações em torno da democratização da universidade e da sociedade em geral. Contudo, em meio à discussão de novas diretrizes para a educação nacional, desencadeia-se o período de ditadura

militar (1964-1985), que trouxe mudanças na estrutura política, econômica e social do país, as quais incidem no âmbito educacional. Com a golpe militar de 1964, a representatividade da UNE foi retirada e a entidade passou a atuar na ilegalidade. O movimento retomou fôlego somente a partir dos anos 1970 (DUTRA; SANTOS, 2017).

No contexto da ditadura militar, foram promulgadas a Constituição Federal de 1967 e a lei da Reforma Universitária, em 1968. Apesar de novas bases jurídicas, esse momento histórico é marcado por repressão nas esferas social e política. Desse modo, conforme indica Kowalski (2012, p. 90), “as legislações, tanto na sua constituição como na sua implementação, sofreram com as sabotagens dos governos militares, de quem os jovens estudantes receberam pouca atenção.”

A Constituição Federal de 1967 reapresenta a educação como direito de todos a ser assegurado no lar e na escola e acrescenta o direito à igualdade de oportunidades na esfera educacional (BRASIL, 1967, Art. 168). No que tange ao “ensino oficial ulterior ao primário”, todavia, assegura gratuidade apenas àqueles que “demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos”. Ademais, acrescenta, no inciso III, que “sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior.” (Ibid., Art. 168).

Nota-se, nessa contextura, o caráter pontual e restrito das ações do Estado na garantia da educação superior e, principalmente, no que se refere às ações de assistência ao estudante. As disposições legais desse período reforçavam o caráter meritocrático da educação, ao antecipar a exigência de “efetivo aproveitamento” como condicionante à possibilidade de acessar os níveis mais elevados de ensino de forma gratuita. Em relação às bolsas de estudo, observa-se também que não se constituíam como garantias ao estudante, mas como empréstimos que deveriam ser reembolsados em momento posterior, o que atribui o caráter de mercadoria à educação.

A década de 1970 é marcada, no âmbito do debate sobre assistência estudantil, pela criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). O DAE implementou programas de assistência estudantil, como bolsas de trabalho, para oportunizar o exercício profissional, e bolsas de estudos para possibilitar a manutenção do estudante na universidade, sem a necessidade de contrapartida. Além disso, priorizou programas de alimentação, moradia e assistência médico-odontológica. As ações do Departamento tiveram respaldo na nova LDB, promulgada em 1971 (Lei Nº

5.692, de 11 de agosto), que previa a obrigatoriedade de cada sistema de ensino prover serviços de assistência educacional (IMPERATORI, 2017).

A existência de um Departamento, em âmbito federal, para regular e organizar as ações de assistência estudantil configurou uma medida propositiva. Isso porque, por um lado, possibilitaria fortalecer a temática em torno da assistência estudantil em todo o território nacional. E também, pela possibilidade de a oferta dos serviços ocorrer de forma mais homogênea nos diferentes estabelecimentos de ensino, ainda que considerando as especificidades de cada região. Todavia, essa proposta findou-se na década de 1980 com a extinção da DAE e o retorno das ações de assistência ao estudante sob direcionamento de cada instituição.

Os acontecimentos na esfera da assistência estudantil desencadeados desde a década de 1930 até 1970 compõem o que Kowalski (2012) definiu como a *primeira fase* da assistência estudantil no Brasil. O movimento de redemocratização do país desencadeado na década de 1980, com a transição da ditadura para a república, em decorrência de grande crise econômica, constitui o que a autora definiu como o início da *segunda fase*.

Nesse novo contexto, velhas dificuldades se mantêm, seja na esfera mais ampla da sociedade, em razão de determinantes políticos e econômicos que acarretam consequências para o cotidiano do povo brasileiro, seja na esfera da educação. Todavia, por outro lado, abrem-se possibilidades de reivindicar ampliação de direitos educacionais, em especial, com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Como corolário do movimento de expansão da educação e abertura dos espaços da universidade para uma quantidade maior de estudantes evidenciaram-se as dificuldades de acesso e permanência no âmbito universitário, sobretudo, aos jovens estudantes das camadas populares. As desigualdades sociais presentes na sociedade, fruto da desigual distribuição das riquezas socialmente produzidas, refletem-se no campo educacional. Essa tessitura revela a necessidade de estruturar ações efetivas que visem à redução das desigualdades sociais na educação superior e proporcionem condições de acesso e permanência aos discentes.

Em dedicação a essas reflexões e com o intuito de propor políticas voltadas a trazer mudanças nesse cenário, colocaram-se as reuniões e encontros dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários/Estudantis. As primeiras reuniões registradas datam de 1984, quando os dirigentes das IFES, preocupados com as políticas de promoção e apoio aos estudantes, passaram a se reunir e sistematizar documentos com essas preocupações, visando à permanência dos estudantes nas universidades (FONAPRACE, 2012).

Como resultado desses primeiros encontros, foi instituído oficialmente, em 1987, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), que congrega os Pró-Reitores, Sub-Reitores, Decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Brasil. O Fórum tem como finalidade “contribuir para a integração das IFES, na busca de um constante aperfeiçoamento e desenvolvimento da educação superior” (FONAPRACE, 2001, Art. 3º). A partir de então, o Fórum teve a responsabilidade de discutir, elaborar e propor ao MEC uma política de Promoção e Apoio ao Estudante.

Em meio a esse debate, foi criada a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), em 1989, como representante oficial das IFES e com a função de realizar interlocução com o governo federal, outros atores da área educacional e com a sociedade em geral, no que tange a assuntos pertinentes à educação superior pública. O Fonaprace tem como uma de suas funções assessorar permanentemente a Andifes.

O momento de discussão das ações desenvolvidas pelo Fonaprace com vistas à elaboração de uma política de assistência estudantil, em âmbito nacional, coincide com o período do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), nos anos 1990. Essa conjuntura foi marcada por um processo de reconfiguração e ampliação do processo de globalização da economia mundial, com forte presença do projeto neoliberal e uma estratégia política de redução da intervenção do Estado na esfera social, o que estimulou privatizações em diversos setores da sociedade, inclusive na educação. Os reflexos da conjuntura política e econômica repercutiram diretamente na educação superior, o que exigiu maior empenho e força política das entidades, movimentos sociais e diversos atores políticos em defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade.

O Fonaprace se dedicou intensivamente a propor práticas efetivas à garantia da permanência com qualidade dos estudantes nas IFES brasileiras. Com o desenvolvimento de pesquisas e estudos sobre a temática, o Fórum percebeu a necessidade de obter dados concretos acerca do público que frequentava o espaço acadêmico, com vistas à construção dessas medidas. Nesse contexto, o Fórum protagonizou a I Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes, em 1994, que nas reflexões da entidade, constituiu “elemento indispensável ao debate, formulação e implementação de políticas sociais que garantam a permanência dos alunos de graduação no interior das Instituições.” (FONAPRACE, 2012, p. 19).

Na sequência dos acontecimentos na década de 1990, ressalta-se a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996. A LDB mantém algumas previsões da CF/88, em especial acerca da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, Art. 3º, inciso I). Contudo, recua na garantia de subsídios financeiros para ações de assistência ao estudante, ao prever que “não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com: programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social” (Ibid., Art. 71).

Como decorrência da previsão legal, efetivou-se a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2011, pela Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. A aprovação do PNE visa a cumprir a exigência prevista no Artigo 214 da CF/88 e nos Artigos 9º e 87 da LDB. Não obstante a aprovação do PNE, convém notar que o momento de sua efetivação foi marcado pela disputa entre uma proposta da sociedade brasileira e a proposta do Executivo Federal, ambas com concepções distintas. O Plano aprovado foi resultado da hegemonia governamental, sob diretriz do Governo FHC, que priorizou ações focalizadas, voltadas ao ensino fundamental e à construção de um sistema de avaliação da educação. (DOURADO, 2010).

Apesar das limitações, o PNE sintetizou um conjunto de diretrizes, objetivos e metas para os diversos níveis e modalidades de educação. Em especial, destacam-se duas das metas previstas para a educação superior:

1. Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.
34. Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico. (BRASIL, 2001)

Observa-se a previsão de incentivo à ampliação da oferta de educação superior e vê-se também a previsão de as IES proverem programas de assistência estudantil. Apesar da relevância desses dispositivos, até aquele momento não existiam políticas concretas de assistência estudantil formuladas em âmbito nacional. Desse modo, ficava a critério e possibilidade de cada IFES articular ações de apoio ao estudante universitário, denotando um caráter fragmentado e fragilizado às medidas dedicadas à permanência.

Na vigência do Governo Lula (2003-2010), o debate em torno do acesso e permanência na educação superior se manteve em pauta. Nesse período, outras políticas para

a educação superior foram implementadas, com foco principal na expansão desse nível de educação, como o FIES, Prouni, UAB. Contudo, conforme destaca Kowalski (2012), essas ações voltaram-se sobretudo ao financiamento estudantil e a parcerias público-privadas, de modo que “as necessidades socioeconômicas dos alunos e as atividades diárias fundamentais para a manutenção do estudante na instituição universitária, não constam como preocupação central desses programas.” (p. 95).

De todo modo, a autora destaca que essas medidas colaboraram para fortalecer o debate, nos anos 2000, em torno da garantia da assistência estudantil como um direito. Nesse sentido, compreende que até esse momento, pode ser delimitada a *segunda fase* da assistência estudantil no Brasil. Com isso, o ano de 2007, com os acontecimentos na esfera legal que registrou, define o marco do que Kowalski (2012) estabelece como a *terceira fase* da assistência estudantil, a qual se estende aos dias atuais.

O ano 2007 foi palco da aprovação de diversas normas legais. Respeitando a linha cronológica, em abril, aconteceu a aprovação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Extensão das Universidades Federais (Reuni) e, simultaneamente, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ambos pautados nas diretrizes do PNE de 2001. O PDE configura-se como um projeto do governo federal que tem como meta direcionar maiores investimentos para os diferentes níveis educacionais. Reunindo diversos programas desenvolvidos no âmbito do MEC, este Plano define ações para operacionalizar o PNE (SANTOS; ABRANTES; ZONTA, 2017).

Em diálogo com as reivindicações em torno da assistência estudantil, o Reuni é instituído com o objetivo de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação” (BRASIL, 2007, Art. 1º). Além disso, prevê como diretriz a “ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil” (Ibid., inciso V). Em documento complementar elaborado para apresentar as diretrizes gerais do Reuni, verifica-se a seguinte observância quanto à assistência estudantil:

[...] a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil objetiva a igualdade de oportunidades para o estudante que apresenta condições sócio-econômicas desfavoráveis. Esta medida está diretamente associada à inclusão, democratização do acesso e permanência de forma a promover a efetiva igualdade de oportunidades, compreendidas como partes integrantes de um projeto de nação (MEC, 2007, p. 6).

Na esteira desses acontecimentos, em dezembro de 2007, foi aprovado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de

dezembro de 2007. A concretização do PNAES revela o resultado de longos anos de luta no âmbito do Fonaprace, do movimento estudantil e de outros atores em defesa dessa política. Com base nos resultados dos estudos e pesquisas sobre o perfil dos estudantes nas IFES, o Fórum elaborou um Plano Nacional de Assistência Estudantil, o qual constituiu a base para aprovação do Programa – PNAES.

A aprovação do PNAES é decorrente também das diretrizes das políticas em curso, como o PNE, Reuni e PDE, mas, sobretudo, reflete a conquista dos movimentos sociais e de atores articulados em reivindicar não apenas o acesso, mas as condições de permanência na educação superior. O PNAES constitui um marco para a assistência estudantil no Brasil e foi fortalecido com a aprovação do Decreto Lei Nº 7.234, de 19 de julho de 2010, quando é regulamentado, em âmbito nacional. No mesmo ano, é aprovado o Decreto Nº 7.416, de 30 de dezembro de 2010, que dispõe sobre a concessão de bolsas de permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica¹⁹ e de bolsas de extensão pelas IFES.

O PNAES tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal e deve ser executado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, com vistas a atender os estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial (BRASIL, 2010). Além disso, o Decreto define diversas áreas por meio das quais as ações de assistência estudantil devem ser desenvolvidas, quais sejam: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação²⁰ (Ibid., Art. 3º, §1º).

O público prioritário a ser atendido pelo PNAES são os estudantes proveniente da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio.

¹⁹ Por vulnerabilidade socioeconômica, corrobora-se aqui com a utilização desse termo conforme documentos do Fonaprace e Andifes, como entidades organizadoras das ações de assistência estudantil em âmbito nacional. A despeito das divergências teóricas que esse termo encerra, registra-se a compreensão desta dissertação com base em Kowalski (2012, p. 97), que reafirma entendimento de estudo anterior, também de sua autoria: “A concepção de vulnerabilidade, na perspectiva social, condiz com os segmentos populacionais desprovidos da estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais oriundas do Estado, do mercado e da própria sociedade. Em suma, traduz a insuficiência de recursos e oportunidades para um dado grupo social em acessar as políticas sociais e, assim, possibilitar níveis de bem-estar que possam amenizar a deterioração das condições de vida dos sujeitos (KOWALSKI, 2007).

²⁰ A superdotação, conforme definida pelo MEC, caracteriza-se pela “elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciada no alto desempenho nas diversas áreas de atividade do educando e/ou a ser evidenciada no desenvolvimento da criança.”. Definem-se como superdotados “os educandos que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.” (MEC, 2006).

Os demais requisitos para participar da política de assistência estudantil serão definidos por cada instituição, cujas ações devem viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir de forma preventiva contra as situações de retenção e evasão. Como objetivos do PNAES, o decreto elenca:

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. (BRASIL, 2010, Art. 2º)

As disposições do Decreto que regulamenta o PNAES apresentam uma compreensão ampla acerca da política de assistência estudantil. De modo que elenca diversas áreas em que essa política deve intervir e assegura o objetivo de alcançar a democratização da educação superior. Não obstante a previsão legal, o desafio que se coloca consiste em materializar essa política e atender de fato aos anseios dos estudantes que ingressam na educação superior. Nesse sentido, o Fonaprace expõe que a política de assistência estudantil pode ser definida como

[...] um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso de graduação dos estudantes das IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras (FONAPRACE, 2012, p. 63).

O empenho do Fórum volta-se a propagar uma compreensão ampliada de assistência estudantil, com vistas a romper uma visão restrita que limita as ações nesse âmbito somente à concessão de bolsas. Com esse entendimento, se torna evidente a percepção de outras dificuldades que interferem na permanência estudantil na universidade, as quais perpassam a questão econômico-financeira, mas não se restringem a ela. Nessa direção, “a assistência estudantil se configura como um instrumento auxiliar para efetivação do direito à educação superior e o PNAES possibilita uma mudança paradigmática no trato desta em todo o país” (SANTOS; ABRANTES; ZONTA, 2017).

Reconhece-se que o PNAES se configura como um avanço na garantia da assistência estudantil como direito. Todavia, as dificuldades para materializar essa prerrogativa permanecem latentes nos *campi* universitários. Inserindo-se no campo das políticas sociais, a política de assistência estudantil é permeada por movimentos de lutas para sua efetivação,

tendo em vista os interesses contrários em disputa e as limitações impostas a nível governamental que tencionam esse direito.

Apesar dos avanços alcançados com o PNAES, observa-se uma restrição na oferta dos programas e serviços de assistência estudantil e um número crescente de estudantes não atendidos, devido à insuficiência de recursos financeiros nas universidades. O aumento da demanda pelas ações de assistência estudantil decorre das políticas de expansão, em especial o Reuni, SISU e a Lei de Cotas. Essas políticas impactaram diretamente na política de assistência estudantil. Essa realidade reflete a insuficiência da gestão governamental, a qual prevê e incentiva o crescimento da oferta e do número de matrículas, mas não garante políticas de assistência estudantil com recursos (financeiros, orçamentários, humanos) suficientes para viabilizar a permanência dos novos estudantes, bem como a conclusão do curso com êxito

Assim, apesar da concepção ampliada de assistência estudantil defendida pelo Fonaprace, cada vez mais as ações desenvolvidas nas IFES estão se limitando à alimentação, moradia e bolsa permanência. Concretizam-se medidas altamente restritas e focalizadas, em contraponto à necessidade estudantil de atendimento a diversas áreas da vida (FONAPRACE, 2012).

Em continuidade às políticas desenvolvidas para promover a permanência, é importante apontar a criação, em 2013, do Programa Bolsa Permanência MEC (PBP/MEC), por meio da Portaria Normativa do MEC Nº 389, de 09 de maio. O programa tem como finalidade “minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica.” (BRASIL, 2013, Art. 4º). Desse modo, atende prioritariamente estudantes indígenas e quilombolas, e estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação com carga horária média superior a cinco horas diárias. O Decreto assegura que a bolsa permanência dos estudantes indígenas e quilombolas será superior (no mínimo o dobro) à bolsa concedida aos demais estudantes, em virtude de suas especificidades.

O PBP/MEC se consolidou em acréscimo às ações já desenvolvidas em cada IFES após a regulamentação do PNAES. Apesar do caráter inclusivo desse Programa, evidenciam-se contradições em sua operacionalização, conforme indicam Santos, Abrantes e Zonta:

[...] primeiramente, por não estabelecer critérios claros quanto à limitação de atender apenas a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica que estão inseridos em curso de carga horária diária de cinco horas ou mais. Esse

critério é excludente a estudantes com mesmo perfil de vulnerabilidade que cursam até quatro horas diárias. Em segundo lugar, pelo risco de reduzir a assistência estudantil à “bolsificação”, visto que se trata de recurso financeiro (bolsa) repassado diretamente do MEC para os estudantes participantes, com praticamente nenhuma mediação das equipes institucionais (2017, p. 36).

As dificuldades com a concretização desse Programa se intensificaram, em 2016, quando o MEC suspendeu²¹ novas inscrições para o PBP/MEC e limitou o acesso somente a estudantes indígenas e quilombolas. O Programa ainda está cercado por tensões e incertezas devido à instabilidade jurídica (foi aprovado somente via Portaria Ministerial, e, com isso, não apresenta nenhuma garantia às universidades e, principalmente, aos estudantes. Essa situação demonstra o forte reflexo das retrações com gastos sociais nos últimos anos, em consequência dos novos direcionamentos políticos do governo federal em curso, desde 2016.

Em 2014, foi aprovado novo PNE (2014-2024), por meio da Lei Nº 13.005 de 25 de junho. Dentre as metas e diretrizes previstas nesse Plano, as que dizem respeito à educação superior são as metas 12 a 16, e englobam a graduação e pós-graduação. A meta 12 propõe elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50%, assegurando a qualidade da oferta e expansão. Com vistas a alcançar essa meta, o Plano elenca 21 estratégias, dentre as quais prevê ações de assistência estudantil e ampliação do acesso a grupos historicamente desfavorecidos:

12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnicoraciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico; 12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei; (BRASIL, 2014).

A proposição dessas metas e estratégias vai ao encontro das políticas anteriormente aprovadas pelo governo federal, com o objetivo de ampliar o acesso e permanência na educação superior. Nota-se que o PNE traz diretrizes que decorrem da Lei de Cotas (2012) e

²¹ As IFES foram notificadas da suspensão de novas inscrições por meio do Ofício Circular nº 2/2016, DIPES/SESU/SESU-MEC, de 11 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/prae/dssae/bolsa-permanencia-mec/2016_Of.Circular02-2016-DIPES-SESU-MEC_suspensaoPBP.pdf>. Acesso em: agosto de 2018.

reforçam a necessidade de uma política de assistência estudantil bem estruturada e ampla, possível de atender a crescente demanda. Ademais, reconhece-se o otimismo do Plano em traçar metas vultosas para a educação, que exige grande empenho para se alcançar, incorrendo em forte risco de permanecer somente na letra da lei.

Não obstante os avanços previstos no PNE, ele também encerra limites concernentes ao cenário político e econômico em que se insere e aos condicionantes estruturais da sociedade brasileira. De acordo com Dourado (2016, p. 20), o Plano deve constituir o eixo das políticas educacionais, contudo, afirma que “os principais desafios atuais referem-se ao processo de materialização do PNE ao qual se articulam as condições objetivas, econômicas e políticas das concepções em disputa e a necessária regulamentação de algumas de suas metas e estratégias, bem como um efetivo esforço de ampliação dos recursos para a educação.”.

No que tange à educação superior, o autor reforça que o debate mais estrutural nessa esfera educacional se dedica à temática do financiamento, sobretudo em relação a transferência de recursos públicos para custear o setor privado, o que acirra forte embate entre setores cujas opiniões divergem. Marca-se nesse debate forte presença da educação vinculada à esfera do mercado, o que indica permanência do projeto neoliberal em intervir nas políticas educacionais. Em adição, ressalta que esse debate será ainda mais intenso no período de materialização do Plano, tendo em vista a previsão de ampliação dos recursos para a educação em 10% do Produto Interno Bruto (PIB), até 2024. Conquanto essa previsão configure um avanço, evidencia-se, em sentido oposto, forte retração dos investimentos públicos no âmbito da educação.

A despeito das pesquisas de Kowalski datarem de 2012 - período anterior à aprovação do PNE 2014-2024 - suas análises sobre a fase atual da assistência estudantil traduzem as experiências contemporâneas que se expressam no Plano. A autora elucida que essa fase “se caracteriza por colocar a educação como um serviço, sendo que a formação acadêmica está voltada a atender à demanda do mercado” (p. 101).

Embora seja possível identificar, em alguns documentos oficiais, a defesa de uma educação que não se limite à formação para o mercado de trabalho, ainda se mostra como desafio efetivar nova concepção de educação que rompa com a postura mercadológica. A esse respeito, cumpre exemplificar relatório do MEC (2007, p. 5) no qual se afirma: “a educação superior, por outro lado, não deve se preocupar apenas em formar recursos humanos para o mundo do trabalho, mas também formar cidadãos com espírito crítico que possam contribuir para solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública”. Com essa afirmação,

verifica-se a tentativa de promover uma educação diferenciada, crítica, propositiva. Todavia, na realidade concreta, evidencia-se que a educação ainda se encontra limitada e restrita aos interesses do grande capital.

As novas diretrizes presentes no PNE refletem as exigências postas pela mudança no perfil dos estudantes que passaram a ingressar nas IFES nos últimos anos. Conforme revela a IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras, realizada pelo Fonaprace, em 2014,

[...] o perfil dos estudantes das Universidades Federais demonstra uma mudança significativa, sobretudo no que diz respeito a crescente utilização do Enem a partir de 2009, à adesão das instituições federais ao Sisu e a vigência da Lei das Cotas, a partir de 2013. Além disso, a pesquisa mostra os gargalos e evidencia as necessidades de fomento para as demandas de assistência estudantil no Brasil. (FONAPRACE, 2016, p. XI)

Posto o fato de que o perfil dos estudantes de graduação das IFES mudou, mostra-se o novo desafio de garantir além do acesso, a permanência e a conclusão do curso de graduação com êxito. Esse é o novo desafio do processo de democratização da educação superior brasileira. E nesse contexto, a política de assistência estudantil, em âmbito nacional, coloca-se como eixo primordial de debate. Sobretudo, em busca de sua concretização como política de estado, como lei federal, de modo a garantir a estabilidade política e legal que uma política de permanência requer.

A partir dessas análises, é possível compreender a política de assistência estudantil como uma ação privilegiada - mas não a única - que envolve serviços, programas e projetos em diversas áreas, cuja finalidade é promover a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas instituições de educação superior, com vistas a conclusão desta etapa acadêmica com êxito. Privilegiada, pois constitui uma garantia decorrente de longo percurso histórico em sua defesa como um direito social, garantido por norma jurídica, e inserido no âmbito da política de educação. E não a única, pois outras medidas podem e devem ser desenvolvidas, em parceria e de modo complementar, com vistas a atender os estudantes em suas diversas necessidades, sejam elas de natureza material, financeira, pedagógica, psicológica ou de outra natureza.

Com vistas a compreender o percurso trilhado pela política de assistência estudantil brasileira, lançou-se mão, aqui, dos estudos de Kowalski (2012), a qual delineou fases da construção dessa política no Brasil. Considera-se de grande valia as contribuições da autora para auxiliar na compreensão dessa trajetória. Contudo, é importante destacar que a realidade

não é linear, tampouco acontece como um processo contínuo. Pelo contrário, as reflexões apresentadas permitiram perceber que a política de assistência estudantil é permeada por processos de lutas, embates e contradições e que apesar dos limites que enfrenta ainda requer muitos avanços. Assim, é necessário acompanhar os desdobramentos dessa política em sua fase atual e dar continuidade aos movimentos de luta desencadeados, em especial, desde a década de 1980, com vistas à constante ampliação e concretização da assistência estudantil como direito que assegure de fato a permanência estudantil.

Considerando que o PNAES concede autonomia para cada IFES executar as ações de assistência estudantil com base nas condições singulares de cada instituição e nas necessidades particulares do seu corpo discente, em sequência, apresentam-se as especificidades da política de assistência estudantil concretizada na Universidade de Brasília, que constitui *locus* de investigação desta pesquisa.

3.2.2. Política de Assistência Estudantil da UnB: ações para efetivar a permanência

As primeiras ações voltadas à assistência ao estudante desenvolvidas no âmbito da UnB datam de 1986, quando foi instituída a Diretoria de Serviço Social, por meio do Ato da Reitoria Nº 429/1986. Após mudanças na estrutura organizacional da instituição, essa diretoria passou a ser denominada Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), sob aprovação do novo Ato da Reitoria Nº 429 de 1994 (UnB, 2018b).

Atualmente, a política de assistência estudantil da UnB é executada pela Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), a qual é vinculada hierarquicamente ao Decanato de Assuntos Comunitários (DAC), e tem como competência assessorar esse Decanato “no planejamento, implantação, operacionalização e monitoramento dos programas, projetos e ações da Política de Assistência Estudantil desenvolvidas na Universidade de Brasília (UnB).” (Ibid., p. 5).

O DAC, por sua vez, é unidade administrativa vinculada à Reitoria da Universidade. Além do DAC, a UnB conta com outros sete decanatos²² que coordenam e fiscalizam as atividades universitárias. O DAC tem como missão “promover políticas e ações comunitárias

²² A estrutura administrativa da Reitoria da Universidade de Brasília é composta pelos seguintes decanatos: Decanato de Administração (DAF), Decanato de Assuntos Comunitários (DAC), Decanato de Ensino de Graduação (DEG), Decanato de Extensão (DEX), Decanato de Pós-Graduação (DPG), Decanato de Pesquisa e Inovação (DPI), Decanato de Gestão de Pessoas (DGP), Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional (DPO). Para mais informações: <http://www.unb.br/estrutura-administrativa/decanatos?menu=425>, acesso em 11 de janeiro de 2018, às 17h.

que agreguem direitos de cidadania que contribuam para a formação cidadã, valorizando identidades, culturas, responsabilidade social e qualidade de vida.” (UnB, 2017, p. 24). Em sua estrutura administrativa, o Decanato se organiza por meio de cinco diretorias²³, dentre as quais se encontra a DDS.

No que concerne à estrutura de gestão, a DDS se organiza em três coordenações: Coordenação Administrativa (CoAd), Coordenação Técnica dos Programas de Assistência Estudantil (CTPAE) e Coordenação Geral da Casa do Estudante Universitário (CGCEU). A equipe é multidisciplinar, composta por profissionais de diversas áreas de conhecimento: Serviço Social, Pedagogia, Psicologia, Estatística, Administração; além de servidores assistentes administrativos, técnicos em assuntos educacionais, secretárias executivas, administrador predial e estagiários de nível superior.

A gestão dos programas de assistência estudantil está centralizada no *campus* Darcy Ribeiro, porém, os profissionais que executam as ações atuam de forma descentralizada nos *campi* da UnB: *campus* Darcy Ribeiro, Faculdade de Ceilândia (FCE), Faculdade do Gama (FGA) e Faculdade de Planaltina (FUP). Os servidores do *campus* Darcy Ribeiro e da CGCEU, estão subordinados diretamente à Direção da DDS; os profissionais lotados nos *campi*, vinculam-se às respectivas Diretorias de cada Faculdade (FCE, FGA, FUP), porém mantêm subordinação à organização e gestão dos trabalhos da Direção da DDS.

Em relação à gestão dos programas de assistência estudantil, a DDS tem autonomia para organizar as rotinas e processos de trabalho internos. Contudo, em relação as resoluções que regem os Programas, a DDS deve submeter novas propostas ou sugestão de alteração nas normas vigentes ao Decanato de Assuntos Comunitários e à apreciação da Câmara de Assuntos Comunitários (CAC). Esta Câmara é uma instância consultiva e deliberativa do DAC, subordinada ao Conselho de Administração (CAD). A CAC é responsável pela emissão de pareceres e análise de propostas e projetos, relacionadas ao interesse da Comunidade Universitária; além de regulamentar normas do CAD e apreciar recursos do DAC. Em sua composição conta com a participação de representantes docentes, discentes, técnicos administrativos, do Restaurante Universitário e da Prefeitura do *campus*²⁴.

²³ O DAC é composto pelas seguintes diretorias: Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), Diretoria de Esporte e Atividades Comunitárias (DEAC), Diretoria da Diversidade (DIV), Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária (DASU) e Diretoria do Restaurante Universitário (DRU). Disponível em: <<http://www.unb.br/estrutura-administrativa?menu=425>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

²⁴ Informações sobre a CAC com base no site oficial da UnB: <http://www.dac.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=544&Itemid=385>. Acesso em: 09 ago. 2018.

Em relação aos Editais que regem a participação nos Programas, estes têm como base as Resoluções aprovadas pela CAC, e são revisados semestralmente, sob aprovação do DAC. Para tal fim, a DDS realiza reuniões ao final de cada semestre letivo, com vistas a discutir a elaboração dos editais a serem divulgados no semestre seguinte. Em geral, a formulação dos Editais conta com a participação da equipe técnica (assistentes sociais, psicólogos, pedagogas), da equipe administrativa (administrador, estatístico, técnicos em assuntos educacionais, secretarias executivas), dos coordenadores e do diretor da DDS. Apesar da tentativa institucional em formalizar uma comissão formada pelos estudantes para diálogos acerca da política de assistência estudantil na UnB, essa proposta não se concretizou de maneira efetiva, o que pode dificultar a participação discente na gestão dos Programas.

Na UnB, a política de assistência estudantil tem como base o Decreto Nº 7.234 de 2010 (PNAES) e está organizada por meio de programas, os quais visam a contemplar as diversas áreas definidas pelo PNAES como necessárias para garantir as condições de permanência dos estudantes na universidade. A participação nos programas requer a realização de avaliação socioeconômica junto à equipe técnica da DDS, conforme normas previstas em Edital, publicado semestralmente. Os Programas de Assistência Estudantil disponibilizados pela DDS são:

1. **Programa Bolsa Alimentação:** acesso gratuito às refeições do café da manhã, almoço e jantar, nos Restaurantes Universitários (RUs) dos quatro *campi* da UnB – disponível para os estudantes da graduação e da pós-graduação;
2. **Programa Auxílio Socioeconômico (PASEUnB):** concessão de auxílio financeiro mensal no valor de R\$ 465,00 – disponível somente para os estudantes da graduação;
3. **Programa Moradia Estudantil (PME):** contempla estudantes provenientes de outros Estados ou do Entorno do Distrito Federal, em diferentes modalidades:
 - a) *Vaga na Casa do Estudante Universitário (CEU):* vaga em apartamento compartilhado na CEU/UnB - específico para estudantes da graduação;
 - b) *Auxílio Moradia:* auxílio financeiro em pecúnia, no valor de R\$ 530,00, para subsidiar os custos com moradia e aproximar o estudante de seu *campus* de origem - específico para estudantes da graduação;

- c) *Auxílio Transporte*: auxílio financeiro no valor de R\$ 300,00 para auxiliar nas despesas com passagens de ônibus. É destinado exclusivamente a estudantes que residem no Entorno do DF e não são contemplados com o Programa Passe Livre Estudantil do Governo do Distrito Federal - específico para estudantes da graduação;
- d) *Vaga na Casa do Estudante da Pós-Graduação (Colina)*: modalidade do Programa de Moradia Estudantil destinada especificamente para estudantes dos Programas de Pós-Graduação da UnB, a qual disponibiliza vagas em apartamentos compartilhados na Colina/UnB.
4. **Programa Auxílio Creche**: concessão de auxílio financeiro no valor de R\$485,00 a estudantes que possuam filhos de até 5 anos de idade;
 5. **Programa Vale Livro**: consiste em uma parceria com a Editora UnB, a qual concede 5 vales por semestre, com desconto de 60% na aquisição de livros desta Editora.
 6. **Programa Acesso à Língua Estrangeira**: realizado em parceria com o Programa de Extensão UnB Idiomas, disponibiliza em cada semestre uma vaga por turma, com isenção das taxas, para estudantes classificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica pela DDS.
 7. **Auxílio Emergencial**: consiste em auxílio financeiro no valor de R\$465,00 destinado a estudantes que vivenciem situações de dificuldades socioeconômicas emergenciais, inesperadas e momentâneas que coloquem em risco a permanência na Universidade.
 8. **Programa Bolsa Permanência MEC**: concede auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00 para estudantes de cursos presenciais com carga horária média superior a cinco horas diárias e de R\$ 900,00 para estudantes indígenas e quilombolas de quaisquer cursos. Desde 2016, porém, passou a receber novas inscrições somente de estudantes indígenas e quilombolas. Esse Programa é executado em âmbito nacional sob coordenação do MEC, que realiza o pagamento diretamente aos estudantes. A operacionalização fica sob responsabilidade de cada IFES, que realiza o acompanhamento dos estudantes inseridos no programa.

As regras e critérios para participação nos programas de assistência estudantil são divulgadas em Editais específicos no início de cada semestre letivo. Para pleitear quaisquer dos Programas é necessário preencher estudo preliminar no Sistema de Assistência Estudantil (SAEWeb), apresentar documentos pessoais do estudante e do grupo familiar, bem como comprovantes de renda, despesas, questões de saúde ou outras situações específicas. Conforme dispõe o PNAES, o público prioritário para participar dos Programas é formado por estudantes provenientes da rede pública de educação, com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio. A análise da situação de cada estudante é realizada por assistente social, que utiliza as informações da avaliação socioeconômica, bem como da análise dos documentos e entrevista, se necessário.

Após análise das solicitações o resultado geral informa se o estudante foi classificado como Estudante Participante dos Programas de Assistência Estudantil (PPAES) ou como Estudante não Participante dos Programas de Assistência Estudantil (NPPAES). Todos os estudantes classificados como PPAES têm acesso ao Programa Bolsa Alimentação, com acesso gratuito ao Restaurante Universitário. Para os demais Programas é necessário acompanhar lista de contemplados e fila de espera, visto que, em geral, o número de solicitantes é maior do que o número de vagas disponíveis.

A equipe da DDS realiza também atendimentos espontâneos e sob agendamento, com demandas à equipe de assistentes sociais, pedagogas e psicólogo. À equipe de pedagogia, são recorrentes solicitações de atendimento pedagógico, em virtude de dificuldades com as disciplinas e preocupação com a necessidade de prorrogação do tempo de conclusão do curso. O acompanhamento pedagógico é um projeto em construção na DDS, diante das demandas apresentadas pelos discentes e da necessidade de intervenção profissional para evitar situações de retenção ou evasão. Em relação à área da psicologia, é elevada a procura dos estudantes por atendimento psicológico, em decorrência de sofrimentos psíquicos diversos. Contudo, diante da restrição da equipe, que, no momento, conta com apenas um psicólogo, não é possível realizar atendimento contínuo com todos os estudantes que recorrem à DDS. Em razão disso, os profissionais realizam encaminhamentos para outros setores da UnB ou externos à Universidade, quando possível.

A demanda pelos programas de assistência estudantil e por ações que propiciem a permanência na Universidade tem sido crescente. Em razão das políticas de incentivo ao acesso à universidade, em especial a Lei de Cotas, a tendência é que número cada vez maior de estudantes recorra à política de assistência estudantil da UnB para assegurar sua

permanência na universidade. O cenário político e econômico mais amplo e as mudanças ocorridas no âmbito da Universidade também colaboram para o agravamento das condições socioeconômicas dos estudantes e suas famílias e, conseqüentemente, eleva a procura pelos programas de assistência estudantil da UnB.

A aprovação da Proposta de Emenda à Constituição N° 95 de 2016, a chamada “PEC do Teto dos Gastos” acarretou conseqüências severas à estrutura orçamentária e administrativa da UnB, influenciando diretamente na realidade acadêmica dos estudantes. No decorrer dos anos de 2017 e 2018 a gestão da Universidade adotou drásticas medidas com vistas a reduzir os gastos em decorrência da limitação orçamentária imposta pelo Governo Federal, que contingenciou não apenas os recursos provenientes do MEC, mas também os de arrecadação própria da Universidade (UnB, 2018d; UnB 2019a).

Nesse contexto, a UnB vivenciou momentos de tensão com a proposta de reajuste nos preços do Restaurante Universitário (RU), que apesar de intenso movimento de mobilização estudantil não conseguiu impedir o aumento. O valor cobrado nas refeições do restaurante universitário era de R\$2,50 no café da manhã, almoço e jantar para estudantes de graduação, pós-graduação e servidores da FUB. Para visitantes o valor era de R\$7,00 no café da manhã e R\$13,00 no almoço e jantar. Estudantes da assistência estudantil possuíam isenção do valor nas refeições. A proposta inicial era aumentar o pagamento dos estudantes para R\$ 6,50, preço considerado abusivo por grande parte dos discentes e que acarretou mobilizações estudantis reivindicando essa medida. Apesar de intensos movimentos contrários, o reajuste foi aprovado por meio da Resolução do Conselho de Administração da UnB N° 0027 de 03 de julho de 2018. Após o reajuste, e com nova negociação dos preços, o valor cobrado para estudantes de graduação e pós-graduação passou a ser de R\$2,35 no café da manhã e R\$5,20 no almoço e jantar. Os servidores, funcionários terceirizados e visitantes passaram a pagar o valor de R\$ 5,80 no café da manhã e R\$ 13,00 no almoço e jantar. A isenção para os estudantes da assistência estudantil foi mantida.

A realidade de parte significativa dos estudantes da UnB requer que os discentes permaneçam a maior parte do dia na universidade, o que exige que suas refeições sejam realizadas nesse espaço. Por isso, o fornecimento de refeições pelo RU constitui política primordial para garantir as condições de permanência desses estudantes. Não apenas aqueles que participam da assistência estudantil, mas também os demais, para os quais o aumento no valor de cada refeição, quando somados os gastos mensais, podem onerar o orçamento familiar.

Somado a isso, dentre as decisões da administração superior da UnB para cortar gastos e manter o funcionamento da universidade, assistiu-se a uma grande demissão de estagiários e de funcionários terceirizados, sobretudo, na área de manutenção e limpeza. Essas condições, além de perda para os funcionários terceirizados, acarretou diversas dificuldades para os estudantes que eram estagiários da instituição e tiveram os contratos cancelados. Diante desse contexto, é natural que estudantes que não necessitavam dos programas de assistência estudantil passem a requerer a participação nesses programas, aumentando a demanda, sem que haja, contudo, expansão dos recursos para ampliar a oferta de vagas.

A condição a que está submetida a universidade reflete a dinâmica contraditória dos direitos sociais, que, conforme argumentam Paludo e Vitória (2014), ao mesmo tempo em que se configuram como conquista social da classe trabalhadora, atendem aos interesses da classe dominante. Esse caráter está intrinsecamente relacionado ao papel do Estado na consecução das políticas sociais, o qual buscar aparentar uma posição de neutralidade em relação aos interesses particulares, mas, na verdade, atua para atender aos interesses da classe economicamente favorecida, que está no poder (HARVEY, 2005; MARX; ENGELS, 2001).

Apesar das dificuldades elencadas, é importante destacar as medidas positivas adotadas no âmbito da UnB com foco em garantir as condições de permanência, em especial, dos estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas sociais. Em 2018, a UnB adotou medida que beneficia os estudantes cotistas sociais, com renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo, com o acesso gratuito imediato e temporário às refeições no RU até que suas avaliações socioeconômicas sejam concluídas na DDS (UnB, 2019a; UnB, 2019b). Essa medida configurou uma conquista para esse perfil de estudantes de forma a garantir que as necessidades mais básicas, como a alimentação sejam asseguradas desde o início do semestre letivo.

Com o intuito de verificar se existem outras previsões nas normas que regulamentam os programas de assistência estudantil da UnB, em relação aos estudantes cotistas sociais, buscou-se analisar as Resoluções que normatizam esses programas e o Edital vigente no semestre de referência desta pesquisa (1º/2018). O acesso a esses documentos foi realizado por meio do site da DDS²⁵. Inicialmente, percebeu-se que não há resolução aprovada para todos os programas. O Programa Moradia Estudantil de Graduação bem como as parcerias com o UnB Idiomas e com a Editora UnB são regulamentados somente pelo que prevê o Edital de cada semestre letivo. Esse fato evidencia a fragilidade na execução desses

²⁵ Documentos disponíveis em: < <http://www.dds.dac.unb.br/index.php/legislacao>>. Acesso em: jul. 2019.

programas, tendo em vista que a norma jurídica interna à UnB deve ser o parâmetro basilar para o adequado desenvolvimento das ações de assistência estudantil.

De todo modo, seguiu-se com a análise do Edital e das resoluções dos demais programas, quais sejam:

- Programa Bolsa Alimentação - Resolução da Reitoria Nº 0138 de 2012.
- Programa Auxílio Emergencial - Resolução da Reitoria Nº 109 de 2013.
- Programa Auxílio Socioeconômico (PASEUnB) - Resolução do Conselho de Administração Nº 0012/2014.
- Programa Auxílio Creche - Resolução do Conselho de Administração Nº 0060/2017.
- Edital N. 02 – 1º/2018 - Avaliação Socioeconômica para Acesso aos Programas de Assistência Estudantil da Graduação.

A análise dessas normas evidenciou que, em geral, não há referência aos estudantes cotistas nas resoluções que regulamentam os programas de assistência estudantil da UnB. A exceção se encontra na Resolução Nº 12/2014, que regulamenta o PASEUnB, a qual define que terão prioridade na ordem de classificação para acesso aos programas os estudantes “oriundos do sistema de quotas sociais com renda per capita familiar até 1,5 (um e meio) salário mínimo, conforme Art. 1º, parágrafo único da Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012;” (UnB, 2014).

As demais resoluções definem que o público alvo para acesso aos programas são os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Todavia, evidenciou-se que essas normas não definem esse conceito, apenas afirmam que a situação de vulnerabilidade socioeconômica deverá ser “caracterizada junto à DDS/DAC a partir de critérios estabelecidos no Edital de Avaliação Socioeconômica e conforme informações prestadas no Sistema SAEWeb.” (UnB, 2017b, Art. 6º).

Em análise ao Edital, verificou-se que a caracterização da situação de vulnerabilidade socioeconômica permanece como condição definidora para acesso ou não aos programas. Contudo, constam no Edital informações mais detalhadas acerca do processo de avaliação socioeconômica dos estudantes. Percebeu-se que as Resoluções, por serem mais concisas, não abarcam todas as especificidades desse processo, as quais são informadas no Edital.

O detalhamento dos critérios utilizados na avaliação socioeconômica são especificados no Item 7 do Edital N. 02 – 1º/2018. Foi possível identificar que, além dessa avaliação

considerar a proveniência de escola pública e a renda familiar, também são consideradas nas avaliações o fato de o estudantes ser cotista ou não e o turno do curso (diurno ou noturno). Além disso, também são analisadas a “situação de saúde, a natureza da fonte de renda e a situação de moradia do estudante e do grupo familiar”, bem como outras “peculiaridades identificadas, por meio da entrevista, na rede sócio familiar do estudante, segundo avaliação da equipe técnica da DDS” (UnB, 2018e).

Dessa forma, admite-se que apesar das lacunas presentes nas resoluções, o Edital contempla as peculiaridades dos estudantes cotistas sociais na avaliação para acesso aos programas de assistência estudantil. As diferenças observadas entre o que prevê o Edital e as resoluções podem estar relacionadas às mudanças executadas em 2018 no âmbito da política de assistência estudantil da UnB. Dentre essas mudanças, encontra-se a implementação do novo sistema de seleção para os programas de assistência estudantil (com entrega dos documentos online) e a revisão do instrumental para elaboração da avaliação socioeconômica (UnB, 2019b).

Diante dessas evidências, foi possível observar o movimento pendular em que o direito à educação é submetido em seu processo histórico. Ao sabor da atitude política e ideológica de cada governo, as políticas adquirem prioridade como fator de igualdade social ou atuam como instrumentos para estabelecer a seletividade entre as classes sociais. Em meio a esse movimento contraditório, as lutas da comunidade acadêmica em prol da democratização se fortaleceram ou se enfraqueceram ante a constituição – autocrática ou democrática – de cada fase governamental.

Não obstante a conjuntura adversa, a política de assistência estudantil da UnB tem avançado no sentido de reconhecer as necessidades dos estudantes cotistas sociais que estão ingressando na Universidade. Todavia, as resoluções que normatizam os programas precisam ser atualizadas para acompanhar as mudanças políticas em curso e contemplar as novas necessidades estudantis. Em relação aos programas que não possuem resolução aprovada, considera-se uma falha considerável que precisa ser corrigida. Ademais, tendo em vista o recorrente uso do termo “vulnerabilidade socioeconômica” nos documentos analisados, considera-se a importância de que sua definição seja explicitada nessas normas, para que os processos de avaliação socioeconômica se tornem mais claros e compreensíveis aos estudantes.

A política de assistência estudantil da UnB ainda tem diversos desafios a enfrentar e avanços a alcançar, com vistas a assegurar as condições de permanência aos estudantes em

situação de vulnerabilidade socioeconômica. Principalmente, em meio às novas demandas postas em virtude das políticas de ações afirmativas para acesso à educação superior, que devem caminhar em conjunto com as políticas voltadas à permanência. Para tanto, reconhece-se que conhecer o perfil desses estudantes e identificar as dificuldades que enfrentam para permanecer na universidade são passos fundamentais para promover melhorias na política de assistência estudantil e nas condições de permanência desses estudantes. Nesse sentido, os Capítulos 4 e 5, a seguir, apresentam as análises empreendidas a partir da fase empírica desta pesquisa, voltada a elucidar essas questões.

CAPÍTULO 4

PERFIL DOS ESTUDANTES COTISTAS SOCIAIS PARTICIPANTES DOS PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UnB

Os Capítulos 4 e 5, que se seguem, têm como finalidade apresentar os resultados da fase empírica desta pesquisa, que contemplou momentos de coleta, análise e interpretação dos dados coletados para a construção deste estudo. Com base nas contribuições de Gil (2008), compreende-se que a análise e interpretação de dados são procedimentos imprescindíveis para desvelar a realidade investigada e, desse modo, atender adequadamente aos objetivos da pesquisa.

Nesse sentido, entende-se que não há como se falar das diferentes fases da pesquisa empírica de maneira isolada. Pelo contrário, a análise exigiu constante dedicação de inter-relacionar os dados que estavam sendo coletados com aqueles já conhecidos anteriormente, num processo de idas e vindas que possibilitaram ampliar o conhecimento sobre o objeto de estudo. Assim, buscou-se, ainda, levar em consideração o arsenal teórico e metodológico delineados para esta pesquisa, de forma a enfrentar o desafio de compreender os dados coletados para além da sua mera aparência.

Os momentos de análise e interpretação dos dados são definidos por Gil (2008) como interligados, ainda que distintos conceitualmente.

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura de sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (p. 156)

Com isso em mente, neste capítulo serão analisadas as informações referentes ao objetivo específico 3 desta pesquisa, que consistiu em caracterizar o perfil dos estudantes cotistas sociais que participam dos programas de assistência estudantil da UnB. Levantar o perfil desses estudantes foi tarefa basilar para conhecer suas características individuais, socioeconômicas e culturais. Essas informações se tornam imprescindíveis para definir políticas, programas e ações que atendam às suas necessidades específicas.

Em âmbito nacional, diversos estudos tem se dedicado a conhecer o perfil discente, com destaque para as pesquisas realizadas pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) em conjunto com a Associação Nacional dos

Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), realizadas desde a década de 1990, as quais têm identificado mudanças no perfil discente da graduação, mostrando aumento do ingresso na educação superior de estudantes provenientes de camadas mais baixas bem como de estudantes negros (FONAPRACE, 2019).

Com foco na UnB, a pesquisa realizada por Costa e Nogueira (2015) identificou mudanças do perfil socioeconômico dos estudantes associadas ao período de implementação da Lei de Cotas. Os autores identificaram que, no período de 2009 a 2012, o perfil discente predominante na UnB era caracterizado por estudantes provenientes de escolas particulares, de cor branca, cujos pais, em geral, possuíam formação superior. Ao comparar essas variáveis com o primeiro semestre de vigência da Lei de Cotas (1º semestre de 2013) verificaram que esse perfil começou a mudar: a presença de estudantes oriundos de escolas públicas, pardos e pretos representou maior quantitativo pela primeira vez no período analisado.

A pesquisa realizada por Costa e Nogueira (2015) evidenciou as primeiras mudanças provocadas no perfil discente da UnB, com a aprovação da Lei de Cotas. Convém, contudo, conhecer as configurações do perfil desses estudantes no contexto atual. Assim, as análises empreendidas neste capítulo objetivam analisar o perfil dos estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas sociais, em especial, aqueles que participam dos programas de assistência estudantil da UnB.

Com vistas a dar materialidade a esse objetivo, foi encaminhado um requerimento à Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), via Sistema Eletrônico de Informações (SEI), solicitando dados sobre o perfil dos estudantes cotistas sociais que participam dos programas de assistência estudantil bem como informações sobre o quantitativo total de estudantes que participam dos referidos programas. Os dados foram disponibilizados à pesquisadora em uma planilha do Excel. Além disso, a equipe da DDS forneceu esclarecimentos por e-mail e contatos telefônicos.

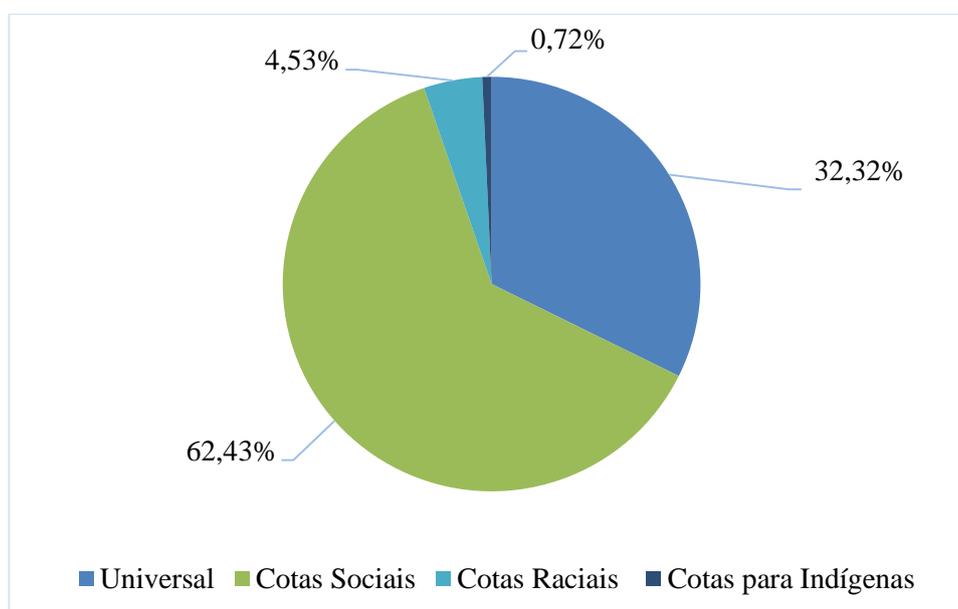
Inicialmente, serão apresentadas as informações sobre o total de estudantes de graduação que participam dos programas de assistência estudantil da UnB classificando-os conforme sistema de ingresso na universidade (sistema universal ou sistemas de cotas). Em seguida, conhecendo o quantitativo daqueles que ingressaram pelo sistema de cotas sociais, será realizada a análise do perfil desses estudantes cotistas.

4.1. Quem são os estudantes que participam da Assistência Estudantil da UnB?

A Política de Assistência Estudantil da UnB atende estudantes de graduação e pós-graduação de todos os *campi* da universidade (Darcy Ribeiro, Ceilândia, Planaltina e Gama) classificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Para a análise desta pesquisa o foco foram os estudantes de graduação que ingressaram na UnB pelo sistema de cotas sociais e que participavam dos programas de assistência estudantil. Como delimitação temporal estabeleceu-se o 1º semestre de 2018, pois eram os dados mais recentes no momento da coleta de dados que foi realizada em novembro de 2018.

Assim, as informações analisadas consideraram todos os estudantes de graduação que possuíam estudo socioeconômico concluído pela DDS até o final do 1º semestre de 2018 (independente do ano de ingresso na UnB) e que estavam “ativos²⁶” no sistema da Diretoria no momento da coleta de dados. O número de estudantes que participava de algum dos programas de assistência estudantil até aquele período totalizava 5715 estudantes. A subdivisão desse total, de acordo com o sistema de ingresso na UnB, pode ser visualizada no Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 - Estudantes de graduação da Assistência Estudantil por sistema de ingresso na UnB (1º semestre/2018)



Fonte: elaboração própria, com base em dados fornecidos pela DDS.

²⁶ Por “ativos” compreende-se os estudantes com situação regular no sistema da assistência estudantil da UnB. Ou seja, estudantes que foram contemplados com algum dos programas e continuavam recebendo normalmente os benefícios. Excluem-se, assim, estudantes desligados ou suspensos por deixar de atender algum dos critérios previstos em Edital.

O Gráfico 1 mostra que somente 32,32% dos estudantes da assistência estudantil ingressaram na UnB pelo sistema universal de concorrência. Os demais 67,68% dos estudantes atendidos pela DDS ingressaram na UnB por algum dos sistemas de cotas (social, racial, indígena²⁷). Destaca-se, ainda, o elevado percentual de estudantes que ingressaram na UnB pelo sistema de cotas sociais, representando 62,43% do total. Menores percentuais foram encontrados para os estudantes que ingressaram na UnB pelo sistema de cotas raciais (4,53%) e para indígenas (0,72%). Os valores detalhados constam na Tabela 1.

Tabela 1 - Estudantes de graduação da Assistência Estudantil da UnB por sistema de ingresso (1º semestre/2018)

SISTEMA DE INGRESSO	ESTUDANTES	%
Universal	1847	32,32%
Cotas Sociais	3568	62,43%
Cotas Raciais	259	4,53%
Cotas para Indígenas	41	0,72%
TOTAL	5715	100,00%

Fonte: elaboração própria, com base em dados fornecidos pela DDS.

As diferenças significativas entre os percentuais dos diferentes sistemas de cotas podem ser justificadas pela redução do percentual de reserva de vagas para o sistema de cotas raciais (de 20% para 5%) a partir de 2013, com a implementação da Lei de Cotas. E no caso dos estudantes indígenas, pelo fato de não existir um sistema de cotas específico, mas sim um vestibular indígena, o qual, apesar de ser exclusivo para essa população, não contempla todos os cursos de graduação.

Apesar dos percentuais reduzidos para o sistema de cotas raciais e para a população indígena, convém destacar, por outro lado, o percentual elevado de estudantes com ingresso pelo sistema de cotas sociais. Esse sistema possui reserva de vagas específicas também para os estudantes cujas famílias possuem baixa renda, para estudantes pretos, pardos, indígenas ou com deficiência, que tenham cursado o ensino médio em escola pública. Desse modo, não obstante a diferença de percentuais entre os sistemas de concorrência, esse fato não pode ser considerado como prejuízo para o acesso de grupos específicos à educação superior. Pelo contrário, o sistema de cotas sociais ampliou o acesso desse perfil discente às universidades

²⁷ Por “cotas para indígenas” refere-se, aqui, aos estudantes que ingressam na UnB pelo vestibular específico para estudantes indígenas, que é realizado periodicamente. Os estudantes indígenas provenientes de escolas públicas que ingressam na UnB por cotas sociais são contabilizados no sistema como “cotas sociais”.

de todo o país. E, em especial, no caso da UnB, o sistema de cotas sociais somou-se às políticas de ações afirmativas que já eram praticadas pela instituição desde 2004, com o sistema de cotas raciais.

O número elevado de estudantes da assistência estudantil que ingressaram na UnB pelo sistema de cotas sociais evidencia a relação entre a ampliação do acesso após a implementação da Lei de Cotas, de um lado, e, de outro, a necessidade de que esses estudantes têm de acessar programas que garantam também sua permanência na universidade. Em outras palavras, não há como promover o acesso sem proporcionar também a permanência. Com isso, ressalta-se o papel fundamental da política de assistência estudantil para efetivar o direito pleno à educação superior. Ademais, a efetiva execução dessas políticas visam à redução das desigualdades educacionais, “valorizando a diversidade, a igualdade e o papel fundamental dos grupos marginalizados” (MORETTI, 2016).

Considerando as informações da Tabela 1, constata-se que 3568 estudantes da assistência estudantil ingressaram na UnB pelo sistema de cotas sociais. O perfil desse grupo de estudantes é que se propõe a analisar, a seguir.

4.2. Qual o perfil dos estudantes cotistas sociais da Assistência Estudantil da UnB?

Diante da realidade apresentada, em que número majoritário dos estudantes que participam dos programas de assistência estudantil da UnB ingressou na universidade pelo sistema de cotas sociais, convém analisar de forma detalhada as características do perfil desses estudantes.

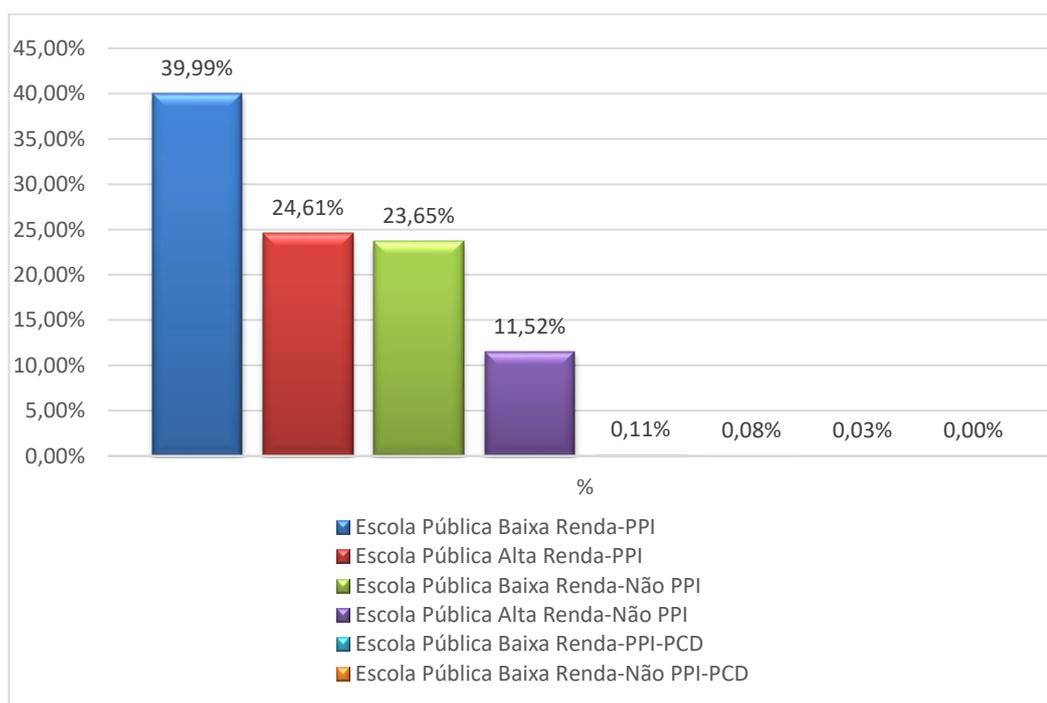
A Tabela 2, a seguir, apresenta o quantitativo de estudantes da assistência estudantil que ingressou na UnB pelo sistema de cotas sociais, considerando os subtipos de cotas, conforme prevê a Lei Nº 12.711 de 2012. As nomenclaturas utilizadas seguiram o que consta no Sistema de Graduação (SIGRA) da UnB, em acordo com a legislação. Assim, o termo “Escola Pública” refere-se ao ingresso pelo sistema de cotas sociais de forma mais ampla e em seguida constam os subtipos de cotas, quais sejam: “Baixa Renda”, para estudantes cujas famílias possuem renda per capita familiar de até 1,5 salário mínimo e “Alta Renda”, para estudantes cuja renda per capita familiar é maior do que 1,5 salário mínimo; “PPI” ou “Não PPI”, onde PPI significa Preto, Pardo e Indígena; e “PCD” quando o estudante é Pessoa Com Deficiência. Para melhor visualização, os percentuais podem ser verificados no Gráfico 2.

Tabela 2 - Estudantes Cotistas Sociais da Assistência Estudantil da UnB, por Subtipos de Cotas (Graduação - 1º semestre/2018)

SUBTIPOS DE COTAS SOCIAIS	ESTUDANTES	%
Escola Pública/ Baixa Renda/ PPI	1427	39,99%
Escola Pública/ Alta Renda/ PPI	878	24,61%
Escola Pública/ Baixa Renda/ Não PPI	844	23,65%
Escola Pública/ Alta Renda/ Não PPI	411	11,52%
Escola Pública/ Baixa Renda/ PPI/ PCD	4	0,11%
Escola Pública Baixa Renda/ Não PPI/ PCD	3	0,08%
Escola Pública/Alta Renda/ PPI/ PCD	1	0,03%
Escola Pública/ Alta Renda/ Não PPI/ PCD	0	0,00%
TOTAL	3568	100,00%

Fonte: elaboração própria, com base em dados fornecidos pela DDS.

Gráfico 2 - Estudantes Cotistas Sociais da Assistência Estudantil da UnB, por Subtipos de Cotas (Graduação - 1º semestre/2018)



Fonte: elaboração própria, com base em dados fornecidos pela DDS.

É possível observar, no Gráfico 2, que 39,99% dos estudantes cotistas sociais que participam dos programas de assistência estudantil ingressaram na UnB por cota para “Escola Pública/Baixa Renda/PPI”. Os critérios de renda familiar e a cor/raça do estudante mostraram-se relevantes para a demanda e o acesso aos programas de assistência estudantil, evidentemente, porque estudantes com baixa renda familiar têm maior dificuldade para arcar com os custos da permanência na universidade.

Em seguida, encontram-se os estudantes que ingressaram por cota para “Escola pública/Alta Renda/ PPI”, com 24,61% do total de estudantes cotistas sociais da assistência estudantil. Chama a atenção o fato de esses estudantes constarem como “alta renda” na forma de ingresso na UnB, mas terem sido contemplados na seleção para os programas de assistência estudantil, que também utiliza o recorte de 1,5 salário mínimo per capita familiar para acesso. Isso pode ocorrer por diferentes motivos, que não podem ser afirmados, mas é possível levantar suposições.

É possível que esses estudantes não tenham apresentado documentação comprobatória de renda no momento da seleção para ingresso na UnB e por esse motivo foram classificados como “alta renda” simplesmente pelo fato de não terem comprovado a renda familiar naquele momento. Outra possibilidade é que tenha ocorrido mudança na renda familiar do estudante entre o momento de inscrição para ingresso na UnB e o momento de inscrição para os programas de assistência estudantil, visto que decorrem vários meses entre uma seleção e outra. De todo modo, para acessar os programas de assistência estudantil é realizada análise socioeconômica por equipe técnica da DDS, que elabora parecer social a respeito da situação socioeconômica e familiar do discente, o que garante que ele atende aos requisitos previstos em edital para participar dos programas.

Ademais, a análise de renda para ingresso na UnB é realizada pelo Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebbraspe) enquanto a análise de renda para acesso aos programas de assistência estudantil é realizada pela equipe específica da DDS. Diante disso, outra possibilidade é que as análises de renda familiar realizadas pelas diferentes equipes (Cebbraspe e DDS) não considerem exatamente os mesmos valores (como renda bruta ou líquida, por exemplo, ou demais descontos em contracheque), o que pode resultar em diferenças nos valores finais de renda familiar. À vista disso, levanta-se a necessidade de serem realizados estudos mais aprofundados sobre essa questão para melhor compreender essas disparidades e para aproximar as formas de análise das diferentes equipes.

Ainda em relação à Tabela 2, verifica-se que, na sequência, estão os estudantes que ingressaram por cota para “Escola Pública/Baixa Renda/Não PPI”, com 23,65% do total de estudantes cotistas sociais da assistência estudantil, o que mostra a questão da renda como determinante para evidenciar a necessidade de acesso a programas que promovam a permanência estudantil. Os estudantes que ingressaram por cota para “Escola Pública/Alta Renda/ Não PPI” representam 11,52% dos estudantes cotistas sociais da assistência estudantil e os demais subtipos de cotas representam menores percentuais.

É importante destacar a presença de estudantes com deficiência que ingressaram na Universidade a partir das cotas sociais específicas e que participam dos programas de assistência estudantil. Analisando os diferentes subtipos de cotas sociais, conforme a Tabela 2, verifica-se que 8 (oito) estudantes com deficiência ingressaram por cotas sociais e participam dos programas. Esse número ainda é reduzido, entretanto, demarca uma importante conquista para as pessoas com deficiência, visto que somente em 2016 foi incluída na Lei de Cotas a obrigatoriedade de reserva de vagas para esse público.

Segundo o Anuário Estatístico da UnB, no segundo semestre de 2017, a Universidade registrou 94 estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação que possuíam alguma deficiência (UnB, 2018a). Em âmbito nacional, verifica-se uma elevação no número de pessoas com deficiência matriculadas em cursos superiores. Em 2009, esse número era de 20.530 estudantes com deficiência, e, em 2017, foram registrados 38.272 estudantes com deficiência matriculados em cursos superiores em todo o país, de acordo o Censo da Educação Superior de 2017 (INEP, 2018).

Realizada essa explanação acerca do quantitativo geral dos estudantes da assistência estudantil e a representatividade dos estudantes cotistas sociais dentro desse universo, cumpre esclarecer que os programas de assistência estudantil contemplam todos os *campi* da UnB. Diante disso, na Tabela 3, são apresentados os percentuais de estudantes cotistas sociais atendidos em cada *campus* da Universidade.

Tabela 3 - Estudantes Cotistas Sociais da Assistência Estudantil da UnB por *campus* universitário (Graduação - 1º semestre/2018)

CAMPI	ESTUDANTES	%
Darcy Ribeiro	2770	77,63%
Faculdade de Ceilândia (FCE)	363	10,17%
Faculdade de Planaltina (FUP)	223	6,25%
Faculdade do Gama (FGA)	212	5,94%
TOTAL	3568	100,00%

Fonte: elaboração própria, com base em dados fornecidos pela DDS.

De acordo com a Tabela 3, o número mais elevado de estudantes cotistas sociais, 77,63%, está matriculado em cursos do *campus* Darcy Ribeiro. Este é o primeiro e maior *campus* universitário da UnB, situado no Plano Piloto. Na sequência, situam-se as Faculdades situadas em cidades satélites de Brasília: Faculdade de Ceilândia, com 10,17% dos estudantes

cotistas sociais da assistência estudantil; Faculdade de Planaltina, com 6,25% do total, e Faculdade do Gama, com 5,94%.

No que tange à raça/cor dos estudantes cotistas sociais que participam dos programas de assistência estudantil da UnB, a Tabela 4, a seguir, mostra que 44,76% dos estudantes se autodeclararam pardos. Em seguida, estão os que se autodeclararam brancos (16,87%), pretos (14,88%) e, com menores percentuais, amarelos (1,15%) e indígenas (0,17%), como detalhado a seguir.

Tabela 4 - Estudantes Cotistas Sociais da Assistência Estudantil da UnB por cor/raça (Graduação - 1º semestre/2018)

COR/RAÇA	ESTUDANTES	%
Parda	1597	44,76%
Branca	602	16,87%
Preta	531	14,88%
Amarela	41	1,15%
Indígena	6	0,17%
Não cadastrada	791	22,17%
TOTAL	3568	100,00%

Fonte: elaboração própria, com base em dados fornecidos pela DDS.

De acordo com a Tabela 4, número majoritário dos estudantes cotistas sociais da assistência estudantil são pardos (44,76%). Ao considerar os estudantes negros, que incluem pardos e pretos, os números são ainda mais expressivos: representam 59,64% dos estudantes. Esses números reforçam a importância das políticas de cotas e de assistência estudantil para assegurar além de acesso, as condições de permanência dos estudantes negros na universidade. Sobretudo, porque a população negra sofre um processo de “dupla discriminação”, que inclui a discriminação social e a discriminação racial, o que evidencia que essas políticas não são excludentes, mas complementares (MOEHLECKE, 2004).

Em relação à população indígena, causa estranhamento o número reduzido de estudantes que se autodeclararam indígenas (6), tendo em vista que o sistema de cotas sociais contempla esses estudantes e que, além disso, a UnB realiza vestibular específico para essa população. Chama a atenção, na Tabela 4, o quantitativo elevado de estudantes cuja raça/cor aparece como “não cadastrada”. O percentual para os estudantes que se encontram nessa situação alcança 22,17% (791 estudantes) e esse quantitativo poderia alterar significativamente os demais percentuais caso essa informação estivesse cadastrada.

Inclusive, em relação aos estudantes indígenas, pode-se supor que o quantitativo de estudantes com raça/cor não cadastrada inclua parte desses discentes.

Em observância ao sexo dos estudantes cotistas sociais que participam dos programas de assistência estudantil da UnB, a Tabela 5, mostra que o número majoritário é composto por estudantes do sexo feminino (57,34%), enquanto os estudantes do sexo masculino representam 42,66% do total.

Tabela 5 - Estudantes Cotistas Sociais da Assistência Estudantil da UnB por sexo (Graduação - 1º semestre/2018)

SEXO	ESTUDANTES	%
Feminino	2046	57,34%
Masculino	1522	42,66%
TOTAL	3568	100,00%

Fonte: elaboração própria, com base em dados fornecidos pela DDS.

Em comparação com os dados gerais de matrícula na UnB, verifica-se que a proporção de estudantes do sexo feminino também é maior do que do sexo masculino. De acordo com o Anuário Estatístico da UnB (UnB, 2018a), no segundo semestre de 2017 o percentual de mulheres matriculadas nos cursos de graduação na instituição representava 50,70%, enquanto os homens representavam 49,30%. Apesar da diferença nos percentuais ser menor, observa-se que as mulheres têm alcançado maior espaço na universidade. Essa relação também aparece em âmbito nacional, onde o registro de matrículas em cursos superiores de estudantes do sexo feminino equivale a 57% do total, enquanto os estudantes do sexo masculino representam 43%, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2017 (INEP, 2018).

Importa observar também a idade dos estudantes cotistas sociais que participam dos programas de assistência estudantil da UnB. Observando por faixa etária, verifica-se que 71,50% dos estudantes cotistas sociais que participam da assistência estudantil da UnB possuem entre 18 e 22 anos de idade. Em seguida, estão os estudantes com idade entre 23 e 27 anos (22,09%). Números menos expressivos são encontrados para os estudantes com menos de 18 anos e a partir dos 28 anos de idade, como mostra a Tabela 6.

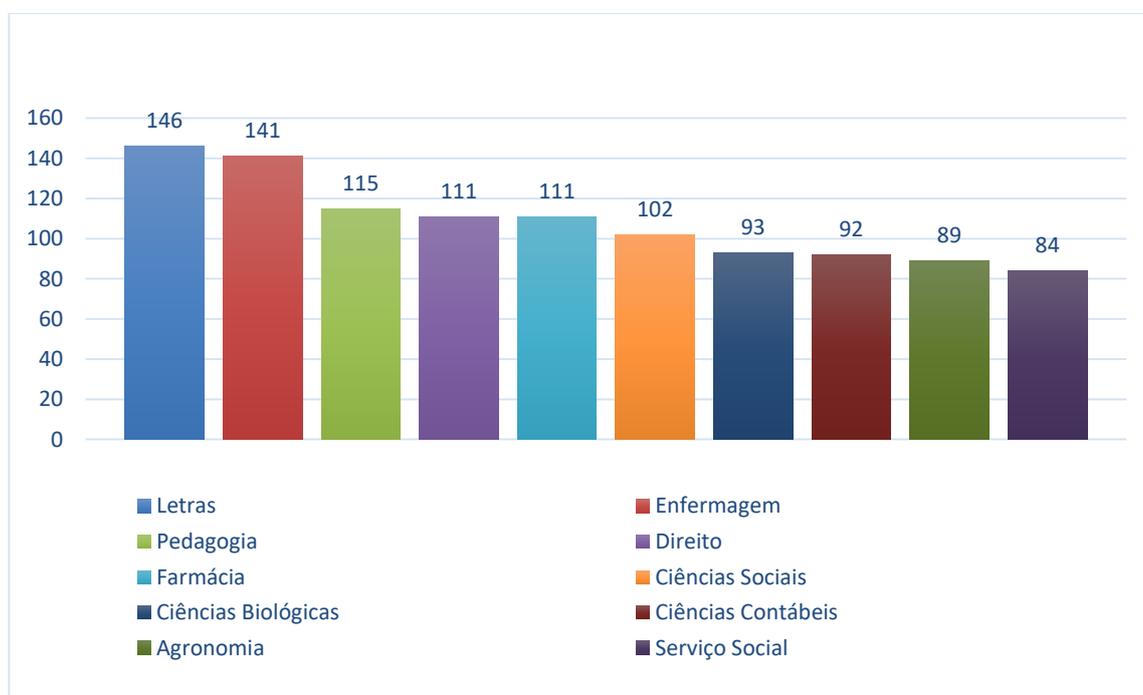
Tabela 6 - Estudantes Cotistas Sociais da Assistência Estudantil da UnB por faixa etária (Graduação - 1º semestre/2018)

FAIXA ETÁRIA	ESTUDANTES	%
Menos de 18 anos	12	0,34%
18 a 22 anos	2551	71,50%
23 a 27 anos	788	22,09%
28 a 32 anos	120	3,36%
Acima de 32 anos	97	2,72%
TOTAL	3568	100,00%

Fonte: elaboração própria, com base em dados fornecidos pela DDS.

Com respeito aos cursos em que os estudantes cotistas sociais da assistência estudantil estão matriculados, observa-se uma diversidade significativa, considerando que os dados contemplam os quatro *campi* da UnB, que possuem cursos nas diversas áreas. Destarte, apresenta-se, no Gráfico 3, os cursos que possuem maior quantidade de estudantes cotistas sociais participando dos programas de assistência estudantil da UnB.

Gráfico 3 - Estudantes cotistas sociais participantes dos Programas de Assistência Estudantil da UnB, por principais cursos (Graduação - 1º semestre/2018)



Fonte: Elaboração própria, com base em dados fornecidos pela DDS.

Conforme mostra o Gráfico 3, do total de estudantes cotistas sociais que participam dos programas de assistência estudantil da UnB, 146 estão matriculados no curso de Letras,

que representa o curso com maior número de estudantes cotistas sociais na assistência estudantil. Em seguida, estão os cursos de Enfermagem (141), Pedagogia (115), Direito (111) e Farmácia (102).

Observa-se a presença de cursos das mais diversas áreas do conhecimento, como saúde, licenciaturas, ciências humanas e exatas, dentre outros. Cumpre destacar o curso de Direito, que apesar de ser conhecido, historicamente, por ser um curso considerado “elitista”, é o curso que está em 4ª posição dentre os que mais possuem estudantes cotistas sociais na assistência estudantil da UnB. Essa informação é de grande relevância, pois mostra a ampliação de estudantes das camadas populares ocupando o espaço universitário nos diferentes cursos, independentemente de sua origem econômica/racial/social.

Apesar desse princípio de mudança, não há como desconsiderar que a “a origem social exerce forte influência no acesso às carreiras mais prestigiosas, pois a ela estão associados antecedentes escolares e outros ‘tickets de entrada’.” (ZAGO, 2006, p. 232). Nesse sentido, é importante problematizar que a própria escolha do curso pelo estudante sofre influência de fatores correlatos à sua origem social e familiar. A esse respeito problematiza Zago (2006), ao afirmar que o termo “escolha” esconde diferenças e desigualdades sociais que interferem nas opções dos candidatos aos processos seletivos para ingresso nas universidades, o que pode acarretar em uma “intensificação da seletividade social na escolha das carreiras” (p. 232).

Em relação ao ano de ingresso na UnB dos estudantes cotistas sociais participantes dos programas de assistência estudantil da UnB, notou-se que número expressivo desses estudantes ingressaram na Universidade principalmente nos anos 2016 e 2017, representando 28,64% e 28,03% do total, respectivamente, como apresenta a Tabela 7.

Tabela 7 - Estudantes Cotistas Sociais da Assistência Estudantil por ano de ingresso na UnB - Graduação (2013-2018)

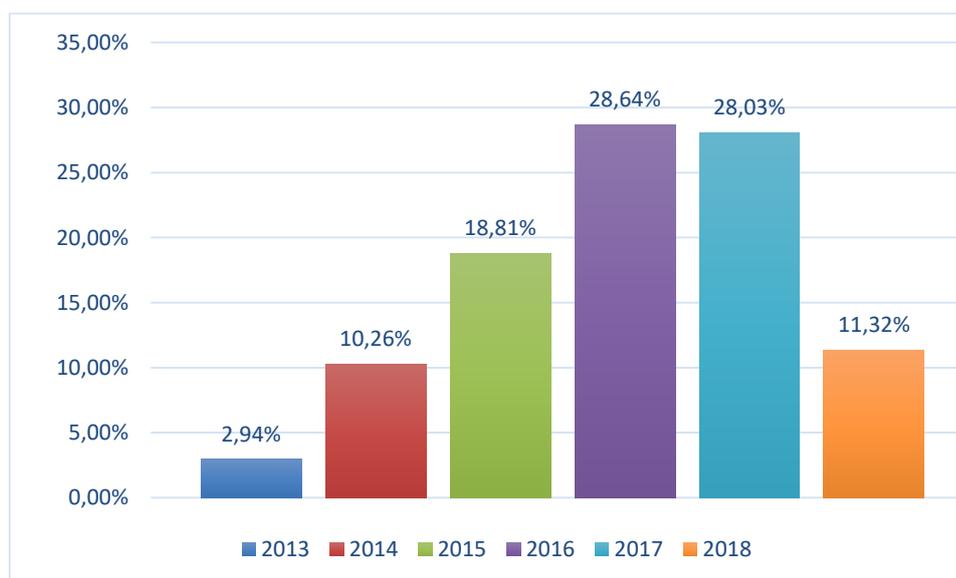
ANO DE INGRESSO	ESTUDANTES	%
2013	105	2,94%
2014	366	10,26%
2015	671	18,81%
2016	1022	28,64%
2017	1000	28,03%
2018	404	11,32%
TOTAL	3568	100,00%

Fonte: elaboração própria, com base em dados fornecidos pela DDS.

Em geral, os cursos de graduação da UnB têm duração de 4 anos (ou mais, a depender do curso). Assim, os estudantes que ingressaram na UnB nos anos de 2013 e 2014 tiveram o término da graduação previsto para os anos de 2016 e 2017, aproximadamente. Como os dados para este estudo foram coletados no 1º semestre de 2018, é possível supor que parte desses estudantes com ingresso em 2013 e 2014 já haviam concluído o curso no momento da coleta de dados, o que pode justificar os percentuais menores para os discentes com ingresso nesses anos (2,94% em 2013 e 10,26% em 2014). Por outro lado, não há como desconsiderar a possibilidade de evasão de estudantes no decorrer desse período, informação que está para além dos dados aqui coletados, mas que são de suprema relevância para pensar a temática da permanência.

Além disso, o ano de 2016 marca o momento em que a Lei de Cotas passou a ser 100% implementada, garantindo a reserva de 50% de todas as vagas da universidade para o sistema de cotas sociais. Isso pode repercutir nos maiores percentuais de ingresso para os anos de 2016 (28,64%) e 2017 (28,03%). Importa notar que o ano de 2018 contempla somente o 1º semestre, motivo do número reduzido de estudantes com ingresso nesse ano. O Gráfico 4 mostra a representação desses percentuais.

Gráfico 4 - Estudantes Cotistas Sociais da Assistência Estudantil por ano de ingresso na UnB – Graduação (2013-2018)



Fonte: Elaboração própria, com base em dados fornecidos pela DDS.

Além das características dos estudantes cotistas sociais que participam dos programas de assistência estudantil da UnB, é importante conhecer quais programas específicos esses estudantes estão acessando. A Tabela 8 expressa o quantitativo de estudantes por programa.

Tabela 8 - Participação dos estudantes cotistas sociais nos Programas de Assistência Estudantil da UnB (Graduação - 1º semestre/2018)

PROGRAMA	ESTUDANTES	%
Programa Bolsa Alimentação	3568	100,00%
Programa Auxílio Socioeconômico	1724	48,32%
Programa Moradia Estudantil	769	21,55%
Programa Auxílio Transporte	105	2,94%
Programa Auxílio Creche	08	0,22%

Fonte: elaboração própria, com base em dados fornecidos pela DDS.

Conforme mencionado no Capítulo 3, todos os estudantes que realizam avaliação socioeconômica na DDS e possuem perfil para participar dos programas têm acesso ao Programa Bolsa Alimentação, que assegura o acesso gratuito às refeições (café da manhã, almoço e jantar) no Restaurante Universitário. Por esse motivo, 100% dos estudantes cotistas sociais são contemplados com o Programa Bolsa Alimentação. Além disso, o estudante pode ser contemplado com mais de um dos programas, desde que solicite inscrição e atenda aos critérios previstos em edital.

Do total de estudantes cotistas sociais, 48,32% participam do Programa Auxílio Socioeconômico (PASEUnB). A participação nesse programa é de suma relevância para garantir as condições materiais de permanência na universidade, principalmente aos discentes cujas famílias possuem renda reduzida. Contudo, nem a metade dos estudantes cotistas sociais são contemplados com esse programa. O reduzido número de vagas diante do aumento da demanda para esse programa evidencia uma crescente demanda reprimida.

No que tange ao Programa Moradia Estudantil (PME), número ainda menor é observado, com participação de somente 21,55% dos estudantes cotistas sociais da assistência estudantil. Esse programa é destinado preferencialmente a estudantes provenientes de outros Estados, o que pode justificar o percentual inferior, visto que estudantes do DF não apresentam perfil para esse programa. No entanto, a demanda pelo Programa Moradia Estudantil, entre os estudantes que residem no DF, é crescente, sob a justificativa de que residem em regiões bastante afastadas dos *campus*. Tais solicitações, porém, não podem ser

deferidas, em atendimento à finalidade específica desse programa, conforme critérios previstos em edital.

O Programa Auxílio Transporte, por sua vez, é concedido a menos de 3% dos estudantes cotistas sociais. E somente 8 (oito) estudantes cotistas sociais são contemplados com o Programa Auxílio Creche. Esse último programa é recente e disponibiliza somente 10 vagas. Apesar da oferta irrisória diante da elevada demanda de estudantes com filhos que necessitam desse auxílio, observa-se que a quase totalidade dos estudantes por ele contemplados são cotistas sociais, visto que, das 10 vagas, 8 (oito) são ocupadas por estudantes cotistas sociais.

Em relação ao total de 3568 estudantes cotistas sociais da Assistência Estudantil, calcula-se, a partir dos dados da Tabela 8, que pelo menos 962 estudantes são contemplados somente com o Programa Bolsa Alimentação. Pode ser que de fato esses estudantes tenham interesse somente nesse Programa, mas pode ser também que eles tenham solicitado outro(s) programa(s) e não tenham sido contemplados, seja por não possuírem perfil ou por não atenderem aos critérios do Edital, ou ainda por não haver quantidade de vagas suficiente para contemplar todos os estudantes que solicitaram.

O aprofundamento a respeito das situações vivenciadas pelos estudantes cotistas sociais participantes dos programas de assistência estudantil da UnB será evidenciado no Capítulo 5, que trará informações coletadas em questionário aplicado diretamente a esses estudantes. De todo modo, a análise até aqui realizada permitiu conhecer o perfil geral dos estudantes que acessam os programas de assistência estudantil da UnB e, em particular, as características de perfil dos estudantes cotistas sociais que participam desses programas.

Em suma, foi possível verificar que, atualmente, os estudantes que participam dos programas de assistência estudantil da UnB são, em sua maioria, ingressantes pelo sistema de cotas sociais (62,43%). Desses, o número majoritário se autodeclara negro (59,64%), com maior presença das mulheres (57,34%) e prevalência dos jovens com idade entre 18 e 22 anos de idade (71,5%). Além disso, a maior parte ingressou na UnB no ano de 2016 (28,64%) e dentre os cursos com maior número de estudantes cotistas sociais na assistência estudantil, estão: Letras, Enfermagem, Pedagogia, Direito e Farmácia.

Esses números não são apresentados como meras informações estatísticas, visto que constituem o reflexo de relevantes ações tomadas na esfera do Estado e também das Instituições de Ensino Superior (IES). Desse modo, evidenciam que o conjunto de políticas aprovadas, sobretudo, durante os anos 2000, estão modificando o perfil dos estudantes do

campus brasileiro. Em especial, em relação à Lei de Cotas, os dados de perfil aqui analisados corroboram as conclusões dos estudos de Ristoff (2014) ao afirmar que “o *campus* fica com mais cara de Brasil”, diante da ampliação do acesso de estudantes das camadas populares à educação superior, com destaque para os provenientes de escolas públicas e negros.

As mudanças nas características de perfil dos estudantes que estão acessando as universidades representam grande avanço nesse nível educacional. Contudo, consistem apenas nas primeiras ações. Muitos estudantes ainda estão alheios não só ao espaço universitário, mas estão dentro dele e não tem condições de usufruir do que ele deve ofertar. O que reforça a necessidade de se ampliar a política de assistência estudantil para proporcionar de fato a garantia à educação superior, promovendo não apenas o acesso, mas também a permanência.

No Capítulo 5, a seguir, busca-se “dar voz” aos estudantes cotistas sociais da assistência estudantil da UnB, a partir da sistematização das informações coletadas com a aplicação do questionário. Assim, objetiva-se conhecer as condições de vida desses estudantes, desvelando as dificuldades enfrentadas para permanecer na UnB. Busca-se, ainda, identificar os programas de assistência estudantil que eles consideram prioritários para garantir a permanência na Universidade.

CAPÍTULO 5

O OLHAR DO ESTUDANTE COTISTA SOCIAL SOBRE A PERMANÊNCIA: PRINCIPAIS DIFICULDADES E DEMANDAS À ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Dentre os objetivos delineados para esta pesquisa, definiu-se a necessidade de identificar as principais dificuldades que os estudantes cotistas sociais enfrentam para permanecer na Universidade de Brasília (UnB), bem como conhecer os programas de assistência estudantil que eles consideram prioritários para garantir sua permanência na universidade. Diversos sujeitos poderiam ser questionados sobre essas questões, contudo, a voz dos próprios estudantes cotistas sociais tem o elevado potencial de revelar as facetas da realidade acadêmica em que estão inseridos. Com o intuito de desvendar essas questões, expressas como objetivo 4 desta pesquisa, é que se desenvolve este capítulo.

Com vistas a alcançar o objetivo supramencionado, definiu-se como estratégia de coleta de dados a aplicação de questionário aos estudantes. A escolha por esse instrumento de coleta de dados se deu pela possibilidade de alcançar grande número de participantes e, também, pelo fato de garantir o sigilo dos respondentes. Ademais, o limite temporal imposto a esta pesquisadora também foi determinante para realizar essa opção. O questionário, como define Gil (2008), “é a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações (...)” (p. 121). Nesse sentido, a elaboração de um questionário consiste em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas.

A proposta inicial para aplicação do questionário era de realizar uma amostra por subgrupos a partir do universo definido para a pesquisa. Esse universo é composto pelos estudantes que ingressaram na UnB pelo sistema de cotas sociais e que participam dos programas de assistência estudantil. Todavia, a despeito da intenção de realizar uma amostra por subgrupos, não foi possível obter os dados sobre perfil dos estudantes em tempo hábil para analisar o perfil desse universo, definir os subgrupos e especificar a amostra para aplicar o questionário. Por esse motivo optou-se por uma nova estratégia.

Como nova proposta para aplicação do questionário, decidiu-se por solicitar à Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) um levantamento inicial com o quantitativo dos estudantes que estavam no perfil desejado: ingressantes por cotas sociais que participavam dos programas de assistência estudantil da UnB. Como recorte temporal para análise, também

foi definido o 1º semestre de 2018. Assim, o questionário foi enviado não apenas para uma amostra, mas para todos os estudantes que formavam o universo definido para a pesquisa. O quantitativo de estudantes coincide com aquele analisado no Capítulo 4, no qual foi caracterizado o perfil dos estudantes cotistas sociais que participam da assistência estudantil, que foram 3568 estudantes.

O questionário²⁸ foi elaborado tendo em vista os objetivos definidos para esta pesquisa, em especial de acordo com o objetivo de número 4, que propõe identificar, sob a perspectiva dos estudantes cotistas sociais, as principais dificuldades que eles enfrentam para permanecer na UnB e quais programas de assistência estudantil eles consideram mais importantes para garantir a permanência. Para facilitar a visualização das perguntas e as respectivas respostas, o questionário foi organizado em blocos, que estavam divididos por assunto. No total, foram formuladas 20 questões, dentre abertas e fechadas. A ferramenta utilizada para criar o formulário foi o “Google Formulários”, que está disponível on-line tanto para criação quanto para o recebimento de respostas, o que facilita o envio para o público a que se destina, bem como a posterior tabulação dos dados para análise.

Como critério de verificação, foram aplicados pré-testes para estudantes que se enquadravam no perfil pré-definido para participação na pesquisa. Conforme argumenta Gil (2008), o pré-teste tem como finalidade “evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão da redação, desnecessidade das questões, constrangimento ao informante, exaustão, etc.” (p. 134). Assim, com a utilização deste instrumento de prova foi possível verificar se o questionário estava formulado da maneira adequada.

O primeiro pré-teste foi realizado por e-mail, com o modelo do questionário em Word, de modo que o(a) estudante pôde responder às perguntas e também anotar possíveis dúvidas ou sugestões de melhorias e adequações. O segundo pré-teste foi realizado utilizando-se o link do Google Formulários, mas com suporte presencial da pesquisadora durante o momento em que o(a) estudante respondia ao questionário. Assim, foi possível identificar falhas ou dúvidas do(a) estudante à medida que ele(a) respondia às perguntas. A fase do pré-teste foi de grande importância para adequar a forma do questionário, a ordem das questões bem como para substituir termos, de modo a tornar a compreensão mais clara aos estudantes.

Concluída a fase do pré-teste e os ajustes necessários, seguiu-se com o envio do questionário aos estudantes. Com o intuito de manter o sigilo da pesquisa e de preservar a

²⁸ A versão final do questionário enviado aos estudantes, bem como o conteúdo de ambos os e-mails, encontra-se no Apêndice B desta dissertação.

identidade dos estudantes, esta pesquisadora não teve acesso ao e-mail dos discentes que receberiam o questionário. A DDS enviou diretamente aos estudantes um e-mail contendo informações sobre a pesquisa e o link para acessar o questionário on-line. Como forma de controle, esse e-mail foi enviado também para o e-mail da DDS e para o e-mail pessoal desta pesquisadora.

O primeiro e-mail foi enviado aos estudantes no dia 16 de novembro de 2018, por volta das 17h. Porém, após duas semanas do envio desse e-mail não havia nenhuma resposta registrada. Verificou-se com a equipe da DDS se o e-mail havia sido enviado corretamente aos estudantes e confirmaram essa informação. Considerando que tanto a DDS quanto esta pesquisadora receberam o e-mail corretamente, deduziu-se que este havia sido enviado com sucesso aos estudantes.

De todo modo, já havia sido planejado um reenvio do e-mail após alguns dias, com vistas a reforçar a solicitação de participação na pesquisa. Assim, no dia 03 de dezembro de 2018, por volta das 19h30, foi realizado novo envio do e-mail aos estudantes. Nessa nova tentativa houve intensa adesão dos discentes à pesquisa. Por volta das 14h do dia seguinte (04 de dezembro de 2018), mais de 700 respostas já haviam sido registradas na plataforma do Google Formulários. Esse fato leva a supor que houve algum erro no primeiro envio do formulário para os e-mails dos estudantes.

Tendo em vista a quantidade elevada de respondentes, optou-se por suspender o recebimento de respostas por compreender que as informações recebidas se enquadravam no previsto pela pesquisadora para o encerramento da pesquisa. Acresce, ainda, que o número de respondentes já supria o percentual da amostra determinada para a pesquisa. Assim, no dia 04 de dezembro de 2018, por volta das 23h30, suspendeu-se o recebimento de novas respostas, após alcançar um total de 840 questionários respondidos. Esse número representa 23,54% do universo da pesquisa o que permite realizar uma análise representativa da realidade.

De acordo com Richardson (2012), as pesquisas sociais normalmente trabalham com um nível de confiança de 95% a 99% e com uma margem de erro de 4 ou 5%. Apesar desta pesquisa não ter caráter estritamente quantitativo, mas sim quali-quantitativo, utilizou-se uma ferramenta disponível on-line denominada Survey Monkey²⁹ para verificar se a quantidade de questionários respondidos estava dentro do que se considera válido em pesquisas científicas. Com base nessa ferramenta, considerando a população desta pesquisa (3568 estudantes), um nível de confiança de 95% e uma margem de erro de 3%, a amostra necessária para garantir a

²⁹ A verificação da amostra foi realizada utilizando o seguinte site: <<https://pt.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

validade desta pesquisa seria composta por 822 estudantes. Considerando que 840 estudantes responderam ao questionário, esta pesquisa contou com o número necessário de estudantes para compor a amostra.

No que tange à análise dos questionários, optou-se pela análise de conteúdo, tendo em vista que o questionário continha questões abertas e fechadas. Nos termos de Franco (2008), “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.” (p. 12). Assim, tomando-se como base as respostas expressas de maneira escrita pelos estudantes foi possível analisar as mensagens por eles transmitidas, com vistas a dar significação ao conteúdo.

A produção de inferências, a partir da escrita dos estudantes, é parte do desafio empreendido na análise de conteúdo. A inferência é o caminho que irá proporcionar a passagem de uma mera descrição, como fase inicial da análise, à interpretação, como fase final da análise de conteúdo. Não basta apenas descrever a informação, é necessário relacionar essa informação a outros dados para dotá-la de sentido. Conforme expõe Franco (2008), “produzir inferência é, pois, *la raison d’être*³⁰ da análise de conteúdo.” (p.29).

Para auxiliar na organização e sistematização das respostas, utilizou-se a ferramenta Excel 2013. Em síntese, a análise desenvolveu-se da seguinte forma: primeiro, as respostas de cada pergunta foram copiadas da tabela geral fornecida pelo Google Formulários para uma nova planilha no Excel. Em seguida, foi realizada a leitura de cada resposta fornecida pelos estudantes de modo a extrair uma categoria geral que expressasse aquela resposta. Optou-se por realizar esse procedimento de maneira pessoal, lendo resposta por resposta, pois se percebeu que em algumas situações existiam respostas que utilizavam palavras diferentes, mas que exprimiam o mesmo sentido. Assim, considerou-se que a leitura pela própria pesquisadora possibilitaria melhor compreensão dos significados de cada resposta e posterior categorização. De acordo com Franco (2008),

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. (p. 59)

Após o processo de categorização, foi realizada uma sistematização do conjunto de respostas de cada questão a partir das categorias identificadas para, em seguida, realizar a contagem da quantidade de respostas semelhantes, a partir das categorias definidas. Com o número de respostas equivalente a cada categoria, foi realizado procedimento de verificação

³⁰ Expressão em francês cuja tradução significa “A razão de ser”.

utilizando-se fórmulas do Excel para conferir se os resultados finais encontrados estavam de acordo com os números registrados na tabela geral fornecida pelo Google Formulários. Após verificação, foram elaboradas tabelas e gráficos para viabilizar a análise e apresentação das informações de maneira sistematizada neste relatório final.

Como mencionado, o questionário foi composto por 20 perguntas (abertas e fechadas) e foi organizado em cinco seções, quais sejam:

1. Perfil do(a) estudante
2. Participação nos Programas de Assistência Estudantil da UnB
3. Dificuldades de Permanência na UnB
4. Avaliação da Política de Assistência Estudantil da UnB
5. Participação dos Estudantes na Política de Assistência Estudantil na UnB

A partir dessas seções, são apresentadas, na sequência, as principais informações a partir das respostas dos estudantes e demais análises diante das informações contidas nas respostas ao questionário. Com o intuito de facilitar a visualização e compressão dos dados, cada item a seguir contempla uma seção do questionário.

5.1. Perfil dos estudantes participantes da pesquisa

Inicialmente, foram realizadas questões com objetivo de conhecer o perfil dos estudantes que estavam participando da pesquisa. Dentre os itens básicos para caracterização do perfil foram definidos: curso em que o estudante estava matriculado, semestre, faixa etária, sexo e cor/raça. Essas perguntas a respeito do perfil seguiram o modelo das características analisadas no Capítulo 4, em relação à totalidade dos estudantes cotistas sociais da assistência estudantil. Assim, foi possível estabelecer parâmetros de comparação.

O questionário foi respondido por um total de 840 estudantes. As perguntas não exigiam resposta obrigatória, assim, caso o estudante não desejasse responder alguma das perguntas ele poderia deixá-la em branco. Por esse motivo, há perguntas que possuem número inferior a 840 respostas. Diante disso, para cada informação analisada sempre foi informado o número total de respondentes e o quantitativo de “sem resposta”, quando era o caso.

Em relação aos cursos em que os estudantes respondentes estavam matriculados verificou-se variedade significativa, tendo em vista a vasta oferta de cursos pela UnB, nos quatro *campi*. Da totalidade de questionários respondidos (840), 814 estudantes responderam

a essa questão, os quais estavam matriculados em 73 cursos diferentes. Para facilitar a visualização desses dados, optou-se por apresentar os 10 cursos que tiveram maior quantidade de estudantes respondendo ao questionário, conforme consta na Tabela 9, a seguir.

Tabela 9 - Estudantes cotistas sociais da Assistência Estudantil da UnB, participantes da pesquisa, por principais cursos (1º semestre/2018)

CURSO	ESTUDANTES	%
Letras	70	8,33%
Enfermagem	30	3,57%
Ciências Contábeis	28	3,33%
Farmácia	28	3,33%
Agronomia	23	2,74%
Ciências Sociais	23	2,74%
Serviço Social	23	2,74%
Direito	22	2,62%
Pedagogia	22	2,62%
Terapia Ocupacional	20	2,38%
Sem Resposta	26	3,10%
TOTAL	840	100,00%

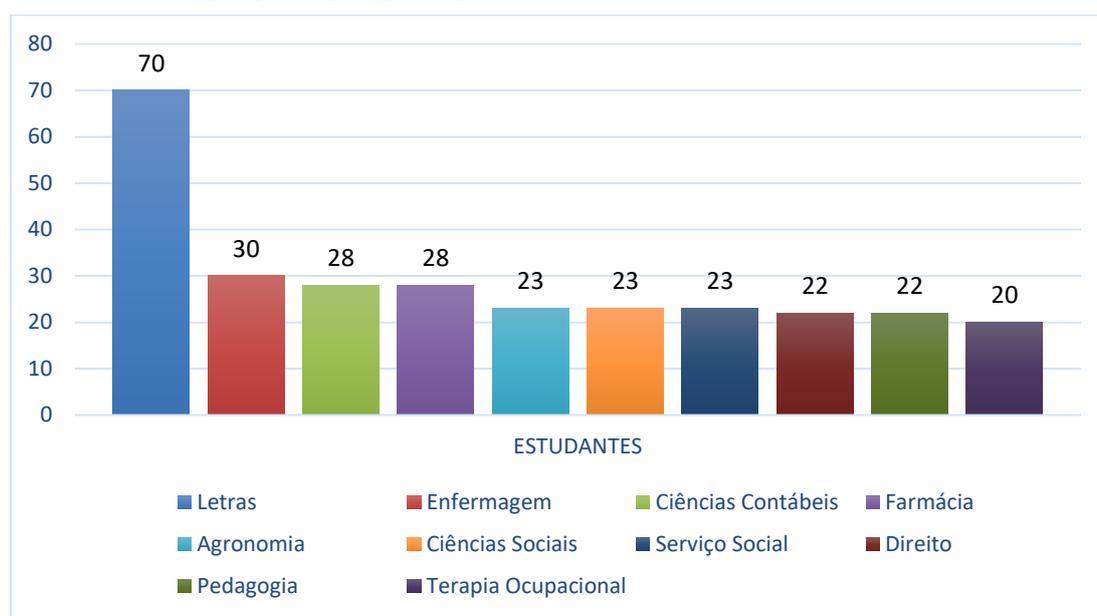
Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.

O curso de Letras foi o que teve maior quantitativo de estudantes participando da pesquisa, com o número de 70 estudantes, o que representa 8,33% do total. Esse curso possui diversas opções para matrícula, como Letras Português, Inglês, Francês, Espanhol, Japonês, Tradução, Língua de Sinais Brasileira (Libras), dentre outras. Essa variedade de opções dentro do mesmo curso pode justificar o quantitativo elevado de discentes cotistas sociais que cursam Letras, participam dos programas de assistência estudantil e responderam ao questionário desta pesquisa. Esta informação coincide com a análise empreendida no Capítulo 4, quando se observou que o curso de Letras é o que possui maior quantidade de estudantes cotistas sociais na assistência estudantil.

Ainda em comparação aos cursos dos estudantes expostos no Capítulo 4, verifica-se convergência nas informações, visto que os 10 cursos com maior número de estudantes cotistas sociais participando dos programas de assistência estudantil também são, na quase totalidade, os 10 cursos delineados aqui em relação aos respondentes do questionário. A única diferença é que nos dados gerais apresentados no capítulo anterior não constava o curso de Terapia Ocupacional e em seu lugar estava o curso de Ciências Biológicas, que não aparece aqui. Os demais cursos se repetem dentre os 10 primeiros. Isso evidencia que a análise

desenvolvida a partir do questionário contempla a diversidade dos cursos e, consequentemente, dos estudantes cotistas sociais participantes da assistência estudantil. O Gráfico 5 evidencia os 10 principais cursos dos estudantes respondentes ao questionário.

Gráfico 5 - Estudantes cotistas sociais da Assistência Estudantil da UnB, participantes da pesquisa, por principais cursos (1º semestre/2018)



Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.

Apesar da diversidade de cursos assinalados pelos estudantes, é importante destacar a dificuldade enfrentada por discentes das camadas populares para acessar cursos de alta demanda. A pesquisa desenvolvida por Ristoff (2014), ressalta, por exemplo, os cursos de Medicina, Odontologia e Direito, como cursos com elevada demanda e frequentados, majoritariamente, por estudantes com alta renda per capita familiar e provenientes de escolas particulares. Contudo, os resultados de sua pesquisa revelam um princípio de mudança do perfil dos estudantes desses cursos em decorrência da Lei de Cotas. Diante disso, o autor reconhece “a importância da Lei das Cotas para a geração de oportunidades a estudantes das escolas públicas em cursos de alta demanda nas IFES” (RISTOFF, 2014, p. 739). O Gráfico 5 reforça esse fato ao evidenciar o curso de Direito como um dos principais cursos dos estudantes cotistas sociais.

Além do curso em que o estudante estava matriculado, também foi questionado o semestre que estava cursando. A esse respeito, foram encontrados percentuais mais representativos nos primeiros semestres do curso até o 6º semestre. Número majoritário encontra-se entre o 3º e 4º semestre, com 35,2% dos respondentes, seguidos dos estudantes

que estão no 5º ou 6º semestre, que representam 25,2% do total, conforme apresenta a Tabela 10.

Tabela 10 - Estudantes cotistas sociais da Assistência Estudantil da UnB, participantes da pesquisa, por semestre no curso (1º semestre/2018)

SEMESTRE	ESTUDANTES	%
1º ou 2º semestre	164	19,5%
3º ou 4º semestre	296	35,2%
5º ou 6º semestre	212	25,2%
7º ou 8º semestre	110	13,1%
9º ou 10º semestre	46	5,5%
11º ou 12º semestre	10	1,2%
13º semestre ou mais	2	0,2%
Sem Resposta	0	0,0%
TOTAL	840	100,0%

Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.

Observa-se, ainda na Tabela 10, que o percentual de estudantes que estão no 1º e 2º semestres é inferior aos mencionados para o 3º ao 6º semestres, representando 19,5% do total. É curioso observar esse número menor, tendo em vista que, em geral, os estudantes calouros tendem a apresentar maiores dificuldades, não apenas em relação às despesas acadêmicas, mas também no que tange à adaptação ao novo ambiente universitário.

É possível supor que, nos primeiros semestres, os estudantes ainda não tenham clareza sobre todas as informações necessárias para participar dos programas de assistência estudantil ou, ainda, que tenham solicitado participação nos programas, mas não tenham sido contemplados devido à limitação do número de vagas. De todo modo, essas informações mostram a necessidade de proporcionar maior suporte aos estudantes calouros, considerando, inclusive, o risco de abandono do curso no início da trajetória acadêmica.

No que tange à faixa etária dos estudantes que compuseram a amostra da pesquisa, verifica-se entre os respondentes, como mostra a Tabela 11, a prevalência daqueles com idade entre 18 e 22 anos, representando 76,2% do total. Em seguida, estão os estudantes que possuem entre 23 e 27 anos (16,9%). Esse grupo predominante é composto por jovens e representa o período de incentivo ao ingresso na educação superior, conforme prevê o Plano Nacional de Educação (2014-2024), cuja 12ª Meta propõe elevar a taxa de matrícula na educação superior para a população de 18 a 24 anos de idade (BRASIL, 2014).

Tabela 11 - Estudantes cotistas sociais da Assistência Estudantil da UnB, participantes da pesquisa, por faixa etária (1º semestre/2018)

FAIXA ETÁRIA	ESTUDANTES	%
Menos de 18 anos	9	1,1%
Entre 18 e 22 anos	640	76,2%
Entre 23 e 27 anos	142	16,9%
Entre 28 e 32 anos	23	2,7%
Acima de 32 anos	25	3,0%
Sem Resposta	1	0,1%
TOTAL	840	100%

Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.

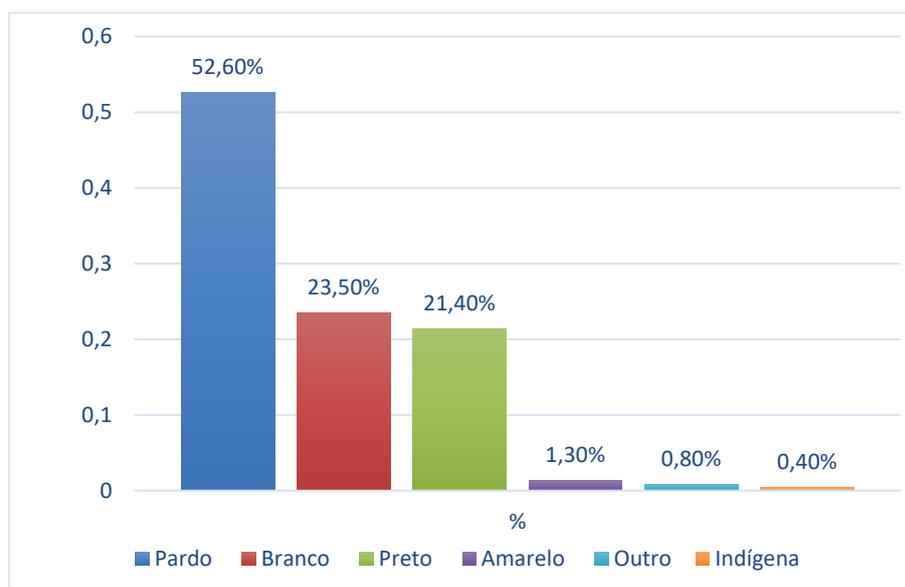
No que concerne à raça/cor dos estudantes respondentes, verificou-se quantitativos equivalentes aos observados para a totalidade dos estudantes cotistas sociais participantes da assistência estudantil, conforme apresentado no Capítulo 4. Assim, destaca-se maior percentual para os estudantes que se autodeclararam pardos, representando 52,6%; na sequência, os estudantes autodeclarados brancos, com 23,5%; e os estudantes autodeclarados pretos, com 21,4%. Com menores percentuais encontram-se os estudantes autodeclarados amarelos (1,3%) e indígenas (0,4%). Nota-se que 0,8% dos estudantes marcaram a opção “outro”, a qual equivale a 7 estudantes. A Tabela 12 evidencia esses números, cuja representação está expressa no Gráfico 6.

Tabela 12- Estudantes cotistas sociais da Assistência Estudantil da UnB, participantes da pesquisa, por raça/cor (1º semestre/2018)

RAÇA/COR	ESTUDANTES	%
Pardo	442	52,6%
Branco	197	23,5%
Preto	180	21,4%
Amarelo	11	1,3%
Outro	7	0,8%
Índigena	3	0,4%
Sem Resposta	0	0,0%
TOTAL	840	100,0%

Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.

Gráfico 6 - Estudantes cotistas sociais da Assistência Estudantil da UnB, participantes da pesquisa, por raça/cor (1º semestre/2018)



Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.

Em relação ao sexo dos participantes da pesquisa, mantém-se a predominância das estudantes do sexo feminino, representando 60,6% do total. Os estudantes do sexo masculino constituem 39,1%, de acordo com a Tabela 13.

Tabela 13 - Estudantes cotistas sociais da Assistência Estudantil da UnB, participantes da pesquisa, por sexo (1º semestre/2018)

SEXO	ESTUDANTES	%
Feminino	509	60,6%
Masculino	330	39,3%
Sem Resposta	1	0,1%
TOTAL	840	100,0%

Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.

Em resumo, no que concerne às características de perfil dos estudantes que responderam ao questionário, constata-se que a quantidade de respostas obtidas representa de maneira próxima a realidade dos estudantes cotistas sociais participantes da assistência estudantil, conforme analisado no Capítulo 4. Isso mostra que apesar de não ter sido possível realizar uma amostra por subgrupos, como era a proposta inicial, ainda assim, obteve-se uma diversidade de respondentes. Este fato empírico possibilitou alcançar variadas respostas nos tópicos a seguir, permitindo conhecer de forma ampla a realidade desses estudantes.

5.2. Acesso dos estudantes cotistas sociais aos Programas de Assistência Estudantil da UnB

A segunda seção do questionário teve como objetivo conhecer os programas de assistência estudantil da UnB que os respondentes da pesquisa participam, bem como identificar se eles têm necessidade de participar de outros programas e por quais motivos não participam.

Considera-se ser fundamental analisar os programas em que os atuais estudantes cotistas sociais da assistência estudantil estão participando e conhecer outras demandas que esses estudantes apresentam para garantir a sua permanência. Esses constituem dados prioritários para refletir sobre melhorias na política de assistência estudantil da UnB e sobre propostas futuras para garantir a permanência na universidade.

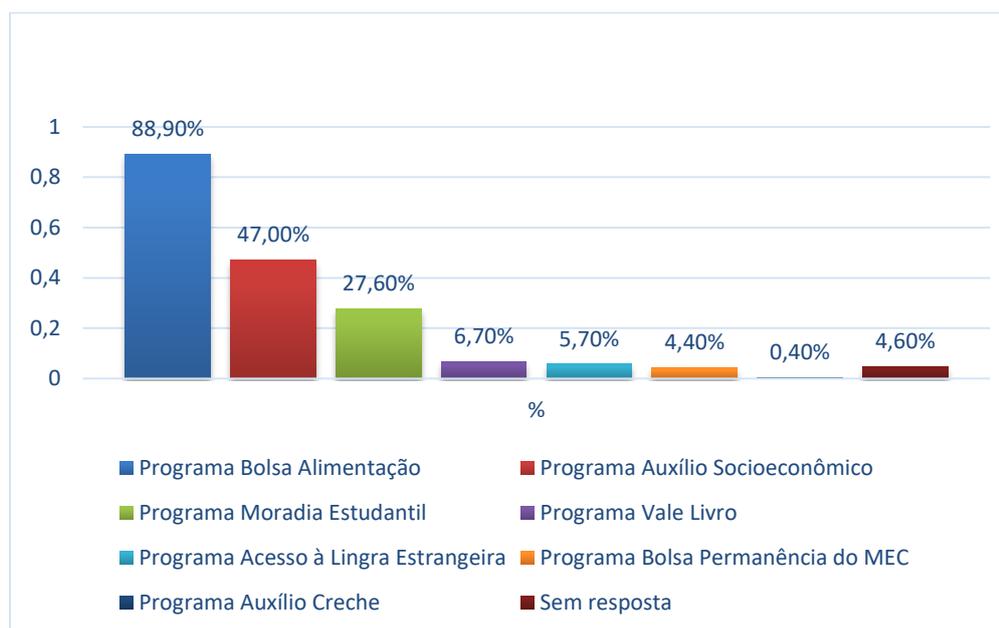
Inicialmente, indagou-se aos discentes de quais programas eles participavam. Nessa pergunta era possível marcar mais de uma resposta, visto que o mesmo estudante pode participar de mais de um programa de assistência estudantil, desde que ele atenda aos critérios previstos em edital e que a oferta de vagas contemple a demanda. Obteve-se um índice de resposta de 95,4%, pois 39 estudantes (4,6%) não responderam a essa questão. Os percentuais de participação em cada programa foram calculados considerando o número total de questionários respondidos (840 questionários), conforme consta na Tabela 14 e no Gráfico 7.

Tabela 14 - Estudantes cotistas sociais participantes da pesquisa por Programa de Assistência Estudantil de que participa (1º semestre/2018)

PROGRAMAS	ESTUDANTES	%
Programa Bolsa Alimentação	747	88,9%
Programa Auxílio Socioeconômico	395	47,0%
Programa Moradia Estudantil	232	27,6%
Programa Vale Livro	56	6,7%
Programa Acesso à Língua Estrangeira	48	5,7%
Programa Bolsa Permanência do MEC	37	4,4%
Programa Auxílio Creche	3	0,4%
Sem resposta	39	4,6%
TOTAL	840	100,0%

Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.

Gráfico 7 - Estudantes cotistas sociais participantes da pesquisa por Programa da Assistência Estudantil de que participa (1º semestre/2018)



Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.

O Programa Auxílio Alimentação é garantido a todos os estudantes que concluem avaliação socioeconômica na Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) e possuem perfil para participar dos Programas. Nesse caso, são classificados como Estudante Participante dos Programas de Assistência Estudantil (PPAES). Ou seja, para esse Programa não há demanda reprimida. Todo estudante classificado como PPAES participa do Programa Auxílio Alimentação e, assim, tem acesso gratuito às refeições no Restaurante Universitário (RU).

A despeito disso, observou-se, que nas respostas ao questionário somente 88,9% dos estudantes informaram participar desse programa, conforme mostram a Tabela 14 e o Gráfico 7. Essa informação causa espécie, pois, se por um lado, pode ser que tenha havido falta de atenção na marcação da resposta e essa opção tenha passado despercebida pelos respondentes, por outro lado, pode ser que esses estudantes tenham acesso à gratuidade no RU e não saibam da possibilidade de acessar esse benefício. De todo modo, ainda que esta informação esteja presente no edital, é importante reforçar sua divulgação por outros meios.

Em relação aos demais programas de assistência estudantil, verificou-se, na Tabela 14, que 47% dos respondentes participam do Programa Auxílio Socioeconômico (PASeUnB) e 27,6% são contemplados com o Programa Moradia Estudantil (PME). Esses percentuais são próximos daqueles observados em relação à totalidade dos estudantes cotistas sociais da assistência estudantil, conforme analisado no Capítulo 4. Verificou-se que esses Programas

são fundamentais para garantir as necessidades mais básicas dos estudantes e, portanto, evidencia-se a necessidade de ampliação da sua cobertura de modo a contemplar maior número de estudantes.

Quanto ao Programa Vale Livro, somente 6,7% dos estudantes informaram participar desse programa. Causa espanto esse número reduzido, visto que, assim como o Programa Auxílio Alimentação, o Programa Vale Livro é de acesso a todos os estudantes classificados como PPAES. Nesse caso, todos os estudantes têm direito a 5 vales livros por semestre, os quais garantem 60% de desconto em livros da Editora UnB.

Uma hipótese provável para explicar a baixa procura pelo Programa Vale Livro é que os estudantes não tenham solicitado os vales por falta de interesse em adquirir livros da editora. Entretanto, pode ser que mesmo com o desconto concedido alguns estudantes não tenham condições de adquirir os livros com recursos próprios; ou, ainda, que não tenham se atentado às informações necessárias para usufruir dessa parceria. Essas evidências são importantes para que a DDS possa dar mais visibilidade ao programa e, assim, incrementar a procura por livros, atitude imprescindível para que os estudantes concluam seus cursos com qualidade.

A respeito do Programa Acesso à Língua Estrangeira, 5,7% dos estudantes usufruem desse Programa. O fato de poucos discentes participarem desse programa pode ocorrer devido ao número reduzido de vagas que é destinada aos estudantes da assistência estudantil. Atualmente, somente uma vaga por turma do UnB Idiomas é destinada, de forma gratuita, aos estudantes da assistência estudantil. Essa parceria é de grande relevância para promover o acesso dos discentes à língua estrangeira, sobretudo ao se considerar que diversos cursos exigem leituras em outros idiomas, como o espanhol e o inglês, por exemplo. Todavia, ainda é baixa a oferta de vagas gratuitas para esse público.

A Tabela 14 mostra, ainda, os quantitativos de estudantes que participam do Programa Bolsa Permanência MEC (4,4%) e do Programa Auxílio Creche (0,4%) os quais também possuem número exíguo de participantes. Atualmente, a Bolsa Permanência MEC destina-se exclusivamente a estudantes indígenas e quilombolas, os quais realizam o estudo socioeconômico junto à DDS, mas recebem a bolsa diretamente do Ministério da Educação (MEC). Até o ano de 2016 estudantes não indígenas graduandos de cursos específicos, conforme determinado pelo MEC, também acessavam esse programa. Considerando que poucos estudantes indígenas responderam ao questionário, pode-se justificar o baixo número desses estudantes que informaram participar do Programa Bolsa Permanência MEC. Em

relação ao Auxílio Creche, como mencionado anteriormente, somente há 10 vagas disponíveis, por isso, número ínfimo de estudantes participam desse programa.

Em síntese, no que tange à participação dos estudantes cotistas sociais nos programas de assistência estudantil da UnB, conclui-se que o número majoritário de estudantes é contemplado com os Programas Auxílio Alimentação, Auxílio Socioeconômico (PASEUnB) e Moradia Estudantil (PME). Ainda que esses programas contemplem número maior de estudantes cotistas sociais, o PASEUnB e o PME, para os quais há limitação de vagas, não alcançam nem 50% desses discentes. Para os demais programas os números são ainda inferiores, inclusive para o Programa Auxílio Creche que é uma grande demanda dos estudantes que possuem filhos.

Com vistas a compreender se os atuais programas de assistência estudantil têm sido suficientes para garantir a permanência dos estudantes cotistas sociais na UnB, questionou-se aos respondentes da pesquisa sobre a necessidade de participar de outros programas além daqueles que já participam. A essa questão, 635 estudantes responderam ter necessidade de participar de outros programas, o que equivale a 75,6% do total de respondentes. Outros 200 estudantes (23,8%) informaram não ter necessidade de participar de outros programas; e 5 estudantes (0,6%) não responderam a essa pergunta, como mostra a Tabela 15.

Tabela 15 - Estudantes respondentes da pesquisa segundo a necessidade de participar de outros Programas de Assistência Estudantil (1º semestre/2018)

RESPOSTA	ESTUDANTES	%
Sim	635	75,6%
Não	200	23,8%
Sem resposta	5	0,6%
TOTAL	840	100,0%

Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.

Na sequência, indagou-se àqueles que informaram ter necessidade de participar de outros programas de assistência estudantil de quais programas tinham necessidade de participar. Apesar de 635 estudantes terem respondido “Sim” à questão anterior, foram registradas 637 repostas nesta questão, ou seja, duas respostas a mais. De todo modo, tomou-se o total de respostas registradas (637) para realizar a análise, de acordo com a Tabela 16.

Tabela 16 - Estudantes respondentes da pesquisa segundo outros Programas de Assistência Estudantil que têm necessidade de participar (1º semestre/2018)

PROGRAMAS	ESTUDANTES	%
Programa Acesso à Língua Estrangeira	353	55,4%
Programa Auxílio Socioeconômico	351	55,1%
Programa Moradia Estudantil	132	20,7%
Programa Vale Livro	130	20,4%
Programa Bolsa Permanência do MEC	69	10,8%
Programa Bolsa Alimentação	38	6,0%
Programa Auxílio Creche	19	3,0%
TOTAL DE RESPONDENTES	637	100,0%

Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.

A Tabela 16 mostra que mais da metade dos estudantes informam ter necessidade de participar do Programa Acesso à Língua Estrangeira (55,4%) e do Programa Auxílio Socioeconômico (55,1%). De fato, como mostrou a Tabela 15, poucos estudantes participam do Programa Acesso à Língua Estrangeira, bem como do PASEUnB, os quais possuem baixo número de bolsas. Em seguida, está o Programa Moradia Estudantil (20,7%), que, além de possuir critérios específicos para participação, também possui número determinado de vagas, mesmo incluindo todas as modalidades (vaga na Casa do Estudante Universitário (CEU), auxílio em pecúnia e auxílio transporte). Número significativo de estudantes informaram ter necessidade de participar do Programa Vale Livro (20,4%), embora o programa disponibilize acesso a todos os estudantes classificados como Participante dos Programas de Assistência Estudantil (PPAES), o que permite inferir que esses discentes provavelmente não sabem que podem usufruir desse benefício. Mostra-se evidente, mais uma vez, a necessidade de ampliar a divulgação acerca das especificidades de cada programa.

Importa saber por qual motivo esses estudantes não participam desses programas, embora afirmem a necessidade de participar. Para conhecer essas razões foi realizada uma pergunta mista aos estudantes (com possibilidade de respostas fechadas e abertas), de modo que havia opções pré-determinadas de respostas, mas também constava o campo “Outros” no qual os discentes poderiam acrescentar razões diferentes daquelas previamente estabelecidas. Para essa questão, os estudantes puderam marcar mais de uma opção de resposta. Por esse motivo, o somatório das respostas ultrapassa o número de estudantes respondentes, que neste caso foi de 641 estudantes.

Assim, a Tabela 17 apresenta a síntese das informações registradas a respeito dos motivos pelos quais os estudantes informaram ter necessidade de participar de outros programas de assistência estudantil, mas não participam.

Tabela 17 - Motivos pelos quais os estudantes respondentes não participam de outros Programas de Assistência Estudantil de que necessitam (1º semestre/2018)

MOTIVOS	ESTUDANTES	%
Solicitei, mas não fui contemplado(a) dentro das vagas disponíveis	368	57,4%
Não tive informações sobre todos os programas	125	19,5%
Perdi o prazo para solicitar	121	18,9%
Solicitei, mas não apresentei perfil para o Programa	38	5,9%
Outros	48	7,5%
Total de Respondentes	641	100,0%

Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.

A Tabela 17 mostra que o principal motivo para os estudantes não participarem de outros Programas deve-se à quantidade limitada de vagas. Do total de respondentes a essa questão, 57,4% informaram que solicitaram o programa para o qual tinham interesse, mas não foram contemplados dentro das vagas disponíveis. Esses discentes possuem perfil elegível para determinado programa, mas devido ao limitado número de vagas, não foram contemplados. Essa informação é relevante e merece ser analisada de maneira agregada a outros dados, como detalhado a seguir.

É recorrente observar em relatórios de gestão da UnB balanços sobre a trajetória histórica dos programas de assistência estudantil, que mostram a ampliação do número de benefícios concedidos aos estudantes ao longo dos anos (UnB, 2018a; UnB, 2019b). Como exemplo, o Relatório de Autoavaliação Institucional de 2018 mostra que, no ano de 2011, o total de 1206 estudantes de graduação e de pós-graduação que foram beneficiados com o Programa Bolsa Alimentação; ao passo que, em 2018, esse programa atendeu 7294 estudantes (UnB, 2019b). De fato, é inegável que houve aumento significativo do número de bolsas ofertadas. Porém, o que se questiona, e que, em geral, não é apresentado em tais relatórios, é a quantidade de estudantes que solicitaram os programas, mas não conseguiram ser contemplados devido ao número insuficiente de vagas. Em busca de verificar essa informação realizou-se uma pesquisa, com vistas a identificar qual é a demanda reprimida para os

programas. Ou seja, qual é o quantitativo de estudantes que solicitam os programas, apresentam perfil para recebê-los, porém, não são contemplados dentro do número de vagas oferecido. Essas informações serão apresentadas, mais adiante, na Tabela 18.

Para empreender essa pesquisa, foram analisados o Edital N. 2 do 1º semestre de 2018 – Avaliação Socioeconômica para acesso aos Programas de Assistência Estudantil da Graduação e as listas de divulgação do resultado final de cada programa³¹. A escolha do 1º semestre de 2018 se deu em virtude de ser o semestre que coincide com a fase de coleta de dados definida para esta dissertação. A análise desses documentos buscou identificar: qual a quantidade de vagas previstas em Edital para cada programa; qual o número de estudantes que solicitaram participação em cada programa; quantos estudantes foram selecionados (contemplados com vaga); quantos estudantes apresentaram perfil, mas não foram contemplados com vaga, ou seja, permaneceram em “lista de espera”; e quantos estudantes foram desclassificados por não apresentarem perfil para o programa desejado. A síntese dessas informações consta na Tabela 18.

Tabela 18 - Análise dos Programas de Assistência Estudantil da UnB, segundo a oferta de vagas, estudantes selecionados e estudantes em lista de espera (1º semestre/2018)

PROGRAMAS	VAGAS PREVISTAS EM EDITAL	SELECIONADOS		LISTA DE ESPERA PERFIL		DESCLASSIFICADOS NÃO PERFIL		TOTAL DE SOLICITAÇÕES
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	
PASeUnB	104	206	17%	962	77%	78	6%	1246
MORADIA	116	101	27%	144	38%	133	35%	378
TRANSPORTE	100	100	39%	43	17%	116	45%	259
CRECHE	10	10	24%	23	56%	8	20%	41
ALIMENTAÇÃO	--	1083	98%	0	0%	24	2%	1107
MORADIA PCD*	4	2	13%	0	0%	13	87%	15

Fonte: elaboração própria, a partir do Edital N 2 - 1º/2018 da DDS e listas de resultado.

*PCD (Pessoa Com Deficiência)

A informação acerca da demanda reprimida pode ser verificada na coluna “Lista de Espera – Perfil”. Os estudantes que obtêm essa resposta no resultado final da seleção podem vir a ser contemplados caso surjam vagas até o final daquele semestre letivo. Se isso não ocorrer, o estudante deverá solicitar nova participação no programa no semestre seguinte. Em

³¹ Os documentos citados encontram-se disponíveis ao público no site oficial da DDS: <<http://www.dds.dac.unb.br/index.php/editais-2018>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

geral, os estudantes que permanecem em lista de espera somente são chamados em caso de desistência de outros estudantes ou em situações de desligamento de estudantes já contemplados, o que geralmente ocorre antes da seleção. Assim, poucas são as vagas liberadas após o processo de avaliação socioeconômica para os discentes que permanecem em lista de espera.

A análise da Tabela 18 evidencia que somente o Programa Bolsa Alimentação (Alimentação) e o Programa Moradia Estudantil na modalidade vaga para pessoa com deficiência (Moradia PCD) não possuíram demanda reprimida no 1º semestre de 2018. Como mencionado em momento anterior, para o Programa Bolsa Alimentação não há limitação de vagas, por isso todos os estudantes que apresentaram perfil foram contemplados. E o Programa Moradia Estudantil para pessoa com deficiência também contemplou todos os estudantes que apresentaram perfil para essa modalidade.

Por outro lado, todos os demais programas tiveram demanda reprimida no 1º semestre de 2018. O primeiro deles, o Programa Auxílio Socioeconômico (PASEUnB), chama a atenção pelo número elevado de estudantes que permaneceram em lista de espera: 962 estudantes, representando 77% dos discentes que solicitaram esse programa. Há enorme discrepância entre o número de solicitantes (1246) e a quantidade de vagas inicialmente prevista em edital (104), a qual não contemplaria nem 10% da demanda existente. De todo modo, cumpre destacar que apesar de o Edital ter previsto 104 vagas para esse programa, no momento da seleção essas vagas foram ampliadas para 206. Todavia, a despeito dessa ampliação, número significativo de estudantes não conseguiu ser contemplado pelo Programa Auxílio Socioeconômico.

Em seguida, observa-se que o Programa Moradia Estudantil (Moradia), que inclui as modalidades de vaga na Casa do Estudante Universitário (CEU) e a modalidade pecúnia, teve uma demanda reprimida representativa de 38% dos estudantes que solicitaram participação. Para a modalidade Transporte, 17% dos solicitantes permaneceram em lista de espera. Destaca-se que esses programas apresentaram os maiores percentuais de estudantes desclassificados por não se enquadrarem no perfil: 35% para Moradia e 45% para o Transporte. No que se refere ao Programa Auxílio Creche (Creche), por sua vez, 56% dos estudantes não foram contemplados, apesar de apresentarem perfil para esse programa.

Essas informações reiteram o que os discentes destacaram anteriormente, nas Tabelas 16 e 17, quando mencionaram os programas que têm necessidade de participar, mas não participam; e, principalmente, quando expuseram que a principal razão para não acessarem

esses programas decorre do fato de não serem contemplados dentro do quantitativo de vagas disponíveis.

O número crescente de solicitações em contraste com a reduzida quantidade de vagas para os programas agrava a situação dos estudantes e limita o acesso à política de assistência estudantil da UnB, tornando-a restritiva e seletiva. É importante destacar a distinção entre focalização e seletividade, conforme explicitado por Boschetti e Teixeira (2004). Compreende-se que a política de assistência estudantil pode ser considerada uma política focalizada, sob o entendimento de que “focalizar, nessa direção, não é restringir o acesso aos direitos, mas no universo atendido, diferenciar aqueles que necessitam de atenção especial para reduzir desigualdades” (p. 4). Assim, da totalidade de estudantes universitários a política de assistência estudantil tem como foco atender aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Porém, as autoras observam que “a focalização passa a ser negativa quando, associada à seletividade, restringe e reduz as ações” (p. 4). Nesse sentido, constata-se que, erroneamente, a política de assistência estudantil tem caminhado na direção da seletividade.

Ao contrário [da focalização], a seletividade rege-se pela intenção de eleger, selecionar, optar, definir quem deve passar pela "peneira" ou pelo crivo. Os objetivos da seletividade não são estabelecer estratégias para ampliar o acesso aos direitos, mas definir regras e critérios para escolher, para averiguar minuciosa e criteriosamente, quem vai ser selecionado, quem vai ser eleito para ser incluído. A seletividade esgota-se em si mesma, em seus critérios de "menor elegibilidade" e conforma-se com a redução e a residualidade nos atendimentos. (BOSCHETTI; TEIXEIRA, 2004, p. 4)

Observa-se, assim, que apesar de frequentemente ambos os termos serem utilizados como sinônimos, eles não exprimem o mesmo significado e podem dotar as políticas sociais de perspectivas distintas. Diante disso, conquanto a política de assistência estudantil constitua-se voltada a atender um público específico e possa ser classificada como focalizada, ela possui, em seu horizonte, o objetivo de ampliar as condições de permanência na educação superior, de reduzir as desigualdades sociais e de democratizar a permanência nessa esfera da educação, conforme definido pelo PNAES (BRASIL, 2010).

Desse modo, com base na legislação, a política de assistência estudantil utiliza-se da focalização para ser compatível com a universalização. Todavia, diante das contradições inerentes à realidade, verifica-se que, na verdade, essa política está caminhando no sentido da seletividade. Essas constatações evidenciam o caráter contraditório das políticas sociais e o

constante movimento de lutas sociais que precisam ser travados para garantir e ampliar a conquista de direitos (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

À vista disso, apesar de a DDS, em geral, contemplar número cada vez maior de estudantes, em comparação aos anos anteriores, o que os dados da Tabela 18 evidenciam é que a demanda atual vem aumentando - em especial, após a implementação de políticas de ações afirmativas para acesso à educação superior. Esse aumento vem exigindo processos de seleção cada vez mais restritivos para acesso aos programas. Assim, mostra-se imperioso realizar análises críticas mais profundas, que contemplem essas lacunas na política de assistência estudantil e forneçam subsídios para ampliar o direito à educação, sobretudo em relação às ações voltadas a garantir a permanência.

Realizadas essas observações, retoma-se a análise da Tabela 17, acerca dos motivos pelos quais os estudantes não participam de outros programas de assistência estudantil. Além da limitação de vagas, que foi o principal motivo elencado pelos discentes, verifica-se que 19,5% dos respondentes informaram que a razão para não participarem de outros programas é devido à falta de acesso às informações sobre todos os programas. Esse motivo, que mostrou-se perceptível nas tabelas anteriores, é reiterado aqui de maneira insistente pelos discentes. Essa informação é de fundamental importância para a DDS, pois mostra que a falta de informação é o segundo maior motivo pelo qual os estudantes estão deixando de participar dos programas aos quais poderiam ter acesso. Na sequência, como terceiro motivo, encontra-se o fato de o estudante perder o prazo para solicitação, opção registrada por 18,9% dos respondentes. Esta razão pode estar relacionada à anterior, pois a ausência de informações sobre os programas pode dificultar o conhecimento de como solicitá-los e dos prazos para solicitar.

Esses números são expressivos e exigem uma ação conjunta para reduzir os prejuízos aos estudantes em decorrência da falta de acesso à informação. Para isso, não há como considerar um único ator, mas todos aqueles envolvidos na permanência estudantil. A responsabilidade inicial é da DDS, que como executora da política de assistência estudantil da UnB deve tornar públicas todas as informações necessárias para acessar seus programas. Contudo, essa responsabilidade deve ser assumida pelos próprios estudantes, cuja tarefa principal é conhecer por completo o edital. Mas, também, pelas coordenações de curso, Centros Acadêmicos, Diretório Central de Estudantes (DCE), Secretaria de Comunicação da UnB (SECOM). Essas instâncias também devem ser responsáveis pela divulgação das informações referentes à assistência estudantil, de maneira que sejam mais acessíveis aos

estudantes, seja por meio do site institucional, das redes sociais e dos murais existentes na universidade, entre outros.

A divulgação deve ser ainda mais ampla, ainda que as informações necessárias para participar dos programas de assistência estudantil da UnB constem no site institucional da Universidade, na página da Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS)³². Além disso, a DDS possui uma página no Facebook³³ com vistas a estabelecer um contato mais próximo com os discentes pelas redes sociais. Todavia, ainda que essas informações sejam relevantes, são necessárias outras estratégias de modo a destravar os empecilhos de acesso aos programas.

Além dos motivos já elencados, 5,9% dos estudantes informaram que solicitaram outros programas, mas não foram contemplados pelo fato de não apresentarem perfil para o programa solicitado, conforme regras previstas em Edital. Esse número representa pequena parte dos respondentes e evidencia que esse não é o maior problema que impede os estudantes de acessarem outros programas. Pelo contrário, grande parte dos discentes apresenta perfil para participar dos Programas, mas não é contemplada por outras razões. Além dos motivos já elencados, o campo “outros” apresentou ainda diferentes registros, tais como: não ter solicitado, dificuldades com a documentação, não atender os critérios previstos em Edital, não ter concluído a avaliação socioeconômica, dentre outros.

A necessidade de participar de determinados programas tem estreita relação com as dificuldades que os estudantes enfrentam para permanecer na universidade. Sobre essas dificuldades é que o próximo item abordará.

5.3. Dificuldades de permanência dos estudantes cotistas sociais na UnB

Inicialmente, questionou-se aos respondentes se eles consideravam que os estudantes cotistas sociais enfrentavam mais dificuldades para permanecer na universidade do que os estudantes que ingressaram na UnB pelo sistema universal de concorrência. A grande maioria, 93,93% dos estudantes responderam “Sim”. Ao passo que somente 5,95% responderam “Não”, conforme mostra a Tabela 19.

³² Site oficial da DDS: <<http://www.dds.dac.unb.br/>>, acesso em: 22 mai. 2019.

³³ Site da página da DDS no Face Book: <<https://www.facebook.com/ddsunb/>>, acesso em: 22 mai. 2019.

Tabela 19 - Opinião dos respondentes em relação aos estudantes cotistas sociais enfrentarem mais dificuldades na permanência do que os demais estudantes (1º semestre/2018)

RESPOSTA	ESTUDANTES	%
Sim	789	93,93%
Não	50	5,95%
Sem resposta	1	0,12%
TOTAL	840	100,00%

Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.

Em seguida, os estudantes foram indagados se enfrentavam dificuldades para permanecer na universidade. A essa indagação, 87,62% dos estudantes informaram enfrentar dificuldades para permanecer na UnB, enquanto 12,26% declararam não enfrentar dificuldades em relação à permanência, de acordo com a Tabela 20.

Tabela 20 - Estudantes respondentes quando questionados se enfrentavam dificuldades para permanecer na UnB (1º semestre/2018)

RESPOSTA	ESTUDANTES	%
Sim	736	87,62%
Não	103	12,26%
Sem resposta	1	0,12%
TOTAL	840	100,00%

Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.

Ao analisar a Tabela 20, observa-se redução do percentual dos estudantes que responderam “Sim” a essa questão em relação aos que responderam “Sim” ao questionamento anterior. Isso pode ocorrer devido ao fato de esses discentes já estarem participando de algum dos programas de assistência estudantil da UnB. Por outro lado, não há como deixar de observar que, ainda que todos esses estudantes sejam contemplados com pelo menos o Programa Auxílio Alimentação, a maioria deles afirmou enfrentar dificuldades para a permanência, as quais podem ser devidas a outras questões não contempladas nos programas de assistência estudantil.

Considerando a informação de que 87,62% dos estudantes cotistas sociais afirmaram enfrentar dificuldades para permanecer na UnB, importa saber quais são as dificuldades específicas que esses estudantes vivenciam. A esse respeito, as respostas dos participantes foram as mais variadas e estão sistematizadas na Tabela 21. Cumpre esclarecer que essa

pergunta foi formulada de maneira que os estudantes pudessem marcar mais de uma opção de resposta, por esse motivo, o somatório das marcações ultrapassa o valor de 100% dos questionários respondidos (840). Além disso, disponibilizou-se o campo “Outros” caso o estudante desejasse especificar outras dificuldades além das enumeradas.

Tabela 21 - Principais dificuldades dos estudantes cotistas sociais da Assistência Estudantil para permanecer na UnB (1º semestre/2018)

DIFICULDADES	ESTUDANTES	%
Distância entre local de residência e a UnB	438	52,1%
Transporte público	437	52,0%
Agravos à saúde mental	405	48,2%
Gastos com xerox, impressão e livros	385	45,8%
Gastos residenciais: aluguel, água, luz, internet, etc.	286	34,0%
Conteúdo das disciplinas	261	31,1%
Adaptação ao ambiente acadêmico	249	29,6%
Conciliar os estudos com o trabalho	246	29,3%
Gastos com materiais para aulas práticas	230	27,4%
Gastos com alimentação	217	25,8%
Agravos à saúde física	102	12,1%
Assédio ou preconceito por parte de outros estudantes	85	10,1%
Assédio ou preconceito por parte de professores	74	8,8%
Insatisfação com o curso	53	6,3%
Assédio ou preconceito por parte de servidores	14	1,7%
Outros	44	5,2%
TOTAL	840	100%

Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.

A Tabela 21 mostra que as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes em relação à permanência estão relacionadas ao deslocamento e locomoção para o *campus* universitário: 52,1% dos estudantes afirmaram enfrentar dificuldades em relação à distância entre o local de residência e a UnB; e 52% apontaram o transporte público como uma das dificuldades à permanência.

Para compreender essa dificuldade, é preciso esclarecer que Distrito Federal tem uma característica geográfica peculiar, pois o centro administrativo localiza-se na região do Plano

Piloto, onde está situado o *campus* Darcy Ribeiro, que é o primeiro e maior *campus* da UnB. Ao redor dessa zona central estão situadas as cidades satélites ou Regiões Administrativas (RAs) de Brasília, que atualmente somam 31 RAs, algumas das quais distam mais de 40km do centro da Capital.

Essa especificidade de Brasília lhe confere ao mesmo tempo uma dependência e independência em relação às Regiões Administrativas. Pois, se por um lado, muitas RAs possuem infraestrutura própria que lhe permitem fornecer as condições necessárias à manutenção de parte de sua população local; por outro lado, grande parte da população do DF ainda necessita deslocar-se até o centro de Brasília diariamente para estudar, trabalhar e realizar outras atividades rotineiras. Soma-se a isso o deslocamento diário de grande parte da população residente no Entorno do DF³⁴ para a Capital.

No que tange à realidade da UnB não é diferente. Apesar da expansão da universidade com a conquista de três novos *campus* em Regiões Administrativas de Brasília (Ceilândia, Gama e Planaltina), o *campus* Darcy Ribeiro ainda é o que recebe maior número de estudantes. Ademais, a depender do local de moradia do estudante e do *campus* em que estuda, as distâncias percorridas serão semelhantes a viagens interestaduais, ainda que realizadas dentro do espaço geográfico do Distrito Federal.

Cumprе observar que as dificuldades apontadas pelos estudantes no que se refere à distância de deslocamento diário refletem a mudança do perfil discente. Considerando que as Regiões Administrativas mais distantes do Plano Piloto, em geral, possuem condições socioeconômicas menos favorecidas, o fato de que a população dessas regiões está alcançando o nível superior em uma universidade pública federal é sinal de grande conquista (GDF, 2015; GDF, 2016). Fato esse que não se deu ao acaso, pelo contrário, é reflexo de um conjunto de ações políticas que ampliaram os caminhos para viabilizar o acesso à educação superior a uma parcela da população que estava alheia a esse espaço. Dentre essas ações incluem-se as políticas de ações afirmativas e a política de assistência estudantil (RISTOFF, 2014).

Assim, apesar do acesso à educação superior representar um avanço para esses discentes, ela está acompanhada de dificuldades que precisam ser superadas para garantir a concretização do direito à educação. Nesse sentido, conforme mostrou a Tabela 21, a

³⁴ Por “Entorno do DF” compreendem-se os Municípios que integram a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE), quais sejam: Abadiânia, Água Fria de Goiás, Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Alto Paraíso de Goiás, Alvorada do Norte, Barro Alto, Cabeceiras, Cavalcante, Cidade Ocidental, Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás, Cristalina, Flores de Goiás, Formosa, Goianésia, Luziânia, Mimoso de Goiás, Niquelândia, Novo Gama, Padre Bernardo, Pirenópolis, Planaltina, Santo Antônio do Descoberto, São João d’Aliança, Simolândia, Valparaíso de Goiás, Vila Boa e Vila Propício, no Estado de Goiás, e de Arinos, Buritis, Cabeceira Grande e Unaí, no Estado de Minas Gerais (BRASIL, 1998).

dificuldade em relação à distância da residência para a UnB pode ser majorada pelo insuficiente atendimento do transporte público. Atualmente, no Distrito Federal, os estudantes têm direito ao Passe Livre Estudantil, que garante gratuidade no acesso ao transporte público do DF para os estudantes da rede pública e privada. Todavia, somente a gratuidade não é suficiente para garantir a mobilidade dos estudantes, visto que existem outras fragilidades no transporte público do DF.

Apesar da gratuidade nas passagens garantida pelo Passe Livre Estudantil é possível supor outros empecilhos que os estudantes enfrentam em relação ao transporte público, tais como: ausência de linhas de ônibus que façam o trajeto entre a residência e a UnB, o que exige que os discentes peguem dois ônibus para chegar às aulas, aumentando ainda mais o tempo despendido no transporte; número insuficiente de ônibus, o que acarreta superlotação e longos períodos de espera; congestionamentos, que somados à distância tornam os percursos ainda mais longos; inexistência de metrô em grande parte das cidades satélites e número reduzido de trens o que torna as viagens em horários de grande movimentação bastante disputadas. Esses obstáculos são ainda maiores para os estudantes que residem no Entorno do DF, que além de percorrerem uma distância maior, não têm acesso ao Passe Livre Estudantil e precisam pagar com dinheiro em espécie o valor integral das passagens.

A despeito de a responsabilidade com o transporte urbano constituir atribuição do Governo do Distrito Federal (GDF), no âmbito da UnB existem ações voltadas a essa necessidade. Os transportes *intracampi* e *intercampi* fornecem deslocamento gratuito para estudantes e servidores da UnB. O transporte *intracampi* circula por quase toda a área da UnB promovendo o deslocamento de forma gratuita à comunidade acadêmica durante o dia e à noite. É de grande importância principalmente para os estudantes residentes na Casa do Estudante Universitário (CEU), que está localizada distante dos demais prédios onde ocorrem as aulas, do Restaurante Universitário, Reitoria e etc. O transporte *intercampi*, por sua vez, realiza o trajeto entre os diferentes *campi* da UnB. Apesar da relevância desse transporte, ele ainda circula em horários reduzidos e com destinos restritos. Em geral, há saídas do *campus* Darcy Ribeiro para os demais *campi*. Todavia, não há saídas diretamente entre os *campi* localizados nas cidades satélites³⁵.

Há que reconhecer os benefícios já conquistados pela população estudantil de Brasília no quesito transporte, todavia, estes não são suficientes para garantir a sua mobilidade, levando-se em conta as dificuldades elencadas. Esta evidência induz à necessidade de se

³⁵ Informação fornecida pelo site oficial da UnB: <<http://prefeitura.unb.br/index.php/horarios-transportes>>, acesso em 08 mai. 2019.

cobrar do poder público distrital as melhorias na política de mobilidade urbana da Capital e a ampliação da oferta de transporte público que contemple os *campi* da UnB. Somado a isso, está a responsabilidade também da UnB de promover melhorias no transporte *intercampi* que pode facilitar o trajeto dos estudantes até a o *campus*.

Na sequência, a Tabela 21 mostra que o terceiro maior problema apontado pelos discentes em relação à permanência na UnB refere-se à saúde mental: 48,2% dos estudantes afirmaram enfrentar dificuldades no que tange a agravos à saúde mental. Esse número é bastante expressivo e pode abarcar desde sentimento de tristeza constante, ansiedade e depressão à ideação suicida, por exemplo. De todo modo, a saúde mental merece tanto cuidado quanto à saúde física, apesar de muitas vezes ser negligenciada. Há que considerar, ainda, que os problemas mais brandos, se não forem diagnosticados e tratados, podem agravar-se com o tempo.

A temática em torno da saúde mental foi abordada na V Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais, realizada pelo Fonaprace/Andifes, em 2018, que utilizou o termo “problemas emocionais” para tratar essas questões. Essa pesquisa mostra que 23,7% dos estudantes, em âmbito nacional, afirmam que dentre as principais dificuldades que impactam no desempenho acadêmico estão os problemas emocionais. Ao detalhar as dificuldades que a pesquisa compreendia como “problemas emocionais” verificou-se que a dificuldade mais expressiva se referia à ansiedade (63,6%), seguida de desânimo/desmotivação (45,6%) e insônia/alterações no sono (32,7%). Além desses índices elevados, chama a atenção o percentual de estudantes que apontaram como principal dificuldade emocional o pensamento suicida (8,5%) e a ideia de morte (10,8%). Esses dois últimos percentuais aumentaram em relação à pesquisa anterior, realizada em 2014, que identificara o percentual de 4,1% para pensamento suicida e 6,4% para ideia de morte (FONAPRACE, 2019).

O adoecimento mental está presente na universidade e precisa ser percebido, analisado e cuidado. Diversos podem ser os fatores que estão acarretando sofrimento psíquico aos discentes. É preciso investir em estudos que identifiquem esses fatores, com vistas a atuar na prevenção, tratamento e acompanhamento psicológico da comunidade estudantil. A universidade deve ser promotora de saúde e não de adoecimento.

No âmbito da UnB, a política de assistência estudantil oferece atendimento psicológico de maneira pontual aos estudantes que participam de seus programas. Porém, a

demanda crescente por esse tipo de atendimento não consegue ser atendida em razão da limitação da equipe da DDS, que possui somente uma psicóloga.

Atualmente, encontra-se em andamento a construção de uma política de apoio à saúde mental com vistas a consolidar a rede de assistência psicológica à comunidade acadêmica da UnB. Dentre os setores que oferecem atendimento psicológico encontra-se o Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos (CAEP), vinculado ao Instituto de Psicologia, que oferece atendimento gratuito não somente à comunidade acadêmica, mas também ao público externo. Todavia, as vagas disponíveis para atendimento são limitadas e nem todos conseguem atendimento com a brevidade que muitas vezes é necessária.

Além do CAEP, recentemente (em 2018), foi criado o Núcleo de Estudos, Pesquisas e Atendimentos em Saúde Mental e Drogas (NESPAD), cujo objetivo é oferecer acolhimento, atendimento psicológico, grupos de escuta, rodas de conversa e orientações à comunidade acadêmica. Por estar em fase de estruturação, o Núcleo está realizando somente atendimentos emergenciais. Além disso, outros setores da UnB oferecem acolhimento aos estudantes que atendem e realizam encaminhamentos, quando necessário, como é o caso da Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), do Serviço de Orientação Universitária (SOU), do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE), da Diretoria da Diversidade (DIV) e da Diretoria de Esporte e Atividades Comunitárias (DEAC)³⁶.

Apesar dos esforços da rede interna da UnB na promoção da saúde e, em especial, da saúde mental, a Universidade não tem condições de suprir todas as necessidades referentes à saúde de seus estudantes e demais membros da comunidade acadêmica. Assim, faz-se necessário reivindicar, também, a responsabilidade do Governo do Distrito Federal em fornecer serviços de saúde pública com qualidade que atendam à população, de modo a fortalecer a interlocução com a rede externa de apoio à UnB no que tange às questões de saúde.

Em acréscimo a esses núcleos de atendimento e como resposta à demanda por apoio à saúde no âmbito universitário, o Decanato de Assuntos Comunitários (DAC) reorganizou³⁷ sua estrutura organizacional e criou uma nova diretoria: a Diretoria de Atenção à Saúde Universitária (DASU), composta pela Coordenação de Promoção de Saúde e Qualidade de

³⁶ Informações fornecidas pelo site oficial da UnB: <<https://noticias.unb.br/publicacoes/76-institucional/2368-universidade-planeja-politica-de-apoio-a-saude-mental>>, acesso em 08 de maio de 2019.

³⁷ A nova estrutura do DAC e a criação da DASU constam no Ato da Reitoria Nº 0573 de 2019, publicado no Boletim de Atos Oficiais da UnB em 02 de abril de 2019. Disponível em: <https://sei.unb.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=4133745&id_orgao_publicacao=0>. Acesso em: 01 jul. 2019.

Vida (ProVida); Coordenação de Atenção Psicossocial (CoAP) e Coordenação de Prevenção (CoPrev). A DASU foi criada em abril de 2019 e encontra-se em fase de estruturação. A nova diretoria propõe como foco o atendimento às questões de saúde da comunidade acadêmica e constitui uma importante iniciativa no âmbito da promoção de saúde na UnB.

Ainda com foco na Tabela 21, convém destacar outras questões indicadas pelos estudantes. De modo geral, dificuldades financeiras foram bastante mencionadas pelos discentes: 45,8 % dos estudantes mencionaram os gastos com xerox, impressão e livros como uma das principais dificuldades que enfrentam para permanecer na UnB; 34% referiram-se aos gastos residenciais, como aluguel, água, luz, internet, etc.; 27,4% apontaram os gastos com materiais para aulas práticas e 25,8% os gastos com alimentação. Observa-se, também, que 29,3% dos estudantes mencionam como dificuldade a necessidade de conciliar os estudos com o trabalho.

É possível perceber que, em geral, os estudantes enfrentam dificuldades para arcar com as despesas necessárias à manutenção na universidade ou, ainda, necessitam trabalhar para auxiliar com a manutenção desses gastos, mas, nesses casos, enfrentam dificuldades para se dedicar aos estudos e, ao mesmo tempo, ao trabalho. Esses fatores evidenciam a relevância de programas que auxiliem no suprimento dessas necessidades, como é o caso do Programa Auxílio Socioeconômico (PASeUnB), mas também de outras ações no âmbito da universidade que concedam bolsas aos discentes, como programas de pesquisa, extensão e estágio remunerados.

Verifica-se também, na Tabela 21, que 31,1% dos estudantes consideram o conteúdo das disciplinas como uma das principais dificuldades enfrentadas. A esse respeito, é necessário refletir sobre a formação básica dos estudantes durante o Ensino Médio, pois, se uma formação nesse nível educacional for insuficiente ou de qualidade inferior refletirá em maiores dificuldades, notadamente, durante os primeiros semestres da graduação. Corroborando com esse entendimento, Zago (2006) afirma que “as lacunas na formação precedente marcam implacavelmente a vida acadêmica” (p. 233). A partir de pesquisa realizada com estudantes de camadas populares, a autora reflete ainda que para esses discentes o acesso à educação superior consiste em “um vitória”, mas que outra maior será garantir a permanência e a conclusão do curso superior, diante das dificuldades que a origem social acarreta à jornada acadêmica.

A Tabela 21 mostra, ainda, que 29,6% dos estudantes fazem referência à dificuldade de adaptação ao ambiente acadêmico. Esse fator pode estar relacionado também às

dificuldades em relação ao conteúdo das disciplinas, tendo em vista o sentimento de (não) pertencimento que os estudantes vivenciam em razão da ausência de familiaridade ou domínio dos conteúdos ministrados. Os estudos desenvolvidos por Nunes e Veloso (2016) identificam que o ambiente acadêmico é um dos principais fatores que interferem na permanência dos estudantes na universidade. Por isso, as autoras reforçam a “importância dos programas de orientação e acolhimento discente para orientar e integrar os acadêmicos na universidade” (p. 53).

Com percentuais menores, mas também importantes, 12,1% dos estudantes mencionaram dificuldades de permanência em decorrência de agravos à saúde física. E 6,3% dos estudantes apontam a insatisfação com o curso como uma das principais dificuldades para permanência. É importante ressaltar, que, ocorrem dificuldades decorrentes de situações de assédio ou preconceito: 10,1% dos estudantes afirmaram enfrentar esse tipo de assédio por parte de outros estudantes; 8,8% por parte dos professores e 1,7% por parte dos servidores. Essa evidência pode ser considerada como fonte de tensões e entra em contradição com o *campus* universitário, *locus* privilegiado de ciência e de ambientação democrática.

Na categoria “Outros”, os estudantes apontaram dificuldades como problemas familiares, de conciliação dos estudos com a maternidade, dificuldades no aprendizado em virtude da defasagem da educação básica, dificuldades no atendimento/relação com os profissionais da DDS e da CGCEU, distância da família ou falta de suporte familiar, não ter computador pessoal, dificuldade de acesso à assistência estudantil, necessidade de trabalhar e conciliar os estudos com o estágio e a falta de segurança no *campus*.

As dificuldades que os estudantes cotistas sociais estão enfrentando para permanecer na universidade podem estabelecer relação com o fato de caracterizarem um novo perfil de estudantes no âmbito da educação superior. A mudança no perfil está relacionada a implementação de políticas públicas que ampliaram o acesso a esse nível educacional a estratos da população que historicamente estiveram alheios a esse espaço.

As políticas de ações afirmativas constituem um marco de grande relevância para o acesso das camadas populares à educação superior. Isto significa que a universidade passa a receber estudantes de diferentes origens étnico-raciais e socioeconômicas: estudantes negros, indígenas, de famílias pobres, provenientes de escolas públicas, as quais muitas vezes possuem qualidade inferior em relação às escolas privadas da educação básica. Assim, se em períodos anteriores, as dificuldades financeiras ou de formação básica insuficiente não eram

recorrentes nas universidades, em virtude da própria seleção imposta pelos vestibulares, agora se fazem presentes e precisam ser solucionadas.

A esse respeito, é importante trazer à memória o que prevê a legislação nacional acerca da política de assistência estudantil, com base no Decreto Nº 7.234 de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Inicialmente, cumpre lembrar que o público alvo definido pelo PNAES é formado prioritariamente por estudantes provenientes da rede pública de educação básica ou com renda per capita familiar de até 1,5 salário mínimo. Além disso, o artigo 3º, § 1º, do PNAES prevê 10 áreas nas quais as ações de assistência estudantil devem ser desenvolvidas, quais sejam: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

A partir das dificuldades elencadas pelos estudantes, verifica-se que essas áreas elencadas pelo PNAES ainda constituem focos dos principais entraves para a permanência na universidade. Apesar de a legislação determinar e de existirem programas que contemplem essas áreas, a realidade estudantil tem evidenciado que ainda existem lacunas para efetivar a plena garantia da permanência estudantil e que essas dificuldades podem vir a se tornarem motivos de retenção acadêmica ou de evasão, que também são situações sobre as quais o PNAES se propõe a agir preventivamente. Assim, evidencia-se que as contradições presentes entre o que prevê a legislação e a realidade concreta dos estudantes revela o quão importante se torna lutar para ampliar políticas educacionais que promovam a democratização da educação superior, notadamente no que se refere ao acesso e a permanência do estudante na instituição.

O campo educacional é um campo de disputa política e a legislação sobre assistência estudantil fragiliza-se em meio a tensões na condução do governo. O fato de sua regulamentação limitar-se ao Decreto Nº 7.234 de 2010, torna o PNAES instável pela própria natureza do decreto, que pode ser revogado pelo governo sucedâneo. O atual contexto político brasileiro é um exemplo do que fora discutido no estudo de Fonseca (2014), referente à oscilação política do Brasil, entre períodos democráticos e autoritários. A mudança do governo de Estado, após a destituição da Presidenta Dilma Rousseff e das eleições de 2018, são exemplos dessa instabilidade na condução da gestão pública. O atual contexto político torna ainda mais desafiador, e necessário, concretizar o PNAES como política de Estado e não apenas como política de governo.

O direito à educação somente será plenamente assegurado, conforme previsto na legislação brasileira, se essas diversas faces das necessidades educacionais forem observadas, de modo a atender os diferentes sujeitos que ocupam o espaço universitário. Apesar dos ganhos que a política de cotas traz para os estudantes, exige-se que sejam ampliadas as ações que efetivem a permanência do estudante até a conclusão do curso superior com êxito.

Observadas as dificuldades atinentes à permanência dos estudantes cotistas sociais da assistência estudantil, a seção a seguir se propõe a conhecer a opinião e avaliação desses estudantes acerca da política de assistência estudantil vigente na UnB.

5.4. Importância dos Programas de Assistência Estudantil para a permanência na UnB

Com vistas a conhecer a opinião dos estudantes cotistas sociais acerca dos programas de assistência estudantil da UnB, questionou-se aos discentes qual a importância dos atuais programas de assistência estudantil para auxiliar na permanência dos estudantes cotistas sociais. Essa questão foi organizada com uma escala composta por três níveis de respostas para cada programa: “menos importante”, “importante” e “muito importante”. Alguns estudantes marcaram mais de um nível para o mesmo programa, por isso, alguns programas ultrapassaram o número total de respondentes ao questionário, que foram 840 estudantes, como já mencionado. De todo modo, os percentuais foram calculados sobre esse número total para viabilizar a compreensão e análise, conforme apresenta a Tabela 22.

Tabela 22 - Opinião dos respondentes sobre a importância dos Programas de Assistência Estudantil para auxiliar na permanência dos estudantes cotistas sociais na UnB (1º semestre/2018)

IMPORTÂNCIA/ PROGRAMAS	MENOS IMPORTANTE		IMPORTANTE		MUITO IMPORTANTE	
	Estudantes	%	Estudantes	%	Estudantes	%
Programa Bolsa Alimentação	9	1,1%	224	26,7%	604	71,9%
Programa Auxílio Socioeconômico	10	1,2%	230	27,4%	600	71,4%
Programa Moradia Estudantil	15	1,8%	249	29,6%	573	68,2%
Programa Bolsa Permanência do MEC	26	3,1%	304	36,2%	502	59,8%
Programa Auxílio Creche	49	5,8%	308	36,7%	479	57,0%
Programa Acesso à Língua Estrangeira	76	9,0%	387	46,1%	384	45,7%
Programa Vale Livro	137	16,3%	376	44,8%	326	38,8%
TOTAL	840	100,0%	840	100,0%	840	100,0%

Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.

A Tabela 22 mostra que, dentre os atuais programas de assistência estudantil da UnB, o Programa Bolsa Alimentação, o Programa Auxílio Socioeconômico e o Programa Moradia Estudantil foram os três primeiros assinalados como “muito importante”(s) para auxiliar na permanência, com 71,9%, 71,4% e 68,2%, respectivamente. Na sequência, está o Programa Bolsa Permanência do MEC, com 59,8% para “muito importante”. E, em seguida, o Programa Auxílio Creche com 57% para “muito importante”. O Programa Acesso à Língua Estrangeira e o Programa Vale Livro obtiveram maiores percentuais no nível “importante”, com 46,1% e 44,8%, respectivamente. Todavia, os percentuais para esses programas também foram elevados para o nível “muito importante” representando 45,7% e 38,8%, respectivamente.

Esses dados permitem observar que os programas prioritários assinalados pelos discentes dizem respeito a necessidades básicas indispensáveis à permanência estudantil: alimentação, auxílio financeiro e moradia. Todavia, os demais programas também foram demarcados como “importante” (s) ou “muito importante”(s) para auxiliar na permanência.

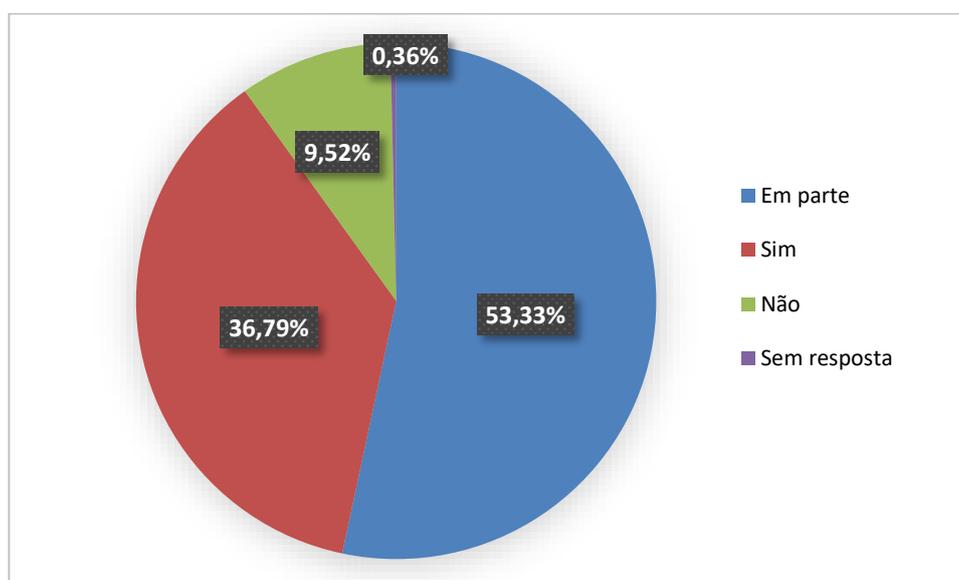
É importante ressaltar que as perguntas visavam a obtenção de informações dos discentes acerca das ações da universidade que são de maior relevância para a permanência, sem, contudo, desconsiderar que outras necessidades se fazem presentes na caminhada acadêmica e requerem ações específicas para atendê-las. A finalidade foi conhecer a realidade estudantil, com vistas a ampliar a garantia de direitos e viabilizar plenas condições de permanência e conclusão do curso superior.

Atualmente o acesso gratuito à alimentação é garantido a todos os estudantes que são classificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, após realizar a avaliação socioeconômica junto à DDS. Isso representa uma conquista, visto que não há demanda reprimida para o Programa Bolsa Alimentação. Por outro lado, como apontado em momento anterior, muitos estudantes solicitam os Programas Auxílio Socioeconômico e Moradia Estudantil, mas muitas vezes não são contemplados devido ao reduzido número de vagas para esses programas. Os dados da Tabela 22 evidenciam que os estudantes reforçam o quão importantes são esses programas para garantir a permanência e por isso deve haver ampliação no número de vagas de modo a contemplar a demanda existente.

Em relação aos demais Programas, destaca-se que todos foram considerados majoritariamente como “importante” ou “muito importante”, reiterando que são ações relevantes para garantir a sua permanência. Nenhum dos programas oferecidos pela assistência estudantil da UnB foi apontado pelos estudantes como “menos importante”, o que evidencia a necessidade de cada um deles para promover a permanência estudantil.

Em seguida, os estudantes foram indagados se os atuais programas de assistência estudantil da UnB são suficientes para garantir a permanência e a conclusão do curso com êxito. Para essa questão foi disponibilizado campo aberto onde os estudantes puderam justificar suas respostas. Esse campo era opcional, assim, nem todos os estudantes expressaram sua opinião. O Gráfico 8 mostra as respostas atribuídas a essa indagação.

Gráfico 8 - Opinião dos respondentes quando questionados se os Programas de Assistência Estudantil da UnB são suficientes para garantir a permanência e a conclusão do curso com êxito (1º semestre/2018)



Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.

O Gráfico 8 mostra que maior parte dos respondentes, 53,33% do total, consideram que os programas de assistência estudantil da UnB são suficientes “Em Parte” para garantir a permanência e a conclusão do curso com êxito. Em seguida, vê-se que 36,79% dos estudantes consideram que os programas são “Sim” suficientes para garantir a permanência; e 9,52% dos discentes afirmaram que os programas “Não” são suficientes para assegurar as condições de permanência na universidade. O detalhamento do número de respostas e de justificativas apresentadas pelos discentes é visível na Tabela 23.

Tabela 23 - Opinião dos respondentes quando questionados se os Programas de Assistência Estudantil da UnB são suficientes para garantir a permanência e a conclusão do curso com êxito (1º semestre/2018)

OPÇÃO	RESPOSTAS		JUSTIFICATIVAS	
	Estudantes	%	Estudantes	%
Em parte	448	53,33%	348	41,43%
Sim	309	36,79%	182	21,67%
Não	80	9,52%	70	8,33%
Sem resposta	3	0,36%	240	28,57%
TOTAL	840	100%	840	100%

Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.

Observa-se, a partir da Tabela 23, que número expressivo de estudantes (mais de 90%) registrou que os programas são suficientes ou são suficientes em parte para garantir a permanência; ao passo que somente 9,52% dos estudantes atribuíram “Não” a esse questionamento. Apesar de, à primeira vista, essa avaliação tender a ser positiva, cumpre compreender por quais motivos os estudantes atribuíram essas respostas. Para isso, serão analisadas as justificativas apresentadas pelos respondentes em questão aberta do questionário, as quais foram analisadas utilizando-se da análise de conteúdo, cujas fases foram descritas na introdução desta dissertação e na parte inicial deste Capítulo 5.

Inicia-se a análise a partir das justificativas dos estudantes que responderam “Em Parte”, tendo em vista que foi a mais registrada pelos discentes (53,33%). Alguns estudantes discriminaram mais de um motivo para justificar sua opinião, nesses casos os diferentes motivos foram considerados separadamente. Por isso, o somatório da coluna “Estudantes”, na Tabela 24, ultrapassa o total de respondentes a essa opção (348). De todo modo, os percentuais foram calculados considerando o quantitativo total de respondentes, conforme apresenta a Tabela 24.

Tabela 24 - Justificativas dos estudantes que afirmaram que os Programas de Assistência Estudantil são suficientes “EM PARTE” para garantir a permanência e a conclusão do curso com êxito (1º semestre/2018)

JUSTIFICATIVAS À RESPOSTA "EM PARTE"	ESTUDANTES	%
O valor das bolsas não é suficiente.	125	35,9%
Existem outras dificuldades/necessidades não contempladas pelos programas.	92	26,4%
A quantidade de vagas não é suficiente.	74	21,3%
Os programas auxiliam na permanência.	23	6,6%
Os programas auxiliam, mas não são suficientes.	18	5,2%
O estudante também precisa se dedicar aos estudos.	7	2,0%
Por causa dos critérios para continuar recebendo.	7	2,0%
Outros	23	6,6%
TOTAL DE RESPONDENTES	348	100%

Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.

A Tabela 24 evidencia que o principal motivo pelo qual os estudantes consideram que os programas de assistência estudantil garantem parcialmente a permanência diz respeito ao baixo valor das bolsas: 35,9% dos discentes afirmaram que “o valor das bolsas não é suficiente” para garantir a permanência estudantil. Para explicitar essa opinião serão transcritos, a seguir, alguns relatos dos estudantes. Ressalta-se que as respostas aos questionários foram confidenciais, assim, os respondentes serão representados pelo termo “Estudante” seguido de um número sequencial.

Os programas contribuem muito para minha permanência na universidade, porém o valor deveria ser reajustado, visto que há anos a bolsa se mantém no valor de 400 reais e o custo para se viver aumenta gradativamente. (Estudante 1).

Custo de vida alto em Brasília e o valor dos benefícios são restritos e o estudante que faz curso diurno não consegue trabalhar e acaba passando dificuldades financeiras. (Estudante 2)

Eles ajudam com o apoio mínimo para a subsistência, mas, ainda assim, o aluno tem que estagiar/trabalhar pra conseguir se manter. Por conta desse acúmulo de tarefas em demasia, acaba pesando da mesma forma. Mesmo assim eu sou muito grata pelo auxílio, pois sei que jamais teria conseguido ficar sem eles. Seja por que é na UNB o único lugar que consigo ter acesso à

alimentação, seja porque o auxílio permanência sempre ajudou a mim e minha família dentro do possível. (Estudante 3)

Eu acredito que o auxílio é bem vindo, porém, não é suficiente. Ser pobre, negro e universitário não é fácil. Passamos por várias lutas diárias. Uma bolsa de R\$ 465,00 ajuda bastante, mas se fomos parar para pensar, não dá para fazer muita coisa, (não em Brasília). O aumento desse auxílio (digo o valor em si) ajudaria ainda mais essas pessoas (e me incluo nelas) que precisam desse dinheiro. (Estudante 4)

Os relatos desses estudantes revelam diversas questões que perpassam a vida acadêmica, as quais os levam a afirmar que o valor dos auxílios é insuficiente, ainda que os considerem primordiais para a permanência. Dentre os fatores que sobressaem das falas desses discentes, vê-se a referência ao fato de o custo de vida em Brasília ser elevado e também de não haver reajuste periódico do valor dos benefícios, como mostram os relatos dos Estudantes 1 e 2. Muitos estudantes são provenientes de outros estados do Brasil e além das dificuldades de adaptação e de residir longe da família, eles se deparam com custos de vida maiores do que em outras capitais federais, o que torna a permanência ainda mais onerosa. Além disso, o fato de não haver previsão de reajuste do valor dos benefícios interfere significativamente no poder de compra que lhes é atribuído, em decorrência da inflação.

A necessidade de ter que trabalhar para complementar a renda, em virtude de o valor das bolsas ser insuficiente para arcar com todas as despesas, também foi outro fator mencionado pelos estudantes, como destaca o Estudante 3. Além do mais, as condições de origem – familiares e socioeconômicas – desses discentes também interferem diretamente na permanência, como argumentou o Estudante 4. A origem popular desses estudantes faz com que eles necessitem de auxílios financeiros com valores que atendam a todas as suas necessidades, tendo em vista que muitas vezes a família não dispõe de condições financeiras para custear as despesas acadêmicas. Pelo contrário, por vezes os estudantes têm que utilizar dos auxílios para ajudar nas despesas do núcleo familiar, como mencionou a Estudante 3.

O fato de o valor dos auxílios ser considerado insuficiente para garantir a permanência não está relacionado somente ao valor em si, mas também às condições familiares desses discentes. Aqueles estudantes cujas famílias possuem renda familiar mais elevada têm suas despesas básicas e pessoais atendidas pelo núcleo familiar (como despesas domésticas, de higiene pessoal, de lazer etc.). Por outro lado, estudantes provenientes de famílias menos favorecidas economicamente nem sempre encontram esse suporte financeiro no núcleo familiar. Assim, o valor dos benefícios é utilizado para assegurar a manutenção de vida do estudante (e às vezes também da família) e não somente para custear despesas acadêmicas.

Como abordado no Capítulo 3 desta dissertação, o PNAES tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Em consonância com essa finalidade, possui como objetivos: I. democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II. minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III. Reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

Para alcançar tal fim, os programas que concedem auxílio financeiro são de extrema relevância para assegurar a permanência estudantil e requerem ser ampliados, não apenas no que tange à quantidade de bolsas ofertadas, mas também no que se refere ao valor. As disparidades entre o que dispõe a legislação e a realidade vivenciada pelos estudantes são reveladoras das contradições que se interpõem entre as políticas públicas e realidade social.

Além do valor dos auxílios, 26,4% dos estudantes relataram que “existem outras dificuldades/necessidades não contempladas pelos programas”, por isso consideraram que estes são “Em Parte” suficientes para garantir a permanência. A esse respeito os discentes elencaram diversas dificuldades que interferem na permanência e que não são alcançadas pelos programas de assistência estudantil da UnB. Muitas das quais foram apontadas anteriormente, na Tabela 21, quando foram analisadas as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes para permanecer na universidade. A seguir, apresentam-se alguns relatos dos estudantes para expressar essa opinião.

As variantes/motivos para permanecer ou concluir o curso não dependem apenas de dinheiro. Muitas vezes são os aspectos psicológicos que mais prejudicam a permanência do estudante na universidade. (Estudante 5)

A ajuda dos programas sociais é de grande ajuda para a permanência na Universidade. Porém, questões emocionais, psicológicas e de adaptação à forma de ensino da Universidade são agravantes não considerados nesses programas. (Estudante 6)

Existem fatores como transporte público por exemplo que dificultam muito a presença nas aulas e até mesmo o desempenho nos estudos. Trabalho e estudo também se tornam uma rotina dobrada e dificultam a permanência na universidade. Porém são desafios e fico aliviada de ter conseguido pelo menos no sétimo semestre o auxílio bolsa estudantil para conseguir terminar a faculdade. (Estudante 7)

Infelizmente só o auxílio não ajuda em questões de distância da universidade, saúde mental, cansaço físico e mental causado pelas atividades acadêmicas e pelo tempo gasto com transporte. (Estudante 8)

Ao mesmo tempo em que o dinheiro ajuda muito, ele em si não é o suficiente pra manter alguém motivado. Outros quesitos como distância e lacunas na aprendizagem infeliz do ensino médio também são fatores. (Estudante 9)

Porque preciso trabalhar para pagar contas (aluguel, água, luz, internet), e arcar com despesas pessoais. E é muito puxado trabalhar e estudar, a faculdade também exige muito estudo e dedicação. Também pode ocorrer danos a saúde mental por ser uma rotina estressante. (Estudante 10)

As falas desses estudantes evidenciam as diversas “outras dificuldades/necessidades” que eles enfrentam para permanecer na universidade e que eles compreendem estar para além dos programas de assistência estudantil da UnB. Tendo em vista que o quantitativo de estudantes que apresentou essa justificativa foi significativo, buscou-se identificar, em suas respostas, quais são essas outras dificuldades ou necessidades. Com base na recorrência em que apareceram são elencadas: necessidade de apoio psicológico (dificuldades quanto à saúde mental/emocional); dificuldade com transporte, distância e locomoção entre casa e UnB; dificuldades decorrentes da baixa qualidade do ensino médio e necessidade de suporte para aprendizagem; dificuldade de conciliar estudos com trabalho; dificuldades financeiras da família; necessidade de comprar materiais ou equipamentos específicos para determinadas disciplinas ou aulas práticas; dificuldade de conciliar os estudos com o cuidado dos filhos; necessidade de atendimento à saúde física; dificuldades no relacionamento familiar; dificuldades em decorrência do curso ser noturno e em relação à segurança pública; dificuldades no relacionamento com os professores (cobrança, falta de compreensão); insatisfação com o curso; vivência de situações de preconceito; dificuldades em virtude da distância da família.

Na sequência, a Tabela 24 mostrou ainda que 21,3% dos estudantes afirmaram que “a quantidade de vagas não é suficiente”, por essa razão consideram que os programas de assistência estudantil são parcialmente suficientes para garantir a permanência. A esse respeito, a Tabela 17 mostrou que o maior motivo para o estudante não participar de todos os programas de que necessita é a quantidade reduzida de vagas. Em complemento, cumpre destacar algumas justificativas dos estudantes.

Os programas ajudam a manter a permanência, porém não são suficientes, afinal, não contemplam todos que necessitam. (Estudante 11)

Devido ao número bem limitado de vagas em programas essenciais como o auxílio socioeconômico. (Estudante 12)

A quantidade de bolsas de auxílio econômico é insuficiente para a quantidade de alunos que precisam. (Estudante 13)

A quantidade de programas sociais são suficientes, porém as vagas não. (Estudante 14)

No meu caso sim, mas vejo que outras pessoas sofrem para continuar sua graduação, por falta de vaga para a concessão dos auxílios. (Estudante 15)

Eu só tenho acesso a um dos programas oferecidos, que é a alimentação, que me ajuda muito, às vezes só eu como na minha casa por ter esse programa, já será a terceira vez que tentarei o auxílio socioeconômico, porque nas duas primeiras não fui contemplada dentro do quantitativo de vagas. (Estudante 16)

Por não ter conseguido o auxílio socioeconômico, precisei procurar alguma forma de ganhar dinheiro e isso implicou em notas menores por agora ter menos tempo livre para estudar. (Estudante 17)

No momento eu fui contemplada apenas com a bolsa alimentação, no entanto tenho uma grande necessidade de conseguir uma renda para que seja possível me manter no ambiente acadêmico; já pensei em trancar o curso por questões financeiras, já que realizei duas tentativas para solicitação do auxílio socioeconômico, porém as vagas são poucas, preciso de uma renda para arcar com os custos no ambiente acadêmico. (Estudante 18)

As justificativas dos estudantes explicitam a elevada demanda para participar dos programas, que, no entanto, não é suprida por completo. Apesar de alguns estudantes reconhecerem que os programas apresentam propostas que poderiam garantir a permanência – como os Estudantes 11 e 14 - eles destacam que as vagas não são suficientes, em especial no Programa Auxílio Socioeconômico (que concede bolsa mensal no valor de R\$ 465,00), como mencionam os Estudantes 12 e 13. Há o destaque ainda, realizado pelo Estudante 15, de que os programas não são suficientes para garantir a permanência, pelo exato fato de não atenderem a todos os que necessitam. Outros estudantes relataram as experiências pessoais de já terem solicitado os programas (inclusive mais de uma vez) e não terem sido contemplados dentro do número de vagas disponíveis no edital – é o caso dos Estudantes 16, 17 e 18.

Os relatos desses estudantes evidenciam a situação de vulnerabilidade socioeconômica em que suas famílias estão inseridas, vivenciando restrições alimentares (relato da Estudante 16). Além disso, os estudantes mencionam também as dificuldades decorrentes da necessidade de terem que procurar um emprego ou de realizar outra atividade para complementar a renda, o que interfere no rendimento acadêmico (Estudante 17); e também sobre a possibilidade de trancar o curso devido à ausência de condições financeiras para custear a graduação (Estudante 18).

As dificuldades elencadas pelos estudantes revelam o quão limitados são os recursos destinados à assistência estudantil. É evidente que as políticas voltadas à ampliação do acesso, como a Lei de Cotas, causaram o aumento da procura pelos programas de assistência estudantil. O que revela ser imperioso ampliar também programas e ações que promovam a permanência, pois assegurar o acesso sem garantir a permanência pode levar à evasão.

Os dados da V Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais, realizada pelo Fonaprace/Andifes, são expressivos sobre essa questão. A pesquisa mostrou que, considerando o âmbito nacional, 70,2% dos estudantes de graduação têm renda per capita familiar de até 1,5 salário mínimo. Na região Centro-Oeste, onde se localiza a Universidade de Brasília, esse percentual é de 63,7% dos estudantes. Como mencionado, esse nível de renda é compatível com o perfil para acesso aos programas de assistência estudantil, o que tende a potencializar a procura desses estudantes por esses programas. A pesquisa detalha ainda que, na região Centro-Oeste, 18,6% dos estudantes têm renda per capita mensal familiar de até meio salário mínimo; e 45,9% possuem renda mensal per capita familiar de até um salário mínimo (FONAPRACE, 2019). Ou seja, são estudantes que possuem situação acentuada de vulnerabilidade socioeconômica e que necessitam de ações efetivas que garantam, além do acesso, as condições para a permanência e a conclusão do curso com qualidade.

As justificativas supramencionadas foram as mais expressivas nos relatos dos estudantes que afirmaram que os programas são suficientes “Em Parte” para garantir a permanência e a conclusão do curso com êxito. Os demais motivos apresentados pelos estudantes constam na Tabela 27, sendo que: 6,6% dos estudantes reforçaram que “os programas auxiliam a permanência”; 5,2% mencionaram que “os programas auxiliam, mas não são suficientes”; 2% afirmaram que “o estudante também precisa se dedicar aos estudos” para garantir a permanência e a conclusão do curso com êxito; e 2% dos estudantes mencionaram que os programas são suficientes “em parte” para garantir a permanência “por causa dos critérios para continuar recebendo” os programas.

Ainda sobre essa indagação, cumpre observar as justificativas apresentadas pelos estudantes que responderam que os programas “Não” são suficientes para garantir a permanência e a conclusão do curso com êxito. O número de estudantes que apresentaram essa resposta foi de 80 estudantes, dos quais 70 justificaram sua opinião. Alguns estudantes expuseram mais de um motivo para justificar por que consideram que os programas “Não” são suficientes. Por essa razão, o somatório da coluna “Estudantes” ultrapassa o número total

de respondentes que justificaram essa resposta, pois foram calculadas as frequências com que cada justificativa foi apresentada pelos discentes. Os percentuais foram calculados considerando o total de respondentes para essa alternativa, como mostra a Tabela 25.

Tabela 25 - Justificativas dos estudantes que afirmaram que os Programas de Assistência Estudantil “NÃO” são suficientes para garantir a permanência e a conclusão do curso com êxito (1º semestre/2018)

JUSTIFICATIVAS À RESPOSTA "NÃO"	ESTUDANTES	%
O valor das bolsas não é suficiente.	43	61,4%
Existem outras dificuldades/necessidades não contempladas pelos programas.	17	24,3%
A quantidade de vagas não é suficiente.	17	24,3%
Por causa dos critérios para continuar recebendo.	2	2,9%
TOTAL DE RESPONDENTES	70	100,0%

Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.

É possível observar, a partir da Tabela 25, que a principal justificativa para os estudantes afirmarem que os programas “Não” são suficientes para garantir a permanência decorre do valor das bolsas: 61,4% dos estudantes declararam que o “valor das bolsas não é suficiente” para garantir a permanência. Em seguida, 24,3% dos estudantes afirmaram que “existem outras dificuldades/necessidades não contempladas pelos programas” e o mesmo percentual considerou que “a quantidade de vagas não é suficiente” para atender todos os estudantes. E 2,9% dos estudantes alegaram que os programas “Não” são suficientes “por causa dos critérios para continuar recebendo”.

Verifica-se que as justificativas apresentadas pelos estudantes para afirmar que os programas “Não” são suficientes para garantir a permanência são similares àquelas apresentadas pelos discentes que consideram que são suficientes “Em Parte”. Assim, fica evidente, a partir das informações apresentadas pelos estudantes ao longo de suas respostas, quais são as reais dificuldades que eles enfrentam para permanecer na UnB e quais são as fragilidades que eles encontram na política de assistência estudantil dessa universidade em relação a uma efetiva garantia da permanência.

Para melhor compreender a situação do estudante cotista social na universidade, é preciso estar atento à condição do grupo familiar. Além da baixa renda familiar – que se encontra na faixa de até 1,5 salário mínimo mensal per capita familiar – as condições de

(des)emprego dos demais membros da família podem interferir diretamente nas condições de permanência do estudante. Fica claro, pois, que essa questão ultrapassa a instância universitária e remete ao nível de atuação do Estado.

Essa preocupação remete à necessidade de conhecer a conjuntura econômica e política que interfere diretamente nas condições de vida da sociedade e dos estudantes na universidade, com vistas a efetivar uma análise que compreenda a totalidade social. Segundo dados do IBGE, a taxa de desocupação³⁸ no Brasil têm crescido gradativamente nos últimos anos. Se em 2012, esse índice estava na faixa de 7,3%; em 2017, chegou a 12,5%; e os dados do primeiro trimestre de 2019 registraram 12,7%. (IBGE, 2018; IBGE, 2019). O número de pessoas que está em busca de emprego, mas não consegue se inserir no mercado de trabalho é crescente, o que aumenta as fragilidades socioeconômicas dessa população.

Assim, o acesso e a permanência dos estudantes provenientes das camadas populares à universidade são dificultados pelas condições de carência que afligem alguns segmentos da sociedade brasileira. A universidade abriga indivíduos de níveis socioeconômicos diferenciados, alguns provenientes de famílias capazes de garantir a sua permanência de forma plena; outros, porém, não. Esses últimos, portanto, requerem políticas que assegurem essa permanência.

A Síntese de Indicadores Sociais, realizada pelo IBGE (2018), apresenta algumas razões do (não)acesso à educação superior pela população jovem brasileira. Os dados mostram que, da população pesquisada, 48,9% dos homens e 33,6% das mulheres, com idade entre 18 e 19 anos que concluíram o ensino médio, não haviam ingressado na educação superior. Alegaram, como principal motivo para não estudar, o fato de estar trabalhando, procurando emprego ou porque deveriam trabalhar em breve. O segundo principal motivo apresentado referia-se à “falta de dinheiro para pagar as despesas (mensalidade, transporte, material escolar etc.)”, motivo apresentado por 15,8% dos homens e por 18,5% das mulheres (IBGE, 2018, p. 103).

Esses dados mostram o quanto as dificuldades financeiras agregadas à necessidade de trabalhar para suprir despesas básicas interferem no acesso e na permanência na educação

³⁸ *Taxa de ocupação* refere-se à “proporção de pessoas desocupadas em relação à força de trabalho.” (IBGE, 2018, p. 139). *População desocupada* diz respeito às “pessoas de 14 anos ou mais de idade sem trabalho em ocupação na semana de referência que tomaram alguma providência efetiva para consegui-lo no período de referência de 30 dias, e que estavam disponíveis para assumi-lo na semana de referência. Consideram-se, também, como desocupadas as pessoas sem trabalho na semana de referência que não tomaram providência efetiva para conseguir trabalho no período de 30 dias porque já haviam conseguido trabalho que iriam começar após a semana de referência.” (IBGE, 2018, p. 135). *Força de trabalho* significa o “Conjunto de pessoas de 14 anos ou mais de idade que estavam ocupadas ou desocupadas na semana de referência.” (IBGE, 2018, p. 133).

superior por grande parte da população jovem do país. Há que reconhecer que, se os auxílios já disponíveis não conseguem suprir todas as necessidades desses estudantes, é dever do Estado – por meio não só das universidades, mas também de outras políticas sociais – buscar formas mais efetivas de assistência ao estudante.

Voltando aos dados desta pesquisa, ainda com base na Tabela 23, cumpre destacar algumas justificativas apresentadas pelos estudantes que responderam “Sim” à indagação: os programas de assistência estudantil são suficientes para garantir a sua permanência na universidade? Recordar-se que essa opção foi assinalada por 309 estudantes, o que equivale a 36,79% do total de respondentes, dos quais 182 justificaram sua opinião. As respostas a essa questão são eloquentes e algumas são destacadas a seguir.

Dizer que são “suficientes” seria injusto, eles são essenciais para minha permanência e conclusão do curso. Sem os programas eu jamais teria o nível superior. (Estudante 19).

Creio que sem eles seria impossível a permanência e conclusão do curso. (Estudante 20)

Claro que sim! Se não fosse essa ajuda eu não teria condições físicas e mentais para continuar estudando nessa instituição. Atualmente minha [mãe] se encontra desempregada, essas bolsas deixam ela menos preocupada comigo! Eu agradeço muito por ter conseguido! (Estudante 21)

São o que possibilita a maioria dos cotistas sociais de permanecerem até o final do curso. (Estudante 22)

São importantes porque garantem minimamente que eu me concentre exclusivamente aos meus estudos, garantindo um aproveitamento melhor da minha graduação! (Estudante 23)

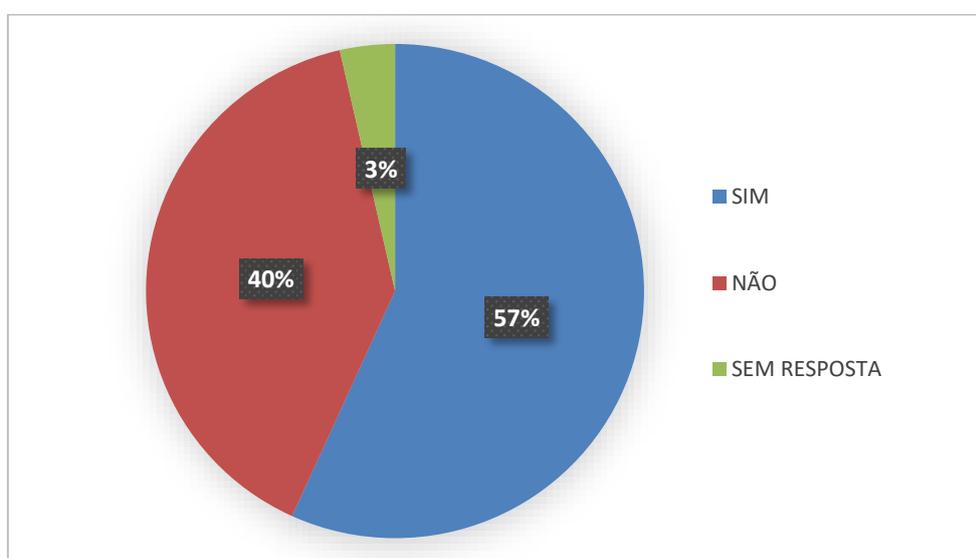
Sim, com certeza. Faço parte do Programa Bolsa Alimentação que me ajuda muito com as alimentações necessárias (Café da manhã, Almoço e Janta). Eu não teria condições de custear todas elas, e faço parte do Auxílio Socioeconômico, que me ajuda bastante com o transporte até a UnB, me ajuda a comprar livros para as aulas e me ajuda também com impressões, copias etc. (Estudante 24)

Os relatos desses estudantes atestam a importância dos programas de assistência estudantil para garantir a permanência na universidade, em especial, para os estudantes cotistas sociais, como defendeu o Estudante 22. Observa-se que, quando contemplados pelos programas de que necessitam, esses estudantes têm suas necessidades supridas e encontram condições de se dedicar à graduação alcançando melhores rendimentos – observação realizada pelo Estudante 23. Contudo, a finalidade dos programas somente será alcançada se os

estudantes forem de fato contemplados com os programas de que precisam, como apontou o Estudante 24.

Os estudantes foram ainda indagados se existem outros programas, projetos ou ações que a UnB poderia promover para garantir a sua permanência. A esse questionamento, 57% dos estudantes responderam que “Sim”, ao passo que 40% responderam que “Não” e 3% dos estudantes não responderam a essa questão, como mostra o Gráfico 9.

Gráfico 9 - Opinião dos respondentes quando questionados se existem outras ações que a UnB poderia promover para auxiliar na permanência dos estudantes cotistas sociais (1º semestre/2018)



Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.

As análises empreendidas até aqui têm evidenciado que, em decorrência das dificuldades que os estudantes enfrentam para permanecer na universidade, eles reconhecem outras necessidades que precisam de ações específicas para serem atendidas, como mostra o Gráfico 9. Atrelado a esse questionamento foi disponibilizado campo aberto para que os estudantes que responderam “Sim” pudessem sugerir outras ações necessárias para auxiliar nas condições de permanência. Dentre os 477 estudantes que responderam “Sim” a essa questão, 352 estudantes justificaram suas respostas. A diversidade de respostas foi ampla, todavia, em esforço de síntese, as sugestões mais recorrentes foram organizadas na Tabela 26.

Tabela 26 - Outras Ações sugeridas pelos participantes para auxiliar na permanência dos estudantes cotistas sociais da UnB (1º semestre/2018)

OUTRAS AÇÕES	ESTUDANTES	%
Apoio Psicológico	92	26,1%
Disciplinas de Reforço/Monitoria	40	11,4%
Parcerias para Estágio Remunerado	29	8,2%
Atenção à saúde física e odontológica	27	7,7%
Projetos de Pesquisa/Extensão/Monitoria Remunerados	25	7,1%
Ampliação do Transporte (DFTrans, Intercampi e Intracampi)	23	6,5%
Projetos de Cultura/Esporte/Lazer	21	6,0%
Acolhimento/Integração Calouros	15	4,3%
Ampliar a quantidade de vagas nos Programas	15	4,3%
Acompanhamento acadêmico/pedagógico	13	3,7%
Ampliar o Programa de Moradia - CEU	13	3,7%
Aumentar o valor das bolsas	9	2,6%
Outros	30	8,5%
TOTAL DE RESPONDENTES	352	100,0%

Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.

As ações propostas pelos estudantes, na Tabela 26, permitem reconhecer que elas são coerentes com as dificuldades elencadas pelos discentes em momentos anteriores. A demanda mais recorrente está relacionada à necessidade de apoio psicológico, como afirmou 26,1% dos estudantes. A esse respeito, os respondentes apontaram a necessidade de realização desse atendimento pela própria Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) e também por outros setores da UnB, com vistas a ampliar a oferta, diante da elevada demanda de estudantes por esse tipo de atendimento. Além da preocupação com a saúde mental, os estudantes também sugeriram a realização de parcerias, em especial com o Hospital Universitário de Brasília (HUB) para atendimento à saúde física e odontológica, opção registrada por 7,7% dos estudantes. A fim de elucidar essas sugestões, apresentam-se algumas justificativas dos respondentes.

Apoio psicológico gratuito e possível a TODOS os alunos em vulnerabilidade. É extremamente difícil conseguir atendimento no CAEP e, enquanto isso, continuamos a adoecer mentalmente e nos matar por conta do sistema excludente. (Estudante 25)

O apoio para a saúde mental dentro de sala de aula. Temos professores muito rígidos e não abrem mão de ajudar o aluno de alguma forma, isso é tortura. O aluno se mata por estudar, não dorme bem, não come bem, e quando chega no final e não consegue a nota para passar, pode perder a cabeça. (Estudante 26)

Apoio psicológico. Toda a pressão da universidade é muito maior para os alunos de baixa renda, de escola pública ou negros. A chance de serem acometidos por depressão e outras coisas relacionadas, assim como eu fui, é muito maior. São alunos que na maioria das vezes não têm apoio fora da faculdade. Um acompanhamento/ acesso psicológico e psiquiátrico seria ideal. (Estudante 27)

Um ligado à saúde ou mesmo negociar com o sistema de saúde local para que estudantes, usuários dos programas e principalmente os que moram nas casas do estudante, possam se consultar no posto mais próximo da UnB já que o HU não pode atendê-los, além do acesso a dentistas que é extremamente difícil de se conseguir num posto de saúde. (Estudante 28)

Parceria com HuB para cuidar da saúde de quem não tem condições de ter um convênio médico. (Estudante 29)

Além das questões de saúde, foram reiterados pelos estudantes os problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Em decorrência das fragilidades do ensino médio público, 11,4% dos estudantes sugeriram a criação de disciplinas básicas de reforço, em especial, no primeiro semestre do curso, com o intuito de auxiliar os estudantes calouros no aprendizado de conteúdos que requerem uma boa base do ensino médio. Além disso, sugeriram também a oferta de disciplinas, monitorias, cursos de capacitação específicos para cada curso, no decorrer da graduação, e não apenas para o estudante calouro. Os relatos a seguir expressam as sugestões desses estudantes:

Em cursos de Exatas, o Programa Exatas Básicos, que forneceria a base necessária para o Ciclo Básico de cursos de exatas (Matemática, Física), algo extremamente problemático para estudantes que ingressam pelo Sistema de Cotas para Escolas Públicas, os mesmos poderiam optar por cursar o Programa antes de iniciar o Ciclo Básico do curso, o que colaboraria para a permanência na Universidade, visto que vários [estudantes] entram em condição sem conseguir terminá-lo. (Estudante 30)

Eu percebi que, para aqueles que vieram de escolas públicas, há grande dificuldade para acompanhar as atividades curriculares, se tratando de cursos de exatas, é explícita a falta de preparo dos alunos ao entrar em contato com alguns conteúdos, por exemplo, os conteúdos de cálculo 1. Imagino que se houvesse a possibilidade da criação de uma disciplina comum (pré-cálculo) aos cursos de exatas para amenizar as dificuldades enfrentadas, reduziria a quantidade de reprovações desnecessárias

exponencialmente, além de possibilitar a redução de gastos \$\$\$. (Estudante 31)

Projetos de maior integração dos alunos, a conteúdos básicos dos cursos. Seminários Integrativos entre cursos próximos a fim de diminuir o "isolamento" dos alunos e promover maior integração entre os diferentes cursos. Apoio psicológico... (Estudante 32)

As declarações a respeito das dificuldades com o aprendizado mostram uma fragilidade atinente à própria gestão universitária, visto que se trata de adequar a grade curricular às necessidades dos estudantes cotistas - demanda que se dirige mais diretamente ao Decanato de Ensino Graduação (DEG) e aos coordenadores dos cursos.

No que se refere à complementação da renda, os estudantes sugerem a possibilidade de parcerias entre a DDS e outros setores da UnB e também com outros órgãos para viabilizar a oferta de estágios (8,2%), programas de pesquisa, extensão e monitoria remunerados (7,1%). A proposta desses estudantes é de que a oferta dessas ações priorizem estudantes da assistência estudantil, os quais se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Seguem outras sugestões dos estudantes a esse respeito.

Reservar vagas de estágio na UnB para alunos de assistência estudantil. Esses estudantes são os que mais precisam de experiência profissional e renda extra. (Estudante 33)

Facilitação na promoção de bolsas de estágios ou de projetos de iniciação científica, tentar parcerias com empresas para que esses estudantes tenha bolsas de estágio concomitante com seus cursos. (Estudante 34)

Projetos como os lançados este ano pelo Dex, em parceria com a Docca (ex:PromeDEA), nos quais são oferecidas bolsas de extensão para estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. (Estudante 35)

Oferecer mais acesso a línguas e bolsas de estudos, como PIBIC e PIBEX, além de dar oportunidades de intercâmbio, que é tão importante como vivência, para formação dos alunos. (Estudante 36)

Trabalhos vinculantes universidade-escola, em que alunos iriam ajudar os professores em escolas publicas e receber um auxilio por esse trabalho. (Estudante 37)

As declarações dos estudantes dão ênfase à necessidade de atividades de pesquisa, extensão e estágios, as quais, se contemplarem as áreas de formação dos estudantes, tiverem carga horária adequada e bolsa remunerada podem proporcionar uma rica experiência para a vida acadêmica e profissional desses discentes. Além disso, a concessão de auxílio financeiro por atividades de cunho formativo, minimiza a necessidade de esses estudantes recorrerem a

outras ofertas de trabalho que não estejam diretamente relacionadas às respectivas áreas de formação. Cumpre lembrar que o PNAES prevê que as ações de assistência estudantil devem ser desenvolvidas de maneira articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que reforça a importância de dar atenção às demandas estudantis nesse sentido e empenhar esforços para viabilizar sua concretização.

Diante das questões analisadas até aqui, percebe-se que os estudantes têm um posicionamento claro a respeito de suas necessidades e que suas demandas específicas são reafirmadas em diferentes itens do questionário. Considerando as diferentes ações sugeridas pelos estudantes na Tabela 26, elaborou-se uma “nuvem de palavras”, a qual está expressa na Figura 4.

Figura 4 - Nuvem de Palavras criada a partir das ações sugeridas pelos estudantes para auxiliar na permanência dos estudantes cotistas sociais da UnB (1º semestre/2018)



Fonte: elaboração própria, utilizando a ferramenta “word cloud”, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.

A criação dessa nuvem de palavras utilizou a ferramenta on-line “word cloud”³⁹, a qual, a partir de determinado texto, realiza a contagem das palavras e evidencia, por tamanhos diferentes, aquelas que foram mais recorrentes. Nesse caso, o texto de entrada foi composto por todas as respostas dos estudantes a essa questão. Na Figura 4, chama a atenção o destaque da palavra “psicológico”, que, como se tem observado na trajetória da análise dos dados, tem sido fortemente mencionada pelos estudantes, como também mostrou a Tabela 26. Além disso, outras palavras foram evidenciadas na Figura 4, como “estudantes”, “auxílio”, “mental”, “extensão”, “bolsa”, “apoio”, “médio” e assim por diante. O uso dessa ferramenta permite visualizar de outra maneira as exposições dos estudantes e contribui para transmitir a informação de maneira visual.

Além das ações até aqui mencionadas, os estudantes elencaram ainda: mobilização dos professores para melhorar a relação professor/estudante; flexibilização da grade horária dos cursos; programa de apoio para aquisição de material didático (para aulas teóricas e práticas); flexibilização do valor das bolsas para contemplar maior número de estudantes; incentivo para realizar intercâmbio; palestras de incentivo sobre gestão do tempo e articulação com o mercado de trabalho; criação de novas salas de estudo e laboratórios de informática; ampliação do programa de moradia para incluir estudantes que residem no DF; incentivo ao desenvolvimento de projetos sociais pelos estudantes e também de retorno desse conhecimento às suas comunidades de origem.

Reconhece-se que os atuais programas de assistência estudantil da UnB não contemplam de maneira específica todas as demandas apontadas pelos estudantes, algumas das quais estão previstas no PNAES, quando no Artigo 3º elenca as diversas áreas em que as ações de assistência estudantil devem ser desenvolvidas. Por esse motivo, apresentou-se aos estudantes uma questão específica sobre as demais áreas mencionadas pelo PNAES para que eles avaliassem o grau de importância de cada uma delas. As opções de resposta consideraram três níveis: menos importante, importante ou mais importante. Os resultados são apresentados na Tabela 27.

³⁹ A ferramenta word cloud está disponível on-line e de forma gratuita no site: < <https://www.wordclouds.com/>>. Acesso em: maio de 2019.

Tabela 27 - Opinião dos respondentes sobre a importância das seguintes áreas do PNAES para auxiliar na permanência dos estudantes cotistas sociais (1º semestre/2018)

IMPORTÂNCIA/ PROGRAMAS	MENOS IMPORTANTE		IMPORTANTE		MUITO IMPORTANTE	
	Estudantes	%	Estudantes	%	Estudantes	%
Atenção à Saúde	16	1,9%	265	31,5%	554	66,0%
Apoio Pedagógico	24	2,9%	289	34,4%	521	62,0%
Acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação	13	1,5%	307	36,5%	515	61,3%
Inclusão Digital	48	5,7%	345	41,1%	445	53,0%
Cultura	62	7,4%	344	41,0%	424	50,5%
Esporte	85	10,1%	358	42,6%	389	46,3%
TOTAL	840	100,0%	840	100,0%	840	100,0%

Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.

Em geral, os estudantes assinalaram como “muito importante” ou “importante” todas as áreas elencadas na Tabela 27. Prioritariamente, a “atenção à saúde”, o “apoio pedagógico”, o “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação” obtiveram os maiores percentuais para “muito importante”, sendo, 66%, 62%, 61,3%, respectivamente. As áreas de “inclusão digital”, “cultura” e “esporte” apresentaram percentuais mais equilibrados para “muito importante” e “importante”, mas, de todo modo, foram consideradas pela maior parte dos estudantes como muito importantes para auxiliar na permanência.

As áreas mencionadas na Tabela 27 foram retiradas *ipsis litteris* do que consta no Artigo 3º, § 1º, do PNAES (BRASIL, 2010), excetuando-se as áreas nas quais existem programas específicos desenvolvidos pela DDS, quais sejam: moradia estudantil, alimentação, transporte e creche (além das parcerias com a Editora UnB e o UnB Idiomas). É importante destacar que o Programa Auxílio Socioeconômico foi criado com a finalidade de fornecer auxílio financeiro voltado a contemplar as demais áreas do PNAES não contempladas por programas específicos. Contudo, reconhece-se que somente o repasse de auxílio financeiro pode não suprir de maneira efetiva as necessidades relacionadas a essas áreas.

Em relação às diversas necessidades estudantis, cumpre destacar que além da DDS existem outros setores da UnB que atuam no atendimento dos estudantes e contemplam

algumas dessas demandas. Acerca da “atenção à saúde” ainda não há parceria estabelecida entre a UnB e outros órgãos para viabilizar o acesso dos estudantes a consultas e atendimentos médicos, apesar de esta ser uma demanda recorrente apresentada pelos discentes. Todavia, verifica-se que a UnB tem empenhado esforços para criar estratégias voltadas à promoção da saúde, em especial da saúde mental, como demonstra a criação recente da Diretoria de Atenção à Saúde Universitária (DASU).

No que tange ao “apoio pedagógico”, apesar de não haver um programa com essa nomenclatura específica no âmbito da DDS, o Programa Auxílio Socioeconômico fornece ajuda financeira para auxiliar o estudante em suas necessidades acadêmicas. Somado a isso, o Programa Vale Livro e o Programa Acesso à Língua Estrangeira são parcerias realizadas entre a DDS e a Editora UnB e o UnB Idiomas, respectivamente, que objetivam auxiliar nas condições de aprendizagem dos discentes.

Além disso, encontra-se em desenvolvimento na DDS o projeto de acompanhamento acadêmico dos estudantes participantes dos programas de assistência estudantil da UnB, com a finalidade de fornecer suporte a esses discentes durante a trajetória na universidade. O projeto encontra-se em fase inicial e tem priorizado o acompanhamento de estudantes com risco de desligamento, contudo, o objetivo mais amplo é agir de forma preventiva em situações de retenção e evasão, por meio de parcerias com as coordenações dos cursos de graduação, com vistas a agir de forma preventiva no decorrer da formação dos estudantes. Essa ação constitui um desafio para a equipe técnica da DDS, sobretudo em razão do número reduzido de profissionais para atender a elevada demanda.

No âmbito da UnB, existem outras ações voltadas ao acompanhamento dos estudantes, como as desenvolvidas pelo Decanato de Ensino de Graduação (DEG). Dentre as diretorias desse decanato, encontra-se a Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica (DAIA), que “promove e desenvolve ações de apoio acadêmico e de orientação psicoeducacional, por meio do Serviço de Orientação ao Universitário (SOU)” (UnB, 2019b, p. 87). O SOU possui equipe interdisciplinar (psicólogos e pedagogos) e atua tanto no acompanhamento dos estudantes quanto na orientação a professores e coordenadores de curso, além de desenvolver outros programas acadêmicos, como os programas de tutoria.

Em relação ao “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação” existe na UnB uma coordenação específica para atender a esse público: a Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência, vinculada ao Decanato de Assuntos Comunitários (DAC). Esse setor assumiu o

caráter de coordenação em 2017, visto que até então era organizado como Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE). A coordenação manteve a sigla, por ser amplamente conhecida desde a sua criação, em 1999. O PPNE tem como objetivo “estabelecer uma política permanente de atenção às pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas na UnB e assegurar sua plena inclusão à vida universitária.” (UnB, 2019c).

A atuação do PPNE mostra-se fundamental para desenvolver ações de acessibilidade no âmbito da Universidade, em especial, com a ampliação do acesso à educação superior às pessoas com deficiência, promovido pela Lei de Cotas, a partir de 2016. Entretanto, promover acessibilidade e inclusão social desse perfil de estudantes é dever de toda a comunidade universitária e também da comunidade em geral, com vistas a garantir o direito à educação, o acesso aos espaços públicos e a autonomia desses sujeitos.

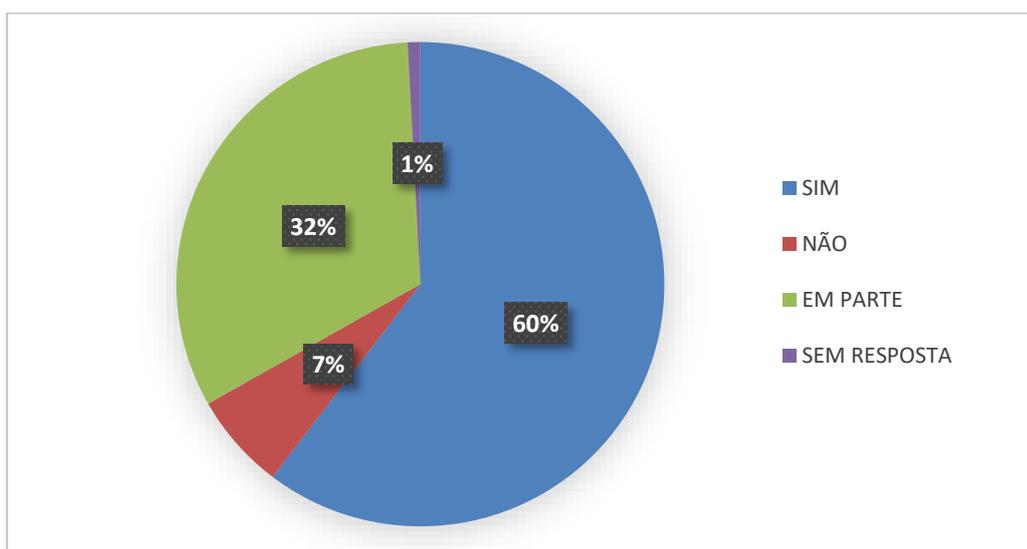
As áreas de “cultura” e “esporte”, por sua vez, também são organizadas por uma diretoria específica no âmbito da UnB: a Diretoria de Esporte e Atividades Comunitárias (DEAC), vinculada ao DAC. Sob essa Diretoria encontram-se duas coordenações: a Coordenação de Arte e Cultura (CoAC) e a Coordenação de Esporte e Lazer (CEL). A primeira, promove, executa e fomenta projetos artísticos e culturais para e pela Universidade, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento à UnB (UnB, 2019d). A segunda (CEL) busca promover a integração da comunidade universitária por meio do esporte e lazer, apoiando práticas esportivas voltadas para a promoção de saúde e qualidade de vida e também o preparo de atletas para representar a UnB em competições (UnB, 2019e).

Além dos setores mencionados, é importante destacar a atuação da Diretoria da Diversidade (DIV), vinculada ao Decanato de Assuntos Comunitários (DAC). A DIV organiza sua atuação a partir de quatro coordenações: Coordenação das Mulheres (CODIM), Coordenação Indígena (COQUEI), Coordenação LGBT (CODSEX) e Coordenação Negra (COQUEN). Essa Diretoria desenvolve papel fundamental no âmbito da universidade e, em especial, a COQUEI e a COQUEN são primordiais para auxiliar nas demandas dos estudantes cotistas, tendo em vista o atendimento voltado aos discentes indígenas e negros (UnB, 2019g).

Apesar de existirem outros setores da UnB que realizam atendimento aos estudantes, o foco desta pesquisa recai sobre a política de assistência estudantil, executada pela Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS). O diferencial do atendimento realizado na DDS leva em consideração a situação de vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes. Diante disso,

intentou-se conhecer a opinião dos discentes participantes desta pesquisa a respeito do atendimento fornecido pela equipe que executa a política de assistência estudantil da UnB (DDS/DAC). As opiniões dos estudantes são apresentadas no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Opinião dos Respondentes quando questionados se o atendimento da equipe que executa a política de assistência estudantil da UnB (DDS/DAC) é satisfatório (1º semestre/2018)



Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.

Gráfico 10 mostra que 60% dos respondentes consideram que o atendimento da equipe da DDS é satisfatório. Em seguida, 32% dos estudantes consideram que o atendimento é “em parte” satisfatório. E somente 7% afirmaram que o atendimento “não” é satisfatório. Inicialmente, considera-se positiva a avaliação dos estudantes acerca do atendimento da equipe da DDS. Todavia, convém analisar os motivos pelos quais os estudantes que responderam “não” ou “em parte” atribuíram essas respostas. As justificativas para essa questão são apresentadas na Tabela 28.

Tabela 28 - Justificativas dos estudantes que responderam que o atendimento da equipe que executa a política de assistência estudantil da UnB (DDS/DAC) “NÃO” é satisfatório ou é satisfatório “EM PARTE” (1º semestre/2018)

JUSTIFICATIVAS ÀS RESPOSTAS "NÃO" E "EM PARTE"	ESTUDANTES	%
Dificuldade para esclarecer dúvidas/receber informações	65	29,7%
O atendimento poderia ser mais humano/empático	57	26,0%
Burocracia	19	8,7%
Demora na seleção	16	7,3%
Divulgação/Comunicação	14	6,4%
Critérios para seleção	12	5,5%
Programas não atendem toda a demanda	12	5,5%
Quantidade reduzida de profissionais	9	4,1%
Dificuldade para conseguir a documentação exigida	3	1,4%
Outros	36	16,4%
TOTAL DE RESPONDENTES	219	100%

Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.

A Tabela 29 revela que os principais motivos para os estudantes não considerarem satisfatório o atendimento da equipe da DDS estão relacionados à “dificuldade para esclarecer dúvidas/receber informações” (29,7%) e por avaliarem que “o atendimento poderia ser mais humano/empático” (26%). Vale lembrar que, como evidenciou a Tabela 17, anteriormente, muitos estudantes deixam de participar de programas a que têm necessidade em virtude da falta de acesso às informações necessárias para acessar tais programas. Assim, é importante que sejam repensadas as formas de atendimento e de prestar esclarecimentos aos estudantes por parte da equipe da DDS. Além disso, a observação feita pelos discentes de que o atendimento poderia ser mais humano/empático pode estar relacionada também aos momentos em que eles se dirigem à DDS para sanar dúvidas ou buscar informações, seja em atendimento com equipe da recepção ou com a equipe técnica.

Em acréscimo a essas razões, 8,7% dos estudantes alegaram que a “burocracia” (8,7%) e a “demora na seleção” (7,3%) são outros fatores que fazem com que o atendimento não seja satisfatório. Agregadas a essas razões eles mencionaram também a falha na “divulgação/comunicação” sobre os programas ou novos projetos desenvolvidos pela DDS tanto para novos estudantes quanto para aqueles que já participam de algum dos programas de

assistência estudantil. Questionam também os “critérios para seleção” (5,5%) dos estudantes e mencionam a necessidade de haver ações da equipe no sentido de prevenir fraudes à seleção, bem como a necessidade de canais que viabilizem denúncias anônimas por parte de estudantes.

Ademais, os estudantes reiteraram que os “programas não atendem toda a demanda” (5,5%) e mencionaram as dificuldades decorrentes da “quantidade reduzida de profissionais” (4,1%) para atender todos os estudantes de maneira adequada. Alguns estudantes (1,4%) alegaram também “dificuldade para conseguir a documentação exigida” nos editais.

Apesar dos pontos negativos evidenciados pelos estudantes, destaca-se que número significativo de respondentes afirmou que o atendimento da DDS é satisfatório. Para elucidar essas opiniões seguem alguns relatos.

Embora o número de vagas ofertadas pela assistência seja insuficiente e, portanto, o programa não consiga alcançar grande parte dos alunos, o atendimento realizado pela equipe, em relação ao recebimento dos documentos, o contato e demais atividades realizadas por eles, são em suma muito satisfatórios.

São prestativos, atenciosos na maioria dos casos, e sempre nos notificam se falta algo ou não para completar algum cadastro ou processo.

Creio que os métodos para participar de qualquer um dos programas são bem desenvolvidos e executados pela equipe da DDS.

Todo mundo com quem lidei é muito gentil e paciente, só tenho a elogiar o atendimento.

Em todos os casos que precisei de informações, participei de algum processo pra conseguir as bolsas eles foram bem prestativos e me atenderam muito bem.

Sempre que tenho dúvidas sobre o assunto me atendem corretamente sanando toda as dúvidas

Considero o atendimento da DDS excelente. Toda equipe está de parabéns e sempre disponível.

Sim, fui muito bem atendida e informada. Todas as dúvidas foram tiradas na época que estava precisando.

Se por um lado, alguns estudantes evidenciam fragilidades no atendimento da equipe que executa a política de assistência estudantil da UnB, por outro lado, pontos positivos também são destacados pelos estudantes. De todo modo, é salutar reconhecer que os estudantes que recorrem aos programas de assistência estudantil, em geral, carregam consigo

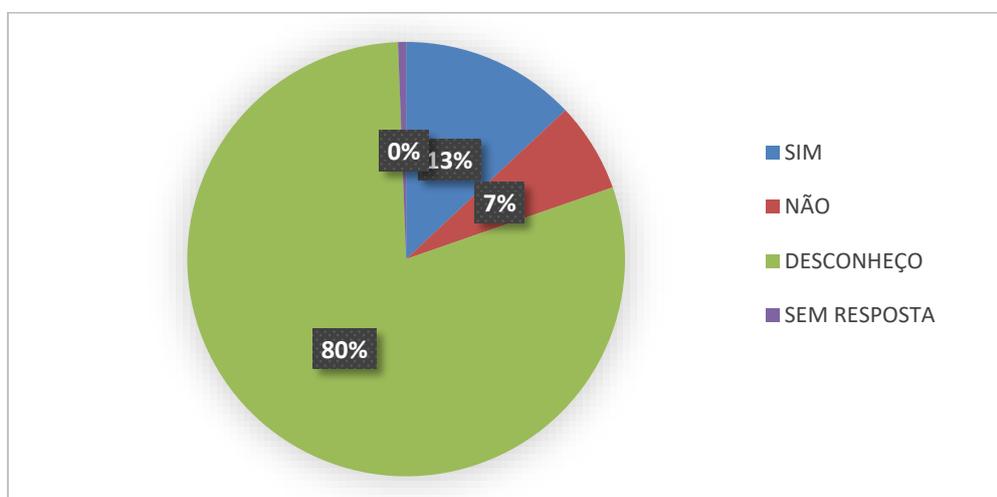
outras dificuldades que os inserem em situação de vulnerabilidade socioeconômica, assim, o atendimento que lhes é ofertado deve visar minimizar as barreiras que eles enfrentam para acessar e permanecer na universidade.

As opiniões expressas pelos estudantes ao longo das questões expostas no questionário forneceram ricas contribuições para pensar a política de assistência estudantil no âmbito da educação superior. Em especial, foram apresentadas sugestões de melhorias e estratégias para aprimorar o desenvolvimento dessa política no âmbito da UnB. Evidenciou-se, assim, a importância de possibilitar aos estudantes opinarem e participarem da construção das políticas que são destinadas a eles. Nesse sentido, foram realizadas indagações aos estudantes a respeito da participação estudantil na política de assistência estudantil da UnB, as quais são apresentadas a seguir.

5.5. Participação dos estudantes na Política de Assistência Estudantil na UnB

Com o intuito de perceber, a partir do ponto de vista dos estudantes, como ocorrem (e se ocorrem) movimentos de organização discente no que se refere à política de assistência estudantil da UnB, foi indagado se os estudantes que participam dos programas de assistência estudantil da UnB contam com representação estudantil para promover o diálogo com a equipe gestora da DDS/DAC. As respostas a esse questionamento estão apresentadas no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Respostas dos participantes quando questionados se os estudantes que participam dos Programas de Assistência Estudantil da UnB contam com representação estudantil para promover o diálogo com a equipe gestora da DDS/DAC (1º semestre/2018)



Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.

Do total de participantes da pesquisa, 80% relataram que “desconhecem” a existência de representação estudantil por parte dos estudantes da assistência estudantil para viabilizar o diálogo entre estudantes e gestão. Por outro lado, 13% dos estudantes responderam que “sim”, ao passo que 7% dos estudantes responderam “não”.

As informações expressas no Gráfico 11 evidenciam fragilidades na participação dos estudantes em esferas de decisão e na interlocução com a equipe gestora da política de assistência estudantil da UnB. Pois, se existe essa representação discente, quase a totalidade dos estudantes desconhecem essa informação e, conseqüentemente, não participam desse espaço.

Com vistas a esclarecer essa questão, foram realizadas consultas ao site da DDS e nos documentos constantes dessa página com vistas a identificar se há formalização da representação estudantil. Todavia, não foi localizada informação a esse respeito. Em consulta ao Face Book verificou-se que há uma página do Centro de Assistência Estudantil (CAssis) que, aparentemente, seria uma espécie de Centro Acadêmico (CA) dos estudantes da Assistência Estudantil, porém, a última publicação nessa página data de abril de 2018, o que não confirma se esse espaço ainda está ativo ou não.

Em busca de informações formalizadas a esse respeito, verificou-se que no ano de 2016 foi criada a Comissão Especial Permanente de Assistência Estudantil (CEPAE), por meio da Resolução da Reitoria Nº 0121/2016. A criação dessa comissão resultou das demandas apresentadas pelos discentes, em acordo com a Reitoria, após movimento de ocupação da UnB, em apoio ao movimento estudantil em âmbito nacional. Essas mobilizações reivindicavam, sobretudo, a não aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 55 e 241/2016, popularmente conhecida como “PEC do Teto dos Gastos Públicos”, a qual foi aprovada como Emenda Constitucional Nº 95/2016.

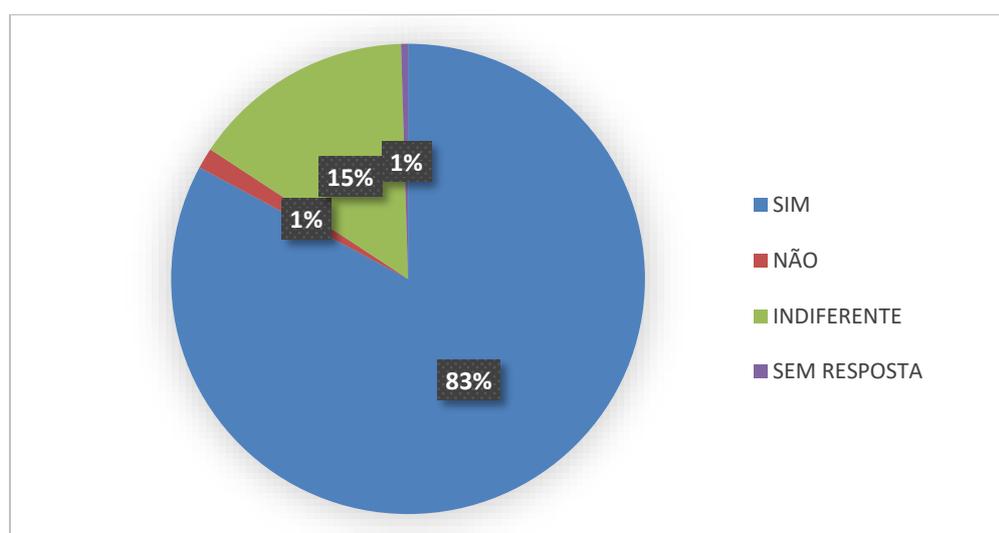
A criação da Comissão Especial Permanente de Assistência Estudantil (CEPAE) atendeu parte das reivindicações estudantis, em especial, relacionadas às demandas da assistência estudantil. A comissão foi criada com caráter consultivo para subsidiar as decisões da Câmara de Assuntos Comunitários (CAC/DAC) e sua composição deve contar com membros da administração superior da UnB e de estudantes eleitos, dentre os participantes da assistência estudantil. Em consulta ao site da UnB verificou-se que a primeira reunião da

comissão aconteceu no dia 10 de janeiro de 2017⁴⁰. Todavia, apesar da conquista que a criação dessa comissão significou para o movimento estudantil, naquele período, não são conhecidas novas informações sobre a mobilização dessa comissão ou dos estudantes representantes da assistência estudantil atualmente.

A ausência de informações acerca de uma esfera de representação discente voltada para os estudantes da assistência estudantil reflete a parca mobilização dos estudantes para reivindicar demandas que lhes são específicas. Sabe-se que no âmbito do movimento estudantil mais amplo existe o Diretório Central dos Estudantes (DCE) e os Centros Acadêmicos (CAs) de cada curso. Porém, somente os estudantes da assistência estudantil sabem quais são suas dificuldades e necessidades e são eles que terão condições de apresentá-las à gestão superior. Conforme argumenta Pereira (2008a), política pública não se faz somente a partir do Estado, pelo contrário, requer a atuação da sociedade, que também exerce papel decisivo para sua consolidação.

Quando questionados se espaços de diálogo entre os estudantes e a equipe da DDS/DAC podem promover melhorias nas condições de permanência dos estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas sociais, 83% dos estudantes responderam que “Sim”. Por outro lado, 15% dos estudantes reconheceram tal iniciativa como “Indiferente”; ao passo que somente 1% respondeu que “Não”, conforme Gráfico 12.

Gráfico 12 - Respostas dos participantes quando questionados se espaços de diálogo entre os estudantes e a equipe da DDS/DAC podem promover melhorias nas condições de permanência dos estudantes cotistas sociais (1º semestre/2018)



Fonte: elaboração própria, a partir das informações do questionário aplicado aos estudantes.

⁴⁰ Consulta realizada ao site da UnB: <<https://noticias.unb.br/publicacoes/76-institucional/1183-unb-tem-primeira-reuniao-da-comissao-permanente-de-assistencia-estudantil>> Acesso em: 16 jul. 2019.

O Gráfico 12 mostra que os estudantes reconhecem a importância da organização coletiva e do diálogo com a gestão para promover melhorias nas condições de permanência na universidade. Contudo, vê-se que não há organização efetiva por parte desses estudantes capaz de pressionar a regularidade de espaços de discussão. Em contrapartida, observa-se também ausência de iniciativas por parte da gestão para acolher esses estudantes e promover espaços de diálogo. Desse modo, é crucial ouvir o que estudantes têm a dizer a respeito da forma como é organizada a política de assistência estudantil da UnB, em especial os estudantes cotistas sociais, sendo que configuram novo perfil estudantil no ambiente universitário.

A grande adesão dos estudantes em responder ao questionário desta pesquisa evidenciou o quanto eles estão dispostos a expor suas opiniões. Esse fato sobressaiu-se nas questões abertas, as quais demandaram bastante dedicação às análises, visto ter sido recorrente os estudantes aproveitaram o espaço de uma resposta aberta para expor dificuldades, problemas e opiniões pessoais, as quais nem sempre estavam diretamente relacionadas ao tema central da pergunta. Apesar de exigir maior esforço para sistematização, categorização e análise das respostas, esses espaços se mostraram muito ricos e mereceram a atenção desta pesquisadora.

Embora o questionário semiestruturado seja um procedimento menos pessoal de coleta de dados, visto não existir contato direto entre pesquisador e participante, percebeu-se que esses espaços abertos se tornaram oportunidades de “fala” aos discentes. E muitas vezes eles reiteravam a mesma resposta, ainda que com outras palavras, em diferentes perguntas. Isto evidencia a importância de se proporcionar espaços coletivos de diálogo na DDS.

As análises realizadas no decorrer do Capítulo 5 permitiram conhecer as reais condições em que se encontram os estudantes cotistas sociais da UnB. Identificar e analisar as diversas dificuldades que esses estudantes enfrentam para permanecer na universidade e suas avaliações sobre os programas de assistência estudantil configurou-se em um momento de rica reflexão acerca do binômio acesso-permanência na educação superior. Verificou-se que o número elevado de ingressantes, a partir do sistema de cotas sociais, tem modificado o perfil discente na universidade. Todavia, esses novos estudantes possuem necessidades específicas que exigem uma política de assistência estudantil ampliada e capaz de atender às novas demandas existentes. Além disso, requer da Universidade articulação e organização para responder aos novos desafios postos, com vistas à democratização da educação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões empreendidas ao longo desta dissertação debruçaram-se sobre o tema do acesso e permanência na educação superior, considerando o processo de democratização desse nível educacional no Brasil. Em especial, lançou-se o olhar para a Política de Cotas Sociais, definida pela Lei Nº 12.711 de 2012, e para a Política de Assistência Estudantil da Universidade de Brasília. O principal objetivo consistiu em analisar se a política de assistência estudantil dessa universidade garante as condições de permanência aos estudantes que ingressam pelo sistema de cotas sociais e que participam dos programas de assistência estudantil.

Para compreender com profundidade essas atuais políticas, buscou-se investigar o acesso à educação superior no Brasil a partir do final do século XVII, como forma de conhecer as diferentes determinações que marcaram o movimento histórico da educação superior. Tendo em vista o método em que se baseou esta pesquisa - o método histórico crítico-dialético, analisar a historicidade do objeto de investigação é parte fundamental do caminho metodológico, com vistas a identificar as contradições que perpassaram o objeto de análise no decorrer da história e para compreender a totalidade social em que está inserido (MARX; ENGELS, 1998; KUENZER, 2011; SOUSA, 2014).

A partir da investigação histórica, percebeu-se que o acesso à educação superior esteve restrito a uma pequena parcela da população, pertencente à elite política e econômica que dispunha de poder financeiro para enviar seus filhos a Portugal ou para custear o ensino em uma das escolas superiores criadas no Brasil. O perfil dos estudantes que acessavam a educação superior naquele período expressava o perfil daqueles que faziam parte dessa elite: em geral, pessoas de classe social e economicamente favorecida (CARVALHO, 2006; SCHWARTZMAN, 2001).

Todavia, o conjunto de movimentos e lutas em defesa da educação pública, gratuita e universal, no decorrer do século XX, proporcionou a criação de universidades públicas, de novos *campus* universitários nas capitais brasileiras e também a abertura de faculdades privadas. Essas medidas começaram a proporcionar o ingresso de novos estudantes à educação superior, oportunizando o acesso de estudantes das camadas populares às universidades e modificando, ainda que de maneira gradual, a configuração do *campus* brasileiro (RISTOFF, 2014).

Compreendeu-se que as políticas sociais, no âmbito da sociedade capitalista, são essencialmente contraditórias, tendo em vista que configuram conquista de direitos à classe trabalhadora, mas também atendem aos interesses da classe detentora do capital (PALUDO; VITÓRIA; 2014; BEHRING; BOSCHETTI, 2011). Nessa contextura, verifica-se que a política de educação encontra-se ancorada na esfera do direito, contudo, no que tange à educação superior, observa-se a esquiva do Estado para efetivar plenamente esse direito, atribuindo o alcance dos níveis mais elevados de ensino ao mérito individual.

Coloca-se, assim, um contraponto em meio à política educacional: aquele que a tenciona entre o mérito e o direito. O mérito pauta-se pela lógica do individualismo, que atribui à capacidade de cada indivíduo a responsabilidade sobre suas condições de vida. Desconsidera, assim, as interferências que as esferas mais amplas da sociedade acarretam para o âmbito individual (BARBOSA, 2003). Desse modo, relega à competência de cada sujeito a possibilidade ou não de acessar a educação superior. Na perspectiva do direito, por outro lado, compreende-se que as necessidades individuais devem ser asseguradas de maneira ampla, sem exigência de contrapartida e sem basear-se na seleção estrita a partir da capacidade individual. Nessa perspectiva, compreende-se que o direito à educação superior será plenamente efetivado quando superadas as restrições de acesso que ainda subsistem nesse nível educacional – tendo em vista, também, a garantia da permanência e diplomação.

O processo de construção da política de educação no Brasil passou por momentos de avanços e retrocessos, sempre permeados por lutas e mobilizações (FONSECA, 2014). Os diferentes contextos político-econômicos e sociais de cada momento histórico acarretam novas configurações às políticas públicas que estão em constante mudança e transformação. No que tange às políticas mais diretamente analisadas nesta dissertação – a política de cotas sociais e a política de assistência estudantil – ambas decorrem dos avanços conquistados pelas mobilizações da sociedade organizada e que foram institucionalizadas pela Carta Constitucional de 1988, que ampliou o leque de direitos sociais, incluindo a educação.

No decorrer das décadas 1990 e 2000, diversas políticas públicas foram aprovadas no sentido de ampliar as condições de acesso e permanência na educação superior, com vistas à democratização dessa esfera educacional (ROSA, 2016). Nesse contexto, viram-se ampliadas as possibilidades de acesso à educação superior por camadas populacionais que estiveram historicamente excluídas do espaço universitário. A despeito do avanço do setor privado no campo da educação, novas oportunidades também foram criadas pela esfera pública. Todavia,

ampliadas as oportunidades de acesso, viu-se que ocorriam dificuldades que interferiam na permanência e que poderiam levar à evasão.

Em meio a esse cenário, as análises empreendidas nesta pesquisa buscaram conhecer a realidade dos estudantes cotistas sociais participantes dos programas de assistência estudantil da UnB. No que tange ao acesso, verificou-se que as formas de ingresso na UnB bem como os sistemas de concorrência têm ampliado significativamente as possibilidades de estudantes provenientes das camadas populares adentrarem a universidade. Observou-se que um novo perfil de estudantes está ocupando os espaços universitários, que jovens que estudaram em escolas públicas, pobres, negros, indígenas ou com deficiência estão encontrando oportunidade e espaço na universidade. Essa mudança de perfil é observada não apenas pela pesquisa *in loco* aqui realizada, mas confirmada também em âmbito nacional, como evidenciou a V Pesquisa do Perfil Discente realizada pelo Fonaprace/Andifes (FONAPRACE, 2019).

Em relação à permanência, todavia, é que se concentrou o principal questionamento deste estudo. As opiniões dos estudantes foram fundamentais para ampliar o conhecimento acerca das dificuldades que enfrentam para permanecer na universidade e para identificar suas principais demandas em relação à política de assistência estudantil da UnB. As respostas apresentadas foram de tal maneira instigadoras, que seu conteúdo não se esgota nesta análise, mas constituem ponto de partida para novas investigações.

A princípio, convém reconhecer que a Universidade de Brasília possui uma Política de Assistência Estudantil estruturada, que é executada pela Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) e organiza-se por meio de diferentes programas, voltados a contemplar as diversas áreas elencadas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Todavia, ainda que na legislação esteja prevista a perspectiva de ampliação de direitos, as análises empíricas desenvolvidas neste estudo revelaram que a atuação dessa política tem se revelado, ainda, restritiva e seletiva, limitando o acesso a parte dos estudantes, em decorrência do número reduzido de vagas em relação à demanda.

As análises identificaram que da totalidade de estudantes atendidos pela política de assistência estudantil da UnB, número majoritário ingressou na Universidade pelo sistema de cotas sociais. Essa informação reforça a interlocução necessária entre as políticas de cotas e de assistência estudantil, visto que o público alvo de atendimento para ambas as políticas se assemelham, sobretudo, no quesito proveniência de escola pública e renda familiar.

Em relação às características de perfil dos estudantes cotistas sociais que participam dos programas de assistência estudantil, constatou-se que há prevalência de estudantes autodeclarados negros, do sexo feminino e com idade entre 18 e 22 anos. Além disso, quantidade significativa desses estudantes ingressou na UnB no ano de 2016, ou seja, após a implementação da Lei de Cotas. No que tange aos cursos escolhidos, os principais foram: Letras, Enfermagem, Pedagogia, Direito e Farmácia.

As análises evidenciam a presença de um novo perfil de estudantes na Universidade, como fruto, principalmente, de políticas voltadas à democratização da educação superior, dentre as quais se destaca a Lei de Cotas. Entretanto, sabe-se que somente o ingresso não efetiva o direito à educação. Esse novo perfil discente possui necessidades específicas, as quais precisam ser observadas para garantir a permanência e a conclusão do curso.

Com respeito às necessidades e dificuldades enfrentadas pelos estudantes para permanecer na UnB, as informações fornecidas a partir do questionário foram de destacada relevância. Em síntese, as principais dificuldades dos estudantes envolvem: a) locomoção/transporte público: em decorrência da distância entre casa–universidade e do difícil acesso à UnB, majorado pela precariedade do transporte público do DF e entorno; b) saúde mental: foram recorrentes os registros de agravos à saúde mental e solicitações dos estudantes por apoio psicológico por parte da Universidade; c) ensino/aprendizagem: as fragilidades do ensino médio público e a necessidade de suporte da UnB para sanar com essa dificuldade foram reiteradas pelos estudantes; d) financeiras: evidentemente, as dificuldades financeiras foram apresentadas pelos estudantes, com destaque para a insuficiência do valor das bolsas de assistência estudantil e a dificuldade em conciliar estudos com trabalho.

Além dessas dificuldades, os estudantes indicaram as fragilidades da política de assistência estudantil da UnB para garantir a permanência. Apesar de número predominante dos estudantes reconhecerem que os programas de assistência estudantil são de grande relevância, eles afirmaram que esses programas são “parcialmente” suficientes para garantir a permanência. Dentre os motivos para essa afirmação, os estudantes destacaram: o baixo valor das bolsas; a quantidade reduzida de vagas; e o fato de existirem outras dificuldades para permanecer na UnB, não contempladas pelos programas.

Tendo em vista as dificuldades e fragilidades mencionadas, os estudantes relacionaram ainda indicações de outras ações que a UnB poderia promover para garantir a permanência. Dentre as ações elencadas, destacam-se as mais recorrentes: apoio psicológico; disciplinas de reforço/monitoria; parcerias entre a UnB e outros órgãos para ofertar estágio remunerado;

atenção à saúde física e odontológica; projetos de pesquisa, extensão e monitoria remunerados; ampliação das ações de transporte (interno e externo). As diferentes ações mais citadas pelos discentes estão diretamente relacionadas às dificuldades que eles vivenciam no âmbito acadêmico. Reforçam, desse modo, que se essas ações forem adequadamente desenvolvidas poderão viabilizar melhores condições de permanência.

É importante destacar, ao falar da permanência de estudantes cotistas sociais, que esse grupo de estudantes possui origens sociais específicas, como a proveniência de escola pública, a baixa renda familiar, a cor/raça/etnia, a existência de deficiência – conforme prevê a Lei de Cotas. Nesse sentido, ainda que os programas de assistência estudantil contemplem parte de suas demandas, é necessário garantir a articulação com outros setores da Universidade e com outras políticas sociais para atender a todas as necessidades desses estudantes.

Verifica-se, portanto, que ao mesmo tempo em que devem ser promovidas mudanças na Política de Assistência Estudantil da UnB, com vistas a ampliar sua cobertura para atender a totalidade da demanda existente; devem, também, ser desenvolvidas ações para além dos programas de assistência estudantil, articulando outros setores da UnB, além de outras políticas públicas e órgãos externos, com vistas a atender às demandas estudantis. A interlocução entre as diferentes áreas do conhecimento, setores da UnB e políticas sociais fazem parte do caminho para viabilizar um atendimento integral aos estudantes da UnB, considerando a complexidade que os envolve.

O percurso trilhado por essa pesquisa identificou avanços e desafios no processo de democratização da educação superior que tem, como amparo basilar, as políticas de acesso e permanência nesse âmbito educacional. A realidade social, contudo, é dinâmica, contraditória e encontra-se em constante processo de transformação, de modo que as reflexões desenvolvidas aqui constituem apenas o retrato de um determinado movimento histórico.

Os acontecimentos políticos e econômicos que afetam atualmente o país espelham o movimento histórico vivido no período republicano, perpassado por fases contraditórias de idas e vindas, entre avanços e retrocessos políticos. No momento atual, a contenção orçamentária definida pela gestão federal atinge com mais força o setor social e, notadamente, a educação superior. Em tal conjuntura, exige-se ampliar o debate em torno da educação, evidenciando os impactos negativos que as ações restritivas acarretam e as formas de sua superação. Ademais, reforçar os avanços que as políticas educacionais alcançaram e seus pontos positivos podem fornecer subsídios para assegurar não apenas a manutenção, mas também a ampliação dessas políticas.

O processo de democratização da educação superior no Brasil encontra-se em construção, compreendendo que pauta-se na relação acesso-permanência-conclusão com qualidade do curso superior. Admite-se que as políticas de acesso à educação superior no Brasil avançaram e estão viabilizando novas oportunidades para os segmentos populares ingressarem na universidade. A política de cotas, de maneira mais específica, configurou-se em uma conquista nacional, principalmente por sua execução ter sido determinada por força de lei. Apesar disso, essa política é apenas um das estratégias voltadas ao acesso, o que revela ser crucial pesquisas mais amplas que contemplem diferentes políticas e problematizem outras questões.

Com respeito à permanência, percebe-se que essa área ainda consiste em desafio para efetivar o processo de democratização da educação superior. Primeiramente, por envolver a disponibilidade financeira e orçamentária das IFES para concretizar programas que assegurem condições socioeconômicas para os estudantes permanecerem na universidade. Mas, para além disso, evidencia-se que o debate da permanência também precisa ser analisado sob um olhar mais amplo. Apesar de o foco desta pesquisa ter sido a política de assistência estudantil, foi possível identificar que somente essa política não é capaz de atender todas as demandas estudantis relacionadas à permanência. Esse fato evidencia a necessidade de um debate mais profundo acerca da permanência estudantil, que envolva diversas áreas no interior da universidade, incluindo não apenas setores que atuam no atendimento ao estudante, mas também as coordenações e professores que atuam na área de ensino.

As contribuições desta pesquisa permitiram ampliar o olhar sobre as políticas de cotas e de assistência estudantil, principalmente em relação às condições de permanência dos estudantes cotistas sociais participantes dos programas de assistência estudantil da UnB. Todavia, admite-se que esse debate precisa ser ampliado e que estudos mais amplos precisam ser desenvolvidos, com vistas não apenas a aumentar os conhecimentos sobre esse tema, mas principalmente a provocar o debate público e subsidiar políticas que efetivem o direito à educação.

Para oportunidades futuras, reconhece-se, por exemplo, a importância de realizar estudos que contemplem a totalidade dos estudantes cotistas da UnB e também dos estudantes da assistência estudantil. Além da importância de conhecer o perfil desses grupos, analisá-los em separado, compará-los entre si e com o perfil discente mais amplo da Universidade forneceria ricas contribuições para o debate do acesso/permanência.

Além disso, as dificuldades e demandas dos demais estudantes da UnB, cotistas ou não, também configuraria tema de relevante discussão e que poderia ser objeto de investigação. Ressalta-se, ainda, por se tratar de questão de máxima relevância, que a saúde mental precisa ser mais estudada no âmbito universitário, podendo compor relevante tema de pesquisa, tendo em vista a intensificação do adoecimento mental por parte dos discentes e da elevada demanda desses estudantes por apoio psicológico.

Por fim, considera-se que apesar dos ganhos políticos até aqui alcançados, como evidenciaram as conquistas no âmbito do acesso e permanência na educação superior, ainda há um caminho a ser percorrido para que essa esfera da educação seja plenamente democratizada. Para isso, revela-se crucial reforçar os movimentos em defesa da educação pública brasileira, em especial, da educação superior pública, gratuita e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU JUNIOR, Nelson. **A universidade multicampi e sua gestão acadêmica**: o caso da Universidade Estadual de Goiás. Tese (Doutorado). Brasília: Universidade de Brasília, 2017.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.
- BARBOSA, Erika David. **Ações afirmativas na Universidade Federal de Viçosa**: uma análise das condições de permanência. Dissertação (Mestrado). Viçosa/MG, Universidade Federal de Viçosa, 2017.
- BARBOSA, Lívia. **Igualdade e meritocracia**: a ética do desempenho nas sociedades modernas. 4ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas: Editora FGV, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em:
<<https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20Metodos%20quantitat%20e%20qualitat%20-%20IFES/Livros%20de%20Metodologia/10%20-%20Bardin,%20Laurence%20-%20An%C3%A1lise%20de%20Conte%C3%BAdo.pdf>> Acesso em: mar. 2019.
- BEHRING, Elaine Rossetti. Política Social no contexto da crise capitalista. In: CFESS; ABEPSS (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, p. 301-322, 2009.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. V.2, 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BERNARDINO, Joaze. Ações afirmativas: respostas às questões mais frequentes. **O público e o privado**, Ceará, n. 3, p. 83-98, jan./jun. 2004. Disponível em:
<<http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=270>> Acesso em: 17 out. 2017.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: LDA. 1994.
- BOMFIM, Manoel. **A América Latina**: males de origem. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Biblioteca Virtual de Ciências Humanas, 2008.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2011.
- BONETTO, Helena et all. Lógica meritocrática e práticas pedagógicas na universidade: qual é a função do mérito nas nossas universidades? (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) In: SILVA, Jailson de Souza e; BARBOSA, Jorge Luiz; SOUSA, Ana Inês (Orgs.). **Práticas pedagógicas e a lógica meritória na universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, p. 110-119, 2006. (Coleção Grandes Temas do Conexões de Saberes).
- BOSCHETTI, Ivanete. **Assistência social no Brasil: um direito entre originalidade e conservadorismo**. Brasília: GESST/SER/UnB, 2ª ed., 2003.

BOSCHETTI, Ivanete; TEIXEIRA, Sandra Oliveira. Seletividade e focalização da política de assistência social no Brasil. In: Congresso latino americano de escuelas de trabajo social, 15., Costa Rica, **Anais ...** Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 2004. Disponível em: <<http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-018-081.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

BOTO, Carlota. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 15, n. 44, p. 282-299, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a06.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República Federativa do Brasil de 1934. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 16 jul.1934.

_____. Constituição (1967). Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF 24 jan.1967.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF 05 out.1988.

_____. Lei Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. (LDB) Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1961.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996.

_____. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (PNE). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2001.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. (Lei de Cotas). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2012a.

_____. Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014. (PNE) Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2014.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2007.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2010.

_____. Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012 Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada (Sisu). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2012b.

_____. Portaria Normativa Nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2007.

CARVALHO, Doracy Dias Aguiar de. **A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas.** Dissertação (Mestrado). Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial.** Teatro das Sombras: A política imperial. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação Superior: conceitos, definições e classificações.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2000. 54p. Série Documental. Textos para discussão. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000095.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

Centro de Seleção e Promoção de Eventos. CESPE. **Princípios Orientadores: Programa de Avaliação Seriada (PAS).** Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/pas/PAS_oque_principios.aspx>. Acesso em: 16 jul. 2019.

COSTA, Cláudia Rosana de Araújo; NOGUEIRA, Jorge Madeira. Ensino Superior: Instrumento de Mobilidade Econômica? Lições da Experiência de Alternativas de Acesso da UnB. **Revista GUAL - Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 8, n. 4, Edição Especial, dezembro, 2015. pp. 77-100. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2015v8n4p77/30864>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

COSTA, Simone Gomes. **A equidade na educação superior: uma análise das políticas de assistência estudantil.** Dissertação (Mestrado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal.** 1979. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/coutinho/1979/mes/democracia.htm>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

_____. **Contra a corrente.** Ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo, Cortez, 2 ed., 2008.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. Análise do pensamento sobre o ensino superior no Brasil. **Síntese**, Belo Horizonte, v.5, n. 13, p. 83-135, 1978. Disponível em: <<http://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2357>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

_____. Diretrizes para o estudo histórico do ensino superior no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, ano 3, n. 23, set/out. p. 7-26, 1984. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1526>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

DANTAS, Maria José Pereira. **Ações afirmativas na educação profissional técnica de nível médio: um Estudo no IFPB - campus João Pessoa.** Dissertação (Mestrado). Recife, Universidade Federal do Pernambuco, 2015.

DE JESUS, Luciano Nascimento. MAYER, André Luiz Monteiro. CAMARGO, Pedro Luiz Teixeira de. Programa Nacional de assistência estudantil: do protagonismo da UNE aos avanços da luta por direitos, promovidos pelo Fonaprace (PNAES: da UNE a Fonaprace). **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 38, n. 3, jul./set. p. 247-257, 2016.

DEMO, Pedro. **Mérito e demérito do discurso sobre “mérito”**. 2018a. Ensaio 238. Disponível em: < <http://pedrodemo.blogspot.com>> Acesso em: 06 abr. 2018.

_____. **Mérito em visão sociológica**. 2018c. Ensaio 241. Disponível em: <<http://pedrodemo.blogspot.com>> Acesso em: 06 abr. 2018.

_____. **“Mágica social” do mérito: dimensões excludentes do discurso sobre mérito**. 2018b. Ensaio 239. Disponível em: < <http://pedrodemo.blogspot.com>> Acesso em: 06 abr. 2018.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, p. 441-456, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação Brasileira. Brasília, INEP, 2016. (Série PNE em Movimento).

_____. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009. Questões Estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set., 2010.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DURAT, Kleber Rodrigo. **A contradição das classes sociais presente no ensino superior: considerações sobre assistência estudantil**. Dissertação (Mestrado). Toledo/PR, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2015.

DURKHEIM, Émile. **Lições de Sociologia: a moral, o direito e o Estado**. São Paulo: EDUSP, 1983.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis. SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017.

ESPÍNDOLA, Corina Martins. **Análise da contribuição do programa de ações afirmativas para a democratização do acesso, permanência e conclusão...** Dissertação (Mestrado). Florianópolis/SC, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

EURÍSTENES, Poema; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Evolução da Lei nº 12.711 nas universidades federais. **Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa (GEMAA)**. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Sociais e Políticos, UERJ, 2015.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. Editora UFPR. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília. O planejamento das políticas educativas no Brasil: tensões e desafios atuais. **Perspectiva**, Florianópolis/SC, v. 29, p. 69-96, jan./jun. 2011.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Regimento Interno**. 2001. Andifes (Coord.). Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2015/10/Regimento-Fonaprace.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

_____. **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras 2014**. Uberlândia: UFU, julho de 2016. Disponível em: <<http://www.fonaprace.ufma.br/site/index.php/pesquisas/>>. Acesso em: 07 mar. 2019.

_____. **Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Andifes (Coord.). UFU, PROEX, 2012. Disponível em: <http://www.assistenciaestudantil.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/Revista_Fonaprace_25_Anos.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2018.

_____. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais - 2018**. Andifes. (Coord.). Uberlândia: UFU, maio de 2019. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

FONSECA, Marília. Planos de governo e educação brasileira: do regime militar aos tempos atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 2, p. 251-268, mai./ago. 2014.

FONSECA, Marília; ROSA, Aline Anjos da. A Política de Inclusão Social na Educação Superior: A Nova Lei de Cotas nas Instituições Federais de Ensino. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. (Orgs.). **Expansão e avaliação da Educação Superior: Diferentes Cenários e Vozes**. Belo Horizonte/Fino Traço; Brasília/Faculdade de Educação-Universidade de Brasília, 2016, p. 133-150.

FRANCA, Padre Leonel. **O Método pedagógico dos jesuítas – O “RatioStudiorum”**. Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952. Digitação por Luciana Aparecida da Silva. HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_histedu/brcol012.htm>. Acesso em: 16 ago. 2019.

GARONCE, Luiza. **Universidade de Brasília tem mais estudantes negros que brancos**. Reportagem em globo.com (G1) Distrito Federal. Brasília, 07 de novembro de 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/universidade-de-brasilia-tem-mais-estudantes-negros-que-brancos.ghtml>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. GDF. Secretaria de Orçamento, Planejamento e Gestão. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Distrito Federal Síntese de Informações Socioeconômicas e Geográficas – 2014**. Brasília, 2015.

_____. GDF. Secretaria de Orçamento, Planejamento e Gestão. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **O Perfil da Juventude do Distrito Federal: Uma análise dos dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2015/2016**. Brasília, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo, Atlas, 2008.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Continuada de Alfabetização e Diversidade, p. 39-64, 2005. Coleção Educação para todos.

HARVEY, David. A teoria marxista do Estado. In: HARVEY, David. **A Produção Capitalista do Espaço**. São Paulo: Annablume, p. 75-94, 2005.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**. Séries históricas. Taxa de desocupação, jan.-fev. Mar 2012 – jan.-fev.-mar. 2019. IBGE, 2019. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?=&t=series-historicas>>. Acesso em: 29 mai. 2019.

_____. IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018/IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais**. - Rio de Janeiro: IBGE, 2018. 151p. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101629>> Acesso em: 29 mai. 2019.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 129, p. 295-303, mar/ago., 2017.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, p. 135-170, 2008.

ZONINSEIN, Jonas; JÚNIOR, João Feres. Introdução – Ação Afirmativa e Desenvolvimento. In: JÚNIOR, João Feres; ZONINSEIN, Jonas. (Orgs.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 9-45, 2005.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos. 2008.

KOWALSKI, Aline Viero. **Garantia de Direitos e Relações Familiares**: desafios e limites dos processos de trabalho dos assistentes sociais do judiciário. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

_____. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Tese (Doutorado). Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012.

LESSA, Sérgio. A emancipação política e a defesa de direitos. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. Ed. Cortez, junho de 2007. Disponível em: <http://sergiolessa.com.br/uploads/7/1/3/3/71338853/emancipacao_dirt_2008.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2019.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos**. Ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Petrópolis: Vozes, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-216-2306-9/>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

_____. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da. **Política de ingresso na educação superior pública no Brasil**: contexto, concepções, movimentos e processos seletivos em perspectiva. Tese (Doutorado). Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 2017.

MANCEBO, Deise. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João F. de; MOROSINI, Marília. (Orgs.). **Educação Superior no Brasil 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, p. 55-70, 2008. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/684>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

MARQUES, Sebastião Rodrigues. **O Programa acional de Assistência Estudantil/PNAES**: uma análise a partir dos/as assistentes sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Dissertação (Mestrado). João Pessoa/PB, Universidade Federal da Paraíba, 2014.

MARX, Karl. **A questão Judaica**. 1943. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf> Acesso em: 14 nov. 2017.

_____. Salário, preço e lucro. In: **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)

_____. **Para a crítica da economia política** [e outros escritos]. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção Os Economistas)

_____. **A Miséria da Filosofia**. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. (Coleção Marx-Engels).

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1. 1ª edição. Revista. São Paulo: Boitempo, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Clássicos). Introdução de Jacob Gorender. Tradução de Luís Cláudio de Castro e Costa.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Prólogo de José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1998.

MATA, Vilson Aparecido da. Miséria da Filosofia: no embate entre Marx e Proudhon, os elementos do método marxiano. **Revista Dialectus** - Revista de Filosofia, Fortaleza, n. 8, p. 77-93, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/5214>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC. **Saberes e práticas da inclusão**. Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**: Razões, princípios e programas. Governo Federal, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

_____. MEC. **Reestruturação e expansão das universidades federais (Reuni)**: Diretrizes Gerais. Plano de Desenvolvimento da Educação. Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007. Governo Federal, Brasília, agosto/2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

_____. MEC. **Censo da Educação Superior 2017**. Divulgação dos principais resultados. Brasília/DF, INEP, Setembro de 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em 18 de fevereiro de 2018.

_____. MEC. **Ensino Superior**: entenda as cotas para quem estudou todo o ensino médio em escolas públicas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>>. Acesso em: jul. 2019.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Reflexões sobre a utopia necessária e a universidade brasileira a partir de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. In: VILLAR, José Luiz; CASTIONI, Remi. (Orgs.). **Diálogos entre Anísio e Darcy**: O projeto da UnB e a Educação Brasileira. Brasília: Verbena Editora, 2012. p. 27-59.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 9-30.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debate no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, novembro/2002.

_____. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça social. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 757-776, Especial – Out. 2004. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1046.pdf>>. Acesso em: jul. 2019.

MORETTI, Gianna Alessandra Sanchez. O marco normativo do direito à educação: oportunidades e desafios para sua realização no Brasil. In: CUNHA, Célio da. SOUSA, José Vieira de. SILVA, Maria Abádia da. (Orgs.). **Investigação em política e gestão da educação: método, temas e olhares**. Coleção Políticas Públicas de Educação. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 237-258, 2016.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: GONÇALVES, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 115-130, 2003.

NASCIMENTO, Ana Paula Leite. **Uma análise das ações de assistência estudantil no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe**. Dissertação (Mestrado), São Cristóvão/SE, Universidade Federal de Sergipe, 2014.

NASCIMENTO, Carmen de Fátima de Mattos do. **Cotas sociais e reflexos na política de assistência estudantil**: estudo de caso da Universidade Federal de Pelotas. 2015. 153p. Dissertação (Mestrado). Pelotas, Universidade Católica de Pelotas, 2015.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; et al. Instituições escolares no Brasil colonial e imperial. **HistedBr**. São Paulo: Unicamp, Faculdade de Educação, [2006?]. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_075.html>. Acesso em: 10 jan. 2018.

NETTO, José Paulo. **Democracia e transição socialista**. Escritos de teoria e política. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

NÓBREGA, Evangelita Carvalho da. **Ações afirmativas na universidade popular brasileira**: o caso da Universidade Federal do Sul as Bahia - UFSB. Dissertação (Mestrado). São Paulo, Universidade Nove de Julho, 2016.

NORONHA, Rafael. **Universitários cotistas cobram política de permanência**. Artigo publicado no website: PT no Senado, no dia 03 de abril de 2017. Disponível em:

<<https://ptnosenado.org.br/universitarios-cotistas-cobram-politica-de-permanencia-do-governo/>>. Acesso em: 09 de abril de 2017.

NUNES, Roseli Souza dos Reis; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. A permanência na educação superior: múltiplos olhares. **Educação e Fronteiras** (On-Line), Dourados/MS, v. 6, n. 16, p. 48-63, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/5708/2914>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

OLIVEIRA, Carina Silva de Carvalho. **Ações afirmativas na Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS: permanência das (os) estudantes cotistas no ensino superior**. Dissertação (Mestrado). Salvador/BA, Universidade Católica de Salvador, 2015.

OLIVEIRA, João F. de; FONSECA, Marília. A educação em tempos de mudança: Reforma do Estado e educação gerenciada. **Revista Impulso**. Piracicaba, vol. 16, n.º 40, pp.55-66, 2005.

OLIVEIRA, João Ferreira de. et all. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Org.). **Educação Superior no Brasil 10 Anos Pós-LDB**. Brasília: INEP, p. 71-88, 2008. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/684>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

OLIVEIRA, Leandro Duarte de. **A relação entre as políticas de ação afirmativa e permanência na educação de ensino superior nas instituições federais de ensino: as especificidades do benefício moradia para os discentes de graduação da UFRJ**. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arroza (Coord.). **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre, Brasil: UNESCO/IESALC, p. 24-38, 2002. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

PALUDO, Conceição. VITÓRIA, Fernando Bilhalva. Contribuições do materialismo histórico-dialético para o entendimento da política social na atualidade. In: CUNHA, Célio da. SOUSA, José Vieira de. SILVA, Maria Abádia da. (Orgs.). Coleção Políticas Públicas de Educação. **O método Dialético na Pesquisa em Educação**. Campinas-SP, Autores Associados/Brasília-DF, FE/UnB, p. 99-130, 2014.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI et al. (Orgs.) **Política Social no Capitalismo: Tendências Contemporâneas**. São Paulo: Cortez, p. 87-108, 2008a.

_____. **Política Social**. Temas & Questões. São Paulo: Cortez, 2008b.

PINHEIRO, Tatiana Bianchini. **Evolução da demanda por assistência estudantil na UFSCAR em função da implementação das ações afirmativas nos anos de 2007 A 2013**. Dissertação (Mestrado). São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2015.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, p. 35-46. 2005.

PONTES, Reinaldo Nobre. A categoria de mediação em face do processo de intervenção do Serviço Social. **Cadernos Técnicos** do Sesi Cni, Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-016-104.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2019

_____. Mediação: categoria necessária para a prática do assistente social. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social; Conselho Federal de Serviço Social; **Capacitação em Política social e Serviço Social**. Brasília: UnB/CEAD, v. 3, 2000.

PRETTO, Flávio Luiz. **Ações afirmativas na FACED/UFRGS: um estudo a partir dos alunos que acessam o LIES**. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

REIS, Dyane Brito. Acesso e Permanência de Negros(as) no Ensino Superior: o caso da UFBA. In: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana Braga. (Orgs.). **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, p. 49-70, 2007. Coleção Educação para todos.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. 14. Reimpr. - São Paulo: Atlas, 2012.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João F. de; MOROSINI, Marília. (Orgs.). **Educação Superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, p. 39-50, 2008. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/684>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

_____. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba-SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000300010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 07 mar. 2019.

ROSA, Aline Anjos da. **A implementação das cotas raciais e sociais na UFGD e sua contribuição para a política de ações afirmativas (2012-2014)**. Dissertação (Mestrado). Dourados, Universidade Federal da Grande Dourados, 2016.

ROSA, Aline Anjos da; FONSECA, Marília. A Política de Inclusão Social na Educação Superior: A Nova Lei de Cotas nas Instituições Federais de Ensino. In: CUNHA, Célio da. SOUSA, José Vieira de. SILVA, Maria Abádia da. (Orgs.). Coleção Políticas Públicas de Educação. **Expansão e avaliação da educação superior: diferentes cenários e vozes**. Belo Horizonte-BH: Fino Traço, p. 133-152, 2016.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do contrato social** [e outros escritos]. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores).

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991. Disponível em: < <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas. **Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes**. XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis: Repositório Institucional, UFSC, p. 1-17, 2009. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35836>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

SANTOS, Carolina Cássia Batista. ABRANTES, Patrícia Paulino Muniz de. ZONTA, Rafael. O trabalho de equipes multidisciplinares na assistência estudantil: análise de experiência profissional na UnB. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Coord.). **O trabalho das equipes multiprofissionais na educação**. 10 anos do grupo de pesquisa TEDis. 1 ed. Curitiba/PR: CRV, p. 17-56, 2017.

SANTOS, Renato Emerson. Política de Cotas Raciais nas Universidades Brasileiras – o caso da UERJ. In: JÚNIOR, João Feres; ZONINSEIN, Jonas. (Orgs.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 110-135, 2005.

SANTOS, Sales Augusto dos Santos. **O Sistema de cotas para negros da UnB: um balanço da primeira geração**. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

SANTOS, Sérgio Pereira dos Santos. **"Os 'intrusos' e os 'outros' quebrando o aquário e mudando os horizontes"**: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da UFES - 2006-2012. Tese (Doutorado). Vitória/ES, Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

SCHWARTZMAN, Simon. **Um espaço para a ciência**. A formação da comunidade científica no Brasil. Brasília, Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

SILVA, Hellen Cristina X.; OLIVEIRA, Maísa Aparecida de; FERNANDES, Maria Cristina da S. G. Adaptação à universidade: dificuldades e estratégias de permanência de estudantes oriundos de escola pública. In: SOUSA, José Vieira de; BOTELHO, Arlete de Freitas; GRIBOSKI, Cláudia Maffini. (Orgs.). **Acesso e permanência na expansão da educação superior**. Anápolis-GO: Ed. UEG, 2018. Disponível em: <http://cdn.ueg.edu.br/source/editora_ueg/conteudoN/2167/ebook_educacao_superior/ebook4_acesso_e_permanencia.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

SILVA, Maria das Graças M. da; VELOSO, Tereza Christina M. Aguiar. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação**. Campinas, Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n3/11.pdf>>. Acesso em: 29 de julho de 2018.

SILVA, Maria Vitória. (Re)lendo a trajetória do ensino superior no Brasil: implicações na formação de professores para a educação básica. **Saberes em Perspectiva**, Jequié, v. 3, n. 7, p. 29-50, set./dez. 2013.

SOUSA, José Vieira de. Abordagens metodológicas no estudo de políticas educacionais. O caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (2010-2012). In: CUNHA, Célio da. SOUSA, José Vieira de. SILVA, Maria Abádia da. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas-SP, Autores Associados: Brasília-DF, FE/UnB, p. 309-343, 2014.

_____. **Educação superior no Distrito Federal: consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo**. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília: Liber Livro, 2013.

SOUZA, Daniele Graciane de. **Acesso e permanência na UFPR: uma análise da política de assistência estudantil (2010-2014)**. Dissertação (Mestrado). Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2016.

SUASSUNA, Daniella de Souza Barbosa; MACHADO, Charliton José dos Santos. Anotações sobre o pensamento educacional de Manoel Bomfim a partir da obra América Latina: males de origem (1905). **Educação Unisinos**, v. 13, n. 2, p. 147-151, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4940>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Apresentação de Clarice Nunes; posfácio de Marlos B. Mendes da Rocha. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. (Coleção Anísio Teixeira, v. 7).

TONET, Ivo. **Cidadania ou emancipação humana?** Espaço Acadêmico, N. 44/2005. Disponível em: <<http://ivotonet.xp3.biz/>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

_____. Cidadão ou Homem Livre. In: **Democracia ou liberdade?** Maceió: EDUFAL, 2007. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/cidadao_ou_homem_livre.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

_____. Marxismo e Democracia. In: BORGES, L. F. P. e MAZZUCO, N. C. (Orgs.). **Democracia e políticas sociais na América Latina**. São Paulo: Xamã, 2009. Disponível em: <<http://ivotonet.xp3.biz/>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UnB. **Plano Orientador da Universidade de Brasília**. Brasília, 1962. Disponível em: <http://www.dpo.unb.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=95:1979>. Acesso em: 16 jul. 2019.

_____. UnB. Decanato de Ensino de Graduação (DEG). **Análise do Sistema de Cotas Para Negros da Universidade de Brasília: Período 2º semestre de 2004 ao 1º semestre de 2013**. Brasília, 2013.

_____. UnB. **Resolução do Conselho de Administração Nº 0012 de 31 de março de 2014**. Cria e regulamente *ad referendum* o Programa Auxílio Socioeconômico da UnB (PASEUnB). Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.dds.dac.unb.br/index.php/legislacao>> Acesso em: jul. 2018.

_____. UnB. Decanato de Planejamento e Orçamento e Avaliação Institucional (DPO). **Relatório de Gestão Exercício 2016**. Brasília, 2017.

_____. UnB. **Resolução do Conselho de Administração Nº 0060 de 2017**. Aprovada em 08 de fevereiro de 2018. Cria o Programa Auxílio Creche (PACreche) para estudantes que têm filhos(as) de zero até cinco anos de idade e fixa as diretrizes para a sua execução no âmbito da Universidade de Brasília. Brasília, 2017b. Disponível em: <<http://www.dds.dac.unb.br/index.php/legislacao>>. Acesso em: jul. 2018.

_____. UnB. Decanato de Planejamento e Orçamento e Avaliação Institucional (DPO). **Anuário Estatístico da UnB 2018**: Período: 2013 a 2017. Outubro de 2018. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://www.dpo.unb.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=56:anuario-estatistico&Itemid=872>, acesso em 02 de janeiro de 2019.

_____. UnB. Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS). **Relatório de Gestão Diretoria de Desenvolvimento Social 2016 e 2017**. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://www.dds.dac.unb.br/images/Relatorios-DDS/RelGestDDS2016_2017.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2018.

_____. UnB. Institucional. **História da UnB**. Brasília, 2018c. Disponível em: <<http://www.unb.br/a-unb/historia>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

_____. UnB. UnB Notícias. **UnB discute estratégias para enfrentar déficit orçamentário**. Brasília: 2018d. Disponível em: <<https://noticias.unb.br/76-institucional/2171-unb-discute-estrategias-para-enfrentar-deficit-orcamentario>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

_____. UnB. Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS). **Edital N. 02 – 1º/2018 - Avaliação Socioeconômica para Acesso aos Programas de Assistência Estudantil da Graduação**. Brasília, DF: DDS/DAC, 2018e. Disponível em: <<http://www.dds.dac.unb.br/index.php/editais-2018>>. Acesso em: jul. 2018.

_____. UnB. Decanato de Planejamento e Orçamento e Avaliação Institucional (DPO). **Relatório de Gestão 2018**. Brasília: 2019a. Disponível em: <http://www.dpo.unb.br/images/phocadownload/documentosdegestao/relatoriogestao/2018/Relatorio_de_Gesto_UnB_2018.pdf> Acesso em: 16 jul. 2019.

_____. UnB. Decanato de Planejamento e Orçamento e Avaliação Institucional (DPO). **Relatório Final de Autoavaliação Institucional 2018**. Brasília: 2019b. Disponível em: <http://www.dpo.unb.br/images/phocadownload/documentosdegestao/autoavaliacaoinstitucional/Relatorio_de_Autoavaliacao_Institucional_-_2018_publicado.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

_____. UnB. Institucional. **Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência (PPNE)**. Brasília, 2019c. Disponível em: <http://acessibilidade.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=684>. Acesso em: 30 maio 2019.

_____. UnB. Institucional. **Coordenação de Arte e Cultura (CoAC)**. Brasília, 2019d. Disponível em: <<http://www.docca.unb.br/index.php/arte-e-cultura>>. Acesso em: 30 maio 2019.

_____. UnB. Institucional. **Coordenação de Esporte e Lazer (CEL)**. Brasília, 2019e. Disponível em: <<http://www.esporte.unb.br/index.php/diretoria-del>>. Acesso em: 30 maio 2019.

_____. UnB. UnB Notícias. **UnB deixará de adotar o Sisu como ferramenta de seleção**. Brasília, 2019f. Disponível em: <<https://noticias.unb.br/76-institucional/3017-unb-deixara-de-adotar-o-sisu-como-ferramenta-de-selecao>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

_____. UnB. Institucional. **Diretoria da Diversidade (DIV)**. Brasília, 2019g. Disponível em: <<http://www.div.unb.br>>. Acesso em: 30 maio 2019.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2007.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Volume 2. Brasília: Editora UnB, 1999.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, p. 307-334, 2005. Coleção Educação para Todos (vol. 5).

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES

- Conteúdo do e-mail enviado aos estudantes com convite para participar da pesquisa e com o link de acesso ao questionário. (Enviado no dia 16 de novembro de 2018).

Título do e-mail: Questionamentos a respeito da assistência

Prezado(a) estudante, boa tarde!

Meu nome é Etiene de Sousa Lima de Oliveira, sou assistente social da DDS/UnB e mestranda em Educação (PPGE/FE/UnB), sob orientação da Prof.^a Dra. Marília Fonseca.

Gostaria de contar com a sua relevante colaboração para responder ao questionário que se encontra no link abaixo. Sua participação irá contribuir para a pesquisa intitulada: "Acesso e permanência de estudantes cotistas na universidade: estratégias para democratização da educação superior", que está em andamento no Mestrado em Educação.

O principal objetivo da pesquisa é analisar se a política de assistência estudantil da UnB garante as condições de permanência aos estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas sociais e que participam dos Programas de Assistência Estudantil.

Você não será identificado! Suas respostas serão confidenciais e utilizadas somente para fins desse estudo!

Conto com você para auxiliar nessa pesquisa!

Link: <https://goo.gl/forms/OlOTFuNpiblvIJXr2>

Estou à disposição para quaisquer dúvidas.

Atenciosamente,

Etiene de Sousa Lima de Oliveira
Mestranda em Educação (PPGE/FE/UnB)
Assistente Social (DDS/DAC/UnB)
etiene_12@hotmail.com

Orientadora: Prof.^a Dra. Marília Fonseca
(PPGE/FE/UnB)
mariliasfonseca@gmail.com

--

Diretoria de Desenvolvimento Social
DDS/DAC/UnB
61 3107-2314 / 2315 / 2316

- Conteúdo do e-mail enviado aos estudantes com reforço do convite para participar da pesquisa e com link de acesso ao questionário. (Enviado no dia 03 de dezembro de 2018)

Título do e-mail: Pesquisa sobre Permanência e Assistência Estudantil na UnB

Prezado(a) estudante, boa tarde!

Gostaríamos de reforçar o convite para que você participe da pesquisa sobre Permanência e Assistência Estudantil na UnB, cujas informações e link com questionário foram enviados no último dia 16/11/2018.

O questionário é composto em grande parte por perguntas objetivas e não tomará muito de seu tempo! Você não será identificado! Os dados serão utilizados somente para fins da pesquisa!

Sua participação é muito importante e contribuirá para pensarmos em melhores condições de permanência para os estudantes da assistência estudantil, em especial, para aqueles que ingressaram por cotas sociais.

Segue o link para o questionário: <https://goo.gl/forms/OIOTFuNpiblvIJXr2>

Contamos com sua colaboração!
Quaisquer dúvidas estamos à disposição!

Atenciosamente,

Etiene de Sousa Lima de Oliveira
Mestranda em Educação (PPGE/FE/UnB)
Assistente Social (DDS/DAC/UnB)
etiene_12@hotmail.com

Orientadora: Prof.^a Dra. Marília Fonseca
(PPGE/FE/UnB)
mariliasfonseca@gmail.com

--

Diretoria de Desenvolvimento Social
DDS/DAC/UnB
61 3107-2314 / 2315 / 2316

- **QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS ESTUDANTES**

Permanência e Assistência Estudantil na UnB

Esse questionário faz parte da pesquisa de mestrado intitulada: “Acesso e permanência de estudantes cotistas na universidade: estratégias para democratização da educação superior”.

O principal objetivo dessa pesquisa é analisar se a política de assistência estudantil da UnB garante as condições de permanência aos estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas sociais e que participam dos Programas de Assistência Estudantil.

Importante esclarecer: por “sistema de cotas sociais” nos referimos à reserva de vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, incluindo as vagas específicas para estudantes com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, e pessoas com deficiência, conforme prevê a Lei Nº 12.711 de 2012 (Lei de Cotas).

Sua participação contribuirá significativamente para o desenvolvimento dessa pesquisa e, principalmente, para refletirmos sobre melhorias nas condições de permanência dos estudantes cotistas na UnB.

Lembramos que você não será identificado! As informações serão utilizadas unicamente para fins desta pesquisa!

Uma dica: se você for responder ao questionário utilizando seu Smartphone você pode habilitar o modo "site para computador" para visualizar melhor as perguntas!

Desde já, agradecemos sua participação!

Quaisquer dúvidas, estamos à disposição.

Etienne de Sousa Lima de Oliveira
Mestranda em Educação (PPGE/FE/UnB)
Assistente Social (DDS/DAC/UnB)
etiene_12@hotmail.com

Orientadora: Prof.^a. Dra. Marília Fonseca
(PPGE/FE/UnB)
mariliasfonseca@gmail.com

SEÇÃO 1 - PERFIL DO(A) ESTUDANTE**1. Qual o seu curso?**

(Por favor, escreva por extenso)

2. Em qual semestre você está?

Marcar apenas uma oval.

- 1º ou 2º semestre
- 3º ou 4º semestre
- 5º ou 6º semestre
- 7º ou 8º semestre
- 9º ou 10º semestre
- 11º ou 12º semestre
- 13º semestre ou mais

3. Qual a sua faixa etária?

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 18 anos
- Entre 18 e 22 anos
- Entre 23 e 27 anos
- Entre 28 e 32 anos
- Acima de 32 anos

4. Com qual sexo você se identifica?

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino

5. Com qual cor/raça/etnia você se identifica?

Marcar apenas uma oval.

- Amarelo
- Branco
- Indígena

- Pardo
- Preto
- Outra

SEÇÃO 2 - PARTICIPAÇÃO NOS PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

6. Atualmente, você participa de qual(is) Programa(s) de Assistência Estudantil da UnB?

Marque todas que se aplicam.

- Programa Acesso à Língua Estrangeira (em parceria com UnB Idiomas)
- Programa Auxílio Creche (no valor de R\$ 485,00/mês)
- Programa Auxílio Socioeconômico (no valor de R\$ 465,00/mês)
- Programa Bolsa Alimentação (acesso gratuito às refeições no RU)
- Programa Moradia Estudantil (vaga na Casa do Estudante/ Auxílio em pecúnia (no valor de R\$ 530,00/mês)/ Auxílio Transporte (no valor de R\$ 300,00/mês))
- Programa Vale Livro (em parceria com a Editora UnB)
- Programa Bolsa Permanência do MEC (R\$ 400,00/mês para cursos específicos ou R\$ 900,00/mês para estudantes indígenas e quilombolas)

7. Você tem necessidade de participar de outro(s) Programa(s) de Assistência Estudantil da UnB além daquele(s) que já participa hoje?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

8. Caso tenha respondido “Sim” à questão anterior, qual(is) outro(s) Programa(s) de Assistência Estudantil da UnB você tem necessidade de participar?

Caso você tenha respondido "Não" à questão 07, avance para a próxima seção (Questão 10).
Marque todas que se aplicam.

- Programa Acesso à Língua Estrangeira (em parceria com UnB Idiomas)
- Programa Auxílio Creche (no valor de R\$ 485,00/mês)
- Programa Auxílio Socioeconômico (no valor de R\$ 465,00/mês)
- Programa Bolsa Alimentação (acesso gratuito às refeições no RU)
- Programa Moradia Estudantil (vaga na Casa do Estudante/ Auxílio em pecúnia (no valor de R\$ 530,00/mês)/ Auxílio Transporte (no valor de R\$ 300,00/mês))
- Programa Vale Livro (em parceria com a Editora UnB)

- Programa Bolsa Permanência do MEC (R\$ 400,00/mês para cursos específicos ou R\$ 900,00/mês para estudantes indígenas e quilombolas)

9. Caso tenha respondido “Sim” à questão 07, por qual motivo você não participa de outro(s) Programa(s) de Assistência Estudantil da UnB?

Caso você tenha respondido "Não" à questão 07, avance para a próxima seção (Questão 10).
Marque todas que se aplicam.

- Não tive informações sobre todos os programas
- Perdi o prazo para solicitar
- Solicitei, mas não apresentei perfil para o Programa
- Solicitei, mas não fui contemplado(a) dentro das vagas disponíveis
- Outro: _____

SEÇÃO 3 - DIFICULDADES DE PERMANÊNCIA NA UNB

10. Em sua opinião, os estudantes que ingressam na UnB pelo sistema de cotas sociais enfrentam mais dificuldades para permanecer na UnB (dar continuidade ao curso e se formar) do que os estudantes que ingressam pelo sistema universal?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

11. Você enfrenta dificuldades para permanecer na UnB?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

12. Caso tenha respondido “Sim” a questão anterior, qual(is) é(são) a(s) principal(is) dificuldade(s) que você enfrenta para permanecer na UnB?

Caso tenha respondido “Não” à questão 11, avance para a questão 13.
Marque todas que se aplicam.

- Adaptação ao ambiente acadêmico
- Agravos à saúde física
- Agravos à saúde mental

- Assédio ou preconceito por parte de outros estudantes
- Assédio ou preconceito por parte de professores Assédio
- ou preconceito por parte de servidores Conciliar os
- estudos com o trabalho
- Conteúdo das disciplinas
- Distância entre local de residência e a UnB
- Gastos com alimentação
- Gastos residenciais: aluguel, água, luz, internet, etc.
- Gastos com materiais para aulas práticas
- Gastos com xerox, impressão e livros
- Insatisfação com o curso
- Transporte público
- Outro: _____

SEÇÃO 4 - AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNB

13. Em sua opinião, qual a importância dos atuais Programas de Assistência Estudantil para auxiliar na permanência dos estudantes cotistas sociais na UnB?

Marque todas que se aplicam.

	Menos Importante	Importante	Muito Importante
Programa Acesso à Língua Estrangeira (em parceria com UnB Idiomas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programa Auxílio Creche (no valor de R\$485,00/mês)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programa Auxílio Socioeconômico (no valor de R\$ 465,00/mês)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programa Bolsa Alimentação (acesso gratuito às refeições no RU)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programa Moradia Estudantil (vaga na Casa do Estudante/ Auxílio em pecúnia (no valor de R\$ 530,00/mês)/ Auxílio Transporte (no valor de R\$ 300,00/mês))	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programa Vale Livro (em parceria com a Editora UnB)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programa Bolsa Permanência do MEC (R\$ 400,00/mês para cursos específicos ou R\$ 900,00/mês para estudantes indígenas e quilombolas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Os Programas de Assistência Estudantil da UnB são suficientes para garantir a sua permanência e a conclusão do seu curso com êxito?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Em parte

Por favor, justifique sua resposta.

15. Em sua opinião, existe(m) outro(s) programa(s), projeto(s) ou ação(ões) que a UnB poderia promover para auxiliar na permanência dos estudantes que ingressam pelo sistema de cotas sociais?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

Se sim, quais você poderia sugerir?

16. A legislação que regulamenta a Política de Assistência Estudantil em âmbito nacional prevê outras áreas de atuação além dos Programas de Assistência Estudantil que hoje são ofertados pela DDS. Em sua opinião, qual a importância das seguintes áreas para auxiliar na permanência dos estudantes cotistas sociais na UnB?

Marque todas que se aplicam.

	Menos Importante	Importante	Muito Importante
Acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoio Pedagógico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atenção à saúde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cultura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esporte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inclusão Digital	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. O atendimento da equipe que executa a Política de Assistência Estudantil da UnB (DDS/DAC) é satisfatório?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Em parte

Por favor, justifique sua resposta.

SEÇÃO 5 - PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNB

18. Os estudantes que participam dos Programas de Assistência Estudantil da UnB contam com representação estudantil para promover o diálogo com a equipe gestora da DDS/DAC?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Desconheço

19. Em sua opinião, espaços de diálogo entre os estudantes e a equipe da DDS/DAC podem promover melhorias nas condições de permanência dos estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas sociais?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Indiferente

20. Caso você deseje acrescentar alguma informação ou sugestão que possa complementar a análise e conclusão da pesquisa, fique à vontade para utilizar o espaço abaixo.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Os resultados da pesquisa serão disponibilizados, após conclusão da dissertação, no site da Biblioteca Central da UnB.