



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Elenice Cheis dos Santos

**POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA ESTUDANTES COTISTAS DE
BAIXA RENDA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS**

Porto Alegre

2017

Elenice Cheis dos Santos

**POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA ESTUDANTES COTISTAS DE
BAIXA RENDA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neusa Chaves Batista

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais

Porto Alegre

2017

CIP - Catalogação na Publicação

Santos, Elenice Cheis dos
POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA
ESTUDANTES COTISTAS DE BAIXA RENDA NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS / Elenice Cheis
dos Santos. -- 2018.
154 f.
Orientadora: Neusa Chaves Batista.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Ações Afirmativas. 2. Assistência Estudantil.
3. Cotas. 4. Renda inferior. 5. Educação Superior. I.
Batista, Neusa Chaves, orient. II. Título.

Elenice Cheis dos Santos

**POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA ESTUDANTES COTISTAS DE
BAIXA RENDA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovado em _____ de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Neusa Chaves Batista (PPGEDU/UFRGS) - Orientadora

Prof.^a Dr.^a Valdelaine da Rosa Mendes (UFPEL)

Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro (PPGEDU/UFRGS)

Prof. Dr. Leandro Rogério Pinheiro (PPGEDU/UFRGS)

AGRADECIMENTOS

O sentimento que resume este momento, em que mais uma etapa é alcançada na minha vida, é a GRATIDÃO. Agradeço à Força Divina e Superior, a qual me manteve firme neste propósito, e aos meus anjos da guarda, os quais sempre estiveram de plantão, nutrindo-me e me guiando para o caminho de força e de luz.

Um destes anjos, o qual se tornou o pilar da minha vida, é e sempre será a minha fonte inspiradora: minha filha Gabriela Cheis, linda e iluminada. Agradeço-lhe tanto por ter me escolhido como mãe, e por me fazer ver, em muitos momentos difíceis, que sempre há uma saída maravilhosa. Obrigada filha, por fazer parte da minha vida, e ser a minha maior fonte de motivação e inspiração.

Agradeço aos meus familiares, pela presença. Especialmente à minha querida mãe Irony, e ao meu padrasto Hélio, pela estrutura que nos deram como base para alçar voos. Obrigada minha mãe Irony, por teres sido nosso pilar, força e garra. Sou eternamente grata a ti, que nos fizeste acreditar – mesmo sem ter completado sequer o ensino primário – que estudar era a melhor saída. Obrigada por ter-nos mantido na escola, mesmo enfrentando muitas dificuldades. Ainda que fossem escolas públicas, batalhavas e trabalhavas duro para que não nos faltasse nada, e nos fizeste fortes para acreditar num mundo melhor, e numa educação pública justa.

Obrigada à minha irmã Eliana Cheis e meu sobrinho Dáitom Cheis, que mesmo distantes fisicamente, estão sempre presentes em minha vida e meu coração.

Obrigada ao meu querido Ricardo Gomes de Souza, que está sempre me incentivando e me apoiando nas minhas loucuras.

Obrigada à minha “Anja” Cleonice, que está sempre ao meu lado me ajudando, me apoiando e sendo aquela pessoa que organiza não só a minha casa, mas a minha vida. Você foi muito importante neste processo.

Obrigada à minha querida orientadora, professora Dr.^a Neusa, cuja sabedoria e competência sempre me incentivaram, e ainda incentivam, a buscar novos conhecimentos e aprendizados coletivos. Grata pela oportunidade e pelas orientações.

Obrigada às amigas “Mus”: Alicia Walcher, Claudia Chevarria, Francielle Bertani, Patrícia Noschang e Sabrina Cesar, as quais estiveram sempre ao meu lado, sendo parceiras e compreensivas ao longo desta jornada, mas não só. São parceiras da vida, presentes que a vida

me deu, e que quero para sempre ao meu lado. Obrigada gurias, pela amizade de mais de vinte anos, e pela compreensão nos momentos de ausência.

Obrigada às “Misses UNISINOS”, colegas e amigas que eu trouxe da minha graduação para a vida, as quais me acompanham durante anos, e me presenteiam com parceria e muita amizade. Obrigada por fazerem parte da minha vida.

Obrigada ao corpo docente do PPGEDU/UFRGS: a todos os professores que ministram suas aulas com sabedoria e carinho pela profissão que exercem. Cada disciplina cursada tem uma história e uma trajetória que jamais serão esquecidas.

Agradeço aos meus colegas do Pós, especialmente às colegas orientandas Eliane Menegotti, Lúcia Felix, Alexandra Domingues e Fátima Ehlert; e também à Rita de Cássia Bueno e ao Adriano José Rodrigues, os quais já concluíram, mas me acompanharam desde o início desta caminhada, e se tornaram meus parceiros e amigos. Foi maravilhoso conhecê-los, e podermos dividir nossas trajetórias de uma forma tão especial e produtiva.

Obrigada a todos os Técnicos Servidores da UFRGS que de alguma forma contribuíram com este estudo. Agradeço em especial aos colegas da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), por terem feito parte desta jornada, e por despertarem meu interesse na luta pela Educação Superior de qualidade.

Obrigada aos Diretores e à Pró-Reitora da PRAE, pela grande contribuição com a pesquisa, e pelo acesso às informações presentes nesta dissertação. Destaco o apoio do colega Ricardo Endres - Técnico de Informática, pela colaboração, e pelo grande auxílio no acesso aos dados contidos nos arquivos da PRAE.

Obrigada ao amigo Alexandre Herbacz, por ter contribuído com seu conhecimento em Excel e planilhas, e, igualmente, por sua parceria, mensagens de força e amizade.

Obrigada eternamente ao meu grande e querido amigo Rogério Rosa, ao qual minha filha apelidou carinhosamente de “Tetéo”. Foi ele a pessoa que mais me viu chorar neste período do mestrado, nos momentos de pânico (geralmente, madrugadas) em razão dos erros de *boot* de meu notebook. Rogério sempre dizia: “calma, vai dar tudo certo”. Nem sei como agradecer-lhe por todo o apoio técnico, mas, especialmente, pelo carinho e pelas palavras de estímulo, as quais me transmitiam calma e segurança inclusive quando diziam, apenas: “provavelmente teu notebook não está reconhecendo teu HD”. Valeu amigo, pela parceria e amizade!

Obrigada às minhas sempre parceiras e amigas: Karen Luana Wasem, Jaqueline Cândido Albino, Rosemeri Antunes Castilhos, Ana Paula Diniz e Luciana Paz, as quais, além da amizade constante, fizeram companhia a minha filha para que eu pudesse concluir os meus

trabalhos, e também acompanhar as aulas e as atividades acadêmicas. Meu eterno agradecimento pelo carinho, e pela presença junto à minha filha nos momentos em que eu mesma não pude estar presente.

Obrigada a mais três pessoas que foram igualmente importantes neste finalzinho da minha trajetória. Sandra Almansa, Regina Goulart e Denise Nunes, responsáveis não só pela revisão, formatação e tradução, mas também pela parceria, pela tranquilidade que me passaram, e por terem me acolhido neste período tão crítico de final de ano.

Meus sinceros agradecimentos também aos professores componentes das Bancas de qualificação e de defesa final, que muito contribuíram para minha formação.

E, por fim, mas não menos importante, meu agradecimento especial aos estudantes, participantes e sujeitos desta pesquisa. Posso dizer que tudo o que aprendi e vivenciei ao longo deste estudo obtive maior relevância e sentido diante da partilha de suas angústias e trajetórias como alunos cotistas nesta Universidade. Muito grata a vocês!

Ao chegar ao final de mais uma etapa de minha caminhada acadêmica, reconheço que não estive sozinha. Esta dissertação é resultado de um processo de estudos e de trocas, de contribuições valiosas de colegas, da parceria e da força dos familiares e amigos, e também do grande aporte dos mestres e doutores que nos orientam.

Obrigada, pessoas queridas, por tudo!

*Lutar pela igualdade sempre que as
diferenças nos discriminem. Lutar pela diferença
sempre que a igualdade nos descaracterize.*

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

O principal objetivo desta pesquisa é incentivar o debate crítico sobre a Política de Assistência Estudantil e a Política de Ação Afirmativa para alunos cotistas de baixa renda, autodeclarados (ou não) pretos, pardos, ou indígenas, egressos de escola pública, dispondo, para tanto, de dados empíricos obtidos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O estudo é operado por meio das seguintes questões: Houve mudança na Política de Assistência Estudantil na Universidade, em decorrência da Política de Ação Afirmativa? A Universidade está preparada para garantir a inclusão dos estudantes cotistas de baixa renda, considerando que a inclusão não é garantida apenas através do ingresso na Universidade? Quais são as percepções dos estudantes cotistas cujo ingresso ocorreu pelo sistema de cotas com o critério *renda sobre inclusão social*, adotado e oferecido pela UFRGS? A Política de Assistência Estudantil está sendo suficientemente direcionada para as demandas deste novo perfil de estudantes cotistas na Universidade? No decurso da pesquisa, construímos nossa argumentação apoiadas numa reflexão crítica de acesso à política educacional, com base no princípio da equidade e democratização do ensino público. Fizemos isso à luz da Teoria da Justiça Social Bidimensional como redistribuição socioeconômica e reconhecimento cultural, de Fraser (2006), à qual relacionamos as noções de Justiça/Injustiça de Bourdieu, e as contribuições de alguns desdobramentos da Justiça Social como equidade de John Rawls (2008), referentes à igualdade de tratamento e reconhecimento das desigualdades econômicas, e da Justiça Social como reconhecimento, de Axel Honneth (2003). O percurso metodológico da pesquisa compreende aspectos quantitativos e qualitativos, e inclui elementos bibliográficos, documentais e analíticos. Foram enviados questionários *on-line* para todos os alunos, egressos de escola pública, que ingressaram pela modalidade de cotas *Renda inferior* na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e que são, ou já foram, beneficiários da Assistência Estudantil. A amostra presente na pesquisa, contudo, foi reduzida ao número de duzentos e treze alunos, dos quais, utilizando o critério de área de conhecimento da UFRGS, selecionamos dez para a realização de entrevistas. Os dados obtidos por meio da aplicação do questionário, e da realização das entrevistas, foram analisados e interpretados com o auxílio de gráficos e da técnica de análise de conteúdo, mediante duas categorias de análise: o Acesso, na perspectiva da inclusão/exclusão, e a Permanência, na perspectiva da Assistência Estudantil. Os resultados da pesquisa apresentam dados qualitativos e quantitativos relativos às políticas de acesso e permanência na Universidade, e apontam que os mesmos sujeitos que anseiam por inserção na educação superior, através de políticas que se apresentam como inclusivas, vivenciam processos de exclusão na luta por sua permanência na Universidade. Ainda que a proposta de ampliação do acesso, com a democratização do ensino superior público, avance na oferta a uma grande parcela de pessoas menos favorecidas (cultural, econômica e socialmente), não há ampliação, na mesma proporção, do incentivo a políticas de permanência que abarquem esta nova demanda. Diante de um modelo preconizado de justiça social bidimensional de reconhecimento e redistribuição para a educação superior, e face às especificidades socioeconômicas da maioria da população de estudantes que lutam por uma vaga na Universidade, a efetividade da assistência estudantil, como política pública de permanência, torna-se uma exigência para a democratização e para a qualidade da educação.

Palavras-chave: Ações Afirmativas. Assistência Estudantil. Cotas. Renda inferior. Acesso. Permanência. Educação Superior. Política Educacional.

ABSTRACT

The main objective of this study is to encourage critical debate and research on student assistance policy and affirmative action policy for the low-income quota students from the public school self declared (or not) indigenous or African descendent based on empirical data from Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). The study is focused on the following issues: Was there a change in student assistance policy at the University as a result of the affirmative action policy? Is the University prepared to ensure the inclusion of low-income quota students, considering that inclusion is not guaranteed only through entrance into the University system? What are the perceptions of students who were admitted through the quota system with the *income criteria for social inclusion* offered by UFRGS? Is the student assistance policy being sufficiently directed for the demands of this new demographic of quota students at the University? For this research, we built our argumentation based on the critical review of access to the educational policy based on the principle of equality and democratization of public education. We work in the light of the theory of the two-dimensional model of Social Justice as socioeconomic redistribution and cultural recognition (Fraser, 2006) - from which we take the concepts of Justice/injustice of Bourdieu - the nuances of the Social Justice as equality of John Rawls (2008) - as equal treatment and recognition of economic inequalities - and the Social Justice in recognition of Axel Honneth (2003). The methodology is comprised of quantitative and qualitative research, based on bibliography, documents and data processing. On-line questionnaires were sent to all quota students from public school who were admitted at UFRGS based on the low-income criteria, which are or have been on Student Assistance. The sample size was capped at two hundred and thirteen students from which ten were selected for interviews based on the field of study. The data gathered from the questionnaires and interviews was processed and interpreted using graphs and “the content analysis technique” using two categories of analysis: the access, as inclusion/exclusion and the permanence, in the light of Student Assistance. The research results present quantitative and qualitative data related to access and permanence policy at the university indicating that the same people who desire to access higher education through inclusion policies struggle to stay at University. Despite the democratization of the public higher education access to the cultural, economic and socially handicapped population, there is no comparable augmentation of permanence through policy reaching this same population. Assuming the suggested two-dimensional recognition and redistribution social justice model for the higher education and considering the many socioeconomic facets involving most of the students who fight for a seat at university, the efficiency of the Student Assistance as public permanence policy become a demand for the democratization and quality of education.

Keywords: Affirmative Actions. Student Assistance. Quota. Low-income. Access. Permanence. Higher education. Education policy.

LISTA DE SIGLAS

AA	Ação Afirmativa
AC	Auxílio Creche
AME	Auxílio Material de Ensino
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
APE	Auxílio para Participação em Eventos
AS	Auxílio Saúde
AT	Auxílio Transporte
BP	Bolsa PRAE/REUNI
CAF	Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CF	Constituição Federal
CONSUN	Conselho Universitário
EM	Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudante
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
EP	Egresso de Escola Pública
EPN	Egresso de Escola Pública Autodeclarado Negro
ES	Educação Superior
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
PAA	Programa de Ações Afirmativas
PAE	Política de Assistência Estudantil
PL	Projeto de Lei
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PS	Programa de Saúde
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SAE	Secretaria de Assistência Estudantil
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 – Gênero dos respondentes do questionário	81
Gráfico 2– Idade dos respondentes do questionário	81
Gráfico 3 – Forma de ingresso dos respondentes do questionário	82
Gráfico 4 – Modalidade de ingresso dos respondentes do questionário.....	82
Gráfico 5 – Beneficiários da Assistência Estudantil	83
Gráfico 6 – Participantes do questionário representados por Estados.....	83
Gráfico 7 – Cursos de Graduação dos respondentes do questionário.....	86
Gráfico 8 – Número de integrantes do grupo familiar.....	87
Gráfico 9 – Escolaridade do pai	88
Gráfico 10 – Escolaridade da mãe	88
Gráfico 11 – Profissão da mãe.....	90
Gráfico 12 – Profissão do pai	91
Gráfico 13 – Respostas à questão 15 do questionário	95
Gráfico 14 – Respostas à questão 16 do questionário	99
Gráfico 15 – Respostas à questão 17 do questionário	100
Gráfico 16 – Respostas à questão 18 do questionário	100
Gráfico 17 – Respostas à questão 19 do questionário: Corpo docente	101
Gráfico 18 – Respostas à questão 19 do questionário: Colegas/alunos.....	101
Gráfico 19 – Respostas à questão 19 do questionário: Servidores/Téc. Administrativos	102
Gráfico 20 – Respostas à questão 20 do questionário	110
Gráfico 21 – Respostas à questão 21 do questionário	111
Gráfico 22 – Respostas à questão 22 do questionário	111
Gráfico 23 – Respostas à questão 23 do questionário	114
Gráfico 24 – Respostas à questão 24 do questionário	118

Gráfico 25 – Respostas à questão 25 do questionário	119
Gráfico 26 – Respostas à questão 26 do questionário	119
Gráfico 27 – Respostas à questão dos benefícios utilizados pelos alunos	123
Gráfico 28 – Respostas à questão 27 do questionário: Auxílio Material de Ensino	150
Gráfico 29 – Respostas à questão 27 do questionário: Auxílio Transporte.....	150
Gráfico 30 – Respostas à questão 27 do questionário: Auxílio Creche.....	150
Gráfico 31 – Respostas à questão 27 do questionário: Auxílio Moradia	151
Gráfico 32 – Respostas à questão 27 do questionário: Vaga na Casa do Estudante	151
Gráfico 33 – Respostas à questão 27 do questionário: Auxílio Saúde	151
Gráfico 34 – Respostas à questão 27 do questionário: Restaurante Universitário	152
Gráfico 35 – Respostas à questão 27 do questionário: Bolsa Treinamento.....	152
Quadro 1 – Número de produções encontradas no Banco de dados da CAPES	24
Quadro 2 – Número de produções encontradas no Repositório Digital LUME.....	26
Quadro 3 – Produções sobre Ações Afirmativas e Assistência Estudantil - 2008 a 2016	27
Quadro 4 – Cursos dos alunos que manifestaram interesse em participar da entrevista	40
Tabela 1 – Total de alunos ingressantes na UFRGS e beneficiários PRAE no período de 2008 a 2016/1	62
Tabela 2 – Total de alunos ingressantes por modalidades de Cotas no período de 2008 a 2016/1	63
Tabela 3 – Universo da Pesquisa.....	64
Tabela 4 – Local, data e duração das entrevistas.....	92
Tabela 5 – Perfil dos entrevistados	93

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Descrição dos capítulos	19
2 DELINEANDO O OBJETO DE ESTUDO	20
2.1 O tema em estudo e o Estado da Arte.....	23
2.2 Procedimentos metodológicos e análise de dados	37
2.2.1 Fontes de pesquisa	37
2.2.2 Análise de dados.....	43
3 CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: AÇÕES AFIRMATIVAS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL	45
3.1 Educação como política pública	46
3.1.1 Análise de políticas	47
3.1.2 Políticas educacionais	49
3.2 Política de Ações Afirmativas.....	52
3.2.1 Ações afirmativas na UFRGS	56
3.3 Política de assistência estudantil	58
3.3.1 A assistência estudantil na UFRGS	59
3.4 Considerações finais do capítulo	66
4 JUSTIÇA SOCIAL: EQUIDADE, RECONHECIMENTO E REDISTRIBUIÇÃO ...	67
4.1 Justiça como equidade	68
4.2 Justiça como reconhecimento	69
4.3 Justiça como distribuição e reconhecimento	71
4.4 Justiça (in) justiça no campo educacional/cultural	73
4.5 Considerações finais do capítulo	77
5 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E O SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS PARA ESTUDANTES DE BAIXA RENDA DA UFRGS	78
5.1 Sistema de Cotas da UFRGS	78

5.2 O perfil dos estudantes cotistas por baixa renda na UFRGS	81
5.2.1 Respondentes do questionário	81
5.2.2 Participantes das entrevistas	93
5.3 Categorias de análise	94
5.3.1 Acesso: Inclusão/exclusão	95
5.3.2 Permanência: Assistência Estudantil	118
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
7 REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE A	139
APÊNDICE B	140
APÊNDICE C	142
APÊNDICE D	148
APÊNDICE E	149
APÊNDICE F	151

1 INTRODUÇÃO

O processo de expansão e democratização do acesso à educação superior no Brasil trouxe em seu âmago uma série de políticas e programas, tais como o REUNI¹, a Política de Ação Afirmativa, a Lei 12.711 - Lei de Cotas, o ENEM/SISU², e, no caso das instituições particulares, o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e o PROUNI³ (Programa Universidade para Todos). Estas ações permitem maior mobilidade territorial, e preveem a justiça social, étnico-racial e socioeconômica, ampliando a participação no acesso de jovens de baixa renda a universidades públicas no país.

É importante destacar que o sentido do termo democratização busca ser fixado, aqui, no âmbito das mais diversas políticas e programas de expansão da educação superior. Nesse contexto, o termo comporta uma gama de intenções que expressam diferentes orientações políticas e ideológicas as quais trazem em si um projeto de sociedade de interesses múltiplos e

¹ REUNI – Instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.096/2007.

² O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) avalia conhecimentos obtidos até o término do Ensino Médio, sendo utilizado como parte do processo seletivo de centenas de Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas. O SISU consiste no Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação.

³ O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005.

diferenciados, o que torna, por sua vez, os sentidos atribuídos à democratização diversos, e mesmo peculiares a cada sujeito.

A democratização da educação superior pública é preconizada pelo governo federal brasileiro ante uma proposta de expansão do acesso, mas expressa também uma conquista dos constantes movimentos sociais, que reivindicam a garantia de direitos em prol de uma sociedade mais igualitária.

Moehlecke e Catani (2006) analisam a questão da expansão e democratização do acesso à educação superior, e apontam algumas questões relevantes para a reflexão. Segundo os autores,

[...] falar sobre democratização do acesso e a inclusão na educação superior implica em estabelecer políticas que tocam variados atores sociais. Além disso, deve-se notar que a inspiração de uma política de matiz popular pode ser uma preocupação de movimentos sociais e, ao mesmo tempo, de organismos multilaterais postos, paradoxalmente, sob suspeição pelos próprios movimentos sociais (MOEHLECKE;CATANI, 2006, p. 5).

Nessa perspectiva da discussão das políticas de expansão e de democratização da educação superior é que surge a questão do acesso para todos. No entanto, ressalta-se que não basta a ampliação de vagas suficientes para todos: é necessário também garantir as condições de permanência dos estudantes nas universidades, possibilitando o desenvolvimento acadêmico.

Uma recente pesquisa realizada pela ANDIFES e FONAPRACE⁴, divulgada em agosto de 2016, sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de Ensino Superior no Brasil, trouxe um amplo conjunto de informações sobre esta ampliação, bem como sobre o entendimento da vida estudantil dos graduandos das instituições públicas. A pesquisa revelou que o acesso de jovens baixa renda a universidades públicas no país é quatro vezes maior que no ano de 2004, e, segundo o estudo síntese de indicadores sociais de 2014 divulgados pelo IBGE⁵, a camada mais pobre da população também ampliou presença nas instituições privadas.

Segundo a pesquisa, que leva em conta o rendimento mensal familiar *per capita*, em nove anos o acesso dos estudantes com rendimentos mais baixos saltou de 1,7% para 7,2% em universidades públicas. Nas particulares, a parcela desses estudantes mais que dobrou. Se em

⁴ Trata-se da *IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras*, realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE).

⁵Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

2004 os 20% mais pobres representavam 1,3% dos estudantes, estes, em 2013, alcançavam 3,7%. Já os 20% mais ricos foram de 55% para 38% no ensino superior público, e de 68% para 43% no ensino superior privado. A pesquisa revela ainda que, apesar da melhoria na distribuição, o Brasil está em último lugar entre os países avaliados pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), na proporção de pessoas entre 25 e 34 anos com ensino superior completo. Apenas 15,2% destes jovens concluíram um curso superior.

A desigualdade, contudo, permanece enorme. É preciso ainda melhorar a qualidade da educação básica e equalizar o acesso à educação superior especialmente na rede pública, pois estudantes de classes mais baixas estão sempre em “desvantagem” relativamente a outros que apresentam melhores condições socioeconômicas, o que imprime um retrato elitizado do ensino superior público no Brasil. Conforme Batista (2015, p. 96),

[...] pode-se dizer que a demanda por Educação Superior no Brasil é, prioritariamente, atendida por IES privadas; com efeito, o acesso às IES públicas comprova-se elitizado. Logo, a Educação Superior pública no Brasil é um bem coletivo escasso e, como tal, é objeto de disputa social, que necessita de um modelo de justiça social que a regule. Assim, a focalização de políticas públicas educacionais faz sentido em contextos de comprovada desigualdade educacional, mesmo que, para tal, haja uma diferenciação social, ou uma “discriminação positiva”, na distribuição do recurso público.

Na realidade social da educação superior pública, as pesquisas mostram uma forte expansão do segmento nos últimos dez anos, mas ainda demonstram fragilidades na efetivação da democratização. Tais questões vêm suscitando a promoção de políticas educacionais inclusivas e avaliativas que estão motivando diversas polêmicas e discussões. Dentre as políticas inclusivas estão as ações afirmativas para a educação superior – em especial as cotas sociais e étnico-raciais –, as quais prometem vencer os velhos gargalos. Porém, estas políticas também expõem muitos desafios e disputas.

Além de incrementos políticos e financeiros, e do aumento de servidores proporcionalmente à expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), também é importante e necessário criar novas estratégias e ações de concretização dos direitos fundamentais, e de igualdade de oportunidades, dos estudantes ingressantes na educação superior. Os estudantes que ingressam agora querem permanecer na Universidade e concluir seus cursos, e necessitam de ações que garantam sua permanência e viabilizem o sucesso acadêmico. Isto porque se trata de um novo perfil de estudantes, os quais muitas vezes abandonam seus empregos formais e/ou informais, suas fontes de renda, para dar conta de

uma nova realidade acadêmica. Além disso, para que os estudantes possam se desenvolver em sua plenitude acadêmica, é necessário associar a qualidade do ensino ministrado com o respeito à diversidade e às limitações sociais discentes, construindo uma política efetiva de assistência estudantil de qualidade em termos de moradia, alimentação, saúde, esporte, transporte, dentre outras condições de que necessitam.

A pesquisa realizada por Andrés (2011) já demonstrava que uma importante parcela de estudantes migra para outras cidades para estudar. Estes não contam, portanto, no seu cotidiano, com o convívio familiar e, por vezes, nem têm condições de adquirir moradia. De acordo com a pesquisa,

os principais indicadores sociais de sobrevivência são a moradia, alimentação, transporte, saúde, manutenção e trabalho. A variável 'local de moradia' antes do ingresso do estudante na universidade é importante indicador de qualidade das condições de vida: a pesquisa mostrou que 35% dos estudantes se deslocam de seu contexto família ao ingressarem na universidade, apresentando, portanto, necessidade de moradia e de apoio afetivo. No que concerne à alimentação, o Restaurante Universitário (RU) constitui importante instrumento de satisfação de uma necessidade básica, educativa, de ação social e de convivência universitária para 19% dos estudantes pesquisados (ANDRÉS, 2011. p. 5).

A recente pesquisa da ANDIFES confirmou uma evolução da renda familiar dos estudantes – principal variável na delimitação das políticas de assistência estudantil, e de ingresso nas universidades por cota renda inferior. Apresenta a renda familiar dos estudantes por faixas salariais atuais, e compara com os dados de rendimento disponíveis na pesquisa de 2010. Nela se observa uma significativa evolução da proporção dos estudantes sem renda familiar, ou com renda de até três salários mínimos. Antes, essa proporção era de cerca de 40% do total, e em 2014 chega a ser mais de 51% de todos os estudantes. E isso em um cenário no qual aqueles que não possuem, ou não declararam, renda familiar, mais que triplicaram em número absoluto, de cerca de três mil para quase dez mil graduandos.⁶

Sobre estes que não declararam renda, destacou-se que sua distribuição regional se alterou entre 2010 e 2014, com expressivo aumento da parcela dos localizados na região Sul. Com relação à renda *per capita*, independentemente do sexo, 22% dos graduandos se encontram na faixa de renda *per capita* familiar “até meio salário mínimo”, 24% na faixa “mais de meio um salário mínimo”; 29% na faixa “mais de um a dois salários mínimos”; 15% na faixa “mais de dois a três salários mínimos”; e 5% na faixa “mais de três a quatro salários

⁶ Dados registrados na *IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação* das instituições federais de ensino superior brasileiras. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Pesquisa-perfil-discente_ANDIFES.pdf

mínimos”. Portanto, 95% dos graduandos das IFES na região Sul vêm de famílias com renda *per capita* de até quatro salários mínimos. Sendo que destes, 75% recebem até 02 salários mínimos (o que se aproxima ainda mais do público alvo de nossa pesquisa). Dos 5% restantes, 4% se encontram nas faixas de renda superiores, e cerca de 1% declarou não ter renda.

Essas mudanças significativas do acesso nas IFES nos colocam diante de estudantes jovens que se orgulham de ingressar num curso superior, e enchem de esperanças milhões de famílias que visualizam, pela primeira vez, uma oportunidade de ascensão social e cultural. Jovens os quais irão configurar o papel social da universidade, mas que nela necessitam permanecer e concluir seus cursos de forma digna – pois toda a dinâmica das desigualdades sociais, existente fora das IFES, pode também operar em seu interior dificultando a manutenção de seus vínculos e, às vezes, até mesmo reduzindo oportunidades.

Nessa perspectiva, a presente dissertação problematiza a expansão, através da democratização da educação superior, e o acesso dos estudantes cotistas por baixa renda, com o advento da política de ação afirmativa. Para tanto, identifica e discute o papel das ações da Política de Assistência Estudantil no interior da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, instituição que ocupava o quinto lugar no ranking das melhores universidades do país, segundo o Ranking Universitário Folha 2015.⁷ Nosso objetivo principal é analisar em que medida a Política de Assistência Estudantil impacta na Política de Ação Afirmativa para estudantes de baixa renda, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

1.1 Descrição dos capítulos

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma:

Na Introdução, fizemos uma breve apresentação do estudo. No segundo capítulo, apresentamos o objeto de estudo, o problema de pesquisa, o objetivo principal e os objetivos específicos, bem como os procedimentos metodológicos e as técnicas de análise dos conteúdos.

No terceiro capítulo, apresentamos o contexto nacional das políticas educacionais, especificamente das duas políticas abordadas em nosso estudo – as políticas de ações

⁷ Notícia veiculada no site da UFRGS, em 14 de setembro de 2016. O Jornal *Folha de São Paulo* divulgou, nesta mesma data, o Ranking Universitário Folha 2015, que avalia as universidades brasileiras em cinco quesitos: ensino, pesquisa, mercado de trabalho, internacionalização e inovação. Melhor colocada entre as instituições da Região Sul, com 95,32 pontos, a UFRGS ficou em quinto lugar na colocação geral.

afirmativas e as políticas de assistência estudantil. Partimos da exposição do panorama brasileiro, perpassamos a análise de políticas no campo educacional, e, por último, apresentamos um breve histórico destas políticas em nosso campo empírico, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

No quarto capítulo, apresentamos a fundamentação teórica, a Teoria da Justiça Social Bidimensional como redistribuição socioeconômica e reconhecimento cultural (Fraser, 2006), relacionando-a as noções de justiça/injustiça de Bourdieu. Realizamos ainda um diálogo com os conceitos de Justiça Social como equidade, de John Rawls (2008) – na linha de igualdade de tratamento e reconhecimento das desigualdades econômicas, e de Justiça Social como reconhecimento, de Axel Honneth (2003).

Finalmente, no quinto capítulo, considerado por nós o “coração da pesquisa”, os alunos estão com a palavra. A partir de suas vozes, identificadas através do questionário e das entrevistas, buscamos resignificar criticamente as falas dos sujeitos da pesquisa. Na análise dos resultados, dialogamos com os referenciais teóricos.

2 DELINEANDO O OBJETO DE ESTUDO

Esta dissertação apresenta reflexões teóricas e análises empíricas a respeito da relação entre a Política de Assistência Estudantil e a Política de Ação Afirmativa propostas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Com esse propósito, focaliza as seguintes questões: Houve mudança na Política de Assistência Estudantil na Universidade, em decorrência da Política de Ação Afirmativa? A Universidade está preparada para garantir a inclusão dos estudantes cotistas da categoria Renda Inferior, considerando que inclusão não é apenas ingressar na Universidade? Quais as percepções dos estudantes cotistas que ingressaram pelo sistema de cotas com o critério renda sobre inclusão social, adotado e oferecido pela UFRGS? A Política de Assistência Estudantil está sendo suficientemente direcionada para as demandas deste novo perfil de estudantes cotistas na Universidade?

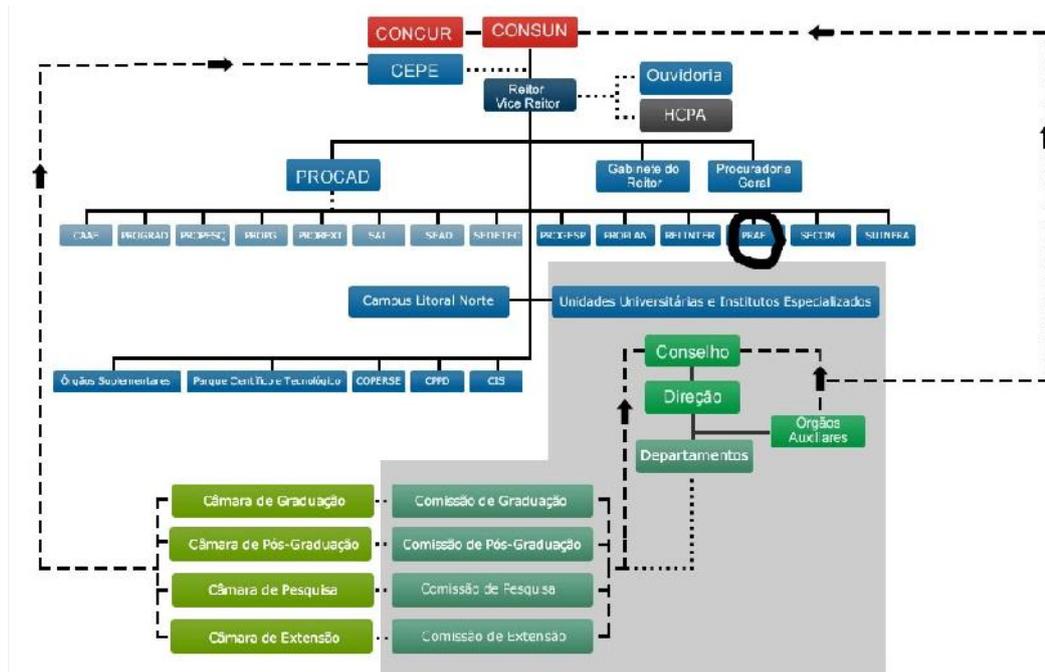
Diante do exposto, identificamos a relevância da abordagem escolhida para nosso estudo, pois se propõe refletir acerca da inclusão social dos estudantes cotistas baixa renda beneficiários da assistência estudantil oferecida pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis-

PRAE na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, *locus* da pesquisa e campo empírico deste estudo.

A ampliação da oferta de vagas, as mudanças ocorridas nas formas de ingresso e a maior aplicação de recursos pelo governo federal, através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007, foram mudando de forma significativa o perfil dos estudantes que acessam a educação superior pública em nosso país. Esse contexto de ampliação e expansão da educação superior propiciou também uma nova composição de trabalhadores neste espaço: quase todos os servidores, técnicos administrativos, foram contratados a partir da expansão da Universidade. Eu mesma ingressei como trabalhadora na UFRGS a partir desta nova realidade, em 2010, ano em que se instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) através do Decreto 7234/2010.

A definição do problema da pesquisa se originou a partir de um interesse pessoal, como pesquisadora, em conhecer e analisar as mudanças ocorridas na Política de Assistência Estudantil (PAE) a partir do novo perfil de estudantes que se apresenta à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela proposta de expansão nas IFES. Nossa inquietação, transformada, enfim, em problema de pesquisa, adveio da freqüente companhia nos dias de trabalho desta pesquisadora, cuja atuação como Assistente Social na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) – instância responsável pela efetuação da Política de Assistência Estudantil na UFRGS, e parte constitutiva do *corpus* empírico desta pesquisa – possibilitou perceber constantes modificações, iniciadas pelo processo de democratização do acesso à educação superior.

Estrutura organizacional da UFRGS



Fonte: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/organograma>

Desde a criação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a assistência estudantil sempre teve seu espaço e suas ações voltadas para atender as necessidades de seus estudantes. Viabilizou inicialmente internatos e alojamentos, e logo passou por diversas ações e composições, até a atualidade. Contudo, conforme mencionamos anteriormente, foi somente a partir de 2010 que as ações passaram a ser formalizadas como programa de governo, e, conseqüentemente, a Universidade passou a configurar suas ações de assistência estudantil tendo por finalidade ampliar as condições de permanência de seus estudantes.

Nesse mesmo período, o perfil dos estudantes das Universidades Federais demonstra uma mudança significativa, sobretudo no que diz respeito à crescente utilização do ENEM, a partir de 2009; à adesão das instituições federais ao SISU; e à vigência da Lei de Cotas, a partir de 2013. Para dar conta deste novo perfil, tornou-se evidente também a necessidade de fomentos para as demandas de assistência estudantil no Brasil.

Nesse cenário, surge um questionamento que mobiliza nosso problema de pesquisa. Perguntamos: Está a Universidade garantindo a inclusão de seus estudantes cotistas ingressantes por baixa renda, sob a ótica da justiça social e da equidade, através das ações oferecidas pela Política de Assistência Estudantil desta Instituição?

Diante desse contexto, e como parte da UFRGS, buscamos um impulso para refletir (sobre) e analisar a política de expansão dentro da Universidade, através do advento das ações afirmativas, e as mudanças decorrentes na Política de Assistência Estudantil. Buscamos

compreender os efeitos desta nova realidade, bem como investigar se a Universidade está garantindo a inclusão e permanência de seus estudantes, sob a ótica da Justiça Social e equidade.

Assim, a pesquisa tem como objetivos:

Objetivo geral

- Identificar e analisar em que medida a Política de Assistência Estudantil impacta na Política de Ação Afirmativa para estudantes de baixa renda na Universidade Federal do Rio grande do Sul.

Objetivos específicos

- Identificar e analisar o perfil dos estudantes cotistas/renda, beneficiários da Política de Assistência Estudantil a partir da implantação da Ação Afirmativa na Universidade;
- Conhecer as percepções dos estudantes cotistas a respeito das ações da Política de Assistência Estudantil desenvolvida na UFRGS;
- Identificar e apontar quais são as expectativas dos estudantes cotistas relativamente à Política de Assistência Estudantil;
- Identificar e analisar se as ações da Assistência Estudantil estão atendendo às necessidades dos estudantes cotistas na UFRGS, garantindo sua inclusão numa perspectiva de justiça social.

2.1 O tema em estudo e o Estado da Arte

Em seu ponto de partida, esta pesquisa considerou indispensável realizar uma revisão bibliográfica acerca do tema aqui em questão. Assim, realizamos um mapeamento do que já havia sido produzido no campo das políticas educacionais – temática envolvida na pesquisa. Primeiramente, para reconhecer a política a qual propusemos explorar e, segundo, para identificar as contribuições e a pertinência destas publicações na construção de nosso objeto de estudo, com especial atenção ao aporte teórico-metodológico nelas empregado – o que muito contribuiu para embasar nossas escolhas. Desse modo, o levantamento do Estado da Arte contribuiu com a definição e a análise do objeto de estudo da pesquisa, além de nos ter proporcionado subsídios para discutir a relevância desta pesquisa para a sociedade.

Conforme afirmam Deslauriers e Kérisit (2010): “é preciso ler o que os outros escrevem antes de nós, basicamente subir sobre seus ombros para conseguir ver mais além”. Sem dúvidas, o Estado da Arte nos possibilitou esclarecimento com o exame do

conhecimento já elaborado, por meio do levantamento dos temas mais pesquisados, da observação dos enfoques utilizados, e da verificação das lacunas existentes. De acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 39),

[...] analisar teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações, possibilita examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiam as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica.

Contudo, essas análises não se restringiram apenas a identificar a produção para justificar a relevância do tema de pesquisa desta dissertação. Buscaram antes analisar, categorizar e conhecer os múltiplos enfoques, e as perspectivas que estão sendo utilizadas para abordar os fenômenos das políticas estudadas.

Para tanto, nosso primeiro passo foi acessar os bancos de teses e dissertações para realizar a pesquisa e a seleção dos descritores, tarefa esta que não foi fácil, considerando que o tema de pesquisa estava envolvido em várias dimensões.

As temáticas envolvidas e escolhidas para o mapeamento foram: Ações Afirmativas; Assistência Estudantil; Educação Superior; Ensino Superior; Sistema de Cotas e Cotas Sociais. Num primeiro momento, percebemos que as palavras sozinhas aumentaram o escopo analítico da pesquisa.

Os bancos utilizados para consulta foram o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁸ e o Repositório Digital LUME⁹ da UFRGS, sendo a pesquisa realizada no mês de março do corrente ano. O período pesquisado foi de 2008 (ano em que teve início o sistema de cotas na UFRGS) até 2016.

É importante ressaltar que o Banco de Teses CAPES possui dados disponíveis apenas de documentos de origem da Plataforma Sucupira de 2013 a 2016, por isto recorreremos também ao Repositório LUME, devido ao período pretendido de pesquisa ser entre 2008 a 2016. Foram utilizados os mesmos descritores para as duas fontes.

Inicialmente, realizamos o levantamento no Banco de Teses CAPES. Foram utilizados os seguintes descritores, com os quais obtivemos os resultados apresentados no quadro abaixo.

- Ações Afirmativas e Assistência Estudantil;

⁸ O Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pode ser acessado através do link: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>.

⁹ O Repositório Digital LUME da UFRGS pode ser acessado na página: <http://www.lume.ufrgs.br>.

- Ações Afirmativas e Cotas;
- Ações Afirmativas e Ensino Superior;
- Ações Afirmativas e Educação Superior;
- Cotas e Ensino superior.

Quadro 1 – Número de produções encontradas no Banco de dados da CAPES

Descritores	Resultados encontrados	Filtros programa educação	Resultados repetidos/outros temas	Resumos Lidos
Ações Afirmativas e Assistência Estudantil	72	05	01	04
Ações Afirmativas e Cotas	136	36	23	13
Ações Afirmativas e Ensino Superior	478	152	126	26
Ações Afirmativas e Educação Superior	549	48	36	12
Cotas e Ensino superior	315	20	8	12

Fonte: Banco de Teses da CAPES. Quadro elaborado pela autora.

Realizamos as pesquisas no campo “busca básica” do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores do quadro acima, e obtivemos os seguintes resultados para cada descritor:

- Ações Afirmativas e Assistência estudantil: Foram encontradas setenta e duas (72) produções. Utilizando-se o filtro “programa de educação”, foi possível chegar ao número de cinco (05). Desconsiderando outros temas e/ou temas repetidos, ou seja, um (1), resultaram quatro (04) produções relacionadas com a temática abordada.
- Ações Afirmativas e Cotas: Foram encontradas cento e trinta e seis (136) produções. Utilizando-se o filtro “programa de educação”, foi possível chegar ao número de trinta e seis (36). Desconsiderando outros temas e/ou temas repetidos, ou seja, vinte e três (23), resultaram treze (13) produções relacionadas com a temática abordada.

- c) Ações Afirmativas e Ensino Superior: Foram encontradas quatrocentas e setenta e oito (478) produções. Utilizando-se o filtro “programa de educação” foi possível chegar ao número de cento e cinquenta e duas (152). Desconsiderando outros temas e/ou temas repetidos, ou seja, cento e vinte e seis (126), resultaram vinte e seis (26) produções alusivas à temática abordada.
- d) Ações Afirmativas e Educação Superior: Foram encontradas quinhentas e quarenta e nove (549) produções. Utilizando-se o filtro “programa de educação”, foi possível chegar ao número de quarenta e oito (48). Desconsiderando outros temas e/ou temas repetidos, ou seja, trinta e seis (36), resultaram doze (12) produções alusivas à temática abordada.
- e) Cotas e Ensino Superior: Foram encontradas trezentas e quinze (315) produções. Utilizando-se o filtro “programa de educação”, foi possível chegar ao número de vinte (20). Desconsiderando outros temas e/ou temas repetidos, ou seja, oito (08), resultaram doze (12) produções relacionadas com a temática abordada.

Podemos observar, portanto, a partir dos descritores e ao utilizar o filtro “programa de educação”, um cômputo total de duzentas e sessenta e uma produções (261). Destas, foi possível identificar algumas produções que tinham muita afinidade com nosso tema de pesquisa, somando sessenta e sete (67) produções nos cinco descritores.

Os dados excluídos não são menos importantes, porém, mostraram-se distantes do tema pesquisado. Podemos mencionar, por exemplo, a discussão de cotas para pessoas com deficiência, e de cotas em escolas de ensino médio.

Realizamos ainda parte do levantamento no Repositório Digital LUME, da UFRGS, pretendendo abranger o período compreendido. Nele encontramos resultados muito parecidos, pois utilizamos os mesmos descritores.

No LUME, utilizamos a “busca avançada” do repositório de “teses e dissertações”. Fizemos uso do campo “texto completo”, ordenando os resultados por “relevância”, de forma “descendente”. Encontramos os seguintes resultados:

- a) Ações Afirmativas e Assistência Estudantil: Foram encontradas dezoito (18) produções. Desconsiderando outros temas e/ou temas repetidos, ou seja, oito (08), resultaram quatro (04) produções alusivas à temática abordada.

- b) Ações Afirmativas e Cotas: Foram encontradas onze (11) produções. Desconsiderando outros temas e/ou temas repetidos, ou seja, oito (08), resultaram quatro (04) produções alusivas à temática abordada.
- c) Ações Afirmativas e Ensino Superior: Foram encontradas oito (08) produções. Desconsiderando outros temas e/ou temas repetidos, ou seja, seis (06), resultaram três (03) produções relacionadas com a temática abordada.
- d) Ações Afirmativas e Educação Superior: Foram encontradas três (03) produções. Desconsiderando outros temas e/ou temas repetidos, ou seja, dois (02), resultou uma (01) produção relacionada com temática abordada.
- e) Cotas e Ensino Superior: Foram encontradas quatro (04) produções. Desconsiderando outros temas e/ou temas repetidos, ou seja, três (03), resultou uma (01) produção alusiva à temática abordada.

Quadro 2 – Número de produções encontradas no Repositório Digital LUME

Descritores	Resultados encontrados	Resultados repetidos/outros temas	Resumos lidos
Ações Afirmativas e Assistência Estudantil	18	08	04
Ações Afirmativas e Cotas	11	08	04
Ações Afirmativas e Ensino Superior	08	06	03
Ações Afirmativas e Educação Superior	03	02	01
Cotas e Ensino superior	04	03	01

Fonte: Repositório Digital LUME da UFRGS. Quadro elaborado pela autora.

Foi possível ainda observar, tanto no Banco CAPES quanto no Repositório LUME, que muitas produções se repetiam em mais de uma combinação de descritores. Excluindo, então, os dados que estavam em duplicidade, e os que fugiam do tema, restaram vinte e sete (27) produções, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, para ler os respectivos resumos, e dezenove (19) produções no Repositório LUME.

Posteriormente, ainda excluindo as produções duplicadas nas duas fontes de pesquisa, chegamos ao total de quarenta e duas (42) produções selecionadas para analisar os resumos. Isto nos possibilitou não somente ter uma visão geral do que vem sendo produzido na área, mas, inclusive, auxiliou na delimitação de nosso tema de pesquisa, e motivou o diálogo desta dissertação e suas questões com algumas dessas produções.

Quadro 3 – Produções sobre Ações afirmativas e Assistência Estudantil - 2008 a 2016

AUTOR/PESQUISADOR	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	TÍTULO
FIGUEIREDO, Erika Suruagy Assis de.	2008	Dissertação	Universidade Federal Fluminense	As ações afirmativas na educação superior: política de inclusão à lógica do capital
FILHO, Penildon Silva.	2008	Tese	Universidade Federal da Bahia	Políticas de ação afirmativa na educação brasileira: estudo de caso do programa de reserva de vagas para ingresso na Universidade Federal da Bahia
REIS, Ana Maria dos.	2008	Dissertação	Universidade de Sorocaba	Democratização do acesso e políticas afirmativas na educação superior
SANGER, Dircenara dos Santos.	2009	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Abolição das desigualdades: ações afirmativas no ensino superior
SANTOS, Dyane Brito Reis.	2009	Tese	Universidade Federal da Bahia	Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa
SOUZA, João Vicente Silva.	2009	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Alunos de escola pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: portas entreabertas
COSTA, Simone Gomes.	2010	Dissertação	Universidade Federal do Rio	A equidade na educação

			Grande do Sul	superior: uma análise das políticas de assistência estudantil
GRISA, Gregório Durlo.	2010	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	As ações afirmativas na UFRGS: uma análise do processo de implantação
ALMEIDA, Lúcio Antônio Machado.	2011	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Igualdade social e ação afirmativa: a contribuição do pensamento de Joaquim Nabuco 1870-1889
BELLO, Luciane.	2011	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Política de ações afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico
DOEBBER, Michele Barcelos.	2011	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Reconhecer-se diferente é a condição de entrada – tornar-se igual é a estratégia de permanência: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS
FARIA, Denilda Caetano de.	2011	Dissertação	Universidade Federal do Ceará	Acesso e permanência dos estudantes de origem popular à educação superior: uma avaliação do programa conexões de saberes na UFT Campus de Palmas
GOLDMEIER, Gabriel.	2011	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Ações afirmativas a partir da

				perspectiva do liberalismo igualitário
MELO, Nairo Bentes de.	2011	Dissertação	Universidade Federal do Pará	Reserva de vagas no ensino superior: o processo de implementação das cotas raciais nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará
NORÕES, Katia Cristina.	2011	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas	Cotas raciais ou sociais? Trajetória, percalços e conquistas na implementação de ações afirmativas no ensino superior público - 2001 a 2010
OLIVEIRA, Nilson Vieira.	2011	Dissertação	Fundação Getúlio Vargas/São Paulo	Os egressos da escola pública e a demanda por ensino superior na cidade de São Paulo: uma análise exploratória dos fatores da escolha entre concluintes do ensino médio de 2007 a 2009
PEREIRA, Ilídio Medina.	2011	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Debate público e opinião da imprensa sobre a política de cotas raciais na universidade pública brasileira
PROLO, Felipe.	2011	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Possibilidades e oportunidades de atuação política: estudo sobre a formação do grupo de trabalho de ações afirmativas no processo de reivindicação por cotas no ingresso da UFRGS

SOUZA, Andreliza Cristina de.	2012	Dissertação	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Avaliação da política de cotas da UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença
ANHAIA, Bruna Cruz de.	2013	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação superior e inclusão social: um estudo comparado de duas ações afirmativas no Brasil: dos debates à prática
CARVALHO, Soraya Comanducci da Silva.	2013	Dissertação	Universidade Federal de Lavras	Avaliação da eficácia da Política Pública de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Lavras
MELLO, Estefania Tumenas.	2013	Dissertação	Universidade do Sul de Santa Catarina	Educação superior no Brasil: uma reflexão sobre as implicações das políticas de acesso e permanência nas instituições de ensino superior
SOUZA, Ivanise Melo de.	2013	Dissertação	Universidade de Brasília	Ações afirmativas na educação superior a distância: uma análise do impacto social do sistema de reserva de vagas no curso de pedagogia da UNIMONTES - UAB
TANAKA, Erika Miyuki.	2013	Dissertação	Universidade Estadual de Maringá	A política de cotas para estudantes egressos de escolas públicas e a expansão da educação superior no Brasil: o PROUNI e o REUNI em foco
BALBINO, Antônio Bernardino.	2014	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	O caráter democrático das ações afirmativas: considerações sobre os impactos sociais da implementação

				das políticas de cotas na UERJ e suas possíveis contribuições ao processo de democratização do ensino no Brasil
BARANZELI, Caroline.	2014	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Universidade e relações raciais: a perspectiva de estudantes do curso Direito sobre as políticas de cotas raciais na UFRGS
CASTRO, Michele Doris.	2014	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Estudantes universitários cotistas do Rio Grande do Sul encontram seu lugar na UFRGS?
JESUS, Marcelo Siqueira de.	2014	Tese	Universidade Federal Fluminense	Raça e classe nos programas de cotas e ou reserva de vagas para ingresso no ensino superior público brasileiro
LOPES, Toni Ronei.	2014	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	Ações afirmativas: a igualdade e o acesso pleno à educação superior dos grupos sociais historicamente excluídos
BAQUEIRO, Diciola Figueiredo de Andrade.	2015	Dissertação	Universidade Federal da Bahia	Equidade e eficácia na educação: contribuições da política de assistência estudantil na permanência e desempenho discente
BARRETO, Kelly Coelho Costa.	2015	Dissertação	Universidade de Brasília	As cotas nos cursos de licenciatura presenciais da Universidade Federal de Goiás: a questão do reconhecimento
BARRETO, Maria Augusta Olivieri Sá.	2015	Tese	Universidade Federal	A democratização do acesso à

			Fluminense	universidade: um estudo sobre a trajetória e o desempenho de alunos cotistas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
BUENO, Marisa Fernanda da Silva.	2015	Dissertação	Universidade de Santa Cruz do Sul	A construção do pensamento político-educacional sobre o programa de cotas étnico-raciais nas universidades federais brasileiras
BUENO, Rita de Cássia Soares de Souza.	2015	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Políticas públicas na educação superior – as ações de permanência para estudantes cotistas no programa de ações afirmativas da UFRGS
FERRI, Erika Kaneta.	2015	Tese	Universidade Estadual de Campinas	Políticas públicas de ações afirmativas na educação superior: estudo de caso da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
GONÇALVES, Fernando Gonçalves de.	2015	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Sucesso no campo escolar de estudantes oriundos de classes populares: estrutura e trajetórias
GONZALES, Zuleika Köhler.	2015	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Formas da igualdade nas ações afirmativas: enfrentamentos à formalização e ao exclusivismo no acesso ao ensino superior
GRISA, Gregorio Durlo.	2015	Tese	Universidade Federal do Rio	Ações afirmativas na UFRGS: racismo,

			Grande do Sul	excelência acadêmica e cultura do reconhecimento
NOGUEIRA, Fernanda.	2015	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Cotas raciais no curso de medicina da UFRGS na perspectiva docente: rupturas e configurações tecidas na garantia do direito à educação superior pública
PIZZA, Samira Nathalia.	2015	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos	Programa de ações afirmativas da UFSCAR: o processo de construção da política de reserva de vagas nos cursos de graduação
PRETTO, Flavio Luiz.	2015	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Ações afirmativas na FACED/ UFRGS: um estudo a partir dos alunos que acessam o LIES
TANIKADO, Grace Vali Freitag.	2015	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Ações afirmativas na UFRGS: um percurso cartográfico

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Repositório Digital LUME da UFRGS. Quadro elaborado pela autora.

No mapeamento realizado, conforme o quadro acima, encontramos teses e dissertações importantíssimas, que abordam as Políticas de Ações Afirmativas e a Política de Assistência Estudantil e seus impactos nas universidades. Produções que abordam desde as primeiras discussões acerca da concepção das políticas, até sua efetiva implementação.

Nessas produções foi possível encontrar, em seus respectivos títulos, vinte e uma (21) que abordam o tema Ações Afirmativas; quatorze (14) com o tema Cotas; três (03) produções têm como tema Assistência Estudantil; e quatro (04) abordam ingresso/acesso e permanência no ensino superior.

De forma geral, todas as teses e dissertações contêm, anunciam ou mencionam palavras chaves tais como: acesso, permanência; democratização; desigualdade; equidade;

igualdade; diferença; inclusão; expansão; classe; reserva de vagas; reconhecimento e garantia de direitos.

Algumas produções analisam a fase de elaboração e implantação da Política de Ações Afirmativas, outras analisam a própria aplicação da Lei de Cotas. Há também alguns estudos comparativos da Política de Ação Afirmativa e da Política de Assistência Estudantil, conforme destacamos a seguir.

Sobre a fase de elaboração e de implantação da Política de Ações Afirmativas, destacamos o estudo de Gregório Durlo Grisa, cuja dissertação de mestrado, realizada em 2010, aborda o processo de implementação desta política com o tema: As ações afirmativas na UFRGS: uma análise do processo de implantação. Grisa disserta sobre as políticas afirmativas de recorte racial nas universidades, e discute aspectos históricos do racismo brasileiro e suas características subjetivas. Ou seja, aborda a construção cultural do racismo com base nas ciências e nos costumes marcados pela visível hierarquia social. Discorre ainda sobre as características objetivas do racismo, relativas às privações concretas e seculares que o povo negro sofre: violências de todos os tipos, justificadas, inclusive, no âmbito legal.

Encontramos também estudos que tratam da Assistência Estudantil especificamente sob o prisma da equidade, a qual foi compreendida como uma forma de igualdade de oportunidades por Costa (2010). Sua pesquisa, que resultou na dissertação de mestrado, aborda o tema: A equidade na educação superior: uma análise das políticas de assistência estudantil. Costa analisa a Assistência Estudantil em âmbito nacional, e, posteriormente, no âmbito institucional, através de duas realidades diferentes: uma pública (UFRGS) e outra privada (PUCRS).

O método utilizado pela pesquisadora foi a análise de conteúdo de documentos. Costa (2010) identifica duas fases na Assistência Estudantil. A primeira compreende desde a criação da Casa do Estudante do Brasil até o período da redemocratização, e foi caracterizada por ações pontuais, descontínuas, e com escassez de recursos. A segunda fase se inicia na promulgação da Constituição Federal de 1988, e estende-se até o ano de 2010, em que foi concluída a dissertação. A autora concluiu que, no setor público, os investimentos foram maiores – culminando na criação do PNAES, ao passo que as universidades privadas elaboraram seus próprios programas. Concluiu também que seriam necessários mais recursos humanos qualificados para a eficácia das políticas de assistência estudantil, e que a política buscava se afastar de uma mera perspectiva assistencialista, contribuindo para a garantia de igualdade de oportunidades na educação superior.

Anhaia (2013) também elaborou um estudo comparativo, porém entre duas ações afirmativas. Analisou as cotas e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) em duas instituições de ensino superior, uma pública (UFRGS) e outra privada (PUCRS), com foco na perspectiva institucional, e na perspectiva de alguns estudantes beneficiários. Segundo ela, as políticas afirmativas adotadas no país se pautam pelos conceitos de renda e de raça. Em relação à classe, o indicador utilizado foi renda familiar *per capita*, e, por sua vez, o conceito de raça foi mobilizado no sentido sociológico, com sua classificação nos traços fenótipos. A autora apontou que as duas universidades adotaram distintas estratégias voltadas à promoção de condições de permanência desses estudantes, o que intensificou disputas no campo educacional, e formas de estigmatização de diferentes naturezas nos setores públicos e privados.

De acordo, com os resultados obtidos, ela concluiu que:

[...] em suma, averiguou-se que a criação e implementação das cotas, no setor público, e do PROUNI, no setor privado, estão inseridas em um quadro de ações voltadas ao desenvolvimento do Brasil e resultaram na inclusão de estudantes negros, indígenas e pessoas com baixa renda no ensino superior, acarretando um processo de empoderamento destes alunos. No entanto, esses processos inclusivos no campo educacional também desencadearam movimentos contrários, os quais se evidenciam nas retóricas contra as políticas e na estigmatização de seus beneficiários, com a finalidade de assegurar um maior controle social do acesso a esse nível educacional (ANHAIA, 2013).

Outra produção importante que procurou abordar as duas temáticas – Assistência Estudantil e Ações Afirmativas –, é a pesquisa de Luciane Bello. O estudo resulta em sua dissertação de mestrado, realizada em 2011, com o título: Política de ações afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico. A dissertação analisa o processo de resiliência de estudantes cotistas de escolas públicas, autodeclarados negros, com bom desempenho acadêmico (Taxa Integralização Média acima de 50%); os quais ingressaram pelo sistema de reserva de vagas aprovado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2008.

Em suma, todas essas produções contribuíram com nosso estudo, com suas abordagens e aportes teórico-metodológicos, e com seus questionamentos e apontamentos. Foram, ainda, de extrema importância para delimitarmos nosso objeto de pesquisa, pois em muito contribuíram para despertar nosso interesse já à época da construção do projeto de pesquisa, e auxiliaram como embasamento para nossa produção.

Nosso propósito, nesta dissertação, é abordar a Política de Assistência Estudantil e sua intercorrência na Política de Ação Afirmativa na UFRGS, tendo como critério central, especificamente, o sistema de cotas/renda. Diante de tantos estudos que tratam das Ações Afirmativas por meio das cotas raciais, consideramos nosso tema, além de relevante e contemporâneo, ainda inédito se abordado pela ótica da renda.

2.2 Procedimentos metodológicos e análise de dados

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Andrade

No que tange aos aspectos metodológicos, esta é uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, que adota o procedimento de estudo de caso para compreender o fenômeno pesquisado. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram: a) pesquisa documental e b) entrevistas semiestruturadas.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa 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. Assim, buscamos responder a questão: em que medida a implantação da Política de Ação Afirmativa impacta sobre a mudança na Assistência Estudantil, ampliando a inclusão de estudantes de baixa renda na Universidade Federal do Rio Grande do Sul?

O campo empírico utilizado foi a PRAE – Pró Reitoria de Assuntos Estudantis, instância da UFRGS responsável pela efetuação da Política de Assistência Estudantil. A escolha pela modalidade “cotas/renda inferior” como base para nosso estudo consistiu no fato de que a renda *per capita* de até um salário mínimo e meio, além de ser critério de ingresso para os cotistas/renda, é também a principal variável da delimitação da Política de Assistência Estudantil a partir do PNAES, ou seja, é um critério em comum entre as duas políticas dentro da Universidade.

2.2.1 Fontes de pesquisa

Para a aplicação da pesquisa foram utilizados os seguintes métodos: envio de questionário *on-line*, e entrevistas semiestruturadas (realizadas com estudantes beneficiários da assistência estudantil, ingressantes por cotas renda, regularmente matriculados na Universidade).

Primeiramente, para atender ao objetivo de identificar e analisar o perfil do estudante cotista/renda, e beneficiário da assistência estudantil, foi realizado um mapeamento dos estudantes que ingressaram pela modalidade de cotas renda nesta Universidade no período compreendido entre os anos de 2008 a 2016, e que solicitaram benefícios na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE.

O período escolhido justificou-se pela implementação das cotas na UFRGS, mesmo antes da Lei de Cotas nº 12.711 de 2012. Pois, de 2008 a 2012, as cotas já haviam sido implantadas na UFRGS por decisões e normatização institucional interna, e a partir deste ano, já por exigência da Lei.

Para a realização deste mapeamento, foram utilizados dados dos relatórios de avaliação e acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, inicialmente elaborado pela Comissão de Acompanhamento dos Estudantes do Programa de Ações Afirmativas (UFRGS, 2007) – a qual foi posteriormente substituída pela Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF/UFRGS, 2012); dados de registros do trabalho da equipe de análise socioeconômica da Divisão de Seleção e Acompanhamento Pedagógico, Psicológico e Social da Secretaria de Assistência Estudantil, (DSSSAE/UFRGS, 2008) – posteriormente substituída pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UFRGS, 2012); e também dados registrados pela equipe de análise de ingresso dos cotistas/renda na Universidade.

Além dos relatórios, foram utilizadas outras fontes de acesso, secundárias, tais como informações dos diversos órgãos internos da UFRGS, e informações disponíveis em páginas virtuais, tendo em vista que grande parte das informações é de domínio público. As informações importantes que não são de domínio público foram requisitadas ao longo do período desta dissertação por solicitação oficial, onde constam dados da pesquisa e do pesquisador.

Foi elaborado o perfil do aluno cotista de baixa renda ingressante na UFRGS no período compreendido entre 2008 a 2016, e este perfil compreende as seguintes categorias principais:

- Forma de ingresso;

- Modalidade de ingresso;
- Curso de graduação;
- Idade e gênero do aluno;
- Número de integrantes do grupo familiar;
- Nível de escolaridade dos pais;
- Profissão dos pais;
- Local de moradia do grupo familiar de origem.

Mesmo considerando que o ingresso dos estudantes pela modalidade cotas/renda tenha ocorrido somente a partir do ano de 2013, sabemos que se trata de um universo grande para ser pesquisado em sua totalidade. Conforme demonstra a tabela elaborada, temos um montante de 1.799 estudantes beneficiários da assistência estudantil que ingressaram por esta modalidade, e que ainda estavam ativos no momento do levantamento elaborado durante o período de janeiro a outubro de 2016.

Portanto, tanto para a elaboração do perfil, quanto para a realização das entrevistas, foram aplicados os critérios de amostragem do tipo não probabilístico e por tipicidade (GIL, 2008). Não probabilístico por tratar-se de amostra que não apresenta fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente de critérios do pesquisador. E, por tipicidade, por ser possível selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, pode ser considerado representativo de toda a população. De acordo com Gil (2008, p. 113),

[...] de modo geral, as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-lo em sua totalidade. Por esta razão, nas pesquisas sociais é muito frequente trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo.

Com o objetivo de identificar e analisar se houve mudanças e/ou ampliação das ações de assistência estudantil a partir do advento das cotas na UFRGS, realizamos um levantamento das ações da Política de Assistência Estudantil ofertadas aos estudantes. Assim, identificamos os tipos de auxílios que foram deferidos aos estudantes no período compreendido entre 2008 e 2016, bem como quais os auxílios mais utilizados pelos beneficiários neste período. Este mapeamento dos benefícios abrange as seguintes categorias:

- Restaurante Universitário;

- Auxílio Saúde;
- Auxílio Transporte;
- Moradia estudantil/auxílio moradia;
- Auxílio moradia/ vaga na Casa do Estudante
- Auxílio material de ensino;
- Auxílio Creche.

Após a elaboração destes dois mapeamentos, com vistas a identificar a percepção e as expectativas dos estudantes cotistas sobre a Política de Assistência Estudantil, e se as ações que pratica estão correspondendo às suas (dos estudantes) expectativas e necessidades – garantindo a inclusão deste público alvo; selecionamos uma amostra de estudantes cotistas/renda e beneficiários da assistência estudantil, ativos na Universidade, para a realização das entrevistas.

Tendo em vista que o universo de estudantes cotistas pela modalidade renda inferior, e que possuem benefícios na Universidade, deve estar ultrapassando o número de 2.000 (dois mil) estudantes, utilizamos como critério de seleção da amostra para a aplicação das entrevistas, a questão de número 28 do questionário, em que perguntávamos ao aluno se ele gostaria de continuar participando da pesquisa, deixando seu contato para agendar entrevista. Como forma de filtrar e escolher os alunos a serem entrevistados, e ao mesmo tempo construir o perfil destes alunos que são atingidos pelas duas políticas em questão (Política de Ações Afirmativas e Política de Assistência Estudantil), elaboramos um questionário contendo 28 questões. O questionário foi enviado para um universo de 1979 alunos, ingressantes (no período compreendido entre 2008 e 2016) através das duas modalidades de cotas compreendidas nesta pesquisa: Egressos de Escola Pública – Renda Inferior e Egressos de Escola Pública – Autodeclarados PPI – Renda Inferior, e que obtiveram assistência estudantil neste período, ou ainda são beneficiários da Assistência Estudantil. Destes 1979 questionários enviados, obtivemos 216 respondentes, dos quais utilizamos 213 questionários para a tabulação das informações e a construção do perfil, os quais foram preenchidos de forma completa, e corretamente. O questionário, além de ter o objetivo de construir um perfil dos alunos ingressantes por cotas renda inferior, teve o objetivo de selecionar os alunos que seriam entrevistados.

Na última questão (questão 28), o questionário perguntava se o aluno gostaria de dar continuidade à pesquisa, manifestando seu interesse em participar da segunda etapa, ou seja, da realização de entrevista semiestruturada, elaborada e agendada pela pesquisadora. Dos 213

respondentes do questionário, tivemos 88 interessados em dar continuidade à segunda etapa da pesquisa.

Após o levantamento dos cursos de graduação e número de interessados em dar continuidade à pesquisa, identificamos todos os cursos de graduação e os dividimos pelas oito grandes áreas de conhecimento da Universidade, buscando contemplar pelo menos um aluno por área de conhecimento. Tarefa bem difícil, pois havia áreas de conhecimento com apenas um aluno interessado na segunda fase da pesquisa.

As oito áreas de conhecimento existentes na UFRGS são: Artes; Biológicas, Naturais e Agrárias; Comunicação e Informação; Economia, Gestão e Negócios; Engenharia e Arquitetura; Exatas e Tecnológicas, Humanas e Sociais, e Saúde.

Quadro 4 – Cursos dos alunos que manifestaram interesse em participar da entrevista

ÁREA DE CONHECIMENTO	CURSOS DE GRADUAÇÃO
Artes	Artes Visuais. Dança. Design Visual. Design de Produto. História da Arte. Música . Teatro.
Biológicas, Naturais e Agrárias	Agronomia . Bacharelado em Desenvolvimento Rural. Biotecnologia. Ciências Biológicas. Ciências Biológicas - CECLIMAR. Desenvolvimento Regional - Litoral Norte. Educação do Campo - Litoral Norte. Educação do Campo - Porto Alegre. Engenharia Ambiental. Engenharia Cartográfica. Engenharia de Alimentos. Geografia. Geologia. Medicina Veterinária. Química. Zootecnia.
Comunicação e Informação	Arquivologia . Biblioteconomia. Comunicação Social. Desenvolvimento Regional - Litoral Norte. Jornalismo. Museologia. Relações Públicas.
Economia, Gestão e Negócios	Administração . Administração Pública e Social. Bacharelado em Desenvolvimento Rural - Ensino à Distância. Ciências Atuariais. Ciências Contábeis. Ciências Econômicas. Desenvolvimento Regional - Litoral Norte. Engenharia de Produção. Engenharia de Serviços - Litoral Norte.

Engenharia e Arquitetura	Arquitetura e Urbanismo. Design Visual. Design de Produto. Engenharia Ambiental. Engenharia Cartográfica. Engenharia Civil. Engenharia Elétrica. Engenharia Física. Engenharia Hídrica. Engenharia Mecânica. Engenharia Metalúrgica. Engenharia Química. Engenharia de Alimentos. Engenharia da Computação. Engenharia de Controle de Automação. Engenharia de Energia. Engenharia de Gestão de Energia - Litoral Norte. Engenharia de Materiais. Engenharia de Minas. Engenharia de Produção. Engenharia de Serviços - Litoral Norte.
Exatas e Tecnológicas	Ciência da Computação. Desenvolvimento Regional - Litoral Norte. Engenharia de Gestão de Energia - Litoral Norte. Engenharia de Serviços - Litoral Norte. Estatística. Física. Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia - Litoral Norte. Matemática.
Humanas e Sociais	Ciências Jurídicas e Sociais. Ciências Sociais. Desenvolvimento Regional - Litoral Norte. Filosofia. História. Letras. Pedagogia. Pedagogia - Ensino à Distância. Políticas Públicas. Psicologia. Relações Internacionais. Serviço Social.
Saúde	Biomedicina. Educação Física. Enfermagem. Farmácia. Fisioterapia. Fonoaudiologia. Medicina. Medicina Veterinária. Nutrição. Odontologia. Psicologia. Saúde Coletiva. Serviço Social.

Fonte: Elaborado pela autora após coleta de dados dos questionários respondidos pelos alunos.

Os cursos em destaque na coluna da direita foram os escolhidos para a entrevista. De cada grande área de conhecimento foi eleito um estudante de cada curso para entrevistar, conforme a disponibilidade de agenda dos alunos. Inicialmente, contatamos dezoito (18) alunos, dos quais seriam selecionados, no mínimo, dez. No total foram agendadas doze (12) entrevistas, sendo somente oito (08) realizadas. Dois alunos cancelaram, e os outros dois não compareceram.

A técnica de entrevista aplicada foi a semiestruturada. As técnicas de entrevista podem ser classificadas de acordo com o seu grau de estruturação. Desse modo, a mais estruturada corresponde a perguntas e respostas pré-estabelecidas, enquanto a menos estruturada é desenvolvida com maior espontaneidade. Assim, considera-se entrevista semiestruturada aquela que apresenta um roteiro de questões com respostas abertas, onde o entrevistado pode discorrer sobre o tema (MINAYO, 1994; GIL, 1994). Desse modo,

[...] na entrevista semiestruturada o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estruturado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que

vão surgindo como desdobramentos do tema principal. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

As entrevistas foram realizadas mediante “termo de consentimento”¹⁰ assinado pelos participantes, e seguiram os princípios éticos e de sigilo, sendo seus dados utilizados somente para fins desta pesquisa. Para realizar as entrevistas foi necessário elaborar um “roteiro de entrevista”¹¹, o qual conteve perguntas semiestruturadas dirigidas aos estudantes. Após foi realizada a análise dos dados, cujo resultado consta no capítulo 5, considerado pela autora como o coração da pesquisa.

2.2.2 Análise dos dados

Após o procedimento de coleta de dados e informações, através da análise documental e das entrevistas, foi realizada a etapa da análise de dados. Nesta etapa foi utilizado o método de análise de conteúdo baseado no método de Laurence Bardin (1995), e o ciclo de pesquisa oferecido por Minayo (1994, 2011). Este procedimento visa sistematizar, organizar e descrever os dados coletados de forma objetiva.

A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa, e como tal tem determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência. Segundo Bardin (1995), ela representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a 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 e recepção destas mensagens.

Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo inicia pela leitura das falas, realizada por meio de transcrições de entrevistas, depoimentos e documentos. Geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados, e a articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processos de produção de mensagem. Este conjunto analítico visa a dar consistência interna às operações (Minayo, 2007).

Conforme Minayo (2007), operacionalmente, a análise ocorre em três fases, reconhecidas por Bardin (1995), como três polos cronológicos, quais sejam:

¹⁰ Modelo de Termo de consentimento utilizado - Apêndice A.

¹¹ Modelo de roteiro para entrevistas - Apêndice B.

- *Pré-análise*: organização do material que será analisado, exploração do material por meio de várias leituras – também chamada de leitura flutuante. Para Bardin (1995), esta é a fase da organização propriamente dita, a qual tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as idéias iniciais;

- *Exploração do material*: é o momento em que se codifica o material. Primeiro faz-se um recorte do texto, após, escolhem-se as regras de contagem, e, por último, classificam-se e agregam-se os dados, organizando-os em categorias teóricas ou empíricas;

- *Tratamento dos resultados*: nesta fase trabalham-se os dados brutos, destacando as informações obtidas, às quais serão interpretadas à luz do quadro contendo fragmentos das respostas dos estudantes. Segundo Bardin (1977), para obter maior rigor, este é o polo em que os dados brutos são tratados de maneira a se tornarem significativos (falantes) e válidos. É o momento em que o pesquisador tem à sua disposição resultados significativos e fiéis à realidade pesquisada, e pode interpretá-los quanto aos objetivos previstos, ou apresentar novas descobertas.

Os dados analisados nesta pesquisa são resultantes de um conjunto de dados quantitativos (questionário) e qualitativos (entrevistas) que não se opõem. Conforme Minayo (2007), pelo contrário, eles se complementam, não podendo perder, é claro, o significado como conceito central da investigação.

Para Minayo (1994), esse movimento denomina-se ciclo da pesquisa, e se inicia em um processo de trabalho espiral que parte de um problema de pesquisa ou de uma pergunta/questionamento, e culmina num produto provisório capaz de originar até mesmo novas interpretações.

Relativamente ao mérito da análise de conteúdo, Cortes (2012) acredita que é indiscutível para construir um modo rigoroso e sistemático de leituras de materiais empíricos, já que

[...] a análise de conteúdo trabalha preferencialmente com dois tipos de fonte. Em primeiro lugar, lida com os materiais resultantes de comunicações verbais, como documentos escritos (oficiais, pessoais, livros, periódicos ou jornais). Além deles, a documentação oral, como as transmissões de rádio ou televisão. [...] O segundo tipo de material trabalhado para análise de conteúdo consiste nos instrumentos especialmente criados para a investigação, tais como transcrição de entrevistas ou de discussões em grupo (CORTES, 2012, p. 342).

3. CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: AÇÕES AFIRMATIVAS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL

Ao longo da história de desigualdade marcada nas políticas educacionais, diversas pesquisas têm revelado que a maior parte da população que frequentou a educação pública básica não teve acesso à Educação Superior pública. Historicamente, a luta pelo combate à desigualdade de oportunidades, e a necessidade de inclusão de índios, negros, e da população menos favorecida economicamente (discriminados na Educação Superior e no mercado de trabalho), foi inspiradora para incentivar a mudança das Políticas de inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Além da demanda da população negra e indígena, já existia no Ministério da Educação a preocupação com os estudantes oriundos do ensino público, que encontravam dificuldades para o ingresso e a permanência na universidade. Após um amplo debate sobre o Projeto de Lei nº. 73/1999, o qual propunha a reserva de vagas em universidades federais, e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, para estudantes egressos de ensino público (dentre eles estudantes de baixa renda, autodeclarados negros, pardos e indígenas), foi aprovada, no ano de 2012, a Lei 12.711. Esta, além de regular as responsabilidades civis e sociais das universidades, consolidou uma relação direta entre justiça e educação.

A Lei 12.711 constituiu um marco na educação superior pública ao possibilitar que segmentos da população excluídos por razões de origem étnica e racial, e pela situação socioeconômica e origem escolar, acessassem instâncias educacionais mais elevadas – rompendo com uma predominante representação histórica e homogênea de ingresso na educação superior, e alargando o espectro de acesso das mais diferentes realidades socioeconômicas e étnico-culturais.

Com o advento da Lei de Cotas, as Instituições de Educação Superior, durante intensas problematizações, viram-se diante de um modelo de justiça social e de novas formas de acesso e permanência de estudantes que, historicamente, foram excluídos desta instância educacional. Desde então, as universidades públicas brasileiras vêm alterando seu perfil de acesso em consequência da adoção de reserva de vagas como política de ações afirmativas. A Política de Cotas é um conjunto de medidas especiais para combater desigualdades históricas, com propósitos compensatórios.

A reserva de vagas foi determinada pela Lei Federal de 29 de agosto de 2012, anteriormente mencionada, cujo objetivo é ampliar o acesso às instituições federais de ensino

superior (IFES), obrigando, a partir de 2016, a destinação de 50% das vagas reservadas a estudantes que concluíram o ensino médio em escolas públicas – percentual configurado também entre os oriundos de famílias com renda inferior, os com renda superior a um salário mínimo e meio, e os autodeclarados negros, pardos e indígenas.

3.1 Educação como política pública

Ao refletirmos sobre as políticas públicas, fatores de diferentes natureza e determinação são importantes, principalmente quando se focalizam aquelas denominadas políticas sociais, tais como educação, saúde, habitação, etc. Assim, ao analisarmos uma política pública, faz-se necessária uma compreensão conceitual relativa à caracterização de política pública e à sua elaboração.

Partimos, portanto, do entendimento de Política Pública de Muller e Surel (2004), os quais afirmam que a política pública é formada, inicialmente, por um conjunto de medidas concretas que constituem a substância “visível” da política. Os autores ressaltam que, para estudar uma política pública, é preciso levar em conta o conjunto de indivíduos, grupos ou organizações, cuja posição é afetada pela ação do Estado num espaço dado. De acordo com Muller e Surel (2002), uma política pública é um constructo social (conjunto de medidas a se atingir), mas também um constructo de pesquisa (trabalho de análise e reconstrução dos objetivos da ação pública).

A primeira dificuldade com a qual se defronta a análise de políticas públicas é o caráter polissêmico do termo “política”. Segundo os autores, o termo é mais simples na língua inglesa, a qual dispõe de termos diferentes para designar o que o francês reúne sob a noção de política. Com efeito, este termo cobre, ao mesmo tempo, a esfera da política (*polity*), a atividade política (*politics*) e a ação pública (*policies*) (MULLER; SUREL, 2002).

A primeira esfera faz a distinção entre o mundo da política e a sociedade civil, podendo a fronteira entre os dois, sempre fluida, variar segundo os lugares e as épocas. A segunda designa a atividade política em geral (a competição pela obtenção dos cargos políticos, o debate partidário, as diversas formas de mobilização). A terceira esfera designa o processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados, em princípio, em torno de objetivos explícitos (MULLER; SUREL, 2002. p. 10).

Para Muller e Surel (2002), o desafio da análise das políticas públicas vai muito além da compreensão dos resultados de decisões do Estado. Há que interrogar-se sobre o funcionamento da democracia, a partir do momento em que a dimensão técnica (no amplo sentido do termo) da ação pública aumenta fortemente, a tal ponto que termina por colocar-se o problema da reintegração do cidadão na “rede da decisão”. Os autores destacam ainda que as definições vão desde uma qualificação mínima: “tudo o que o governo decide fazer ou não fazer”, até definições mais completas, em que a política pública se apresenta como um programa de ação governamental num setor da sociedade ou num espaço geográfico: a saúde, a seguridade, os trabalhadores imigrados, a cidade de Paris, a Comunidade europeia, o oceano Pacífico etc.

Concluindo de forma pragmática, Muller e Surel (2004) definem Política Pública como “toda ação pública, em qualquer nível que seja, e qualquer que seja o domínio a que se refere”.

Por fim, compreendidas como espaços de construção de sentido, as políticas públicas não se reduzem a estratégias organizacionais, pois são um elemento da participação política. Tal perspectiva permite “vincular as políticas, no sentido de *policies*, às dinâmicas e aos atores que caracterizam a política (*politics*) e aos processos e às interações que concorrem para a formação e a evolução da *polity*” (MULLER; SUREL, 2002, p. 30).

3.1.1 Análise de políticas

Política pública como área de conhecimento teve surgimento nos Estados Unidos, através dos estudos direcionados para as ações do governo. Na Europa, surge como teorias baseadas no papel do Estado. No Brasil, teve início pelos anos 1930, tendo variado por diversos anos o *locus* da análise. Iniciou-se pela implantação do Estado Nacional Desenvolvimentista, quando surgiram as primeiras atividades sistemáticas de mobilização para subsidiar a formulação de políticas públicas. Perpassou o período do Golpe Militar de 1964, com o propósito burocrata de separação entre administração e política, baseado na restrição de direitos civis e políticos, e na busca da legitimação do autoritarismo. Após o final do período autoritário, foi marcado pelos anseios em encontrar soluções específicas para as questões sociais e pelas ações dos movimentos sociais.

Os anos de 1980 foram marcados pela democratização do país e pela crise do Nacional Desenvolvimentismo, e as políticas públicas sofreram alterações profundas em sua formulação, implementação e controle, pelos mecanismos de participação da sociedade civil a partir da Constituição Federal de 1988.

Após o advento da Constituição, agregaram-se novos atores nas análises de políticas, por meio de conselhos gestores de políticas públicas – conferências específicas de cada política setorial –, e a partir dos anos de 1990, surgiram novos focos de participação através de ações governamentais, e por meio de instituições não governamentais.

Para melhor compreender o conceito de políticas, recorreremos à literatura inglesa, na qual há três conceitos das funções da política. *Polity*, que se refere às instituições de ordem do sistema político (delineada pelo sistema jurídico) e à estrutura institucional do sistema político-administrativo; *Politics*, que designa o processo político, frequentemente de caráter conflituoso no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição; e a dimensão material, relativa aos conteúdos concretos, às configurações dos programas políticos, aos problemas técnicos, e ao conteúdo material das decisões políticas, programas e políticas públicas (MULLER; SUREL, 2002, p.11). No Brasil, as chamadas políticas públicas dizem respeito à *policies*, mas as outras dimensões não são figurativas, pois são implementadas no âmbito da *polity*, e caracterizadas por atores na esfera da *politics* (BATISTA, 2013, FARENZENA, 2011).

Os autores desenvolveram essa abordagem e a aplicaram no exame de políticas educacionais inglesas, cuja análise é crítica, interrogadora e autônoma. Tal referencial pode contribuir para a análise de trajetórias de políticas e programas educacionais brasileiros, e para capturar parte da complexidade do processo de formulação e implementação de políticas.

Segundo Mainardes (2006), o qual estudou a abordagem do ciclo de políticas formulado por Stephen Ball e Richard Bowe, utilizado em diferentes contextos como referencial teórico-analítico para o estudo de políticas educacionais, estes autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto da influência, o contexto da produção de texto, e o contexto da prática.

- 1) *O contexto da influência*: onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais, dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política;
- 2) *O contexto da produção de texto*: os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e

textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos chave de modo diverso.

- 3) *O contexto da prática*: onde a política está sujeita à interpretação e recriação, e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

Segundo Mainardes (2006), esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial, e não são etapas lineares. Para Espinoza (2009, p. 3), as políticas públicas configuram um conjunto de ações coletivas, interdependentes, associadas a decisões governamentais e de seus representantes, e são formuladas em diversas áreas, tais como defesa, saúde, educação, previdência social, etc.

Em análises sobre as políticas feitas por autoras como Peroni (2003) e Azevedo (2004), as políticas públicas são parte constituinte das mudanças do papel do Estado. Segundo as autoras, as mudanças não são determinadas pelas políticas, mas dão visibilidade e materialidade às políticas públicas e ao próprio Estado.

3.1.2 Políticas educacionais

As políticas que visam promover a cidadania através da democracia e do acesso ao direito e à justiça social, necessitam considerar que a sociedade é um campo fértil de injustiças e desigualdades sociais. A luta pela democracia passa pelos direitos individuais e pelos direitos coletivos, buscando o direito à igualdade, e respeitando e reconhecendo as diferenças.

Segundo Cattani (2010, p. 5), sobre desigualdade:

A grandeza de uma nação não é medida pelo volume dos recursos naturais extraídos ou pela quantidade de riqueza socialmente produzida, mas pela sua justa repartição de forma a assegurar o bem comum.

O conjunto das desigualdades sociais atinge todas as políticas, no entanto, tem condicionado especialmente o campo das políticas educacionais. No caso do Brasil, a Constituição Federal, em seu artigo 205, reconhece explicitamente a educação como um direito de todos, consagrando assim sua universalidade. Sob esta ótica, a educação pública

deve ser ministrada sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação (Cf. art. 3º, iv da CF/88). Para tanto, na perspectiva do direito social, o Poder Público, como responsável pela garantia do direito à educação, possui a atribuição da organização e do oferecimento dos serviços educacionais a todos, de acordo com os princípios de igualdade, universalidade e justiça.

No entanto, em meio à complexa cadeia de justiça e igualdade na área das políticas educacionais, o fantasma da desigualdade tem sido um campo fértil para os estudos e pesquisas (teses, dissertações, produções teóricas), mostrando a diversidade de fatores determinantes da persistência das desigualdades neste campo.

No momento em que se iniciou o processo de ampliação das medidas de acesso e inclusão no ensino superior, com reestruturação e criação de novas vagas, criação de novas universidades e das políticas de ações afirmativas, justificou-se a implantação de políticas de assistência estudantil, com vistas à permanência dos estudantes.

Especificamente na Educação Superior Pública, as principais políticas que se destacam são as políticas de ações afirmativas, a política de cotas através da reserva de vagas para egressos de escolas públicas e/ou autodeclarados pretos, pardos, indígenas (sendo incluído, a partir dos anos 2000, o recorte de renda inferior por meio da Lei 12.711 de 2012); o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2010, o qual tem como público-alvo prioritariamente estudantes oriundos de famílias com renda familiar de até um salário mínimo e meio *per capita*; e a implantação do Sistema de Seleção Unificada (SISU) implantado pelo governo federal em 2010, em que instituições públicas de educação superior passam a oferecer vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), possibilitando aos estudantes candidatarem-se a vagas em IES públicas em qualquer cidade do país. Todas estas políticas exigem mudanças nas estruturas das IFES, pois causam transformações nas políticas de educação superior no Brasil na última década, mediante reorganização das Universidades Públicas, proposta pelo REUNI¹².

Uma das principais políticas de acesso ao ensino superior público consiste na criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, para os anos de 2008 a 2012, e uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A meta global do Programa é a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação

¹² Em 2007, com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Governo Federal passa a ter como meta dobrar, em dez anos, o número de alunos nos cursos de graduação.

presenciais para 90%, e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18% ao final dos cinco anos (BRASIL, 2007).

Art. 2º - O Programa terá as seguintes diretrizes:

- I – redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II – ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III – revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV – diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V – ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI – articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Para as políticas de permanência na educação superior pública, o objetivo principal é oferecer igualdade de condições para a frequência nos cursos de graduação, a fim de que os estudantes possam permanecer na universidade e concluir seus cursos. Portanto, a assistência estudantil é concretizada através das políticas de permanência.

Um dos princípios da educação inscrito na Constituição da República (BRASIL, 1988) é a garantia, por parte do poder público, da igualdade de condições para o acesso e permanência nos estabelecimentos de ensino.

Na educação superior pública foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES): apoio à permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos presenciais de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O PNAES foi instituído pela Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), sendo reafirmado por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010).

A partir de 2008, as instituições federais passaram a receber recursos específicos para implementar ações de assistência estudantil, as quais devem ser desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso à universidade, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades.

Os objetivos do PNAES são: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na

permanência e conclusão do curso superior, reduzir as taxas de retenção e evasão, e contribuir com a inclusão social pela educação.

Da ampliação advinda do REUNI, e da necessidade de implementação das ações de assistência estudantil sucedeu a necessidade, na UFRGS, da contratação de novos profissionais, para dar conta da nova demanda que se aproximaria. Foram realizados novos concursos, e ocorreu a nomeação de profissionais da área de Assistência Social, Psicologia e Pedagogia para atuar nesta política. Assim que esta pesquisadora foi aprovada em concurso, e nomeada, para compor a equipe de Seleção e acompanhamento Psicossocial da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil – PRAE, a qual na época ainda era SAE – Secretaria de Assistência Estudantil.

O perfil dos estudantes das universidades públicas brasileiras vem se alterando progressivamente, como resultado da proposta de democratização da educação superior, com a adoção de políticas destinadas ao ensino superior que visam à ampliação e a diversificação do acesso às IES. Tais transformações vêm incidindo diretamente nas universidades públicas, que, historicamente, tinham outro perfil, ou seja, atendiam prioritariamente estudantes oriundos da elite econômica brasileira. Neste novo contexto, as universidades se viram diante de novos desafios para atender aos preceitos das Políticas de Ações Afirmativas, ao passo que passaram a acolher grupos até então discriminados do acesso à educação superior, possibilitando-lhes o acesso e a permanência.

3.2 Políticas de Ações Afirmativas

Encontramos dois conceitos sobre ação afirmativa, que foram os mais utilizados nas teses e dissertações levantadas no Estado da Arte. O primeiro deles foi o conceito proposto por Daflon; Júnior; Campos (2013): “de que são medidas redistributivas que visam alocar bens para grupos específicos, isto é, discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural passada ou presente”.

Outra importante definição de ação afirmativa é trazida por Oliven (2007), a qual acredita que esta é uma política importante por propor que grupos minoritários também ocupem lugar e posição de maior prestígio na sociedade, aumentando a diversidade e diminuindo a discriminação. Segundo ela,

[...] o termo ação afirmativa refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais

e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança (OLIVEN, 2007, p. 151).

O termo Ação Afirmativa chega ao Brasil carregado de histórias e debates dos países em que foi desenvolvido, e traz em seu cerne uma diversidade de sentidos. A expressão Ação Afirmativa tem origem na primeira metade da década de 1960, nos Estados Unidos, quando começou a ser implantada esta política, abarcada por dois argumentos de justificação: reparação e justiça social (FERES JUNIOR, 2006). A política se desenvolveu em um momento de reivindicações democráticas e de movimentos pelos direitos civis, na luta pela igualdade de oportunidade a todos.

A mais longa experiência histórica com políticas de ação afirmativa foi realizada na Índia, sob o sistema colonial inglês, por volta de 1950. Ancorava-se em quatro princípios de justificação: compensação por injustiças cometidas no passado com um determinado grupo social; proteção dos segmentos mais fracos da comunidade; igualdade proporcional, com a idéia de que as oportunidades de educação e emprego devem ser distribuídas em proporção ao tamanho de cada grupo na sociedade total; e justiça social (FERES JUNIOR, 2006).

No Brasil há registros, desde as décadas de 1950 e 1960, de ações que poderiam ser chamadas de ação afirmativa devido a sua intenção de diminuir a discriminação racial no mercado de trabalho, bem como nas demais instâncias da sociedade. Segundo Carvalho (2003), a discussão acerca da implantação de ações afirmativas para a população negra teve início entre os anos de 1949 e 1950, no Jornal Quilombo, pelo grupo Abdias do Nascimento – conceituado intelectual que mobilizou vários debates sobre a questão do negro no Brasil. Naquela ocasião, a discussão girava em torno da entrada de estudantes negros na educação pública e privada, em todos os níveis de ensino, como bolsistas do Estado.

Apesar disso, a ação afirmativa é uma discussão recente em nosso país. Os primeiros sinais de estabelecimento de cotas datam da década de 1990, na qual é possível perceber uma série de ações sendo tomadas no sentido de contemplar uma parcela da população que, historicamente, encontrava-se à margem dos processos políticos (MOEHLECKE, 2002).

As políticas de ação afirmativa começam a ganhar corpo e repercussão social no Brasil a partir de 2001, com a III Conferência Mundial de combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância correlata, ocorrida em Durban, na África do Sul, momento em que o Brasil se posiciona a favor de políticas públicas que favoreçam grupos historicamente discriminados.

A ação de movimentos sociais, particularmente do Movimento Negro, e de setores progressistas da nossa sociedade, expôs esse contexto de flagrante desigualdade em que se realizava o vestibular no Brasil, e tornou clara a necessidade de avançar a discussão sobre a democratização da universidade, no sentido de torná-la um instrumento de mobilidade social, e um bem ao qual todos têm direito de aspirar (JUNIOR; DAFLON, 2014, p. 32). Este é o contexto no qual surgiram e se desenvolveram as políticas de ação afirmativa: no que concerne à educação superior brasileira, tratam-se de políticas que visam à inclusão e a permanência de setores sociais que até então não acessavam o ensino superior.

A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) foram pioneiras em termos de reserva de vagas para a população “negra e parda”, em 2001. Antes disso, em 2000, já havia sido sancionada a Lei 3.524, que instituía 50% das vagas nas universidades estaduais para estudantes de escolas públicas.

Ainda que as universidades estaduais tivessem tomado à frente a política de ações afirmativas, as universidades federais também aceleraram a adoção destes procedimentos. O estudo realizado por Daflon, Junior e Campos (2013) demonstrou que dentre 70 universidades públicas que adotaram esta medida, de um total de 96, 44% são estaduais, e 56% são federais. Destaca-se, neste sentido, o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto n.6096 de 24 de abril de 2007, o qual tem como uma das principais diretrizes que as universidades contempladas desenvolvam “mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos”. Os autores chamaram atenção ao fato de não ter sido coincidência que o ano de 2008 tenha tido mais universidades federais, aderindo aos programas de ação afirmativa: 68% das universidades federais contempladas pelo REUNI adotaram essas medidas.

No levantamento realizado pelos autores, os estudantes egressos de escola pública despontam como os maiores alvos beneficiários destas políticas de ação afirmativa que atingiu a universidade brasileira a partir de meados de 2002, seguidos pelos estudantes pretos, pardos e indígenas.

Segundo os pesquisadores, seria possível sugerir que a opção preferencial por este primeiro grupo de beneficiários, vincula-se a aspectos estruturais da educação no Brasil. Enquanto as melhores instituições de ensino básico são privadas, as instituições de educação superior de maior qualidade são gratuitas e financiadas pelo Estado. Contudo, as

oportunidades educacionais são negadas aos estudantes pobres, uma vez que a educação básica pública não os prepara para a intensa competição com as classes média e alta, por um lugar na educação superior pública de qualidade (DAFLON; JUNIOR e CAMPOS, 2013; p. 310).

No Brasil, diferentemente dos Estados Unidos e da Índia, por exemplo, adotaram-se as combinações de critérios de classe e raça na mesma instituição. Grande número de universidades combina estas duas modalidades, de modo a contemplar os beneficiários de baixa renda e/ou provenientes de escola pública, como também candidatos pretos, pardos e indígenas – ainda que o percentual total de vagas reservadas segundo o critério de classe supere aquelas alocadas de acordo com o critério cor (DAFLON; JUNIOR e CAMPOS, 2013).

A lei nacional de cotas, Lei 12.711/2012, sinalizou como principal critério de candidatura para cotas a origem escolar (egresso de escola pública), ao qual submete o critério étnico e de baixa renda. A lei considera inicialmente somente os estudantes com renda *per capita* inferior a 1,5 salário-mínimo.

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

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

Art. 3º - Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2012).

A política de ação afirmativa no Brasil é relativamente recente, dentro do campo de pesquisas sobre políticas públicas educacionais. As ações afirmativas constituem um conjunto de medidas especiais, voltadas a grupos discriminados e excluídos socialmente, o qual tem o objetivo de eliminar as desigualdades de natureza racial, de gênero e de religião, de forma a não perpetuar a discriminação e a marginalização sociais, históricas no Brasil.

Em 2010, 39 universidades, das quais 16 estaduais e 23 federais, já adotavam a sistemática das cotas no ensino público superior. A UFRGS iniciou em 2008, de forma

gradual, a adoção do sistema de cotas para egressos de escola pública e autodeclarados PPIs. A partir da Lei de Cotas, passou a ofertar 30% das vagas em 2013 e 2014, 40% em 2015, e 50% das vagas em 2016.

3.2.1 Ações afirmativas na UFRGS

Apesar da Lei de Cotas ter sido oficializada em 2012, a UFRGS deu início ao processo de construção das Políticas de Ações Afirmativas nos anos de 2005 e 2006, com a participação de movimentos dos estudantes e docentes da Universidade, buscando promover o diálogo entre a Universidade e a sociedade local. Tais movimentos foram importantes para realizar um levantamento das necessidades específicas dos grupos que mais sofriam com a desigualdade estrutural da sociedade no acesso à educação superior, a fim de formular novas propostas para a implantação de ações afirmativas, e promover palestras sobre o tema de cotas.

Em 2006, foi criada na UFRGS a Comissão Especial de Ações Afirmativas, por meio da Portaria nº 3222 de 03 de novembro de 2006, composta por representantes do Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE) e do Conselho Universitário (CONSUN), com o objetivo elaborar a proposta para a implantação das Ações Afirmativas na Universidade. Assim, instituiu-se oficialmente, pela Decisão CONSUN nº134/2007, o Programa de Ações Afirmativas na UFRGS (BELLO, 2011).

A proposta visou implantar a política de Ações Afirmativas por cinco anos na Universidade. Em 2012, o CONSUN se reuniria com as comissões de acompanhamento do programa para avaliar sua continuidade. Neste mesmo ano o Conselho se reuniu novamente, e após muitos impasses, discussões, confrontos entre representantes docentes e discentes, a decisão da maioria do colegiado apoiou o parecer de vistas do segmento dos docentes, não havendo desvinculação entre cotas raciais e cotas sociais, e apoiando a continuidade do programa de ações afirmativas em conformidade com o que foi pactuado na Decisão nº 134/2007.

Mesmo diante de muita polêmica com as decisões da continuidade do Programa de Ações Afirmativas, acerca da não desvinculação entre cotas sociais e cotas raciais, salientou-se a emergência de políticas de ações afirmativas, com o intuito de minimizar os efeitos de condições históricas sobre determinados segmentos da população (BELLO, 2011).

Em atendimento à Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, a UFRGS então instituiu o Programa de Ações Afirmativas por meio da Resolução 268/2012 do CONSUN, e estabeleceu que a Universidade ofertasse 30% das vagas de cada curso em 2013 e 2014, 40% em 2015, e 50% em 2016 (BRASIL, 2012).

Dentre os objetivos do Programa de Ações Afirmativas na UFRGS, está o de “desenvolver ações visando apoiar a permanência dos estudantes na Universidade, referidos no art. 1º mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico”. É possível observar que este objetivo tem conexão com os objetivos da Assistência Estudantil, que visa democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior, reduzir as taxas de retenção e evasão, e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Foram, portanto, instituídas as chamadas cotas sociais e as cotas raciais, distribuídas em “no mínimo” 50% das vagas (implementadas de forma gradativa), para acesso de estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Este percentual é dividido entre quatro categorias:

- 1) com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*, ou
- 2) com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*, com registro de auto declaração étnico-racial (preto, pardo ou indígena), ou
- 3) com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*, ou
- 4) com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*, com registro de auto declaração étnico-racial (preto, pardo ou indígena).

Além destas categorias, são destinadas 10 vagas adicionais, em processo seletivo específico, para candidatas indígenas.

Diante da proposta da Política de Ações Afirmativas, a Universidade está diante de um novo perfil de estudante ingressante: cotistas, e oriundos das mais diversas localidades do país. Assim, ampliam-se os desafios para as ações da Assistência Estudantil oferecida pela

Universidade, a qual visa o acolhimento e a permanência de estudantes provenientes de contextos familiares e culturais os mais diversos.

3.3 Política de Assistência Estudantil

O estudo realizado por Kowalski (2012) demonstra a constituição da Política de Assistência Estudantil no Brasil. Nele, são identificadas três fases desta política. A primeira fase compreende um longo período, que vai desde a criação da primeira universidade até o período de democratização política. A partir desse momento, identifica-se a segunda fase, na qual há espaço propício para uma série de debates e projetos de leis, os quais resultaram em uma nova configuração da Política de Assistência Estudantil (PAE) nas universidades brasileiras. A seguir, a terceira fase abrange um período de expansão e reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), persistente até os dias atuais.

A primeira fase da Política de Assistência Estudantil no Brasil se articula com o período em que o acesso à educação superior era um privilégio para poucos. Na educação superior concentravam-se pessoas que tinham melhores condições financeiras, ou seja, a elite brasileira, a qual podia manter seus filhos na universidade, e, além disso, enviá-los para instituições de educação superior consideradas de melhor qualidade, fora do país.

A primeira movimentação com o intuito de apoiar os estudantes foi em 1928, com a criação da Casa do Estudante Brasileiro, localizada em Paris e disponível a estudantes brasileiros que estudavam na capital francesa, e tinham dificuldades em lá fixar residência. O governo de Washington Luis foi responsável pelo repasse total das verbas para a construção e manutenção da habitação (GOMES, 2010; KOWALSKI, 2012).

Segundo Araujo (2007), outra manifestação importante relativa à assistência estudantil foi a criação da Casa do Estudante no Brasil, em 1930, no Rio de Janeiro, a qual teve a intenção de ajudar os estudantes mais necessitados. Esta casa passou a receber grandes incentivos do governo de Getúlio Vargas.

Naquela época, o governo queria apoio político dos estudantes, jovens universitários. Então, no ano de 1937, o Ministério da Educação apoiou a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), cuja sede administrativa seria na Casa do Estudante, na qual foi organizada a biblioteca, o serviço de saúde, e a residência estudantil, e promoveu-se assistência jurídica, concessão de bolsas e distribuição de cargos empregatícios (COSTA, 2010).

Apesar desses avanços na assistência aos estudantes, Costa (2010) conclui que esse período da assistência estudantil foi marcado pela informalidade, por um caráter pontual e descontínuo, e demarcado pela escassez de recursos. As ações eram focadas nas dimensões econômicas da assistência estudantil e ordenadas a sanar problemas básicos dos estudantes, tais como moradia e alimentação, e não se vislumbrou uma política voltada para apoiar os estudantes.

A partir da década de 1970, o Brasil passou por um processo de redemocratização, após a crise econômica que se estabeleceu no governo militar. Nesse momento a assistência estudantil passou também por um processo de formulação de políticas públicas. A questão da permanência começou a ser discutida no meio acadêmico por volta de 1980, em encontros nacionais de pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, e nas reuniões realizadas pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Em 1987 foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), cujo objetivo era promover o debate sobre a assistência estudantil e articular as Instituições de Educação Superior na busca do estabelecimento de políticas nacionais voltadas para o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos, principalmente de estudantes oriundos de camadas sociais de baixa renda.

O argumento utilizado era basicamente o de conseguir manter os estudantes de baixa renda nas instituições de ensino superior, e, para que a universidade pública passasse por um processo de democratização de ensino, seria necessário, acima de tudo, incorporar os estudantes de baixa renda. Mas não bastava apenas garantir as condições de acesso, era necessária a criação de possibilidades de permanência destes estudantes nas universidades.

Com a redemocratização, abriu-se espaço para diversos debates acerca dos direitos sociais dos cidadãos, e a Constituição Federal de 1988 se configurou como um marco da garantia da efetividade dos direitos fundamentais, e da prevalência do regime democrático.

3.3.1 A assistência estudantil na UFRGS

A mudança de perfil dos estudantes ingressantes na educação superior tem incidido diretamente na Assistência Estudantil da Universidade. Isto porque a política de cotas não atinge plenamente seu objetivo, de incluir grupos até então discriminados do acesso à educação superior, se não possibilitar condições de permanência destes mesmos grupos na Universidade.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul obteve um incremento na Assistência Estudantil através do REUNI e do PNAES em 2009, e oferece aos estudantes, em editais específicos da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE), benefícios tais como acompanhamento, alimentação, atenção à saúde, moradia estudantil, lazer e esporte.¹³

Eis um desafio que a UFRGS ainda precisa enfrentar: a definição de uma Política Institucional de Assistência Estudantil que garanta a permanência dos estudantes em questão, pois a Política de Assistência Estudantil é entendida como responsabilidade institucional, comprometida com o pleno exercício da democracia e da cidadania; e se articula a outras ações dentro da Universidade – comprometidas com o ensino, a pesquisa e a extensão –, garantindo a formação integral dos estudantes ingressantes nesta Universidade.

A portaria nº39, de 12 de dezembro de 2007, instituiu, no âmbito das IFES, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Tal Programa considera a “centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens na educação superior pública federal”.

As avaliações positivas dos resultados da execução desta política nacional consolidaram o PNAES como instrumento estrutural da política de assistência aos estudantes, por contribuir para sua permanência (no) e conclusão do ensino superior. As ações de Assistência Estudantil se orientam nas diretrizes do PNAES, nos preceitos institucionais, e sua participação ocorre em conjunto com as ações destinadas ao acompanhamento e à garantia do cumprimento dos objetivos da Política de Ações Afirmativas.

A política de Assistência Estudantil atendia a um perfil diferenciado de alunos na Universidade, uma média constante de benefícios oferecidos, e uma política voltada para um público específico¹⁴. Após o advento do sistema de reserva de vagas, mudou o perfil socioeconômico dos alunos ingressantes, o que ocasionou o aumento do público alvo da assistência estudantil.

A PRAE é a instância institucional responsável pela execução de parte destas ações de assistência aos estudantes. No entanto, a UFRGS ainda não tem constituída uma Política de Assistência Estudantil, o que torna as atividades desenvolvidas pela PRAE ações de assistência, desenvolvidas através de um programa de benefícios e auxílios. A consolidação

¹³ <http://www.ufrgs.br/prae/dssae> (2016)

¹⁴ Antes da Lei de Cotas e das normas do PNAES, não havia teto de recorte por renda, portanto, para os beneficiários da Assistência Estudantil não havia o limite de até um salário e meio *per capita*.

de uma Política de Assistência Estudantil, mediante a participação de diversos agentes institucionais e de representantes discentes, legitimaria as ações de assistência estudantil.

A PRAE foi criada em dezembro de 2012, em substituição à Secretaria de Assistência Estudantil (SAE), que havia sido instituída em junho de 2001 com o objetivo de tratar aspectos relativos à política de atendimento à comunidade discente da UFRGS.

A PRAE é responsável pelo desenvolvimento de programas e projetos voltados a integrar a comunidade estudantil à vida universitária, contribuindo, através de suas ações, para o maior bem-estar dos estudantes e para a melhoria de seu desempenho acadêmico, com especial atenção aos estudantes em situação socioeconômica vulnerável.

São objetivos da PRAE:

- Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- Reduzir as taxas de retenção e evasão, e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Suas linhas de ação são definidas nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

As necessidades dos estudantes para a permanência na universidade estão, assim, atreladas a um complexo corpo de ações, composto na UFRGS, principalmente, pela manutenção de estruturas físicas de prestação de serviços (como os restaurantes universitários e as moradias estudantis), pela dotação de benefícios (pecuniários ou não), e pelo acompanhamento técnico a demandas diversas que envolvam os estudantes (TANIKADO, 2015, p. 37).

A Assistência Estudantil da UFRGS, executada através da PRAE, destina-se a estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e realiza ações de acompanhamento pedagógico, psicológico e social a seus usuários. Os estudantes são destinatários dos seguintes benefícios:

- Isenção no restaurante universitário (RU): as refeições nos restaurantes são subvencionadas a todos os seus usuários. Os estudantes beneficiários do programa são isentos de pagamento;
- Programa saúde (PS): atendimento em algumas especialidades de saúde, em convênio com o Departamento de Atenção à Saúde da UFRGS, vinculado à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas;
- Auxílio saúde (AS): auxílio financeiro para custear parte das despesas em tratamentos em saúde mental. Foi criado para atender à crescente demanda por atendimentos dessa natureza, em complementação da pouca estrutura que a rede de saúde pública de Porto Alegre oferece nessa área;
- Auxílio material de ensino (AME): auxílio financeiro para a compra de materiais necessários para as atividades acadêmicas;
- Auxílio transporte (AT): auxílio financeiro para custear parte das despesas com transporte;
- Auxílio creche (AC): auxílio financeiro pago a estudantes que são pais ou responsáveis legais de crianças de até seis (6) anos de idade;
- Moradia estudantil: oferecida através da modalidade “vaga em casa de estudante”, ou “auxílio moradia”, como benefício financeiro.

Para acessar o programa de benefícios PRAE, os estudantes devem cumprir com o critério do perfil socioeconômico indicado pelo decreto que normatiza a política de ação: prioritariamente estudantes de escolas públicas, ou com renda familiar *per capita* de até 1,5 salários mínimos.

Vale ressaltar que, antes da vigência do decreto e da ampliação do percentual de vagas pelo sistema de cotas da Política de Ações Afirmativas, a Divisão de Seleção e Acompanhamento Pedagógico, Psicológico e Social (DSSPRAE) – divisão responsável pela análise socioeconômica dos estudantes que solicitam os benefícios, composta por equipe interdisciplinar da qual faço parte – trabalhava com um corte de renda de 2,5 salários mínimos, reflexo do perfil do público que ingressava na universidade até então, oriundo de situações socioeconômicas menos fragilizadas.

Além da mudança de perfil dos estudantes beneficiários da Política de Assistência Estudantil da UFRGS, podemos também identificar um aumento considerável no número de solicitações de benefícios deste programa, conforme demonstra a tabela a seguir. Nela é

possível observar um panorama anual do número total de ingressantes na UFRGS, separados pelas formas de ingresso ampla concorrência e sistema de cotas, e por fim o número de benefícios deferidos pela Política de Assistência Estudantil, no período compreendido entre os anos de 2008 a 2016.

Tabela 1 – Total de alunos ingressantes na UFRGS e beneficiários PRAE 2008-2016

Ano	Total	Ampla concorrência	Cotas	Beneficiários PRAE ¹⁵
2008	4.658	3.337	1.321	1.908
2009	5.106	3.724	1.382	1.541
2010	4.966	3.465	1.501	1.664
2011	5.149	3.641	1.508	1.724
2012	5.328	3.764	1.564	2.014
2013	5.482	3.804	1.678	2.372
2014	6.430	4.711	1.719	2.815
2015	5.835	3.721	2.114	3.035
2016/2	3.397	2.387	1.010	3.823
	46.351	32.554	13.797	

Fonte: Banco de dados da PRAE. Tabela elaborada pela autora durante a elaboração do projeto de pesquisa, em abril de 2016. Atualizado em março de 2017.

As informações constantes na tabela acima foram obtidas junto ao banco de dados dos benefícios da PRAE. Outra informação relevante ao analisar os dados da tabela é que os solicitantes não são apenas cotistas. Este quadro mostra a composição de todo o universo de beneficiários da Assistência Estudantil da UFRGS, e, além disso, não se refere apenas ao número de análises socioeconômicas realizadas naquele semestre, considerando que a renovação dos benefícios é solicitada semestralmente, a cada matrícula efetuada pelos estudantes.

Portanto, podemos concluir que houve um aumento considerável de beneficiários da Política de Assistência Estudantil do ano de 2008, em que 1.908 estudantes foram beneficiados, para os 3.586 estudantes beneficiários do ano de 2016. Vale lembrar que os dados constantes no banco de dados da PRAE contemplam somente os benefícios do Programa Saúde (PS), Restaurante Universitário (RU), Auxílio Material de Ensino (AME) e Auxílio Transporte (AT). Ou seja, se contabilizarmos Auxílio Moradia (incluindo aqui vagas nas casas de estudantes), Bolsas Permanência (PRAE/REUNI - BP) e Auxílio Financeiro para

¹⁵ Dados levantados por meio dos seguintes benefícios: Programa Saúde (OS); Restaurante Universitário (RU); Auxílio Material de Ensino (AME) e Auxílio Transporte (TR).

Participação em Eventos (APE), o montante de benefícios ultrapassa o número de cinco mil (5.000) benefícios oferecidos ao mês para os estudantes da UFRGS.

A tabela a seguir apresenta o número total de estudantes que ingressaram pelo Sistema de Cotas na UFRGS desde o ano de 2008 até 2016, período abrangido pela pesquisa. Nela os estudantes são separados por modalidades de ingresso: de 2008 a 2012 em duas modalidades, e de 2013 a 2016, em quatro modalidades.

Observamos que entre 2008 e 2012 constavam somente as cotas para egressos de escolas públicas, e egressos de escola pública autodeclarados PPI (pretos, pardos, e indígenas). A partir do advento da Lei de Cotas no ano de 2012, foram inseridas, a partir do concurso vestibular de 2013, mais duas categorias de cotas por renda inferior: egressos de escolas públicas renda inferior; e egressos de escola pública autodeclarados PPI (pretos, pardos, e indígenas) renda inferior.

Tabela 2 – Total de alunos ingressantes na UFRGS por modalidades de Cotas 2008 à 2016/1

Ano	Cotas	Tipo	
2008	1.321	Egresso de Escola Pública	1.066
		Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI	255
2009	1.382	Egresso de Escola Pública	1.178
		Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI	204
2010	1.501	Egresso de Escola Pública	1.282
		Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI	219
2011	1.508	Egresso de Escola Pública	1286
		Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI	222
2012	1.564	Egresso de Escola Pública	1.183
		Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI	381
2013	1.678	Egresso de Escola Pública	526
		Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI	345
		Egresso de Escola Pública - Renda Inferior	527
		Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI - Renda Inferior	280
2014	1.719	Egresso de Escola Pública	527
		Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI	315
		Egresso de Escola Pública - Renda Inferior	556
		Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI - Renda Inferior	321
2015	2.114	Egresso de Escola Pública	612
		Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI	447
		Egresso de Escola Pública - Renda Inferior	607
		Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI - Renda Inferior	448
2016/1*	1.010	Egresso de Escola Pública	362

		Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI	224
		Egresso de Escola Pública - Renda Inferior	256
		Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI - Renda Inferior	168
	13.797		13.797

Fonte: Banco de dados da PRAE. Tabela elaborada pela autora durante a elaboração do projeto de pesquisa, em abril de 2016.

Do montante de 13.797 estudantes, ingressantes pelas quatro modalidades de cotas na Universidade no período de 2008 a 2016/1, apenas 3.982 tiveram algum tipo de benefício deferido na PRAE. Ainda deste total de estudantes cotistas, 3.162 ingressaram pela modalidade de cotas/renda, ou seja, apenas duas modalidades são compreendidas aqui: Egresso de escola pública renda inferior, e Egresso de escola pública autodeclarado PPI renda inferior, universo foco de nossa pesquisa.

Destes 3.162 estudantes que ingressaram pela modalidade de cotas renda, apenas 1.979 tiveram algum tipo de benefício deferido pela PRAE no período compreendido entre 2013 a 2016 (período em que as cotas sociais renda inferior foram implementadas). Deste número total de estudantes cotistas/baixa renda e beneficiários da assistência estudantil, 1.799 deles estavam com vínculo ativo na Universidade até o primeiro semestre de 2016, constituindo o universo da pesquisa. Vale ressaltar que não incluímos aqui o segundo semestre de 2016, pelo fato do levantamento ter sido realizado no mês de abril de 2016.

Para o universo da pesquisa foram enviados questionários a fim de construir o perfil dos alunos cotistas egressos de escola pública, autodeclarados PPI e com renda inferior. Deste universo foram selecionados os sujeitos para as entrevistas, e realizada a amostra da coleta de dados por meio de critérios e procedimentos os quais especificamos na metodologia.

Destacamos que a escolha pela modalidade Cotas Renda Inferior como fonte para nosso estudo ocorreu por ser esta também a principal variável da delimitação da Política de Assistência Estudantil a partir do PNAES.

Tabela 3 – Universo da Pesquisa:

Total de alunos ingressantes pelas quatro modalidades de cotas: 2008 – 2016/1	13.796
Total destes ingressantes que tiveram algum tipo de benefício PRAE deferido	3.982
Total de estudantes ingressantes pela modalidade cotas/baixa renda (2013 a 2016/1)	3.162
Total destes estudantes que tiveram algum tipo de benefício PRAE deferido	1.979

Total destes estudantes que estão ativos: universo da pesquisa	1.799
--	-------

3.4 Considerações finais do capítulo

Neste capítulo apresentamos um panorama das políticas educacionais, em que se inserem as duas políticas problematizadas nesta pesquisa: Política de Ação Afirmativa e Política de Assistência Estudantil. Fizemos uma breve contextualização destas políticas, e mostramos os modos pelos quais ambas foram constituídas e implantadas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nosso campo empírico.

Apresentamos também as ferramentas que têm sido utilizadas na análise de políticas educacionais, apontando três contextos mais utilizados: contexto de influência, produção de textos, e contexto das práticas. Ressaltamos, por oportuno, que nossa análise se detém nas duas últimas, pois o primeiro contexto está diretamente conectado aos mecanismos de criação e implantação das políticas – contexto aqui brevemente apresentado, pois que não temos a intenção de aprofundá-lo.

4 JUSTIÇA SOCIAL: EQUIDADE, RECONHECIMENTO E REDISTRIBUIÇÃO

Dentre as inúmeras possibilidades teóricas com que se tecem análises de políticas educacionais, optamos por embasar nosso estudo com a teoria da Justiça Social, categoria central de nossa pesquisa, à qual relacionamos as noções de inclusão/exclusão.

Justiça Social tem sido uma temática de extrema importância nas análises de política educacional nos últimos tempos, por meio da qual se busca equacionar igualdade de oportunidades com equidade no acesso aos direitos. Nesta pesquisa, utilizamos a noção de Justiça Social em sua dimensão sociológica e política, e não no sentido jurídico/normativo do termo.

A Justiça Social, desde nossa abordagem, constitui-se como elemento básico para o acesso igualitário à ação pública educacional. Mesmo que a própria estrutura de classe da qual advêm os alunos seja desigual, deve prevalecer aos sujeitos a noção de acesso igualitário e equânime, na condição de cidadãos livres e iguais (RAWLS, 2008).

Conforme Estevão (2001), nas atuais sociedades democráticas se aceita como inquestionável que os cidadãos devem ser tratados como iguais diante da intervenção pública em todas as esferas do domínio social, ainda que a própria estrutura de classes os posicionem de modo desigual quanto à repartição de benefícios e distribuição de desigualdades, e, portanto, quanto à questão da justiça.

Buscamos desenvolver nossa argumentação com base numa reflexão crítica sobre o acesso à educação superior pública, galgadas no princípio da equidade e democratização do ensino público, à luz da teoria da Justiça Social Bidimensional como redistribuição socioeconômica e reconhecimento cultural (Fraser, 2006), relacionando às noções de Justiça/injustiça de Bourdieu, considerando contribuições de alguns desdobramentos da Justiça Social como equidade de John Rawls (2008) na linha de igualdade de tratamento e reconhecimento das desigualdades econômicas; e da Justiça Social como reconhecimento de Axel Honneth (2003).

É possível perceber a relação influente e recíproca entre esses pensadores, autores do referencial teórico selecionado em nosso estudo. Além de o tema Justiça Social tratar-se de um debate contemporâneo, estamos embasando nosso estudo com pensadores renomados e influentes nos debates atuais que discutem noções de redistribuição, reconhecimento, justiça e injustiça social, os quais, apesar de partirem de pontos de partida distintos, possuem intersecções importantes de muita fundamentação teórica a respeito desta temática.

Conceitualmente, a Política de Ação Afirmativa tem como objetivo fundante a promoção da justiça, e a Assistência Estudantil almeja a inclusão. Sendo assim, consideramos de extrema importância que a categoria central deste estudo seja em torno desta conceituação de justiça social.

4.1 Justiça como equidade

John Rawls (2016), em sua *Teoria da Justiça*, afirma que justiça é a primeira virtude das instituições sociais, assim como a verdade o é dos sistemas de pensamento. Para Rawls, cada pessoa possui uma inviolabilidade fundada na justiça, a qual nem mesmo o bem estar de toda a sociedade pode desconsiderar. Segundo ele, os direitos garantidos pela justiça não estão sujeitos a negociações políticas, e muito menos atrelados aos interesses sociais.

Nesta perspectiva, o objeto principal da justiça é a estrutura básica da sociedade, por isto o tema principal da Justiça Social, ou, mais precisamente, do modo pelo qual as principais instituições sociais distribuem os direitos e deveres fundamentais, e determinam a divisão das vantagens decorrentes da cooperação social. A teoria de Rawls é centrada numa noção de política redistributiva baseada na justa distribuição dos bens: observando o ordenamento jurídico democrático e um elemento de justiça ideal, corrigindo as desigualdades sociais e econômicas, ajustando a redistribuição de bens, e tornando uma sociedade mais justa e estável. Esta perspectiva de justiça social orienta-se numa visibilidade de prioridade dos direitos e liberdades fundamentais.

Rawls (2008), ao conceituar justiça social como equidade, debruça-se sobre o princípio do reconhecimento das desigualdades sociais e econômicas, o qual visa garantir os bens básicos, distribuídos de forma justa, bem como a igualdade de oportunidade no acesso e qualificação, reparando as desigualdades e garantindo a educação para todos. Esta teoria de equidade constitui, para o autor, a base do contrato social, ou seja, com condições ideais e respeito ao estatuto livre e ideal dos seres humanos, em que se propõem regras mínimas de convivência, sinalizando o que é justo e o que é injusto.

O princípio de reconhecimento postula tratar a todos com igualdade, oferecendo igualdade de oportunidades e dando mais atenção aos chamados possuidores de menos dotes inatos, e oriundos de posições sociais menos favoráveis. Já para justificar o princípio de equidade, o autor considera que, devido ao fato dos bens primários serem escassos, necessita-se de um princípio ordenador de distribuição, para que seja alcançada a sonhada justiça.

Os dois princípios básicos da justiça social defendidos por John Rawls (2008), o do reconhecimento das desigualdades sociais e econômicas, e o princípio da igualdade equitativa de oportunidades, são expressos de duas formas. Primeiramente, cada pessoa deve ter direito igual ao mais amplo sistema total de liberdades básicas, compatível com um sistema de liberdade para todos. Segundo, as desigualdades sociais e econômicas devem ser distribuídas de uma forma da qual se possa esperar que seja razoavelmente em benefício de todos, ou seja, que haja redundância nos maiores benefícios para os menos beneficiados, compatível com o princípio da distribuição justa, e por fim, que seja consequência do exercício de cargos e posições a todos, em nível de igualdade equitativa de oportunidades (RAWLS, 2016).

Estevão (2001) chama de teorias atuais de justiça, caso em que associa a perspectiva universalista, na qual a teoria da justiça não deverá partir da noção de bem comum, devendo antes apresentar-se como imparcial ante as diferentes concepções do bem, independente de toda doutrina política e religiosa.

Estes princípios, segundo os autores (RAWLS, 2016; ESTEVÃO, 2001), aplicam-se em primeiro lugar à estrutura básica da sociedade, definem a atribuição de direitos e deveres, e regulam a distribuição das vantagens sociais e econômicas.

Transpondo essas interpretações ao direito à educação, podemos concluir que estes princípios estão conectados diretamente aos critérios de acesso, marcados por uma trajetória de desigualdades e injustiças históricas, preconizando que as políticas e instituições responsáveis pela garantia do direito educacional devem ser justas, e possibilitarem a igualdade de oportunidade tanto na perspectiva de acesso, quanto na perspectiva de permanência e qualificação.

4.2 Justiça como reconhecimento

A análise das políticas de educação traz-nos as primeiras reflexões acerca da minimização das desigualdades e da criação de modelos necessários de Justiça Social.

Segundo Honneth (2002, p.18),

[...] a erradicação da desigualdade não representa mais o objetivo normativo, mas é antes a obtenção da dignidade ou prevenção do desprezo, a “dignidade” ou o “respeito”, e não mais a “repartição igualitária de bens” ou a “igualdade material” que constituem suas categorias centrais.

Deste modo, o reconhecimento ganha um estatuto importante no pensamento de alguns pensadores tais como Honneth (2003). Para ele o reconhecimento não está numa

reivindicação de ordem individual, pelo contrário, ele está na base das lutas sociais, mas se coloca como fundamental para a identidade individual:

[...] uma ética política ou moral da sociedade deve ser concebida de maneira a englobar a qualidade das relações de reconhecimento asseguradas pela sociedade: a justiça ou bem-estar de uma sociedade se mede pela sua aptidão em garantir as condições de reconhecimento mútuo nas quais a formação da identidade pessoal e, assim fazendo, a realização individual poderão se dar em condições suficientemente boas (HONNETH, 2003, p. 02).

Honneth situa o conflito social como objeto central da teoria crítica, extraindo dele critérios normativos centrados nas relações de poder, e parte do modelo conceitual hegeliano da luta por reconhecimento. Sua inflexão empírica é decorrente da Psicologia Social, estabelecendo padrões de reconhecimento intersubjetivo, e após, focalizando nas relações de poder da sociedade, e nas relações de conflitos resultantes do desrespeito social. Estas, em sua visão, necessitam processos de mudanças que tenham como base inicial o reconhecimento mútuo, para que evoluam a nível superior de força moral, para impulsionar em desenvolvimento social.

Para Honneth (2003), o qual reconhece que não há como pensar uma teoria de justiça social sem pensar na teoria do reconhecimento, esta teoria do reconhecimento precisa levar em consideração três etapas intersubjetivas: o amor (no espaço privado), a igualdade/direito (no espaço das instituições que garantem os direitos instituídos), e a solidariedade (no espaço das relações sociais interdependentes).

À primeira etapa o autor chama de relações primárias. Está ligada à dedicação emotiva construída nos primeiros anos de vida, em que se constroem as relações amorosas e de amizade. A segunda etapa, ligada às relações jurídicas, está ligada ao respeito cognitivo. É reconhecida pelos direitos de liberdade, pelos direitos políticos de participação, e pelos direitos sociais. A terceira e última forma de reconhecimento abordada pelo autor é a solidariedade, a qual está conectada à estima social e à comunidade de valores, a partir de qualidades individuais que são norteadas por valores socialmente construídos.

Honneth (2003) busca fundamentos teóricos para a compreensão da realidade social em três eixos: na investigação histórica, para um modelo analítico das relações de conflito; na lógica moral dos conflitos sociais, e no conceito de eticidade próprio da teoria do reconhecimento.

Para o autor, os conflitos sociais são baseados essencialmente na luta por reconhecimento. Maior do que a emergência de uma justa distribuição de bens materiais é a dimensão emancipatória da luta pela dignidade humana, pela manutenção da integridade

física, e pelo reconhecimento da diversidade cultural e dos diversos modos de vida de uma sociedade imersa em diversos conflitos políticos, econômicos e sociais.

4.3 Justiça como distribuição e reconhecimento

Não há como abordar teorias de distribuição e reconhecimento sem reconhecer estudos abordados por Nancy Fraser e Axel Honneth (2003). Ambos, apesar do debate que encetam, podem ter seus caminhos cruzados, suas origens filosóficas são divergentes, mas podem estar lado a lado nas discussões políticas, e nas reivindicações que se expressam na atualidade das esferas públicas, especialmente a aqui abordada política educacional. O principal ponto de debate entre os dois autores é, precisamente, a determinação do alcance, e os limites, da perspectiva do reconhecimento, porém, ambos estão preocupados com a construção de uma teoria social baseados na noção de justiça.

Nancy Fraser elabora seu conceito de justiça social de forma bidimensional a partir de uma reflexão a respeito destas duas correntes de pensamento contemporâneo: a ótica da redistribuição e do reconhecimento. A corrente de redistribuição visa à distribuição mais justa dos recursos da riqueza. Advém da tradição liberal, enriquecida pelas complexas teorias de justiça concebida por John Rawls (2008) e Ronald Dworkin (2008), com ênfase na liberdade individual com o igualitarismo da social democracia, justificando a redistribuição socioeconômica.

Já a corrente de reconhecimento vem de “reconhecimento” como centro, um mundo que aceite as diferenças, as minorias étnicas, raciais, sexuais, assim como as diferenças de gênero. Esta corrente, em diálogo com Honneth (2003), advém da filosofia hegeliana e da fenomenologia da consciência. Propõe uma relação recíproca ideal entre sujeitos – cada um vendo o outro como igual, e também separados entre si. Esta visão é o oposto do individualismo, ou seja, as relações sociais são anteriores aos indivíduos, e a intersubjetividade anterior à subjetividade.

Fraser (2001) defende que as demandas por reconhecimento são relativamente recentes na nossa sociedade, integrando, em sua opinião, a evolução do processo capitalista ao qual ele denomina de ‘pós-socialista’. Processo este caracterizado por uma nova ordem mundial, globalizada e multicultural, na qual as lutas por distribuição foram sendo substituídas por reconhecimento à medida que os chamados conflitos de classes são

suplantados por conflitos sociais, advindos de uma dominação cultural, e marcados por reivindicações de movimentos sociais.

As mudanças ocorridas mundialmente, especialmente nas esferas política e econômica da sociedade, têm permitido movimentos que exigem a superação das necessidades básicas da sociedade através das políticas redistributivas. Além disso, através dos movimentos sociais que foram se instituindo ao longo das décadas, foi se vivenciando a necessidade de mudança na cultura política e econômica, bem como as lutas nas relações sociais, com relação às chamadas minorias culturais e étnicas.

Em seus estudos, Fraser nos conduz deste diagnóstico de mudança do foco redistributivo para o de reconhecimento a partir da instalação das novas demandas sociais, advindas da luta dos movimentos sociais. Porém, o que inquieta a autora é a desconexão entre estas duas dimensões, pois, segundo ela, as dimensões econômica e cultural estão intimamente ligadas e não podem ser desconectadas. Sendo assim, a autora lança sua concepção de justiça social alavancada na visão bidimensional¹⁶.

Fraser se propõe a analisar alguns aspectos que permitam conciliar essas duas demandas utilizando, por exemplo, discussões das lutas por questões de raça e de gênero, buscando analisar as questões de preconceitos e da exploração do trabalho e marginalização econômica, uma vez que acredita que a injustiça econômica está intimamente ligada à injustiça cultural e vice-versa.

Além disso, a autora salienta duas soluções estratégicas para vencer os dilemas e a divisão entre redistribuição e reconhecimento: as *afirmativas* e as *transformativas*. As *afirmativas* propõem reparar as injustiças socioeconômicas e socioculturais. Tencionam corrigir os resultados desiguais indesejados dos acordos sociais, sem mexer na estrutura que os formulou originalmente, a exemplo da política de cotas e valorização da negritude, programas de transferência de renda, os quais estão longe de abolir as diferenças de classes, mas funcionam como um remédio paliativo que, inclusive, estigmatiza o grupo favorecido como sendo inferior, por seus indivíduos não conseguirem por si mesmos uma situação favorável de vida, colocando em xeque, assim, a concepção universalista do igual valor das pessoas (MATTOS, 2006).

¹⁶ Nancy Fraser constrói tipos-ideais de conflitos sociais, com o intuito de mostrar a inter-relação entre as demandas por redistribuição e reconhecimento, através da análise dos possíveis remédios adotados para vencer injustiças sociais específicas, em seu texto *Da distribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista*.

A segunda solução proposta por Fraser constitui-se com as medidas *transformativas*, as quais têm por finalidade a correção dos resultados indesejados, pela reestruturação da estrutura que os produz, e podem reparar as injustiças raciais, econômicas e culturais. Ou seja, ao contrário das afirmativas, elas combinam programas universalistas de bem-estar social, que atuariam diretamente na estrutura, a exemplo das políticas macroeconômicas voltadas para a criação de empregos, e das tomadas de decisões democráticas.

Os remédios afirmativos podem ter um efeito perverso na promoção da diferenciação entre classes, estigmatizando a diferença, somando o insulto da falta de reconhecimento à injúria da provação. A redistribuição transformativa, em contraste, pode promover a solidariedade, e ajudar a rever a forma de não reconhecimento (FRASER, 2001). A partir dessa discussão, a autora constrói sua teoria social agregando a ela dimensões filosóficas e políticas.

Fraser (2001) argumenta que “só por meio de concepções alternativas de redistribuição e reconhecimento podemos obter os requisitos de justiça para todos”. A partir de sua concepção de justiça social acreditamos ser possível traçar soluções, prevendo a justiça social na educação através das diversas formas de reconhecimento e redistribuição (considerando aqui suas estratégias de afirmação e transformação, bem como de paridade participativa), de modo que ambos se complementem e se fortaleçam entre si.

Consideramos que as duas noções estão intimamente ligadas ao nosso estudo, pois a noção de reconhecimento envolve reconhecimento e valorização positiva da diversidade cultural, ligada aqui às cotas raciais, enquanto a redistribuição propõe a reestruturação político-econômica de algum segmento, prevendo redistribuição de renda, direcionada às cotas sociais. A autora introduz uma terceira noção, a da paridade participativa, que pretende a tomada de decisão democrática, e transformar outras estruturas econômicas básicas.

Nessa perspectiva, ao vincularmos a justiça social e a equidade à política de educação reconhecida como direito, devemos considerar que, para proporcionar condições de igualdade de oportunidade na perspectiva de acesso e permanência dos estudantes cotistas na universidade, bem como para lhes proporcionar uma política justa e eficaz de assistência estudantil, devemos nos aproximar da noção de justiça social como equidade, por meio, especialmente, da noção bidimensional de Nancy Fraser, com seus preceitos de reconhecimento e redistribuição.

4.4 Justiça (in)justiça no campo educacional/cultural

A justiça ocupa um lugar privilegiado nas discussões contemporâneas das mais variadas políticas, bem como de variados campos de conhecimento da nossa sociedade, especialmente no campo das políticas educacionais.

No campo da política educacional, em especial, afirma-se a importância das instituições sociais agirem de forma justa e equânime na busca por sanar as desigualdades sociais, políticas e econômicas, oportunizando ressignificar o princípio da igualdade equitativa de oportunidades.

Ao abordar a Teoria da Justiça Social de uma forma contemporânea, por meio das noções de justiça/injustiça, igualdade e equidade no campo educacional, e justiça escolar, procuramos elucidar as práticas empíricas abordadas nesta pesquisa. Recorremos ainda aos ensinamentos de Pierre Bourdieu para construir e aperfeiçoar a análise dos resultados da pesquisa.

No mesmo momento em que se discutia e construía a Teoria da Justiça Social de John Rawls, em meados de 1960, Pierre Bourdieu embasava seus estudos no sentido de que as desigualdades estavam naturalizadas no interior das instituições educacionais, desmontando o mito da escola republicana libertadora francesa. Bourdieu elucidara que, mediante os recursos pedagógicos e avaliativos, as escolas transformavam privilégios sociais em méritos advindos da herança cultural, ou seja, que as próprias diferenças culturais geravam as desigualdades sociais.

No ensino superior é visível a desigualdade marcada pela diferença da chamada herança cultural, conforme Bourdieu expressa em seu estudo sobre as desigualdades frente à escola e à cultura¹⁷:

Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Um jovem de camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade do que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais do que o filho de um operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores àqueles de um jovem de classe média (BOURDIEU, 2015, p. 45).

Estamos demarcando, aqui, uma discussão sobre justiça (in)justiça escolar que se coloca como reprodução das desigualdades sociais, e se associa a alguns mecanismos econômicos que negam a alguns de seus membros concorrer em forma de igualdade. Conforme BATISTA (2016, p. 141),

¹⁷ Em BOURDIEAU, Pierre. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. Consultar referências.

[...] a justiça escolar, nestes termos, recoloca o problema da reprodução das desigualdades sociais e culturais oriundas da posição social desigual frente ao conceito de igualdade de oportunidades. Além disto, põe em xeque o conceito de equidade, frequentemente associado à concepção de justiça rawlsiana, dado que a justiça como equidade é uma das possíveis interpretações dos princípios de igualdade e de liberdade, acentuando apenas uma construção particular (fraca) de justiça mais relacionada (atendendo pouco aos aspectos morais e culturais), ou com certo individualismo ou privatismo liberal (ou de mercado), em que uma boa gestão das condições culturais e sociais tudo resolveria.

Assim, a educação pública está cada vez menos pública e está institucionalizada e hierarquizada pelos padrões culturais no contexto das desigualdades, resultado do sistema capitalista e globalizado. Conforme Fraser:

[...] de modo semelhante, considera que a sociedade tem uma hierarquia de *status* que institucionaliza padrões de valor cultural que negam por completo a alguns membros o reconhecimento que necessitam para participar plenamente da interação social (FRASER, apud BATISTA, 2016, p. 141).

Nesse aspecto de negação de reconhecimento de interação social, Bourdieu traz a noção de capital social como o único meio de designar o fundamento de efeitos sociais. Segundo o autor, o volume de capital social que cada indivíduo traz depende da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar, e do volume do capital, seja ele econômico, cultural ou simbólico, que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado.

Portanto aqui, nessa definição de capital social, este jamais é desconectado do capital econômico, cultural e simbólico, e exerce ao mesmo tempo um efeito multiplicador sobre o capital possuído com exclusividade.

O capital cultural surgiu como uma hipótese indispensável relacionado ao sucesso escolar. Indispensável, para dar conta da desigualdade de desempenho escolar. Para Bourdieu, o capital cultural pode existir em três formas:

- 1) *No estado incorporado* - sob a forma de disposições duráveis no organismo; aquele que possui “pagou com a própria pessoa”, com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo, e não pode ser transferido;
- 2) *No estado objetivado* - sob a forma de bens culturais, quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios, ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e enfim
- 3) *No estado institucionalizado* - sob a forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao

capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.

Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente, um reconhecimento institucional, o certificado escolar permitirá, além de uma comparação entre diplomados, e até uma permuta de diplomas, também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar.

Estas estratégias de conversão entre o capital cultural e o econômico é que são as formas de reprodução em que as famílias visam manter ou melhorar suas posições no espaço social, mantendo ou aumentando seu capital econômico a partir das conversões de capital cultural, numa outra forma mais rentável, ou mais legítima.

Assim se configuram, portanto, as diferenças de classes, e até mesmo os causadores das desigualdades socioeconômicas, pois os detentores de maior capital social, capital cultural e capital econômico têm melhores chances de acessar as que Bourdieu denomina “conversões de capital”.

Para tanto, Bourdieu identifica os chamados sistemas simbólicos, os quais, ao se naturalizar, transformam-se em violência simbólica, pois o espaço social é definido conforme a distribuição do capital econômico e cultural, configurando o que o autor chama de *habitus* – constituído por uma classe de posições, ou um conjunto de bens e propriedades, caracterizando uma posição ou um estilo de vida.

E então? Como garantir o acesso de filhos das famílias mais pobres econômica e culturalmente, aos vários graus do sistema escolar? Especialmente aos graus mais elevados, sem alterar profundamente o valor econômico e simbólico dos diplomas? E sem que aqueles os quais já tenham os diplomas, corram o risco de uma desvalorização?

Bourdieu e Champagne (1997), em seu estudo denominado excluídos do interior, sugerem que cada vez mais a instituição escolar é vista, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela. Ele refere ser uma forma de exclusão e aponta para o fracasso escolar:

[...] em suma, a crise crônica da instituição escolar representa o lugar, e é a contrapartida dos ajustes imperceptíveis e muitas vezes inconscientes, das estruturas; com estas adaptações das disposições, as contradições acarretadas pelo acesso de novas camadas sociais ao ensino secundário (ou até universitário) podem ser resolvidas, ou seja, em termos mais claros, (mas também mais aproximados, então mais perigosos), essas “disfunções” são o

“preço a pagar” para conseguir benefícios (políticos, principalmente) da “democratização” (BOURDIEU;CHAMPAGNE, 2012, p. 483).

Os estudantes advindos de famílias menos favorecidas, as quais com muitas dificuldades os apóiam para obter um diploma que ao final de um longo período de estudos, acaba por ser desvalorizado no mercado de trabalho. E se fracassarem, conforme Bourdieu (2012) em *Miséria do Mundo*, o que é bem provável que aconteça, estes alunos eestão condenados a mais uma exclusão estigmatizante, pois tiveram, aparentemente, suas “chances”. Com este mecanismo, aparentemente acessível a todos, mas restritos a muitos, é que, segundo Bourdieu (2012) se constroem as aparências da democratização escolar.

Por fim, os autores aqui em diálogo sugerem que as políticas de democratização de acesso diminuem a exclusão, mas, no entanto, transferem para o interior das instituições a exclusão que consideram de uma forma mais velada, mais branda. E as instituições educacionais, as quais seriam espaços de transmissão de conhecimento em condições ideais de equidade, tornam-se cada vez mais espaços excludentes e reprodutores de injustiça escolar.

4.5 Considerações finais do capítulo

Apresentamos neste capítulo o referencial teórico-analítico com que fundamentamos nosso estudo. Como base de nossa análise utilizamos os conceitos de in/justiça social e de in/exclusão, temas atuais e relevantes nos estudos sobre políticas educacionais. Os principais teóricos que problematizam estes temas são Pierre Bourdieu e Nancy Fraser. A visão bidimensional de Fraser, entre redistribuição e reconhecimento, está intimamente ligada às noções de capital econômico e capital cultural, de Bourdieu. Tais conceitos são de extrema relevância para a análise de nosso *corpus* empírico, o qual será abordado em pormenores no próximo capítulo.

5 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E O SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS PARA ESTUDANTES DE BAIXA RENDA DA UFRGS

Neste capítulo iniciam-se efetivamente as análises e a apresentação dos resultados da pesquisa, a qual foi realizada mediante a aplicação de questionário e, numa segunda fase, por meio da realização de entrevista.

Nossa intenção, aqui, é averiguar se a política de cotas da universidade, juntamente com a política de assistência estudantil, favorece ou possibilita a democratização do acesso e a permanência dos alunos cotistas ingressantes por renda inferior, numa perspectiva que promova a justiça social, a igualdade e a equidade.

Os dados foram coletados a partir de questionário e de entrevista. A partir do questionário, enviado via *Google docs* por email para todos os alunos que ingressaram na UFRGS por cotas renda inferior dentre os anos de 2008 e 2016, e que em algum momento foram beneficiários da Política de Assistência Estudantil; bem como mediante as respostas à entrevista realizada com oito alunos da graduação, foi possível confeccionar o perfil destes alunos, e criar as categorias de análise dos resultados obtidos junto aos 213 discentes.

Foram convidados para a entrevista dez alunos. Procuramos contemplar, no mínimo, um aluno representante de cada grande área do conhecimento, conforme quadro 4, apresentando anteriormente. Porém, dos dez alunos contatados, apenas oito compareceram, ficando duas áreas de conhecimento sem representante.

5.1 Sistema de cotas da UFRGS

A Política de Cotas é um tema que vem sendo abordado nos âmbitos nacional e internacional, em vários estudos. Esta política pública como objeto de conhecimento teve origem nos Estados Unidos, e na Europa surge como um desdobramento dos estudos baseados em teorias sobre o papel do estado.

No caso do Brasil, como afirmam Souza e Brandalise (2015), a política de cotas não foi imposta pelo governo, mas pelas instituições do ensino superior (IES), assumindo as lutas de grupos e de movimentos sociais em favor dos direitos de classe e de etnia. Estas buscavam a implantação de tais políticas considerando a realidade social da localidade onde se inserem, com vistas a proporcionar a igualdade real aos menos favorecidos. Para Lowi (apud Souza, 2006),

[...] as políticas afirmativas, em especial as políticas de cotas, enquadram-se como políticas redistributivas. Essas políticas oferecem oportunidades a alunos de classes sociais desfavorecidas, dando igualdade de oportunidades e acesso ao nível superior de ensino em instituições públicas. Elas não são ideais, pois o ideal seria que todos tivessem oportunidades iguais, mesmo em diferentes contextos. Contudo, as cotas são necessárias, pois o capitalismo desenfreado agravou expressivamente a situação do grande número de pessoas que vivem à margem da sociedade.

A Política de Cotas tem a finalidade de ampliar o acesso ao ensino superior a uma população de estudantes que vem das classes menos favorecidas da sociedade. Ela sub-representa minorias que acessam instituições às vezes de maior prestígio na sociedade. No caso da UFRGS, o acesso aos alunos cotistas de baixa renda configura-se na criação de incentivos a grupos menos favorecidos, que provêm de famílias com baixo poder aquisitivo, oriundos de escola pública, alguns casos são minorias étnicas. Tais alunos, porém, têm necessidades específicas de integração e permanência no meio acadêmico, e nos mais diversos ambientes universitários.

Desse modo, as políticas de ação afirmativa e de assistência estudantil, a nosso ver, entrelaçam-se e se complementam no sentido de buscar promover justiça social com equidade, numa perspectiva de inclusão. Considerando que inclusão não diz respeito apenas ao acesso à vaga, e sim a toda a estrutura de políticas de permanência que a Universidade oferece, ou deveria oferecer.

Conforme Batista (2015, p. 96),

[...] as políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior, enquanto fruto do citado contexto, oferecem momento privilegiado para flagrar os efeitos da inércia política e do preconceito da sociedade brasileira. Mas oferecem, igualmente, uma oportunidade de escolha fundamental: ou reforça-se o ciclo do patrimonialismo político e do preconceito social que se arrastam desde o início de uma sociedade ainda sob o signo da escravidão, ou procura-se rompê-lo.

A autora reforça que, apesar dos dados revelarem que a educação básica no Brasil é predominantemente pública, esta lógica se inverte quando se trata da educação superior. Esclarece, ainda, que a educação superior pública no Brasil é um bem coletivo escasso, por consequência um bem de disputa social, que necessita um modelo de justiça que o regule (BATISTA, 2015).

A UFRGS, conforme mencionado anteriormente, iniciou a reserva de vagas em 2008, no entanto, formalmente, atendeu à Lei 12.711 a contar de agosto de 2012. Tem-se, assim, o

que se chama de primeiro e segundo ciclo das cotas na UFRGS. O primeiro ciclo foi marcado pelas cotas raciais, de 2008 a 2012 – as cotas eram destinadas a estudantes oriundos de escolas públicas e autodeclarados PPIs.

Posteriormente, com o advento da Lei de Cotas, em 2012, iniciou-se o segundo ciclo das cotas raciais e sociais, após o amplo debate do projeto de Lei 73/99, o qual tinha como objetivo a reserva de vagas nas universidades federais, e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, para estudantes egressos de ensino público, para estudantes de baixa renda, e autodeclarados negros, pardos, e indígenas.

Paralelamente à Lei de Cotas foi editada a Portaria Normativa nº18, amparada pelo Decreto Presidencial nº 7.824, de 11/10/2012, no qual o Ministério da Educação (MEC), além de exigir que fosse aplicada a Lei de Cotas numa proporção mínima de 25%, e que fosse aumentada gradativamente até alcançar 50% das vagas em 2016, estipulou que fossem utilizados os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como critério de acesso às instituições de ensino superior, a ser aplicado através do Sistema de Seleção Unificada (SISU).

A partir da Lei de Cotas, então, as cotas da UFRGS passaram de duas modalidades para quatro: priorizando a origem escolar (egresso de escola pública), que continuou sendo o principal critério de candidatura para cotas, tendo a ele submetido o critério étnico, e o de renda *per capita*.

a) Egresso do Ensino Médio de escola pública com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*, ou

b) Egresso do Ensino Médio de escola pública com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*, com registro de autodeclaração étnico-racial (preto ou pardo ou indígena), ou

c) Egresso do Ensino Médio de escola pública com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*, ou

d) Egresso do Ensino Médio de escola pública com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*, com registro de autodeclaração étnico-racial (preto ou pardo ou indígena).

Nossa investigação está direcionada para as modalidades “a” e “b”: Egresso do Ensino Médio de escola pública com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional *per capita*, e Egresso do Ensino Médio de escola pública com

renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional *per capita*, com registro de autodeclaração étnico-racial (preto ou pardo ou indígena).

A escolha destas modalidades deve-se ao fato de que o ponto de corte para o ingresso dos cotistas com renda inferior se relaciona diretamente com os critérios de deferimento da Política de Assistência Estudantil. Ou seja, como nosso objetivo principal é analisar a intercorrência das duas políticas mencionadas, elegemos como universo de análise os alunos cotistas de renda inferior ingressantes no período de 2008 a 2016, usuários da Assistência Estudantil.

5.2 O perfil dos estudantes cotistas por baixa renda na UFRGS

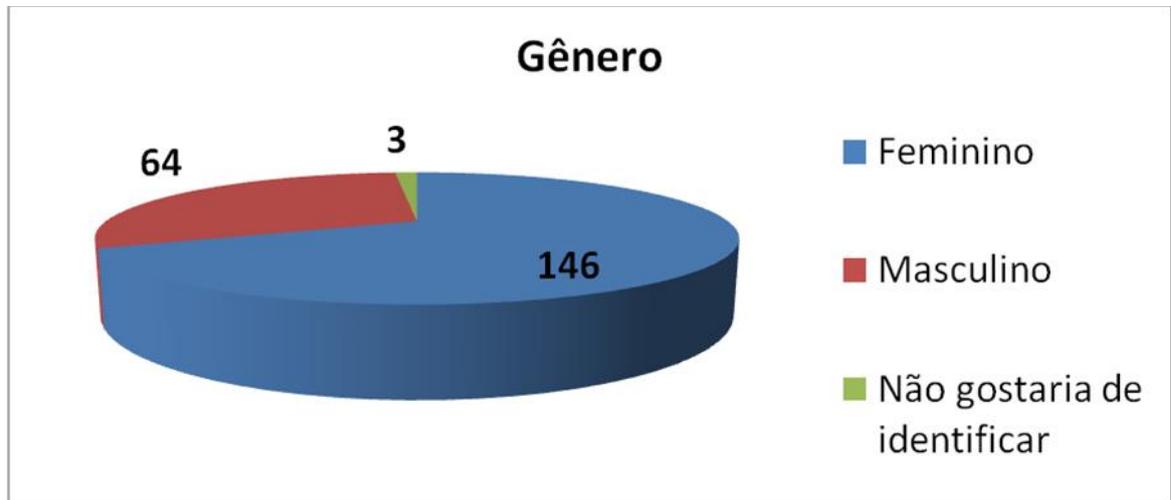
Com o objetivo de identificar e analisar o perfil dos estudantes cotistas/renda inferior beneficiários da Política de Assistência Estudantil a partir da implantação da ação afirmativa na Universidade, foi enviado um questionário para todos os 1979 estudantes que ingressaram na UFRGS através do sistema de cotas/renda inferior, e que são, ou foram, beneficiários da Assistência Estudantil no período de 2008 a 2016.

5.2.1 Respondentes do questionário

O questionário, elaborado via *Google docs*, foi enviado por email aos participantes, e ficou aberto para o envio de respostas durante 45 dias, a contar do mês de junho de 2017.

Dos 1979 emails enviados, obtivemos 213 respondentes. Com isso geramos uma planilha com as respectivas respostas, e elaboramos o perfil dos alunos cotistas. Do total de respondentes, 146 são do sexo feminino, 64 do sexo masculino, e 3 preferiram não identificar.

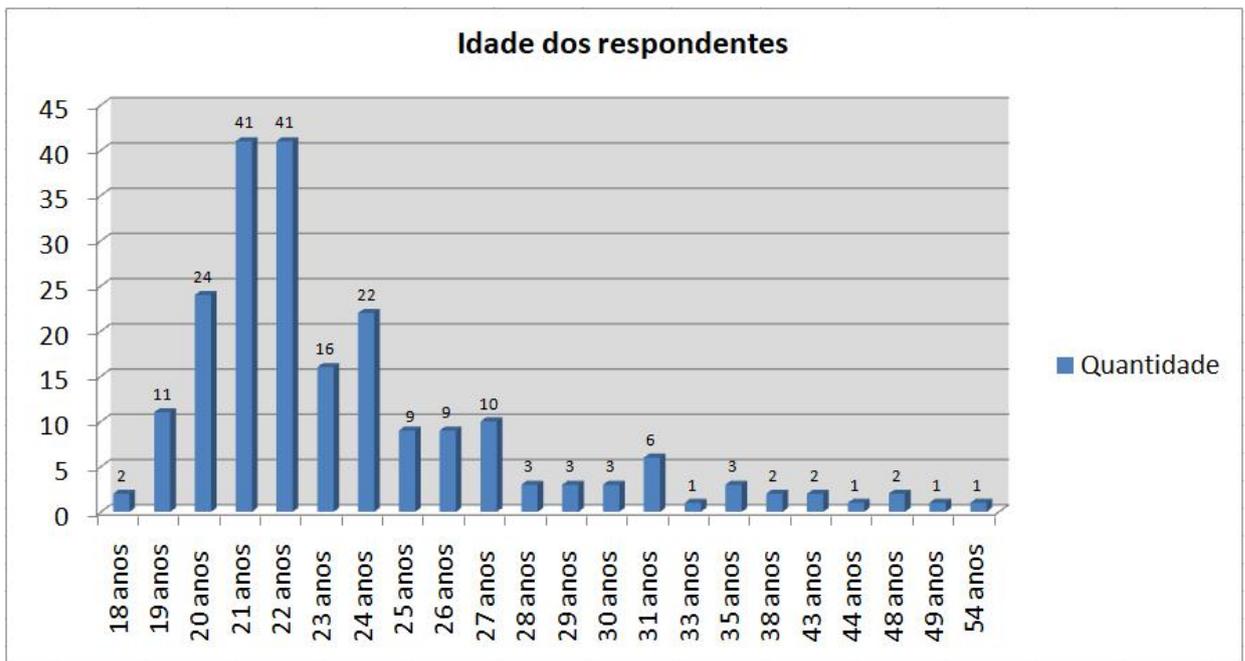
Gráfico 1 – Gênero dos respondentes do questionário



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações contidas no questionário enviado pelo *Google docs*.

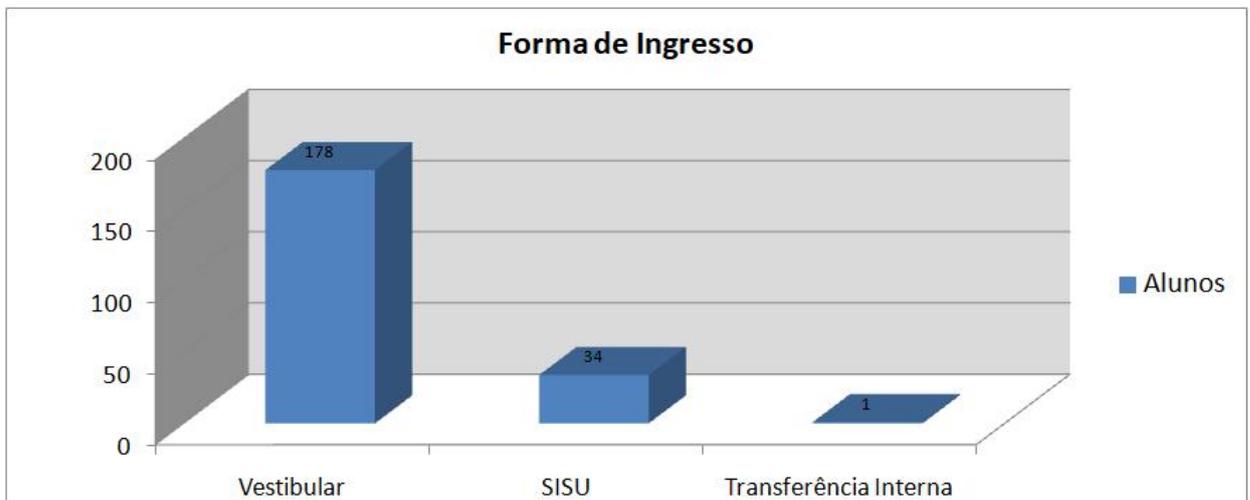
As idades dos participantes variaram entre 18 e 54 anos, sendo a maior concentração na faixa entre 20 e 27 anos, conforme mostra o gráfico 2. Predominou o ingresso por vestibular (178) na modalidade de cotas Egresso Escola Pública – Renda inferior (127), conforme mostram os gráficos 3 e 4, respectivamente.

Gráfico 2 – Idade dos respondentes do questionário



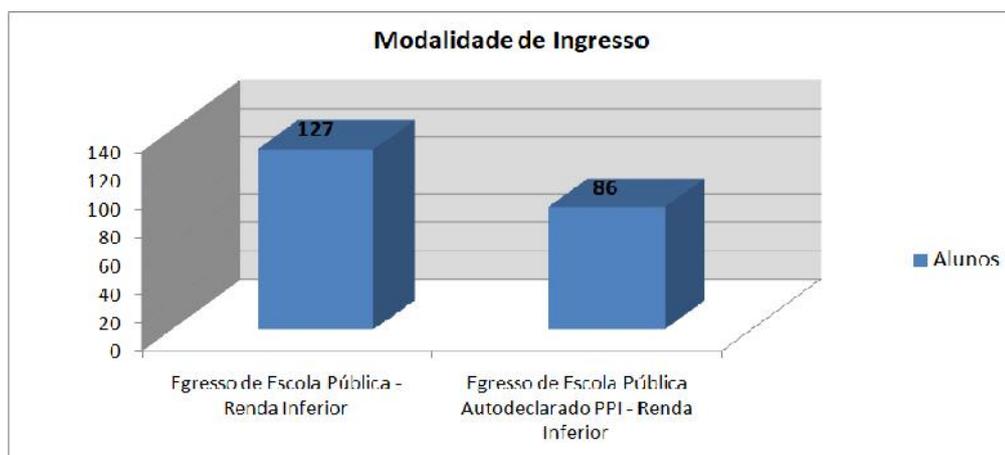
Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações contidas no questionário enviado pelo *Google docs*.

Gráfico 3 – Forma de ingresso dos respondentes do questionário



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações contidas no questionário enviado pelo *Google docs*.

Gráfico 4 – Modalidade de ingresso dos respondentes do questionário



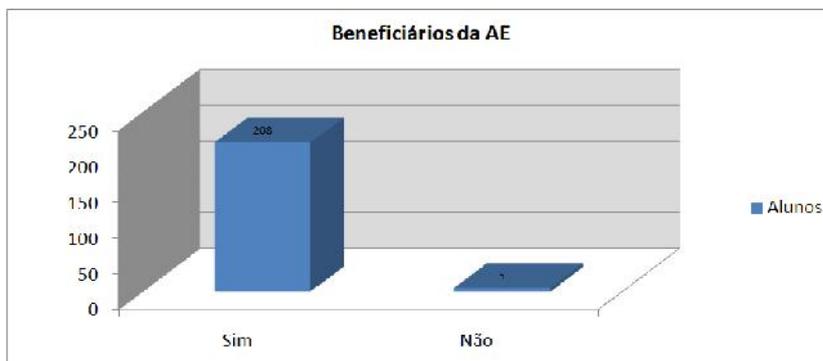
Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações contidas no questionário enviado pelo *Google docs*.

Considerando que os benefícios da Assistência Estudantil são renováveis semestralmente através do portal do aluno, e regulados por editais¹⁸, questionamos se o aluno respondente ainda era beneficiário da PRAE. Conforme demonstra o gráfico 5, 97,7% responderam que sim, o correspondente a 208 participantes. Ressaltamos, por oportuno, que mesmo que os 05 restantes não sejam atualmente beneficiários, eles caíram no filtro dos

¹⁸ Para tanto, os alunos precisam estar ativos e matriculados. Os critérios de renovação, e as novas solicitações, são regulados por editais elaborados e divulgados pela equipe da DSS/PRAE. Não necessariamente é realizada, neste período, reavaliação socioeconômica (mediante entrega de nova documentação), uma vez que a reavaliação é feita obrigatoriamente a cada cinco anos, tempo de validação da documentação socioeconômica entregue.

beneficiários, ou seja, eles já utilizaram os benefícios PRAE em algum período compreendido entre 2008 e 2016, sendo, portanto, consideradas válidas as suas respostas às próximas questões de avaliação da Política de Assistência Estudantil.

Gráfico 5 – Beneficiários da Assistência Estudantil



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações contidas no questionário enviado pelo *Google docs*.

Os municípios de origem¹⁹ dos 213 respondentes do questionário estão representados divididos entre dez Estados, conforme mostra o gráfico 6: 197 são do Rio Grande do Sul; 06 de São Paulo; 02 são da Bahia; 01 do Rio de Janeiro; 01 de Santa Catarina; 01 de Minas Gerais; 01 do Amazonas; 02 de Goiás; 01 do Ceará e 01 do Paraná.

Gráfico 6 – Participantes do questionário representados por Estados



¹⁹ A listagem completa dos municípios dos participantes da pesquisa está representada no gráfico contido no APÊNDICE D.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações contidas no questionário enviado pelo *Google docs*.

No Estado do Rio Grande do Sul, 197 estudantes estão subdivididos da seguinte forma: Porto Alegre 93, Alvorada 11, Canoas 09, Guaíba 08, Viamão 07, Cachoeirinha 04, Vacaria 01, São Leopoldo 01; Cachoeirinha 05, Sapucaia do Sul 04, Esteio 03, Sapiranga 02, Arvorezinha 01, Bagé 01, Nova Prata 01, Santa Clara do Sul 01, São Luiz Gonzaga 01, Ernestina 01, São Francisco de Assis 01, Boa Vista do Buricá 01, Crissiumal 01, Novo Hamburgo 02, Farroupilha 01, Jaguarão 01, Encruzilhada do Sul 01, Alegrete 01, Rio Grande 01, Eldorado do Sul 01, Parobé 01, Palmares do Sul 01, Santa Vitória do Palmar 01, Torres 01, Gravataí 06, Ipê 01, Teutônia 01, Lajeado 01, Coqueiro Baixo 01, Quinze de Novembro 01, Uruguaiana 01, Iraí 01, Butiá 01, Dois Irmãos 01, Santa Rosa 01, Nova Petrópolis 01, Brochier 01, Três Passos 01, Nova Petrópolis 01, Panambi 01, Caxias do Sul 01, Venâncio Aires 01, Triunfo 01, Passo Fundo 01, Nova Hartz 01, Três Passos 01, Taquari 01.

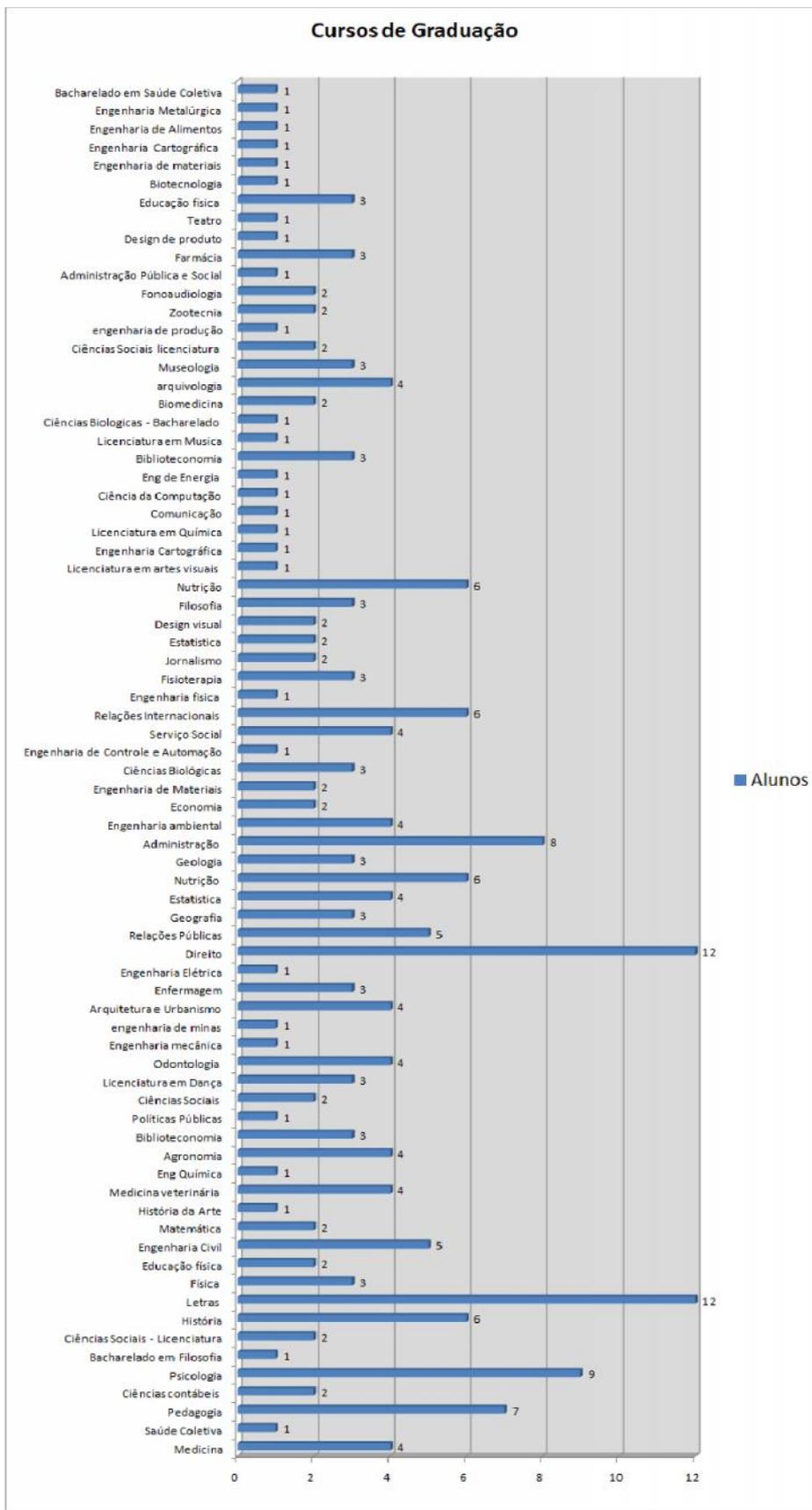
No Estado da Bahia, 02: Paripiranga 01, Campo Formoso 01. No Rio de Janeiro, 01: Nova Iguaçu. Estado de Santa Catarina 01: Chapecó. No Estado de São Paulo, 06: São Paulo 01, São José dos campos 01, Jacareí 01, Peruíbe 01, São Roque 01. No Estado de Minas Gerais, 01: Belo Horizonte. No Estado do Amazonas, 01: Silves. No Estado de Goiás, 02: Goiânia 01, Mineiros 01. No Estado do Paraná, 01: Cambé. E, por último, no Estado do Ceará, 01: Fortaleza.

Com relação aos cursos de graduação dos respondentes do questionário, recebemos 213 respostas de alunos, correspondentes a 75 cursos de graduação, conforme representado pelo gráfico 7. Os cursos estão relacionados abaixo, de forma decrescente, conforme o número de respondentes por cada curso de graduação:

Direito 12, Letras 12, Psicologia 09, Administração 08, Pedagogia 07, História 06, Nutrição 06, Relações Internacionais 06, Engenharia Civil 05, Relações Públicas 05, Medicina 04, Medicina Veterinária 04, Arquivologia 04, Serviço Social 04, Engenharia Ambiental 04, Arquitetura e Urbanismo 04, Estatística 02, Odontologia 04, Agronomia 04, Física 03, Biblioteconomia 03, Licenciatura em Dança 03, Enfermagem 03, Geografia 03, Filosofia 03, Fisioterapia 03, Ciências Biológicas 03, Geologia 03, Museologia 03, Farmácia 03, Ciências contábeis 02, Bacharelado em Filosofia 01, Educação física 02, Matemática 02, História da Arte 01, Engenharia Química 01, Políticas Públicas 01, Ciências Sociais 02, Biomedicina 02, Ciências Sociais Licenciatura 02, Zootecnia 02, Economia 02, Engenharia de Materiais 02, Jornalismo 02, Fonoaudiologia 02, Design Visual 02, Licenciatura em Artes Visuais 01, Engenharia Cartográfica 01, Engenharia Mecânica 01, Engenharia de Minas 01, Engenharia Elétrica 01, Licenciatura em Química 01, Comunicação 01, Ciência da

Computação 01, Engenharia de Energia 01, Licenciatura em Música 01, Ciências Biológicas Bacharelado 01, Engenharia de Produção 01, Saúde Coletiva 01, Administração Pública e Social 01, Design de Produto 01, Engenharia de Controle e Automação 01, Engenharia Física 01, Teatro 01, Biotecnologia 01, Engenharia de Materiais 01, Engenharia de Alimentos 01, Engenharia Metalúrgica 01, Bacharelado em Saúde Coletiva 01.

Gráfico 7 – Cursos de Graduação dos respondentes do questionário

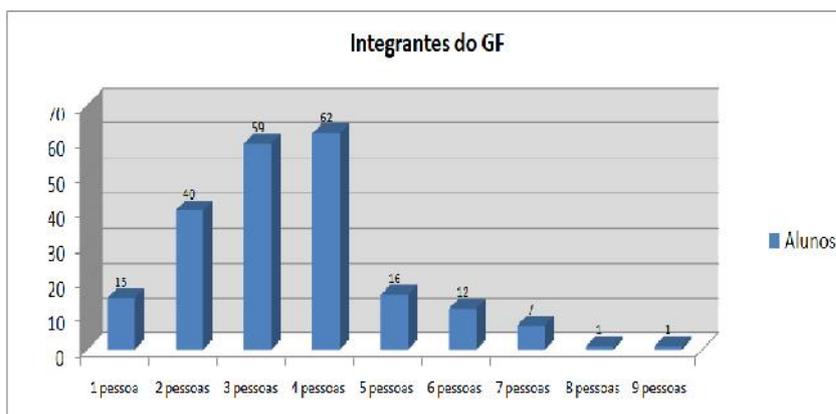


Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações contidas no questionário.

Buscando conhecer um pouco sobre o grupo familiar em que o aluno está inserido, bem como sobre a origem da renda e o nível de escolaridade dos pais, perguntamos o número de integrantes do grupo familiar²⁰ em que vive, ou do qual depende. Questionamos qual a escolaridade dos pais e sua profissão, e de onde normalmente provém a maior fonte de renda da família.

Podemos observar que mais da metade dos alunos respondentes, ou seja, 121 famílias estão constituídas por três (03) e quatro (04) integrantes. Em segundo lugar estão 55 famílias constituídas de um (01) e dois (02) integrantes. Em terceiro lugar estão as 35 famílias constituídas por cinco (05), seis (06) e sete (07) integrantes. E por último, encontramos duas famílias, uma com oito (08) e outra com nove (09) integrantes.

Gráfico 8 – Número de Integrantes do grupo familiar



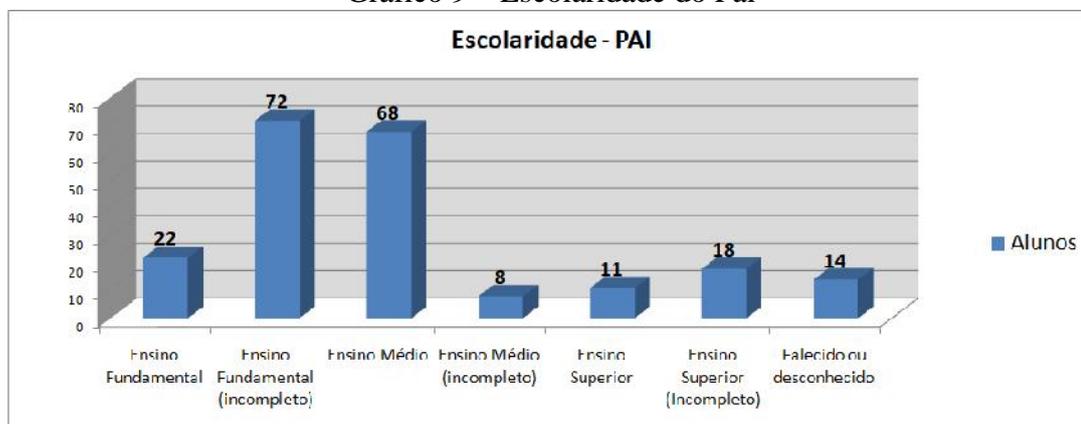
Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações contidas no questionário enviado pelo *Google docs*.

A respeito da escolaridade dos pais, podemos observar que, com relação ao pai dos respondentes, a maior concentração possui ensino fundamental incompleto, seguido do ensino médio completo. Das mães, a maior concentração possui ensino médio completo, seguido do ensino fundamental incompleto. Estes resultados constam nos gráficos 7 e 8, respectivamente. Ao somarmos as respostas dos níveis de escolaridade entre completos e incompletos, observamos que o maior índice de escolaridade do pai está no ensino fundamental, totalizando 94 pais que cursaram o ensino fundamental, ou nem o concluíram. Utilizando o mesmo

²⁰ Entende-se por grupo familiar todas as pessoas que, mesmo não morando na mesma casa, contribuem ou usufruem da renda familiar, incluindo o aluno respondente. Conceito de grupo familiar utilizado para os editais de benefícios da PRAE, bem como para a análise de ingresso dos alunos cotistas/renda inferior.

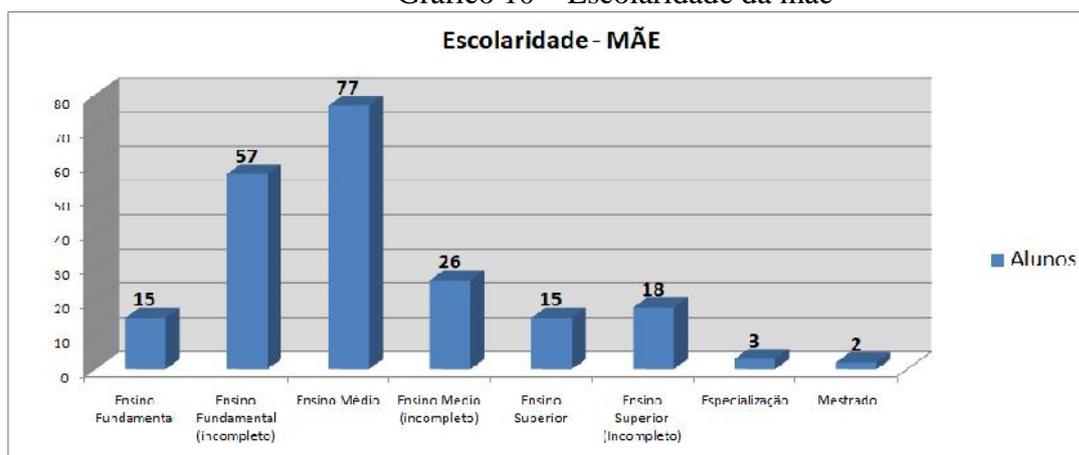
parâmetro para as mães, observamos que o maior índice está no ensino médio, com 103 mães que cursaram somente o ensino médio, sendo que 26 delas não o concluíram.

Gráfico 9 – Escolaridade do Pai



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações contidas no questionário enviado pelo *Google docs*.

Gráfico 10 – Escolaridade da mãe



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações contidas no questionário enviado pelo *Google docs*.

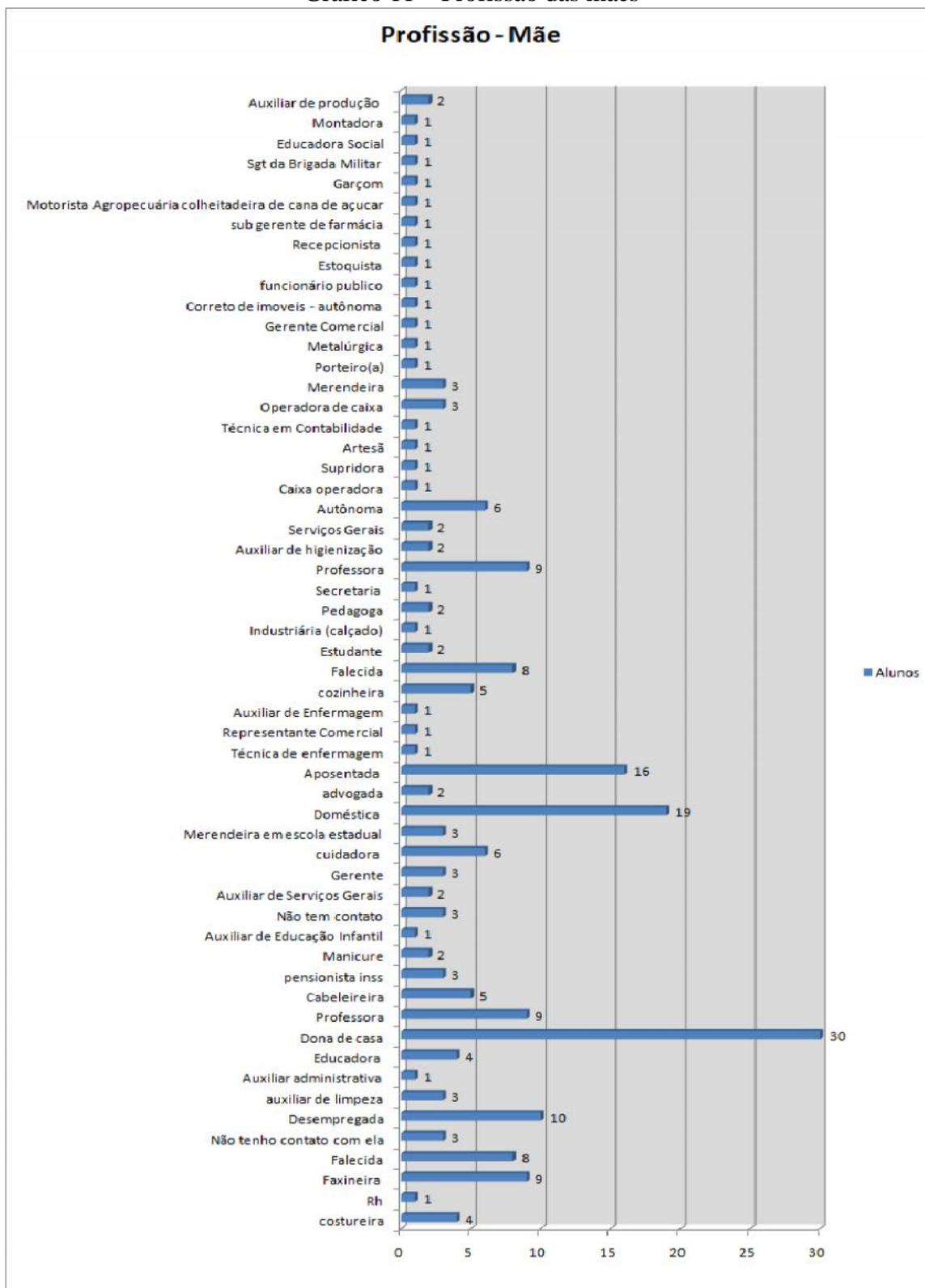
Ainda sobre a escolaridade, podemos observar nos gráficos acima que baixíssimo índice de pais e mães alcançou o ensino superior, sendo que, dentre as mães, ainda temos cinco (05) que acessaram a pós-graduação (três no nível especialização, e apenas duas no nível mestrado). Dentre os pais, porém, apenas onze (11) concluíram o ensino superior, e nenhum foi identificado com pós-graduação.

Analisando os gráficos 9 e 10 abaixo, com relação às profissões, podemos concluir que tanto os pais quanto as mães dos alunos se encontram em subempregos, ou na condição de desempregados ou sem renda. As respostas a respeito das mães mostram que 40 delas não

possuem renda, pois 30 são donas de casa, e dez desempregadas. Em segundo plano ficam as domésticas, faxineiras e auxiliares de limpeza, somando 31. As demais estão em subempregos tais como o de costureira, cozinheira, manicure, porteira, merendeira, operadora de caixa, supridora, porteira, cuidadora, dentre outros. Mostra-se um número muito reduzido de profissões com curso técnico, como o de técnica de enfermagem e técnica em contabilidade, somente duas mães, e um número ínfimo de profissões com curso superior, como por exemplo, advogada e pedagoga.

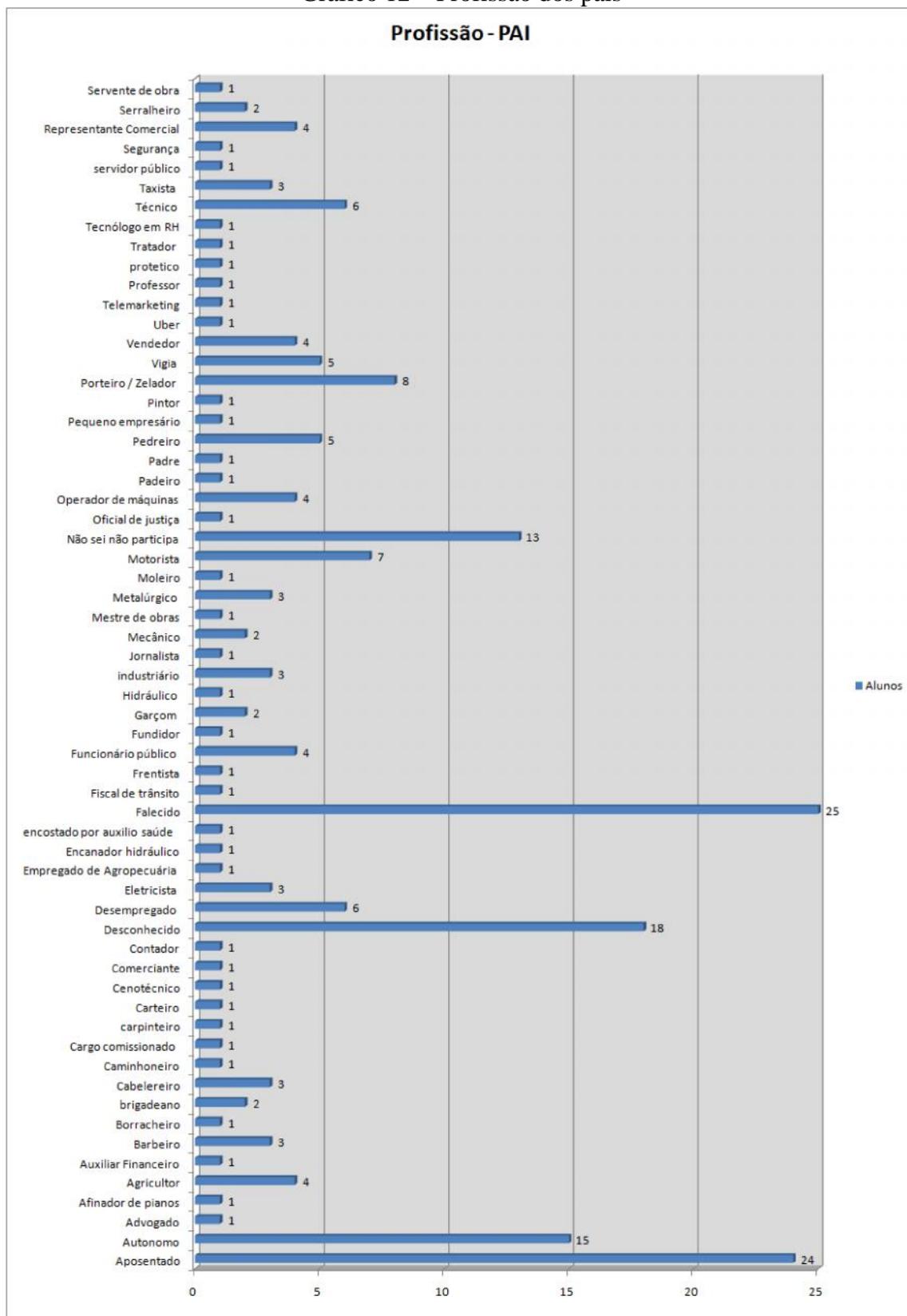
Tratando-se do pai dos respondentes, conforme demonstra o gráfico 10, o maior índice está entre pais falecidos e desconhecidos, e os que não sabem a profissão do pai por não participar de suas vidas e grupo familiar, totalizando 56. Em segundo plano estão os aposentados somando 24, seguido dos autônomos - profissionais liberais, sem carteira assinada que somam 15. Seis (06) encontram-se desempregados. Dentre os demais, a maioria também apresenta subempregos, como, por exemplo: mecânico, vigia, borracheiro, carpinteiro, porteiro, pedreiro, caminhoneiro, mestre de obra, metalúrgico, padeiro. Assim como as mães, também são raros os pais que apresentam maior qualificação e/ou ensino superior, a exemplo de apenas um advogado, um pequeno empresário e um oficial de justiça.

Gráfico 11 – Profissão das mães



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações contidas no questionário enviado pelo *Google docs*.

Gráfico 12 – Profissão dos pais



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações contidas no questionário enviado pelo *Google docs*.

5.2.2 Participantes das entrevistas

Para a realização das entrevistas, fizemos uma seleção dos alunos que demonstraram interesse em participar da segunda fase da pesquisa²¹. Dos 213 alunos respondentes do questionário, 88 alunos, de 75 cursos de graduação diferentes, disponibilizaram-se a participar da entrevista. A partir destas respostas selecionamos os cursos de graduação, e dividimos todos os cursos entre as oito grandes áreas do conhecimento²². A proposta foi de entrevistar pelo menos um aluno representante de cada grande área do conhecimento da UFRGS.

Após, contatamos dezesseis alunos, através do telefone ou e-mails, consultando-os se ainda tinham disponibilidade para participar da entrevista. Deste contato agendamos doze entrevistas, porém dois não compareceram, e os outros dois desmarcaram: um por motivo de viagem, e outro por problemas de saúde.

Realizamos oito entrevistas no total, com duração média de 30min cada uma. As datas e locais em que foram realizadas, respeitando os horários disponíveis das salas reservadas, bem como a disponibilidade dos alunos, constam na tabela abaixo.

Tabela 4 – Local, data e duração das entrevistas

Local da Entrevista	Data da entrevista	Duração da entrevista
Sala Multiuso - Biblioteca Central	23-ago-17	28min e 24seg
Sala Multiuso - Biblioteca Central	24-ago-17	30min e 22seg
Sala 8006 - FACED	28-ago-17	26min e 21seg
Sala Multiuso - Biblioteca Central	31-ago-17	37min e 23seg
Sala Multiuso - Biblioteca Central	13-set-17	23min e 58seg
Sala Multiuso - Biblioteca Central	14-set-17	29min e 54seg
Sala Multiuso - Biblioteca Central	19-set-17	34min e 40seg
Sala 8006 - FACED	25-set-17	21min e 33seg

Ao respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de pesquisa, ressaltamos que os dados individuais estão sob sigilo, portanto, não foram mencionadas as identidades dos participantes nem nas transcrições, nem nas análises contidas neste trabalho. Poderão ser mencionados eventualmente seus cursos de graduação, ou os municípios de origem, ou onde residem. Por isto, ao nos referirmos aos alunos nas citações ou análises ou quadros, tabelas e

²¹ Foram filtrados estes alunos através do questionário enviado via *Google docs*. A questão de número 28 compreendia um convite aos alunos que tivessem interesse em participar da segunda fase da pesquisa. Estes poderiam deixar seus nomes e contatos, para que pudessem ser chamados para a entrevista. Oitenta e oito alunos responderam.

²² Conforme Quadro 4, em que constam os cursos por área do conhecimento.

gráficos, utilizamos as denominações: *Aluno A*; *Aluno B*; *Aluno C*; *Aluno D*; *Aluno E*; *Aluno F*; *Aluno G* e *Aluno H*.

Tabela 5 – Perfil dos entrevistados

Nome	idade	Gênero	Curso	Local Origem	Forma ingresso	Tipo Ingresso
ALUNO A	23	Feminino	Licenciatura em Musica	Porto Alegre RS	Vestibular	Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI - Renda Inferior
ALUNO B	22	Feminino	Agronomia	Sapucaia do Sul	Vestibular	Egresso de Escola Pública - Renda Inferior
ALUNO C	48	Feminino	Letras Libras - Bachar. em trad. e interpretação	Alegrete RS	Vestibular	Egresso de Escola Pública - Renda Inferior
ALUNO D	27	Feminino	Letras	Porto Alegre RS	SISU	Egresso de Escola Pública - Renda Inferior
ALUNA E	25	Feminino	Medicina Veterinária	Porto Alegre RS	Vestibular	Egresso de Escola Pública - Renda Inferior
ALUNO F	21	Masculino	Ciências Sociais	Bagé RS	Vestibular	Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI - Renda Inferior
ALUNO G	43	Feminino	Direito	Porto Alegre RS	Vestibular	Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI - Renda Inferior
ALUNO H	25	Feminino	Eng Química	Jacareí SP	Vestibular	Egresso de Escola Pública - Renda Inferior

Fonte: Tabela elaborada pela autora em 2017, com dados obtidos no questionário.

5.3 Categorias de análise

Compreendemos que, para a efetivação do processo de democratização do acesso e inclusão social no ensino superior (numa busca constante por justiça social e equidade nos direitos à educação, especialmente no que se refere ao acesso e permanência dos estudantes cotistas na Universidade), não é possível tão somente garantir o acesso à vaga na Universidade, é preciso oferecer ações de permanência através da Política de Assistência Estudantil, de modo que o estudante possa alcançar seus direitos e concluir sua graduação.

Quando nos propomos a estudar o conceito de justiça, infere-se que se possam ocorrer situações de injustiça no contexto estudado. Este contraponto pode causar desconforto em outros grupos sociais, que não se sintam favorecidos pela política em questão, e talvez até não reconheçam o direito dos grupos que são público-alvo daquelas políticas, a exemplo aqui da política de cotas na Universidade.

Nesta perspectiva, no contexto das práticas, adotamos duas categorias analíticas para embasar a análise dos resultados obtidos neste estudo: o acesso, pela perspectiva da inclusão/exclusão, e a permanência, na perspectiva da assistência estudantil.

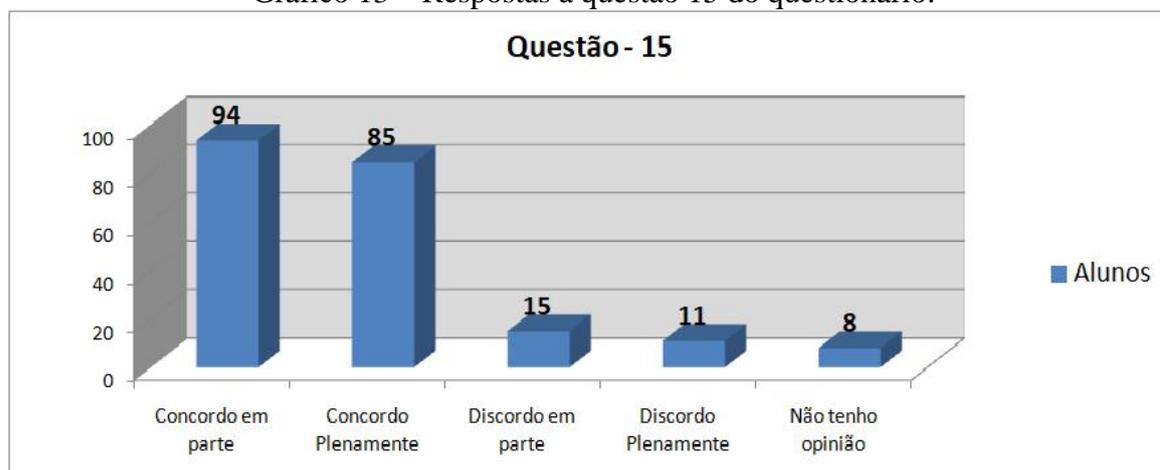
5.3.1 Acesso: Inclusão/exclusão

Para Bourdieu, as noções de espaço social, espaço simbólico, ou classe social não são nunca examinadas em si mesmas e por si mesmas: são utilizadas e postas à prova em uma pesquisa inseparavelmente teórica e empírica, que a propósito de um objeto bem situado no espaço e no tempo (a sociedade francesa nos anos 70), mobiliza uma pluralidade de métodos quantitativos e qualitativos, estatísticos e etnográficos, macrosociológicos e microsociológicos, de observação e de avaliação. O resultado desta pesquisa não é apresentado na linguagem a qual fomos acostumados, mas sim, numa montagem discursiva que permite analisar dados estatísticos, resumos de uma entrevista, e na linguagem abstrata de uma análise, com a análise mais formal do poder gerador e unificador do que ele chama de *habitus* (BOURDIEU, 1996, p.14).

Assim, a partir dos dados coletados, pretende-se compreender as estruturas e os mecanismos que por razões diferentes escapam do nosso olhar nativo. A construção do espaço social e do espaço simbólico não deve ser interpretada como resultado acabado, pronta a ser transposta e mecanicamente aplicada aos diversos domínios da realidade social. O essencial na sociologia praticada por Bourdieu é o modo de pensar de forma relacional, e a forma como colocamos as questões ao invés de tal ou qual resultado particular, conceito e teoria.

Os dados coletados por nós, por meio do questionário e da entrevista, foram analisados quantitativa e qualitativamente, e foi possível identificar três categorias de análise. A primeira delas, observa a questão da inclusão/exclusão no acesso e permanência na Universidade. Perguntamos, por meio do questionário, se na opinião do aluno cotista por renda inferior a Universidade está promovendo inclusão no ensino superior, através do ingresso pelo sistema de Cotas/Renda Inferior da Política de Ações Afirmativas. E obtivemos as seguintes respostas, de acordo com o gráfico 13: 94 alunos responderam que concordam em parte, 85 concordam plenamente, 15 discordam em parte, 11 discordam plenamente, e 08 não tem opinião formada sobre a questão.

Gráfico 13 – Respostas à questão 15 do questionário:



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações contidas no questionário.

Em paralelo a isso, nas entrevistas, perguntamos aos alunos se o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, através do Sistema de Cotas, promove a inclusão no ensino superior, e de que forma. Podemos observar os resultados no quadro de registro, nos fragmentos das respostas dos alunos à questão: O Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, através do sistema de reserva de vagas para alunos cotistas, promove a inclusão no ensino superior em sua opinião? De que forma?

ALUNO A	Eu acho que sim, pois está incluindo, pelo menos se esforçando pra isso, e a gente não tem um ensino público a nível de prestar um vestibular para a universidade, e eu acho que o governo por saber disso, ele trás esse outro caminho, pra gente poder, sei lá, ter um futuro, ou talvez um caminho pra desenvolver melhor nosso intelecto. (...) eu trabalho desde os meus 18 anos, sim, desde que acabei o colégio tava procurando serviço, (...) mas muito difícil estudar e trabalhar.
ALUNO B	A entrada do aluno sim
ALUNO C	Não, não é suficiente, não é suficiente porque a UFRGS não ta preparada enquanto instituição de ensino, não se preparou pra receber esse aluno de renda inferior que precisa trabalhar. Então, falta curso noturno, falta a estrutura do curso, pensar neste aluno enquanto trabalhador, e que também tem e merece o direito de se formar, de estudar, de ter um bom desempenho acadêmico, mas também tem que ser o desempenho acadêmico aliado ao bom senso, porque é impossível um aluno que estuda e trabalha fazer 6, 7, 8 leituras pra uma semana. (...) porque não adianta tu só dizer: bom agora tu tem o direito de entrar, tu tem a cota reservada pro estudo. E como tu permanece lá dentro? Porque não adianta tu simplesmente dizer, tu passou, vem que tu tá aqui dentro. (...) Dar condições pra que esse aluno também consiga seguir o trabalho dele, achar um trabalho. Porque eu mesma, se não é a assistência estudantil me garantir o mínimo do mínimo necessário pra sobreviver... eu não consigo emprego porque meu horário de estudo não comporta um emprego.
ALUNO D	Eu acho que promove, eu acho que se não fosse as reservas de vagas eu não estarei aqui e muitas das pessoas que eu conheço também não estariam aqui, porque a gente tem um investimento no setor público secundarista que ele é muito inferior, a gente sabe o motivo disso, a gente sabe que os alunos que vem de escola pública precisam prestar o

	<p>serviço que os pais prestam pra manter toda caça da sociedade como é que é, e a gente tá entrando na Universidade, tá sendo agente transformador dela já é um resultado bastante significativo. Acho que não tá suficiente ainda, acho que os professores não tão bem preparados, os técnicos não estão bem preparados pro sistema de avaliação, das cadeiras como funcionam, as COMGRAD`s não estão preparadas, principalmente os alunos que vem do setor privado não estão preparados e não querem a gente aqui, é muito claro pra gente.</p>
ALUNO E	<p>Eu acho que promove o acesso, mas não permanência, como isso é feito, porque eu sempre estudei em escola pública desde jardim A, até o terceiro ano do segundo grau, de todos os meus colegas até hoje que eu sei, acho que eu sei, eu e mais umas quatro pessoas conseguimos ingressar na faculdade, no ensino superior, na universidade federal, as outras pessoas perdi contato, mas dos meus amigos ninguém ingressou, não sei se por questão de estudo. Eu fiz cursinho, tive que fazer durante dois anos, não consegui ingressar direto na faculdade. Só consegui pagar porque um ano eu fui monitora, e no outro ano quem ajudou foi minha tia, e mesmo assim foi bem difícil de conseguir entrar... O cursinho foi um facilitador, até porque, o ensino não é igual nas escolas, é muito diferente do município, no estado e em particular, e dentro da universidade federal a gente percebe que tem muito mais aluno de escola particular do que de escola pública, por quê? Porque às vezes aluno de escola pública tem que trabalhar né, não consegue só estudar, eu, por exemplo, no meu curso só estudo, isso é muito ruim pra mim, é uma das coisas que mais me prejudica na faculdade e no meu dia a dia, no meu psicológico, uma coisa que me atrapalha bastante, eu necessitaria trabalhar, mas por questões de escolhas, por pensar no futuro eu me mantenho ainda aqui, só estudando.</p>
ALUNO F	<p>Sim. Eu acho que sim, apesar de eu ainda achar que o processo de vestibular é meio excludente. Tomando essa questão da renda, porque tu tem toda aquela coisa de ter acesso a certas coisas, outros não, mas eu acho que certo ponto sim, pelo menos parcialmente, eu acho que a prova em si é excludente, entendeu. Por exemplo, eu me deparei com temas assim que eu nunca tinha estado na escola pública, por exemplo, biologia, química e física, foi bem complicado, porque eu estudei numa escola que meu professor de física não era um professor de física de verdade, ele era formado em outra área, e tinha saído do setor petroleiro da Petrobras, ele dava suas aulas, mas não tinha didática... Para chegar no vestibular eu tive que estudar sozinho, na época eu não encontrei cursos de pré-vestibular de graça, e bom, eu não tinha dinheiro para pagar um cursinho desses privados. Então tive que estudar sozinho, foi bem difícil... Eu já trabalhava, então eu tive que conciliar isso tudo. Em termos de número de vagas, é pouco, porque se tu for comparar na sociedade, assim, a galera de baixa renda é maioria, essa deveria ser prioritária para toda e qualquer vaga... (...) a questão de permanecer também é difícil, eu não vejo mais uns colegas meus que entraram por cota, e eu comecei na administração, eu tive uma colega que entrou grávida teve que largar né, outra não tinha passagem para vir, não conseguiu a questão dos benefícios.</p>
ALUNO G	<p>Eu acho que por questão das cotas eu acho que promove, porque eu que venho do curso de direito... Eu vejo dentro da sala de aula a concorrência bem desleal, tipo tu vem de uma escola pública, a maioria do pessoal da minha turma que é uma juventude, são criaturas que vieram de uma escola militar, de escola particular, tu entendeu, eu não sei como é que funciona então, mas se tu não tem, eu não tinha condições, no meu caso, de pagar um cursinho pré-vestibular, entendeu, às vezes nem tinha tempo hábil pra poder fazer algum desses que são dados, tipo eu não teria como, então eu acho que de certa forma o programa né, das cotas, eu acho que ele ajuda bastante a inclusão pra dentro de uma universidade.</p>
ALUNO H	<p>Eu acho que sim, que promove a inclusão no ensino superior, porque a escola pública, a educação da escola pública ela é um pouco defasada né, eu venho desde Minas, eu conheço escola de Minas e São Paulo, então eu tenho um pouco de experiência, vejo que a educação na escola pública é um pouco precária, e quando tu chega pra prestar um</p>

	vestibular tu se depara com um desafio que a escola pública não te preparou, então eu acho que as cotas é uma ação que te possibilita na inclusão, nesse sentido. Eu tentei outros, eu prestei ENEM, e pelo ENEM na época já tinha aberto a opção SISU, dentro dessas possibilidades eu escolhi a UFRGS.
--	--

Podemos observar, diante das respostas, que, de uma forma geral, a maioria dos estudantes responderam que a Universidade promove a inclusão através do acesso. No entanto, fica bem demarcado que a inclusão por eles considerada se refere apenas ao acesso à vaga, considerando que a maioria tece uma crítica às injustiças escolares das escolas públicas, bem como à deslealdade na igualdade de oportunidades relativamente a alunos que reuniam melhores condições para estudar em escolas particulares, ou até mesmo de frequentar bons cursos pré-vestibulares.

É possível observar e analisar, através de algumas respostas, que eles atribuem, por “estar no ensino superior”, um agradecimento à política de cotas. No entanto, afirmam que tanto os professores quanto os servidores e até mesmo os colegas não cotistas não estão preparados para receber os alunos cotistas na Universidade. Ou seja, não está sendo vista como positiva a inclusão, em nossa opinião.

Podemos observar também, conforme a voz do ALUNO D, o qual reconhece a política de cotas como uma ação transformadora da política educacional (na visão dele, ainda com algumas deficiências), que o mesmo faz uma grande crítica à comunidade acadêmica, a qual, em sua opinião, não está suficientemente preparada para receber os alunos cotistas.

Outra questão, também bem oportuna, levantada pelos estudantes cotistas, foi o fato da Universidade não estar preparada para receber o aluno trabalhador, que vem de uma realidade socioeconômica que não lhe permite somente estudar, mas que necessita trabalhar para se manter na universidade.

As vozes dos estudantes nos revelam nuances problemáticos relativos à inclusão e permanência, pois eles nos questionam: que acesso é este? Que inclusão é esta que estamos falando? Como estamos atendendo esta nova demanda na Universidade, que não é elitista, que necessita ganhar a própria subsistência?

Nesse sentido, ao encontro do que foi dito pelos alunos, grifamos que a inclusão não se efetiva apenas através do acesso à educação superior gratuita, mas também por meio de políticas de permanência que garantam possibilidades do aluno alcançar um bom desempenho acadêmico, e alcançar o que mais almeja, a conclusão de seu curso de graduação. Nesse sentido, torna-se necessária a criação de mecanismos que viabilizem as condições de permanência, visto que os efeitos das desigualdades enfrentadas por um conjunto de

estudantes provenientes de segmentos sociais em situação de “desvantagem” pode interferir diretamente na possibilidade de prosseguimento da vida acadêmica (BUENO;BRITO, 2013).

Nesse sentido, as respostas nos trazem subsídios para a problematização da ideia de “falsa ilusão de inclusão no acesso” dos alunos cotistas na educação superior. É necessário que a instituição esteja preparada para receber essa nova demanda, essa nova realidade que se apresenta a partir das políticas afirmativas. Bourdieu, em sua obra *A miséria do Mundo*, ao analisar os “excluídos do Interior”, diz que

[...] de fato, depois de um período de ilusão, e até de euforia, os novos beneficiados começam a perceber que não era o suficiente ter acesso para ter sucesso no sistema educacional e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais numa época de ensino elitista. (BOURDIEU, 2012, p. 482).

Outra consideração, feita pelo ALUNO F, diz respeito ao processo seletivo através do vestibular, que segundo ele ainda é excludente. O estudante menciona o fato de não ter tido um ensino público de qualidade, que o colocasse num nível leal de concorrência com os outros que tiveram acesso a uma educação de qualidade. Por este motivo, mesmo concorrendo por cotas, menciona ter sido o acesso um processo muito difícil, pois não possuía condições de pagar um curso pré-vestibular, e muito menos de freqüentar os gratuitos, cuja oferta confrontava com seus horários de trabalho.

Essa concorrência desleal e excludente também foi abordada pelo ALUNO H, como ocorrências de disputa pelo conhecimento dentro da sala de aula, pelo menos em seu curso. A maioria de seus colegas é oriunda de escolas particulares ou de escolas militares, e tem melhores condições educacionais, culturais e econômicas, o que o coloca em situação de desvantagem. Conforme Dubet (2003, p. 40-41),

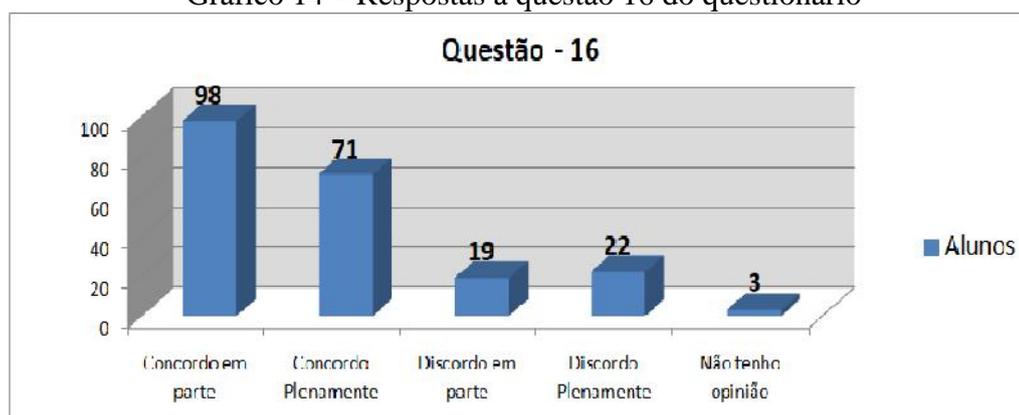
[...] não poderia ser diferente, a escola é meritocrática. Ela ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando em revanche que estes indivíduos são iguais. Os indivíduos devem, portanto, perceber-se como os autores de seus desempenhos, como seus responsáveis. A escola apresenta-se um pouco à maneira de uma prova esportiva que postula a igualdade dos concorrentes e a objetividade das regras. A ética esportiva é a da responsabilidade dos desempenhos: que vença o melhor!

Outro relato que nos chamou atenção foi o da ALUNA A, ao responder: “*a gente não tem um ensino público [no] nível de prestar um vestibular para a universidade, e eu acho que o governo por saber disso, ele trás esse outro caminho, pra gente poder, sei lá, ter um futuro, ou talvez um caminho pra desenvolver melhor nosso intelecto*”. Esta aluna atribui a noção de

direito à inclusão, através do acesso à vaga no ensino superior, como reconhecimento por escolas públicas deficitárias. No entanto, não traz em sua fala a noção de direito, mas como se fosse um “favor” do governo reconhecer que os alunos advindos de escolas públicas precisam de vagas na educação superior, caracterizando uma cidadania tutelada. Conforme BATISTA (2013, p.82), a lógica do cidadão brasileiro tem sido a lógica da “concessão”, do “Estado pai”, do Estado que presta favores, e não a lógica do cidadão de direitos e de responsabilidades. E se é um “cidadão” que dá direção ao Estado, também esta é a lógica do gestor público.

Sobre o Sistema de Cotas promover ou não a justiça social numa perspectiva de igualdade social, os alunos participantes do questionário responderam à questão 16, com a qual 98 deles concordam em parte, 71 concordam plenamente, e 41 discordam, em parte ou totalmente.

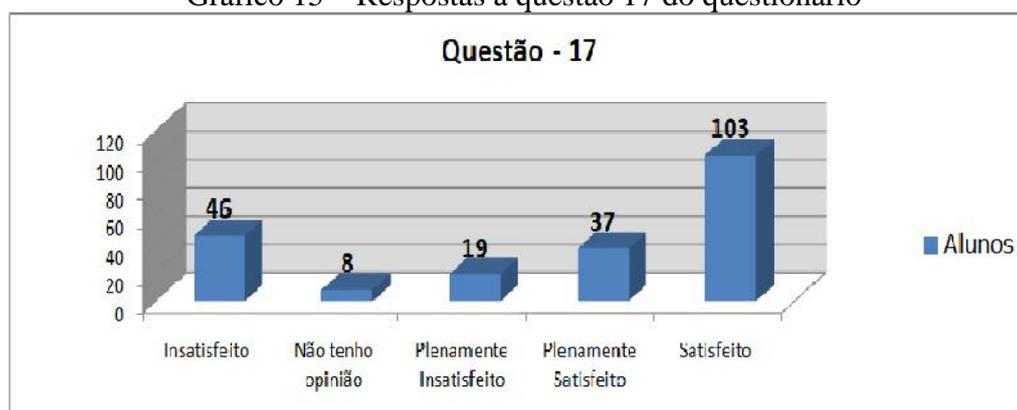
Gráfico 14 – Respostas à questão 16 do questionário



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações contidas no questionário.

Em termos de acolhimento e de sentir-se inserido nas ações, os alunos foram questionados a respeito de terem-se sentido acolhidos no sistema de ingresso da UFRGS, considerando que o aluno cotista baixa renda deve apresentar uma listagem grande de documentação, necessária para a análise de renda para seu ingresso, além da documentação acadêmica. A maioria dos estudantes parece ter correspondidas suas expectativas com relação ao ingresso. Mas não podemos ignorar um dado significativo de 46 insatisfeitos, e 19 plenamente insatisfeitos. Parece que, apesar da equipe de análise da UFRGS estar sempre em constante aperfeiçoamento, não temos como negar que há insatisfação, em número ainda bastante significativo, com relação ao processo burocrático de ingresso dos cotistas por renda inferior, somando um número de 65 do total de insatisfeitos.

Gráfico 15 – Respostas à questão 17 do questionário

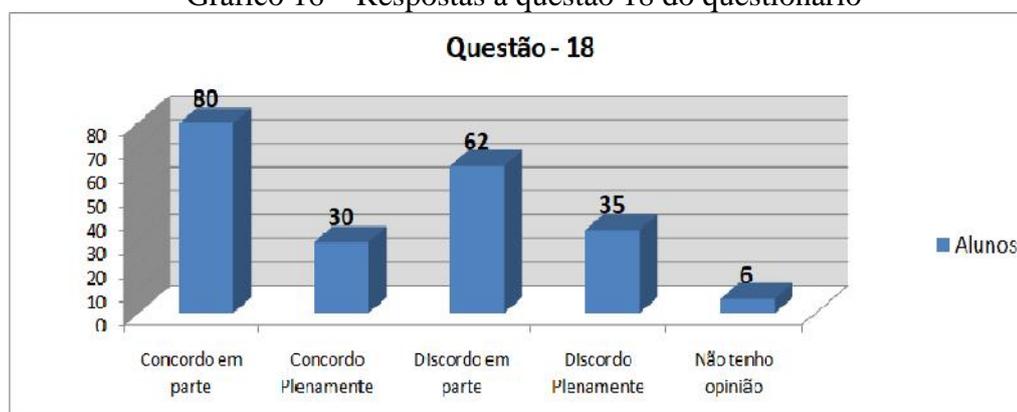


Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações contidas no questionário.

A questão de número 18 também nos trouxe essa perspectiva. A partir da experiência como aluno cotista, questionamos se a Universidade está promovendo condições para que se sintam inseridos nas ações, atividades e serviços oferecidos para toda a população acadêmica.

Nesta questão podemos concluir que poucos discentes, apenas 30, concordam plenamente que a UFRGS promove condições para que os alunos cotistas se sintam inseridos no ambiente universitário. Diferentemente, 80 alunos concordam em parte, e 97 discordam em parte ou plenamente. A questão de número 19 teve por finalidade complementar a questão 18, dando-nos um panorama de como os alunos cotistas se sentem diante de cada grupo/categoria na comunidade acadêmica.

Gráfico 16 – Respostas à questão 18 do questionário

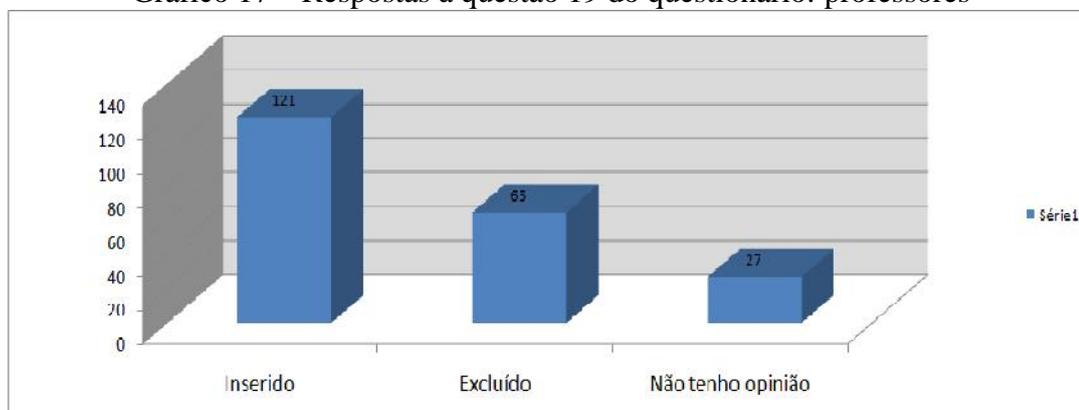


Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações contidas no questionário.

Portanto, com a questão 19 procuramos compreender como o aluno cotista se sente

frente a toda a população acadêmica da Universidade, a partir de sua experiência como aluno cotista por renda inferior. Em princípio, com relação aos professores:

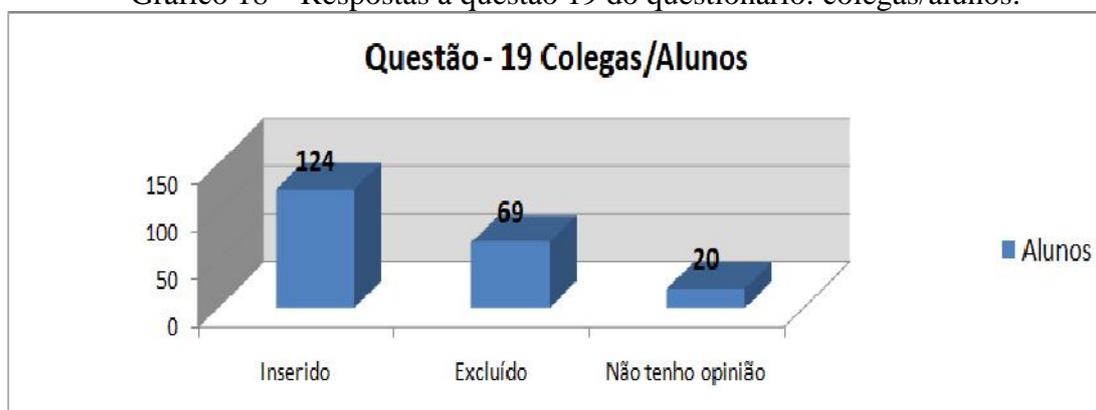
Gráfico 17 – Respostas à questão 19 do questionário: professores



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações contidas no questionário.

A seguir, em relação aos colegas/alunos:

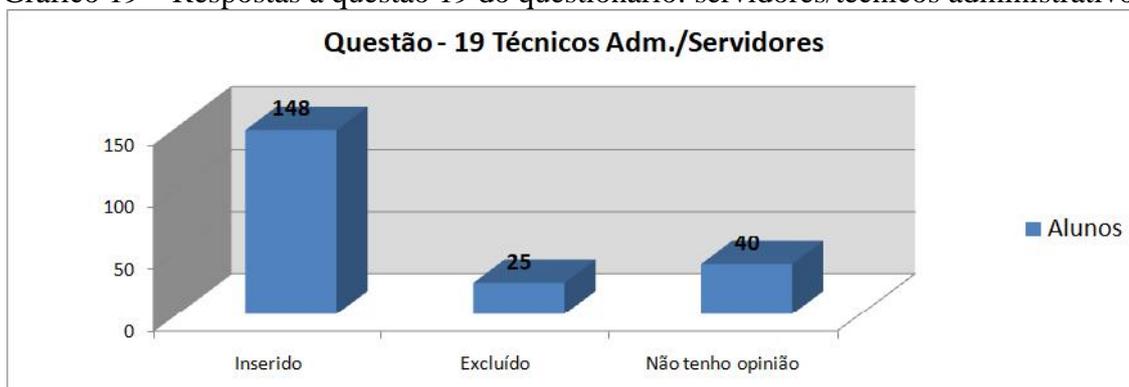
Gráfico 18 – Respostas à questão 19 do questionário: colegas/alunos:



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações contidas no questionário.

E finalmente, em relação aos servidores/técnicos administrativos:

Gráfico 19 – Respostas à questão 19 do questionário: servidores/técnicos administrativos



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações contidas no questionário.

Diante destes três gráficos referentes à questão 19, podemos concluir que os alunos cotistas se sentem, em sua maioria, inseridos, conforme o predomínio de respostas nesse campo. No entanto, dentre os que sentem excluídos, esta exclusão parte sobretudo dos colegas estudantes (69), seguida pelos professores (65), e por último pelos servidores (25).

Para os alunos entrevistados foram direcionadas duas questões acerca da inserção dos cotistas na Universidade. A primeira indaga se a Universidade está promovendo condições para que se sintam inseridos nas ações, atividades e serviços oferecidos para toda a população acadêmica. E a segunda pergunta como está sendo a experiência de aprendizado e convivência com toda a comunidade acadêmica (colegas cotistas, não cotistas, professores e servidores da Universidade). Estas indagações se referem às questões 04 e 05²³ da entrevista, quais sejam:

A Universidade está promovendo condições para que te sintas inserido nas ações, atividades e serviços oferecidos para toda a população acadêmica?

ALUNO A	Acredito que sim, eu vejo vários projetos acontecendo, manifestações, claro né, muitas vezes o evento é organizado por alunos. (...) geralmente é de alunos que vem do mesmo lugar que eu, de escola pública, geralmente são alunos que tem um vivência melhor com um tipo de pessoas da minha classe social, e são pessoas que a gente se dá bem e acaba que no final das contas os interesses são os mesmos, mas tem pessoas que já é um outro lado, acham que não deveria ter cotas, e julgam, não ficam perto da gente né, a gente percebe isso. No meu curso já achei quatro pessoas assim, que não chegam perto de mim, talvez por eu ser cotista, não sei, talvez por eu ser negra, não sei, e eu também não vou perguntar. (...) a universidade se esforça pra manter um pouquinho mais inserido, incluído, aqueles que seriam os mais excluídos né, são geralmente os negros, pessoas de baixa renda, que a principio não frequentam os mesmo espaços, eu acho que é isso.
ALUNO B	Pior que sim, porque desde o segundo semestre eu já tinha bolsa de iniciação científica.

²³Questões contidas no APÊNDICE B - Roteiro de entrevista

	Em nenhum momento eu fui barrada de trabalhar como bolsista por ser cotista, só que tem que se adequar às condições dele, tu tem que cumprir aquele horário, não interessa se tu mora em Sapucaia ou se tu mora em Porto Alegre... não interessa, cumprindo aquele horário e trabalhando bem tá ok.
ALUNO C	Então... Em algumas situações sim, em outras não. Por exemplo, a função de querer fazer uma fila específica pra cotistas no RU, isso pra mim é uma enorme discriminação. (...) Porque infelizmente a grande maioria da UFRGS não é cotista. Não é população de baixa renda, e tu é mal visto pelos teus colegas. E alguns professores, sim, tu é mal visto. Eles alegaram que seria para agilização do atendimento. Eu não vejo onde isso vai agilizar.
ALUNO D	Não. Nem um pouco, não promove nem através do sistema da UFRGS, nem através dos professores, nem através dos técnicos, nem através dos alunos, nada. Por exemplo, só o sistema da PRAE, claro, nos ajuda muito, mas nós temos menos possibilidade de pegar bolsa, quem precisa dessa assistência cotista geralmente, não só cotistas, claro, mas quem precisa da assistência né. Temos bem menos condições pelos horários, pois são cursos diurnos, e os professores te dão aula como se tu tivesse no setor privado. A maioria deles vieram do setor privado, vivem para a academia. A comunicação deles não é abrangente, é uma comunicação... sinceramente, é mais uma coisa de ego acadêmico, uma coisa assim desnecessária. A gente tá na Universidade Pública, tá formando professores, e aí tu tem aula com professor que tá te falando sobre educação, tá te falando sobre setor público, mas a impressão que dá é que ele nunca pisou numa sala de aula de uma escola pública, e aí quem vem da escola pública a gente só fica se olhando, essa pessoa não sabe o que tá falando. (...) a universidade ela é policlassista, existe um choque nas relações das pessoas, algumas pessoas vêm do setor público, não conseguem acompanhar o colega, e as relações se tornam bastante abusivas. Eu reparei isso na Letras, de alunos com depressão, que passam por tentativa de suicídio, passam por problemas psicológicos e psiquiátricos bastante graves, decorrentes dessas relações que entram em choque. Para mim, isso é muito claro que tem a ver com isso, com essa exclusão.
ALUNO E	Não. O dinheiro que eu tenho do benefício muitas vezes eu pago a minha passagem, e bem sinceramente, um desodorante. Sei lá, vou tomar uma cerveja no bar do tipo... sabe, e é isso, mas ultimamente, nesse ano, eu já deixei de participar de vários e vários congressos por não ter condições financeiras. Por isso que eu falo, talvez reajuste do currículo do meu curso, pode ser uma questão do meu curso e não da universidade toda, porque dependendo do curso que tu faz tu tem um turno de aula e nos outros tu ti vira né, tu trabalha, faz outras coisas, talvez um reajuste no currículo do meu curso seria facilitador, eu poderia trabalhar, conseguiria dinheiro.
ALUNO F	Tem essa coisa que eu te falei, de administração, tipo sabe quando as pessoas te olham dizendo que você está no lugar errado, uma coisa meio assim. Sinto isto, um pouco pelos colegas e um pouco pelos professores. Tinham outros alunos cotistas que sentiam isto comigo, por que eles faziam essa política de colocar todo mundo que era cotista no segundo semestre. Tinha outros, então nós conversávamos, eu não sabia disso quando eu entrei, fui saber depois de um ano conversando com os colegas.
ALUNO G	Não, acho que a universidade não está preparada pra receber os alunos cotistas.
ALUNO H	Ela tá, de uma forma bem particular assim do meu curso, eu senti que eu vim com uma defasagem muito grande de ensino, então tu chega e te depara com cálculo, com física, então tu te depara com uma defasagem bem grande, e daí tem até umas ações, mas eu acho que elas ainda não atingem todos os alunos. Hoje em dia tem curso pra cálculo, etc., mas isso não são tão extensas que atinjam a todos, então ainda acho que podem melhorar algumas coisas. Os benefícios ajudam o aluno, mas o aluno chega, um que não teve uma educação, imaginando qualquer curso, tô dando exemplo do meu curso, vários alunos das exatas não tiveram um preparo no ensino médio, e tem uma ação da UFRGS no pré-cálculo, mas ele não é tão extenso assim, acho que podia melhorar.

Partindo dessas situações mencionadas pelos alunos, podemos observar que não existe

uma igualdade de oportunidades real entre os grupos mais e menos favorecidos, uma vez que os mais abastados de herança cultural e econômica podem ter acesso a certas oportunidades que para os outros permanecem vedadas. E essas diferenças, quando são utilizadas como concorrência, atrapalham e impedem a defesa da igualdade entre os diferentes.

Conforme Cury (2002), a defesa das diferenças, hoje tornada atual, não subsiste se levada adiante em prejuízo ou sob a negação da igualdade. Estamos, assim, diante do homem como pessoa humana em quem o princípio de igualdade se aplica sem discriminações ou distinções, mas estamos também ante o homem concreto cuja situação deve ser considerada no momento da aplicação da norma universal.

Ao analisarmos os sistema de cotas nas universidades públicas, podemos observar que as cotas sociais, associadas às cotas raciais, encaixam-se perfeitamente no princípio da igualdade. No entanto, antes mesmo de ingressar na universidade, já é perceptível a desigualdade competitiva entre alunos oriundos de escolas particulares e os advindos de escolas públicas e precárias. Predominam aqueles que trazem em sua bagagem o maior capital cultural, econômico e simbólico, em detrimento dos alunos oriundos de periferia, economicamente desfavorecidos, e desprovidos de mesmo capital cultural.

Pelo discurso do ALUNO D, é possível identificar essa violência simbólica que ocorre no interior de uma instituição de ensino superior que deveria ser pioneira em garantir uma justiça social de equidade. Conforme Dubet (2003, p. 40), sobre a experiência de exclusão, a escola democrática de massa é definida por uma tensão normativa fundamental, tensão que se transforma em desafio pessoal para os indivíduos, que não conseguem “ganhar” numa competição que postula a igualdade de todos e procura estabelecer condições.

Ou seja, os alunos que se sentem excluídos estão ameaçados a se sentirem destruídos por sua exclusão, que conforme Dubet (2003) seria o signo de sua própria “nulidade”. Diante dessa ameaça, o autor aponta duas estratégias que podem ser acionadas neste momento: o retraimento ou o conflito²⁴.

A estratégia mais antiga e mais silenciosa seria o retraimento, os alunos não conseguem obter resultados honrosos, apesar de seus esforços. Esta estratégia foi identificada no relato da ALUNA D, ao mencionar o caso de colegas que entram em depressão, e apresentam risco de suicídio, por problemas que não conseguem administrar em suas relações acadêmicas.

²⁴ Ver DUBET, François. *A escola e a Exclusão*. In: Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, n.119, julho/2003, p. 29-45.

Como está sendo sua experiência de aprendizado e convivência com toda a comunidade acadêmica (colegas cotistas, não cotistas, professores e servidores da Universidade)?

ALUNO A	Ah, com os colegas tem o grupo que eu me identifiquei mais, na verdade a gente passou a maior parte do tempo da trajetória do curso juntos, são os alunos da licenciatura, são os colegas da licenciatura, aqueles que a gente fica pra cima e pra baixo, correndo pra chegar no horário. Enquanto que eu identifico mais com os alunos da música popular, eles, assim, são um pouquinho mais povão e tal, mas enfim esses alunos da licenciatura, a gente fez vários cursos juntos, que manteve o curso alinhado, são só três, eu e mais dois que estamos com o curso em dia, e ainda frequentamos as mesmas cadeiras, mas gente começou com nove alunos que a gente ficava sempre, então tem muita relação do curso, ele foca muito, daí temos muitas cadeiras, então acaba que a gente tem um grupo específico, que a gente se manter. Nunca tive problemas com esse grupo, na verdade uma das quatro que tava nesse grupo, mas ainda bem que ela saiu, da licenciatura né, ela voltou pro bacharelado, então a gente não teve mais contato, mas era sempre uma discussão em sala de aula, enquanto ela não gostava das cotas, achava os alunos que vinham de cotas, “indispreparado”, é essa a palavra?
ALUNO B	Tirando os professores, o resto trata como se cotista fosse igual... eles tratam como se cotista tivessem as mesmas condições que outros alunos, só que não é verdade.
ALUNO C	Infelizmente nem sempre positiva. Assim como tu tem aquele indivíduo que te acolhe e diz vem cá, vamos caminhar junto, tem aquele que diz, ah, pois é, quem sabe, mas te esforça mais. Que nem o professor que pediu pra usar o negócio lá, uma filmadora, nem todo mundo entende o que é uma filmadora. O meu celular é usado, só filma, câmera estragada, não tenho condições de arrumar. E não é isso que tem que dizer se eu sei ou não sei o conteúdo que ele tá ensinando. Isso não deve ser uma ferramenta de avaliação.
ALUNO D	Vou começar pelos cotistas, alguns cotistas ainda não têm essa consciência da importância das cotas, da importância de se autodeclarar cotista, se autoafirmar cotista, se escondem um pouco, as conversas são mais afastadas e tal. Com o pessoal que já é de periferia né, de baixa renda, a gente tem uma relação mais amigável porque a gente se compreende um pouco mais, a gente observa o comportamento das pessoas de uma classe mais alta, a gente conversa sobre isso, a gente conversa sobre olhares, porque as pessoas olham, as pessoas falam, professores também. Eu sempre converso com meus professores quando eu preciso faltar aula, porque às vezes parece uma falta de atenção, e aí é onde eu moro em Viamão, moro numa periferia, moro numa vila, e na minha casa eu tenho problema com telhado, eu moro de aluguel, quando chove é bem complicado. Não existe esse tato, se tu vai na COMGRAD tentar abrir um processo para conseguir uma cadeira vão falar, bem o sistema é assim, na COMGRAD da letras é assim, e falo que a universidade agora vai precisar se adaptar à nova realidade dos alunos sabe? É uma outra classe que tá entrando na universidade, e a outra classe que manda aqui, e aí ela falou mas sempre foi assim, é, mas vai deixar de ser, vocês precisam se adaptar, isso aqui é um setor público. E isso não acontece só com a gente, pra ver como é uma questão de classe, os trabalhadores da limpeza, por exemplo, os terceirizados são tratados como lixo assim sabe, e aí a gente volta na justiça social, quem que são os terceirizados? Mulheres negras de periferia em grande maioria né.
ALUNO E	Eu tenho muitos amigos na veterinária, a questão assim da veterinária, não digo que seja incômodo, acostuma, mas é que o nosso campus é só a gente, só tem o curso de veterinária, então acaba que a gente não tem toda aquela integração que tem lá no campus aqui no centro. Isso seria muito bom, até pela parte dos professores que estudam lá, eles que dão aula lá, tem muita vantagem, eles só dão aula pra veterinária, eles só ficam ali, um comodismo assim tamanho sabe.

ALUNO F	De aprendizado tá sendo muito massa, tô acessando coisas assim que eu nunca pensei que iria acessar, e várias coisas que eu estou desconstruindo também, são muito boas, é muito bom nas ciências sociais, tem muito colega de movimento social, circula uma informação de ideias muito boas, e tem algumas aulas que os alunos tomam conta, tem cabeça, tem aulas que o professor fala pouco, isso não haveria em outro curso, tá sendo muito legal, uma experiência, uma troca que fez muito bem pra mim, tanto academicamente como pessoalmente e emocionalmente também, tu chegar num lugar e te sente acolhido. Na administração eu sentia repulsa.
ALUNO G	Estava falando esse tempo, que tem colegas nossos que passam na escada por ti e nos corredores e não te dão oi, a UFRGS é muito bonito, a universidade, os alunos, colega... é tudo muito bonito na teoria, na teoria a UFRGS levanta tudo que é bandeira, os colegas são tudo legais, ninguém é homofóbico, ninguém é racista, todo mundo é gente boa. Mas na prática não é nada disso, tu vê na prática não é o que eles fazem na teoria, o colega tá passando por ti, às vezes tu tem uma cadeira de noite que vocês estão fazendo juntos, ele passa do teu lado e não te dá oi, como se tu não existisse.
ALUNO H	No início do curso, assim, eu senti uma certa exclusão assim específica do meu curso, não sei se é uma opção celetista ou não, mas hoje em dia eu sei me dar bem com as pessoas da universidade, colegas também que se identificam, mas ainda a minoria cotista, então ainda se depara com umas situações, alguns preconceitos. Foi bem de colega assim, da turma, nunca tive problemas com professores e nem com servidores, eu já tive bastante contato assim com técnicos, trabalho em laboratório, então eu nunca tive problema com servidores, com professores também não.

A questão número 5 da entrevista, conforme o quadro acima, apresenta dados sobre a experiência dos alunos cotistas em sua convivência com toda a comunidade acadêmica (colegas cotistas, não cotistas, professores e servidores da Universidade).

É possível observar nitidamente que os alunos apontam para as grandes mudanças no perfil dos alunos ingressantes na universidade, conforme resposta do ALUNO D, “são outras classes acessando o ensino superior”, o que demanda que a universidade esteja preparada para receber esta nova realidade.

Esse novo cenário que se apresenta dentro da universidade é representativo de uma sociedade diferenciada do grupo elitizado antes predominante no interior da instituição, e que agora se faz presente no meio acadêmico. Este novo grupo necessita, além da construção de sua identidade, também de uma educação acolhedora que reconheça a diversidade, e um corpo docente preparado para transmitir não só conhecimento formal, mas também possibilidades para que, tanto os alunos cotistas quanto os não cotistas, reconheçam o que é conhecimento legítimo e o que é popular.

Conforme APLE (2000, 2004, apud APLE 2017), em seu papel de definir, em grande parte, o que é considerado conhecimento legítimo, os cenários educacionais também participam do processo em que alguns grupos ganham *status* e outros se mantêm sem reconhecimento e minimizados. Para Dubet (2003, p. 36),

[...] no final das contas, os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados. Estas estratégias escolares aprofundam as desigualdades e acentuam a exclusão escolar, este entendido como um conjunto de disposições e de capacidades, especialmente linguísticas. Apela para as competências muito particulares referentes aos conhecimentos das regras ocultas do sistema.

Diante disso, percebemos que no ensino superior estão visivelmente presentes mecanismos de luta por reconhecimento racial/étnico, de classe, gênero, sexualidade, habilidade, dentre outras dinâmicas importantes de poder.

A questão 6 da entrevista, conforme o quadro abaixo, indagou sobre temas como racismo e discriminação, com o intuito de verificar se os alunos se sentiram, ou foram efetivamente, discriminados ou excluídos em alguma oportunidade, na vivência como aluno cotista. É importante ressaltar que em nenhuma das questões, tanto do questionário quanto das entrevistas, fizemos diferenciação entre alunos cotistas escola pública – renda inferior autodeclarados PPI, e alunos escola pública – renda inferior, tampouco nesta que aborda questões de discriminação. Isto porque não foi nosso objetivo identificar especificamente a exclusão racial. Portanto, as respostas ao questionário não identificam a exclusão apenas no sentido racial, e sim em todas nuances, seja ela cultural, econômica, social, de gênero ou étnico/racial. Apesar, é claro, de ter sido fácil identificar, nas falas das entrevistas, especificamente cada uma das formas em que a exclusão se manifesta.

Questão 6: Você se sentiu ou foi discriminado ou excluído em alguma oportunidade em sua vivência até agora como aluno cotista? De que forma?

ALUNO A	Temos uma professora que é contra as cotas, não sei se ela sabe que eu sou cotista, não sei se eles têm acesso a esse tipo de informação. A não ser por uma conversa, ela nunca conversou comigo, então não tive como dizer pra ela minha situação e tudo mais. Ela nunca me atacou diretamente, era mais um assunto geral mesmo, que acontecia na aula, ela trazia a opinião dela, os outros traziam as suas opiniões e assim ia indo, mas ela sempre trazia essa mesma opinião, então deixava bem claro, toda aula sempre conseguia retomar para este assunto, ou para o assunto da inclusão, e tal, do que ela concorda ou não concorda, mas ela nunca me atacou e ninguém nunca me atacou, mas eu me sinto muito excluída... Assim, no sentido de quando precisa fazer trabalhos em grupo e geralmente eu não sou escolhida assim de cara, é sempre pra aquele grupo de amigos que tão ali em volta, às vezes eles não tão ali na volta e tu fica sozinho. Geralmente a gente nunca é convidado.
ALUNO B	Não tem como as pessoas saberem que eu sou cotista ou não, então, a grosso modo, não. Descaradamente eu não fui discriminada, só por questões mais

	<p>subjetivas de querer que eu seja a melhor aluna sendo que eu não tenho preparo nenhum para isso. Não tenho nem condições mentais, financeiras, nenhuma, para ser a melhor aluna. Parece “mimimi” só que não é... eu tenho potencial só que eu não consigo demonstrar esse potencial por esses motivos.</p>
ALUNO C	<p>Eu já fui discriminada, não foi uma experiência muito boa, eu conversei diretamente com o professor na questão, ele não quis me atender, eu tranquei a cadeira. Foi uma situação bem constrangedora pra mim... não gosto de falar sobre isto. Me machuca...</p>
ALUNO D	<p>Sim, tive problemas com alguns professores... Tem alguns eventos da UFRGS que a gente não pode participar porque precisa pagar, a PRAE tem né, tu pode pedir, mas leva um tempo, enfim, é.. Também já aconteceu em relação entre alunos, eu sou lésbica e na Letras aconteceu uma vez uma menina que fez uma denúncia em rede social, sobre um comportamento abusivo, e automaticamente ligaram a mim, durante uma semana as pessoas me olharam torto, falaram coisas e enfim, não era eu essa pessoa. E quando souberam era uma menina de classe média e ela foi automaticamente perdoada tava tudo bem. Foi um debate entre mulheres, e esse debate não tinha distinção de classes, então tava tudo bem. Se fosse eu, uma pessoa da periferia ninguém se importou como eu tava me sentindo, eu me senti muito mal (...) Foi uma coisa bem pesada para mim, me atrapalhou bastante, foi bem complicado assim até nas relações do último semestre. Eu quase tranquei a faculdade por causa das relações tóxicas que tem lá, eu me dava muito bem com os meus colegas, hoje eu entro, vou pra aula e volto. Eu tive um problema com depressão nesse semestre, me prejudicou bastante na Universidade. Até esse semestre tá bem complicado para mim também, mas é assim que funciona as relações assim tanto de professores quanto de alunos. Existe um preconceito principalmente com os alunos negros, eu observo isso, de o professor dar exemplo na área da semântica com algumas frases bastante racistas, eu me senti incomodada e denunciei na unidade, então professores fazem comentários, alunos fazem comentários, e isso prejudica bastante as pessoas né... Na universidade, os cursos são difíceis, principalmente pra quem veio do setor público, porque tá tendo a mesma aula da pessoa que veio do privado, é mais complicado, é mais difícil. E tu já tá passando por esse curso que é difícil e tudo que te cerceia, te oprime. É bem complicado assim, é bem difícil.</p>
ALUNO E	<p>Não dentro da UFRGS, até onde eu me lembro...Com relação aos colegas não, acho que os professores, muitas vezes eles, eu acho que eles, enfim, eu acho que as pessoas esquecem do que tu tem que saber de onde a pessoa veio, onde ela estudou e tudo mais, daí a pessoa chega e diz, ah tu sabe inglês né?... Temos prova de inglês na veterinária, isso não existe né, não tem como...</p>
ALUNO F	<p>Eu sempre vou achar a questão de raça permeia algumas coisas ali né, os professores são todos brancos, tem essas coisas, nos olhares tu sente que não é bem vindo. Nas Ciências Sociais é menos, mais era na Administração, partia dos professores, que eu acho bem grave, até no jeito de tratar contigo, eu observo muito essas coisas, às vezes a voz tá mais suave com outro e mais ríspida com outra pessoa para cobrar a mesma coisa, por que isso, sabe? Não vou afirmar nada, mas sempre as questões de raça estão ali permeando, e nos alunos também, são outras realidades, pessoal já é acostumado com relatos de alguns alunos, viaja para os Estados Unidos e outras coisas, fazer viagem para Europa, então de repente é a realidade dela, não tá muito para outras realidades.</p>

ALUNO G	Assim, excluída não, agora de discriminação foi o fato que eu te contei do professor aquele... [não quis que revelasse o fato]... e hoje em dia as cotas, o problema todo que eu vejo assim, o problema não é a cota de ingresso de escola pública, o problema não é a cota de renda baixa, o problema das pessoas é a cota pra afrodescendente, as pessoas não aceitam dividir um espaço com as pessoas negras, pessoas não admitem tu entendeu, e é isso que eu vejo muito, eu vejo muito isso, eu me lembro que na nossa turma tinha o colega, e ele era bem pretinho, e esse professor toda vez batia na classe dele, tu copiou, tu copiou, e aquilo ali, várias vezes eu peguei minha mochila e saí, eu não aguentava aquilo ali sabe...
ALUNO H	É, na verdade assim no início teve, mas talvez por que eu era de fora, de outro estado, talvez eu tenha notado isso, ter notado mais, hoje em dia eu tenho amigos, colegas que estão em volta de mim, conhecem minha situação, tu se socializa mais com pessoas ali do teu meio, então hoje em dia eu não noto tanto, não teve uma situação de preconceito de fala, é só situações de isolamento, acho que é isso.

Podemos observar que surgiram situações e relatos de discriminação, e não apenas racial. Acreditamos ser uma questão multicultural, muito presente em nossa sociedade, e por hora se apresenta de uma forma muito clara dentro da universidade, especialmente a partir do ingresso de uma nova demanda social, econômica e cultural, a partir da política de reserva de vagas. Notadamente, por vezes, estas situações de discriminação aparecem de uma forma velada, e em outras se destacam bastante.

A questão central, aqui, é que educar numa perspectiva multicultural²⁵ exige formas variadas de diálogo entre os integrantes de cada grupo social, partindo especialmente do reconhecimento das diferenças, numa perspectiva de redução de qualquer tipo de discriminação ou exclusão por desigualdades, de qualquer natureza. Observamos que há uma lacuna institucional nesta área, conforme expressam as falas dos alunos. No entanto, não nos parece uma tarefa fácil de superar, tanto do ponto de vista teórico, quanto nas práticas educativas com enfoque interculturalista.

Conforme Candau (2006, apud CANDAU 2003, p. 18), considera-se interculturalismo

como um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando

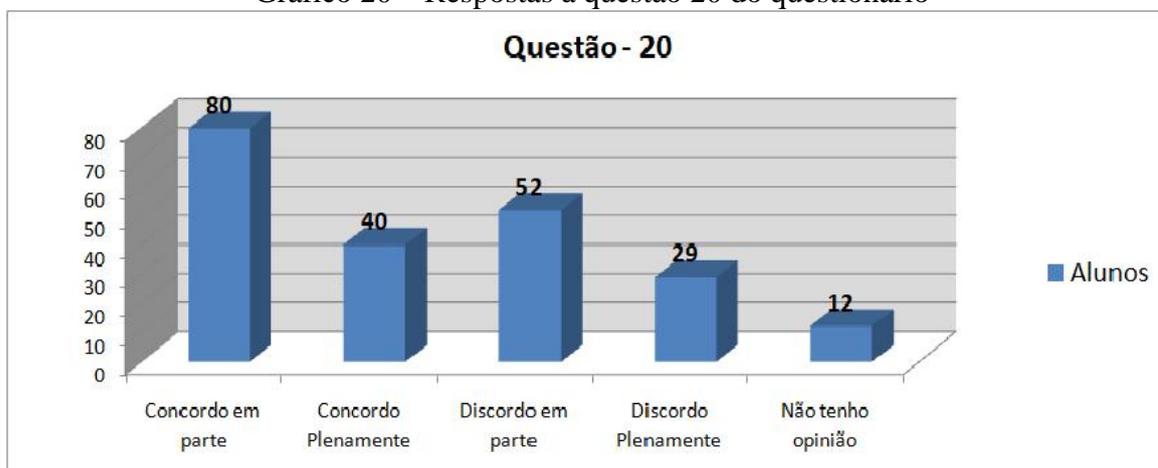
²⁵ O tema do multiculturalismo apareceu no campo da didática na segunda metade da década de 1990. Ainda hoje é objeto de preocupação de poucos grupos, e sua presença pode ser caracterizada como uma temática que se situa à margem, embora num movimento de afirmação. Não se pretende aqui aprofundar esse conceito, o utilizamos somente como referência para compreendermos as diferentes manifestações de discriminação que não se apresentam somente como racial, mas de forma intercultural.

os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

Diante dessas observações, somos provocados a pensar que a melhor alternativa para sanar situações de discriminação, de qualquer natureza, considerada a diversidade cultural, econômica, social e racial decorrentes da proposta da ampliação do acesso à educação superior, é a sustentação do processo de reconhecimento. Não como uma categoria central baseada na ideia de auto-realização individual, pois o não reconhecimento é analisado menos em relação às atitudes depreciatórias sofridas pelos indivíduos, e mais pela análise de práticas discriminatórias institucionalizadas (FRASER;HONNETH apud MATTOS, 2006, p. 148).

Com relação à questão 20 do questionário: se o aluno cotista considera justa a forma de distribuição das vagas no Sistema de Cotas da Universidade, apenas 40 alunos concordaram plenamente, 80 concordaram em parte, 29 discordaram plenamente e 52 discordaram em parte, e 12 não possuem opinião formada sobre o assunto.

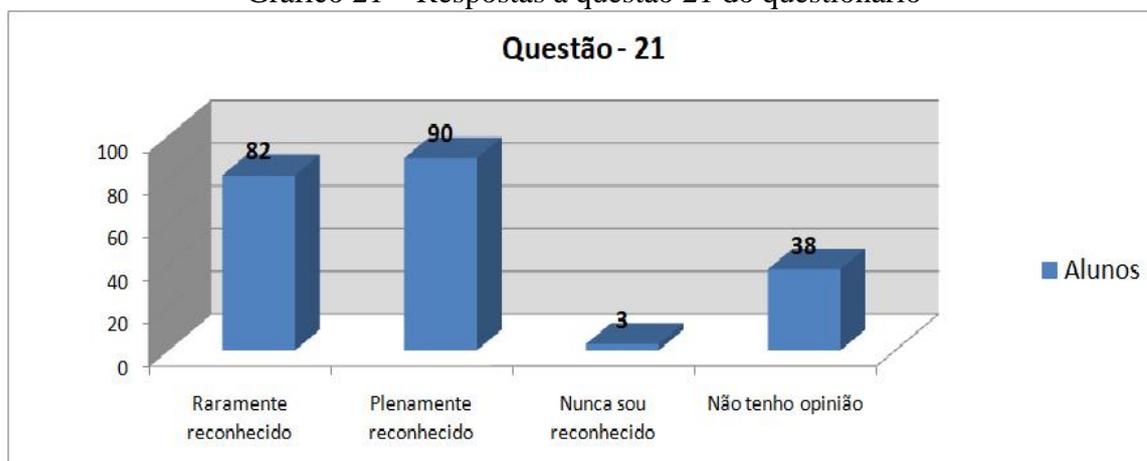
Gráfico 20 – Respostas à questão 20 do questionário



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações contidas no questionário.

A respeito dos alunos se sentirem reconhecidos dentro da universidade, por toda a população acadêmica, lançamos a seguinte pergunta, de número 21, no questionário: A partir do seu ingresso na Universidade como aluno cotista/renda inferior, te sentes reconhecido como integrante desta Universidade, por toda a população acadêmica (professores, técnicos administrativos e colegas)? Como resposta, obtivemos um número significativo de alunos que raramente se sentem reconhecidos, 82, ao lado dos que se sentem plenamente reconhecidos, 90.

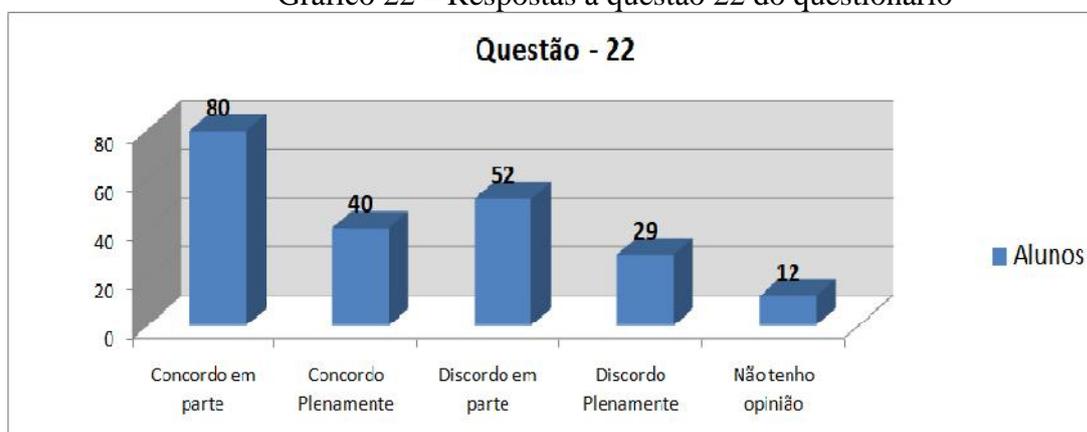
Gráfico 21 – Respostas à questão 21 do questionário



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações contidas no questionário.

Sobre a questão específica da desigualdade, a questão 22 buscou saber se o aluno considera que o ingresso de alunos cotistas-renda inferior na Universidade é uma estratégia para minimizar as desigualdades sociais no ensino superior público. Aqui, 80 alunos concordam em parte, 40 concordam plenamente, 52 discordam em parte, e 29 discordam plenamente.

Gráfico 22 – Respostas à questão 22 do questionário



Aos alunos entrevistados também questionamos se o Sistema de Cotas promove a justiça social numa perspectiva de igualdade. A esta pergunta 04 alunos responderam que não, 02 responderam sim, e os outros 02 responderam sim, mas com ressalvas.

O Sistema de Cotas promove a justiça social numa perspectiva de igualdade, em sua opinião? Em que aspectos?

ALUNO A	Eu acho que de igualdade também não né, eu acho que a igualdade estaria no ensino igual para todos, que seria a mesma coisa que tu aprende numa escola particular, ou pelo menos com a mesma intensidade, tu possa ter condição de aprender, no ensino público, e isso não acontece, então acho não igualdade, mas ele traça um caminho pra facilitar. Porque assim, apesar de eu não ter tido uma base boa, depois ao ingressar na universidade a gente abre nossa cabeça, nosso pensamento, e aprende a pensar de outras formas, aprende a pesquisar, e aprende a se virar, coisa que no ensino público... Mal sabemos ler um enunciado de uma questão e resolver, eu acredito nesses pontos. É uma oportunidade de ingressar, mas igualdade não tem.
ALUNO B	Eu acho que não, porque é uma medida meio de querer tapar o sol com a peneira... tá facilita a minha entrada, mas não que eu esteja preparada para entrar, é algo que deveria ter vindo desde lá da minha base, no bairro onde eu moro são onze mil pessoas, e tem eu e mais outra pessoa que estuda na UFRGS. E é toda uma questão que não foi só a cota que fez eu entrar aqui, é todo um estudo que eu tive desde que eu era pequena, desde o ensino fundamental público, não era uma qualidade tão boa, mas foi o ensino fundamental que fez eu ir para o ensino médio no instituto federal e lá no instituto federal eu tive uma preparação melhor para entrar aqui, não foi só a cota em si, é uma preparação que eu fui tendo ao longo do meu estudo. E em questão de justiça, não é uma forma muito igual, o igual seria se todas as pessoas tivessem as mesmas chances, tanto de ensino privado quanto público.
ALUNO C	Ela garante o acesso em igualdade, a partir do momento que esse critério pesa a favor daquele estudante que não teve a mesma oportunidade daquele que estudou em escola particular, que infelizmente os políticos desmontam a nossa educação né, porque é o jeito que eles têm de cada vez ganharem mais, roubarem mais, o povo não reclama, então o ensino fundamental, o ensino médio ele é todo desmantelado na escola pública, e a partir do momento que houve as cotas, a gente que vem da escola pública teve uma chance maior de entrar na universidade, o problema que não é só tu entrar. Mas enquanto questão de igualdade da entrada, do acesso a, eu acho que promove sim. Mas, somente no ingresso, acho que isso tem que ser pensado.
ALUNO D	Eu acho que ela promove a igualdade, mas ainda não promove a equidade. É isso que para mim é mais importante do que igualdade, a disputa que a gente faz para entrar na universidade ela não era justa. O vestibular na verdade ele não inclui, ele exclui, ele escolhe quem vai ficar de fora, e a gente sabe quem fica de fora o setor público e aí quando a gente concorre entre os nossos a concorrência fica leal. E aí a gente promove a equidade só que dentro da universidade, ainda não tá bom, porque aí já entra a questão da permanência, aqui dentro somos todos iguais para o sistema da UFRGS, mas eu acho que tem que ser de equidade. Mas aí a gente entra num debate de transformação de todo sistema das CONGRAD`s, da PRAE, da Reitoria inclusive, dos núcleos, das unidades é bem complicado, assim. Por causa do meu ordenamento, eu não tenho tanta chance de pegar uma cadeira no horário que eu preciso, e aí eu não consigo ajustar os meus horários para poder trabalhar e até a própria bolsa da UFRGS a gente não consegue ajustar horários, aí quem não precisa de verdade consegue pegar as cadeiras que quer.
ALUNO E	Eu acho que o sistema de cotas promove, mas infelizmente a justiça social tá dentro de cada um, não tem como, é uma iniciativa da universidade, mas, por exemplo, assim, até hoje eu vejo, é muito complicado para alguns alunos de

	<p>escola particular, saberem o porquê existem as cotas e porque elas são importantes, principalmente quando se trata de negros... na minha turma quando eu entrei eram 48 alunos, tinham dois ou três negros (...). Justiça social e igualdade pra mim andam lado a lado, mas eu acho isso tem que vim de berço, acho que isso a família tem que mostrar o que é, apesar das condições financeiras que se tenha uma família, tem que mostrar o que é igualdade o que é justiça que todo mundo é merecedor das mesmas coisas.</p>
ALUNO F	<p>Eu não acho. Porque uma coisa é igualdade e oportunidade, você não vê a igualdade nos resultados entendeu, porque tu dá a oportunidade lá no início. Mas tem uma galera que não se mantêm até o final, os resultados são desiguais, quem vai mais é o pessoal da renda alta, quem tem condição de não trabalhar durante o dia, e de focar mesmo no estudo. É isso, falta igualdade no resultado, não se tem igualdade na oportunidade.</p>
ALUNO G	<p>Isso é bem complicado. Eu acho que traz um pouco, mais ou menos dentro do campus. Se tu está ali, é porque teve a mesma chance, tá no mesmo patamar, entre aspas assim sabe... mas a gente tá falando de justiça, justiça social, eu acho que ainda a UFRGS não tá preparada pra isso, de forma alguma tá preparada, não tem esse senso de justiça social, tu vê isso dentro das salas, tu vê isso no bar do Antônio, no pátio, tu vê pelas turminhas, pelos professores, o método de cada um é diferente, pra um aluno barra um e pra um aluno barra dois, barra dois a maioria são cotista, o método de ensino é diferente. Vou dizer pra ti, no primeiro semestre eu pensei em desistir, um professor chegar e dizer na minha turma que nós cotista estávamos “deselitizando” a UFRGS, que ali não era nosso lugar.</p>
ALUNO H	<p>No sentido de igualdade, eu acho que elas promovem, as cotas beneficiam nesse sentido que eu falei, pelo menos nessa, de escola pública, eu vim de escola pública, no sentido que uma educação pública de ensino médio e fundamental não é tão estruturada, mas no sentido de renda também, porque o estudante de baixa renda, ele estudava no ensino médio, tendo mais dificuldades de ingressar numa faculdade, acaba trabalhando e até deixando a faculdade em um segundo plano. Eu acho que as cotas não chegam a ser igualdade, só uma melhora no sentido de possibilitar a entrada de aluno de renda inferior na faculdade.</p>

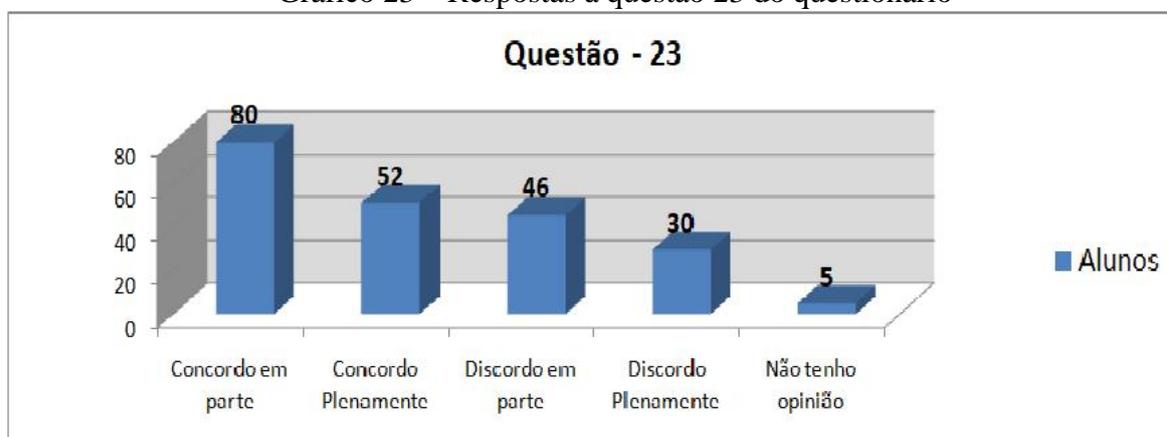
A perspectiva de Dubet (apud BATISTA, 2016, p.139) sobre a justiça escolar com base na igualdade de oportunidade, predominante no sistema de ensino ocidental, busca aproximar as diferentes condições escolares sem modificar a estrutura social e as hierarquias institucionalizadas, mantendo intacto o sistema de meritocracia, sem questionar a neutralidade axiológica das competências técnicas.

A análise da resposta do ALUNO B nos reporta ao capital cultural de Bourdieu, que acreditava na chamada violência simbólica exercida inconscientemente pelas escolas, as quais deveriam ser, pelo contrário, espaços democráticos de conhecimento. Para Bourdieu, existe uma forte relação entre desempenho escolar e origem social. O capital cultural para o autor

transforma-se em moeda de troca numa sociedade dividida entre classes, ao qual as classes dominantes utilizam para acentuar a dominação, e a cultura acaba se transformando num instrumento de domínio.

De modo geral, lançamos a questão: Sou atendido/recebido por toda a população acadêmica (incluindo colegas, professores e técnicos administrativos) nesta Universidade de forma acolhedora e sem qualquer tipo de discriminação. Obtivemos os seguintes resultados, conforme mostra o gráfico abaixo: a maioria concorda em parte ou concorda plenamente, seguida pelos que discordam em parte, que são 46, e os que discordam plenamente, 30.

Gráfico 23 – Respostas à questão 23 do questionário



No intento de observar se o acesso possibilitou novas perspectivas para os estudantes cotistas, perguntamos se o ingresso como aluno cotista possibilitou perspectivas diferenciadas em termos de futuro, projetos profissionais ou familiares, e em que aspectos consideravam negativo ou positivo ser um aluno cotista.

Considerado uma proposta de democratização do ensino superior, o advento das cotas pretende uma ação afirmativa baseada em critérios raciais e em critérios de renda, que resulta no acesso de camadas mais desfavorecidas da sociedade a um nível educacional que eles, até então, não alcançavam.

Portanto, as políticas de ação afirmativa, através da reserva de vagas para alunos que não obtiveram a mesma oportunidade de acesso que aqueles que estudaram nas melhores escolas assumem grande destaque, e merecem referência especial, conforme relato dos alunos no quadro abaixo.

Teu ingresso como aluno cotista, te possibilitou perspectivas diferenciadas em termos de futuro, projetos profissionais ou familiares? Em que aspecto considera positivo ou negativo ser um aluno cotista?

ALUNO A	Eu acho que mudou completamente minha vida, hoje eu consigo pensar mestrado, doutorado, sair do país, eu consigo pensar nisso. Há um tempo atrás, eu não pensava em nem estar numa universidade, então sim, eu acho que abre os horizontes.
ALUNO B	Eu acho que foi muito importante a cota porque eu não me imaginava estudando em outro lugar sem ser a UFRGS, porque eu botei na cabeça que ou eu estudo de graça ou eu não estudo, até porque não tinha como, eu teria que trabalhar e estudar e demoraria muito tempo para me formar. E também tem a minha família, tem várias pessoas que já estudaram na UFRGS, então eles sempre me incentivaram bastante para eu estudar aqui, e também não teria o curso de agronomia perto da minha casa, teria na ULBRA só, que é diferente o foco da agronomia da UFRGS, ai eu preferi vir para cá.
ALUNO C	Se eu não fosse esse aluna cotista eu não tava aqui. Não tava buscando o sonho que foi lá da infância (choro). É sonho sendo realizado, porque aí vêm as questões pessoais, afetivas, vem uma vida inteira que eu dediquei pros meus filhos, formei-os, também todos com bolsa PROUNI, e aí chegou a minha vez, e quando chegou minha vez não tinha dinheiro, se não fosse passar pelo vestibular, ingressar como cotista, ter assistência no caso da ação afirmativa tá especificamente aqui da universidade, eu hoje certamente não estaria fazendo ensino superior. Muito importante o ingresso na UFRGS pra mim. Às vezes tá todo mundo criticando: “porque a assistência é pouca”, mas ela existe, a gente tem que lutar pra coisas maiores e melhores. Não só a nível da assistência estudantil, mas também da nossa vida. Não adianta ficar reclamando que eu recebo pouco, que a universidade me dá pouco, e eu não fazer nada. A universidade também tem que pensar naquele aluno que trabalha.
ALUNO D	Eu não vejo diploma acadêmico como algo individual, eu acho que entrar como cotista se autoafirmar como cotista, compreender a minha classe e o meu papel dentro do setor público foi imprescindível assim para que eu percebesse que eu quero continuar dentro do setor público. Ver o que significa pra sociedade, e compreender que o meu papel como futura professora, de transformar a sociedade, ser útil para a sociedade, então entrar através dessas cotas fez toda a diferença pra mim. Quando eu estou aqui eu tenho a sensação de pertencimento muito maior. É todo suor da minha família, a minha mãe é empregada doméstica, pagou a minha vaga na universidade, isso aqui tá pago, todo esforço dela tá aqui. Todo meu esforço depois enquanto professora vai para os próximos, então estar aqui com os dois pés e dizer eu sou cotista, e a Universidade é minha, veio só por causa das cotas, acho que não teria essa conscientização se não fosse assim. Eu não tô aqui só pelo diploma.
ALUNO E	(...) eu tenho muito orgulho de falar que eu sou cotista e baixa renda (...), mas eu me decepcionei muito com a UFRGS, pelo menos lá na veterinária sim, eu me decepcionei muito e também duas coisas que me incomodam muito na universidade: uma é a questão de meu currículo na veterinária ser muito pesado, eu não consigo trabalhar e tal, só quem tem más condições financeiras é que sente isso; e outra coisa são os professores, são as pessoas, que eu não sei

	<p>por que, que as pessoas esquecem de onde elas vieram, como elas chegaram até aqui e a prepotência toda vira uma ignorância, tamanha de tratar mal o aluno, já vi caso de professor bater na mão de aluno, de assediar aluna, que eu acho que isso, é de qualquer profissão, pode ser um baita profissional, mas a partir do momento que tu não tem empatia, tu não pensa nas pessoas, tu esquece de onde tu veio, tu deixa passar por cima de ti teu financeiro, e tu trata mal os outros, perdeu total respeito, e isso falta muito dentro da UFRGS, os professores são muito assim, pelo menos na veterinária, isso é uma das coisas que me incomoda muito.</p>
ALUNO F	<p>Mudou várias coisas, ingressei em administração, fiz transferência interna. E foi um divisor, porque eu mudei bastante as perspectivas profissionais. E foi a partir dessa troca que eu mentalizei buscar outros projetos de trabalho, porque quando eu entrei eu tinha outra cabeça, eu queria mesmo era trabalhar na via empresarial, lidar mais com máquina do que com gente. Daí entrei para Ciências Sociais e comecei ver umas coisas que fiquei indignado e me tocava pessoalmente, questão de desigualdade. Por que minha infância foi difícil, e na administração foi um sofrimento, parece que lá o pessoal tá em outro planeta. Para ter uma ideia, na primeira aula de administração a professora chega na sala e fala: só acho uma pena que vocês são da noite, por que os alunos da noite não se dedicam muito ao curso, eu acho errado esse negócio de ter que trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Me deu vontade de dizer se eu não trabalhar eu não como.</p>
ALUNO G	<p>(...) eu venho de uma família sem condições, meu pai era motorista de ônibus, tinha terceira série, sofreu bastante e tal, me lembro das histórias que ele conta ele começou em olaria, teve sempre trabalhos bem pejorativo, porque tu é preto tu vai fazer esses trabalhos, e a minha mãe também, terceira série, sempre foi empregada, então eles sempre ralaram muito para dar os estudos. Um diploma, uma formação, é a chance que eu tenho de dar um futuro melhor pro meu filho, de eu ter uma garantia, dar estabilidade e conforto para minha mãe, pros meus filhos. (...) bah, ver a felicidade da minha mãe de eu estar alcançando meus objetivos.</p>
ALUNO H	<p>Possibilidade de entrar como aluno cotista pra mim foi o ingresso na faculdade né, é diferente do geral né, a nota de corte era menor, a possibilidade de eu entrar, no caso, foi essa, e também de se manter na faculdade, os benefícios da PRAE ajudaram muito, até por causa de bolsa também. A primeira bolsa que eu fiz, foi uma vida pela PRAE, esse é um sistema, são meios que ajudam o aluno a se manter na faculdade, acho que é isso.</p>

Foi possível observar que alguns alunos não visualizam a universidade somente como meio para obter um diploma, mas sim, consideram o fato de cursar o ensino superior uma valorização de todo o esforço familiar. Têm uma sensação de pertencimento, a qual resulta num senso de responsabilidade de transformação da sociedade, e não apenas na exibição de um diploma, o qual não será, portanto, apenas uma conquista individual.

O ALUNO E alerta para o espaço educacional como cheio de contradições e conflitos, onde ainda impera a diferença, porém, não a diferença no sentido da diversidade, e sim a

chamada diferença social, a qual diferencia os cotistas dos demais integrantes discentes e inclusive do corpo docente. Como afirma Bourdieu (1996, p. 26-27),

[...] a diferença (o que expressa ao falar do espaço social) existe, e persiste, mas é necessário, portanto, aceitar ou afirmar a existência de classes? Não. As classes sociais não existem (ainda que o trabalho político orientado pela teoria de Marx possa ter contribuído, em alguns casos, para torná-las existentes, ao menos através das instâncias de mobilização e dos representantes). O que existe, é um espaço social, um espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas, não como um dado, mas como algo que se trata de fazer.

Este espaço social está sendo profundamente marcado por conflitos e por diferenças preconceituosas. O espaço social, segundo Bourdieu, é a realidade primeira e última, já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele.

Não há dúvidas que as políticas de inclusão têm trazido ao ensino superior uma gama de estudantes que representam a primeira geração de sua família a acessar um curso de graduação. O acesso à educação superior também é um meio de abertura à construção de um novo espaço social. Neste sentido, acessar um nível superior de ensino é uma nova oportunidade de crescimento cidadão, porta de acesso a opções diferenciadas para agregar o capital cultural e social e, ao mesmo tempo, vislumbrar novas condições de vida e de crescimento. Conforme afirma o ALUNO G, o qual partiu de uma família muito humilde e sem condições financeiras, de pai motorista e mãe faxineira, e com o acesso ao ensino superior vislumbra um futuro melhor para seus filhos e para sua mãe.

5.3.2 Permanência: Assistência Estudantil

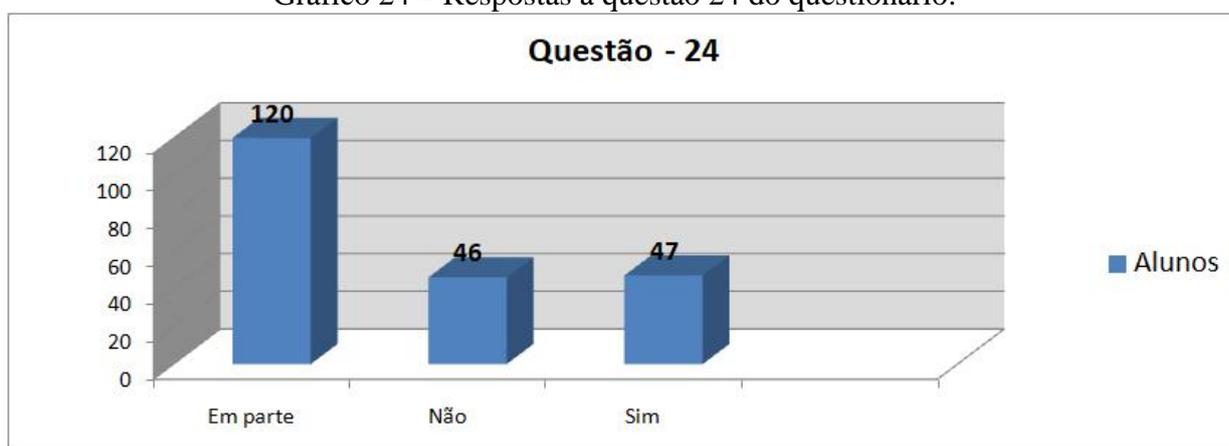
A assistência estudantil é uma forma de concretização das políticas de permanência, e tem por objetivo a manutenção discente e a conclusão dos cursos de graduação, sobretudo, dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A incessante busca pela redução das desigualdades socioeconômicas faz parte do processo de democratização, mas não será efetivada apenas mediante o acesso à educação superior gratuita.

Torna-se emergencial a criação de mecanismos que garantam a permanência e a conclusão dos ingressantes no ensino superior, bem como a redução dos efeitos da desigualdade sofrida por parte dos estudantes provenientes de segmentos sociais em situação de vulnerabilidade social e econômica, os quais enfrentam dificuldades concretas para se manterem na universidade, e para concluírem seus cursos com sucesso.

Com relação à Política de Assistência Estudantil promovida na Universidade, tendo em vista os objetivos de identificar e analisar as percepções e as expectativas dos estudantes cotistas, incluímos, tanto no questionário quanto no roteiro da entrevista, questões por meio das quais buscamos identificar se a política é satisfatória para o desenvolvimento e o aprimoramento acadêmico-pedagógico do aluno cotista renda inferior, garantindo sua inclusão.

De acordo com as respostas à questão 24²⁶ do questionário, 120 alunos, ou seja, a maioria, respondeu que a Política de Assistência Estudantil desenvolvida na UFRGS é parcialmente satisfatória; 47 alunos responderam ser satisfatória, e 46 não consideraram satisfatória a assistência estudantil.

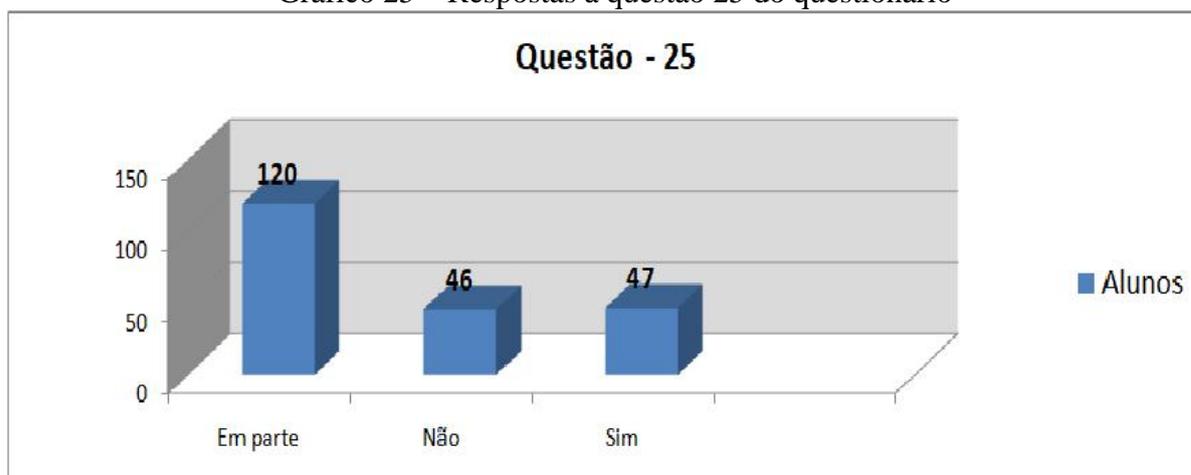
Gráfico 24 – Respostas à questão 24 do questionário:



Ao indagarmos se as ações oferecidas pela Política de Assistência Estudantil são suficientes para garantir a permanência dos alunos cotistas na UFRGS, obtivemos os mesmos resultados observados nas respostas da questão anterior, como mostra o gráfico a seguir.

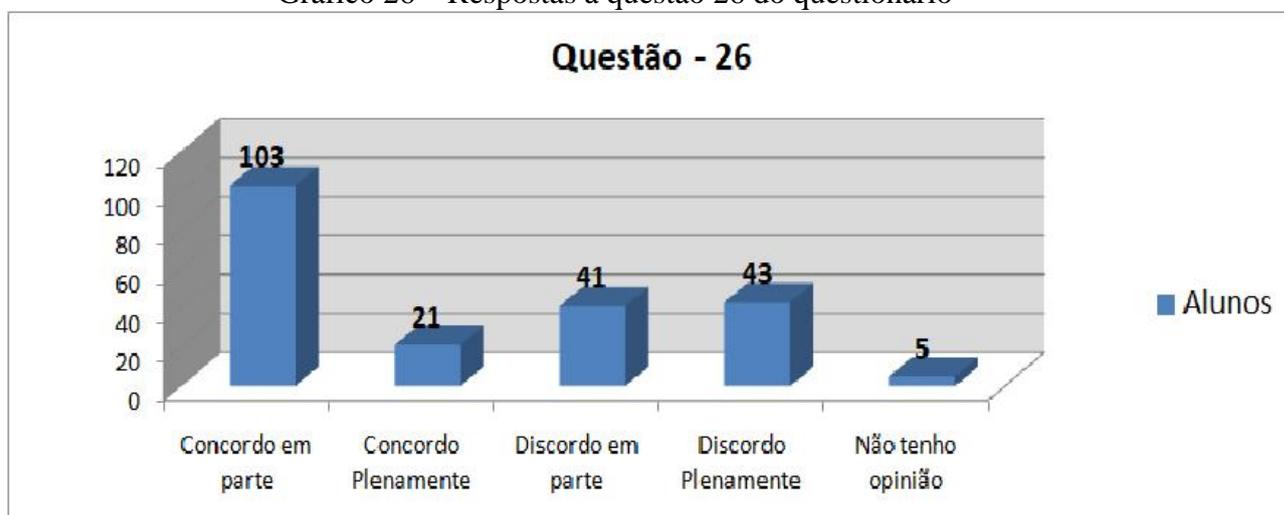
²⁶ Questão número 24 do questionário: A Política de Assistência Estudantil promovida pela Universidade é satisfatória para seu desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico, garantindo sua inclusão?

Gráfico 25 – Respostas à questão 25 do questionário



Procuramos saber também se as ações de assistência estudantil efetivadas na Universidade estão de acordo com as necessidades dos alunos cotistas/renda. Obtivemos as respostas conforme mostra o gráfico 26, abaixo:

Gráfico 26 – Respostas à questão 26 do questionário



Durante as entrevistas perguntamos aos alunos cotistas, que também são beneficiários da Política de Assistência Estudantil, se esta política garante sua inclusão e permanência na Universidade (questão número 7), e se os benefícios atendem às suas necessidades (questão número 8).

De modo geral, os alunos informaram que a assistência estudantil auxilia/ajuda, mas ainda não é suficiente para garantir sua permanência na Universidade.

A seguir, é possível observar as respostas dadas pelos estudantes entrevistados, relativas à seguinte questão (7): As ações da Política de Assistência Estudantil oferecidas pela UFRGS garantem sua inclusão e permanência na Universidade? De que forma?

ALUNO A	A permanência é um pouquinho complicada. Eu tiro do meu salário também, acaba que é um dinheiro quase que morto. Se eu for tirar de todas as apostilas, todos os métodos que eu tenho que tá sempre imprimindo, eu gasto cerca de uns 250 reais só em xerox, então a bolsa de 180 acaba não chegando, mas dá certo no fim. E permanência, eu não tenho assistência permanência, eu não tenho uma bolsa para permanecer na universidade, mas eu acho que só com a minha organização, só com o material e a passagem eu tô conseguindo levar. E meu emprego, se eu não tivesse meu emprego, seria um pouquinho mais complicado. Eu tenho uma colega que não trabalha, em muitas situações ela precisou tirar da passagem pra poder comer, daí não podia vir na aula...
ALUNO B	Eu acho que sim, porque, por exemplo, a questão do RU, é muito bom, o auxílio transporte também... Só que antes eu ganhava o auxílio do trem também, só que daí disseram que tu tem uma carteirinha de passe livre, que tu pode fazer.
ALUNO C	Elas ajudam, mas não garantem. Se não fosse essa ajuda com certeza eu não estaria aqui, mas são insuficientes. Tem momentos que eu observo assim, elas existem, mas deveriam ser mais intensas, mais fiscalizadas, e mais, como vou explicar, tipo não adianta tu só dá o peixe, entendeu? Tu também tem que oportunizar que aquela criatura aprenda a pescar. Por exemplo, eu tenho o auxílio moradia. Ele não é suficiente, ninguém paga aluguel de 450 reais pra morar num lugar onde tu tem a mínima condição de viver, aí ela ajuda, ela não é suficiente. Auxíliam.
ALUNO D	Não acho. Eu acho que é pouco. A UFRGS é a segunda economia do Rio Grande do Sul, a UFRGS tem condições de melhorar a permanência dos alunos. Claro a UFRGS tem muita coisa, a gente tem casa do estudante, a gente tem RU, tem isenção do RU, temos bolsas. Temos vários auxílios, auxílio-saúde é só para ambulatorial, se precisa de dentista, não pode, precisa de exames, também não pode, o Clínicas é público, o auxílio material não se compra todos os materiais, e o RU eu acho ótimo, tirando o sistema que é terrível, a bolsa não é suficiente. Eu venho da região metropolitana, por exemplo, eu ganho a passagem de Porto Alegre, mas a minha passagem ela é inteira e é mais cara. Mas, agora não to tendo aula todos os dias, não tenho condições, eu gastava 260 reais de passagem. Isso é mais da metade da bolsa, então não tem condições. Eu acho muito fraco assim sistema de permanência, e vejo muita gente deixando a Universidade por causa disso.
ALUNO E	Não. Na verdade, a minha permanência vai além dos auxílios, minha permanência vai do muito esforço, <i>stress</i> constante que é, e daí tudo na vida é uma questão de escolha né, apesar de ser muito difícil o dia a dia, tu ter vontade constante de desistir, enfim, tu tem que pensar né, ou faço agora, se eu for largar pra trabalhar eu não volto mais, então segura o que tiver como segurar, não dá pra sair não sai, ou vai sair vai gastar 20 pila ou, não dá pra querer ter tudo né, por exemplo, muitas vezes já deixei de ir em congresso que eu gostaria de ir, viajar, férias, férias não tem, vai curtir o carnaval aqui, não tem sabe, essas coisas tu vai te adaptando, questões financeiras não tem como tu viver, tu ganha o que de benefício, 100 reais por mês.
ALUNO F	Sim, mas de maneira precária, os valores das bolsas não são muito altos, o auxílio transporte não me garante o mês todo, eu tenho que desembolsar 50 reais no final do mês, às vezes 40 reais. Tem feriado né, às vezes atrasa e tu fica na mão entendeu, tu tem que desembolsar da tua grana, tirar de uma conta. É complicado, sabe.
ALUNO G	Olha, eu acho que é uma ajuda sim, sabe. Porque tipo, só o fato eles te dão o transporte acho que é uma coisa... Às vezes tu não tem mesmo pra vir, a função da ajuda dos materiais, que eu acho assim, que às vezes, se tu analisar, assim, dá 30 reais né, por... pra um semestre, assim, se tu dividir os meses e tal. Só que às vezes esse dinheiro do

	material, ele não abrange, tu precisa comprar um livro, e às vezes tu não tem. Dizer pra ti, eu tô no quinto, sexto semestre, eu não tenho (....) ainda não consegui comprar um (...) Porque tu tem outras prioridades e as coisas vão ficando pra trás.
ALUNO H	Garantir é um pouco forte essa palavra, eu acho que não garante, auxilia, até porque o custo de vida em Porto Alegre é alto. Não faço uso da casa de estudante, eu moro com a família do meu namorado, mas mesmo assim se tu precisar... Claro, tem toda uma questão econômica por trás, ultimamente o auxílio material, por exemplo, é 180 reais, às vezes um livro custa esse valor, não tem o livro na biblioteca... Então assim, ele não garante, os benefícios auxiliam, minhas refeições são feitas no RU, meus almoços, eu não janto muito. Eles não garantem, auxiliam, as bolsas que veio para complementar, não sei assim qual a situação da maioria, mas o meu caso por exemplo, eu não tenho um auxílio extra de familiar, então só depender dos auxílios em si não é o suficiente.

De modo geral, todos os alunos consideram importante a assistência estudantil oferecida pela Universidade. No entanto, consideram que os benefícios auxiliam mas não garantem efetivamente a permanência dos alunos em seus respectivos cursos. Foram mencionadas diversas dificuldades de permanência do aluno, tanto de manutenção de Xerox, compras de livros, dinheiro para alimentação, e passagens, especialmente daqueles que se deslocam de outras cidades para chegar até o campus. Mais carente ainda de recursos da assistência estudantil são aqueles que ingressaram por meio do SISU e que deixaram suas famílias e cidades de origem, de outros estados, em busca de uma universidade de excelência, e que, além das necessidades de transporte, alimentação e material ainda necessitam da casa do estudante.

Nesse sentido, Silveira (2012, p. 13) considera que “de nada adianta apenas a inclusão de alunos de baixa renda se não houver a paralela garantia de que eles possam participar ativamente da vida universitária, e concluir com sucesso tanto os cursos de graduação como os de pós-graduação”. De fato, com a pesquisa, percebemos que as políticas de acesso e permanência precisam estar conectadas e afinadas, na busca da efetiva democratização da educação superior. Isso, por sua vez, vai além da oferta de vagas, e implica ações de apoio e permanência junto aos estudantes que se encontram em situação socioeconômica vulnerável, e, em muitos casos, longe de suas respectivas famílias de origem.

De acordo com a resposta (acima) de um dos alunos, é possível observar que a possibilidade de sua permanência na Universidade vai além dos benefícios da assistência estudantil. Depende também de seu esforço como estudante que, apesar de precisar estar no mercado de trabalho para garantir o próprio sustento, está na universidade representando uma enorme parcela de estudantes que reivindicam o direito de acesso à educação superior, e uma oportunidade de mudar seu *status* social e econômico.

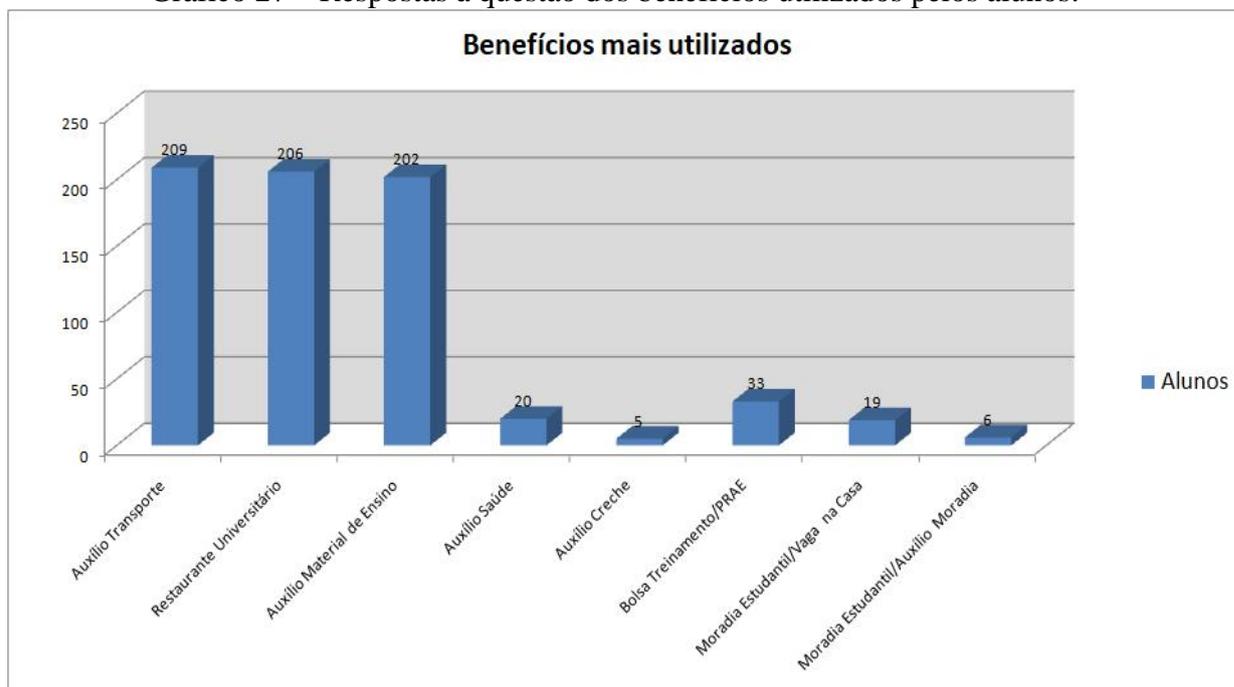
A questão seguinte corroborou as respostas da pergunta anterior. Ao questionarmos se a assistência estudantil atende às necessidades dos alunos cotistas, todos eles responderam que não totalmente. Ao mesmo tempo, os estudantes a definem como um grande auxílio, sem o qual não teriam como continuar frequentando as aulas.

A seguir, é possível observar as respostas dadas pelos estudantes entrevistados, relativas à seguinte questão (8): Os Benefícios da política de Assistência Estudantil atendem suas necessidades como aluno cotista, garantindo sua inclusão?

ALUNO A	Não 100%, mas ajuda muito, sem isso, eu acredito que eu não poderia vir à aula, como, por exemplo, o auxílio transporte, ele ajuda muito.
ALUNO B	Não
ALUNO C	Não atendem a mim e acho que nenhum aluno cotista 100%, mas sem elas tu não consegue continuar... A gente sempre tem que ver o lado bom.
ALUNO D	Não. Não atendem.
ALUNO E	Ajuda né, com certeza. Porque, imagina quantas pessoas não devem ter um auxílio... Então não dá pra ti exigir mais do que eles já dão né, eu acredito nisso, não tem como. Imagina a quantidade de alunos que tem, e com certeza eu sei de pessoas que na verdade tem o benefício e não precisam... Isso é muito triste, pra te dizer a verdade, saber de gente que tem carro né, enfim... Então, assim, ajuda bastante né, principalmente na questão de transporte né, e alimentação, ajuda.
ALUNO F	Até ajudam, mas são valores insuficientes.
ALUNO G	Eu acho que em certa forma sim.
ALUNO H	Ai, é como eu comentei, não garantem, mas para mim, como eu não fico dependendo da casa do estudante, acaba assim que eu tenho um apoio familiar, o que eu já procurei a UFRGS em quais sentidos, minha passagem garantida é o que não falta é o suficiente, alimentação também pra mim é o suficiente. No caso de quem mora na casa do estudante, tem que ficar de manhã, no final de semana é outro quesito, eu não fico dependente dessa questão, no quesito auxílio material falta né, como eu falei, mas aí entra o complemento com a bolsa.

Por meio da questão 27 do questionário, buscamos identificar quais os benefícios mais utilizados pelos estudantes, e o nível de importância que cada um tem, numa escala de alta, média e baixa importância, em sua vida acadêmica. Disparadamente, os três benefícios mais utilizados pelos alunos respondentes são: o Auxílio Transporte, o Auxílio Material de Ensino e o Restaurante Universitário. Os dois primeiros são benefícios pecuniários, depositados mensalmente na conta do aluno. Relativamente ao RU, o aluno beneficiário da Assistência Estudantil é isento, basta utilizar o cartão do aluno.

Gráfico 27 – Respostas à questão dos benefícios utilizados pelos alunos:



Essas informações estão de acordo com as respostas dadas pelos alunos cotistas nas entrevistas, ao serem questionados a respeito de qual benefício avaliam como mais importante, ou indispensável. Dois alunos responderam ser o Auxílio Transporte. Todos os demais responderam responderam ser o Auxílio Transporte e o RU os mais importantes em sua opinião. Pode-se observar abaixo o resumo das respostas à questão: Qual o benefício da PRAE que avalias mais importante /indispensável?

ALUNO A	As passagens com certeza, e o almoço, o RU.
ALUNO B	Em questão de necessidade eu acho que é o RU, só que em questão de quantidade seria o transporte. Que o transporte tu gasta mais, e eu não teria como ir de Sapucaia à agronomia de bicicleta, por exemplo.
ALUNO C	Na verdade, pra mim, seriam duas: o auxílio moradia e a passagem. Porque comida tu vive à miojo, ovo e banana. Como eu te disse, é o que tá acontecendo comigo neste exato momento. Mas se hoje eu receber a notícia que não tem mais auxílio moradia, vou ter que trancar a faculdade e voltar pra minha terra. Ainda volta de carona. Infelizmente é isso. Acho que em terceiro lugar seria o RU.
ALUNO D	Passagem.
ALUNO E	É transporte e alimentação.
ALUNO F	Do transporte.
ALUNO G	Ah eu, pra mim acho que é o do transporte. Acho que o transporte, a função do material... Mas o transporte, a função de tu te locomover, material tu da um jeito, no semestre passado, em função de ter atrasado PRAE, eu me prejudiquei, porque eu não tinha o TER e sem benefício eu não consegui vir, não tinha passagem pra ir,

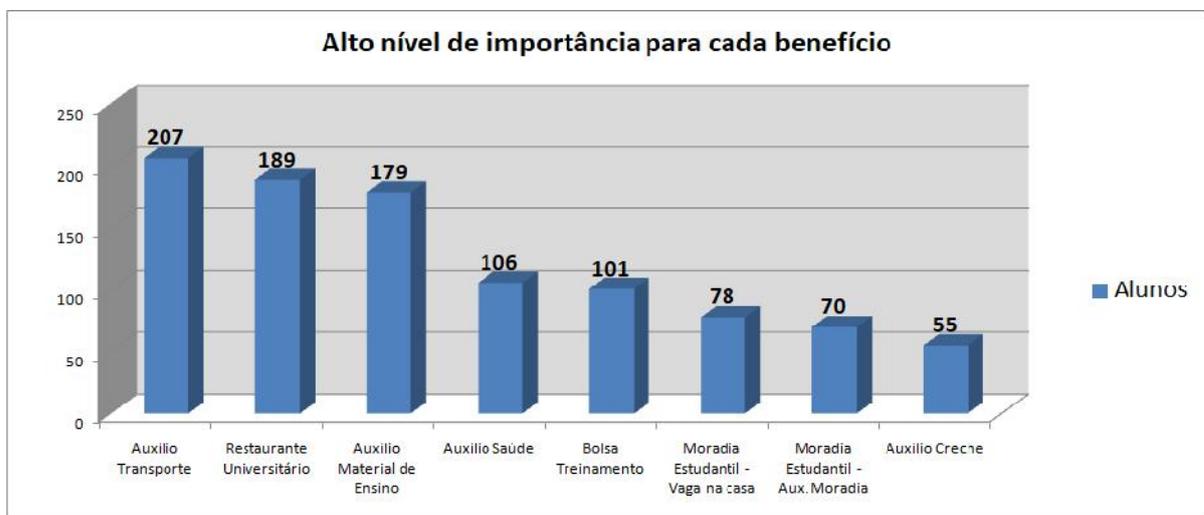
	entendeu, então acho que o transporte, ele é bem importante.
ALUNO H	O RU com certeza. Não sei por que aqui no centro, no campus do centro, tu tem vários leques de possibilidades porque tu tá no centro, então tu tem várias opções pra tá se alimentando, talvez um mais em conta que eu desconheça daqui, mas o Campus Vale é bem restrito, são três restaurantes que tem o da (...) e os dois que eles falam que é a lancheira do Tonho, e os preços, assim, é uma média de 15 reais por refeição eu acho, eu acredito, então isso no final do mês pesa bastante, então o RU eu acho que é melhor benefício, saco vazio não para em pé (risos)

Nas entrevistas, também perguntamos aos alunos qual a importância que os benefícios têm em sua vida acadêmica. Foi possível observar, pelas respostas, que apesar de serem considerados pelos próprios alunos como incipientes, os benefícios são ainda de extrema importância para sua manutenção e permanência na universidade, conforme mostram os relatos abaixo, referentes à questão: Qual importância têm os benefícios da AE/PRAE na sua vida acadêmica?

ALUNO A	Têm muita importância, graças a essa assistência que eu consigo me virar, a princípio é isso, o direito de ir e vir que a universidade tá oferecendo.
ALUNO B	Alta importância, mesmo que não atendam minhas necessidades, vale muito.
ALUNO C	Senão não estaria aqui. Sou muito grata. Sinceramente, se não é o fato de eu ter RU, o fato de eu ter auxílio moradia, de eu ter auxílio passagem, e auxílio material, simplesmente não tinha como.
ALUNO D	Toda importância. É muito pouco, é muito difícil eu me desdobrar com o que eu tenho, mas se eu não tivesse eles, eu não podia estudar.
ALUNO E	Ah, muito importante. Por exemplo, se eu não tivesse o RU, se eu não tivesse plano, o transporte, não poderia continuar. Transporte eu acho essencial assim por que eu pego dois pra ir e dois pra voltar, isto dá uns 20 reais por dia, imagina, não existe, então tem uma importância bem grande sim.
ALUNO F	O auxílio transporte tem bastante importância, e o de material também, é um gasto importante também, o RU eu não uso bastante, tem uma galera que usa mais, mas eu janto todos os dias, é um gasto a menos em casa com comida, não preciso comer quando chego em casa. O auxílio saúde eu uso pouco.
ALUNO G	Pra mim, assim, é o que eu falo, ajuda muito, a função que é com o benefício que eu recarrego meu cartão Tri, é com o benefício que eu ando, entendeu, é com esse vamos supor, é com esse 180 que eu peguei de material, eu vou lá e junto, o que tem que tira cópia eu tiro... Mas daqui a pouco tem o livro que eu quero comprar que mais ou menos dá, ou às vezes nesse próprio benefício eu tiro e boto o meu Tri escolar, sabe.
ALUNO H	Ah, pra mim é muito importante, como eu falei, meu deslocamento pra faculdade, morar em Esteio, tenho almoço, janta, não me preocupo com essa despesa... O auxílio material é fundamental, é, mas assim, o auxílio material não tem uma data pra entrar né, eu não conto muito, me preparo o máximo possível pra não contar com ele, mas a passagem e a alimentação são. Onde moro, eu caminho 15 minutos, e à noite meu namorado caminha comigo, então eu não sinto perigo, é tranquilo, não me importo. Só em dia de chuva que é um pouco mais complicado,

mas o auxílio à passagem de Porto Alegre né, mais o custo do cartão, às vezes não é o suficiente.

A partir das respostas recebidas, tanto nas entrevistas quanto nos questionários, foi identificada a unanimidade da “alta importância” dos benefícios na vida acadêmica dos alunos cotistas. Com a questão de número 27 do questionário, tínhamos o objetivo de observar qual ou quais benefícios são considerados mais importantes para os alunos. As respostas revelaram a seguinte ordem de importância (considerando 213 respostas para cada item):



Ressaltamos, por oportuno, que esse questionamento possibilitava selecionar respostas individuais, para cada benefício, em uma escala de respostas contendo: alta importância, média importância, baixa importância, não faz diferença ou não utilizo.

No gráfico acima, utilizamos como exemplo todas as respostas que identificaram a escala “alta importância”. As demais escalas podem ser observadas no Apêndice F, no qual constam os gráficos em separado²⁷, representando as respectivas respostas por tipo de benefício.

No gráfico acima, visualizamos que o Auxílio Transporte, o Restaurante Universitário, e o Auxílio Material de Ensino são os benefícios considerados de maior importância na manutenção dos alunos – o que está de acordo com o gráfico 27, o qual demonstra os benefícios mais utilizados pelos discentes.

As duas últimas questões propostas nas entrevistas buscaram recolher sugestões dos

²⁷ No referido apêndice são apresentados oito gráficos (um para cada tipo de benefício), enumerados do 28 ao 35.

estudantes cotistas, quanto às ações da assistência estudantil da universidade. Perguntamos aos alunos se havia, em sua opinião, alguma ação ou benefício que consideraram importante na Política de Assistência Estudantil, e que ela ainda não contempla. Os alunos responderam, com algumas sugestões, conforme resumo abaixo.

- Bolsa Permanência para todos e não somente para alguns cursos;
- Ter, a exemplo do que já existe na agronomia, um servidor capacitado para dar orientações aos estudantes, para melhorar o desempenho;
- Não necessitaria aumentar e sim melhorar as ações que já temos;
- Espaço de atendimento psicológico para os alunos cotistas, e uma campanha de inserção bem grande, para que as pessoas aceitem os cotistas na Universidade;
- Melhoria no atendimento à saúde;
- Uma bolsa de estudo para permanência do aluno na Universidade, se possível no valor de um salário mínimo;
- Auxílio para despesas com moradia, despesas básicas como luz, água, internet.

A seguir, é possível observar as respostas dadas pelos estudantes entrevistados, relativas à questão: Tem alguma ação/benefício que consideras importante, e que a Política de AE ainda não oferece?

ALUNO A	Não, eu acho que a universidade oferece o subsídio essencial. Só acho que esse benefício de bolsa permanência não é todos que recebem né, e eu acho que todos deveriam receber, independente.
ALUNO B	Eu não sei como está no restante da UFRGS, mas na agronomia tem uma funcionária que ela presta um serviço para todos, cotistas ou não, ela te escuta e vê como tu poderia melhorar o teu rendimento na universidade. Ela até fez um exercício comigo que é de marcar tudo o que eu faço de segunda a segunda, tipo, ver quanto tempo eu gastei no transporte, ver quanto tempo eu gasto estudando para tentar ver qual horário eu poderia estudar, para ver como eu poderia estudar...
ALUNO C	Olha, na verdade, não adianta eu querer implementar mais coisas, o que eu acho que deveria acontecer é que as que já existem fossem melhoradas em todos os sentidos, em valores, em acompanhamentos, e em instrumentalização, para que o aluno cotista consiga respirar sozinho. Porque não adianta tu só dar aquela assistência e não oportunizar à pessoa andar com as próprias pernas.
ALUNO D	Espaço psicólogo para os alunos cotistas, e uma campanha de inserção bem forte, eu pensaria assim, uma campanha que seja criada e promovida pelos próprios alunos cotistas. Porque as pessoas não querem a gente aqui, e elas deixam isso muito claro, mas eu acho que psicólogos, já tentei conversar com a PRAE com uma assistente social, e eu não fui ouvida.

ALUNO E	Saúde é muito importante, eu acho que os três ali seriam os tops, porque é complicado né, pra quem não tem plano, condições de pagar e tal. Às vezes até tem atendimento de odonto, mas é difícil de conseguir, e eles até falam que eles tem, mas é, por exemplo eu tenho, não é pela PRAE. Eu vou no psicólogo na psico da UFRGS, e lá a gente paga um valor simbólico, assim, conversa com o psicólogo, e tu entra em um acordo de como é que tu vai pagar. Por sinal eu pago dois reais por uma sessão de terapia.
ALUNO F	Não sei se pode, mais uma bolsa estudo, para o pessoal permanecer aqui. Uma bolsa que garanta o mínimo, que a galera consiga se sustentar um pouco, consiga focar mais nos estudos, não tenha que tá se matando, trabalhando o dia todo, uma coisa que de pra ti tá com um trabalho de meio turno, que daí tu tem mais tempo de estudo. Não, mas um valor bacana, um salário mínimo, claro, não sei se isso é possível na nova conjuntura, mas um negócio desse tipo, ou pelo menos aumentar um pouco a grana dos benefícios que já tem.
ALUNO G	Sugestão, assim como tem o aluno que vem pra casa do estudante ou que ele que tivesse o auxílio, ah, mas daí o auxílio só se tu paga o aluguel, mas tipo, daqui a pouco eu não pago aluguel, mas eu tenho uma despesa com uma água com uma luz, uma internet, são coisas que são necessárias sabe, são mais ou menos isso.
ALUNO H	Eu acho que no quesito saúde, às vezes que eu procurei não foram muito eficientes.

Na última questão, perguntamos se os alunos cotistas gostariam de deixar sugestões, ou registrar alguma informação que não havia sido contemplada. Com exceção de um único que não contribuiu, e um segundo que respondeu não ter mais nada a acrescentar, surgiram algumas sugestões, dispostas abaixo:

- Incluir mais os cotistas em atividades, dentro da instituição, com as quais eles tenham afinidade, a exemplo dos grupos de esportes da UFRGS;
- Que os professores saíssem de suas “bolhas” e reconhecessem que os alunos têm afinidades diferentes;
- Enxergar o aluno cotista como parte integrante desta Universidade, e de que se trata de um aluno trabalhador, o qual tem outras necessidades e necessita trabalhar para ganhar seu sustento e se manter graduação;
- Que o aluno cotista não seja vitimizado, e sim reconhecido por sua realidade diferenciada dos demais que não ingressaram por cotas;
- Reduzir o número de bolsas e aumentar o valor das existentes, para que o aluno cotista possa se inserir em atividades de pesquisa;
- Possibilitar o acesso a todos e não somente a uma minoria, oportunizar aos alunos de baixa renda a inserção em projetos de extensão;
- Um serviço de orientações gerais para que o aluno possa conhecer a instituição, que lhe sejam apresentados programas e serviços que lhe garantam acessibilidade, como por exemplo, o Moodle;
- Melhorar o sistema de ingresso, para que sejam identificadas as fraudes de ingressos de alunos pelas cotas raciais e pelas sociais também.

A seguir, é possível observar as respostas dadas pelos estudantes entrevistados, relativas à questão: O que mais gostaria de relatar ou manifestar que considere importante? Alguma crítica e/ou sugestão, ou algo mais que gostaria de deixar registrado?

ALUNO A	Pra mim tá tranquilo. Não sei se serve, mas esses tempos a PRAE mandou um e-mail, avisando que ia ter peneirão de futsal, eu participei, passei, tô no time de futsal da UFRGS, e eu achei isso super interessante, uma forma de incluir as pessoas no lugar onde elas gostam de estar.
ALUNO B	Eu gostaria que os professores saíssem daquela bolha que eles estão, de achar que todo aluno, pelo menos na agronomia é assim, eles acham que todos os alunos vão para a pesquisa, só que eles têm que abrir a mente e ver que os alunos têm afinidades diferentes... parece que eles estão tentando fazer com que a gente siga no que eles querem, e eu vejo que a agronomia tem também muitos professores com a mente bem fechada. Só que a gente não tem que só ter acesso ao conhecimento que eles têm, é saber como aplicar o conhecimento...
ALUNO C	Eu acho que a Universidade como um todo, não só o setor de ações afirmativas tem que ver o cotista, enxergar o cotista e oportunizar pra ele não se sentir só o cotista, mas parte integrante dessa universidade, ter cursos que pensem nele como um aluno tanto quanto o outro, e que de alguma forma o professor consiga achar um meio de que ele consiga atingir os mesmos objetivos que os outros conseguem. Eu preciso trabalhar. A universidade tem que ter consciência que existe aluno trabalhador aqui dentro. Porque se não trabalhar, não vai ter o que comer. Eu acho assim, que Universidade devia reunir os cotistas, reunir os reitores e o corpo docente, e achar um jeito de pensar nisso, sabe, não como uma forma de facilidade, não quero facilidades pro aluno trabalhador, mas quero meios para que ele consiga chegar junto com o outro que não precisa trabalhar. E existem esses meios. Eu não tô me vitimizando. Pelo contrário, eu acho que o cotista precisa não ser visto como uma vítima, e sim como alguém que o sistema deixou pra trás. Que a gente tem obrigação de trazer pra frente, caminhar junto entendeu?
ALUNO D	A minha sugestão, diminuir o número de bolsas e aumentar o valor das atuais, ajudaria muita gente. Gostaria muito de fazer pesquisa, trabalhar com o professor na área que eu quero. Queria ter tempo e ter cabeça para isso, porque a gente tem uma qualidade de ensino bastante alta, só que só algumas pessoas podem fazer isso, e não são os alunos de renda baixa. Essas pessoas que continuam aqui dentro, essas pessoas vão dar aula dentro da Universidade, eles vão perpetuar esse mesmo sistema, isso é bastante preocupante. Eu queria fazer pós, eu queria fazer mestrado.
ALUNO E	Não
ALUNO F	Queria falar sobre um negócio que ajuda na permanência do pessoal. Quando tu entra na universidade, ter alguém que te oriente, questões básicas, te falar que existe <i>moodle</i> . Eu não sabia, demorei pra descobrir, onde é que tem tais serviços da universidade que pode usar pra ti, ou que possa utilizar para ajudar no curso, onde é que tu pode pegar um computador para fazer um trabalho da faculdade, para quem não tem internet em casa... Essas coisas básicas é bom ter uma orientação, parece que é só para quem conhece, não para quem é de fora.
ALUNO G	Não, pra mim tá, acho que todas as perguntas foram bem, acho que tudo foi dito e falado, pra mim tá tudo tranquilo.

ALUNO H	Acho que os benefícios podem ser melhorados. Outra questão no sentido de renda e raça, alunos que entraram por cotas para negros, e tu acha que uma falha do sistema? Porque na época que eu entrei, a documentação pra mim entrar foi muito extensa, então eu acho curioso como isso passa despercebido.
----------------	---

De forma geral, os dados quantitativos e qualitativos apresentados neste capítulo, organizados e analisados mediante as respostas de duzentos e treze alunos respondentes do questionário, e oito alunos participantes das entrevistas, indicam que a UFRGS necessita enfrentar desafios significativos na efetiva execução das políticas de acesso e permanência, as quais, no contexto das práticas do campo empírico, estão relacionadas às políticas de cotas e assistência estudantil.

No contexto de produção de textos, podemos concluir que nosso estudo está diretamente relacionado com o conceito bidimensional de Nancy Fraser (2003), pois as cotas aqui estudadas, com recorte renda inferior, representam as duas dimensões de reconhecimento e redistribuição. A perspectiva do reconhecimento está identificada nas cotas de ingresso por ensino público, autodeclarados PPIs, com renda inferior; e o conceito de redistribuição está intimamente ligado às cotas de egresso de ensino público, renda inferior.

As duas categorias analíticas foram criadas para dar conta das duas políticas: acesso, a exemplo da inclusão pela Política de Ação Afirmativa, e permanência, através da Política de Assistência Estudantil.

Conforme demonstra o quadro abaixo, podemos concluir que não houve avanço com relação a Política de Assistência Estudantil, apesar do significativo aumento da demanda:

Recursos PNAES desde 2010:				
Ano	Total Recursos PNAES	Reajuste	Nº médio Benef./% aumento	
2010	R\$ 7.735.805,00		1.590	
2011	R\$ 10.908.977,00	41,02%	1.637	2,95%
2012	R\$ 13.891.192,00	27,35%	1.889	15,39%
2013	R\$ 14.130.505,00	1,72%	2.215	17,25%
2014	R\$ 15.046.735,00	6,48%	2.426	9,52%
2015	R\$ 17.963.284,00	19,39%	2.819	16,19%
2016	R\$ 18.941.439,00 (previsão)	5,44%	3.823*	35,61%

Observa-se que o percentual do aumento do número de beneficiários foi maior que o percentual de reajuste dos recursos do PNAES repassados para a Assistência Estudantil desde 2010. Curiosamente, entre os anos de 2012 e 2013, em que se tornou oficial a Lei de Cotas, houve um aumento considerável do número de beneficiários, e o menor reajuste de recursos

repassados, em relação a todos os outros anos. Desde então, segue a lógica desproporcional de maior índice de crescimento do número de beneficiários, para o menor índice de reajuste.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo são mais do que simplesmente os resultados de uma produção teórico-conceitual. Elas são também um resumo de nossa experiência como aluna-pesquisadora, imbricada e mergulhada no campo empírico, e como profissional preocupada com as inquietações e os questionamentos acerca de uma crescente demanda de estudantes com perfil socioeconômico pouco favorável, e muito vulnerável, diante de uma política estudantil defasada e ameaçada de cortes de recursos.

A relevância da temática estudada confirmou-se logo na fase de elaboração do projeto de pesquisa – na fase da construção do objeto, ao elaborarmos o levantamento que resultou no estado da arte, pois encontramos diversas teses e dissertações que abordavam essa temática.

Trabalhar metodologicamente com análise de conteúdo, e sistematizar a pesquisa quantitativa e qualitativamente constituiu para nós certa novidade, e demandou bastante trabalho na elaboração de tabelas e gráficos.

Acreditamos que para obter justiça social nas políticas de acesso e permanência na Universidade necessitamos de muitos avanços institucionais, para chegarmos numa perspectiva de igualdade de oportunidades, de justa distribuição e reconhecimento. As políticas públicas de acesso e permanência, especificamente as de cotas e assistência estudantil, emergentes da proposta de expansão e democratização do ensino superior, surgem num período crítico no Brasil, de forte ação neoliberal sobre as políticas sociais, o qual preconiza privatizações e contenções de gastos públicos, mediante uma proposta de estado mínimo.

Diante do modelo de justiça social pretendido na educação superior, e em face das particularidades socioeconômicas que caracterizam o perfil da maioria da população de estudantes que lutam por uma vaga na Universidade, a efetividade da assistência estudantil como política pública de permanência torna-se uma exigência para a democratização e a qualidade da educação.

É possível concluir que não está se fazendo justiça do ponto de vista do reconhecimento, pois a Universidade ainda tem muitas barreiras a vencer contra o preconceito

e a discriminação de parte da comunidade acadêmica; e tampouco do ponto de vista redistributivo, pois houve um avanço na demanda e não ocorreu aumento de recursos.

Os dados revelam que os estudantes atingidos pelas políticas de inclusão na educação superior, por meio das políticas de acesso, sofrem constantes processos de exclusão na luta por reconhecimento. Além disso, apesar do aumento da demanda das políticas de democratização e expansão na educação superior, as quais alcançam uma parcela gradualmente maior da sociedade que antes não tinha acesso a este nível de formação, não há ampliação de recursos para investimento nas políticas de assistência estudantil, o que torna cada vez mais distante alcançar justiça social na redistribuição.

As vozes dos estudantes nos revelaram situações nas quais os mesmos estudantes que anseiam por reconhecimento para pertencer a esse espaço institucional presenciam práticas de exclusão, e não se sentem parte da Instituição. Os cotistas precisam se destacar pela diferença para ingressar pelo Sistema de Cotas, ao passo que, para garantirem sua permanência, dependem de sua capacidade de se tornarem “iguais”.

Em geral, observamos que os estudantes são críticos com relação à Universidade e, mais ainda em relação aos professores. Observamos também, diferentes percepções dos cursos em que os estudantes estão matriculados, tornando a pesquisa bastante diversificada e instigante.

Alguns alunos são muito críticos com relação a sua condição de cotista e ao que observam ao ser redor, relatando situações de discriminação e falta de preparo por parte dos docentes, por outro lado, identificamos aqueles que relacionaram as cotas à idéia de favor, não questionando a própria realidade, tão pouco a situação de injustiça em que vivem.

Para finalizar, gostaria de dizer o quanto foi importante essa experiência como aluna do Mestrado. Não foi uma tarefa tranquila, muito menos fácil. Antes de tudo, por ser minha primeira experiência com pesquisa. Depois, por partilhar, também eu, da realidade a qual muitos alunos cotistas se referiram nas entrevistas: sem tempo integral para dedicação exclusiva aos estudos, pois preciso trabalhar para sustentar minha filha. E ainda, devido a todos os problemas que foram surgindo no decurso do mestrado: situações de perdas irreparáveis na família, as quais infelizmente ficarão marcadas pra sempre na minha memória.

Minha condição de vida também me reportou muito às falas dos alunos cotistas, enquanto me contavam sobre suas perspectivas, trajetórias e angústias. Também sou egressa de escolas públicas, e tive uma educação defasada e marcada por muitos desafios.

Os alunos participantes da pesquisa contribuíram muito para nossa reflexão e, com suas histórias de vida e trajetórias acadêmicas pintaram uma tela de fundo para embasarmos nosso estudo, direcionando-nos a uma viagem pelo tempo, em que observamos o quanto sofremos com a falta de políticas inclusivas e afirmativas.

Boaventura de Souza Santos (2011), ao analisar as transformações recentes no sistema de ensino superior e o impacto destas no sistema público, identifica três crises que defrontam a universidade do século XXI: Crise da Hegemonia, que é marcada pelas contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do tempo vem-lhe sendo atribuídas com as transformações da sociedade. A segunda crise é a da legitimidade, quando a universidade deixa de ser uma instituição consensual, em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados, através de restrições de acesso por um lado, e das exigências sociais e políticas da democratização que implicam em reivindicação de igualdade de oportunidades para estudantes de classes populares.

A terceira crise identificada por ele é a institucional, refere-se à contradição entre a disputa pela autonomia, em função de seus valores e objetivos, e a crescente pressão para submeter esta autonomia a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social.

O autor conclui que, longe das universidades poderem resolver suas crises, elas apenas evitam que estas se aprofundem descontroladamente. Propõe, então, uma reforma democrática e emancipatória da universidade pública, que deveria responder criativamente e de uma forma eficaz aos desafios que se defrontam na nossa nova realidade educacional.

Nessa linha, consideramos que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul não está isenta de enfrentar essas três crises ao longo de sua história, especialmente ao se deparar com uma nova realidade apresentada pela proposta de democratização do acesso ao ensino superior público.

As instituições de ensino superior atingidas pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas, e pela conseqüente redução financeira e descapitalização das universidades públicas decorrentes do sistema capitalista e do mercado neoliberal que nos afronta cada vez mais com privatizações e redução do estado, estão em grave crise institucional, e resultam da perda geral das políticas sociais.

Diante desse contexto, é difícil garantir qualquer objetivo de democratização que vise ampliação de acesso às universidades públicas que estão sofrendo com cortes e ameaças de privatizações. Segundo Santos (2011, p. 67):

Na área do acesso, a maior frustração da última década foi que o objetivo da democratização do acesso não foi conseguido. Na maioria dos países os fatores de discriminação, sejam eles de classe, a raça, sexo ou etnia, continuaram a fazer do acesso uma mistura de mérito e privilégio. Em vez de democratização, houve massificação e depois, já no período da alegada pós-massificação, uma forte segmentação do ensino superior com práticas de autêntico *dumping social* de diplomas e diplomados, sem que nenhuma medida *anti-dumping* eficazes tenham sido tomadas.

Nesse contexto, a universidade pública é um bem ameaçado e, segundo Boaventura esta ameaça não vem somente do exterior e sim do interior destas instituições. É necessário que a universidade assuma os riscos de romper com essa crise institucional e trabalhe no sentido de garantir justiça social com equidade, tanto no acesso quanto na permanência dos seus estudantes.

Por fim, concluo com satisfação. Ao ter construído este estudo, sem ter a intenção de encontrar todas as respostas, recordo Minayo (2011): certamente, o ciclo nunca fecha, pois toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos, provoca mais questões para aprofundamento posterior.

REFERÊNCIAS

ANDIFES. **IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras**. Uberlândia. Julho de 2016. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Pesquisa-perfil-discente_ANDIFES.pdf. (acessado em set./2016)

ANDRADE, Fernando Teixeira de. **O Pensador**. Disponível em: [https://pensador.uol.com.br/autor/fernando teixeira de andrade/](https://pensador.uol.com.br/autor/fernando%20teixeira%20de%20andrade/). (acessado em set./2016)

ANDRÉS, Aparecida. **Aspectos da assistência estudantil nas universidades brasileiras**. Biblioteca digital da câmara dos deputados. Outubro/2011. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/7284/aspectosassistencia_andres.pdf – (acessado em junho/2016).

ANHAIA, Bruna Cruz de. **Educação superior e inclusão social: um estudo comparado de duas ações afirmativas no Brasil – dos debates à prática**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

ARENHALDT, Rafael; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; CARDOSO, Susana; SANTOS, Nair Iracema Silveira dos Santos; TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato (Orgs.). **Por uma política de ações afirmativas: problematizações do programa conexões de saberes/UFRGS**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **Educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

BATISTA, Neusa Chaves. **Políticas públicas para a gestão democrática da educação básica: um estudo do Programa Nacional de Formação de Conselheiros Municipais de Educação**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

_____. Políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior: o Conselho Universitário como arena de disputas. **Ensaio: avaliação de políticas educacionais**. Rio de Janeiro. Vol. 23, nº 86. pp. 95-128, jan./mar. 2015.

BATISTA, Neusa Chaves; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Formação de gestores escolares para a educação básica: avanços, retrocessos e desafios frente aos 20 anos de normatização da gestão democrática na LDBEN**. Porto Alegre: Evangraf, 2016.

BELLO, Luciane. **Política de ações afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998. pp. 39-64.

_____. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.) **A Miséria do Mundo.** Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição (1988). **Constituição Federal de 1988.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 2002.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 12.711** que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012.

CANDAU, Vera Maria. Conversas com...Sobre a didática e a Perspectiva Multi/intercultural. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 95, pp. 471-493, maio/ago. 2006 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

CARVALHO, José Jorge. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação e ações afirmativas:** entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, pp.161-190.

CATTANI, Antonio David (Org.). **Riqueza e Desigualdade na América latina.** Porto Alegre: Zouk, 2010, pp. 05-58.

CORTES, Soraya Maria Vargas. Como fazer análise qualitativa de dados. In: **Métodos e técnicas de pesquisa: modelando as ciências empresariais.** São Paulo: Saraiva. 2012. pp. 321-363.

COSTA, Simone Gomes. **A equidade na educação superior:** uma análise das políticas de assistência estudantil. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: **Cadernos de pesquisa.** São Paulo N. 116 (jul. 2002), pp. 245-262.

DESLAURIERS, Jean Pierre; KÉRISIT, Michéle. **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e Metodológicos**. 4ª ed. Vozes: Petrópolis, RJ, 2010, pp. 127-153.

ESPINOZA, O. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas publicas Y política educacional. In: **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.17, n.8. Arizona, abril de 2009, pp. 1-13.

ESTÊVÃO, Carlos. **Justiça e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERES, João Junior; DAFLON, Verônica Toste. Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior. In: **Cadernos do Desenvolvimento Fluminense**, v. 5, 2014, pp. 31-43.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da Justiça na era Pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (org.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2009

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GRISA, Gregório Durlo. **As ações afirmativas na UFRGS: uma análise do processo de implantação**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

GROULX, Lionel H. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2010, pp.127-153.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (Des)Caminhos da Política de Assistência Estudantil e o Desafio na Garantia de Direitos**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Porto Alegre: PUC, 2012.

MATTOS, Patrícia Castro. **A sociologia do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser**. São Paulo: Annablume, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do Conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Abrasco, 1994.

_____. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, novembro/2002, pp. 197-217.

MOEHLECKE, Sabrina; CATANI, Afrânio Mendes. **Reforma e Expansão do Acesso ao Ensino Superior**: balanço e proposições. Série Documental. Textos para Discussão. MEC/INEP, 2006.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das Políticas Públicas**. 2ª ed. Pelotas: EDUCAT, 2004.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e o papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

RAWLS, John. **Uma teoria da Justiça**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016. (Coleção justiça e Direito).

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. In: **Diálogo Educ**. Curitiba, v.6, n.19, set./dez. 2006, pp. 37-50.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, J. A dimensão da Política de reconhecimento. In: AVRITZER, L; DOMINGUES, M. **Teoria social e Modernidade no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000ª.

TANIKADO, Grace Vali Freitag. **Ações afirmativas na UFRGS**: um percurso cartográfico. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

APÊNDICE A

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, _____, declaro estar livre e esclarecido (a) ao participar da pesquisa intitulada: “**Ação Afirmativa para a Educação Superior na Assistência Estudantil para estudantes de baixa renda na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS**”, que tem por objetivo Analisar em que medida a política de Ação Afirmativa impacta na política de Assistência Estudantil para estudantes de baixa renda na Universidade Federal do Rio grade do Sul – UFRGS, de responsabilidade da pesquisadora Elenice Cheis dos Santos, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais, sob a orientação da Professora Doutora Neusa Chaves Batista.

Sua forma de participação consiste em responder a uma entrevista semiestruturada, contendo em torno de 12 (doze) questões abertas. Solicitamos que a entrevista seja gravada, transcrita e focalizada no subtema de pesquisa intitulado: **Política de assistência estudantil para estudantes cotistas de baixa renda da UFRGS**. A pesquisa está em andamento utilizando dados de diferentes fontes. Por esta razão, solicito autorização para utilizar o conteúdo de sua entrevista como dado de pesquisa. Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho. Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser no caso de sua participação como autor ou co-autor.

Além disto, a participação é voluntária, sendo que a desistência não acarretará ônus ao participante, assim como eventuais dúvidas do participante poderão ser sanadas a qualquer tempo. A pesquisa não trará ganhos ao participante, mas contribuirá para um maior conhecimento sobre o tema. Após ser devidamente informado/a de todos os aspectos das pesquisas e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu concordo em conceder entrevista para a pesquisa acima identificada.

Assinatura do/a participante

Assinatura do pesquisador/a

Porto Alegre, ____ de _____ de 2017.

Professora orientadora/pesquisadora: Neusa Chaves Batista – Doutora em Educação – Professora Adjunta do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação/UFRGS. E-mail: neuchaves@gmail.com
Mestranda/pesquisadora: Elenice Cheis dos Santos – Mestranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS. Email: elenicecheis@gmail.com

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista semiestruturada

1. PERFIL:

- a) Nome completo:
- b) Idade:
- c) Cartão:
- d) Contato:
- e) Local de nascimento:
- f) Curso de Graduação:
- g) Turno:
- h) Forma de ingresso: (identifica se vestibular ou SISU):
- i) Modalidade de ingresso: (identifica o tipo de cota):
- j) Cidade de origem e de moradia dos pais:
- k) Escolaridade dos pais: Pai Mãe
- l) Profissão dos pais: Pai Mãe
- m) Número de integrantes possui seu grupo familiar:
- n) Grau de parentesco dos integrantes:
- o) Ano/Semestre de ingresso na UFRGS:
- p) Ano/Semestre que adquiriu benefícios da PRAE:
- q) Ocupação/Atividade:

2 – CATEGORIA JUSTIÇA SOCIAL: Ações Afirmativas/Sistema de reserva de vagas

1. O Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, através do sistema de reserva de vagas para alunos cotistas promove a inclusão no ensino superior em sua opinião? De que forma?
2. O Sistema de Cotas promove a justiça Social numa perspectiva de igualdade em sua opinião? Em que aspectos?
3. Seu ingresso como aluno cotista lhe possibilitou perspectivas diferenciadas em termos de futuro, projetos profissionais ou familiares? Em que aspecto você considera positivo ou negativo ser um aluno cotista?
4. A Universidade está promovendo condições para que você se sinta inserido nas ações, atividades e serviços oferecidos para toda a população acadêmica?
5. Como está sendo sua experiência de aprendizado e convivência com toda a comunidade acadêmica (colegas cotistas, não cotistas, professores e servidores da Universidade)?

6. Você se sentiu (ou foi) discriminado ou excluído em alguma oportunidade em sua vivência até agora como aluno cotista? De que forma?

3 – CATEGORIA INCLUSÃO/PERMANÊNCIA: Assistência Estudantil

7. As ações da Política de Assistência Estudantil oferecidas pela UFRGS garantem sua inclusão e permanência na Universidade? De que forma?
8. Os Benefícios da Política de Assistência Estudantil atendem suas necessidades como aluno cotista, garantindo sua inclusão?
9. Qual o benefício da PRAE que você avalia como mais importante/indispensável?
10. Há alguma ação/benefício que você considera importante, e que a Política de Assistência Estudantil ainda não oferece?
11. Qual a importância dos benefícios da AE/PRAE na sua vida acadêmica?
12. O que mais gostaria de relatar ou manifestar que considere importante? Alguma crítica e/ou sugestão, ou algo mais que gostaria de deixar registrado?

APÊNDICE C

Questionário

Perfil dos alunos Egressos de Escola Pública Renda Inferior, e Egressos de Escola Pública Autodeclarados PPI Renda Inferior da UFRGS.

Eu, ELENICE CHEIS DOS SANTOS, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - FACED, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo como orientadora a Professora Neusa Chaves Batista, na linha de Pesquisa Políticas e Gestão de Processos Educacionais, e servidora da UFRGS, estou realizando um levantamento de dados dos alunos que ingressaram pelo Sistema de Cotas/Renda do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, e beneficiários do Programa de Benefícios da Universidade, para a minha pesquisa no Mestrado. O objetivo deste questionário é, primeiramente, elaborar o perfil destes alunos ingressantes por cotas/renda, bem como levantar dados sobre os processos de inclusão destes alunos na garantia da igualdade e equidade numa perspectiva de promoção de Justiça Social na Democratização do Ensino Superior. Para tanto, gostaria que você preenchesse os dados abaixo e me retornasse o formulário. Agradeço desde já sua ajuda e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que sejam necessários. (elenice.cheis@ufrgs.br). A aceitação para responder o questionário abaixo pressupõe consentimento para utilização dos dados na pesquisa de Mestrado que está sendo desenvolvida.

PERFIL:

1) **Qual sua Idade? ***

Anos

2) **Sexo: ***

- Feminino
 Masculino
 Não gostaria de identificar

3) **Qual seu curso de Graduação? ***

4) **Município de Origem/Estado de Origem: ***

5) **Forma de Ingresso: ***

- Vestibular
- SISU
- Outra, qual?

6) Vaga de Ingresso: *

- Egresso de Escola Pública - Renda Inferior
- Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI - Renda Inferior

7) Semestre/Ano de Ingresso:

8) Possui Benefícios da Assistência Estudantil?

(da PRAE - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis) *

- Sim
- Não

9) É beneficiário da Assistência Estudantil desde que semestre/Ano?

Semestre Ano

10) Quais Benefícios que você utiliza?

Restaurante Universitário
Auxílio Transporte
Moradia Estudantil/Auxílio Moradia
Moradia Estudantil/Vaga na Casa
Auxílio Material de Ensino
Auxílio Creche
Auxílio Saúde
Bolsa Treinamento/PRAE

11) Quantos integrantes do seu grupo familiar, incluindo você?

(Entende-se por grupo familiar, todas as pessoas que, mesmo não morando na mesma casa, contribuem (com) ou usufruem (de) sua renda familiar) *

Pessoas

12) Escolaridade dos Pais *

	Ensino Fundamental (incompleto)	Ensino Fundamental	Ensino Médio (incompleto)	Ensino Médio	Ensino Superior (Incompleto)	Ensino Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado
Mãe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13) Profissão da mãe: (caso falecida ou desconhecida, favor descrever no campo de resposta)

CATEGORIA JUSTIÇA SOCIAL/INCLUSÃO

15) Em sua opinião, a Universidade promove inclusão no ensino superior através do ingresso pelo Sistema de Cotas/Renda Inferior da Política de Ações Afirmativas? *

- Discordo plenamente
- Discordo em parte
- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Não tenho opinião

16) O Sistema de Cotas baixa renda na Universidade promove a Justiça numa perspectiva de igualdade social, em seu ponto de vista?*

- Discordo plenamente
- Discordo em parte
- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Não tenho opinião

17) Senti-me acolhido/satisfeito no processo de análise de ingresso como aluno cotista/renda inferior?*

- Plenamente Insatisfeito
- Insatisfeito
- Plenamente Satisfeito
- Satisfeito
- Não tem opinião

18) A partir da tua experiência como aluno cotista, a Universidade está promovendo condições para que te sintas inserido nas ações, atividades e serviços oferecidos para toda a população acadêmica?*

- Discordo plenamente
- Discordo em parte
- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Não tenho opinião

19) A partir de tua experiência como aluno cotista na Universidade, como te sentes em relação a toda a população acadêmica? *

	Professores	Colegas	Servidores/Técnicos Administrativos
Acolhido/Inserido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discriminado/excluído	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

CATEGORIA JUSTIÇA SOCIAL/EQUIDADE, RECONHECIMENTO E REDISTRIBUIÇÃO:

20) Eu considero justa a forma de distribuição das vagas no sistema de Cotas da Universidade? *

- Discorda Plenamente
- Discorda em parte
- Concorda Plenamente
- Concorda em parte
- Não tem opinião

21) A partir do teu ingresso na Universidade como aluno cotista/renda inferior, te sentes reconhecido como integrante desta Universidade, por toda a população acadêmica (professores, técnicos administrativos e colegas)? *

- Plenamente reconhecido
- Raramente reconhecido
- Nunca sou reconhecido
- Não tenho opinião

22) Você considera que o ingresso de alunos cotistas-renda inferior na Universidade é uma estratégia para reduzir as desigualdades sociais no ensino superior público? *

- Discordo plenamente
- Discordo em parte
- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Não tem opinião

23) Sou atendido/recebido por toda a população acadêmica (incluindo colegas, professores e técnicos administrativos) nesta Universidade de forma acolhedora e sem qualquer tipo de discriminação? *

- Discordo plenamente
- Discordo em parte
- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Não tenho opinião

CATEGORIA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO E DA JUSTIÇA SOCIAL:

24) A Política de Assistência Estudantil promovida pela Universidade é satisfatória para seu desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico, garantindo sua inclusão?*

- sim
- Não

25) As ações oferecidas pela Política de Assistência Estudantil são suficientes para garantir a permanência dos alunos Cotistas nesta Universidade? *

- Sim
- Não
- Em parte

26) As ações de Assistência Estudantil na Universidade estão de acordo com as suas necessidades como aluno cotista/renda? *

- Discordo plenamente

- Discordo em parte
- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Não tenho opinião

27) Com relação às ações oferecidas pela Assistência Estudantil, qual o nível de importância que cada uma possui para você? *

	Alta importância	Média importância	Baixa importância	Não faz diferença	Não utilizo
Restaurante Universitário	<input type="radio"/>				
Auxílio Transporte	<input type="radio"/>				
Auxílio Moradia/Vaga na casa do estudante	<input type="radio"/>				
Auxílio Material de ensino	<input type="radio"/>				
Auxílio Creche	<input type="radio"/>				
Auxílio Saúde	<input type="radio"/>				
Acompanhamento Pedagógico					

28) Gostaríamos muito de poder continuar contando com sua colaboração na continuidade de nossa pesquisa. Para tanto, você poderá ser convidado a participar de uma entrevista sobre a Política de Assistência Estudantil e a Política de Ações Afirmativas da Universidade, direcionada para Alunos Cotistas Egressos de Escola Pública – Renda Inferior, e Egressos de Escola Pública Autodeclarados PPI – Renda Inferior. Caso tenha disponibilidade e tenha interesse em continuar participando, por favor, deixe seus dados: (Nome, e-mail e telefone) para que possamos entrar em contato para agendar a entrevista. OBRIGADA POR SUA PARTICIPAÇÃO!!!

Nome:

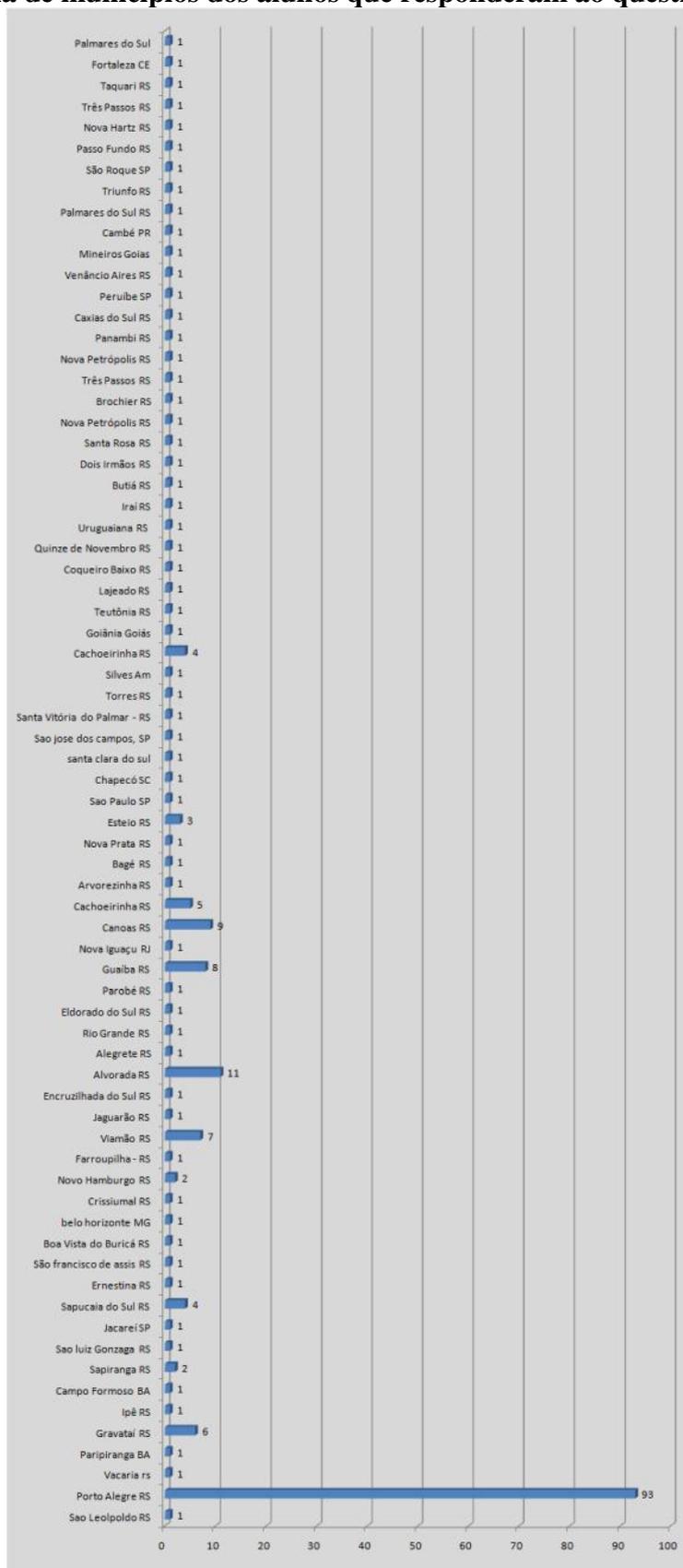
E-mail:

Telefone celular:

Telefone fixo:

APÊNDICE D

Tabela de municípios dos alunos que responderam ao questionário



APÊNDICE E

Cursos dos alunos que apresentaram interesse em participar da entrevista	
Administração	6
Administração Pública e Social	1
Agronomia	1
Arquitetura e Urbanismo	2
Arquivologia	2
Bacharelado em Filosofia	1
Biblioteconomia	2
Biomedicina	1
Ciência da Computação	1
Ciências Sociais Bacharelado	1
Ciências Biológicas	2
Ciências Contábeis	1
Ciências Econômicas	1
Ciências Sociais	6
Ciências Sociais - Licenciatura	1
Design de produto	1
Direito	2
Economia	1
Educação física	1
Enfermagem	3
Engenharia Química	1
Engenharia Civil	2
Engenharia de Alimentos	1
Engenharia de Controle e Automação	1
Engenharia de Materiais	1
Engenharia Física	1
Engenharia Química	1
Estatística	1
Farmácia	3
Filosofia	1
Fisioterapia	1
Fonoaudiologia	1
Geografia	2
História	2
História da Arte	1
Letras	5
Letras Libras - Bacharelado em tradução e interpretação	1
Licenciatura em Dança	1
Licenciatura em Música	1
Licenciatura em Química	1

Matemática	1
Medicina Veterinária	2
Nutrição	2
Odontologia	1
Pedagogia	4
Políticas Públicas	4
Psicologia	2
Psicologia - Noturno	1
Relações Internacionais	1
Saúde Coletiva	1
Serviço Social	1
Zootecnia	1
	88

APÊNDICE – F

Gráficos 28 a 35: Respostas à questão 27 do questionário

Gráfico 28 – Respostas à questão 27 do questionário: Auxílio Material de Ensino.

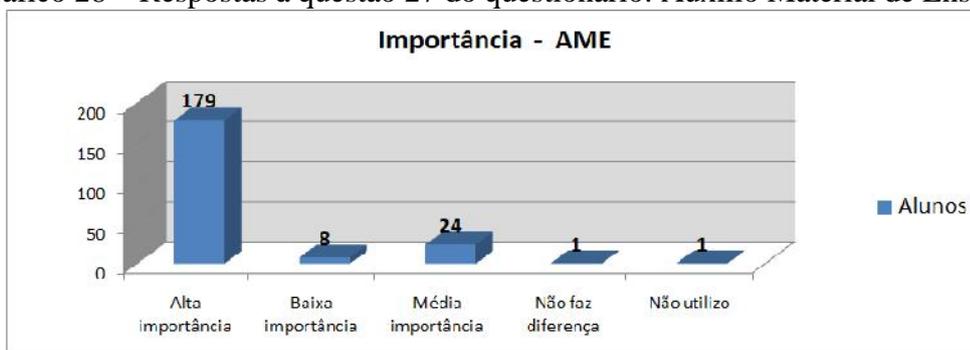


Gráfico 29 – Respostas à questão 27 do questionário: Auxílio Transporte.

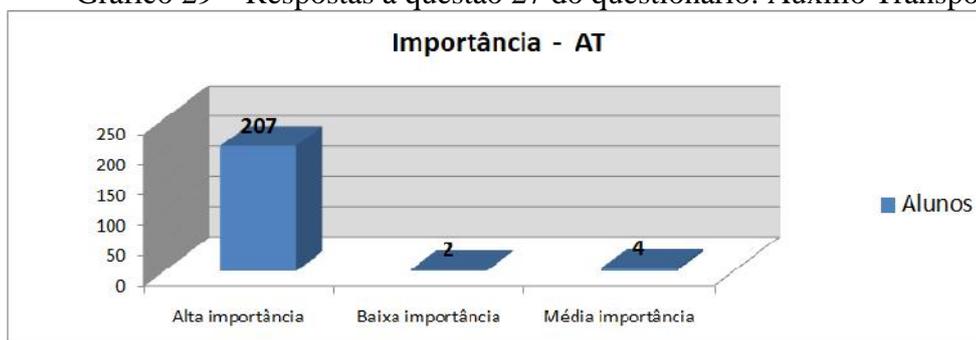


Gráfico 30 – Respostas à questão 27 do questionário: Auxílio Creche.

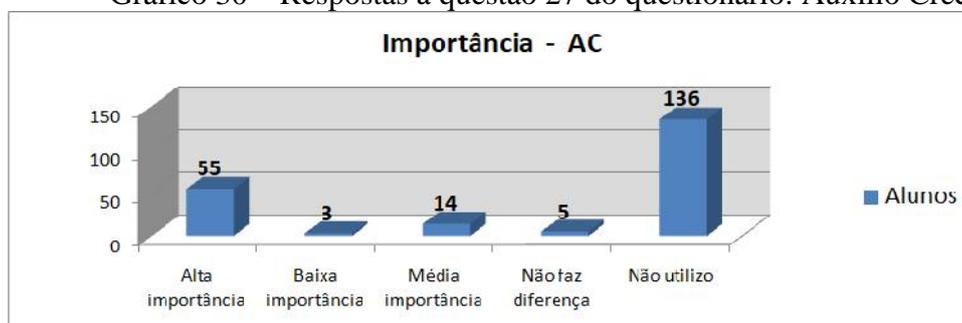


Gráfico 31 – Respostas à questão 27 do questionário: Auxílio Moradia.

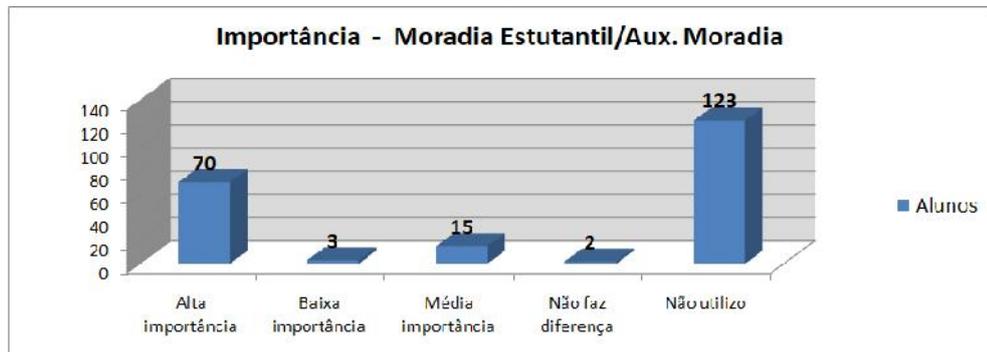


Gráfico 32 – Respostas à questão 27 do questionário: Vaga na Casa do Estudante.

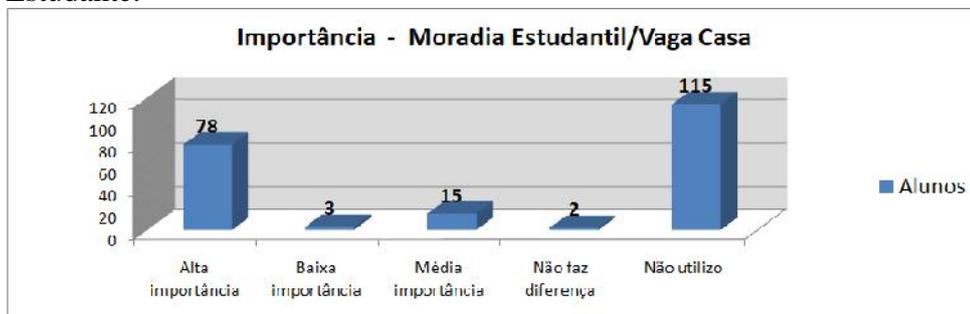


Gráfico 33 – Respostas à questão 27 do questionário: Auxílio Saúde.

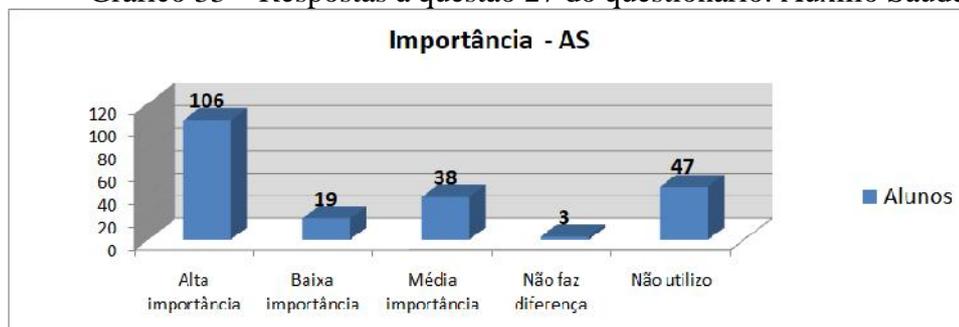


Gráfico 34 – Respostas à questão 27 do questionário: Restaurante Universitário.

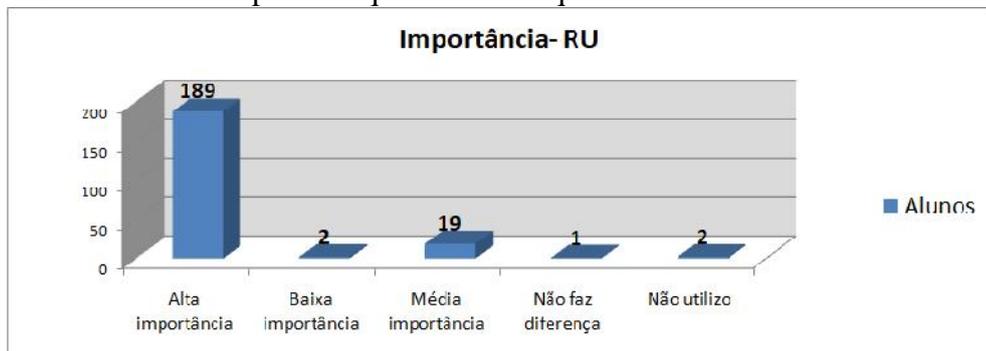


Gráfico 35 – Respostas à questão 27 do questionário: Bolsa Treinamento.

