



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária

O PARADIGMA DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO PELA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA REFLEXÃO DISCENTE

Ana Carolina Simões Lamounier Figueiredo dos Santos

Orientadora Professora Doutora Lia Pappamikail
Co orientadora Professora Doutora Carolina Cássia Batista Santos

Novembro 2019



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária

O PARADIGMA DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO PELA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA REFLEXÃO DISCENTE

Dissertação apresentada para obtenção do grau de
Mestre no âmbito do Mestrado em Educação
Social e Intervenção Comunitária da Escola
Superior de Educação do Instituto Politécnico de
Santarém.

Ana Carolina Simões Lamounier Figueiredo dos Santos

Orientadora: Professora Doutora Lia Pappámikail

Coorientadora: Professora Doutora Carolina Cássia Batista Santos

Novembro 2019

*As liberdades não são apenas os fins primordiais do desenvolvimento,
mas também seu principal meio.*

Amartya Sen

*O que queremos trabalhar é, ao mesmo tempo, a negação da padronização e também
a luta contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa
sociedade. Nem padronização nem desigualdade. A igualdade que queremos construir
assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos/as. No entanto, esses todos/as
não são padronizados/as, não são 'os mesmos/as'. Têm que ter suas diferenças
reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade.*

Vera Candau

DEDICATÓRIA

A Deus, minha fortaleza. A Nossa Senhora, minha mãe amada. A Jesus, meu senhor. Aos anjos e mentores que me guiaram ao longo desta jornada, meu muito obrigada.

À Isabela, minha filha querida, luz de todos os meus dias. Através de sua chegada renasci. Compreendi a essência do significado do amor, vida e esperança. Por todas as vezes que me ausentei, mesmo sem compreender o porque, você repetia, mamãe está estudando e ia brincar sozinha... por ti, persisti.

Ao Carlos Eduardo, amigo, companheiro, conselheiro, marido, amor, que aceitou caminhar ao meu lado de mãos dadas na estrada desta vida, amparando-me e incentivando-me a cada desafio durante todos os momentos.

Aos meus pais, Maria José (in memoriam) e João, pela oportunidade de estudo, pelo cuidado e amor que oportunizaram a mim e ao meu irmão. Vocês cultivaram o amor pelos livros, a persistência e tudo que sou veio da base que tive em casa. Sempre estarão presentes nas minhas ações e pensamentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me oportunizado realizar este estudo. Sem suas mãos e sua atuação em minha vida nenhuma linha teria sido escrita, nenhum pensamento teria chegado ao fim. Deus Pai, meu apoiador incondicional, Pai celestial, muito obrigada por este aprendizado! Com sua ajuda chego ao fim desta jornada!

À toda a espiritualidade pelos livramentos e bênçãos concedidas em minha vida.

Ao meu esposo, Carlos Eduardo, incentivador integral, amor desta e de outras vidas, obrigada por estar comigo durante todos os momentos de provação até a chegada ao fim de mais um desafio, dentre tantos outros que juntos já enfrentamos.

À minha querida filha Isabela, sua voz e seu sorriso ecoam e iluminam minha vida. Não saberia dizer quem fui antes de ti e quem seria sem você. Amor sem dimensão, amor maior que o universo.

À minha mãe, Maria José (*in memoriam*), por todo seu amor, palavras, ações de força, perseverança e superação que presenciei e que permanecem na minha mente e em meu coração. Você esteve a minha frente em cada linha deste trabalho. Olhar para ti era minha fonte de forças. Amo-te para todo sempre, mãe.

Ao meu pai, João, por toda compreensão e apoio. Seu amor, manifestado no silêncio do seu olhar, em suas ações e escuta, foi fundamental para que eu chegasse ao final desta etapa. Você sempre acreditou em mim. Obrigada por tudo e, principalmente por estar comigo nesta jornada. Amo-te sempre, meu pai.

Ao meu irmão, Eduardo, pelo incentivo e apoio. Apesar de achar que não o escutava, suas palavras sempre foram fonte de reflexão e incentivo em minha trajetória.

Aos meus familiares, cunhados (as) Kelli, Luiz, Sérgio, Andrea, Adriana, Ingrid, sobrinhos (as) e, em especial, minha sogra Creusa, pela torcida, apoio e compreensão nos momentos de ausência e de estudo.

Ao meu sogro, Célio (*in memoriam*), por suas palavras de amor e incentivo, eternizadas junto com as de minha mãe, em meu coração.

À minha avó, Dona Rute, que detém o grande orgulho de ser professora, do alto de seus 93 anos, chorosa ao falar comigo, compreendia minha ausência, e ao tio Rui e tia Ivonilda, pelo amor e incentivo ao longo de toda caminhada.

À Caroline Anderson, minha parceira de desafios profissionais e maternos, que nossas filhas possam ser tão amigas quanto nós. Você me entende pelo olhar, sabe o que penso ao falar comigo, sempre poderá contar comigo. Minha gratidão e amor.

À Patrícia Sampaio, Daniela Custódio, Carolina Reynaldo, Carolina Gonçalves, Patrícia Amorim e Elenir Quintanilha, mulheres de força, que muito ensinaram e apoiaram-me.

À Nilce Rocha. Você acrescentou em minha vida e na de minha família um carinho e amizade verdadeiros, junto com João e Hilton. Por todo seu incentivo, compreensão e apoio, meu amor fraterno e minha gratidão.

Ao Marcelo, Ana Roberta e Carolina Mendes pelo incentivo, disponibilidade e esforços em ajudarm-me com a finalização do trabalho.

À Elizangela Cruz, Adriana Fabiana e Cláudia Sabino, que tanto contribuíram nos desafios da Assistência Estudantil no âmbito da Reitoria.

Aos professores do IFB, Sandra Tabosa, Diene Ellen Tavares, Ana Carolina Mendes, Mariana Motta e Fausi Mansur, que colaboraram na aplicação dos questionários e entrevistas, como também à aqueles que contribuíram com a minha pesquisa.

Aos técnicos do IFB Davi, Mariela, Paulo Vitor, Ana Célia que acompanharam e colaboraram para a finalização deste trabalho.

Aos colegas de turma do Mestrado, pelo apoio e incentivo, em especial Sheyla Villar, Caroline Anderson e Ana Roberta com quem pude partilhar ensinamentos e conquistas.

À Maria Cristina Madeira, pela perseverança na busca pelo mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária e pelo apoio incansável dado a mim e a todos meus colegas.

Aos ex-Pró-Reitores Cristiane Bonfim e Nilton Cometti, ao Pró-Reitor Adilson César, e aos Reitores Aléssio Trindade e, em especial, Wilson Conciani pela confiança e oportunidade que tive de trabalhar, debater e contribuir com áreas tão sensíveis como as que estiveram sobre minha responsabilidade ao longo de 9 anos. Este aprendizado transformou-se em inquietude e motivou-me a refletir e oferecer minhas contribuições para a melhoria dos procedimentos existentes dentro do Instituto Federal de Brasília.

À professora Carolina Cássia, que vivenciou na Universidade de Brasília a Assistência Estudantil, ajudando-me com livros e indicações de leitura, escutando e aconselhando-me nas minhas vivências no IFB. Por toda sua simpatia, profissionalismo, apoio e compreensão.

À professora Lia Pappamikail, que decifrava o que eu não conseguia expressar. Vi em você os ensinamentos aprendidos na Educação Social, sua capacidade de me encorajar sem cobrar, de acreditar em mim quando eu mesma não acreditava, de esperar meu tempo sem julgar, de mobilizar conhecimentos e autores como uma destreza única. Uma imensurável gratidão tenho para contigo. Sua orientação foi responsável por esta conclusão. Não tenho palavras para agradecer e expressar o quanto fui acolhida, respeitada nas minhas fragilidades e incentivada. Sua voz ecoa e se faz presente em cada linha deste trabalho junto comigo.

A todos os professores do IPS, agradeço em nome do professor Paulo Dias e da professora Perpétua Maria Silva. Vocês estiveram presentes em minhas reflexões e neste trabalho. Minha profunda admiração.

A todos os funcionários do IPS que estiveram envolvidos com o apoio aos mestrands, sempre corteses, educados e disponíveis a nos ajudar.

À Nayara pelo apoio e incentivo, colaborando para o foco na conclusão deste trabalho.

Aos alunos do IFB, em que tive oportunidade de conhecer. Gratidão por dividirem comigo a construção de suas vidas, revisitando momentos difíceis e que se fizeram extremamente importantes para este trabalho. Tenho certeza que ainda passarão por portas ainda mais grandiosas em suas vidas. Saibam que este trabalho fez sentido de fato para mim quando tive a oportunidade de escutá-los e conhecer suas trajetórias. Ao longo de toda a análise escutei e reli incontáveis vezes cada entrevista, rememorando suas expressões, observações, tentando decodificar os significados de suas falas. Só posso agradecer de todo coração a oportunidade que me foi dada de (re) aprender com as histórias de suas vidas.

“A Educação transforma a vida da gente e das pessoas que estão com a gente”
(Esmeralda, aluna entrevistada nesta pesquisa)

Sinto-me feliz por ser uma pessoa que ao olhar para os lados tem tantas pessoas a agradecer. Lembra-me, permanentemente, a bondade de Deus em minha vida.

LISTA DE SIGLAS

ADPF	Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CPF	Cadastro de Pessoa Física
DEM	Democratas (Partido Político)
DF	Distrito Federal
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAA	Escola de Aprendizizes e Artífices
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
MESIC	Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária
MG	Minas Gerais (Estado)
MNU	Movimento Negro Unificado
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
OECD	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PA	Pará (Estado)

PCD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAE	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEPPIR	Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SP	São Paulo (Estado)
STF	Supremo Tribunal Federal
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1- (IN)CONGRUÊNCIAS A RESPEITO DA IGUALDADE E O PAPEL DA ESCOLA.....	6
1.1. Breves reflexões sobre a desigualdade material e a igualdade formal do Século XXI.....	6
1.2. Igualdade e desigualdade: conceituações necessárias	9
1.3. A pobreza inconsciente e a escola como instrumento social de operacionalização da igualdade de oportunidades.....	12
1.4. A educação social como possibilidade de enfrentamento à exclusão escolar	18
CAPÍTULO 2 - AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO PELA EDUCAÇÃO NO BRASIL	22
2.1. Bases Legais e Contexto Atual no Brasil.....	23
2.2. Percorrendo a história política quanto a Lei de Cotas Sociais.....	25
2.2.1. <i>Do sopro de alguns ao grito de muitos</i>	27
2.3. Percorrendo a história para afirmação dos direitos de permanência dos alunos .	36
CAPÍTULO 3 – POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA	49
3.1. A Centralidade dos Institutos Federais	50
3.2. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.....	52
3.3. As Políticas de Ingresso e Permanência no IFB: contextos históricos	53
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	61
4.1. Identificação do público.....	61
4.2. Da Pesquisa.....	63
4.2.1 <i>Fundamentação Teórica</i>	63
4.2.2 <i>Pré-teste</i>	66
4.2.3 <i>Guião de entrevistas</i>	67
4.2.4 <i>Questionários e Entrevistas</i>	67
4.3. Os respondentes e entrevistados	70
4.3.1 – <i>Da análise do discurso dos entrevistados: um momento híbrido</i>	71
CAPÍTULO 5 – OS ESTUDANTES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DIANTE DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO	74
5.1. As faces das Justiça.....	75
5.2- Contrapontos para a inexistência das Cotas Sociais de Ingresso	82
5.3- Pontos de Equilíbrio: em busca da Equidade	85
5.4- Vulnerabilidades vividas: desigualdades na perspectiva dos estudantes.....	87

5.5. As diferentes faces do preconceito e da desigualdade dentro das Políticas de Inclusão	91
5.6. Comunicação como barreira nos processos de inclusão	94
5.7. Reconhecimento Institucional: fatores de mudança	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS	119
Anexo 1	120
Anexo 2.....	124
Anexo 3.....	127

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Formas de oferta da Moradia (%).....	45
Tabela 2: Formas de oferta da Alimentação e Transporte (%).....	45
Tabela 3: Instituições que ofertam Serviços e Programas de Saúde (%).....	45
Tabela 4: Oferta de Programas de Cultura, Esporte e Inclusão Digital (%).....	46
Tabela 5- Programas de Acessibilidade e Acompanhamento dos estudantes com deficiência (%).....	46
Tabela 6: Ações junto ao acompanhamento de estudantes ingressantes por cotas sociais (%).....	46
Tabela 7 : Coordenações ou grupo com foco no Acompanhamento dos estudantes ingressantes por cotas sociais.	47
Tabela 8: Número de matrículas por modalidade.....	61

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição de matrículas por campus no Ensino Superior no Instituto Federal de Brasília.	62
--	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Quadro Síntese dos Marcos Históricos da Lei de Cotas(1995- 2016).....	36
Figura 2- Quadro síntese dos Marcos Históricos do Programa Nacional de Assistência Estudantil.....	47

RESUMO

O presente trabalho busca refletir sobre as Políticas de Inclusão pela Educação, instituídas através de ações afirmativas estabelecidas na Lei de Cotas (Lei nº 11.711/10) e no Programa Nacional de Assistência Estudantil (Decreto nº 7234/10) no Brasil. Por meio da revisão de literatura, a pesquisa buscou compreender como as Políticas de Inclusão pela Educação foram articuladas pelo Estado Brasileiro e como são vivenciadas e percebidas pelos sujeitos, os estudantes do Ensino Superior, matriculados no *campus* Brasília do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). Inicialmente foi realizada pesquisa exploratória para fins de dimensionamento dos dados destas duas políticas afirmativas no IFB. Em seguida, sob os fundamentos da pesquisa qualitativa, realizamos entrevistas semi diretivas com os estudantes. Foram feitas 16 entrevistas com estudantes matriculados no Ensino Superior, participantes ou não das ações afirmativas aqui estudadas e oriundos dos 5 cursos superiores atualmente ofertados pelo campus. Compreendemos que as políticas afirmativas fazem com que os estudantes tenham várias visões do que é justiça, e que estes discursos são fruto do referencial que tiveram ao longo de sua formação escolar, das bases em que a escola esteve e está alicerçada. As falas dos estudantes nos fazem perceber que há injustiça na justiça e que para ser justo muitas vezes também precisamos ser injustos. Tais ponderações tornam-se conflitantes, inclusive para eles. Observamos também que a vulnerabilidade advinda da desigualdade e exclusão social presente nos lares destes estudantes tem demasiadas implicações em sua formação superior, gerando consequências para sua permanência, e ainda, que ao vivenciar estas políticas de inclusão sentem que vivenciam também formas de preconceito. Deparamos-nos com questões internas da Instituição, como a informação e a atenção dadas por professores e técnicos em educação contribuem de forma positiva ou negativa com a permanência dos estudantes, tornando-se em várias ocasiões definitivas na decisão de continuarem a formação ou abdicarem dela. Por último, vimos que os estudantes compreendem que estas políticas afirmativas são necessárias, mas não suficientes, configurando como um passo para a correção histórica e social de que carece o País.

Palavras-Chave: Educação, Inclusão, Cotas Sociais, Políticas de Permanência Estudantil

ABSTRACT

The present work seeks to reflect on Inclusion Policies for Education instituted through affirmative actions established by the Law of Cotas (Law 11,711 / 10) and by the National Program of Student Assistance (Decree 7234/10) in Brazil. Through the literature review, the research sought to understand how the Inclusion Policies for Education were articulated by the Brazilian State, as well as how they are experienced and perceived by the subjects, students of Higher Education enrolled in *campus* Brasília of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Brasilia. Initially, an exploratory research was carried out with the purpose of dimensioning the data regarding these two affirmative policies. Then, under the fundamentals of qualitative research, we conducted semi-directive interviews with the students. There were 16 interviews with students enrolled in the modality, participants or not of the affirmative actions studied here and attending the 5 higher courses currently offered by the Campus. We understand that affirmative policies allow students to have various visions of what is fair, and that their discourses are the result of the reference they have had throughout their school education, from the bases on which the school was and is founded. The students' speeches make us realize that there is injustice in justice and that to be fair we often also need to be unfair. Such considerations become conflicting, even for them. We also observe that the vulnerability arising from the inequality and social exclusion present in the homes of these students has too many implications on their superior formation, generating consequences to their permanence. And yet, when experiencing these inclusion policies they feel that they also experience forms of prejudice. We are faced with internal issues of the Institution, such as information and the attention given by teachers and technicians in education, and how such situations contribute positively or negatively to the permanence of students, becoming on several occasions definitive in their decision to continue or give up. Finally, we see that the students understand that these affirmative policies are necessary, but not enough, becoming a step for the historical and social correction that the country lacks.

Keywords: Education, Inclusion, Social Quotas, Student Permanence Policies

INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre os princípios subjacentes às Políticas de Inclusão pela Educação por meio das reflexões de discentes do Ensino Superior do Instituto Federal de Brasília (IFB). Abordaremos necessariamente, nesta discussão, duas grandes ações afirmativas – Políticas de Cotas Sociais de Ingresso e Políticas de Permanência, ambas destinadas ao acesso à educação, entendida enquanto direito social.

A autora desta dissertação trabalhou na Pró-Reitoria de Ensino do IFB diretamente com estas duas ações afirmativas, consideradas mecanismos positivos de inserção de públicos com menor representatividade no Ensino Superior. As experiências vividas ao longo de vários anos à frente destas ações inclusivas sempre foram objeto de inquietação e, ainda que os públicos alvos destas políticas estivessem próximos, detínhamos pouco retorno do quanto estas políticas caminhavam juntas e, de fato, de quais eram seus efeitos reais na população acadêmica. Apesar de cumprir as legislações referentes às duas áreas, estabelecendo as políticas no âmbito do IFB, não havia estudo sobre abrangência, a interligação e, principalmente, a percepção dos sujeitos sobre a temática dentro da Instituição.

Planejamos este estudo a partir da revisão de literatura e, principalmente, com a escuta dos estudantes, de forma a compreender como percebiam as ações, o que elas acrescentaram e como contribuíram para o acesso ao Ensino Superior e para a permanência no mesmo.

Compreendendo que nos encontramos numa sociedade estabelecida pelo capitalismo, assente nos princípios da meritocracia e da livre concorrência, que conduzem ao falseamento da igualdade de oportunidades, observamos nestas medidas governamentais a oportunidade de inserção dos segmentos societários que compõem a maioria da população brasileira, dando a ela algum grau de equidade diante da estrutura predominante. Torna-se quase contraditório o raciocínio, mas falamos de uma tentativa de incluir não a minoria, mas a maioria; possibilitar que segmentos proporcionalmente majoritários sejam tão sujeitos de direitos quanto o pequeno contingente hoje presente no Ensino Superior. Neste sentido, concordamos com Souza Júnior quanto ao papel que se almeja à Universidade.

Fala-se hoje, também, de Universidade Popular no sentido de designar demandas e pretensões de acesso e de inclusão ao sistema formal de educação superior configurado pela estrutura de Universidades e Centros de pesquisa

convencionais, sobretudo pela mobilização de movimentos e segmentos sociais excluídos desse acesso e dessa inclusão por obstáculos de classe, étnicos, de região, de gênero, principalmente (Sousa Jr, 2015, p. 25).

Boaventura de Sousa Santos, em uma entrevista dada à revista *Globalisation, Societies and Education*, compreende que há globalizações e não uma globalização e que este entendimento estabelece um caráter dinâmico à análise da conjuntura social.

Se partimos da ideia de que a globalização trata de relações sociais, à medida que o significado político dessas relações se modifica, o significado político da globalização também se modifica (Santos, B. S, 2004, p. 17 In Gomes (2010))

O conceito de classe não é suficiente para explicar a variedade e intensidade de trocas desiguais nas sociedades pós-coloniais, pela simples razão de que classe foi, desde o princípio, uma categoria racializada. Portanto, a exploração da classe deve ser integrada numa rede muito mais ampla de relações sociais desiguais e de descontentamentos e sofrimentos que elas promovem (Santos, B. S, 2004, p. 29 In Gomes (2010)).

A partir destes conceitos observamos que os indivíduos pertencentes a determinada classe social, raça e outros grupos considerados “minoritários” são grupos solitários, apresentam-se na conjuntura social atual estereotipados como segmentos subestimados por não serem capazes, invisíveis por não terem espaço, subjugados por serem “diferentes”. As relações sociais se misturam com as características e possibilidades de acesso a bens e direitos sociais e produzem destinos determinados aos sujeitos a partir de características ou condições financeiras, permanentemente sem isonomia.

Sob este prisma, observamos que o Estado, ao utilizar-se de políticas afirmativas para a promoção de um direito já prescrito em documentos institucionais, reafirma a desigualdade nas condições de acesso e permanência a estes grupos ainda desproporcionalmente presentes no Ensino Superior, um reconhecimento da contradição social do País e da necessidade de intervenção estatal para ‘correção’ do acesso à educação.

As políticas de ações afirmativas [...] exigem uma mudança de postura do Estado, da universidade e da sociedade de um modo geral com a situação de desigualdade vivida [...]. A concretização da igualdade racial e da justiça social precisa deixar de fazer parte somente do discurso da sociedade brasileira e se tornar, de fato, uma iniciativa real, aqui e agora. (Gomes e Martins 2006, p. 14)

Compreendemos este trabalho como um singelo contributo para que as políticas implantadas tenham um melhor acompanhamento, demonstrando a existência de pontos

possíveis de correção, de forma que aconteçam em tempo, evitando que os ganhos sociais sejam combatidos por falta de monitoramento e descrédito por parte da sociedade. Entendemos que as avaliações devam ser feitas pelos órgãos governamentais e pelas próprias Instituições, devendo considerar dados estatísticos na mesma proporção em que consideram a percepção dos sujeitos quanto à eficiência e à abrangência das ações afirmativas.

Neste sentido, propusemos correlacionar estas ações de inclusão social pela educação, fazendo a problematização da atualidade e buscando contribuir no aperfeiçoamento do processo de justiça social, conforme Gomes (2006):

Acreditamos que a universidade pública tem o dever e o compromisso de reduzir os efeitos antidemocráticos dos processos de seleção e de exclusão impostos [...] sobretudo para aqueles que a duras penas conseguem entrar no ensino superior. (Gomes, 2006, p.39)

Buscamos, então, vencer estes processos de invisibilidade por meio da escuta dos alunos, sabendo, inclusive, que estes não eram temas “fáceis” e da nossa limitação enquanto pesquisadora envolvida com as temáticas. Procurando vencer tais barreiras, compreendemos melhor os pontos marcantes dessas políticas e das trajetórias estudantis no contato com os alunos.

Constituiu-se como objetivo geral desta pesquisa:

1. Compreender, a partir da revisão de literatura e da escuta dos discentes, os paradigmas das Políticas de Inclusão pela Educação, com vistas a perceber de que maneira estas ações refletem na vida e no percurso escolar dos estudantes.

Com maior profundidade, pretendeu-se:

- 1.1. Explorar as representações dos estudantes em relação às Políticas de Cotas de Ingresso e de Permanência.
- 1.2. A partir de 1.1, analisar os contributos, congruências e (in)coerências em relação às Políticas, correlacionando-as com a construção da biografia de cada entrevistado(a).
- 1.3. Compreender as expectativas dos estudantes a respeito de como estas políticas poderiam melhorar.

Este estudo abordará, inicialmente, uma reflexão quanto as (in)congruências a respeito da igualdade e o papel exercido pela escola. Uma breve reflexão sobre a questão da liberdade nos leva ao conceito de igualdade a partir de Amyrtia Sen (2001), sendo debatidos alguns conceitos do autor. Problematicamos, através da contribuição de teóricos, que a pobreza não tem apenas uma vertente, gerando consequências aos processos de aprendizagem dos sujeitos, em especial a culpa ou o sucesso por sua trajetória. Com forma de enfrentamento, apresentamos os contributos da educação social e atuação dos profissionais do social no ambiente escolar.

No segundo capítulo, abordamos os marcos históricos de maior peso na formação das políticas públicas objeto deste estudo (Cotas Sociais de Ingresso e Políticas de Permanência). Analisados o contexto das duas últimas décadas, as bases legais e os marcos históricos, o leitor compreenderá a conjuntura que levou à efetivação destas duas ações afirmativas.

No terceiro capítulo, apresentamos os Instituto Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e, em especial, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, assim como essas ações afirmativas foram efetivadas nesta Instituição.

O quarto capítulo, intitulado Metodologia da Investigação, trata dos procedimentos metodológicos; dispõe do percurso de pesquisa que escolhemos neste estudo. Demonstramos como a pesquisa exploratória contribuiu para alcançar os sujeitos desta pesquisa, percebendo no decorrer da análise dos discursos dos entrevistados, caminhos complementares e mais assertivos.

O quinto capítulo apresenta as categorias que emergiram da análise das percepções dos estudantes. Com a vasta riqueza de material, nos vimos a descobrir *As faces da Justiça*, com uma pluralidade de argumentos a favor e contra as cotas; *Contrapontos para a inexistência das Cotas Sociais de Ingresso*, demonstrando as inquietudes estudantis em relação as políticas estudadas e os fundamentos da educação de que o país de fato necessita; *Os pontos de equilíbrio: em busca da equidade* levantados por ambas as políticas, mas em especial pela Política de Permanência; *As histórias reais: a vulnerabilidade dos estudantes*, com a narrativa dos desafios impressos pela desigualdade social e que adentram os muros da escola; *As diferentes faces do preconceito e da desigualdade dentro das Políticas de Inclusão*, que mesmo tendo o intuito de incluir geram mecanismos de expulsão e constrangimento; *Comunicação como barreira nos processos inclusão*, o quanto tal fato afeta o acesso à educação; *Reconhecimento Institucional: fatores de mudança*, com relatos dos casos de

crescimento dos alunos, sistematizando os fatores que estes reconhecem como contributos para esse processo.

Nas considerações finais, apresentamos os resultados deste estudo, respostas iniciais referentes às questões dispostas nos objetivos desta pesquisa, compreendendo como parte do processo os limites, as atuações, as contradições e os avanços dos temas chave aqui desenvolvidos.

CAPÍTULO 1- (IN)CONGRUÊNCIAS A RESPEITO DA IGUALDADE E O PAPEL DA ESCOLA

Este primeiro capítulo tem o objetivo de trazer alguns pontos de reflexão sobre as relações de desigualdade que permearam a formação dos Estados Nacionais.

A partir dos conceitos trabalhados por Sen (2001) verifica-se que o conceito de igualdade deve ser estabelecido sobre determinada variável (igualdade política, social, de oportunidades, de direitos) e que a conjuntura e as possibilidades de escolha dos sujeitos são determinantes na sua trajetória. Ao raciocínio de Sen (2001) articulamos autores que mobilizam uma discussão sobre as variadas formas da pobreza, como ela adentra a escola, como os sujeitos não se percebem dentro do processo de manutenção das *não oportunidades*, e como a escola desempenha e operacionaliza estes processos. A forma como a escola está concebida/alicerçada em bases de meritocracia e ao mesmo tempo congruente com uma educação de massa - uniformiza o discurso de oportunidades para todos, atribuindo ao sujeito a responsabilidade individual sobre seu destino.

1.1. Breves reflexões sobre a desigualdade material e a igualdade formal do Século XXI

Esta seção impõe-se algumas reflexões históricas que resultaram na conjuntura atual. Podemos dizer, a *grosso modo*, que as relações de desigualdade entre os sujeitos sempre vigoraram (e ainda vigoram em diversas culturas), seja em relação a gênero, propriedade, etnia, conhecimento, religião, força física, habitat, dentre outros.

Os processos de escravidão e subjugação foram métodos ‘eficazes’, uma vez que muitas civilizações os utilizaram na construção de seus Estados. Apesar de condenados na maioria dos países, não foram extintos os processos sociais de diferenciação entre os homens. Explicações cósmicas, religiosas e racionais existiram e ainda permanecem de modo a justificar as relações desiguais.

A estruturação das sociedades ao longo dos séculos demonstrou certo amadurecimento, pelo menos teórico, ocasionando algumas mudanças na questão das concepções acerca do homem, de quem ele é, do que necessita e a que conjunto de direitos todos os indivíduos devem ter acesso.

Conceitos foram sendo formados, discutidos, buscando compreender o homem nos aspectos coletivos e individuais. A sociedade partiu do Direito Natural rumo ao Estado Democrático de Direito (em sua maioria) e a diferenciação entre os sujeitos passou a ser fruto de debate, estando durante séculos abafada e invisível aos olhos dos opressores, passando a ser fruto de resistência e enfrentamento na construção dos Estados Modernos a partir do século XIX.

Mesmo considerando que as mudanças foram significativas na forma de tratamento dos sujeitos, as sociedades expõem, praticamente em todos os Estados Nacionais reconhecidos, a continuidade da subalternização de determinados segmentos em detrimento de outros. O trabalho ora proposto só tem razão de existir e de ser problematizado no meio acadêmico, porque esses mecanismos de exclusão social permanecem operacionais, assumindo novas formas. Atualmente, um discurso individualizado sobressai, na medida em que se atribui a responsabilidade de sucessos e fracassos ao próprio sujeito, que supostamente desenvolve seu percurso numa ‘igualdade real de oportunidades’ tornando invisíveis os efeitos da violência, da discriminação, da falta de acesso à educação e, por consequência da falta de trabalho e de dignidade.

Douzinas (2009) faz uma abordagem correlacionando a Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão e a Declaração de Independência Norte-Americana, que apesar de semelhantes, apelaram a aspirações políticas diferentes. Assim, enquanto nos Estados Unidos havia a luta para abandonar o poder britânico, na França, havia a luta por enquadrar um governo. Destaca a autora que o documento norte-americano “*foi inspirado pelas Cartas de Direito inglesas – Magna Carta, a Lei do Habeas Corpus (1679), a Declaração de Direitos 1689*” [...] “e tinha como ideal declarar direitos, introduzindo uma série de emendas à Constituição”; enquanto o documento francês “*estava imbuído de construir direitos, ou seja, realizar uma reforma constitucional no país [...]*” e “[...] *num ato de vontade popular suprema, destinada a reconstruir radicalmente a relação entre sociedade e Estado*” (2009, p.101-102).

Ambas as declarações colocam os homens como iguais, livres, detentores de vida e livres de opressão. Direitos intangíveis e concretos ao mesmo tempo, mas efetivos a partir de uma declaração? Intuitivamente, há que se esperar que a partir da proclamação destas normas a sua eficácia seria real. Contudo, observamos que houve

um considerável período de tempo, porventura ainda não alcançado, para que as economias e nações se adequassem ao cumprimento da nova ordem social anunciada.

Douzinas aponta que na França, só em 1794, ou seja, cinco anos após a Revolução Francesa, é que a abolição da escravidão foi decretada. Contudo, esta liberdade não foi longe. Em 1802, Napoleão Bonaparte a instituiu novamente, sendo posteriormente extinta definitivamente apenas em 1848, cerca de 59 anos após a Revolução Francesa. Nos Estados Unidos, a Declaração de Independência foi instantânea aos brancos. Entretanto, surtiu efeitos em relação à liberdade dos escravos apenas em 1863, após 87 anos.

Apesar de óbvio, relembramos que liberdade não significa igualdade. A libertação dos escravos deu continuidade ao processo de exclusão e marginalização. A não opressão por parte do Estado, através dos Direitos Negativos impostos, limitou-o formalmente e estabeleceu direitos reais apenas ao homem ideal.

Depois que o sexo, a cor e a etnia foram acrescentados, essa abstrata natureza humana descorporificada adquiriu uma forma muito concreta, aquela de um homem branco e dono de propriedades [...] quaisquer divergências biológicas, psicológicas ou sociais do modelo masculino eram interpretadas como deficiências e sinais de inferioridade. (Douzinas, 2009, p.111)

Os marcos históricos mostraram que a igualdade entre as pessoas não se dá através de normas (apenas), ela acontece na medida em que a sociedade está apta a receber a todos da mesma maneira. A conscientização se dá pela abertura de espaços, possibilidade de integração e pela quebra de barreiras sociais. As normas impositivas de igualdade podem até gerar inserção social à primeira vista; contudo, geram-na pela obrigação e não pelo entendimento; o ‘diferente’ sempre é aquele que provará ser capaz. Caso contrário será julgado neste espaço, porque uma norma o possibilitou não por sua capacidade, muito menos por ter direito a isso.

No caso do Brasil, estes paradoxos foram particularmente intensos. Houve um processo de “descravização formal” no País no século XIX, com as leis que extinguiram o tráfico negreiro, que libertaram os escravos que chegassem aos 60 anos (Lei dos Sexagenários), que libertaram os filhos de mulheres escravizadas e, por fim, a lei que extinguiu a escravidão no Brasil, em 1888 (Lei Áurea).

Portanto, é na conjugação da expansão colonial com a “criação científica das raças” no mundo moderno e o momento que vivia a sociedade brasileira - da passagem da escravidão ao trabalho livre - que encontramos as raízes das graves

consequências a que foi submetida a população negra desde então. (Vieira, 2016, p.48)

Junto aos pobres já existentes, quando libertas milhões de pessoas negras sem instrução, moradia e qualificação ficaram à margem da sociedade, submetendo-se a outros tipos de escravidão ou indignidades, carecendo de reconhecimento social. Esses contextos, aliados a outras diversas variáveis, proporcionaram condições desiguais estabelecidas no âmbito do Estado Brasileiro, que atualmente detém considerável participação no estabelecimento das medidas afirmativas que hoje são necessárias e são foco deste estudo.

1.2. Igualdade e desigualdade: conceituações necessárias

Nesta seção analisaremos a partir de Amartya Sen, vencedor do Nobel de Economia, diferentes correntes e problematizações acerca da igualdade apresentadas no livro *Desigualdade Reexaminada* (2001). O autor, torna-se, assim, extremamente presente nas reflexões que seguirão para compreensão deste conceito.

Sen compreende que para o bem-estar coletivo ser alcançado, necessariamente o bem-estar individual deve ser visto e atingido. Este bem-estar é medido “*pelo domínio de bens e serviços*”, ou seja, mensura-se o bem-estar, pelas oportunidades a que o sujeito tem acesso. Neste raciocínio, identifica-se que:

[...] oportunidades reais ou substantivas envolvem mais do que disponibilidade de recursos e [...] oportunidades reais não são parâmetros medidos por recursos disponibilizados às pessoas, mas funções cujos valores são determinados por uma série de fatores: recursos, talentos, condicionamentos, direitos, expectativas, [...] consequências controláveis ou não de ações individuais e coletivas, auto-estima, poder de iniciativa, voz na comunidade, processos decisórios. (Sen, 2001, p.13)

Torna-se possível neste momento estabelecer um diálogo com outro importante autor. Bourdieu discorre acerca do modelo estrutural determinista, demonstrando as chances de oportunidades das três classes. O estudo acerca deste modelo clarifica os diferentes capitais que cada uma das classes Alta, Média e Baixa pode vir a alcançar. Os capitais são também compreendidos como oportunidades ou meios de acesso. Assim, por mais que haja mecanismos de equiparação de acesso, os capitais - simbólicos, econômicos, sociais e culturais - quando somados, produzirão o *STATUS* de cada indivíduo diferenciado, especialmente quando as oportunidades forem extremas, como é o caso da grande massa da população pobre.

Verifica-se, a partir desta teoria, o quanto o acesso a estes capitais inclui os signatários do mesmo padrão social e exclui os pertencentes a outra esfera social. O capital simbólico, a que um integrante da classe baixa tem acesso, é completamente diferente ao da classe média e da classe alta. Apesar disso, o cobrado dos integrantes da classe baixa é exatamente o que não está ao seu alcance, ou seja, o que a classe média e alta detém. A classe baixa é penalizada duplamente, por ter seu capital diferente, e por ser cobrada exatamente pelo que sequer imagina existir.

A partir disso, retomamos o entendimento acerca das oportunidades e capacidades, coadunando com o entendimento de que “*capacidades são poderes para fazer ou deixar de fazer [...] ou mesmo acessibilidade de recursos*”. (Sen, 2001, p.13). Portanto, ter a capacidade de acessar certos bens simbólicos pode iniciar (ou não) nas pessoas possibilidades de crescimento e desenvolvimento dentro da sociedade. Quando os sujeitos são limitados pela sociedade devido a pobreza, fome, desemprego, más condições sociais, suas oportunidades de equiparação com aqueles que não passam por tais privações, tornam-se cada vez mais árduas, meritocratas e sacrificantes. Não há como não fazer correlação com o poder que o capital econômico é capaz de produzir, o quanto ele interfere no acesso aos demais capitais e torna a desigualdade cada vez mais latente.

Sen (2001) coordena o argumento de que é preciso verificar que a igualdade passa a ser uma variável e deve ser percebida como ponto de partida em relação a um determinado objeto. Devemos fazer a pergunta: igualdade em relação a que? E, ainda, compreendendo todo o processo diferenciatório a que os sujeitos são expostos desde seu nascimento, é possível proceder com equiparações?

Contrapondo o pensamento acima, Willian Letwin (1983), em oposição às teorias igualitaristas, vê na diferença a oportunidade para o acesso aos bens, compreende como equivocada a igual distribuição de rendas (ou mercadorias) levando em consideração as características distintas das pessoas, de seu esforço ou de seu mérito.

Na medida em que as pessoas são desiguais, é racional supor que devem ser tratadas desigualmente- o que poderia significar parcelas maiores para os necessitados ou parcelas maiores para os merecedores [...] sendo que [...] “parcelas maiores para os merecedores” tende a incluir tratamento igual para merecimentos iguais, dando a cada um a mesma recompensa por merecimento que é dada a outro. (1983, *apud* Sen, 2001, p. 46)

Posicionamentos como este tendem a naturalizar a não a equidade entre as pessoas e estarão presentes em várias outras discussões na construção desta dissertação.

Diante da vastidão de autores e teorias, deve-se definir uma variável para tratar do tema igualdade - econômica, política, social, de oportunidades, de direitos-? Dentre tantas possibilidades de interpretação e mesmo considerando que todas estas variáveis cruzam-se em diversos momentos, torna-se fundamental enfatizar que neste estudo o conceito de igualdade de oportunidades é entendido como “*igualdade de capacidades ou da eliminação das desigualdades claras nas capacidades, pois as comparações de capacidades são características incompletas*” (Sen, 2001,p.37).

A capacidade neste contexto está embasada, não em questões pessoais, como inteligência, força, persuasão, que inclusive são características incabíveis de comparação. Neste contexto, capacidade é usada como alternativa de escolha, *ter a possibilidade para definir qual caminho deverá tomar.* (Sen, 2001, p.37)

Compreende o autor a necessidade de nos perguntarmos do porque é necessário e para que se deve ter esta opção? É na busca desta resposta que entram dois conceitos: liberdade e bem-estar. Estes conceitos aparecem intimamente ligados, problematizam e conceituam a igualdade de oportunidades na medida em que possibilitam ao sujeito uma de suas maiores conquistas, *poder escolher* o que será *melhor para si*. As decisões dos sujeitos, corretas ou não, são tomadas em busca de um estado de bem-estar. Para que estas decisões sejam o mais assertivas possíveis, torna-se necessário que o **funcionamento do sujeito**¹ seja compreendido como um conjunto de funções psíquicas, físicas, econômicas e sociais - que desenvolvem sua percepção para a tomada da melhor decisão. Assim, compreende-se que no momento em que o sujeito detém todos os seus funcionamentos plenos é porque ele deteve a liberdade de escolher.

Baseado neste conceito, obtém-se uma breve visão do quanto, atualmente, faltam aos indivíduos possibilidades de escolha, do quanto a oportunidade de reflexão se configura como uma esfera inatingível; e considerável parcela da população não detém acesso a tais possibilidades, ou seja, não detém igualdade de capacidades e, conseqüentemente, tampouco não detém igualdade de oportunidades.

¹ Termo utilizado por Amyrtia Sen, 2001.

Dada a importância do tema e as várias formas de interpretar e mensurar as desigualdades, outros autores renomadamente conhecidos desenvolveram teorias, como Gini (1912), Danlton (1920), Kolm (1969) e Atkinson (1970), dentre outros.

Atkinson (1970) criou um índice da desigualdade, que considera:

As rendas mede a perda social envolvida na distribuição desigual de renda em termos das insuficiências de rendas equivalentes. [...] mede a desigualdade de uma distribuição de rendas pela redução percentual da renda total que pode ocorrer sem que se reduza o bem-estar social, distribuindo-se o novo total reduzido de modo exatamente igual. (*apud* Sen 2001, p. 155)

Por meio de Atkinson é possível compreender em porcentagem o nível de má distribuição de renda, aquilo que é necessário ao mínimo bem-estar e o que realmente é distribuído à população.

Diversos fatores são considerados na mensuração da desigualdade, destacando-se como ponto comum em grande parte das teorias a má distribuição de renda, aparecendo como variável catalizadora da privação. A privação a que nos referimos é aquela de acesso a bens básicos - recursos sanitários, educacionais, sociais, habitacionais, de saúde, etc - inerentes à condição de sujeito de direitos mínimos.

Sen compreende que “pobreza não é uma questão de bem-estar baixo, mas da incapacidade de buscar bem-estar precisamente pela falta de meios econômicos” (2001, p.173). Por isso, ao tomar a questão da renda como variável principal, o autor reforça que o conceito relevante de “pobreza tem de ser a inadequação (para gerar capacidades mínimas inaceitáveis) em vez de um nível baixo” (2001, p.175). Tais afirmações reforçam conceitos já destacados: capacidade (oportunidade de acesso), liberdade (poder escolher), e bem-estar (o que é melhor para si). Assim, a variável renda extrapola o limite econômico, influenciando os fatores sociais e todas as demais dimensões afetas ao mínimo aceitável para a vida dos sujeitos, como já destacado em relação ao capital econômico de Bourdieu e Passeron.

1.3. A pobreza inconsciente e a escola como instrumento social de operacionalização da igualdade de oportunidades

Esta seção discute através de Demo (2004), Sousa Jr (2015), Freire (1993) e outros autores sobre a pobreza material, inculcada de forma inconsciente na vida dos sujeitos como algo natural. Oportunamente, Dubet (2003) e Dionísio (2010) também

nos remetem às reflexões sobre o papel destacado que a escola detém na operacionalização da igualdade de oportunidades.

Demo indica que “a face política da pobreza aparece em seu caráter politicamente marginalizante” (2004, p.35). Para o autor, a exclusão social deve ser tratada como marginalização social, *estar à margem*, e esta condição traduz não apenas a questão econômica do sujeito, mas outras dimensões, pois “mais do que não ter, está em jogo *não ser*”.(2004, p.35)

O conceito (*não ser*) representa a ignorância (entendida como menor compreensão) por parte da população acerca do objetivo de manutenção da pobreza.

A marginalização mais comprometedora não é aquela ligada ao acesso precário a bens materiais, mas aquela incrustada na representação do sujeito, tendo como resultado mais deletério a subalternidade, sobretudo quando inconsciente. O nível mais profundo da pobreza política é a condição de ignorância: o pobre sequer consegue saber e é coibido de saber que é pobre. Por conta disso, atribui sua pobreza a fatores externos, eventuais ou fortuitos sem perceber que pobreza é um processo histórico produzido, mantido e cultivado. (Demo, 2004, p. 36)

Neste raciocínio, Demo compreende que os sujeitos, por não realizarem a leitura de suas próprias condições para além das explicações que a elite disciplina, são consumidos pela rotina da sobrevivência e passam a vida sem compreender que se configuram neste jogo como vítimas, ao invés de culpados.

Sousa Jr (2015) utilizando-se do argumento de Tourraine, compreendendo que a essência da libertação do sujeito está nele mesmo,

[...] trata a questão do sujeito como movimento social, partindo da ideia de que “o indivíduo só se torna sujeito, arrancando-se a si mesmo, se opuser à lógica de dominação social em nome da lógica da liberdade, da livre produção de si próprio”, no sentido da afirmação de um sujeito e de seus direitos. (*apud* Sousa Jr, In: Reses, 2015, p.30).

[...] o sujeito está presente nos indivíduos, nos grupos e nos movimentos sociais. “Quem se torna sujeito retorna a si mesmo, àquilo que confere sentido à sua vida, aquilo que cria à sua liberdade, sua responsabilidade e sua esperança[.]” (*apud* Sousa Jr, In Reses, 2015, p. 31).

Demo (2004) cita Paulo Freire reforçando o seu argumento. Conhecido por ser um dos maiores educadores no Brasil, Paulo Freire desenvolveu seus ensinamentos com foco no sujeito, compreendendo-o como único capaz de mudar sua história, por meio da compreensão de suas capacidades e não pelo seu esforço. Estas ressignificações fariam com que o sujeito fosse “libertado”. “A libertação não pode provir do opressor. Antes,

será mister que o oprimido, para além de flagrar-se oprimido, construa sua cidadania coletiva para poder confrontar-se na condição de sujeito capaz de história própria, individual e coletiva” (Demo, 2004, p 36, *apud* Freire, 1993,1997)

Argumenta Demo que as políticas sociais são táticas para manter o indivíduo subserviente, num estado de não revolta, “política social serve para amansar o pobre”, “o sistema não teme o pobre com fome, mas teme o pobre que sabe pensar” (Demo, 2004, p. 37). É perceptível a compreensão de que as políticas ora implantadas são de cunho clientelista, com pouco sentido voltado ao público (no sentido de voltadas para o bem comum) e não emancipadoras (pensamento reflexivo e autônomo). Assim, estas são instauradas através de um falso discurso social mencionando a distribuição de renda, enquanto deveria ser tratada a redistribuição de renda e poder.

A crítica dura às políticas sociais - apesar de idealizadas por técnicos/especialistas, quando não são somente de cunho político - revela o fato de não dialogarem, em sua maioria, com quem vai efetivamente ser seu sujeito, sendo executadas *de fora para dentro* reforçando e a ideia de subalternidade por parte do indivíduo como condição permanente e natural (Demo 2004, p. 37- 38).

Assim compreende o autor que para o status quo é essencial que o projeto de cultivo da ignorância popular seja mantido, pois não existe apenas concentração de renda, mas concentração de poder, pois

é ideal que o pobre não seja despertado para sua autonomia, já que o tem como parceiro ignorante. Faz parte do projeto da elite como massa de manobra [...] não existe interesse em desfazer a condição de marginalização como tal, mas em camuflar a situação. Ao sentir-se beneficiado, o pobre pode acomodar-se na condição em que se encontra [...] o pobre pensa estar sendo atendido, quando, na prática, o que ocorre é a cristalização de sua marginalização. (Demo 2004, p. 37- 38)

Apesar de duro o argumento e de alguns compreenderem até que haja perversidade no desenho das políticas sociais, o que há de fato é uma visão paternalista e condescendente que dita que uns sabem melhor o que é bom para outros. Em geral, vê-se que no desenho das políticas de enfrentamento à desigualdade ou à pobreza há, por diversas vezes, necessariamente, a implantação de medidas paliativas que solucionam ou minimizam a curto prazo um problema visível e que toma repercussão.

Em continuidade aos argumentos que mascaram a realidade social para os indivíduos, Dionísio compreende que as críticas ao Estado pela sua ineficiência social

geraram, no âmbito escolar, a “germinação de políticas públicas mais individualizadas” e que [...] “a promessa de igualdade de oportunidades é uma quimera. (2010, p 310), ”.

Em acordo, Demo compreende que a universalização do ensino, tal como posta, gerou um duplo caráter da educação, reforçando ainda mais a vertente da meritocracia, da ignorância e da inculcação de que os sujeitos são responsáveis por seus próprios processos de exclusão.

O mesmo conhecimento que pode sedimentar a emancipação humana pode igualmente fabricar a ignorância, impedindo que outros cheguem ao conhecimento e sobretudo à consciência crítica [...] a escola básica pode ser a grande oportunidade dos marginalizados, como pode ser coisa pobre para pobre. (Freitas, 1989, *apud* Demo, 2004, p. 49)

Dubet (2003) ao trabalhar a temática *A escola e a Exclusão*, tece uma rede de conjecturas sobre desigualdade social, exclusão social, seus efeitos na escola, e na exclusão escolar. Primeiramente, reconhece que ao oportunizar a igualdade de direitos (igualdade de capacidades e de oportunidades na perspectiva de Sen, 2001), ultrapassam-se as questões advindas das desigualdades sociais, transformando a escola num ambiente neutro e isonômico.

[...] não é diretamente a escola que realiza as grandes operações de distribuição dos alunos, são as desigualdades sociais que comandam diretamente o acesso às diversas formas de ensino. (Dubet, 2003, p.32)

Posteriormente, alicerçado nos argumentos da meritocracia e massificação do ensino, o Estado atribui aos sujeitos sua responsabilidade de fracasso e de inserção na sociedade.

Dentro de seus próprios princípios e acompanhando a massificação, a escola afirma a igualdade de todos. Ela não afirma apenas a igualdade de oportunidades, mas a igualdade de talentos e potencialidades. [...] a massificação reforçou essa crença, que é sobretudo um postulado ético, cada um tendo o direito, “em princípio” de aspirar a todas as ambições escolares. Esse princípio de igual valor e de igual dignidade dos indivíduos, de igual respeito que lhes é devido, está no centro de uma ética democrática reforçada [...] o sujeito da modernidade é autor de si mesmo, tanto de suas virtudes como de seus vícios (Dubet, 2003, p. 40).

Diante dos variados formatos de desigualdade implantados na sociedade e do protagonismo dos sujeitos sobre seus destinos, questiona-se Dubet sobre os limites da escola.

Como renovar a aprendizagem da cidadania numa escola que parece às vezes como a última instituição ainda presente nos bairros difíceis? Que lugar reservar às culturas e às especificidades das crianças de origem estrangeira num modelo escolar universalista e republicano? Em que medida a autonomia, relativa, dos estabelecimentos aprofunda ou atenua as desigualdades? Como os currículos e os métodos pedagógicos devem transformar-se a fim de atenuar a exclusão escolar? (Dubet, 2003, p.39)

As consequências de não se ter respostas claras sobre as questões a respeito dos papéis - profissionais da escola e dos professores - reforçam a operacionalidade da escola nos processos de exclusão, ocasionando a antecipação dos resultados de fracasso, refletidos na evasão escolar.

No fundo, trata-se de uma auto-exclusão amena graças à qual os alunos salvam uma parte de sua auto-estima tendo em vista que eles nada fazem para obter êxito. Eles perderam a partida, mas a honra está salva uma vez que eles nada fizeram para ganhar, instruídos por uma longa história de fracassos. Por parte dos professores, essa estratégia de auto-exclusão é percebida como uma crise de motivação, como uma maneira de se proteger dos desafios escolares e escapar às críticas. [...] poderíamos afirmar que esses alunos só fazem antecipar seus destinos, que eles se excluem subjetivamente antes de o serem objetivamente. (Dubet, 2003, p.41-42)

Diante da conjectura social já vivida e do não desenvolvimento de elementos fortalecedores do indivíduo, a escola contribui para que os sujeitos percebam os fatos e sua própria história de maneira superficial, atribuindo a si próprios sua ineficiência, conformando-se com sua condição até que os processos de exclusão se tornem maiores que seus projetos.

A[estratégia] mais antiga e a mais silenciosa é a do retraimento. Os alunos malsucedidos descobrem pouco a pouco que seu trabalho “não se paga”, que eles não conseguem obter resultados honrosos apesar de seus esforços. Descobrem que as exigências dos professores quanto ao “trabalho insuficiente” são apenas um modo de proteger a dignidade deles. Descobrem assim que os esforços para remediar não são eficazes. Então os alunos decidem não mais fazer o jogo, não mais participar de uma competição na qual eles não têm nenhuma chance de ganhar. (Dubet, 2003, p. 41)

Dubet (2003) e Dionísio (2010) compreendem a manutenção do estado de desigualdade, uma vez que os movimentos dentro da escola ocorrem em favor da lógica daqueles que tiveram maior oportunidade, ou seja, maior capital acumulado.

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. Essas estratégias escolares aprofundam as desigualdades e

acentuam a exclusão escolar na medida em que mobilizam, junto aos pais, algo que não é só o capital cultural, este entendido como um conjunto de disposições e de capacidades, especialmente lingüísticas. Apela a competências muito particulares referentes aos conhecimentos das regras ocultas do sistema. A escola espera que os pais sejam pessoas informadas, capazes de orientar judiciosamente seus filhos e ajudá-los com eficácia nas suas tarefas. Ao mesmo tempo, fica claro que essa expectativa é cada vez maior e situa-se cada vez mais cedo. Quanto mais os métodos pedagógicos são “ativos”, mais eles mobilizam os pais, seus recursos culturais e suas competências educativas (Dubet, 2003, p.36)

As desigualdades escolares seriam tão mais fortes quanto maior fosse o desfaseamento entre a socialização familiar, *habitus* cultural transportado pelo aluno, e os códigos e *habitus* considerados legítimos pela instituição escolar (Dionísio, 2010, p.309)

Por fim, trazemos novamente a análise de Dionísio (2010), que observa que, diante do quadro de ineficiência da escola, esta foi lançada ao “escrutínio público de seus procedimentos” surgindo uma outra face das políticas: as ações afirmativas. Elencadas as diretrizes fundamentais da ação, permite-se à escola formas de implementação, coordenação e estabelecimento de percentuais de atendimento em conformidade com as necessidades do contexto social. Evidencia-se uma espécie de delegação aos profissionais do social na escola, chamando-os a intervir no quadro posto pelas desigualdades sociais e escolares não percebendo a existência de anseios contraditórios dentro do sistema escolar que precisam ser primeiramente vencidos por todos atores e pelo próprio sistema.

[...] colocam estes profissionais à prova das desigualdades escolares a partir do momento em que a delegação de competências aos professores e líderes de estabelecimento traz consigo um sentimento de responsabilização mais singularizada, mais individualizada, dos contextos escolares locais, que tanto pode ser uma responsabilização pelos sucessos como pelos fracassos, mas a qual os profissionais não estão, porventura, dispostos a assumir (Dionísio, 2010, p.313)

[...] a dificuldade reside na tripla missão que lhes é incumbida: a garantia da igualdade de oportunidades; o reconhecimento do mérito e do sucesso educativo; a promoção da autonomia do estudante na construção do seu projecto de vida futuro (Dionísio, 2010, p.313)

Essas questões contraditórias encontram-se na formação da escola e da própria sociedade, uma vez que reiterou-se ao longo de tantos anos que a escola é uma extensão da mesma, aplicando os mesmos enquadramentos sociais àqueles, que por “destino”, deveriam ter uma formação rica ou pobre.

Novo debate em torno da missão da escola de massas agora virada para a ideia de justiça escolar: da igualdade à equidade, da igualdade às desigualdades justas, passando pela distinção entre desigualdade e diferença (Dionísio, 2010, p. 312)

Através dos contributos trazidos pelos diferentes autores apontamos para um conjunto de formas de manter os sujeitos fora do espaço que lhes é de direito. A estrutura se utiliza do poder da educação, da junção dos *habitus* para manter os indivíduos a sombra da necessidade, fora ou dentro da escola. Quando os sujeitos se encontram dentro da escola, buscam tentativas de permanecer, mas são visivelmente encaminhados aos processos de exclusão que a escola “sem querer” gerencia.

Assim, as ideologias que compõem o Estado, baseadas nas diferentes interfaces estabelecidas entre poder e educação, vendem à sociedade diferentes imagens: o indivíduo detém a capacidade de escolha, ou seja, dispõe de seu pleno funcionamento (Sen, 2001); há igualdade de oportunidades através da educação de massas; o sujeito é responsável eminente pelo seu sucesso ou fracasso; a equidade dos sujeitos é aprimorada através do exercício de uma justiça social dentro de contextos injustos; e, por fim, oportuniza-se um grande conflito ético aos profissionais da educação que em muitos momentos vêm-se promovendo a “justiça” dentro de um contexto de injustiça social.

1.4. A educação social como possibilidade de enfrentamento à exclusão escolar

Esta seção considera conjunturalmente o quadro exposto por Demo (2004) sobre a desigualdade social, a relação entre as políticas sociais implantadas e a atuação dos sujeitos indicada por Dubet (2003), que problematizou ainda o congelamento da escola frente às desigualdades sociais que ultrapassaram seus muros, bem como a dificuldade de estabelecer no currículo e na atuação dos profissionais formas de enfrentamento à exclusão escolar, e em atenção a Dionísio (2010), que observou que escola e seus profissionais tem sido chamados a resolver as demandas sociais, da escola de massa e as da meritocracia, gerando uma situação conflituosa e de responsabilização da escola e dos trabalhadores da educação.

Assim, trazemos para reflexão os contributos de Taborda e Dias (2016), Carvalho e Baptista (2004) e Diaz (2006), no domínio da educação social para pensarmos em possibilidades de enfrentamento das situações sociais que vimos caracterizando. Considerando que a educação formal recebeu as questões sociais vindas da sociedade (pobreza, abandono) e estas não foram trabalhadas, simplesmente

adentraram na escola com a universalização do ensino, foram somados a elas, também os “problemas” contemporâneos das sociedades, como drogadição, violência, diversidade de culturas e de limites. Em palavras mais simples, é este o contexto que alunos e profissionais da escola enfrentam em menor ou maior grau dependendo do contexto em que estão situados.

A escola é, nesta medida, uma amostra da sociedade, onde observamos as mais diversas representações sociais, questões críticas como a indisciplina e o insucesso escolar, o bullying e a dificuldade de integração social acompanhada de fenômenos de exclusão social [...] (Taborda e Dias , 2016, p.392 *apud* Teixeira, 2012)

Considerando este panorama, compreendemos como relevante trazer aqui contributos da educação não formal, uma vez que esta contempla um conjunto de aprendizagens realizadas pelo indivíduo no ‘mundo da vida’ utilizando-se de metodologias e abordagens que buscam no sujeito a construção de respostas. (Taborda e Dias, 2016, p. 394). Neste contexto:

A educação social é ou seria fundamentalmente a dinamização activa das condições educativas da cultura, da vida social e dos seus indivíduos e a compensação, normalização ou até a reeducação da dificuldade e do conflito social. Portanto, uma educação social assim entendida promove e dinamiza uma sociedade que educa e uma educação que socializa, integra e ajuda a evitar, equilibrar e reparar o risco, a dificuldade ou o conflito social. (Diaz, 2006, p. 99, *apud* Ortega, 1999)

Taborda e Dias (2016, p. 397) utilizam-se do pensamento de Timóteo (2013), “a educação social não é neutra”, para explicar que a atuação hoje necessária dentro dos contextos escolares é de profissionais que, ao observar as contradições da sociedade e da escola, adotem uma postura de desenvolver atitudes que não promovam a vitimização dos sujeitos, mas que coordenem ações que estimulem a confiança e o empoderamento dos atores mais frágeis.

A educação social deve antes de mais nada, ajudar estudantes a ser e a conviver com os outros: aprender a ser com os outros e a viver juntos em comunidade. Portanto, os objetivos que persegue a educação social poderiam sintetizar-se no contributo para que o indivíduo que se integre ao meio social que o envolve, mas com capacidade crítica para o melhorar e o transformar.

Os contributos da educação social para esta abordagem tornam-se fundamentais, como bases para a mediação das relações entre alunos, docentes, técnicos, comunidade

e família, e também pelo fato da educação social utilizar a estrutura da educação não formal para o alcance de seus objetivos de acolhimento do estudante e de suas famílias (Taborda e Dias, 2016)

Conforme ensina Diaz, há diversas formas de a atuação da educação social:

A educação social define-se, não só pelas funções que tradicionalmente têm constituído a sua esfera de competência, como também por aquelas que, em resposta às necessidades derivadas da realidade cambiante, lhe são circunstancialmente atribuídas. Existe, igualmente, uma legitimação e fundamentação da educação social em diversos textos legais, tanto internacionais como de carácter nacional, nos quais se recolhe a filosofia das políticas sociais de cada país. Assim sendo, não há uma forma unívoca de entender a educação social, mas sim diversas concepções de acordo com espaços e momentos. (2006, p.91)

Em contextos de vulnerabilidade e no ambiente escolar, o educador social é conhecido por focar nos sujeitos de forma coletiva, no que é comum a todos, sem perder a singularidade com que cada um deve ser acolhido, compreendendo o papel que a família e o ambiente exercem, trabalhando através da escola múltiplas dimensões que compõem o status social do sujeito.

Compreendendo a base do trabalho do educador social as relações humanas, o empoderamento dos sujeitos e sua construção coletiva torna-se possível estabelecer um projeto para intervenção junto aos sujeitos que “deverá instituir, antes de mais, como um projecto de autoformação e de autoconstrução pessoal em que a aceitação passiva do estatuto do assistido se torna intrinsecamente impossível porque indesejada enquanto meta. (Carvalho e Baptista, 2004, p. 50)

O educador social concretiza suas práxis sociais através do desenvolvimento de competências pessoais e social no indivíduo que lhe permitam a inserção social e profissional, acompanhamento do sujeito, prevenindo comportamentos de risco, facultando formação, favorecendo a inserção social, promovendo a aceitação da diferença, entre outros muito aspectos. (Taborda e Dias 2016, p. 396- 397)

A atuação do educador social deve ser vista neste contexto como uma prática que não leva ao condicionamento dos sujeitos a mudarem ou a aceitarem a suas realidades. Não se fala de moldar ninguém, mas de contribuir para que a condição de marginalização, no sentido de não compreensão de sua realidade, sejam vencidos (Demo, 2004) e, de permitir aos sujeitos realizar este ato através de substâncias próprias, construídas por si, através de sua realidade, reflexão, problematização do contexto que os envolvem e o que eles podem fazer por eles mesmos (Freire, 1987).

Permite ao aluno que construa seu próprio projeto de vida, de acordo com aquilo que ele mesmo é como pessoa e envolvendo suas vivências [...]ajudando a criar

balizas para que se consiga orientar, traçando metas reais, como objetivos claros e concretos que lhe permita conseguir alcançar essas mesmas metas pré-definidas. (Taborda e Dias, 2016, p.412)

Compreendemos, diante dos argumentos, postos que a educação, quando detentora de características sociais, de autonomia e de empoderamento dos sujeitos, não é um fim, mas um começo quanto ao estabelecimento de novas relações; e que, através desta, poderá haver reflexos diretos na vida dos sujeitos para além da escola, com abrangência em todas categorias e dimensões de vida, contribuindo para o bem estar e o funcionamento dos sujeitos (Sen, 2001), oportunizando a estes reais possibilidades de escolha sobre seu futuro.

CAPÍTULO 2 - AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO PELA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Neste segundo capítulo, que denominamos *As Políticas de Inclusão pela Educação no Brasil*, mediante revisão de literatura, será abordada a trajetória de implementação de duas ações afirmativas de inclusão através da Educação. As ações afirmativas, aqui compreendidas como Políticas de Inclusão Social pela Educação, são medidas que buscam corrigir distorções no âmbito social através de aberturas positivas aos grupos hoje pouco representados nos espaços de decisão. Nada mais estratégico do que o acesso a uma educação de qualidade para a restauração de espaços não povoados por todos os segmentos sociais conhecidos.

De um modo geral, todos compreendem que, para se construir a democracia, é preciso reconhecer as diferenças. E não só! É preciso reconhecer que, historicamente, as diferenças têm sido tratadas de forma desigual. Isso implica construir políticas que visem garantir igualdade de oportunidades a todos, sem esquecer os grupos sociais e étnico-raciais com um histórico de exclusão e discriminação, como é caso do segmento negro. (Gomes, 2006 p. 39)

Buscamos, por meio de levantamentos e reflexões dos autores, Artes, Unbenhaum e Silvério (2016), Santos (2015), Vieira (2016), Gomes e Martins (2006), Henriques (2001), Hespanha (2002) dentre outros, a compreender as entrelinhas e a história percorrida até a chegada à Lei de Cotas Sociais. Consideramos importante para este estudo compreender as conjunturas da época, os marcos históricos e os paradigmas impostos e a serem vencidos.

Da mesma forma, fomos ao encontro das reflexões dos autores Ristoff (2014), Dutra e Santos (2017), Imperatori (2017), Paula (2017), Machado e Pan (2016) e outros, identificando também marcos que levaram ao Decreto nº 7.234/2010, o qual estabeleceu o Programa Nacional de Assistência Estudantil. A referida legislação trata da permanência no Ensino Superior de Jovens que possuem renda de até 1,5 salários mínimos, sem recorte racial.

Pretendemos, assim, elucidar o leitor quanto às bases legais e ao contexto social no qual o Brasil se encontra atualmente, bem como quanto à não dissociação das discussões sobre Lei de Cotas Sociais e Assistência Estudantil, visto que ocorreram de forma separada, mas tiveram pontos de intersecção até sua implementação. O reflexo da exclusão social no Ensino Superior, nas Universidades e nas IES, tornou uma fonte de diagnóstico tanto para construção de lutas e diretrizes para os negros, quanto para os

pobres e outros grupos excluídos. Essa constatação passou a ser um dos sinalizadores tanto para a construção de ações de Ingresso/Acesso aos cursos quanto para a permanência de estudantes beneficiados por estas ações nas Universidades Públicas.

2.1. Bases Legais e Contexto Atual no Brasil

O Brasil encontra-se na 79ª posição no ranking de Desenvolvimento Humano de 2018,(PNUD, 2018, p.23) quando analisadas suas dimensões básicas. As metas, princípios, diretrizes a propósito destas dimensões foram acordados em diferentes instrumentos normativos e ainda são objeto de busca por sucessivos governos brasileiros, almejados em especial por seu povo. O direito à educação, estabelecido como um direito social, preconiza ações formais de acesso, permanência e qualidade do ensino. A materialização plena não acontece não por falta de instrumentos normativos, haja vista as disposições na Carta Magna de 1988, tais como: a cidadania (art.1º, II); a dignidade da pessoa humana (art.1º, III); a erradicação da pobreza e a marginalização e redução das desigualdades sociais e regionais (art.3º, III); promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 2º, IV); a igualdade entre homens e mulheres (art. 5º, I); o pleno desenvolvimento da pessoa (art 205); a igualdade e a permanência na escola (art 206, I), dentre outros dispositivos.

No mesmo plano está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996 que elenca como seu primeiro princípio a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, Lei nº 9394/96, art.3º, I).

Paralelamente, o Plano Nacional de Educação (PNE) instituído através da Lei nº 13.005 de 2014 para o decênio 2014-2024, tem como uma de suas diretrizes a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, Lei nº 13.005/2014, art.2º).

Alguns esforços, em especial nas duas últimas décadas, foram feitos para diminuir os abismos educacionais em que estão mergulhadas as classes menos favorecidas no Brasil, dentre eles a própria aprovação do PNE, Lei nº 13.005/2014; inserções na LDB, em especial, a Lei nº 12.796/2013, que alterou dispositivos da educação infantil e da educação básica; o Decreto nº 6.097/2007, que instituiu o FUNDEB; a Lei nº 11.096/2005, que institui o PROUNI e o Decreto nº 6.096/2007, que instituiu o REUNI, ambos aumentando as possibilidades de acesso ao Ensino

Superior; a Lei nº 11.892/2008, que instituiu os Institutos Federais de Educação; Portaria Normativa MEC nº 39/2007 e o Decreto nº 7.234/2010, frutos de longa luta pelo financiamento estudantil para o Ensino Superior; e a Lei nº 12.711/12, que institui Cotas Sociais para ingresso nas Instituições Federais de Ensino, dentre outras medidas.

Todas estas legislações são fruto de longo e permanente debate no campo da educação e configuram, mesmo com inúmeras resistências e contradições, avanços sociais na área educacional e social do País.

Delineados estes normativos, compreendemos necessário um esclarecimento um pouco mais detalhado acerca das três últimas legislações citadas acima.

A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei nº 11.892/2008, transformou, basicamente, Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação em Institutos Federais, que na visão de Pacheco (2011), configura-se como uma *política pública* voltada para a educação profissional, não somente pela fonte de financiamento e manutenção prevista, mas principalmente por seu compromisso com a inclusão social.

Aproximadamente, um ano e meio após a criação da Rede Federal, outra ação afirmativa, de cunho inclusivo, oriundo da Portaria Normativa nº 39/2007 MEC, entrou em vigor por meio do Decreto nº 7.234/2010, instituindo o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

O Programa tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na Educação Superior Pública Federal (art.1º), sendo atribuídos ao Ministério da Educação sua execução. Vale ressaltar que o referido Decreto foi elaborado para atendimento, a princípio, dos alunos das Universidades Federais que há muito debatiam condições de permanência e apenas ao final do texto, dada a possibilidade de oferta do Ensino Superior pelos Institutos Federais, foi estendido aos estudantes dos IFs.

Podemos avaliar que o PNAES é um decreto sensível as múltiplas dimensões que envolvem a permanência do estudante, uma vez que abriu espaço para que ações de apoio social, econômico, pedagógico, psicológico, que afetam diretamente a vida e as necessidades dos alunos, pudessem vir a ser desenvolvidas pelas instituições públicas federais. O programa determinou ainda que, preferencialmente os alunos com renda per capita de 1,5 salários mínimos fossem atendidos, oportunizando possibilidades um

pouco mais reais de permanência no curso superior e êxito na formação destes discentes.

Posteriormente, em 2012, o ingresso de alunos nas Instituições Federais (Universidades e Institutos Federais) passou a ser determinado através de cotas sociais, a partir da publicação da Lei nº 12.711/2012². Sem diminuir a relevância dos diversos grupos e entidades de apoio aos indígenas e às pessoas com necessidades especiais, que muito contribuem na luta pela isonomia social, os grupos que tratam do combate ao racismo foram fundamentais para a publicação desta Lei.

Assim, compreendemos que tanto o Decreto nº 7.234/2010 e a Lei de Cotas nº 12.711/12, configuram-se como componentes de uma política pública de inclusão social pela educação que, juntamente com a expansão de vagas na Rede Federal de Educação Profissional, fortalece as possibilidades de acesso dos grupos menos favorecidos às Instituições, com ações de permanência voltadas também a estes segmentos.

2.2. Percorrendo a história política quanto a Lei de Cotas Sociais

A Lei de Cotas Sociais tem sua trajetória marcada por lutas que envolvem diretamente a questão racial no País. Remetida a uma questão histórica, a ausência estatal, mesmo com a abolição da escravidão, permaneceu com a falta de políticas de trabalho e de formação para os negros, resultando em uma história de exclusão e subjugação mesmo após a liberdade.

Após a abolição, a sociedade, nos seus mais diversos setores, bem como o Estado brasileiro não se posicionaram política e ideologicamente de forma enfática contra o racismo. Pelo contrário, optaram por construir práticas sociais e políticas públicas que desconsideravam a discriminação contra os negros e a desigualdade racial entre negros e brancos como resultante desse processo de negação da cidadania aos negros brasileiros. Essa posição de “suposta neutralidade” só contribuiu ainda mais para aumentar as desigualdades e o racismo. (Gomes, 2005, p. 46)

Apesar da exclusão ser um dado latente e visível, pairou por longo tempo a ideia de que o Brasil é um país onde há igualdade racial. Gilberto Freyre, em 1930, compreendia que o Brasil era um exemplo de boa convivência e de acesso a direitos independentemente da cor do sujeito. Essa ideia vigorou durante décadas e foi enraizada

² A Lei nº 12.711/2012 sofreu alteração em 29/12/2016, com a Lei nº 13.409/16. Esta nova legislação incluiu nas reservas de vagas as pessoas com deficiência.

inclusive no discurso do Estado brasileiro. Esse discurso configurou-se como o mito da democracia racial.

A sociedade híbrida em Freyre é aquela que teria tido a capacidade de operar uma síntese cultural não conflituosa, o que teria permitido, por sua vez, a permanência dos códigos sociais com o mínimo de rugas. As marcas da sociabilidade brasileira seriam, portanto, a acomodação e a conciliação, que seriam resultados (em partes) da assimilação cultural, pelo conjunto da sociedade, de usos, costumes e valores de diferentes referências culturais. (Silvério e Medeiros In Artes, Unbehaum, Silvério, 2016, p.71)

De acordo com Vieira (2016, p.14), sinteticamente o mito da democracia racial era (e ainda é) entendido como a experiência do convívio social a partir de cujo pertencimento, diante da inexistência de raça, não resulta falta de oportunidades ou desigualdades entre os grupos sociais.

Gomes (2005) também impulsiona a compreensão sobre o tema e a necessidade de romper com a cultura de isonomia, sob pena de discriminar e culpabilizar os sujeitos, quando na verdade são o “produto” de um sistema discriminatório desde a origem do País.

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais. (Gomes, 2005, p.57)

Hespanha (2002, p. 25) faz uma espécie de análise de vulnerabilidade das sociedades globalizadas, a partir da identificação de processos de fragmentação social e individualização. O autor discute que o quadro social atual, com desemprego, emprego indireto, flexibilização e insegurança do trabalho, contribui para um agravamento do risco social. Aliados e decorrente deste quadro, há uma busca dos sujeitos por obter os bens básicos da vida. Assim, ao tomarem atitudes para solucionar problemas de ordem

social, estes sujeitos, na medida em que questões sociais não são solucionadas culpam-se e atribuem a si mesmos o fracasso por não terem atingido seus objetivos. Dito de outra maneira, aquelas vítimas da nova dinâmica mundial vêem-se como culpados de sua condição. Hespanha observa, na argumentação de Beck e Beck-Gernsheim, que *há um sentimento de responsabilização pessoal pelos resultados e que, por essa via, os problemas sociais tendam a ser convertidos em disposições psicológicas – sentimentos de culpa, ansiedades, conflitos e neuroses – e as crises sociais em problemas individuais.* (2002, p.25)

Hespanha menciona, ainda, que a heterogeneidade social da população, diante dos processos de globalização afeta em específico os segmentos que detêm *menor capacidade de resistência ou de negociação* (2002, p.29). Dito desta maneira, observamos que uns dos segmentos, ao qual refere-se o citado autor, no Brasil, são os negros e pardos.

2.2.1. Do sopro de alguns ao grito de muitos

Segundo Santos (2015, p.27) as décadas de 1940 - 1950 foram importantes para a comunidade negra, respectivamente, com a divulgação do Manifesto às Forças Políticas da Nação Brasileira (1945), do Manifesto à Nação Brasileira (1946) e do Teatro Experimental do Negro (1950). Os documentos pleiteavam assento (em termos quantitativos) na política brasileira (federal, estadual e municipal); na educação, com a inserção dos negros em todos os graus do ensino.

Segundo Vieira, a luta pela promoção de direitos dos negros foi silenciada no período da ditadura militar. O discurso oficial era de oportunidades iguais. O máximo que foi reconhecido foram desigualdades regionais, jamais as que pudessem ser diagnosticadas em função da cor da pele. Ao final da década de 70, ainda na ditadura, surge o Movimento Negro Unificado (MNU), que pautava “um conjunto de reivindicações que aliava críticas às reais condições de vida da população negra e denúncia de práticas, discursos e procedimentos que atuavam no campo simbólico desqualificando [...] a cultura negra” (2016, p. 16).

Segundo autores como Gomes e Martins (2006), a partir da década de 1990 houve marcos que contribuíram para a problematização e a construção de políticas que envolviam questões raciais. O Movimento Negro, com cursos pré-vestibulares com recorte racial, inicialmente no Rio de Janeiro e, posteriormente, em outros Estados, o

Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC) e a Organização Não Governamental Educa Afro, contribuiu para propiciar condições e o acesso de estudantes negros e de baixa renda ao Ensino Superior. Outro fato foi a Marcha do Zumbi dos Palmares, em Brasília, capital do Brasil, que culminou em mais de 30 mil pessoas e teve seu representante recebido pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Santos compreende que “foi a primeira vez na história do País que um chefe do Estado Brasileiro declarou pública e oficialmente que havia discriminação racial ou racismo contra a população negra” (2015, p. 37).

Santos (2015) aponta que o Governo Fernando Henrique (FHC) se propôs a colocar a temática na agenda do Governo e institui o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (GTI), realizou Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo, institui via Decreto nº 1904/1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Este programa foi lançado no dia Nacional de Combate ao Racismo e vigorava como uma resposta do Governo aos Movimentos Negros. Todavia, argumenta Santos (2015) que:

[...] essa absorção demonstra o quanto o governo brasileiro mudou em relação às demandas dos movimentos negros, incorporando-as discursivamente no escopo de suas principais ações. Todavia, apesar de realizar algumas mudanças em termos de discurso e de legislação antirracismo, bem como de passar de uma posição de “política de não ter política” para uma de ter “política de ter política” no campo das relações raciais (CF Silva 2001) o governo FHC pendeu mais para o plano simbólico que para o das mudanças e práticas concretas, visto que a “política de ter política” para inclusão dos negros nas áreas de prestígio, poder e mando, por meio das ações afirmativas, foi mais protocolar e formal que substantiva (Santos, 2015, p. 40, *apud* Cf. Santos, 2007).

Essas medidas desenvolvidas pelo Governo FHC não podem deixar de serem associadas à situação social da década de 1990. Henriques (2001, p. 1) constata que a desigualdade tornada uma experiência natural não se apresenta aos olhos de nossa sociedade como um artifício. No entanto, resulta de um acordo social excludente, que não reconhece a cidadania para todos, onde a dos incluídos é distinta da dos excluídos e, em decorrência, também são distintos os direitos, as oportunidades e os horizontes.

Compreende-se, assim, que desnaturalizar a desigualdade econômica e social no Brasil passa, portanto, de forma prioritária, por desnaturalizar a desigualdade racial. (Henriques, 2001, p. 2)

O autor informa ainda a composição racial da pobreza no Brasil, apontando dados relativos à década de 1990.

Os negros em 1999 representam 45% da população brasileira, mas correspondem a 64% da população pobre e 69% da população indigente. Os brancos, por sua vez, são 54% da população total, mas somente 36% dos pobres e 31% dos indigentes. Ocorre que, dos 53 milhões de brasileiros pobres, 19 milhões são brancos, 30,1 milhões pardos e 3,6 milhões, pretos. Entre os 22 milhões de indigentes temos 6,8 milhões brancos, 13,6 milhões pardos e 1,5 milhão, pretos. (Henriques, 2001, p.9).

A partir de análises diferenciadas, Henriques compreende que “a constatação incontornável que se apresenta é que nascer de cor parda ou de cor preta aumenta de forma significativa a probabilidade de um brasileiro ser pobre “(2001, p.11).

Diante do tema aqui desenvolvido, faz-se necessário trazer mais um dado, no que tange ao acesso ao Ensino Superior. Henriques (2001, p. 31) aponta escassez de possibilidades de acesso ao Ensino Superior, uma vez que 89% dos jovens brancos com idades de 18 a 25 anos não entraram no Ensino Superior e 98% dos jovens negros de mesma idade também não ingressaram na Universidade. De fato, o Ensino Superior estaria destinado a muito poucos.

Guimarães (*In* Gomes e Martins, 2006, p. 103) informa que, em 1999, fora apresentado o Projeto de Lei (PL) nº 73/99 por uma deputada do DEM (Partido Político Democratas), sendo, posteriormente, transformado no PL nº 180/2008. Este Projeto de Lei previa cotas nas universidades públicas para estudantes da escola secundária pública, principalmente negros e indígenas. No entanto, os fatos narrados a seguir demonstram mudança de postura do referido partido quanto ao tema.

O ano de 2001, ainda na gestão de Fernando Henrique Cardoso, apresenta dois fatos relevantes. O primeiro é atuação do estado do Rio de Janeiro, através de uma legislação estadual, inaugurando o debate sobre as cotas raciais nas Universidades. Gomes (2005, p. 17) aponta que a Lei nº 3.708/01 instituiu a reserva de 40% das vagas para negros nos cursos de graduação nas Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Universidade Estadual Norte Fluminense (UERJ e UENF). Santos (2015, p. 50) acrescenta a esta lista a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), em 2002.

O segundo marco é a Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Tolerâncias Correlatas, em Durban. Na ocasião, apesar do Estado brasileiro apresentar apenas propostas de estabelecimento de cotas raciais na educação e no enfrentamento à

discriminação, houve um fortalecimento das ações por parte das representações sociais. Santos (2015) destaca que FHC apesar de estudioso sobre o assunto não queria tratar desta temática por haver grande resistência. Quando entrevistado por Toledo, não informou qual segmento da sociedade se mostraria tão resistente à medida, restando-nos inferir, dado o contexto da época e os fatos posteriores contrários a futura lei de Cotas, que a resistência possivelmente aconteceria da elite do Estado brasileiro.

Há uma reação grande a essa ideia, porque ela implica deixar de lado a avaliação por mérito. Portanto, seria uma discriminação. A oposição à cota é muito grande, mesmo dentro do Ministério da Educação.[...] À medida que você amplia a educação, universaliza mesmo, a probabilidade de ascensão dos negros vai ser maior. Leva mais tempo, mas tem resultados. Não quero entrar na discussão do sistema de cotas, pela resistência que vai provocar, mas não sou contrário.[...] (Santos, 2015, p. 47 *apud* Toledo, 1998)

Infer-se, a partir da fala do então presidente, que o governo julgava mais prudente, diante da resistência, deixar que o fluxo de inclusão aconteça através das medidas de universalização da educação. Assim, no decorrer dos tempos, a ascensão dos negros aconteceria espontaneamente. Entretanto, após a pressão do Movimento Negro, foram articuladas duas medidas governamentais Programa Nacional de Ações Afirmativas (Decreto nº 4.228 de 2002) e o Programa Diversidade na Universidade (Lei nº 10.558/2002).

O primeiro Programa visava incluir no âmbito da Administração Pública Federal grupos “discriminados” pela sociedade colocando metas ao invés de cotas, “garanta a realização de metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS” (Art. 2º, I do Decreto nº 4.228 de 2002), e dava outras providências buscando favorecer ações que eliminassem a desigualdade sofrida por estes segmentos. Não se tem notícia de como isso foi colocado ou não em prática, pois as metas não foram definidas.

O segundo programa, quase ao final do Governo FHC (novembro de 2002) não pode nem ser considerado um embrião da Lei de Cotas, que seria promulgada apenas em 2012. O Programa Universidade na Diversidade delegava à imaginação de entes públicos e privados formas para “[...] implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros” (Art. 1º, Lei nº 10.558/2002).

Interessante retornarmos que esta última ação aconteceu 7 anos após a Marcha do Zumbi dos Palmares em Brasília e somente ao final do Governo de Fernando Henrique Cardoso. Ademais, foi instituído um Programa cujo poder era de delegação à sociedade e não de atuação do Estado e que não seria executado no governo em curso. Materializava-se, através das cronologias das ações referentes ao assunto, a plena rejeição que o Presidente já tinha mencionado.

De acordo com Santos (2015, p.53), em 2003, com o Governo Lula, a contínua pressão do Movimento Negro e o apoio dos frutos da Conferência ocorrida em 2001, cria-se a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), ratificando o não Estado de democracia racial. Em 2004, o embrião da lei de cotas chega ao Congresso Nacional, no Projeto de Lei nº 3627/2004.

Mesmo com a ausência de legislação federal pertinente, observou-se, então, nesta esfera, um movimento dentro da Universidade brasileira, baseado no princípio da autonomia universitária, no qual a comunidade (órgão colegiado) da Universidade de Brasília (UnB) deliberou por estabelecer cotas para estudantes negros e indígenas em 2003, sendo o primeiro ingresso ocorrido em 2004/2 (Santos, 2015, p.50). [Vieira (2015) aponta que, no caso da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), fora realizada pesquisa e ficou demonstrado sub-representação da população negra tendo em vista os percentuais desta população no Estado.]

Guimarães (In Artes, A.; Unbehunum, S.; Silvério, 2016) relata a animosidade dentro e fora da Universidade de Brasília foi altíssima. Veículos de comunicação, intelectuais, acadêmicos, parlamentares e partidos políticos manifestaram-se publicamente contrários às cotas raciais. O mesmo é relatado também em outras instituições acerca dos pré-julgamentos e do anunciado fracasso do programa.

Munanga (In Gomes e Martins, 2006, p.50) classifica como “reações absurdas e inimagináveis vieram dos setores informados e esclarecidos que geralmente têm voz na sociedade brasileira”. Segundo o autor, os questionamentos se davam basicamente sob 5 pontos: 1 - A política de cotas tinha sido abandonada pelos Estados Unidos e teria atingido apenas a classe média estadunidense; 2 – A dificuldade de definir o que era mestiço no Brasil fazia luz a uma homogeneidade racial; 3 – A discriminação em relação aos negros, pois carregariam o estigma de terem se formado por favorecimento, e seriam prejudicados profissionalmente; 4 – A discriminação quanto aos brancos; 5 –

A reestilização do mito da Democracia racial, preconizado há 60 anos por Gilberto Freyre. Evidencia o autor que:

Num país onde os preconceitos e a discriminação racial não foram zerados, ou seja, onde os alunos brancos pobres e negros pobres ainda não são iguais, pois uns são discriminados uma vez pela condição socioeconômica, e outros discriminados duas vezes pela condição racial e socioeconômica, as políticas ditas universais, defendidas sobretudo pelos intelectuais de esquerda e pelo atual ministro da Educação, não trariam as mudanças substanciais esperadas pela população. (Munanga, 2006, p.49)

Em uma análise política superficial, observamos que o Governo Lula, recém empossado, à época detinha maioria no Congresso e possivelmente poderia ter conseguido a aprovação do PL nº 3.627 ainda em 2004, corroborando inclusive com a decisão da UnB e de outras universidades federais. Contudo, percebemos que houve uma preferência por investir esforços no PROUNI (instituído em 2005), postergando não somente o estabelecimento de cotas para egressos de escola pública e estudantes de baixa renda, mas também àqueles que se declarassem pretos ou indígenas³.

Santos alerta para a diferença de reação da sociedade e de grandes pensadores, com a institucionalização do PROUNI e das cotas raciais da UnB, na medida em que “cientistas sociais que eram intransigentes opositores do sistema de cotas para estudantes negros no ensino superior público [...] não contestaram veementemente o PROUNI apesar de esse programa ter subcotas para pretos, pardos e indígenas”. (2015, p. 64)

Questionamentos similares também são feitos por Vieira:

O que havia de tão grave por trás da presença negra na universidade pública? Quais os reais motivos de programas afirmativos de direitos serem tão criticados, ainda que não houvesse indicadores ou parâmetros para análises? Por que experientes pesquisadores se recusavam à diversidade racial no interior da universidade? [...] Por que estudantes aprovados nos vestibulares encontravam ambiente tão inóspito? Quais as razões que levavam segmentos da Comunidade Acadêmica a rejeita a presença negra nos bancos universitários? [...] Enfim, quais males os cotistas haviam praticado? (2016, p. 19)

³ Observa-se a decisão e o empenho na escolha de qual projeto deveria ser defendido. No caso, o PROUNI “demonstrava” ser mais vantajoso, uma vez que fortalecia ainda mais os grandes empresários da Educação Superior, dando continuidade ao repasse de recursos públicos a entes privados, visto que o Governo bancaria um altíssimo número de alunos.

Estas questões demonstram o que de fato estava sendo tratado. Verifica-se que o incômodo e a resistência não eram ao acesso à Universidade. Este, de fato, não incomodava a elite e, pelo relato dos autores citados, nem aos intelectuais e acadêmicos. O que incomodava era o acesso dos negros à Universidade Pública, centro de formação de gestores, políticos, profissionais liberais reconhecidos e do alto funcionalismo público; ou seja, o que estava em jogo era o acesso aos espaços simbolicamente prestigiados de poder.

Com efeito, em uma breve investigação pesquisa realizada por Santos (2015), acerca da origem de formação de alguns ocupantes de cargos públicos, coincidentemente, a pesquisa apontou que a formação nas Universidades Públicas para altos cargos (Ministros do Supremo Tribunal Federal, Ministros de Estado da Educação, Consultores Legislativos do Senado) foi majoritária, o que nos leva também a considerar esta hipótese.

É possível interpretar essa resistência às cotas, com o resultado da pesquisa de Santos (2015) reforçado através do pensamento de Vieira (2016) que “ao assegurar a realização do princípio material da igualdade e a democratização do acesso à educação pública de nível superior, põe em xeque os espaços de produção de saber e as instâncias do poder, concomitantemente”. (p.25), esta seria uma possível explicação para a resistência às cotas, uma vez que os espaços de poder poderiam tornarem-se acessíveis.

Aliado a isto também está a posição de Munanga, que compreende como “a questão fundamental que se coloca não é a cota, mas sim, o ingresso e permanência dos negros nas universidades públicas. A cota é apenas um instrumento e uma medida emergencial quanto se buscam outros caminhos” (In Gomes e Martins, 2006, p. 58).

De acordo com Guimarães, houve um debate a partir de ideologias diferenciadas.

De um lado, os que defendiam a excelência do ensino universitário para a formação das elites dirigentes e intelectuais do País, objetivo que deveria ser alcançado apenas pelo recrutamento por mérito em competição universalista, “[...] de outro lado, aqueles que esgrimiam argumentos de justiça social, afastando-se de justificativas mais coladas a interesses particulares, como os de reparação pela escravidão. Assim as classes sociais que concentravam maior renda e educação formal tendiam a defender a primeira posição; ao passo que as com menores recursos e educação tendiam para a segunda” (In Artes, Unbehaum, Silvério, 2016, p. 111-112).

Guimarães (In Artes, Unbehaum, Silvério, 2016, pag. 115-117), contribui ainda na elaboração de uma síntese sobre as notícias publicadas a respeito do tema pela Folha de São Paulo no período de 1999 a 2012. O referido jornal, notadamente, utiliza seu poder de comunicação para fazer juízo contrário aos Projetos de Leis que versavam sobre as cotas raciais e o Estatuto da Igualdade Racial. Marcante foi também o Manifesto, denominado Cento e Treze Cidadãos antirracistas contra as leis raciais. Após quase meia década de discussão, em 31 de julho de 2009, o Supremo Tribunal Federal, Corte máxima da Justiça Brasileira, recebeu a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186 (ADPF)⁴, então propostos pelo Partido Democratas (DEM). Alegava-se que as cotas feririam “os princípios da dignidade da pessoa humana, de repúdio ao racismo e da igualdade, entre outros, além de dispositivos que estabelecem o direito universal à educação” (STF, 2009).

Em 2010 observamos a publicação do Estatuto da Igualdade Racial, apresentado pelo Partido dos Trabalhadores, PT. A nova legislação incorporava alguns anseios do Movimento Negro, mas não tocava na questão das cotas raciais para ingresso no Ensino Superior (Guimarães, In Artes, Unbehaum, Silvério, 2016, pag.103).

Somente em 2012, no Governo de Dilma Roussef, a Suprema Corte julgou a ação, compreendendo-a improcedente, uma vez que a discriminação levantada pelos contrários às cotas raciais propostas pela Universidade de Brasília configurava-se como uma medida de equiparação, de isonomia material, visto que a condição formal de igualdade não foi suficiente para dar aos negros possibilidades concretas de exercício da cidadania. Houve, com esse julgamento, o reconhecimento, no âmbito do Poder Judiciário, de que a sociedade brasileira era racista e discriminatória.

[...] é fato histórico incontroverso o déficit educacional e cultural dos negros, em razão de barreiras institucionais de acesso às fontes da educação existe um dever, não apenas ético, mas também jurídico, da sociedade e do Estado perante tamanha desigualdade, à luz dos objetivos fundamentais da Constituição e da República, por conta do artigo 3º da Constituição Federal. Esse dispositivo preconiza uma sociedade solidária, a erradicação da situação de marginalidade e de desigualdade, além da promoção do bem de todos, sem preconceito de cor [...].

[...] obedece a Constituição Federal e os tratados internacionais que tratam da defesa dos direitos humanos. O desafio não é apenas a mera proclamação formal de reconhecer o compromisso em matéria dos direitos básicos da pessoa

⁴ O Acórdão está publicado no endereço <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=278000>

humana, mas a efetivação concreta no plano das realizações materiais dos encargos assumidos [...].

[...] a Constituição legitimou todas as políticas públicas para promover os setores sociais histórica e culturalmente desfavorecidos. São políticas afirmativas do direito de todos os seres humanos a um tratamento igualitário e respeitoso. Assim é que se constrói uma nação [...].

[...] o sistema de cotas da UnB é perfeitamente compatível com a Constituição, pois a proporcionalidade e a função social da universidade estão observadas. As ações afirmativas não são a melhor opção, mas são uma etapa. O melhor seria que todos fossem iguais e livres.

O voto dos ministros nos faz refletir sobre a igualdade e a equidade, conceitos diferenciados e que devem ser aqui abordados. Munanga (In Gomes e Martins, 2006, pag.49) discute a questão das políticas afirmativas e evoca Habermas ao dizer que o modernismo político nos acostumou a tratar igualmente seres desiguais, ao invés de tratá-los de modo desigual. Compreende que as políticas que delimitam um nicho social a ser protegido, neste caso, uma raça, configuram-se como uma medida de indenização ou de reparação diante das perdas sofridas ao longo da formação do Estado brasileiro.

Ainda em 2012, no dia 29 de agosto, a Lei de Cotas foi aprovada (Lei nº 12.711/2012). A nova legislação emergiu com previsões de ingresso levando em consideração critérios sociais e raciais, estabelecendo percentuais separados e conjugados para estudantes egressos de Escola Pública; com Renda inferior a 1,5 salários mínimos; e indivíduos autodeclarados Pretos, Pardos e Indígenas.

Para cada ente da Federação, os percentuais seriam estabelecidos de acordo com Censo da região. Infere-se na legislação que ajustes no quantitativo de vagas reservadas as Cotas de Ingresso Social serão feitos a partir das características de cada estado.



Figura 1- Quadro Síntese dos Marcos Históricos da Lei de Cotas(1995- 2016)

2.3. Percorrendo a história para afirmação dos direitos de permanência dos alunos

Esta seção aborda a trajetória das ações de permanência no Ensino Superior. Como já informamos no início deste capítulo, as duas ações objeto de estudo deste trabalho são interligadas. Nesta via, faz-se necessário, novamente, abordar alguns marcos históricos e dados do Ensino Superior, como a criação de programas governamentais que tiveram ligação com a trajetória das Políticas de Permanência. Verificamos assim que as políticas de inclusão estão ligadas à trajetória da própria modalidade, sendo fruto dos desafios vividos pelos estudantes no Ensino Superior.

Neste sentido, adentraremos os principais marcos, pontos influenciadores e pesquisadores sobre as políticas de permanência, mais amplamente compreendidas como Assistência Estudantil.

Imperatori (2017, *apud* Costa, 2010) e Dutra e Santos (2017, *apud* Kowalski, 2012; SILVEIRA 2012) em seus estudos apontam que a primeira manifestação de Assistência Estudantil a universitários data de 1928, com a Casa do Estudante Brasileiro em Paris. Interessante notar que tal medida ocorrera fora do território brasileiro a estudantes que teriam dificuldade em manter-se na capital francesa.

Dutra e Santos (2017, p.150 *apud* Pinto; Belo, Paiva, 2012) entrelaçam as práticas de Assistência Estudantil no Brasil às primeira Universidades Brasileiras, com apoio para questões de alimentação e moradia. As autoras destacam, em 1930, a abertura da Casa do Estudante do Brasil no Rio de Janeiro.

Imperatori (2017, p.286) indica as legislações iniciais do Brasil que versaram sobre a Assistência Estudantil. Primeiramente a Lei Orgânica do Ensino Superior, estabelecida pelo Decreto nº 19.851/31, que buscava o estabelecimento de medidas para amparar os estudantes reconhecidamente pobres. Posteriormente, já na Constituição Federal de 1934, a autora observa no texto da lei os primórdios das ações que viriam, mais de 60 anos depois a serem estabelecidas como ações da Assistência Estudantil, tais como material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e para vilegiaturas (Imperatori, 2017, art.157)

Imperatori (2017) e Dutra e Santos (2017) destacam que as legislações que se seguiram no período de 1940 – 1967 sendo que as Constituições Federais de 1946 e 1967 e as Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e 1971 previam ações de Assistência Estudantil.

Ainda na década de 1970, foi criado o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, que implantou programas de assistência aos estudantes, como Bolsas de Trabalho, através das quais eram proporcionadas oportunidades de exercício profissional em órgãos ou entidades públicas ou particulares; e Bolsas de Estudo, por meio das quais os estudantes recebiam uma verba para sua manutenção, sem realização de atividades de contrapartida. Também eram prioritários programas de alimentação, moradia e assistência médico –odontológica (Imperatori, 2017, p. 287).

Segundo Simões (2013), as escolas implantadas no Brasil durante século XVIII e XIX seguiam o modelo europeu, e somente reformuladas em “1970, ocasião em que foi implantada a Lei Nº 5.540/68 – denominada de Reforma Universitária Brasileira – inspirada no modelo de ensino norte-americano”. (p.139)

Sampaio também faz referência a esta reforma, destacando que o novo modelo era “uma versão conservadora do projeto proposto por Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília, que incorporava muitas das novas ideias do movimento docente e estudantil” (1991, p. 15).

Dutra e Santos (2017, p.152, *apud* Nascimento, 2013) destacam o papel da União Nacional de Estudantes (UNE) diante da Reforma Universitária e na luta pela pauta da Assistência Estudantil.

Shirona et al. apontam a reforma de 1968 como “um dos mais contraditórios empreendimentos do regime militar” (2011, p.32). As mudanças criaram uma situação paradoxal, pois, a reforma extinguiu a cátedra, introduziu o regime de tempo integral

aos docentes, efetivou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, abriu espaço para o novo e ao mesmo tempo voltou estas inovações contra o próprio público universitário, na medida em que cerceou o desenvolvimento do ensino, com perseguições, vandalismo, vigilância, mortes e confrontos. Em complementação a análise sobre a reforma de 1968, observa Paula (2007, p.304):

“Esmagamento de sua principal atribuição, que é a de oferecer o ensino superior de modo democrático e igualitário, com qualidade. Na verdade, ela permitiu a expansão do setor privado e não criou a” verdadeira universidade”, com a usa proposta de indissociabilidade entre ensino, pesquisa extensão, então alardeada”.

Diante dos estudos ora elencados, vemos uma duplicidade de acontecimentos dentro do Ensino Superior. Se por um lado, a implantação mais densa de ações da assistência estudantil ocorreu a partir das regulamentações estatais, por outro houve a disseminação de instituições privadas também a partir de atos regulatórios do Estado.

Mostrava-se necessário, a qualquer custo, garantir a formação de mão de obra qualificada aos cargos da alta administração e da indústria, atendendo à classe média ansiosa por formação e assim cumprindo com o milagre econômico brasileiro.

[...] ao tornar possível a transferência de recursos públicos para instituições privadas de ensino superior, beneficiou seu crescimento indiscriminado por todo país e com controle governamental praticamente zero [...]o regime ampliava sua base de sustentação política: satisfazia o orgulho ornamentado das oligarquias provincianas e atendia às classes médias (Shiroma et al., 2011, p. 32).

A década de 1980 também configurou-se com outra duplicidade de acontecimentos. Houve a dispersão das políticas de assistência ao estudante com a extinção do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE) ligado ao MEC, e, por outro a promulgação da Constituição Federal de 1988, dita Constituição Cidadã, destacando como dever do Estado, o atendimento ao educando na Educação Básica (Imperatori, 2017). Naquele momento, ações diretas de proteção aos estudantes do Ensino Superior não estavam mais elencadas como dever do Estado.

A Associação Nacional dos Dirigentes de Ensino Superior (Andifes) e o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), em 1987, emergiram como instâncias com função reivindicativa, promovendo uma articulação entre a luta pela consolidação de uma política de Assistência Estudantil e pelo Ensino Superior Público. (Dutra e Santos, 2017, p.153, *apud* Nascimento, 2013)

Estes entes, em especial o FONAPRACE, seriam o elo de debates e lutas com os sucessivos Governos Federais e buscaram através das pesquisas realizadas,

Qualificar as heterogeneidades existentes entre os discentes para formular políticas de equidade e outras ações no âmbito das nossas universidades, que garantam a permanência e viabilizem o sucesso dos estudantes no ensino superior, pois para que o aluno possa desenvolver-se em sua plenitude acadêmica é necessário associar, à qualidade do ensino ministrado, uma política efetiva de assistência, em termos de moradia, alimentação, saúde, esporte, transporte, entre outras condições. (Andifes, 2014, p. xi)

As pesquisas realizadas pela Associação Nacional dos Dirigentes de Ensino Superior (Andifes) e o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), em 1996, 2003, 2010 e 2014 apontaram evoluções quanto ao perfil dos estudantes. Apresentamos alguns dados publicados no último estudo com a amostra obtida em 2014, através do FONAPRACE⁵, com apoio da Andifes e realização pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), percebe-se, através do estudo, um equilíbrio um pouco maior entre as raças declaradas pelos alunos que ingressam no Ensino Superior Público. Inicialmente, em 2003, a maioria das matrículas era de alunos brancos, com 59,4%, pretos eram 5,9% e pardos, 28,3%. A coleta de dados em 2014 apontou que os mesmos públicos atingiram respectivamente 45,67%; 9,82% e 37,75%, demonstrando quase a mesma proporção de brancos e pretos e pardos quando os últimos são somados, diferentemente da coleta de 2003 (Fonaprace, 2014, p. 04).

No tocante à renda, verificou, em 2014, que 66,19% dos estudantes matriculados naquele ano estão dentro do recorte de 1,5 salários mínimos, com maior índice de vulnerabilidade nos estados do Nordeste (76,66%) e do Norte (76,07%). Feita esta constatação, a pesquisa aponta que “esse número é a expressão do desafio que as Políticas de Assistência Estudantil das IFES têm a sua frente” (Fonaprace, 2014, p. 10).

Complementar ao estudo e aos autores já expostos, no tocante à reflexão do público e do privado, mobilizamos outros autores como Helene (2013) e Shiroma (2011), pois em seus estudos apontam para o abismo que a cada dia fica mais perceptível. Informa Helene que “em 1960, cerca de 60% das matrículas eram em

⁵ FONAPRACE - Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis; ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior UFSCAR Universidade Federal de São Carlos

instituições públicas” (2013, p. 40), Shiroma et al. contribui, informando que em 1990 os estabelecimentos públicos detinham apenas 33.03% da oferta. (2011, p. 32)

Em outro estudo, entre os anos de 1991 e 2012, Ristoff (2014, p. 725) apresenta que o crescimento das matrículas de Ensino Superior foi de 350%, saindo de 1.5 milhão em 1991, para 7 milhões em 2012. Deste contingente de matrículas observou-se que o crescimento significativo se deu por parte do setor privado.

Baseado nos estudos de Martin Trow, Ristoff (2014, p. 726) elabora análise do sistema brasileiro quanto ao acesso ao Ensino Superior. Os estudos de Trow, segundo Ristoff, analisam se o acesso da população é de elite ou de massa, verificando que o Brasil ainda permanece no acesso de elite, com 15,1% de taxa líquida de acesso à educação para jovens de 18 a 24 anos [...] e para consolidar um sistema de massas o Brasil precisa, pelo menos, atingir a meta de 33% recentemente aprovada no novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o ano de 2024.

Seguindo em sua análise, Ristoff⁶ (2014, p. 726) ainda verifica duas questões importantes e que agravam mais o perfil brasileiro: 1 - nos dados alcançados pelo Brasil em relação à taxa de matrícula no Ensino Superior, parte deles são relativos ao que ele denomina “graduados de longa data, estudantes com mais de 24 anos, excluídos da educação superior pelo seu elitismo histórico. 2 – da totalidade de matrícula em 2012 (7 milhões), cerca de metade tem mais de 20 anos e 600 mil têm mais de 40 anos”.

Paula também faz uso dos estudos de massa e de elite em suas análises, citando Gomes e Moraes (2012), e conclui que “ainda continuamos na transição de um sistema de elite para um sistema de massa, com forte presença do setor privado em termos de instituições e matrículas nesse nível de ensino”. (2017, p. 304)

Os dados históricos demonstram claramente a inversão que houve em relação ao ensino superior público e o privado, desde o período da centralidade do Estado até a atualidade, com a dominação do setor privado. Ao olhar de Paula (2017, p. 305) esta inversão deu-se majoritariamente no período do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002), quando as Instituições de Ensino Superior privadas tiveram uma *proliferação indiscriminada* e, principalmente, nada foi feito para haver um controle

⁶ Ristoff explica que o estudo de Trow é desenvolvido levando em consideração o percentual de acesso dos estudantes ao Ensino Superior em idade apropriada, tida entre 18 a 24 anos. O sistema de massas inicia-se quando a taxa de matrículas atinja 16 % de estudantes com idade apropriada, e consolida-se ao atingir o patamar de 30% de alunos em idade apropriada. (RISTOFF,2014, p.726)

sobre o tipo de ensino que estava sendo ministrado para além das avaliações rotineiras do Ensino Superior.

O aumento no número de matrículas no Ensino Superior vem do despertar da população para a obtenção de um diploma de graduação, almejando, mais uma vez, na educação uma ascensão social direta, honesta, que culminaria na melhoria de vida. Observamos que em cada período de tempo o diploma de nível superior carregou um peso e, independente da qualidade ofertada pelo Setor Privado e Público, a população buscou a formação de nível superior.

Nesse cenário, prevalece a concepção de educação-mercadoria que se torna acessível “aos clientes” através do mecanismo de compra, contrapondo-se à educação como bem público, dever do Estado e direito do cidadão, visando o alcance de uma sociedade mais justa e democrática. (Paula, 2017, p.305)

Os fatos apontam para uma política de governo que recorre ao sistema privado para possibilitar a “inclusão e democratização” do Ensino Superior. Boaventura de Sousa Santos (In Gomes, 2010, p.24), renomado estudioso da área do Direito e da Sociologia que tem entre seus temas de pesquisa a educação superior, pondera que “é fácil imaginar o efeito devastador da Política do Banco Mundial ao impor, em toda parte do sul global, que os países periféricos parem de investirem educação universitária dado seu baixo retorno”.

Institui-se, em julho de 2001, o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES. O programa “é destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério, de acordo com regulamentação própria” (Art. 1º, Lei 13530 de 2017), sendo prioritariamente dirigido aos alunos que ainda não concluíram nenhum curso superior. O governo realiza o pagamento das mensalidades às instituições privadas e os alunos, ao final do curso terão prazo de carência e pagamento ao governo com taxa de juros “reduzida”.

Em 2005, o Governo lançou mão de nova medida relacionada ao Ensino Superior, o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Em novo formato, o Programa concede bolsas integrais e parciais sem que haja contrapartida financeira do aluno, desde que a renda familiar esteja dentro do disposto na lei. Uma medida destinada a compensar a massa de pessoas que não conseguem vaga em instituições públicas e não possuem recursos para adentrar o Ensino Superior privado.

O ano de 2007 apresenta-se com duas medidas que influenciariam diretamente o Ensino Superior. Contudo, a novidade é que pela primeira vez dirigiu-se ao Ensino Superior Público. O REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais tem o “objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas *universidades federais*” (Brasil- Decreto nº 6096/ 2007, art. 1º). Cada Universidade deveria reunir seu conselho gestor e deliberar ações para se reestruturar de modo a cumprir as exigências fixadas no Decreto, a saber:

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. (Brasil - Decreto nº 6096/ 2007)

Está latente no texto da lei a preocupação com a eficiência da Universidade, a ocupação de vagas, o aumento da oferta, a flexibilização e a reforma do currículo e a necessidade de mudança para conter a evasão do Ensino Superior Público. Entende-se também como uma ação destinada àqueles estudantes que tiveram êxito no ingresso, mas que sucumbem à dificuldade financeira e à impossibilidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, uma vez que a maioria dos cursos ofertados eram diurnos. Essa reorganização da oferta, do currículo e o foco em ações específicas deu uma nova chance aos alunos de origem mais desfavorecida na Universidade.

Percebe-se que meses após a publicização do REUNI, houve a devolutiva em relação aos anseios dos Dirigentes de Ensino (ANDIFES⁷), representados pelo Fonaprace. O resultado das pesquisas amostrais sobre o perfil socioeconômico e cultural dos Estudantes de Graduação (1997 e 2004), realizadas pelo Fórum, conseguiram estabelecer diálogo sobre o tema junto ao MEC. Segundo Dutra e Santos (2017, p. 156), em resposta o Ministério da Educação (MEC) lança, através da Secretaria de Ensino Superior (SESu), a Portaria Normativa nº 39/2007, que estabeleceu o Programa Nacional de Assistência Estudantil no Ensino Superior - PNAES a ser implementado em 2008 “considerando 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 no ensino superior público federal”. (Portaria Normativa nº 39/2007- Preâmbulo)

As ações a serem desenvolvidas buscavam apoiar, através de programas específicos, as necessidades dos estudantes, no sentido de fazê-los progredir nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, dadas as condições de subsistência e aprendizado, chegando assim ao término do curso.

Essa portaria tornou-se o embrião de um Decreto que foi promulgado em 2010, o Decreto nº 7.234/2010, que estabeleceu Programa Nacional de Assistência Estudantil no Ensino Superior - PNAES. Basicamente o texto da portaria foi levado ao texto do Decreto, havendo o importante acréscimo de delimitação formal do público que, prioritariamente, deveria ser atendido [...] “Art. 5º Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior” (Brasil, Decreto nº 7.234/2010).

Observa-se que o governo retoma os critérios sociais e econômicos estabelecidos via PROUNI para o Ensino Privado (escola pública e renda de até 1,5 salários para bolsa integral) mas, ao contrário do PROUNI, insere o termo prioritariamente, abrindo margem para outras ações.

⁷ Para melhor compreensão informamos que a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior é conhecida pela sigla ANDIFES; o Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE; e a Universidade Federal de São Carlos é designada como UFSCAR

O PNAES permitiu que as instituições, de acordo com suas vivências e necessidades do alunado, traçassem programas/projetos que contemplassem seu público dentro das seguintes áreas.

I - moradia estudantil;

II - alimentação;

III - transporte;

IV - atenção à saúde;

V - inclusão digital;

VI - cultura;

VII - esporte;

VIII - creche;

IX - apoio pedagógico; e

X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (Decreto nº 7234/2010, art. 3º, § 1)

A legislação estabelece uma diretriz a partir de um conjunto de ações integradas, contribuindo para a redução da desigualdade dentro da Instituição, numa equiparação social durante o percurso formativo dos estudantes.

Visualizamos tais ações no estudo divulgado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - Fonaprace e Associação de Dirigentes de Instituições Federais - Andifes, realizado pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, publicado em 2016. A pesquisa na qual 57 IES foram respondentes, não estando incluídos os Institutos Federais, demonstrou a pluralidade de programas construídos pelos Dirigentes das Universidades Públicas.

A dimensão do estudo, com referências importantes sobre as ações estabelecidas no PNAES, demonstra o quão representativas as ações de permanência são para a formação no Ensino Superior Público brasileiro.

A tabela 1 apresenta o desenvolvimento das ações de Moradia para os estudantes. Observa-se as variadas formas de oferta deste programa, sendo a maior incidência as moradias para estudantes estrangeiros e moradias dentro do *campus*, respectivamente com 21,9% e 15,8%.

Formas de oferta da Moradia (%)					
Status	Moradia dentro do campus	Moradia própria	Moradia adaptada	Estudantes com família	Estudantes estrangeiros
Possui	15,8%	3,1%	31,6%	8,8%	21,1%
Não Possui	84,2%	96,9%	68,4%	91,2%	78,9%

Tabela 1: Formas de oferta da Moradia (%).

Fonte: II Pesquisa Nacional do Perfil das IFES para a Assistência Estudantil - Coleta 2016. Tabelas 32, 37; gráficos 56, 57

No quesito Alimentação e Transporte, percebe-se que majoritariamente as IES possuem restaurantes universitários (84,2%) e ofertam algum tipo de auxílio-transporte (66,7%) para os estudantes matriculados dentro do espectro do PNAES.

Formas de oferta da Alimentação e Transporte (%)				
Status	Restaurante	Auxílio Alimentação	Cobertura de Transporte com frota própria	Auxílio-Transporte
Possui*	84,2%	60%	18,2%	66,7%
Não Possui	15,8%	40%	81,2%	33,3%

Tabela 2: Formas de oferta da Alimentação e Transporte (%).

Fonte: II Pesquisa Nacional do Perfil das IFES para a Assistência Estudantil- Coleta 2016 Itens relativos à alimentação ver tabelas 49 e 65, e ao transporte ver tabelas 73 e 78

Em relação às ações realizadas para Atendimento à Saúde do estudante, vimos a oferta de atendimento de diferentes profissionais, médicos - em diferentes especialidades, tais como ginecologistas, oftalmologistas, psiquiatras -, dentistas, fonoaudiólogos, enfermeiros, nutricionistas, psicólogos, assistentes sociais. Ademais, conforme demonstrado na tabela 3, 79% das IES ofertam serviços estruturados de Atendimento à Saúde e 40,4% ofertam Programas de Proteção à Saúde do Estudante.

Instituições que ofertam Serviços e Programas de saúde (%)		
Status	Serviços estruturados de Atendimento à Saúde	Programas de Proteção à Saúde
Possui	79%	40,4%
Não possui	21%	59,6%

Tabela 3: Instituições que ofertam Serviços e Programas de Saúde (%).

Fonte: II Pesquisa Nacional do Perfil das IFES para a Assistência Estudantil. - Coleta 2016 Ver gráfico 102 e tabela 114.

Observamos uma menor expressão no tocante às ações de Cultura, Esporte e Inclusão Digital. Tal situação fica compreendida quando também é apresentado, no respectivo estudo, um quantitativo pequeno de servidores nas áreas de educação e de

tecnologia da informação à frente das ações de permanência nas Universidades, conforme demonstrado na tabela 4.

Oferta de Programas de Cultura, Esporte e Inclusão Digital (%)				
	Cultura	Esporte	Inclusão Digital	Estratégia de Inclusão Digital
Possui	32,5%	41,5%	32,8%	21,1%
Não possui	67,5%	58,5%	77,2%	78,9%

Tabela 4: Oferta de Programas de Cultura, Esporte e Inclusão Digital (%).

Fonte: II Pesquisa Nacional do Perfil das IFES para a Assistência Estudantil, Cultura - Coleta 2016. (Cultura e Esporte ver tabela 138), e Inclusão Digital tabelas 126 e 128.

Verificamos ainda a existência de ações de Acessibilidade e mobilidade para os estudantes com deficiência, conforme apresentamos na tabela 5.

Programas de Acessibilidade e Acompanhamento dos estudantes com deficiência (%)		
Status	Política de Acessibilidade e mobilidade de estudantes com deficiência	Política de Acompanhamento Pedagógico de estudantes com deficiência
Possui	82,5 %	46,4%
Não Possui	17,5 %	53,4%

Tabela 5- Programas de Acessibilidade e Acompanhamento dos estudantes com deficiência (%).

Fonte: II Pesquisa Nacional do Perfil das IFES para a Assistência Estudantil - Coleta 2016. Ver tabelas 184 e 197

Um fato interessante apresentado nesta pesquisa sobre o perfil das IFES é a criação de grupo ou coordenação com função de *Acompanhamento e Proteção dos estudantes ingressantes por cotas nas IES*. Essa informação nos mostra que as instituições se tornam cada vez mais sensíveis à interligação das políticas afirmativas pela Educação, e que nosso objeto de estudo já possui outras dimensões sendo estudadas mesmo que de forma ainda inicial.

Ações junto ao acompanhamento de estudantes ingressantes por cotas sociais (%)	
Status	IFES
Nenhum <i>campus</i> possui	57,9%
Todos possuem	35,1%
Alguns possuem	7,0%

Tabela 6: Ações junto ao acompanhamento de estudantes ingressantes por cotas sociais (%).

Fonte: II Pesquisa Nacional do Perfil das IFES para a Assistência Estudantil - Coleta 2016. Tabela 176: Existência de coordenadoria ou grupo similar para acompanhamento de estudantes ingressantes por cotas nas IFES - regiões e Brasil (nº e %).

Das IES que já possuem atuação neste setor, a tabela abaixo mostra as ações que estão sendo desenvolvidas dentro ou fora das Coordenações de Assistência Estudantil.

Coordenações ou grupo com foco no Acompanhamento dos estudantes ingressantes por cotas sociais (%)	
Status	IFES
Sim, somente da área da Assistência Estudantil	56,8%
Sim, em parceria com outro órgão ou pró-reitoria da IFES	43,2%

Tabela 7 : Coordenações ou grupo com foco no Acompanhamento dos estudantes ingressantes por cotas sociais.

Fonte: II Pesquisa Nacional do Perfil das IFES para a Assistência Estudantil - Coleta 2016. Tabela 177: Existência de coordenação ou grupo similar para acompanhamento de estudantes ingressantes por cotas nas IFES - regiões e Brasil (nº e %).

A referida pesquisa ainda demonstra que as regiões que possuem maior atenção quanto a esta questão são as regiões Sul e Centro Oeste, com respectivamente 23 e 15 instituições/*campi* com a perspectiva de que a forma de ingresso dos estudantes deve despertar ações dentro da Assistência Estudantil.

Abaixo, demonstramos, através de quadro evolutivo, os principais marcos e documentos normativos que contribuíram para o estabelecimento das Políticas de Permanência.

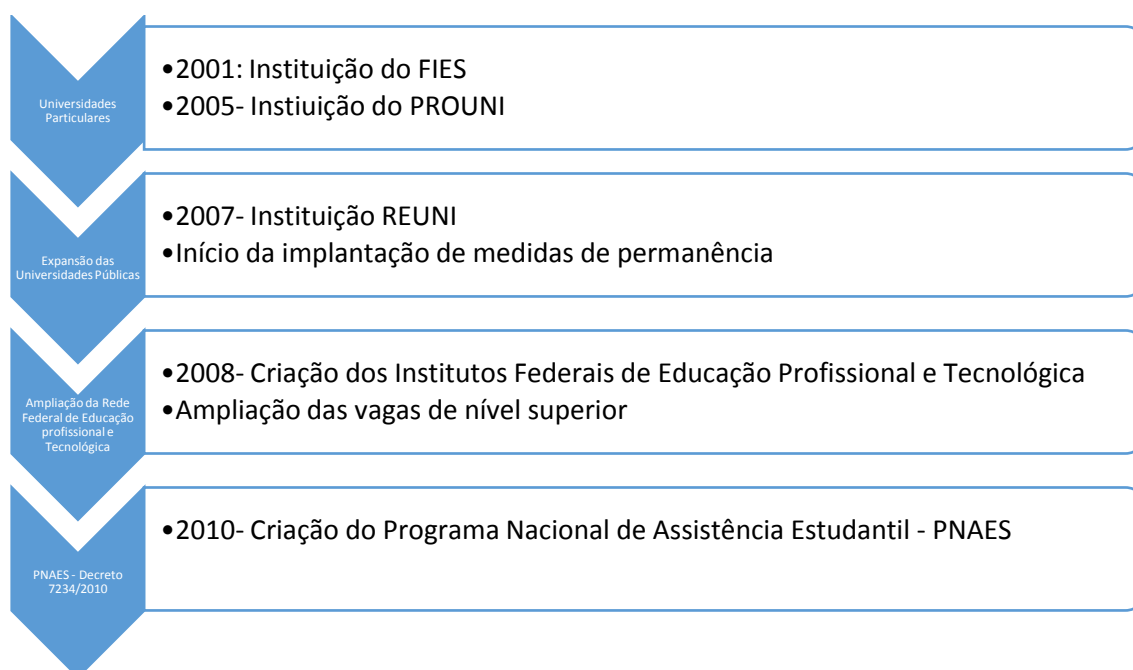


Figura 2- Quadro síntese dos Marcos Históricos do Programa Nacional de Assistência Estudantil

Destacamos, ao final deste capítulo, a visível recorrência entre os públicos a que as Cotas Sociais de Ingresso se destinam e as ações que podem vir a ser desenvolvidas

pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. São políticas afirmativas que convergem em sua finalidade de promover a inserção de públicos com renda baixa e originário de escola pública no Ensino Superior.

CAPÍTULO 3 – POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

Neste terceiro capítulo, intitulado Políticas de Inclusão no Instituto Federal de Brasília, abordaremos a origem e missão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) e em específico o Instituto Federal de Brasília (IFB), campo de pesquisa deste trabalho.

Os IFETs tiveram sua origem voltada àqueles que precisavam de um ofício e aos que não conseguiriam, por falta de recursos, chegar a uma Universidade. Passado um século desde sua criação, vemos ao longo dos anos as transformações ocorridas dentro da Rede Federal de Educação Profissional. Sem dúvida, a maior delas foi a transformação das Instituições espalhadas pelos Estados da Federação em Institutos, autarquias autônomas em seu funcionamento e seu teor pedagógico, possibilidades a mais de ensino público de qualidade à sociedade e, em especial, àqueles que continuam sem ter muitas possibilidades de estudo e de ascensão social.

Atualmente, a Rede Federal atua de uma forma diferenciada das demais instituições públicas, tendo em seu currículo a formação técnica, aglutinada a formação cidadã. Os Institutos Federais são primeiramente uma Instituição Educacional e através da educação, expandem o conhecimento dos alunos rumo a profissionalização. Nesta empreitada, vão ao encontro dos anseios das comunidades que buscam por soluções, meios de aprimoramento da vida e de desenvolvimento local, para aprender em conjunto, despertando o valor e o respeito pelo *habitat* de origem. Almeja-se que seus estudantes compreendam que, por meio do estudo, é possível ajudar a si e aos demais a sua volta.

Dadas as informações globais sobre a Rede Federal, entendemos ser necessário situar o leitor a respeito do contexto histórico no qual o IFB se insere, no tocante as ações afirmativas de ingresso estudantil realizadas ao longo de sua implantação e, posteriormente com a Lei de Cotas. Destacamos também, seguindo a mesma metodologia, a implantação da Assistência Estudantil no IFB, perpassando questões de ordem jurídica e a construção dos documentos normativos.

3.1. A Centralidade dos Institutos Federais

Em 2008, no Governo Lula, aprovou-se a Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Essa legislação vem após um sucateamento sofrido pelas antigas Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Centros de Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Com as mudanças implementadas pela nova legislação houve a ressignificação da atuação dos IFs, delineando-se novas possibilidades através da educação, da ciência e da tecnologia no desenvolvimento regional e local.

O foco dos Institutos Federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca por soluções técnicas e a geração de novas tecnologias. Essas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão dos conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. (Vidor et al., 2011, p.49-50)

Os Institutos Federais apresentam uma natureza híbrida, uma vez que atuam na educação básica e profissional e no ensino superior. Diferentes públicos e modalidades de ensino dentro de um mesmo contexto e espaço, sendo atendidos pelos mesmos profissionais. Para muitos servidores, uma dificuldade muito grande, dada essa face plural, para outros uma possibilidade de integração, entrelaçamento e continuidade de estudos até o nível de pós-graduação. O fato é que a lei preconiza:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

[...]

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; (Art. 6º, Lei nº 11892/08)

Nestas Instituições se preconiza que o conhecimento científico produzido pode realizar mudanças positivas dentro das comunidades e que a tríade - ensino, pesquisa e extensão - devaa ser focadoa no desenvolvimento das comunidades. Por isso, não há predileção por um eixo tecnológico ou outro, mas o estudo daquela comunidade e do que ela precisa para se fortalecer e desenvolver. Neste raciocínio foram implantados mais de 38 Institutos Federais e mais de 356 *campi* no País (1ª fase).

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; (Art. 6º, Lei nº 11892/08)

A Rede Federal, no que tange as questões que envolvem os cursos superiores, tem seu nível de atuação equiparado às Universidades Federais. Sua oferta prevê:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas ao processo de geração e inovação tecnológica. (art.7º, Inciso VI, Lei 11892/08)

Observa-se que, apesar de poder ofertar cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento, há um direcionamento no texto da lei de criação para ofertar *o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º* (art. 8º, Lei nº 11.578/2008), ou seja, 20% para os cursos de Licenciatura.

Moraes e Kpnis apontam o considerável aumento das unidades (*campi*) na medida que “a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede) contava com 140 unidades de ensino, as reformas estruturais promovidas nos últimos 15 anos expandiram este número em 360%, chegando aos atuais 644 *campi*” e em relação ao orçamento, “beirando a inédita marca dos R\$ 10 bilhões em 2014”. (2017, p. 695)

3.2. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB está localizado em Brasília, capital do Brasil, no Distrito Federal - DF. Atualmente o IFB possui 10 *campi* situados em diferentes Regiões Administrativas (RAs), a saber: Brasília, Taguatinga, Ceilândia, Riacho Fundo, São Sebastião, Planaltina, Samambaia, Recanto das Emas, Estrutural e Gama. Os diversos *campi* levam consigo o nome da Região Administrativa em que hoje estão situados.

A Instituição tem seu histórico iniciado no então Colégio Agrícola em Planaltina - DF, fundado em 1959, com a criação da Escola Agrotécnica de Brasília, em Planaltina, subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura, tendo como objetivo ministrar os cursos regulares dos antigos Ginásio e Colegial Agrícola. Após uma longa trajetória entre vínculos Federal e Distrital, foi incorporado à Rede Federal como Escola Técnica Federal de Brasília, em 25 de outubro de 2007, através da Lei nº 11.534/2007.

Posteriormente, com a Lei nº 11.892/08 transforma-se em *campus* Planaltina, vinculado ao IFB. Em 2009, após a Instituição da Rede Federal, o IFB iniciou a formação da Reitoria e de outros 4 *campi*, somado ao *campus* Planaltina. Em prédios provisórios e com poucos recursos humanos, realizaram-se audiências públicas e estudos para a implantação dos 4 *campi* em quatro regiões administrativas do Distrito Federal, sendo elas: Taguatinga, Gama, Samambaia e Brasília.

Em 2013, dado o tamanho da Região Administrativa de Taguatinga (uma das maiores do Distrito Federal) o *campus* Taguatinga acabou por ser dividido, ficando uma unidade na área central da cidade e outra unidade na área norte. O primeiro foi denominado *campus* Taguatinga Centro, ofertando Cursos Técnicos, Subsequentes, Curso de Licenciatura e desenvolvendo ações de cunho social, como o Programa Mulheres Mil. Os demais *campi*, já com suas sedes definitivas a partir de 2011, detinham uma oferta mais consolidada, baseada em Cursos de Formação Inicial e Continuada, Cursos Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Cursos Superiores.

Os mesmos procedimentos de estudo para a implantação foram realizados, para outras quatro unidades: Riacho Fundo, São Sebastião, Ceilândia e Estrutural.

Em 2017, foi firmado acordo entre o Governo Local (do Distrito Federal) e o Governo Federal (União) para doação de uma escola ao IFB, na região administrativa do Recanto das Emas. Essa doação possibilitou a instalação de mais um campus do IFB em uma das regiões mais carentes da região.

3.3. As Políticas de Ingresso e Permanência no IFB: contextos históricos

O IFB, como Autarquia Federal, detém o dever de seguir as políticas públicas instauradas e a oportunidade de fazê-las com sua autonomia nos moldes que melhor atendem ao seu alunado. Por sua essência, oferta todas as modalidades de ensino⁸, com cursos presenciais e a distância, em ambiente rural e urbano e, como já visto, em diversas localidades administrativas. Conjuguar necessidades de públicos tão diferenciados é uma missão constante e precisa estar sempre em processo de aprimoramento.

Desde 2009, com a implantação dos primeiros 5 *campi* (Planaltina, Brasília, Gama, Samambaia e Taguatinga), a forma de ingresso para os cursos do IFB sofreu alterações.

Diante das variadas modalidades ofertadas, as seleções discentes aconteciam de forma diferenciada. Para os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e os Cursos Técnicos Subsequentes, a seleção dos estudantes ocorreu através de sorteio público.

Em Planaltina, o *campus* já detinha uma história consolidada, situado na zona rural, ofertava cursos nas áreas de agropecuária e agroindústria. Dada a localização e o público atendido, compreendendo sua especificidade e a da região, foram instituídas cotas para alunos oriundos de escolas públicas, filhos de trabalhadores rurais ou pequenos proprietários rurais.

A forma de ingresso nos cursos FIC e nos Cursos Técnicos foi motivo de debate por parte da comunidade acadêmica. Havia a defesa do teor social que os IFs detinham e, por isso, nada mais congruente que o uso do sorteio eletrônico de forma pública para seleção dos estudantes. Por outro lado, havia um posicionamento de que os estudantes chegavam ao IFB sem compreensão mínima dos requisitos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e que era necessária a aplicação de uma avaliação para o ingresso.

⁸ Exceto o Ensino Fundamental.

Em 2011⁹, quando os cursos superiores começaram a ser implantados, utilizou-se inicialmente o Exame de Vestibular, progredindo ao longo dos anos para o uso da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para o Sistema de Seleção Unificada, todos com ações afirmativas para alunos oriundos de escolas públicas, que comprovassem serem produtores rurais ou filhos de produtores. Em 2012, no ingresso para os cursos superiores, através do vestibular e da nota do ENEM, inova-se criando outras ações afirmativas na seleção para os cursos, como escola pública, agricultura familiar, quilombolas, indígenas e negros e pessoas com deficiência.

Ainda em 2012, para ingresso no segundo semestre, permanecem as mesmas ações afirmativas, contudo novamente muda-se a forma de ingresso, com 50 % de vagas destinadas a cada uma de duas formas de seleção: Nota do ENEM e do SISU.

Observe-se que desde a implantação do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia houve mudanças regulares em relação à forma de ingresso, oriundas das percepções dos docentes do curso e da gestão, de forma a conseguir atingir o público alvo do curso.

À luz dos objetivos e da finalidade da Instituição e após fortes debates, foi estabelecido no Projeto Pedagógico Institucional - PPI, em 2012, que a forma de ingresso para os Cursos Técnicos seria o sorteio eletrônico com reservas de vagas institucionais e para os Cursos Superiores a nota oriunda do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e ou do Sistema de Seleção Unificado - SISU, também com reservas institucionais.

No mesmo ano, há a publicação Lei nº 12.711/2012 e de seus instrumentos disciplinadores, Portaria Normativa MEC nº 18/2012, Decreto nº 7.842/ 2012 e Decreto nº 3.298/1999¹⁰. A legislação se tornou disciplinadora para toda a Rede Pública Federal,

⁹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação determinou a obrigatoriedade de que os estudantes tenham sido classificados em processo seletivo para o ingresso na Educação Superior (art.44, II, Lei 9394/96)

¹⁰ A legislação que dispõe das cotas sociais instituiu percentuais para cada público de acordo com a composição social de cada Estado. Em Brasília, no Distrito Federal, dada a formação social obtida pelos veículos oficiais do Governo, as cotas ficaram distribuídas da seguinte forma:

a. Ampla concorrência (AC) [aproximadamente 35%]

b. Reserva de vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas (EP/PPI/R) [aproximadamente 17,1%].

definindo os percentuais de vagas em consideração a aspectos sociais, étnicos, de renda, e abrindo possibilidades de inovação a outros tipos de ação afirmativa, a depender da Instituição e suas necessidades. A Lei de Cotas Sociais, neste primeiro momento, não mencionou reservas para Pessoas Com Deficiência (PCDs) ou para a Agricultura familiar. Neste feito, o IFB embasou-se em outras legislações, tais como a Lei nº 3.298/1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e para abarcar a Agricultura Familiar a própria Lei de institucionalização da Rede Federal nº 11.892/2008:

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência (Lei nº 3298/1999, art.1º).

[...] orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal”. (Art. 6º, Inciso IV, 11.892/2008)

Em 2011, em paralelo ao debate sobre a forma de Ingresso, estabeleciam-se também as tratativas sobre as ações de Permanência para os alunos. Diante da natureza híbrida da Instituição, primeiramente fez-se necessária consulta jurídica sobre o tema, uma vez que as ações de Permanência elencadas no Decreto nº 7.234/2010, dirigiam-se aos estudantes do Ensino Superior das Universidades e, somente ao final do texto, havia menção aos Institutos Federais de Educação (Brasil, Decreto nº 7.243/2010, art.4º).

c. Reserva de vagas para candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas (EP/R) [aproximadamente 12,9%].

d. Reserva de vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas (EP/PPI) [aproximadamente: 17,1%].

e. Reserva de vagas para candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas (EP) [aproximadamente 12,9%].

f. Reserva de vagas para pessoa com deficiência (PCD) [aproximadamente 5%].

g. Reserva de vagas institucional para atender os arranjos produtivos locais, por exemplo, o público provindo da agricultura familiar [aproximadamente 15%].

Observem que as alíneas “b”, “c”, “d” e “e” somam 60% da oferta, acrescida da reserva disponível na alínea “f”. No caso da alínea “g” é debitado o percentual referente à alínea “a” (ampla concorrência), especificamente para cursos que tem foco na área rural, ficando a alínea “a”, neste caso específico com 20%.

Os Institutos Federais possuem natureza plural e, por isso, tinham alunos não apenas do Ensino Superior. Feitas as argumentações junto à Procuradoria Jurídica do IFB, houve a manifestação positiva para que os recursos oriundos do Programa Nacional de Assistência Estudantil pudessem ser utilizados por todos os estudantes do IFB.

Vencido o obstáculo jurídico, havia a grande questão: *o que é Assistência Estudantil?* Para que e como ela deve ser utilizada? A fonte de inspiração foram as instituições com experiência no assunto e já consolidadas, como os Institutos Federais do Rio Grande do Norte, de Santa Catarina, Goiás e as Universidades Federais que já tinham inclusive ações de Assistência Estudantil consolidadas baseadas na Portaria Normativa nº 39/2007.

Em meio a essas questões e experiências, buscou-se responder qual o modelo de Assistência Estudantil o Instituto Federal de Brasília deveria oferecer.

Para tal foi importante proceder ao mapeamento sobre a vulnerabilidade e outros dados sociais referentes às regiões administrativas em que os *campi* se localizariam. O perfil social do Distrito Federal, apesar de possuir o maior IDH do País, apresenta profundos contrastes sociais, com altos níveis de pobreza, escondendo índices alarmantes de desigualdade social, e constituindo-se como o principal balizador para a construção do documento.

Aliado a estas questões, ainda havia a forma de ingresso aos cursos (através do sorteio para os cursos Técnicos e para os Cursos Superiores processo seletivo com reserva de vagas), pelo que construiu-se um primeiro instrumento (Política de Assistência Estudantil, Resolução 26/2011- IFB) que previa Programa com concessão de auxílios financeiros, mediante avaliação socioeconômica, e outros Programas para o fortalecimento do educando, tais como: Programa Auxílio-Permanência, Programa de Saúde e Apoio Psicológico e Social do Estudante, Programa de Moradia, Programa de Apoio Pedagógico e Suporte ao Ensino, Programa de Incentivo a Atividades Culturais e Lazer, Programa de Monitoria e Programa de Desenvolvimento Tecnológico e Científico.

Com a chegada de novos profissionais, as experiências vividas na implantação de novos *campi* e cursos ao longo dos anos de 2012 e 2013, e o amadurecimento da

Instituição, reformulou-se o primeiro documento, passando a vigorar de 2014 até o momento atual a 2ª Política de Assistência Estudantil (Resolução 14/2014 – IFB).

Neste novo documento prevê-se, além de outros programas, a composição de equipes multidisciplinares mínimas para atendimento aos estudantes de forma biopsicossocial e integrada, contando com no mínimo 1 pedagogo/ técnico em assuntos educacionais, 1 assistente social, 1 psicólogo e 3 assistentes de aluno¹¹. Com a formação da equipe mínima em todos os *campi* seria mais tangível receber e apoiar alunos oriundos de três turnos e de todas as modalidades. Outro ponto significativo foi envolver as demais Coordenações e os estudantes na execução da Política de Assistência Estudantil. Era necessário expor que, por se tratar de uma política toda a Instituição tinha seu grau de compromisso e responsabilidade. A Assistência não é responsabilidade única e exclusiva dos profissionais que nela atuam, ela é de toda a Instituição.

A Política de Assistência Estudantil do IFB será operacionalizada por meio de programas que objetivam atender e apoiar os estudantes de forma a favorecer a sua permanência e o êxito acadêmico.

I – Programas Universais:

- a) Programa de Acompanhamento Social, Pedagógico e Psicológico
- b) Programa de Promoção da Saúde
- c) Programa de Incentivo à Cultura, Esporte e Lazer Discente

II – Programas de promoção à permanência:

- a) Auxílio Permanência Presencial
- b) Auxílio Permanência aos Estudantes da Educação a Distância
- c) Auxílio Moradia
- d) Residência Estudantil
- e) Auxílio Criança
- f) Auxílio ao Proeja
- g) Auxílio ao Integrado

¹¹ No Brasil, cada um destes profissionais detém uma competência e um limite de atuação, em Portugal, esta equipe possivelmente teria na sua composição também de Educadores Sociais, uma vez que estes profissionais detém competências plurais para acolhimento, escuta, encaminhamento e promoção da autonomia dos indivíduos.

III – Programa de incentivo ao desenvolvimento acadêmico:

a) Programa de Monitoria

b) Programa de Desenvolvimento Técnico Científico (Resolução 14/2014/IFB, art.18)

Diante da pluralidade de modalidades, dos locais onde os *campi* estavam localizados e, em especial, da vulnerabilidade destes territórios, visando atender as necessidades dos alunos, construíram-se programas para assistir e desenvolver os alunos e com isso, contribuir para sua permanência na Instituição.

Em relação à Lei de Cotas, vale destacar que ao final de 2016 o Governo Federal alterou a normativa. Introduzindo novas reservas, através da Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016, conjugou os públicos já prescritos na legislação anterior com a reserva de vagas para para Pessoas com Deficiência – PCDs.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (Brasil, Lei nº 13.409/16)

Observamos, a inserção de mais uma ação afirmativa através da Lei de Cotas. Fruto também de uma história de lutas pelas pessoas com deficiência, o Estatuto da Pessoa com Deficiência começa a surtir efeitos em outras ações de inclusão pela Educação.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28 [...]

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

[...]

V - Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; (Brasil, Lei 13.146/2015).

Vemos aos poucos, nas palavras de Gomes e Martins (2006, p. 10) que Universidade ¹² vai se tornando aos poucos mais pública à medida que reconhecer e valorizar a diversidade ¹³.

Buscamos, ao longo desta seção, retratar o contexto histórico de implantação da normativas não apenas no sentido frio do texto das leis e decretos, mas como essas ações afirmativas chegaram às Instituições de Ensino. Em ambos os processos - Ingresso e Assistência Estudantil - buscou-se no texto prescrito das normas, e de forma complementar, mas não menos importante, observar a missão que o IFB se propôs,

¹² Entenda-se Universidade no sentido amplo, como Instituição Federal de Ensino Superior.

¹³ A partir da Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016, incluem-se nas cotas sociais as pessoas com deficiência, ficando a distribuição de vagas, à luz dos dados sociais do Distrito Federal, a seguinte:

a) Ampla concorrência (AC);

b) Ação Afirmativa Institucional: b.1 Vagas para pessoa com deficiência (PCD);

c) Ações Afirmativas Legais:

c.1 Vagas para candidatos egressos de escola pública (EP), com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita ($\leq R$), que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas (PPI) e que sejam pessoas com deficiência (PCD) = $(EP/\leq R/PPI/PCD)$

c.2 Vagas para candidatos egressos de escola pública (EP), com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita ($\leq R$) e que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas (PPI) = $(EP/\leq R/PPI)$

c.3 Vagas para candidatos egressos de escola pública (EP), com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita ($\leq R$), que sejam pessoas com deficiência (PCD) = $(EP/\leq R/PCD)$

c.4 Vagas para candidatos egressos de escola pública (EP), com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita ($\leq R$) $(EP/\leq R)$

c.5 Vagas para candidatos egressos de escola pública (EP), com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita ($> R$), que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas (PPI), que sejam pessoas com deficiência (PCD) = $(EP/>R/PPI/PCD)$

c.6 Vagas para candidatos egressos de escola pública (EP), com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita ($> R$), que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas (PPI) = $(EP/>R/PPI)$

c.7 Vagas para candidatos egressos de escola pública (EP), com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita ($> R$), que sejam pessoas com deficiência (PCD) = $(EP/>R/PCD)$

c.8 Vagas para candidatos egressos de escola pública (EP), com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita ($> R$) = $(EP/>R)$

desafio este que tem seu pilar na inclusão social uma vez que busca “Oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social”. (Resolução 16/2017/IFB, p.28).

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo, intitulado Metodologia da Investigação, apresenta primeiramente o público alvo desta pesquisa, os estudantes do Ensino Superior do *campus* Brasília pertencente ao Instituto Federal de Brasília.

Em seguida, demonstramos o percurso traçado na pesquisa. A fundamentação teórica sobre as metodologias é exposta e os instrumentos empregados são retratados e justificados. Fechamos este capítulo explicando sobre o alcance da pesquisa, a amostra que obtivemos e como procedemos à análise de conteúdo, em específico, sobre as percepções dos entrevistados.

4.1. Identificação do público

Dada a temática - Políticas de Inclusão pela Educação (com objeto no Ingresso por Cotas Sociais e na Assistência Estudantil) sob o olhar discente - optamos por acessar, após a revisão bibliográfica necessária, as informações sobre os discentes do Instituto Federal de Brasília.

Os referenciais históricos sobre as Cotas Sociais de Ingresso e as Políticas de Permanência remetem-nos ao Ensino Superior. Esta intersecção se configurou como uma das motivações para a escolha do público a ser estudado neste trabalho.

Iniciamos o estudo realizando uma pesquisa exploratória ao buscar informações sobre os alunos que matricularam-se no IFB no período compreendido entre 2010 a 2017 (até junho do referido ano)¹⁴.

Número de Matrículas por modalidade	
Nível	Quantidade de matrículas
Superior	12.564
Técnico Subsequente e Integrado	11.077
Formação Inicial e Continuada	21.753
Total	45.394

Tabela 8: Número de matrículas por modalidade.

Período: 2010 a 2017 (data de referência 30-05-2017). Dados consolidados pela autora baseados na plataforma IFB em números

¹⁴ O Instituto Federal de Brasília iniciou sua atuação ofertando Cursos de Formação Inicial e Continuada e Ensino Técnico, abrindo o primeiro curso Superior em 2010.

No período relatado, obtivemos o número de quase 50.000 registros de matrícula, permeando diferentes cursos e modalidades conforme demonstra a tabela 8.

Ainda sobre o período estudado, vale registrar que os cursos superiores do IFB se organizaram em diferentes *campi* e não apenas em um ou dois *campi* ofertantes. Fora observado o acesso da população local e também, a organização vocacional de cada *campi*. Isso quer dizer que os cursos ofertados nas diferentes modalidades de ensino possuem (ou deveriam possuir) eixos de ligação que fariam com que espaços físicos, infraestrutura e recursos humanos pudessem ser aproveitados.

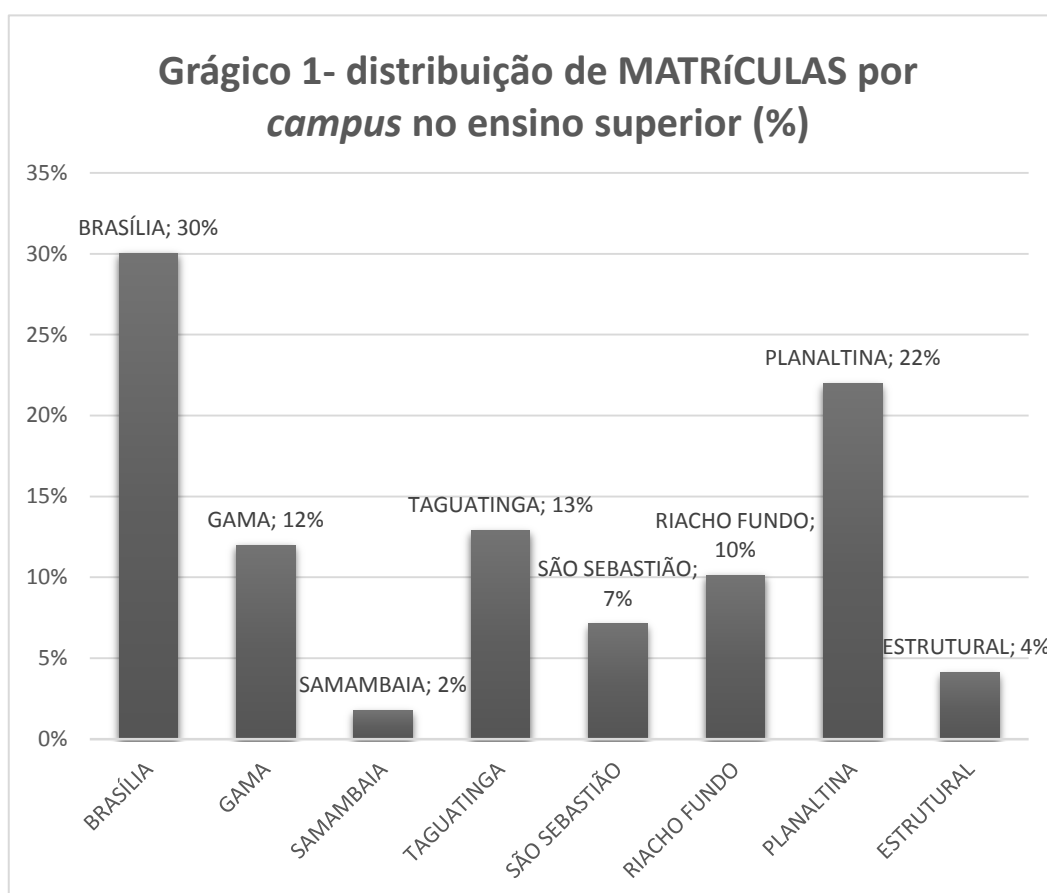


Gráfico 1: Distribuição de matrículas por campus no Ensino Superior no Instituto Federal de Brasília.
Fonte: SISTEC 2010 a maio de 2017- Matrículas no Ensino Superior por campus.

O Gráfico 1 permite constatar que o *campus* com maior número de matrículas no Ensino Superior é Brasília, seguido de Planaltina, Taguatinga e Gama. Podemos destacar algumas questões que possivelmente justificam esse dado: 1 - Brasília e Planaltina foram os *campi* que primeiro abriram cursos superiores, seguidos dos *campi* Taguatinga e Gama, ou seja, são os mais “velhos” do IFB. 2 – o *campus* Brasília foi concebido para ser o maior *campus* do IFB, com capacidade de atendimentos a 3000

alunos aproximadamente. 3 - Os demais *campi* apresentam atualmente uma capacidade de 1200 alunos.

Assim, dada a grandeza deste estudo, com mais de 20 cursos superiores de diferentes áreas do conhecimento e localizações administrativas diversas, optamos por continuar a pesquisa no *campus* que demonstrasse características que dessem conta da pluralidade de perfis que o IFB apresenta.

Escolhemos o *campus* Brasília, por estar localizado na área central de Brasília, Asa Norte, e por ser receptor de públicos diferenciados e de diferentes localidades. O *campus* Brasília, era também o único que ofertava 6 cursos superiores, no ano de 2017, período em que foi realizada a pesquisa exploratória. Detinha também, à época, o maior número de matrículas.

4.2. Da Pesquisa

4.2.1 Fundamentação Teórica

Para alcançar os objetivos deste trabalho foi empreendida a conjugação de duas abordagens de pesquisa: quantitativa – exploratória - e qualitativa. Concordamos com Flick (2009, p. 23) em que “a maior parte dos fenômenos não possam ser explicados de forma isolada “ e que tal situação “é uma consequência da complexidade destes fenômenos na realidade”. Desta forma, conjugação das metodologias, mesmo que encontrem-se em posições diferentes, tornam-se fundamentais diante do problema a ser investigado.

Deste modo, recorreremos inicialmente à pesquisa exploratória para trazer dados globais de ingresso dos estudantes no Ensino Superior no IFB. Pensamos em fazer o mesmo para os alunos atendidos pela Assistência Estudantil, contudo, deparamos-nos com o fato de que os atendimentos e pagamentos da assistência estudantil são feitos de forma conjunta para todas as modalidades e que dados específicos dos estudantes do Ensino Superior não estão consolidados. Desta forma, compreendemos como não ser possível investir no levantamento do número de estudantes beneficiados pelo programa, mesmo sendo um dado interessante de ser problematizado neste estudo.

Segundo Severino (2007, p. 123) a pesquisa exploratória busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto.

Para Trivínõs (1987, p.109), o estudo exploratório permite ao pesquisador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimento para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou experimental.

Feito o panorama geral sobre o IFB, e na impossibilidade de percorrer os dados e de todos os cursos superiores e dos *campi* ofertantes, sentimos necessidade de estabelecer critérios para escolha de um *campus* a ser estudado. Permanecemos tornando o tema mais explícito. Qual era o perfil dos alunos do *campus* escolhido? Obter dados especificamente do ingresso dos estudantes e do atendimento via Assistência Estudantil também seria esclarecedor. Um segundo estudo exploratório fez-se necessário. Desta vez delimitamos um menor período, o biênio de 2017/ 2018.

Demonstrado o perfil global dos estudantes do IFB e, posteriormente, o perfil dos estudantes do *campus* escolhido, todos do Ensino Superior, obteríamos indicadores importantes que colaborariam para a análise da conjuntura que permeia o *campus* e seus alunos. A fase exploratória estaria concluída.

Retomando Flick (2009) em sua compreensão da necessidade de contínua investigação, e que as metodologias quantitativa e qualitativa se apóiam mutuamente, além de oferecerem um quadro geral da questão em estudo (Flick, p. 39 *apud* Bryman, 1992) adentramos com a pesquisa qualitativa para decodificar, nos passos seguintes, as percepções dos sujeitos. Minayo (2011, p. 22) chama de *mundo dos significados*, o que compreendemos como uma escuta sensível. Deste feito, levantaremos a realidade que não é visível, que precisa ser exposta e interpretada. Compreender as políticas de inclusão a partir da voz dos estudantes do Ensino Superior é fato essencial neste trabalho.

Ao encontro da nossa compreensão sobre a necessidade de inserção da pesquisa qualitativa, Sandín Esteban (2010) ensina que esta é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais [...] e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Esteban (2010) aponta também, a partir da definição de Denzin e Lincoln (1994a) e com base em Nelson et al. (1993), um consenso sobre o alcance da pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar. Atravessa as humanidades, as Ciências Sociais e as Ciências Físicas. A pesquisa qualitativa é muita coisa ao mesmo tempo. É multiparadigmática em seu enfoque. As pessoas que a praticam são sensíveis ao valor de um enfoque multimétodo. Estão comprometidas com uma perspectiva naturalista e uma compreensão interpretativa da experiência humana [...] (Esteban 2010, p.125, *apud* Denzin e Lincoln 1994^a com base em Nelson et al.).

Para tanto, utilizamos a técnica da entrevista a fim de levantar os dados a serem analisados. Vivenciamos o entendimento de Gaskell (2013 In Bauer e Gaskell, p. 65) e passamos a compreendê-lo quando observa que intuições providas da entrevista qualitativa podem melhorar a qualidade do delineamento de um levantamento e de sua interpretação.

A leitura de Gaskell foi um marco na medida em que as entrevistas possibilitaram a desocultação e contribuiu, preponderantemente, para a retomada do foco do trabalho, redirecionando-o aos objetivos ora delineados.

Sem esquecer da postura neutra que se deve ter diante dos entrevistados, estar frente a frente com sujeitos alvos deste trabalho, escutando suas realidades, percebendo emoções, transformou o objeto que até então se materializava frio, rodeado de livros e legislações, em algo palpável, executório. Este momento deu uma dimensão sociológica à pesquisa, viva e real, dando ainda maior responsabilidade à pesquisadora, uma vez que está lidando com histórias, sonhos e porque não, o desenvolver de vidas. Observamos em Guerra (2006) que:

Para além das questões técnicas, colocam-se também as questões éticas, quando se tratam de entrevistas em profundidade e, muito particularmente, de histórias de vida, devido ao caráter intimista, que tem sempre uma narração biográfica. Parece uma questão simples, mas não é. Pedir a alguém que nos conte sua vida é complexo, pela relação de confiança/ convívio gerada numa relação (apesar de tudo) de desigualdade, sobretudo quando se trata de populações em situação de exclusão social, às quais o sociólogo sente que nada tem para dar em troca de tanta disponibilidade e abertura. (Guerra, 2006, p. 52)

Os dados inicialmente foram tratados qualitativamente, apoiados em Bardin (1970), em específico na Análise das Relações, verificando as co-ocorrências dos trechos significativos a este trabalho. Sob os ensinamentos de Osgod (In Bardin, 1970, p. 198) realizamos o procedimento no tratamento do *corpus* da pesquisa.

Buscamos apoio também em outros autores renomados e vimos em Guerra horizontes complementares a Bardin (1970).

No trabalho sociológico a focalização não se faz geralmente nas dimensões particulares, mas sim nos fenômenos sociais e coletivos, pelo que é através da comparação das entrevistas que se organiza a apresentação do material.[...] o trabalho sociológico não se limita a descrição, e compete ao investigador relacionar os processos históricos globais com as individualidades históricas e interrogar-se sobre a gênese daqueles fenômenos à luz das interrogações que recebeu face ao objeto de estudo[...] procura o sentido social que está subjacente à descrição dos fenômenos através quer da rearticulação das variáveis, quer da ligação aos fenômenos estruturais que conhece (Guerra, 2006, p. 83).

Compreendemos então, que a Análise de Conteúdo é um método que permite a vivência do objeto, ou seja, uma *análise sociológica* que chega ao entendimento da realidade, ou pelo menos, propõe “uma construção interpretativa da realidade” na medida que estabelece “ilhas de inteligibilidade” (Guerra, 2006, p. 85 apud Passeron).

Ao (re)ler este trecho, uma grande chave foi virada na análise dos dados. Compreendemos que buscar a gênese indutora dos posicionamentos dos entrevistados, o sentido social das falas ali representadas, levaria-nos à construção interpretativa da realidade, para além das categorias iniciais da pesquisa e, isto, de fato, era o objeto deste estudo.

Foi assim que percebemos que este percurso não seria traçado apenas a partir de Bardin (1970), precisaríamos alinhar os ensinamentos, desmontar os *discursos e reunir os fragmentos em categorias sociológicas* (Guerra, 2006, p.66). Buscamos na diferença teórica dos autores a conexão para nossa pesquisa e a complementariedade das teorias, fatos que nos fez ver onde precisávamos chegar. O processo de análise dos dados foi de valioso aprendizado.

4.2.2 Pré-teste

Ambos os instrumentos - questionário e Guião de entrevistas - tiveram um momento para testagem quanto a sua clareza, intencionalidade e tempo de resposta, bem como o melhor momento para aplicação dos questionários, o tempo estimado de preenchimento e a duração das entrevistas. Percebemos que havia perguntas que precisavam ter realinhadas a linguagem e a clareza, bem como que o melhor momento de abordagem para o questionário era o início da aula e não ao término da mesma.

Em relação às entrevistas, estimamos inicialmente 30 minutos, mas percebemos nos 4 pré-testes feitos, que o melhor seria de até 1 hora. Dadas as temáticas estudadas, era interessante estabelecer um laço inicial de escuta com os alunos, para posteriormente adentrar os temas.

O pré-teste possibilitou à pesquisadora clarificar as perguntas nos questionários e no Guião de Entrevistas como também apresentar aos respondentes e entrevistados um instrumento capaz de melhor desenvolver as temáticas.

4.2.3 Guião de entrevistas

O Guião de Entrevistas se configura num roteiro semiestruturado de entrevista. Utilizamos este instrumento com o intuito de estabelecer um melhor contato com o entrevistado, para compreensão de sua trajetória de vida e trajetória escolar e, a partir destes pontos, fazer emergir as percepções e reflexões em relação ao Ingresso por Cotas Sociais e às Políticas de Permanência.

Em virtude de o tema estudado relacionar-se com a educação, optamos por iniciar o assunto com questões introdutórias da vida escolar do estudante, seguindo posteriormente para o Ensino Superior e, assim, atingir a temática de Cotas Sociais e Políticas de Permanência. Realizamos, então, a construção de acordo com Guerra (2006, p. 53), ou seja, em função dos objetivos que decorrem da problematização.

As perguntas ficaram organizadas sob estes três grandes eixos: Ingresso no Ensino Superior; Assistência Estudantil; Percurso no IFB e Perspectivas, devido ao fato de assim haver a clarificação dos objetivos e dimensões de análise que a entrevista comporta. (Guerra, p.53)

4.2.4 Questionários e Entrevistas

Buscamos primeiramente os contatos dos estudantes que estavam registrados na base de dados do IFB, via telefone e email. Por diversos motivos, nossa tentativa não obteve sucesso. Decidimos, então, ir a campo, nas salas de aula dos 5 cursos superiores¹⁵ do *campus* Brasília¹⁶.

Feitos os trâmites administrativos para acesso aos alunos, buscamos aleatoriamente as turmas que configurariam a amostra deste trabalho. Dado o quantitativo de turmas e turnos de oferta, o tempo e a autorização para acessar as salas de aula, consideramos razoável buscar no mínimo duas turmas de cada curso, e também

¹⁵ Foi realizado contato com os Coordenadores e professores dos cursos de Tecnologia em Eventos, Tecnologia em Gestão Pública, Tecnologia em Sistemas para Internet; Tecnologia em Processos Gerenciais e Licenciatura em Dança, a quem agradecemos juntamente com os coordenadores e docentes pela sensibilidade e colaboração para aplicação dos questionários.

¹⁶ Autorização foi concedida pelo responsável máximo do *campus* Brasília para entrada em sala de aula e aplicação do questionário.

aplicar 20 questionários para cada um dos cursos, perfazendo, no mínimo, 100 questionários. Os mesmos foram estruturados, em quase sua totalidade em questões de múltipla escolha e contando com duas questões abertas, específicas sobre os temas aqui em foco (Cotas Sociais e Assistência Estudantil).

Necessário destacar as múltiplas funções desenvolvidas pelo questionário: técnica metodológica, mecanismo de informação e aproximação com os alunos. Ademais conseguiríamos obter as percepções dos alunos acerca dos temas, a partir das questões subjetivas e, com a oportunidade de explicar sobre a pesquisa e seus objetivos diretamente ao público pesquisado, viabilizamos a continuidade da pesquisa através da entrevista. Assim, observamos em Esteban (2010, p.43), através de Dendaluce (1995) quando aprova o “pluralismo integrador” e em Bericat (1998) quando “ensina sobre a estratégia da complementação, quando se obtêm duas imagens, uma procedente de métodos de orientação qualitativa e outra de métodos de orientação quantitativa”, o poder de coalisão que as técnicas e métodos podem vir a ter de dar sentido e complementariedade à pesquisa.

Outro ponto importante é que aplicamos os questionários a todos os alunos presentes nas turmas, ou seja, àqueles que entraram ou não por Cotas Sociais, bem como àqueles que tiveram ou não acesso a algum Programa da Assistência Estudantil. Procedemos com o intuito de compreender a percepção dos estudantes do Ensino Superior como um todo e não apenas do(s) segmento(s) que fizeram ou faziam parte dos processos referentes às políticas de inclusão.

As entrevistas ocorreram nas dependências do *campus* Brasília, em espaços reservados, cedidos pelo Registro Acadêmico e pela Biblioteca do *campus*¹⁷.

Os estudantes, com suas singularidades e opiniões favoráveis ou não e, também, vivenciando ou não as políticas ora estudadas, dispuseram-se em seus horários vagos¹⁸ e, às vezes, com sacrifícios pessoais. Guerra aponta a necessidade de pluralidade quanto ao perfil dos entrevistados, para que seja possível demonstrar que a “investigação abordou a realidade considerando as variações necessárias, é preciso

¹⁷ Os coordenadores de Registro Acadêmico e da Biblioteca do *campus* Brasília contribuíram de modo fundamental na cessão de espaços nos horários oportunos aos estudantes e durante o tempo que foi necessário para a realização das entrevistas.

¹⁸ Para não perder as aulas e para conceder a entrevistas, vários estudantes relataram ao final da entrevista que chegariam mais tarde em casa por conta dos horários esparsos das linhas de ônibus e da impossibilidade de pegar outras linhas devido à falta de recursos financeiros. Agradeço a todos pelo esforço despendido para participar desta pesquisa.

assegurar a presença da diversidade dos sujeitos ou das situações em estudo”. (2006, p. 41)

No entendimento de Guerra “seja qual for o método a ensaiar, nas entrevistas compreensivas os sujeitos tomam o estatuto de informadores privilegiados, uma postura muito diferente da dos entrevistados nos métodos de pesquisa, mas cartesianos, que são reduzidos à posição de informadores objetivos”. (2006, p. 18)

Na perspectiva de entrevistadora, vivenciamos o dito por Esteban (2010, p.129), que o próprio pesquisador se constitui no instrumento principal que, por meio da interação com a realidade, coleta dados sobre ela.

Buscamos ainda em Esteban desenvolver durante as entrevistas a reflexibilidade, que significa “dirigir o olhar para a pessoa que pesquisa, o reconhecimento das premissas teóricas e pessoais que modulam sua atuação, assim como sua relação como os participantes e a comunidade em que realiza o estudo”. (2010, p. 130)

Os temas desenvolvidos neste estudo estabelecem laços com a história de vida dos alunos, sua vivência atual e suas perspectivas futuras. Dito isso, muito se pode observar na fala dos entrevistados, seja através do relato de suas histórias, desafios, fragilidades, e, principalmente, de suas conquistas e esperanças, demonstrando em muitos casos superação e resiliência.

Observamos que os entrevistados, em momentos particulares, ao narrar suas trajetórias as ressignificavam, compreendendo os fatos e tirando aprendizados. Mesmos após a finalização da entrevista alguns participantes ainda compartilharam outras memórias, demonstrando ao mesmo tempo vulnerabilidade em momentos de dificuldade e crença em suas atitudes. Muitos ainda se colocaram à disposição para continuar colaborando no que fosse necessário, uma vez que os processos de ingresso e de permanência poderiam vir a ser reformulados e ampliados a partir deste estudo. Essa capacidade de colaborar não somente comigo, enquanto pesquisadora, mas de pensar nos futuros colegas foi um dos pontos marcantes deste trabalho.

Concluídas as entrevistas, após os agradecimentos, ainda houve o compartilhamento de emoções e momentos de superação que contribuíram na formação dos entrevistados enquanto sujeitos e enquanto alunos, do Ensino Superior e de uma

Instituição de Ensino Superior Pública, “havia ali, com o gravador já desligado uma vontade de ser escutado, de mostrar orgulho de si” (Esteban, 2010, p.127).

4.3. Os respondentes e entrevistados

Foram aplicados 166 questionários aos discentes de graduação, nos três turnos de oferta, perfazendo um total de 16,6% do universo dos alunos.

Do total de alunos respondentes, cerca 39,75% manifestaram disponibilidade para participar das entrevistas, ou seja, 66 alunos. A pesquisadora entrou em contato através dos números de telefone informados pelos respondentes e obteve a participação de 16 alunos, portanto cerca de 24,24% dos alunos que responderam o questionário dispuseram-se a conversar sobre a temática estudada através do uso da entrevista

Um ponto chave que se deve ter em mente é que, permanecendo todas as coisas iguais, mais entrevistas não melhoram necessariamente a qualidade, ou levam a compreensão, mas detalhada. [...] há um número limitado de interpelações, ou versões, da realidade. [...] Há um limite máximo ao número de entrevistas que é necessário fazer, e possível de analisar. Para cada pesquisador, este limite é algo entre 15 a 25 entrevistas individuais e ao redor de 6 a 8 discussões com grupos focais. (Bauer e Gaskell, 2002, p. 71)

Entre as 16 entrevistas realizadas, obtivemos 7 respondentes do sexo feminino e 8 respondentes do sexo masculino. Os entrevistados permearam os 5 cinco cursos superiores, sendo 2 de Licenciatura em Dança, 4 de Tecnologia em Eventos, 2 de tecnologia em Sistemas para Internet, 4 de Tecnologia em Gestão Pública e 4 de Tecnologia em Processos Gerenciais.

Além disso, observamos que o determinante no número de entrevistas, para além da exequibilidade (critério válido e útil) é o efeito de saturação. Ou seja, quando a diversidade de informação fornecida se esgota, começando-se a repetir o que já foi enunciado em outras entrevistas, o entrevistador se dá conta da repetição das informações face aos nós centrais dos questionamentos. (Guerra, 2006, p.42)

Bauer e Gaskell (2002) vislumbram a necessidade de o pesquisador ter um número apropriado de entrevistas, uma vez que o teor dos depoimentos se transformarão no que eles denominam de *corpus*, sendo que o produto das falas deve, segundo os autores, ser analisado com profundidade para que seja possível extrair, inclusive da memória, a entrevista realizada.

Ao final das entrevistas, considerando os espaços plurais que se abrem, percebemos que mesmo com as divergências e percepções únicas de cada estudante, emergiam regularidades nos discursos sobre alguns temas que envolviam as problemáticas em discussão. Em algumas questões, as opiniões e relatos tornaram-se formas diferentes de falar sobre a mesma ocorrência. Assim, “embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais; em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais” (Bauer e Gaskell, 2002, pag. 71).

Percebemo-nos, enquanto condutores desta pesquisa, encontrando respostas sobre os postulados iniciais e observamos materializar através da fala dos indivíduos novos postulados até então não perseguidos. A análise da vivência dos sujeitos das Políticas de Inclusão pela Educação, de fato, era o caminho a ser percorrido.

No tratamento e análise das percepções dos alunos, compreendemos novamente os ensinamentos de Bauer e Gaskell em que as “falas ou comentários que numa primeira escuta pareciam sem sentido podem, repentinamente, entrar em cena à medida que as contribuições de diferentes entrevistados são comparadas e contrastadas” (Bauer e Gaskell 2002, p. 71).

4.3.1 – Da análise do discurso dos entrevistados: um momento híbrido

Como já mencionado no item 4.2.1, diante dos objetivos desta pesquisa, primeiramente nos inspiramos no Método de Análise dos apontamentos obtidos a partir das entrevistas, a Análise de Conteúdo elaborada por Laurence Bardin (1970).

O método prevê procedimentos específicos, alinhados e sequenciais para realizar a interpretação da fala dos entrevistados.

Identificamos, na leitura das transcrições das entrevistas, *o corpus* em estudo, pontos chaves que se referem à essência desta pesquisa, quer seja as Políticas de Inclusão pela educação sob a ótica discente. As políticas escolhidas neste trabalho ligam-se por seus perfis de atendimento. Assim, compreendemos ser também coerente realizar a pesquisa levando em conta o estudo das mesmas, pois estes seriam os pontos iniciais.

Compreendemos como necessárias as indicações de Bardin “quanto a pré-análise, exploração do material e a inferência e interpretação” (1970, pag.95).

Aplicamos as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência ao *corpus*.

Feito o primeiro tratamento no material, passamos a buscar palavras ou frases que reportassem a ideia central colocada pelo entrevistado. Percorremos o texto, dando àquelas ideias seus títulos.

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação-efectuadas segundo regras precisas- dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer ao analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (Bardin, 1970, p. 103).

Uma vez escolhidos os índices, procede-se à indicação de indicadores precisos e seguros. Desde a pré-análise devem ser determinadas as operações: de recorte do texto, em unidades comparáveis de categorização, para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados. (Bardin, 1970, p. 100)

Reunimos em três grandes grupos os temas que se expressavam, em acordo com os tópicos desenvolvidos no Guião de Entrevistas: Ingresso no Ensino Superior (Cotas); Políticas de Permanência (Assistência Estudantil); e Ingresso no IFB e Perspectivas.

Visualizamos algumas temáticas abordadas pelos estudantes que permeiam as três áreas, dito de outra forma as três categorias definidas *a priori*.

Assim, foi possível identificarmos a partir dos *títulos* (para Bardin -*índices*, para Guerra- *temas*), a recorrência ou não de cada ideia nas 16 entrevistas realizadas, tabulando a quantidade de manifestações sobre aquele dado ponto. Foi neste momento que conseguimos identificar o que já fora dito por Bauer e Gaskell, que os apontamentos quando comparados ou contrastados às manifestações dos entrevistados passam a fazer um grande sentido e que “fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido, que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 1970, p. 105).

Com Bardin, observamos a recorrência das falas, sob ângulos diferenciados, as respostas sobre as Cotas de Ingresso e sobre a Permanência dos Estudantes, o peso social vivido através do preconceito e, uma enorme queixa sobre a comunicação dentro da Instituição, como um fator dificultador em ambos os processos. As categorias iniciais estavam respondidas, mas o que estava por trás do sentimento destes

posicionamentos? De fato, qual era a reflexão? O que estava na gênese do discurso dos estudantes?

Percebemos, então, um ponto limitador. Teríamos a recorrência de manifestações sobre as temáticas objetos deste estudo e deixaríamos a pertinência, mesmo que não recorrente, de valorosas vozes discentes.

Encontramos em Guerra (2006), a partir de Demaziere e Dubar (1997), uma interpretação baseada em um **paradigma compreensivo**. A autora coloca que os posicionamentos de Bardin (1970) e Demaziere e Dubar (1997) são concebidos de forma diferenciada, o primeiro hipotético dedutivo e o segundo dedutivo (2006, p.63). De fato, são diferentes, mas neste trabalho, percebemos a oportunidade de serem métodos complementares na análise que pretendemos elaborar.

Guerra discorre que Demaziere e Dubar (1997) percebem que “a teoria é construída interrogando intuitivamente os dados empíricos [...] através do olhar para a presença de teses, argumentos [...] permitindo que o sujeito seja analisado verticalmente na lógica interna da produção de um discurso individual”. (2006, p.66)

Em sequência, observamos através de Guerra (2006) as diferentes formas e etapas de análise do *corpus* da entrevista. Verifica-se que a análise deve primar por “contar ao leitor o que nos disseram os entrevistados mas, em lugar de contar 25 opiniões, agregam-se as diferentes lógicas do que nos foi contado (2006, p.77)”. A partir da Análise Interpretativa desenvolvida contemplamos a essência do que almejávamos atingir no estudo ora desenvolvido uma vez que “lhe é permitido, nesta passagem para o nível interpretativo, conceber novos conceitos e avançar com proposições teóricas potencialmente explicativas do fenômeno que estuda (2006, p.83)”.

Identificamos a partir desta abordagem que perceberíamos o significado daquelas vozes, suscitando o que embasava seus discursos, compreendendo os paradigmas que tangenciam e, em algumas ocasiões, adentram as ações de inclusão através do Ingresso por Cota Social e da Permanência Estudantil.

CAPÍTULO 5 – OS ESTUDANTES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DIANTE DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Este capítulo, intitulado **Os Estudantes dos Cursos de Graduação diante das Políticas de Inclusão**, trata das percepções dos estudantes a respeito das Políticas de Ingresso por Cotas Sociais e de Assistência Estudantil

Com o objetivo de contribuir, de forma exploratória, para o estudo do paradigma das políticas de inclusão pela educação, mais especificamente para a análise dos efeitos das Política de Cotas Sociais e de Assistência Estudantil a partir do olhar dos discentes de graduação no *campus* Brasília do IFB, buscamos estabelecer a continuidade da pesquisa com base nos dados de matrícula entre os anos de 2017 e 2018.

Em consulta à Coordenação de Registro Acadêmico do *campus* Brasília, encontramos o número de 1000 matrículas ativas de graduação, entre os anos de 2017 e 2018 (considera-se aqui data fim dezembro do último ano). As matrículas permeiam os cinco cursos superiores então ofertados pelo *campus*. Os cursos são ofertados de forma presencial, com entrada semestral ou anual e têm, no mínimo, a duração de 5 semestres e, no máximo, de 8 semestres letivos.

Na amostra que obtivemos, verificamos no levantamento posicionamento favorável a ambas as políticas em 166 questionários. Quanto à Política de Ingresso por Cota Social, mais de 80% dos respondentes declararam-se favoráveis. Observamos a maior ocorrência do ingresso pelas Cotas Sociais nos segmentos oriundos de escola pública (com 32%) e de pretos, pardos e indígenas (18%).

Em relação as Políticas de Permanência, majoritariamente, os respondentes declararam-se favoráveis à ação (90%). Contudo, apenas 25% já participaram de algum programa. Em relação a renda dos respondentes, verificamos que cerca de 55% estão na faixa de até 1, 5 salários mínimos.

As interpretações e inferências foram feitas a partir de trechos extraídos das entrevistas realizadas com os estudantes dos cursos superiores do IFB, *campus* Brasília. Configuram-se aqui como vozes ativas, podendo já terem sido pronunciadas ou ocultadas. Estas vozes são oriundas dos sujeitos das políticas públicas em estudo neste trabalho.

Observando Guerra (2006, p. 41) conforme já apontado no capítulo 3, item 3.2.4, buscamos respeitar as falas dos estudantes revelando-as e destacando-as neste capítulo. Desta forma, procuramos demonstrar a diversidade dos sujeitos entrevistados, para além das categorias levantadas *a priori*.

É importante ressaltar que a prioridade no levantamento de informações dadas pelos estudantes foi dar voz a suas percepções, ou seja, verificar “as relações que os elementos do texto mantêm entre si (Bardin, 1970, p. 197)”. Não foi buscado neste trabalho o levantamento de questões equitativas entre as duas políticas, mas o respeito às percepções dos estudantes quanto aos seus próprios esquemas de intelegibilidade.

Para melhor organizar as expressões dos estudantes quanto aos paradigmas da Política de Ingresso por Cotas Sociais e de Permanência, este capítulo está dividido em 7 seções que abordam os seguintes temas: Justiça, Contrapontos para a inexistência das Cotas Sociais de Ingresso, Equidade, Vulnerabilidade, Preconceito, Barreiras e Reconhecimento Institucional.

5.1. As faces das Justiça

Esta primeira seção apresenta as reflexões dos estudantes sobre Cotas Sociais de Ingresso e Assistência Estudantil. Defrontamos-nos com as construções sociais a respeito das temáticas, que problematizadas pelas trajetórias vividas ao longo do Ensino Fundamental e Médio, foram incorporadas as suas formações na Instituição de Ensino Superior, no caso o IFB. Percebemos que as diferentes percepções sobre as políticas de inclusão são, sobretudo, construídas por suas experiências.

Os posicionamentos ocorreram, em sua maioria, quando abordamos a temática Cotas de Ingresso, perguntando *o quanto as cotas sociais haviam contribuído ou não para sua entrada nessa modalidade de ensino*. Mas para além da visão pessoal, do que fora colaborativo no ingresso do entrevistado, buscamos extrair *a opinião do(a) cidadão(ã), pedindo que expusessem os motivos que embasavam seus posicionamentos*.

Assim, a partir da escuta dos entrevistados, sem juízo de valor sobre seus referenciais, ouvimos suas histórias respeitando seus pontos de vista e vimos emergir as diferentes concepções de justiça.

Em um primeiro momento, os posicionamentos dos estudantes denotam a percepção de que as políticas aqui estudadas possibilitam uma oportunidade de equiparação com os que tiveram melhor condição de aprendizado, sob o prisma da justiça social de acesso aos bens, neste caso o bem educacional.

Sob outro olhar, há a crítica formulada à injustiça advinda da Política de Cotas Sociais, no que tange aos públicos alvo e ao deixar de fora estudantes brancos e menos favorecidos.

Como última face, mas não menos importante, nos deparamos com percepções sobre a *injustiça* na justiça no que tange à cota racial. Sob a ótica dos entrevistados há a exemplificação de que a justiça não se faz completamente através da ação afirmativa de raça.

Apresentamos sucintamente os trechos que identificamos como mais representativos das falas dos sujeitos a respeito destas ações afirmativas.

Sandro e Jussara são estudantes ingressantes por cotas sociais de escola pública e participantes da assistência estudantil. Sandro nos conta sobre seu esforço em realizar o exame para o ingresso no Ensino Superior. Oriundo de Escola Pública, o sentimento que tinha sobre a formação recebida e o que de fato era cobrado no exame de acesso aos cursos superiores eram fonte de preocupação.

Sandro: “Era muito inferior ao que era esperado de um vestibular, eu estudei em escola pública, e isso tipo acabou em um choque de realidade. [...] Eu tive que começar do zero para chegar na faculdade, Vestibular é competir com outras pessoas que tiveram preparo desde sempre”.

Sandro: “Me bate uma coisa justa, né. Você vai ter que se esforçar 10 vezes”.

Jussara já tinha uma graduação e estava cursando seu segundo curso. Ao se manifestar sobre o assunto, desenvolve sua argumentação em torno da justiça social, alegando que as oportunidades acessíveis àqueles com maior poder aquisitivo não possibilitam uma justiça no ingresso e que as cotas passam a ser uma forma material positiva e prescrita de inserção destes segmentos.

Jussara: “Uma medida que de alguma forma está sendo válida, na realidade, ela proporciona oportunidade para esse tipo de público (referindo-se às cotas), né! Certa forma são colocados à parte da sociedade e é uma forma de que eles tenham pelo menos um quantitativo mínimo de garantia que eles possam e têm o direito de ingressar. [...] para mim e para as demais pessoas que foram excluídas da sociedade”.

Jussara: “(Em relação às cotas) ele proporciona maiores oportunidades de acesso à educação superior, né. Principalmente porque pode ver a disparidade que tem das classes sociais. Pessoas que têm maior rendimento econômico, é a questão financeira, têm maiores oportunidades, podem pagar cursinhos, podem se preparar melhor. Pra qualquer tipo de prova que tenha estudado, em escola pública geralmente o ensino da escola pública é considerado defasado, então é uma forma de proporcionar o acesso de uma forma mais um pouco igualitária, dando mais chance de chegar onde estou aqui para os menos desfavorecidos. Para que eles estejam no mesmo pé de igualdade que os que têm maiores condições”.

Esmeralda, ingressante por via das cotas para estudante de escola pública e com baixa renda, também reflete sobre o acesso a oportunidades através das Cotas Sociais de Ingresso. A entrevistada dialoga atribuindo a uma questão histórica a desigualdade desenvolvida ao longo da formação do Estado e do povo brasileiro a atual de falta de oportunidades dos públicos hoje excluídos.

Esmeralda: “Oportunidade porque a pessoa corre atrás, mas ela não tem a oportunidade. E eu acho que a partir do momento que você abre a cota, você tá dando a oportunidade para aquela pessoa que almeja alguma coisa, almeja tanto e por conta da desigualdade lá no passado, ela não consegue ingressar, então sua maneira de tentar não é igual”.

O depoimento de Esmeralda nos leva à raiz da questão da justiça nos sentidos étnico (racial), de gênero (mulher) e social (nível/pobreza). A entrevistada compreende as cotas também como uma oportunidade de resgate, de devolução daquilo de que seus pares e ela própria relata ter sido privada devido ao perfil retratado.

Esmeralda :”Eu sou a favor das cotas, a favor da permanência, da paridade...Foi retirado de você o seu caminhar, né, porque as pessoas têm medo, mas você consegue. A gente sabe que motivação é intrínseca, né, mas [...] é muito difícil você ser mulher, ser negra. É muito difícil você ser pobre. Se você for negra e gorda, você não se encaixa nos padrões que a sociedade dita”.

Esmeralda: “Né, porque assim eu acho que não é você falar que você é negro, você não tem a mesma capacidade, mesmas condições para chegar lá. Eu falo assim, que a gente tem que dar muito, enquanto o outro estudou tem coisa melhor [...] então acho que é válido sim, porque se não for assim a gente nunca entra”.

Esmeralda não aceita rótulos de incapacidade por ter ingressado por cotas. Compreende que seu ingresso no Ensino Superior é por sua capacidade, por mérito próprio, por justiça e sua perseverança.

Esmeralda: “Não quero me fazer de coitadinha[...] eu não quero que ninguém passe a mão na minha cabeça, sabe, que tenha pena de mim, quero que as pessoas olhem para mim e falem: ela conseguiu.

Vanessa é uma estudante ingressante pelas cotas sociais de escola pública e renda, assistida também pelos programas de promoção a permanência do IFB. De fala suave e pausada, mas detentora de firmeza, oriunda de família humilde, moradora do entorno do Distrito Federal, buscou relembrar os momentos marcantes de sua trajetória educacional e justificar seus posicionamentos. Foi a primeira estudante a ser entrevistada.

Vanessa: “Eu acho que sem as cotas você me coloca uma barreira antes da pessoa ao menos tentar, né, antes dela chegar aqui, aí você disse que ela não é capaz [...]. Eu acho que isso daí não define muito você aqui com oportunidade, com auxílio adequado. É possível todos aprenderem, né, dentro das suas possibilidades. Então acredito que as cotas são sim um instrumento de integração das pessoas [...] Não só por serem negras, mas pobres dos seus que tá na escola pública que moravam longe”.

Vanessa: “é que eu acredito que as pessoas têm que ter oportunidade e como a lei diz tratar os desiguais de outra maneira, né, você tem que trazer ela[...] é um instrumento, né, não é o melhor instrumento efetivo, mas [...]”

André, informou-nos que havia ingressado na Instituição através da combinação de três ações afirmativas dentro das Cotas Sociais: Escola Pública, Renda e Raça. Declara-se negro e militante das causas que buscam a igualdade entre as etnias. André nos relata as dificuldades em ser um estudante de Escola Pública fora do Distrito Federal, desde a falta de professores, ao ensino recebido e o transporte para vir à Brasília sem passe¹⁹ estudantil.

André: “[...] a gente tem a base, não é de qualidade, não atinge um grau de excelência, então a gente fica muito difícil de competir igual. Pessoas que tiveram uma educação superior de qualidade vivem aí, nós viemos de escolas estaduais[...]”.

André: “Quando acabei o Ensino Médio, eu já pensava em usar a cota racial. Mas porque dessa época que eu estava ali terminando ensino médio eu entrei mais em contato. Militância da internet, enfim, então para mim era como um ato político.[...] (em referência às cotas) elas têm que ser uma porta [...]porque assim eles (referindo-se a estudantes negros) conseguem se formar e a gente vai vendo pessoas que estão excluídas da sociedade tomando espaço, negros advogados, médicos, a gente vai vendo essas pessoas tendo formação, entrando

¹⁹ O passe estudantil é concedido a todos os estudantes de escola pública do Distrito Federal. É um subsídio do Governo do Distrito Federal a todos os estudantes do ensino público. Até o ano de 2018, os estudantes de escolas privadas também faziam uso do benefício.

no mercado de trabalho, ocupando espaço a ponto de que não haja mais diferenciação”.

A militância de André e sua história de vida o fazem refletir que as cotas, com o tempo, contribuirão não apenas para a inserção dos públicos excluídos, mas mudarão a forma como a sociedade compreende o lugar destes públicos.

André: “ (em referência às cotas) ocupe espaços. Porque, assim, já era para ser algo normal, mas as pessoas vão começar a enxergar como normal, sabe, elas não vão se assustar em ver um médico negro, com descendência indígena. Então, ocupando os espaços, a gente torna comum o que já era para ser comum”.

A questão de espaços restritos ou pouco povoados por negros e pessoas de diferentes etnias não brancas é também percebida na fala de Luciana. A estudante informa que é oriunda de escola particular e que teve apoio da família para cursar toda a sua formação básica em instituição privada. Ingressante no IFB através da ampla concorrência, não teve dificuldades no ingresso na Instituição, mas em decidir-se por qual curso se sentia apta a cursar, dada sua pouca idade ao término do Ensino Médio.

Luciana: “Hoje eles são vistos aqui dentro do Instituto (referindo-se às pessoas negras) [...]. Na minha escola quase não encontrava pessoas negras (referindo-se a sua Educação Básica). Quando eu entrei só tinha eu e outro menino, mas percebo que a cada turma têm entrado mais as pessoas, né! ”.(estudante não cotista e não participante da assistência estudantil)

Stefany, estudante oriunda de escola pública, ingressou primeiramente no curso técnico e depois no Ensino Superior. Mostra que o ingresso por Cotas Sociais não lhe é distante e, assim como André e Luciana, observa a necessidade de estar dentro do contexto acadêmico como um mecanismo também de luta.

Stefany: “Uma das falas de um amigo meu me impactou muito foi em relação às cotas raciais, né? Tem suas falhas!! Tem, mas é um primeiro passo, sabe?É importante a gente colocar essa galera dentro da Universidade. Na minha concepção, quando eu Stefany, me reconhecendo como negra, eu sou capaz, eu creio que a gente bata de frente com eles[...] eu tô aqui, eu preciso tanto quanto você ou igualmente a você estar dentro da Universidade”.(estudante ingressante por cotas sociais e participante da assistência estudantil)

Vemos em Bernardo, estudante ingressante pela ampla concorrência e não assistido pela Assistência Estudantil, um outro ponto de vista sobre as Cotas Sociais de Ingresso. Bernardo relata sua história de vida para justificar seu posicionamento. Demonstra ser um cidadão maduro, pai de família e que tem como lição de vida buscar

sempre uma forma de vencer as dificuldades que a vida impõe. Compreende que tudo o que tem veio através de seu esforço e orgulha-se de sua história de vida e de sua família.

Bernardo: “A gente morava longe do colégio, pegava ônibus. Eu fui lá, fiz uma prova, passei na prova e estudei a minha vida toda lá dentro (na escola particular), não baixando minha média. Falei para o meu filho: não tenho nada para deixar para você. Eu só posso te dar isso, tudo você tem que fazer por merecer”.

Ao longo da entrevista fornece detalhes de como conseguiu, por mérito próprio, acessar uma escola particular. Compreende que se todos lutassem teriam condições a uma boa educação. A “luta”, aqui, é vista como uma maneira do indivíduo compensar a desigualdade social ora vivida. Ao longo da conversa, o entrevistado vê na dificuldade um mecanismo para superação e não para conformismo.

Surge, assim a sua compreensão de mérito, que é fazer por merecer a oportunidade, de fato um mecanismo de superação e resistência para continuidade dos estudos. “A obrigação é sua (em relação ao transporte), se você quer fazer alguma coisa tem que ralar. ” O entrevistado vê como uma obrigação do estudante buscar os meios necessários para o estudo. Para ele, o deslocamento não deve ser visto como um empecilho. O esforço do estudante é traduzido em “mérito” de vencer qualquer barreira.

Bernardo: “Branco, classe média, estudar em escola particular, então quer dizer que estou fora das cotas? Não vou nem te responder”.

No trecho acima, observamos, a partir de sua vivência enquanto estudante, que Bernardo considera que há uma injustiça em relação aos brancos, uma vez que a pobreza, na sua visão, não tem cor. Denota, a configuração de que as cotas sociais de ingresso, ao abordarem apenas a escola pública e a cor da pele, o excluíram pelo fato de ter cursado escola particular (com bolsa de estudos) e de ser branco, mesmo sendo um estudante com poucas condições. Bernardo, em relação à questão étnica, não nega a exclusão dos negros e indígenas, mas, indigna-se com a exclusão dos brancos.

Obtivemos na fala de Cláudio outro ponto de vista no que tange ao ingresso por cotas. Claudio é um estudante não cotista e não participante dos programas de permanência, e retratou a partir de sua história, o seu posicionamento. O entrevistado nos contou sobre suas experiências na formação básica, tendo a oportunidade de estudar em um renomado colégio e de percorrer alguns cursos superiores até sua entrada no IFB.

Claudio: “Entrei pela ampla concorrência. A política de cotas eu discordo um pouco, por isso que eu quis ampla concorrência. Quando a gente coloca na cota o peso de uma circunstância, por exemplo, cota racial, há um descrédito na capacidade do indivíduo. Eu acredito em cota social [...]. Quem estudou em escola pública tem uma desvantagem em relação à educação privada. Ela cria também alguns desníveis dentro dessa política, porque, por exemplo, eu sou negro de família negra, né? Eu poderia ser negro e estudar no Galois, e eu teria vantagem com os outros concorrentes que não tiveram as mesmas oportunidades que eu. Pior ainda, eu concorreria com alguém que tem a mesma característica racial do que eu, mas que teve um histórico social muito pior. Tô tomando a vaga de alguém através da cota racial”.

Vemos, a partir da fala de Cláudio a consciência que há dentro de uma política inclusiva a desigualdade, quando nos referimos ao nível social que estudantes com mesma característica étnica. Cláudio é um estudante negro que faz uma análise de justiça no âmbito das cotas, no que tange à esfera racial.

Claudio: “Grandes questões que merecem um olhar mais específico [...] as cotas são importantes mas o modo como nós sistematizamos as cotas, talvez elas não sejam tão relevantes ou não tão impactantes como a gente espera [...] quando estabelece os grupos a partir de critérios que são exteriores ao sujeito, por exemplo, a raça, uma deficiência, acabamos deixando de lado, em segundo plano, as suas competências. [...] porque a gente precisa separar esse número de vagas para os coitados que desde o descobrimento do Brasil sofreram. Lógico, existe um peso histórico, mas esse peso histórico não pode ser determinante para que a gente olhe o sujeito com olhar diferenciado, né, porque você tem olho azul tem um carimbo lá de que você é do tipo melhor do que o outro que tem cabelo crespo”.

Júlio é um estudante que frequentou escola pública durante toda sua formação básica, ingressou por cotas sociais e não participou de programas de permanência da Assistência Estudantil. Ao contrário da grande maioria da população, as escolas públicas frequentadas por Júlio e seus irmãos são as Escolas Militares, tidas no Brasil como referência de ensino público de qualidade e alcançando o mesmo grau de excelência que as mais renomadas escolas particulares.

Acrescida a sua formação em instituições de qualidade, há, em Júlio, uma consciência também sobre sua origem étnica, pois ele é negro. Então, seu posicionamento também permeia a questão racial e da escola pública. Através das experiências vividas com os colegas e seus familiares, o entrevistado conduz sua argumentação sobre as cotas.

Júlio: eu tenho uma questão muito grande com minha família, porque minha irmã é a favor, então ferrou. Para ela a cota é a solução dos negros e retira o atraso que a gente tem, que eu concordo que exista. Mas, uma coisa eu falei

para ela, é, eu acho que a forma na qual é administrada essas vagas, elas são mal administradas, e aí, consequente, eu e meus irmãos conseguimos vagas nas universidades que talvez nós não devemos ter [...] pelo nível de bagagem que a gente teve de estudo (referindo-se ao colégio militar) [...] mas o cara que estudou no colégio público mesmo, assim, tirando o Colégio Militar que é público, e colégio Pedro Segundo que é Público Federal, tirando eles, o cara que estudou lá no Centro Fundamental no Centro de Ensino Médio o semestre todo, todos os anos, nem chegou a concorrer, porque quem concorreu com meu irmão foi um cara que estava na mesma situação do meu irmão. Eu sou a favor das cotas, seria, se ela fosse bem administrada. Então eles não deixam de estar certos, quando eu converso com eles, “falam assim, cara eu tô no meu direito, concorda? A lei ampara”. Então, eles estão no direito deles[...] então quando me perguntam: você é a favor das cotas ou não? Aí eu devolvo a pergunta: as cotas para quem? O fato de eu ser negro não significa que eu não tenho nenhum tipo de privilégio. Então acredito sim, é comprovado, eu já vivi isso, o negro sofre sim algum tipo de atraso socialmente, culturalmente, mas quando eu olho para mim, cara eu tive 100%, sem medo de errar de estar na Universidade Federal [...] a gente acabou ocupando estas vagas, e o cara que tá lá numa situação marginalizada, se ele quiser fazer faculdade ele vai ter que pagar juros, para poder fazer, ele não consegue concorrer à vaga comigo. Então, aí eu fico meio assim, encontro muitas divergências contra mim.[...] acho que essa administração tem que ser melhor feita, para gente não correr risco de alguém que tenha condições ocupando uma vaga de quem não tem condições, ainda que estejam no mesmo círculo, os dois negros ou os dois de diferentes classes sociais.

As diferentes formas de compreender as políticas de inclusão mostram-se presentes nos argumentos dos entrevistados. São vários pontos de justiça delimitados pelas vivências e formação dos sujeitos. Não há o que se dizer de certo ou errado, há que se compreender que estes mecanismos de pertença ou rejeição, em especial à Política de Cotas é algo presente desde a concepção desta ação afirmativa. Aliar as ações afirmativas para que se busque garantir a inclusão dos públicos menos favorecidos é talvez uma medida. Sob qual ângulo devemos realizar essa mensuração? Quais fatores devem ser levados em conta para destacar grupos prioritários e não prioritários diante de uma pluralidade de injustiças? Entendemos que estas são respostas que precisam ser permanentemente discutidas com aqueles que não se encontram ou não nas ações hoje já instauradas.

5.2- Contrapontos para a inexistência das Cotas Sociais de Ingresso

Esta segunda seção aborda reflexões dos estudantes acerca do contexto social e educacional no Brasil. Este tema não era ponto de nossa pesquisa, mas na medida em que os estudantes foram refletindo sobre as políticas alvo de nosso estudo, naturalmente

foram também expressando suas percepções a respeito de como veem a educação no Brasil.

Assim, a escuta dos alunos a respeito das políticas de inclusão pela educação despertou contribuições para além destas políticas, identificando-se no panorama educacional brasileiro as reais causas da adoção das políticas de inclusão.

Destacamos, assim, algumas considerações sobre a educação de base, a preocupação com a desigualdade entre as classes sociais, a política educacional incipiente e o mau investimento na educação, dentre outros fatores, como causas para que o País recorra a políticas de cunho inclusivo.

André, ingressante pela Política de Cotas, mostra-se favorável às ações de inclusão, mas é enfático ao perceber que elas poderiam não ser mais necessárias se houvesse de fato uma preocupação com a educação de base no Brasil.

André: “Eu vejo que muito jovens negros estão inseridos no ensino superior, estão cursando algum curso e é por isso que eu acho importante, é claro. Acho que a cota é uma medida que a gente poderia tomar como provisória, enquanto a gente não resolve o problema da base [...], oferecer essa política para que elas consigam entrar no ensino superior, mas que fosse trabalhado juntamente com a questão da base escolar [...], para que no futuro, outros não precisem”. (estudante ingressante por cotas sociais e participante da assistência estudantil)

No mesmo sentido, aponta Cláudio fazendo uma observação sobre a dupla face da oportunidade que é dada pelas cotas, a medida em que inclui, a política oportuniza o aumento do “fosso” entre as classes sociais.

Claudio: “Porque não é só a questão de cota, né? É a preparação de uma educação inteira para que as pessoas se tornem aptos. A política assistencialista, né, de tapar buraco, né, ela não vale mais porque ela aumenta o fosso, né, só distancia. Aí, nós temos na sociedade um olhar ainda muito pessimista em relação a isso, porque parece que a cota foi reservada para os coitadinhos, né, para quem nunca teve oportunidade[...] assim deveria ser para igualar todos, né, perante sistemas sociais”(estudante ingressante por cotas sociais e não participante da assistência estudantil).

Giordana, a partir de sua experiência como ingressante por Cotas Sociais de Escola pública e também ex-aluna de uma Universidade Pública, compreende como caminho a ser traçado o investimento na educação básica no Brasil, para que os estudantes detenham condições similares para chegada ao Ensino Superior, ou seja,

terão pontos de partida semelhantes não mais precisando do uso de ações afirmativas para ingresso nas instituições públicas.

Giordana: “Acho que a gente tinha que ver a nível de Brasil uma educação de base, eu acho que falta isso, que despertasse essa vontade de estudo, desde o Ensino Fundamental ao Médio. Não é para aquelas pessoas carentes, é para todos. Eu acho que estudo em tempo integral seria um caminho [...], que se você fizer uma mudança de realmente fortalecer o Ensino Fundamental e Médio [...] a gente tivesse uma educação integral onde eles fossem implicados a fugir dos ambientes familiares que são pesados, a gente tem muitos depoimentos pesados aqui, então você não tem como desvincular tudo isso do aluno. O aluno que tem uma família que apoia vai ser diferente de uma que não apoia, né? Eu acho que esse é papel da escola e dos programas governamentais, de dar condição para esse aluno concorrer de verdade. Aí ele não faz isso, ele chega lá na Universidade, ele quer inserir aquele aluno tardiamente, e aí aquele aluno concorre sem muitas condições com aquele outro que teve uma boa base por isso eu sou contra as cotas. Eu sou a favor do fortalecimento do Ensino Fundamental e Médio para esse aluno entrar na Universidade, entendeu? Mesmo que ele tenha o auxílio permanência, que aí eu acho que é válido, porque se o aluno não tem condições financeiras e familiares de se manter ali na escola e eu acho que ele tem que ter esse auxílio realmente de permanência”.

Giordana: “Eu acho que nossa educação está precisando fazer uma reversão de base, o Ensino Fundamental e Médio não tá preparando para entrar de modo realmente digno na Universidade”. (estudante ingressante por cotas sociais e não participante da assistência estudantil)

Cláudio também faz a crítica sobre como o povo brasileiro reage às medidas de busca de igualdade, compreendendo que a população precisa sair da zona de conforto e do conformismo sobre sua realidade e buscar efetivas condições para que cada indivíduo integre-se à sociedade em sua plenitude.

Cláudio: “(em relação às cotas) oportunizar algumas pessoas ingressem na educação superior ela não resolve o problema mas [...] o problema é que nós brasileiros estamos sempre acostumados com essa pouca coisa né, o mínimo possível, [...] o País está assim porque sempre foi alguma coisa, né [...] Num futuro melhor, né, ninguém pensa que pode ser diferente. É como se a gente tivesse vivendo todo mundo no comodismo, é, assim, conformando com pouco sempre. Isso é triste para uma sociedade”.

Claudio: “A gente desprestigia essa oportunidade de preparar o cidadão para ter um modelo de vida melhor, coloca o valor que poderia ser investido aqui em políticas de assistencialismo que vai garantir que ele sempre continue em situação de fragilidade” (estudante ingressante por cotas sociais e não participante da assistência estudantil).

Claudio reitera os argumentos de Demo (2004) na explicação para o que sente ao vivenciar a política de Cotas Sociais. Ao perceber que os sujeitos, de modo geral, compreendem as cotas sociais como uma medida niveladora, equalizante, não enxergam a face oculta da política, permanecendo no estado de pobreza política; uma medida implantada para conter um ferimento que permanece aberto diante da não intervenção na causa, apenas com alguns curativos para tentar minimizar sua exposição.

Vemos nas palavras dos estudantes aquilo que já faz parte do discurso dos teóricos brasileiros e internacionais sobre a educação brasileira. A diferença é que estas reflexões são pronunciadas pelos sujeitos que as vivenciam, por isso possuem um peso moral e social tão forte quanto as produções científicas, ao revelar as contradições do próprio sistema na vivência das políticas que deveriam incluí-los.

5.3- Pontos de Equilíbrio: em busca da Equidade

Nesta seção, continuaremos a análise das falas dos alunos, destacando os trechos que imprimem a percepção de que as políticas estudadas contribuem para a equalização dos estudos no acesso ao ambiente escolar e na permanência neste. Verifica-se, aqui, que a maioria dos depoimentos veem na Assistência Estudantil esse referencial.

Jussara e Bernardo são a favor das Políticas de Permanência e usam coincidentemente o mesmo termo, “Dar o peixe sem ensinar a pescar”, no tocante às Políticas de Cotas e de Assistência Estudantil, perfazendo assim interpretações diferentes.

Jussara: “Eu vejo que é como dar o peixe sem ensinar a pescar. Dá para entender mais ou menos, entendeu? Então eu acho que a assistência, sim, ela é muito válida, só que teria que tipo esperar um retorno do estudante, não apenas fornecer dinheiro, mas tem uma de alguma forma dar um retorno. [...]. Mais ou menos um estágio. Tipo o aluno ficaria aqui ou em algum lugar desenvolvendo algum projeto [...]”.(estudante ingressante por cotas sociais)

Jussara participou de programas oriundos da Assistência Estudantil, mas sentiu falta de dar uma devolutiva com seu trabalho em algum setor e também de aprender algo extracurricular no tempo em que estava participando do programa de permanência. Havia no seu depoimento uma preocupação em devolver ao Estado, de alguma forma, o apoio que lhe tinha sido dado, e aprender através do estágio ou de outra atividade algo que contribuísse com sua formação.

Como já explicitamos na seção anterior, Bernardo, tem sua posição firme sobre as Cotas Sociais, demonstrando uma compreensão de que o ingresso por elas não é isonômico. Todavia, ao ser perguntando sobre a Assistência Estudantil, identifica a necessidade que os alunos ingressantes sejam orientados e ajudados a concluir o curso. O trecho “não deixar o cara para lá, a Deus dará” nos mostra que os estudantes que entraram por Cotas Sociais precisam de apoio, ou seja, de alguma forma há no discurso de Bernardo o reconhecimento de uma vulnerabilidade, seja por condições educacionais, sociais ou étnicas. Essa inferência aponta para uma percepção de que o estudante cotista tem sim uma necessidade de acompanhamento visando a sua permanência, mesmo no caso de entrevistados que discordam da forma como ocorreu seu ingresso.

Bernardo: “Eu não posso só dar o peixe, tem que ensinar a pescar. Você já colocou o peixe na boca dele, agora tem que ajudar ele mais. [...] E agora deixa o cara a Deus dará. Entendeu? Acho que não funciona assim. Eu acho que, já que então... peraí! Então vamos ajudar, nós vamos ajudar assim. Da forma mais séria possível para entender que já que ele entrou pela janela, que gente fala antigamente, já que ele entrou pela janela e não pela porta, que ele tem que fazer jus a esse mérito dele, que ele teve acesso”. (estudante não ingressante por cotas sociais e não participante da assistência estudantil)

De outra forma, visuliza-se na fala de Vanessa que o apoio institucional dado pela Assistência Estudantil foi um meio de fazê-la ter condições mínimas de aprendizado, uma vez que as necessidades básicas dos estudantes precisam ser preenchidas para que os conhecimentos sejam problematizados e construídos. Não há o que se aprender com fome, com frio ou com uma situação gravosa em casa.

Vanessa: “Eu moro no entorno, não tenho como usar o passe estudantil para vir para cá. O meu ônibus para chegar até a Rodoviária [...] então você ainda vai ter que já tirar do seu bolso. Tipo, infelizmente tem pessoas que nem para comer, que nem tipo eu e meu amigo, a gente tem a mesma situação que a gente entrou nossos pais estavam com um monte de coisas difíceis para fazer. A gente vinha e trazia uns biscoitinhos de casa comigo”.(estudante ingressante por cotas sociais e participante da assistência estudantil)

Vanessa nos explica que o processo seletivo de auxílio permanência é longo e que isso é um ponto dificultador de sua permanência, mas que mesmo assim, foi assistida, o que foi ponto favorável para sua permanência no curso.

Vanessa: “Tem que ver que pessoas eram diferentes. Tem situações diferentes [...]. Talvez sem isso (referindo-se ao auxílio permanência) eu não tivesse conseguido terminar o primeiro semestre”.

André, ingressante pela Política de Cotas- participante dos Programas desenvolvidos pela Assistência Estudantil- observa nas políticas de permanência a

continuidade da primeira, percebendo através de sua história que há necessidade de integração, de oportunizar ao estudante meios para que ele continue na Instituição de Ensino Superior.

André: “[...] política de permanência permite com que esse aluno cotista continue na Instituição [...], se eu tô aqui hoje é por causa dela”.

Corroborando a fala de André, Luciana, observa que os públicos das duas políticas afirmativas são coincidentes e que, se a ideia é incluir esse público no Ensino Superior, é preciso fazer a real articulação das políticas para que o sucesso do aluno não seja atribuído a apenas uma delas.

Luciana: “Além das cotas tem estas medidas de permanência, porque a maioria das pessoas que precisa, que se encaixam nas cotas, não que precisa, né, mas que se encaixam nas cotas, elas não têm muito recursos para permanecer na Universidade. Então, não adianta muito você achar que está dando a vaga e quando chegar lá, não tem recurso para ir para lá todo dia[....]. Se quer ajudar, tem que ajudar direito”. (estudante não ingressante por cotas sociais e não participante da assistência estudantil)

5.4- Vulnerabilidades vividas: desigualdades na perspectiva dos estudantes

Nesta seção, traremos as narrativas dos entrevistados sobre a desigualdade social vivenciada por si e por seus familiares, percebendo que os mecanismos de exclusão se confrontam permanentemente com as oportunidades de crescimento social, visto aqui como o acesso à educação.

Como já expressei por diferentes autores, as desigualdades sociais ultrapassam os muros da escola e afetam a permanência dos alunos na mesma e, por consequência, o seu sucesso acadêmico.

Os depoimentos permitiram verificar o grau de abrangência das políticas aqui estudadas e aparecem com maior frequência quando mencionada a política de permanência dos estudantes (Assistência Estudantil).

Apresentamos, a partir das narrativas dos estudantes desta pesquisa, a vulnerabilidade social materializada na falta de recursos financeiros que aflige os estudantes quanto ao seu deslocamento, suas necessidades básicas de alimentação, moradia e transporte.

Como já delineado nas seções anteriores, Vanessa e André participaram dos programas de permanência e demonstra que as dificuldades de cunho social interferiram

demasiadamente em sua formação acadêmica. Apontam o quão difícil é dissociar as dificuldades materiais que os estudantes atravessam da sua permanência na escola.

Vanessa: “Marcou muito a hora de a gente ir para escola (referindo-se ao IFB) e aí a gente ficava, tipo, meu Deus, como a gente vai fazer, as vezes nossos pais não têm como dar o dinheiro. Aí, dependendo do dia, a gente, ele saía para arrumar dinheiro com o vizinho. Sei que algumas vezes foi isso que aconteceu lá em casa, aí isso me marcou” (estudantes ingressantes por cotas sociais).

André: “Eu vou tentar fazer a permanência, né, só que o processo terminou em abril e a primeira parcela saiu acho que no mês passado. Uns colegas me ajudaram [...]” (estudantes ingressantes por cotas sociais).

Acompanhando Vanessa, André faz a mesma observação em relação à situação dificultadora sobre locomoção²⁰ e por não ter meios para se sustentar, uma vez que não tem emprego.

André: “Gastar com passagem pessoalmente que não mora aqui no DF, como é meu caso. Porque às vezes a pessoa não tem emprego, não tá trabalhando”. (estudante ingressante por cotas sociais e participante da assistência estudantil)

Esmeralda, embora more no Distrito Federal e consiga locomover-se com o passe estudantil, relata o que presenciou em relação à dificuldade dos colegas que moram no entorno do Distrito Federal.

Esmeralda: “Então se você avaliar um aluno que estuda distante, para ele vir para cá, ele gasta horrores de passagem. Colegas que às vezes vêm a pé da rodoviária para cá, entendeu, porque tem que economizar o dinheiro deles de volta para o Goiás”. (estudante ingressante por cotas sociais e participante da assistência estudantil)

Esmeralda: “Tem muito colega que estuda no entorno, então, assim, se você ver a passagem. Então não é barato. (referindo-se à passagem do entorno)”.

A dificuldade de transporte para o IFB não é a única apreensão de Esmeralda. Pelo fato de passar o dia no IFB, Esmeralda conta-nos o que já presenciou em relação aos alunos do Ensino Médio Integrado e o quanto uma necessidade básica pode estar ligada a outra. O estudante não tem recursos suficientes para o transporte, por isso, quando tem aulas no contraturno, permanece na Instituição e, consequentemente

²⁰ Atualmente a passagem para a região do entorno do DF é de R\$5,00. Considerando os 5 dias da semana e, no mínimo, 4 semanas por mês, o valor a ser desembolsado mensalmente pelos estudantes do entorno é de R\$ 200,00. Há linhas de ônibus que vão até a rodoviária, fazendo com que o estudante tenha que pegar outro ônibus, caso ele não consiga o passe estudantil da rodoviária até a escola. Em 2019, o salário mínimo no Brasil foi determinado em R\$998,00, ou seja, a família tem seu orçamento comprometido em 20,04% para pagar a passagem de um filho. Valor de referência : 1 Euro = R\$ 3,97.

também não tem recursos para se alimentar. Ao olhar de perto, a lógica da falta de recursos se torna cada vez mais perversa aqueles em situação de vulnerabilidade²¹.

Esmeralda: “Às vezes o aluno precisa do dinheiro para pagar uma passagem não tem, às vezes ele fica. Questão de alimentação, às vezes ele não tem um emprego [...]. Você vê colegas do Ensino Médio desmaiando de fome, por quê? Alimentação. Porque hoje o Ensino Médio não tem nenhuma alimentação... aí a tia xxx (uma professora do curso) foi comprar algo”.

Na mesma direção, também aponta Stefany, observando a dificuldade de permanência dos estudantes quando estes não têm nem o que comer.

Stefany: “Conheço quem passa o dia todo sem comer, sem nada, não tem com o que comprar nada”.(estudante ingressante por cotas sociais e participante da assistência estudantil)

No depoimento de Sandro fica materializada a angústia de estudar e ao mesmo tempo a família se encontrar em dificuldades financeiras. A cobrança interna de não poder contribuir é minimizada pela entrada nos programas de permanência da Instituição.

Sandro: “O estudante pensa eu vou trancar a vaga porque precisa trabalhar né, porque precisa ajudar no sustento da família. Com o auxílio permanência que o Instituto oferta é muito pequena, mas pode fazer diferença para qualquer pessoa”.(estudante ingressante por cotas sociais e não participante da assistência estudantil)

Roberta, além de contar sua experiência em relação à assistência, compartilha a história de um colega que atravessou um momento de vulnerabilidade extrema e que teve o apoio, em tempo, da assistência estudantil e da equipe multidisciplinar.

Roberta: “Tava uma bolsa de R\$ 250,00 na época [...]. Eu tenho um caso dentro da minha sala hoje [...], ele passou por um período muito difícil assim a gente sente, assim, aí cortaram a água, cortaram a luz. Aí eu falei: “O que está faltando para você procurar a assistência estudantil daqui, para você conversar?” Não vão me ouvir, né, eu sou usuário²², eles não vão me ouvir”, eu falei assim, “não, mas você está querendo mudar, porque se você vem para a sala de aula todos os dias, eu vejo que você tá querendo mudar e eu quero te ajudar”, então eu fiz ele procurar ajuda [...] começou a receber também ajuda psicopedagógica também, e ele foi indicado para vários trabalhos e conseguiu através daqui, além do trabalho, ele recebe auxílio, porque é só um salário mínimo né [...] e ele mudou completamente, sorriu se abriu, e não é mais usuário de um ano para cá, é outra pessoa, então eu aconselho, isso dignifica o

²¹ Os estudantes do Ensino Médio Integrado têm de dois a três dias por semana aulas no contraturno.

²² Entenda-se como toxico dependente.

aluno”(estudante ingressante por cotas sociais e participante da assistência estudantil).

Rebeca, estudante que ingressou por escola pública e renda, participante de vários programas de permanência, conta-nos também sua origem, tendo apenas seu pai como único provedor/colaborador do seu sustento.

Rebeca: “Eu moro sozinha, né, então, assim, eu preciso do emprego porque bem ou mal, o que eu ganho aqui é pouco. Então, assim o que eu ganho aqui eu pago uma água, uma luz, compro comida, então tem época que eu estou assim, “velho que eu eu faço da minha vida hoje?”, porque meu pai foi quem pagou o aluguel. Então tem dia que eu acordo para ir procurar um emprego [...] porque não dá, porque eu preciso trabalhar, eu sou sozinha, preciso de uma renda. Aí no outro dia, acordo e digo “não, vou continuar meus estudos porque aquilo ali vai me dar uma coisa”, sei lá, improvisando aqui até quando der”.

Os participantes compreendem que, apesar de contribuir, os programas de permanência não atingem todos aqueles que se encontram em dificuldade, vendo isso como algo limitador e se preocupam com o fato de precisarem ser selecionados a cada ano para terem, ao menos, essa fonte de apoio durante sua formação.

Vanessa: “O (auxílio) permanência ajuda, mas não pega todo mundo, aí é complicado”.(estudante ingressante por cotas sociais e participante da assistência estudantil)

Roberta: “[...] o auxílio permanência faz você continuar, terminar o que começou”.(estudante não ingressante por cotas sociais e participante da assistência estudantil)

Assim, mesmo compreendendo o caráter limitador dos programas de permanência, seja pelo número de auxílios ofertados, pelas diferentes dificuldades vividas nos processos de seleção, pelo valor em si dos auxílios, encontramos nestes depoimentos que esta política de inclusão é uma forma de minimizar as desigualdades sociais produzidas na sociedade e impedir que seus efeitos desencadeiem outro processo de exclusão, agora ao ambiente escolar.

Pedro: “Conheço gente que se não houvesse essa assistência estudantil no campus não estaria mais estudando aqui. É uma coisa muito importante para dar acesso a todo mundo que precisa”.(estudante ingressante por cotas sociais e não participante da assistência estudantil)

Rebeca: “A bolsa do auxílio permanência me ajuda muito aqui”.(estudante ingressante por cotas sociais e participante da assistência estudantil)

O impacto social positivo, embora não quantificado neste estudo, demonstra ser colaborativo para a promoção da permanência dos estudantes no IFB.

No entanto, é importante referir que o auxílio mitiga somente a questão da sobrevivência material do estudante, não se dirigindo diretamente às dificuldades acadêmicas que muitos também sentem, em virtude do seu percurso escolar, que reconhecem não os ter preparado da mesma forma que colegas mais favorecidos. Geram-se assim novos mecanismos de exclusão, atuando de forma informal, mas com impacto nos percursos e vivências dos estudantes.

5.5. As diferentes faces do preconceito e da desigualdade dentro das Políticas de Inclusão

Esta quarta seção justifica-se por termos percebido que, também dentro das Políticas de Inclusão Social estudadas neste trabalho como ações que buscam oportunizar condições mais equitativas de acesso e de permanência no Ensino Superior, faz-se presente diferentes formas de exclusão, menosprezo e buscando minimização dos sujeitos, inclusive nos processos que promovem sua equiparação. Através dos depoimentos, observamos que o preconceito é vivenciado mesmo quando os sujeitos estão em busca de sua emancipação.

Assim, esta seção abordará as diferentes faces do preconceito vivido pelos estudantes. Os sentimentos que fluem das suas falas ficaram marcados em suas memórias provenientes de sua formação dentro e fora do IFB. Esses depoimentos, mostram-nos que, mesmo incluindo os públicos alvos destas políticas no ambiente escolar/acadêmico, permanece a necessidade de continuarmos construindo nas Instituições de Ensino bases humanas, curriculares e tecnológicas para recebê-los, evitando que situações vexatórias e constrangedoras se tornem mais um obstáculo na vida dos discentes.

A partir do depoimento de Vanessa, inferimos que a temática a respeito do Ingresso por Cotas Sociais é um ponto de conflito entre os estudantes. Tal postura, dimensionada pela estudante como “choque de ideias”, pode vir a inibir os estudantes de declararem-se ingressantes por cotas ou mesmo de perceberem-se menores, devido a sua forma de ingresso.

Vanessa: “Teve até uma discussão que acho que foi a única coisa que tem que ter. Que não tem preconceito, mas isso aí é choque de ideias e tudo. Aí as pessoas ficaram falando se era a favor ou contra as cotas, né, não era aula, mas chegou um pouco de briga. Aí teve até um menino da minha sala que ele entrou

por cota, assim” (estudante ingressante por cotas sociais e participante da assistência estudantil).

A autoafirmação, provar que a forma de ingresso **não qualifica** em melhor ou pior aluno, capaz ou incapaz, é uma preocupação dos entrevistados. A disparidade entre o Ensino Público e Ensino Privado no Brasil novamente se faz presente no discurso dos alunos, e nesta seção, é compreendida como mais uma forma de preconceito, uma vez que, é sendo a defasagem educacional da maioria das escolas públicas, a partir desta constatação transfere-se aos estudantes da educação pública o referencial negativo, de menor aprendizado, conhecimento curricular e competências educacionais.

Vanessa: “Tem gente que entrou porque aí teve a cota [...] e tá super bem lá no curso [...]. Mas o desempenho dos alunos quando a gente fala, vimos os alunos não se diferenciavam em nada, nada, tirava até nota melhor. Não tem diferença em ser da escola pública”.

Por outro lado, Esmeralda e Giodana, oriundas de um curso superior diferente de Vanessa, relatam sentir o oposto em sala de aula.

Esmeralda: “Porque, querendo ou não, um aluno que vem de escola pública ele já sai em desvantagem. Hoje eu vejo na minha sala a diferença gritante de quem já vem de uma escola particular e quem vem da pública” (estudante ingressante por cotas sociais e participante da assistência estudantil)

Giordana é uma estudante que ingressou por cota de escola pública, teve sua formação básica no interior de Minas Gerais, com escolas públicas de boa qualidade, não teve dificuldade de ingressar na Universidade pública e se formar. Teve oportunidades de estudo ao longo de sua formação, é realizada no seu trabalho, buscando no IFB uma segunda graduação a título de maior conhecimento.

Giordana: “Uma certa forma de silêncio com a relação a isso (referindo-se ao ingresso por cotas), mas na hora de dividir grupos ninguém quer ficar com esse aluno cotista no grupo porque sabe que ele já vai render menos, sabe, que ele não trabalha direito” (estudante ingressante por cotas sociais e não participante da assistência estudantil)

Pedro, estudante ingressante por cota de Escola Pública, relata a sua vivência de ingresso no Ensino Superior e o quanto foi necessário realizar para vencer esta etapa e, acaba corroborando a fala de Esmeralda.

Pedro: “[...] a diferença entre o preparo dos alunos[...]. Essa injustiça porque tinha muita gente visivelmente bem mais preparada do que eu e outros colegas que tiveram o mesmo acesso ao ensino que tivemos[.... Há um desnível, então sem as cotas eu acho que o acesso a faculdade seria uma coisa muito elitista” (estudante não participante da assistência estudantil)

No mesmo raciocínio temos Luciana que compreende o processo de inclusão, apesar de perceber o aspecto pejorativo que pode vir a ser dado.

Luciana: “É uma estratégia de inclusão e não de tipo, achar que as pessoas que estão nas cotas têm menos capacidade. Não, é só uma forma de facilitar, né, para as pessoas estarem lá [...]”.(estudante não ingressante por cotas sociais e não participante da assistência estudantil)

A falta de formação continuada dos profissionais da educação e de recursos tecnológicos específicos alimenta o preconceito, lembrança vinda de Jussara. A estudante relata algo vivenciado em sua sala de aula, percebido com a chegada de colegas com deficiência.

Jussara: “Até então o Instituto só tinha recebido os deficientes auditivos. Então foi tudo novo (com a chegada dos deficientes visuais) e então você via professor tentando fugir para não pegar a turma que eles estavam entendeu, porque eles não sabiam como lidar com a situação, sabe? [...] fugindo para não dar aula porque você precisa ter mais atenção, tem monitor aqui que pesquisou na internet e viu como é a forma para ensinar xxx (a disciplina) para eles assim né? Coisa que o professor não viu”.(estudante ingressante por cotas sociais e participante da assistência estudantil)

Esmeralda é uma estudante que tem uma compreensão forte e ampla a respeito da Assistência Estudantil. Relatou sua história de vida, a chegada ao Instituto e o quanto a Assistência Estudantil fez parte de sua formação (no sentido positivo), contribuindo para que momentos turbulentos e de vulnerabilidade em sua vida fossem superados. Mesmo assim, relatou-nos seu contrangimento ao ingressar no IFB e participar dos programas de permanência.

Esmeralda: “Falo assim, não basta ser pobre, tem que provar que é pobre”.

Esmeralda: “As pessoas olham para mim e falam assim: Ah, mas você não precisa! Acham que eu não moro na Ceilândia²³, mas você não tem cara de Ceilândia! Aí você vê o preconceito assim, né!”.(estudante ingressante por cotas sociais e participante da assistência estudantil)

Roberta, concedeu-nos a entrevista atravessando um momento particular de dificuldade em sua vida. Compartilhou suas memórias e nos confiou sua história atual, demonstrando ser uma mulher de fibra e perseverante. Um de seus desafios foi o preconceito que viveu ao tentar o ingresso pelas cotas sociais. Este fato provou ser tão forte na vida da estudante que, apesar de possuir requisitos para concorrer por cota

²³ Ceilândia é uma das regiões administrativas mais populosas do Distrito Federal e possui alto nível de vulnerabilidade. É vista como uma região ainda carente de infraestruturas educacional, de segurança e saúde, dentre outros.

social (por etnia e escola pública), devido a um constrangimento vivenciado em outra Instituição, decidiu que não iria concorrer pelas Cotas Sociais de Ingresso no IFB. Portanto, ela é uma estudante que teria o *direito*, mas que não o exerceu.

Roberta: “Favorecimento que talvez não seja nem a palavra favorecimento, uma forma de equalização[...], não é uma forma de equalização, torna-se mais um preconceito. É meritocrático porque tem pessoas brancas que não conseguem nem chegar àquele nível de notas. Entendeu? O negro chegou por conta do merecimento mesmo, a pessoa estudou, ela batalhou para conseguir. [...] tem gente branca ali embaixo dela, e que não consegue”.

Roberta: “Eu já sofri tanta discriminação, tanto preconceito que chega ali (no processo seletivo), você sente como mais uma forma de preconceito”.(estudante não ingressante por cotas sociais e participante da assistência estudantil)

Observa-se também que Roberta tem, em seu discurso, a argumentação racial no que tange à capacidade dos estudantes, buscando esclarecer, na verdade expressar, que o estudante negro possui competências pedagógicas e curriculares necessárias ao Ensino Superior, “iguais” aos estudantes brancos, apesar dos obstáculos.

5.6. Comunicação como barreira nos processos de inclusão

Esta quinta seção foi uma categoria que surgiu com certo grau de surpresa. Os depoimentos nos trouxeram uma descoberta inusitada: a importância da comunicação. Foi demonstrado que diferentes circunstâncias podem interferir e prejudicar processos de promoção dos estudantes. A dificuldade de circulação da informação apareceu em diferentes processos: no Ingresso nos Cursos Superiores e nos Programas de Assistência Estudantil.

Os estudantes relatam, sob diferentes formas, o prejuízo que se materializa através do desconhecimento sobre as políticas que deveriam favorecê-los.

Rebeca, por exemplo, compreende que a falta de informação se inicia ainda na Educação Básica, uma vez que nem todos os alunos sabem que há uma política de cotas e que parte da reserva de vagas é para escola pública. Desconhecem, na opinião da entrevistada, as instituições de ensino públicas a que podem vir a ter acesso.

Rebeca: “Falta muita divulgação ainda, porque tem gente que não sabe o que é cota. O aluno sai da rede pública [...] do Ensino Médio, ele fica vagando, porque ele acha que não tem oportunidade, ele acha que não tem direito, é porque ele não sabe o que é isso aqui”.(estudante ingressante por cotas sociais e participante da assistência estudantil)

Jussara e Pedro, nos trechos abaixo, argumentam ainda sobre os programas de permanência advindos da Assistência Estudantil. Relatam que há necessidade de buscar outras formas de divulgação dos programas.

Jussara: “Acho que falta informação[...] então se divulgar no site às vezes é acessível e não é ao mesmo tempo [...] pregar cartazes muita gente vê. Passa batido, eu acho que a divulgação melhor que tem a boca a boca, né?”.(estudante ingressante por cotas sociais e participante da assistência estudantil)

Pedro: “Às vezes eu acho que falta uma comunicação dentro do IFB. [...] tem que se espalhar mais informações possíveis [...] para a informação chegar a pessoas que mais necessitam”.(estudante ingressante por cotas sociais e não participante da assistência estudantil)

A indicação dos entrevistados reforça o argumento de que ainda é preciso avançar no que tange à comunicação com os alunos, seja no ingresso da comunidade aos cursos ou nos programas de permanência, onde a principal fonte de informação se dá no site da Instituição. Apesar de ser um espaço público e de amplo acesso, a divulgação midiática mostra-se, na visão dos entrevistados, ainda incapaz de atingir a todos.

Esmeralda: “Precisa de emergencial, mas ele não vai atrás por receio, por vergonha. Então você tem que ter um jeitinho de chegar no cantinho com o colega e, tentar levá-lo. A informação não vem até você, então por conta disso, muitos colegas ficam sem seu auxílio”.(estudante ingressante por cotas sociais e participante da assistência estudantil)

Observa-se na fala de Esmeralda, por exemplo, outro ponto de inflexão: a informação sobre os profissionais e os recursos disponíveis para atendimento também não tem sido de conhecimento dos estudantes. Contou-se com o olhar de um colega, ao perceber a situação de dificuldade econômica do amigo, para fazer chegar a informação, através de uma conversa “com jeitinho”, sobre a Política de Assistência Estudantil (PAE).

André: “Primeiro dia e aí o pessoal da Coordenação de Assistência Estudantil foi lá informar que existiam as políticas. [...] fiquei atento a isso, na verdade ainda quase perco o prazo. [...] só teve uma colega, avisou a gente, fizemos no último dia. É um processo que você tem que ir lá com muitos documentos”.(estudante ingressante por cotas sociais e participante da assistência estudantil)

André relembra uma situação em que, mesmo já tendo sido informado sobre a PAE, quase perdeu o prazo para inscrição, pois a informação fora dada apenas por um

colega de classe. A informação incompleta, neste caso, aliada ao fato da comprovação, via documentação, é uma das principais causas de indeferimento nos processos de seleção para os programas de permanência. Com isso, estudantes que deveriam ser assistidos prioritariamente não o são, ocasionando possivelmente em desistências ou em maiores dificuldades para estes.

5.7. Reconhecimento Institucional: fatores de mudança

Compreendemos como importante abrir uma seção para apresentar alguns depoimentos sobre o papel formativo, humano e de cidadania que a escola – materializada neste estudo no IFB – pode desempenhar na vida de seus alunos, na sua perspectiva. Assim, abrimos esta última seção usando dos depoimentos para reafirmar o fundamental papel que a escola detém na formação humanística e no desenvolvimento de cidadania, empatia, responsabilidade, pertencimento, compreensão e colaboração, dentre outros sentimentos e atitudes.

Roberta, Claudio e Júlio foram apresentados nas seções anteriores e são oriundos de cursos diferentes, portanto, não são casos isolados. Demonstram, através dos depoimentos que o papel dos professores é fundamental na permanência, nas transformações, no crescimento pessoal, na mudança de postura para si e para com o outro.

Já informamos que quando Roberta nos concedeu essa entrevista vivia momento de muita dificuldade em sua vida. Ao relatar sua trajetória. Ela nos contou que um dia estava muito perturbada sem encontrar um caminho a seguir e, que neste mesmo dia, teve aula com um professor que, sem imaginar o momento difícil que ela atravessava, aconselhou-a através de poucas palavras a não trancar o curso. Ela nos conta que se viu como uma pessoa. A atuação do docente foi o gatilho para a permanência da aluna.

Roberta: “Então todo mundo é capaz, sabe em quando você está num Instituto como esse né, que têm profissionais de excelência. Você carrega para vida. Tem professores que entraram e que saíram que nunca vão sair da minha didática, do meu conhecimento, do meu pensamento e do meu coração, pois assim, fizeram muita diferença e fazem muita diferença na minha vida hoje”.(estudante não ingressante por cotas sociais e participante da assistência estudantil)

Cláudio, à a luz de sua vasta vivência, nos oportunizou, com mais um depoimento, um momento de reflexão. Há uma mudança de ótica por parte do

entrevistado, não mais compreendo apenas por si, vendo pertencente a algo maior do que ele.

Claudio: “Mas a consciência social da importância de Libras²⁴ né, que a professora xx nos transmite, a sustentabilidade que a professora xxx defende, entre outras temáticas que de algum modo ampliam nossa visão e nos fazem mais engajados com algo muito maior do que a simples academia. O corpo discente [...] aqui nos somos colegas de verdade, então se existe uma proposta de trabalho todo mundo se engaja para realizar aquilo, se alguém passa por dificuldades a gente também tenta ajudar de algum modo”. (estudante ingressante por cotas sociais e não participante da assistência estudantil)

Relata mudanças internas através do currículo do seu curso de temas transversais como Sustentabilidade e Libras que fizeram-no perceber o mundo de uma maneira diferente, solidarizando e com uma responsabilidade que acreditava não ser dele. A partir da vertente responsável assumida, ele passa a compreender e a agir com uma mudança de atitude perante a sociedade.

Cláudio: “É importante incluir, é importante ter acessibilidade, mas eu colocava isso como obrigação do Estado ou da Instituição. Com a professora xxx essa ótica foi mudada, porque, poxa vida pode ser responsabilidade nossa né, e não são barreiras arquitetônicas que criam uma deficiência[...] No caso da aluna Adriane²⁵ não era ela que tinha problema de comunicação, éramos nós que temos problemas de comunicação com ela. Então para mim é uma obrigação pessoal né, um desafio pessoal aprender Libras de modo que eu possa conversar com outra pessoa sem precisar perguntar como é isso, né! [...] O Instituto me humanizou, eu posso resumir assim!”.

Encontramos nos relatos de Júlio algo parecido com Roberta e Claudio, sob aspectos diferentes uma experiência positiva.

Júlio nos conta que foi monitor atuando no NAPNE²⁶ e que isso despertou uma mudança na forma de compreender e entender as pessoas, tornando-o mais acessível e solidário. Ao perceber as limitações do colega e enxergar nele alguém que vive os mesmos processos de aprendizagem, acrescido das limitações que a deficiência ocasiona, empenhou-se para ajuda-lo. A experiência de auxiliar, de ajudar a ser melhor.

Júlio: “Foi uma construção em mim, porque eu tenho um jeito bem duro. As pessoas falam que eu sou muito frio, as pessoas falam que eu não me abalo tanto, mas lá (no NAPNE) eu tive oportunidade de ver esse meu outro lado, essa empatia, que eu preciso ter esse altruísmo com o outro, porque ele está passando pela mesma coisa que eu, ele é aluno do mesmo curso que eu [...] Acho

²⁴ LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

²⁵ Nome fictício.

²⁶ NAPNE- Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

que hoje eu tenho mais empatia [...], antes eu era uma pessoa que estava individualmente, hoje eu consigo mais olhar os outros, com essa experiência que tive [...]. Eu diria que essa oportunidade acrescentou muito para mim". (Estudante ingressante por cotas sociais e não participante da assistência estudantil)

Para além dos depoimentos que destacamos nesta seção, vimos nos mais diferentes contextos a preocupação dos estudantes com colegas. Os entrevistados não trouxeram apenas suas vivências e os pontos que os marcaram. Foi bastante relevante o significado dos fatos percebidos e acompanhados na vida dos colegas. O sentimento de solidariedade e preocupação com as condições do outro foi muito significativo, permeando vários depoimentos.

Da mesma forma, vimos a necessidade de justiça - para si e para com os outros - ancorada nos discursos que buscam mais acesso à educação na mesma medida em que buscam menos preconceito nos processos diários de permanência na Instituição.

A empatia desenvolvida ao longo da formação acadêmica e no contato com outros estudantes, possibilitou-nos perceber perspectivas humanísticas que contribuem na formação do sujeito de uma forma que atinge à sociedade.

Por fim, os entrevistados demonstraram que seus processos emancipatórios já foram iniciados, pois ao formarem-se academicamente realizam a leitura de suas condições, da história de formação da cultura brasileira, bem como dos pontos conflitantes permanentemente vividos pelas classes menos favorecidas no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou desenvolver reflexões tendo por objetivo compreender, a partir da revisão de literatura e da escuta dos discentes, os Paradigmas das Políticas de Inclusão pela Educação, com vistas a perceber de que maneira estas ações afirmativas refletem na vida e no percurso escolar dos estudantes.

Para tanto foram estudados diversos autores, estabelecendo uma visão social, histórica, filosófica e política das questões que envolviam as ações afirmativas ora estudadas.

Amyrtia Sen (2001) importante autor reconhecido internacionalmente, nos indicou que a igualdade deve ser vista como uma variável, de acordo com um referencial; que o bem-estar dos sujeitos é mensurado a partir das oportunidades a que têm acesso, e estas oportunizam ao sujeito a capacidade de poder escolher o que é melhor para si ou não. Essa capacidade só é completa na medida que as funções psíquicas, físicas, econômicas e sociais permitem ao indivíduo escolher e realizar um juízo de valor do que é melhor para sua vida. O autor correlaciona a falta de recursos econômicos à privação de acesso ao bem-estar básico da vida, situação que impede o sujeito de ter a liberdade de escolha do que é melhor para si.

Trouxemos Demo (2004) para as reflexões acerca da pobreza material e de suas implicações na vida dos sujeitos. O autor discute que a face mais dura da pobreza é a ignorância (menor compreensão). Compreende que a falta de recursos materiais impõe aos sujeitos a condição de marginalização (estar à margem da sociedade) e que estes veem sua pobreza material como algo externo, uma condição a qual não podem alterar. Demo discute também a manutenção da marginalização social é feita por meio das políticas públicas que atuam apenas mantendo o pobre como pobre, sendo executadas de fora para dentro, mantendo o caráter subalternação e não desenvolvendo sujeitos com características de empoderamento e libertação da condição de necessidade.

Através dos contributos de Dubet (2003), compreendemos que a conjuntura social produz reflexos diretos no cotidiano escolar. O autor compreende que as desigualdades sociais geram as exclusões sociais e estas produzem efeitos imediatos no ambiente escolar. Reconhece ao longo de seu texto que o discurso de oportunidades iguais, a educação de massa, acabou por intensificar a exclusão social, uma vez que a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso seria dos próprios sujeitos. Os estudantes, por

mais acesso que tenham à escola, veem nos processos escolares a sua “incompetência” e, por mais que se esforcem, percebem que não há resultados. Argumenta que a educação de massas foi, e ainda representa, uma mistura de oportunidades diferenciadas de acordo com o nível social dos estudantes, visto que “não reduz as desigualdades escolares, que reproduzem largamente as desigualdades sociais” (Dubet, 2003, p. 34)

Com Dionísio (2010) estabelecemos uma reflexão sobre o papel da escola diante do cenário atual posto. O autor entende que o modelo atual se encontra em crise, que a garantia da igualdade de oportunidades, ou seja, a escola de massas, ficou perdida no discurso. Por isto, traz a necessidade de renovação do debate, saindo da conjuntura da “igualdade à equidade, da igualdade às desigualdades justas, passando pela distinção entre igualdade e diferença” (p. 312)

Através de diferentes autores acompanhamos a história de implantação das cotas sociais de ingresso, Artes, Unbenhaum e Silvério (2016), Santos (2015), Vieira (2016), Gomes e Martins (2006) e outros nos oportunizaram uma compreensão de como fatos sociais, econômicos e políticos – por exemplo, a Marcha do Zumbi dos Palmares, em Brasília(1995), o PROUNI, a Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Tolerâncias Correlatas, em Durban (2001), a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186 (ADPF) - conduziram-nos até a publicação da Lei de Cotas.

A revisão de literatura mostrou-nos claramente que, independentemente do contexto social em que o País se encontre, a sociedade mantém seu discurso elitista, no qual a excelência é a base fundamental do Ensino Superior, advindo da Universidade Pública- e, estas influências devem ser mantidas independentemente dos públicos que tiverem acesso à modalidade. Assim, instâncias não elitistas que buscam inserção neste rigoroso espectro social têm real dificuldade de acesso e, principalmente, em permanecer no Ensino Superior, dadas as interferências causadas pelas dificuldades sociais que permeiam sua condição de vida.

O mesmo raciocínio foi feito para compreender como as Políticas de Permanência foram tornando- se necessárias para que os estudantes tivessem maiores condições de acesso ao Ensino Superior, especialmente a partir da década de 1990. Assim, a partir de Ristoff (2014), Dutra e Santos (2017), Imperatori (2017), Paula (2017), Machado e Pan (2016) dentre outros autores, construímos os principais

percursos sociais e educacionais que originaram a Portaria nº 39/2007 e, posteriormente, o Decreto nº 7234/2010.

Vimos, por meio da revisão de literatura iniciativas de oportunizar aos alunos variadas formas de atendimento, não só em atenção a questões econômicas, mas também ao olhar os aspectos de condição básica de vida e de estudo. A aprendizagem carece de muito mais que o amparo socioeconômico. As mobilizações necessárias à formação profissional dos sujeitos são plurais, perpassam os aspectos socioeconômicos e atingem outras dimensões de formação do sujeito, devendo ser compreendidas como indutoras da sua permanência tanto quanto a supressão dos aspectos socioeconômicos que influenciam negativamente no aprendizado dos alunos.

Assim, em qualquer nível o atendimento ao aluno em suas variadas dimensões- social, psicológica, pedagógica, tecnológica, cultural, desportiva, de atendimento às necessidades das pessoas com deficiência - mostra-se fundamental à permanência e, neste contexto específico, vemos o peso da Política de Assistência Estudantil, da organização da escola e de seus processos de acolhimento e, ainda da atuação de professores e técnicos como indutores para superação das dificuldades vividas por estes estudantes para o alcance de sua formação superior.

A tensão imposta aos alunos é também compartilhada com os profissionais que atuam na escola. São eles que recebem a carga das desigualdades sociais impostas aos alunos e suas famílias. Tornam-se partícipes dos processos de êxito e fracasso. Vemos a transferência dos desafios/ mazelas da sociedade à escola, ou seja, pobreza, saúde, violência, drogadição, desemprego (questões sociais) passam a ser vividas pelos profissionais que nela se encontram. Essa responsabilidade ficou muito evidente a partir dos contributos de Dionísio (2010).

Os estudos também revelaram que o educador social seria um profissional importante neste trabalho de mediação com alunos, docentes, família, sociedade e escola. No Brasil, a figura que mais se aproxima à do educador social é o Pedagogo com habilitação ou especialização em Orientação Escolar. Atualmente, não há obrigatoriedade legal deste profissional nas instituições de ensino na maioria dos estados brasileiros.

Através de Vidor et al (2011) e Moraes e Kpnis (2017) e da legislação de criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.578/2008), apresentamos os Institutos Federais de

Educação Ciência e Tecnologia e, posteriormente, o Instituto Federal de Brasília, abordando o histórico de implantação dos *campi* e das políticas estudadas assim como os desafios ideológicos e de execução das ações no âmbito do IFB.

A pesquisa feita com os estudantes perpassou diversas etapas e foi o momento mais rico deste estudo. Configurou-se como um desafio pessoal chegar ao fim. Este foi o estágio de grande desafio e reconstrução de objetivos. Iniciamos pensando que a pesquisa exploratória produziria os dados necessários para este estudo, no entanto percebemos que os dados levantados ainda careceriam de várias complementações, que não estavam sistematizadas, como índices de aproveitamento e insucesso. Ainda assim, conseguimos produzir dados que nos permitiram dimensionar melhor nosso objeto de estudo e focar em um campus que detinha um maior número de cursos. Chegamos aos alunos e, a luz de Bardin (1970) e, Guerra (2006) compreendemos qual seria o melhor caminho na abordagem e tratamento do material das entrevistas. Encontramos categorias até então não imaginadas, a riqueza do material novamente redirecionou a análise.

Diante dos achados teóricos e das falas dos sujeitos foram sendo encontradas as dimensões que a partir das reflexões discentes nortearam algumas conclusões.

As falas dos entrevistados nos mostraram que há várias faces do conceito de justiça- dentro e fora da escola ,tais como: o estudante branco pobre que foi recebido por uma escola particular e que fica fora do espectro das cotas sociais, o estudante negro que teve acesso a uma educação de ponta e ocupa a vaga de um estudante negro que não teve o mesmo nível de educação, o aumento do “fosso” e do preconceito na busca pela equidade, o sentimento de que a dívida histórica começa a ser “paga”, mas não é o suficiente, a impotência de ingressar na instituição de ensino e não ter condições de permanecer por falta de recursos financeiros. Estas facetas refletem o mínimo social feito pelo Estado e geram nos sujeitos contrapontos para a inexistência das cotas de ingresso, uma vez que não são percebidas como uma justiça/correção educacional. Todos estes quesitos, em conjunto, nos levaram a refletir sobre o que é ser justo em um país desigual e o que é vivenciar a desigualdade.

Tais ponderações nos fazem perceber a existência de várias formas de se entender a justiça escolar e que os discursos de cotistas e não cotistas se tornam carregados de tensão porque são eles que vivenciaram e vivenciam os processos de

exclusão- social e escolar- ao longo de tantos anos, ocasionando reflexos diretos na escola e aumentando o abismo em relação àqueles que detém melhores condições.

A escola não é uma caixa preta que registra as desigualdades sociais de maneira “neutra”. Sem formulá-las de (quais maneira explícita, a escola é hoje perpassada pelos questionamentos fundamentais sobre os princípios de justiça e equidade[...] Assim, os debates que poderiam parecer “técnicos” mobilizam imediatamente paixões e interesses ideológicos que ultrapassam amplamente o quadro da escola. (Dubet, 2003, p.39)

Lembremos que a Justiça ora desenvolvida nestas políticas se contradiz porque a escola foi fundada no princípio da meritocracia, os 200/300 anos de implantação da escola pública no Brasil, demonstraram que a meritocracia é uma ficção (necessária), porque os pontos dos quais se parte não são iguais. Não há igualdade de início, não há ponto de partida semelhante e, mais que trabalhar para igualdade, temos que trabalhar para a equidade. Para gerar a justiça, temos que ser injustos em certa medida. Deste modo, vimos de forma nítida como este princípio meritocrático puro sobre o qual a escola está fundada se torna presente no discurso dos alunos, culminando numa “tensão que se transforma em desafio pessoal para os indivíduos” (Dubet, 2003, p.40).

Nesta via, percebe-se que as políticas afirmativas - as políticas de educação - foram implantadas e mitigadas para combater as desigualdades sociais e, quando acessamos aqueles que vivenciam a desigualdade e, conseqüentemente a “justiça” decorrente das ações afirmativas, percebemos que estes sujeitos se apropriam desse discurso sobre a justiça e sobre a desigualdade. Em outras palavras, compreendem as Políticas Afirmativas como medidas de justiça numa sociedade que não resolveu outras dimensões das desigualdades sociais que os afetam, por isso alguns sujeitos vêem que tais ações, basicamente, aumentam ainda mais o fosso da desigualdade e da Injustiça social.

Essas percepções estão atreladas aos discursos dos próprios sujeitos, uma vez compreendida que a solução da educação não está no acesso ao Ensino Superior e, também que o sucesso escolar não é obtido com o simples acesso à educação como indicado pelos autores. Está em ofertar pontos de partida e de chegada de fato semelhantes, em que o público e o privado deixem de ser vistos de forma hierárquica o que gera, não somente a desigualdade, mas também o preconceito. A retirada desse falso discurso - estatal e de massa - de oportunidades iguais que isenta o Estado e responsabiliza unicamente os sujeitos (e também a escola e seus profissionais), é

fundamental para que as medidas corretivas sejam de fato pensadas pelos sujeitos e pela sociedade, impedindo que as políticas se tornem avulsas, mesmo com espectros sociais coincidentes não possuem uma visão integrada e integradora do processo educativo. Diante de tal constatação, vemos que as cotas são uma medida necessária, mas que por si só, podem se tornar ineficazes.

Ponto de grande valor neste trabalho foi também a reflexão sobre a Assistência Estudantil. Os depoimentos materializaram a vulnerabilidade social dos estudantes e de suas famílias. A falta de recursos para a permanência e o prosseguimento dos estudos resultou em sofrimento não somente do aluno, mas de todos aqueles que estão a sua volta. Encontramos questões básicas referentes a moradia, transporte e alimentação que afetam diretamente a presença física do estudante dentro da Instituição. Ademais, por mais que saibamos de sua importância, não entramos no mérito de questões complementares à educação, como o acesso ao computador, material didático e outras necessidades educacionais, ou seja, as questões básicas ainda são um impasse na vida dos estudantes.

A compreensão sobre as políticas de permanência (entendidas de modo geral como ações de cunho financeiro, mas que são muito maiores e amplas), mesmo com todas as observações dos entrevistados que indicam pontos de melhoria - acerca do processo seletivo, do número de estudantes beneficiados, dos valores -, foi positiva. As percepções dos sujeitos evidenciam que há um reconhecimento de que a assistência estudantil, ao alcançar o aluno em vulnerabilidade, contribui para que o mesmo continue estudando. Quando o estudante é alcançado pelos profissionais e é estabelecida uma rede de apoio, as possibilidades de êxito se tornam muito mais significativas.

Outra revelação densa de ser trabalhada foi o preconceito vivido pelos estudantes ao terem de comprovar sua condição social, origem escolar ou assumirem-se como participantes das políticas. O conflito interno de refutarem a ideia de serem vistos como menos capazes, ou como aqueles que possuem menos recursos financeiros, gerou em vários estudantes desconforto e preocupação.

Apesar de não ter sido objeto de estudo desta pesquisa, surgiu com grande importância a observação dos estudantes quanto ao atendimento e acompanhamento dos colegas com deficiência. Foram levantadas questões de ordem pedagógica e

tecnológica que dificultam a permanência e o desenvolvimento das pessoas com deficiência – PCD - que ingressam no IFB.

Outra questão importante levantada pela pesquisa foram os desafios da comunicação, o quanto se torna importante que a informação sobre as cotas sociais e as políticas de permanência circulem em uma linguagem acessível e no ambiente em que estão os estudantes. Percebemos que os alunos vêem ambos os processos de forma burocrática, carregados de desconfiança sobre a veracidade dos fatos ora declarados. É necessário esclarecer estas informações sob outras formas, fazê-los conhecer como os processos ocorrem, compreendendo o que de fato é necessário para concorrer as vagas no curso pretendido ou para participar dos programas da Assistência Estudantil.

Em uma última seção trabalhamos a temática do reconhecimento institucional a partir das falas de crescimento, responsabilidade e mudança de atitude dos alunos frente às ações desenvolvidas pelo Instituto Federal de Brasília - IFB - materializadas por seus profissionais. Fica latente, a partir dos depoimentos, que tais atuações contribuíram para processos de resiliência, perseverança, desenvolvimento de capacidades, empatia, solidariedade e outros sentimentos formadores de um cidadão.

Assim sendo, em síntese, diante da proposta estabelecida para este estudo, com os instrumentos utilizados e considerando os objetivos desta pesquisa foi possível verificar, com referência, à fala dos estudantes, que:

- 1- As políticas afirmativas pela educação são vistas como medidas necessárias diante do contexto de desigualdade social ainda presente no País. São percebidas como oportunidades e compreende-se que sem a existência delas a inserção e permanência de “determinados” públicos, hoje, seria inalcançável diante das realidades sociais.
- 2- Há múltiplos referenciais de justiça no que tange às cotas sociais. As análises dos estudantes denotam olhares críticos a respeito da racialidade e da condição sócioeconômica dos sujeitos, de forma combinada e individual. Vemos, então, que o Ingresso pelas Cotas Sociais é uma Política Afirmativa ainda com grande repercussão, corroborando inclusive com nossas pesquisas sobre o histórico de implantação deste tipo de ação.
- 3- A Política de Permanência é vista como um meio efetivo de minimização da desigualdade social dentro do ambiente escolar, mesmo que não atinja a todos que dela necessitam. A materialização das situações de

vulnerabilidade e a contribuição das políticas de permanência advindas dos depoimentos dos estudantes possibilitando-oss inferir que estas ações torna-se uma barreira, mesmo que não totalitária, aos processos de exclusão escolar.

- 4- Vários mecanismos de exclusão influenciam a vida dos estudantes durante sua trajetória, sem perceberem sua coexistência. Ao chegar a escola, há mais uma vertente a ser administrada: a exclusão escolar. Esta também é multifatorial e detém sua raiz na desigualdade social já vivenciada pelos alunos. Diante da formação psicossocial de cada aluno, fatores de resiliência emergem também como condição para sua permanência. No entanto, pouco se vê no relato dos alunos a respeito do apoio pedagógico e psicológico para que suas condições pessoais e acadêmicas possam ser vencidas.

Com base no estudo desenvolvido e a partir da experiência vivida ao longo dos mais de 10 anos dedicados à Educação Profissional, percebemos que a escuta e o acompanhamento dos alunos são fundamentais para a (re)construção da escola e, possivelmente, o meio mais eficaz de ressignificação da atuação dos educadores e dos processos escolares.

Diante da realidade posta por este estudo, das sugestões já socializadas por alguns colegas e da experiência com estas duas temáticas, sugerimos uma proposta de ação interventiva no sentido de buscar alternativas de melhoria no enfrentamento às desigualdades sociais e escolares no IFB.

Essa proposta versa, inicialmente, sobre uma maior ligação do ingresso estudantil com a permanência ao longo da formação acadêmica. O estudante, ao buscar os cursos do IFB, faria um pré-cadastro através do Sistema do Processo Seletivo, sendo informado sobre cursos, oportunidades de empregabilidade, inovação e de empreendedorismo; as Cotas Sociais, a que públicos se destinam e quais documentos apresentar; a Assistência Estudantil, seu funcionamento e também sobre as demais características e serviços que a Instituição oferece à sociedade. Seria vencida a queixa da falta de informação relatada pelos estudantes, permitindo que a sociedade conhecesse com maior profundidade a instituição antes mesmo de ingressar.

Ao confirmar seu interesse em participar do processo seletivo, o estudante preencheria um questionário socioeconômico que revelaria à equipe multiprofissional

seu perfil, finalizando assim seu cadastro. O levantamento de informações do público inscrito para os cursos do IFB ainda durante o processo seletivo permitiria que os profissionais da educação - docentes e técnicos - tivessem o painel do possível estudante. Haveria tempo para realizar formações continuadas, rever o planejamento das ações pedagógicas e administrativas e, assim, estabelecer as melhores formas de trabalho com os estudantes.

O questionário ainda atribuiria ao estudante uma classificação em relação a sua condição de vulnerabilidade (em suas diferentes dimensões), designando a ele uma “nota” (um índice) para cada uma das dimensões de vulnerabilidade.

A Instituição teria uma fonte de informação sobre o estudante quanto a sua vulnerabilidade e sua origem - um painel sobre a origem das vagas (escola pública, renda, etnia, pessoa com deficiência). Sendo o estudante selecionado, este seria de imediato, acolhido no ato de sua matrícula e, a partir deste momento, já seria acompanhado coletivamente e individualmente pelos diferentes profissionais. Seria criada uma oportunidade imediata de conhecer os estudantes, inserindo-os em projetos e programas desde seu ingresso na Instituição, realizando as intervenções necessárias e acompanhando-os preventivamente, atuando nas vulnerabilidades identificadas a fim de que os estudantes possam ter êxito escolar.

Ao longo de sua trajetória de formação o estudante não passaria por novo processo de seleção para os programas de cunho socioeconômico da Assistência Estudantil pois o índice dado a partir das respostas do questionário seria utilizado. Por ser acompanhado pela equipe multiprofissional, seu cadastro seria frequentemente atualizado e o estudante caminhará ao longo de todo seu curso sendo assistido pela assistência – em seus diferentes programas diretamente por membros da equipe multiprofissional.

Esta proposta de metodologia foi pensada com a finalidade de dar maior agilidade aos processos, torná-los menos burocráticos e invasivos e, principalmente, de criar vínculos e maior proximidade dos alunos com a escola e seus profissionais.

Já indicamos que, no Brasil, o profissional da educação social se assemelha nas Instituições Públicas ao perfil do Orientador Educacional. Ao pensarmos nesta metodologia, conseguimos visualizar a importância que este profissional teria nos contextos de desigualdade e evasão escolar hoje instaurados nas escolas brasileiras. Vemos a atuação do educador social no acolhimento dos sujeitos e de suas famílias, na composição da equipe multiprofissional, no acompanhamento dos estudantes -

buscando desenvolver, a partir da realidade deles, processos de criação, empoderamento, autonomia e trabalhando para que os estudantes compreendam sua realidade, de modo que esta reflexão não se torne ponto limitador para serem donos de seus destinos.

[..] ao educador social a possibilidade de intervenção assente na interpretação exigente da realidade, na comunicação, na avaliação de situações, na empatia, na perseverança e, enfim, na superação empreendedora do sofrimento perante as contrariedades e impasses que prolongam intoleravelmente as injustiças e as frustrações que retiram tantas e tantas vezes aos seres humanos, para além do imediatamente necessário, o sonho, a esperança e a utopia. (Carvalho e Baptista, 2004, p. 86)

É com esta compreensão que observamos na prática do educador social contributos para o estabelecimento de relações mais humanas e enfrentamento dos contextos de desigualdade hoje presentes na sociedade. Assim, concluímos como também necessário a escola dispor de profissionais com estas competências para o enfrentamento da problemática social e a restauração da escola como mecanismo de construção de processos de empoderamento, coletividade, emancipação, cidadania e autonomia.

Considerando o foco deste estudo, esperamos que outras pesquisas nestas áreas venham a contribuir para esta temática, encontrando, num futuro próximo, respostas diferentes das que encontramos e, concluindo que as políticas afirmativas não são mais necessárias ao povo brasileiro. Isso nos mostrará que os direitos hoje prescritos foram, então, materializados.

REFERÊNCIAS

- ANDIFES, FONAPRACE, UFSCAR. I Pesquisa Nacional do Perfil das Instituições Federais do Ensino Superior para a Assistência Estudantil – um mapeamento de capacidades e instrumentos. Disponível em: http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/i_pesquisa_perfil_institucional_2015.pdf. Acesso em: 12 abr. 2019.
- ANDIFES, FONAPRACE, UFSCAR. II Pesquisa Nacional do Perfil das Instituições Federais do Ensino Superior para a Assistência Estudantil – um mapeamento de capacidades e instrumentos. Disponível em: http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/relatorio_final_pesquisa_perfil_institucional_fonaprace_coleta2016.pdf> Acesso em: 12 abr. 2019.
- ANDIFES, IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico E Cultural Dos Estudantes De Graduação. Disponível em http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES_2014.pdf> Acesso em: 23 fev. 2019.
- Arroyo, M. G. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 13811416, out.dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17>> Acesso em: 02 mai.2019
- Artes, A.; Unbehunum, S.; Silvério, V. (orgs). Ações afirmativas no Brasil 2. Reflexões e desafios para a pós –graduação. São Paulo: Cortêz: Fundação Carlos Chagas, 2016 (v:2)
- Barreto, R. Direitos Humanos. Editora Jus Podivm. 1ª edição 2011.
- Barroso, L. R. Curso de direito constitucional contemporâneo: conceitos fundamentais e a construção do novo modelo. 2ª edição. Editora Saraiva, 2010.
- Bauer, M.W e Gaskell, G. Pesquisa qualitativa contexto imagem e som. Um manual prático. 11 edição, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013
- Bourdieu, P; Passeron, JC. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino; tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. Petrópolis:2012
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.> Acesso em: 10 jun. 2018.
- Brasil. Lei n ° 10.260 /2001 de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Financiamento Estudantil e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm> Acesso em: 04 mai. 2018.
- Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Disponível em: <

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/113005.htm> Acesso em 28 out. 2018.

Brasil. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 20142024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação nº 125) Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

Brasil. Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta §2º do art.36 e os arts 39 e 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm Acesso em: 18 mai. 2018.

Brasil. Decreto 547 de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0547.htm> Acesso em 20 de maio de 2018.

Brasil. Decreto- Lei 4073 de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm> Acesso em: 18 mai. 2018.

Brasil. Decreto nº 1904 de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm> revogado pelo Decreto 4229 de 13 de maio de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4229.htm#8> revogado pelo Decreto 7037 de 29 de dezembro de 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm#art7>. Acesso em: 07 mai. 2018.

Brasil. Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm> Acesso em: 20 mai. 2018.

Brasil. Decreto nº 4228 de 13 de maio de 2002. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4228.htm> Acesso em: 07 mai. 2018.

Brasil. Decreto nº 6096/2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6096.htm.> Acesso em: 01 dez. 2016.

Brasil. Decreto nº 7.234/2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil PNAES. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 01 jun. 2016.

Brasil. Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. > Acesso em: 20 mai. 2018.

Brasil. Decreto nº 9.034, DE 20 DE ABRIL DE 2017: Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9034.htm > Acesso em: 20 mai. 2018.

Brasil. Decreto nº 5154 de 23 de junho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em: 20 mai. 2018.

Brasil. Decreto. Institui o FUNDEB. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm Acesso em: 28 out. 2016.

Brasil. Lei 12.711/2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: jun. 2016.

Brasil. Lei 13530 de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260compilado.htm > Acesso em: 01 mai 2019

Brasil. Lei 3.353 de 13 de maio de 1888. Determina a extinção da escravidão no Brasil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM3353.htm Acesso em: 01 de maio 2019.

Brasil. Lei 2040 de 28 setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação de escravos. Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM2040.htm> Acesso em: 02 mai 2019

Brasil. Lei 6545 de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm> Acesso em: 01 mai. 2018.

Brasil. Lei 3270 de 28 de setembro de 1885. Regula a extinção gradual do elemento servil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm Acesso em: 02 mai 2019.

Brasil. Lei nº 10.558 de 13 novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110558.htm Acesso em: 08 mai. 2018.

Brasil. Lei nº 11892/2008 Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm> Acesso em: 02 mai. 2019

Brasil. Lei nº 12796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2013/lei/112796.htm> Acesso em: 28 out. 2016.

Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 08 abr. 2019.

Brasil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 06 de abril de 2019. <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7417>. Acesso em jun. 2016.

Brasil. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016: Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm > Acesso em: 20 mai. 2018.

Brasil. Lei no 2005. Institui o Programa Universidade para Todos PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/Lei/L11096.htm> Acesso em: 28 out. 2016.

Brasil. Lei nº 5.440/1968 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm> Acesso em: 03 de mai. 2018.

Brasil. Lei nº 8948 de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm> Acesso em: 20 mai. 2018.

- Brasil. Portaria Normativa MEC nº 18 de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf > Acesso em: 20 mai. 2018.
- Brasil. Portaria Normativa nº - 9, de 5 de maio de 2017 Altera a Portaria Normativa MEC no 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC no 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. Disponível em < http://static03.mec.gov.br/sisu/portal/data/dou_portaria_n9.pdf > Acesso em: 20 mai. 2018.
- Brasil. Portaria normativa nº39/2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf > Acesso em: 07 mai. 2018.
- Brasil. Rio de Janeiro . Lei Estadual nº3708 de 09 de novembro de 2001. Institui cotas de até 40% para as populações negras e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-3708-2001-rio-de-janeiro-institui-cota-de-ate-> > Acesso em: 28 mai. 2018.
- Brasil. Um passado vestido de futuro: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica. Brasília: 2012. (Luiz Augusto Caldas, achar referência ainda)
- Cadernos do GEA. - Perfil Socioeconômico do estudante de graduação. Uma análise de dois ciclos completos do ENADE- Nº04 (jul./dez. 2013) – Dilvo Ristoff- Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N4.pdf> Acesso em: 23 fev. 2019.
- Carvalho, A. D; Baptista, I. EDUCAÇÃO SOCIAL. Fundamentos e estratégias. Porto-Portugal: Porto Editora, 2004.
- Coelho, M.F.P; Tapajós, L.M.S; Rodrigues, M. Políticas sociais para o desenvolvimento. Superar a pobreza e promover a inclusão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, UNESCO, 2010.
- Cortês, S. N.Q, Controle Social e ações afirmativas: em busca de novos paradigmas para ação política transformadora. In SOUSA Jr. J. G. [et al.] (organizadores). Educando para direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Porto Alegre: SÂntese, 2004
- Credit Suisse Global. Wealth Report 2016. Disponível em: <<http://publications.credit-suisse.com/tasks/render/file/index.cfm?fileid=AD783798ED07E8C24405> > Acesso em: 24 mar. 2017.
- Demo, P. (2004) Pobreza política, direitos humanos e educação in: SOUZA JR, J.G (et al.l orgs). Educando para os Diretos Humanos. Pautas pedagógicas para a Cidadania na Universidade. Porto Alegre, Síntese, 2004.

- Diaz, A. S. Uma Aproximação à Pedagogia- Educação Social. Revista Lusófona de Educação, 2006, 7, 91-104. Disponível em < file:///F:/MESTRADO%20global/educador%20social/801-1-2812-1-10-20090907.pdf > Acesso em: 04 mai. 2019
- Dionísio, B. O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social. Disponível em< <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8802.pdf>> Acesso em: 06 abr. 2019.
- Douzinas, C. O fim dos Direitos Humanos. Tradução de Luzia Araújo. São Leopoldo: Unisinos, 2009.
- Dubet, F. A escola e a exclusão. Tradução Neide Luzia de Rezende. Disponível em< <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf> >. Acesso em: 14 dez. 2016.
- Dubet, F. O que é uma escola justa. Tradução Édi Gonçalves de Oliveria e Sérgio Cataldi. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>> Acesso em: 14 dez. 2016.
- Dutra, N. G.R; Santos, M.F.S. A Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-0148.pdf>> Acesso em: 23 fev. 2019.
- Frias, L. As cotas raciais e sociais em universidades públicas são injustas? In Direito, Estado e Sociedade n.41 p. 130 a 156 jul/dez 2012. Disponível em< <http://direitoestadosociedade.jur.pucRio.br/media/7artigo41.pdf>. Acesso em: jun. 2016.
- Flick, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3ª edição. São Paulo: Artmed, 2009.
- Gil, A.C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2010
- Gomes, N.L & Martins, A.A (orgs). Afirmando Direitos. Acesso e permanência de Jovens negros na Universidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- Gomes, N.L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62. Disponível em < <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 08 mai. 2018.
- Gramsci, A. Os intelectuais e a organização da Cultura. São Paulo: Círculo do Livro, s/n.
- Helene, O. Um diagnóstico da Educação Brasileira e de seu financiamento. Campinas: Autores Associados, 2013.
- Henriques, R. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: < http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0807.pdf> Acesso em: 22 fev. 2018.

- Hespanha, P. Individualização, fragmentação e risco social nas sociedades globalizadas. Disponível em: < <https://journals.openedition.org/rccs/1253>> Acesso em: 22 fev. 2018.
- Hunt, L. A invenção dos direitos humanos uma história; tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: 2009
- IBGE. Síntese dos indicadores Sociais: 2016. Disponível em < <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>> Acesso em: 08 mai. 2018.
- IBGE. Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2014. Disponível em< <https://loja.ibge.gov.br/sintese-de-indicadores-sociais-2014-uma-analise-das-condicoes-de-vida-da-populac-o-brasileira.html>> Acesso em: 02 mai. 2019
- IFB. Resolução 14/2014. Dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Brasília e revoga a. Disponível em: http://www.ifb.edu.br/attachments/article/6397/Resolu%C3%A7%C3%A3o_014_Aprova%20a%20Pol%C3%ADtica%20e%20Assist%C3%A2ncia%20Estudantil%20do%20IFB.pdf > Acesso em: 27 mai. 2018.
- IFB. Resolução 26/2011. Dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Brasília. Disponível em: <http://www.ifb.edu.br/attachments/2321_Resolu%C3%A7%C3%A3o%20RIFB_026_2011_Assist%C3%A2ncia%20Estudantil.pdf> Acesso em: 27 mai. 2018.
- IFB. Resolução 16/2017. Dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional –PDI 2014-2018. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/article/13211/Resolu%C3%A7%C3%A3o_016_PDI.pdf Acesso em: 27 de mai. 2018
- Imperatori, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. São Paulo, 2017. Disponível em< <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n129/0101-6628-ssoc-129-0285.pdf>> Acesso em: 23 fev. 2019.
- INEP. Mapa do Analfabetismo no Brasil (2003). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>> Acesso em: 26 abr. 2018.
- Iurconvite, A. S. A evolução histórica dos direitos sociais: da Constituição do Império à Constituição Cidadã. In Âmbito Jurídico. Rio Grande, XIII, n. 74, mar 2010. Disponível em:< http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7417> Acesso em: 02 mai 2019.
- Machado, J.P; Pan, M.A.G.S. Direito ou benefício? Política de assistência estudantil e seus efeitos subjetivos aos universitários. In Estudos de Psicologia. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v21n4/1413-294X-epsic-21-04-0477.pdf> >Acesso em:23 fev. 2019.

- Moraes, G & Kpnis, B. Identidade da Escola Técnica vs Vontade de Universidade nos Institutos Federais: uma abordagem histórica. In Linhas Críticas, Brasília, DF, v.23, n.52, p. 693-716, jun. 2017 a set. 2017
- Munanga, K. Políticas de Ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil. Um ponto de vista em defesa das cotas, p. 47-59. In Gomes, N.L & Martins, A.A (orgs). Afirmando Direitos. Acesso e permanência de Jovens negros na Universidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- Paula, M.F.C. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. Campinas, Sorocaba, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n2/1982-5765-aval-22-02-00301.pdf>> Acesso em: 23 fev. 2019
- Pereira, P.A.P. Política Social: temas e questões. 3 ed São Paulo: Cortez, 2011
- PNUD. Desenvolvimento Humano para Além das Médias: 2017.- Brasília: PNUD: IPEA: FJP, 2017. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/IDH/desenvolvimento-alem-das-medias.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2018.
- PNUD. Human Development Report 2016. Human development for Everyone. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/Relatorios/Desenvolvimento/undp-br-2016-human-development-report-2017.pdf>> Acesso em: 26 abr. 2018.
- PNUD. Índice de Desenvolvimento Humano Municipal. Disponível em < <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/ranking/> > Acesso em: 05 abr. 2018
- PNUD. Human Development Indices and Indicators: 2018 Statistical Update Team. Disponível< <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/idh/relatorios-de-desenvolvimento-humano/relatorio-do-desenvolvimento-humano-2018.html>> Acesso em: 26 mai.2018
- PNUD. Relatório de Desenvolvimento Humano 2014. Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14_summary_pt.pdf > Acesso em: 02 mai 2019.
- PNUD. Relatório de Desenvolvimento Humano 2015. Trabalho como motor de desenvolvimento humano. Disponível em <http://www.pnud.org.br/hdr/arquivos/RDHglobais/hdr2015_ptBR.pdf>. Acesso em: jun. 2016.
- PNUD. Relatório de Desenvolvimento Humano 2015. Trabalho como motor de desenvolvimento humano. Disponível em http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr15_overview_pt.pdf > Acesso em: 26 abr. 2018.
- Prodanov, C.C. Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico/ Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2.

- ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>> Acesso em: 29 mai. 2018.
- Recketenvald, M; Mattei, L; Pereira, V.A. Avaliando o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) sob a ótica das epistemologias. Campinas, Sococaba, São Paulo. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/aval/v23n2/1982-5765-aval-23-02-405.pdf> > Acesso em: 23 fev. 2019.
- Ristoff, D. O novo perfil do *campus* brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Campinas, Sorocaba, São Paulo, 2014. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/10.pdf> > Acesso em: 23 fev. 2019
- Sampaio, H. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. Disponível em <? <http://nupps.usp.br/index.php/serie-qdocumentos-de-trabalho-nuppsq-1989-2005>> Acesso em: 27 abri. 2018.
- Sandín Esteban, M. P. Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e Tradições; tradução Miguel Cabrera Porto Alegre: AMGH, 2010.
- Santos, I. A.A. Direitos Humanos e as Práticas de Racismo. Brasília: Fundação Cultural dos Palmares, 2012
- Santos, S.A. O Sistema de Cotas para Negros da UnB: um balanço da primeira geração. Jundiaí: Paco Editora:2015.
- Sen, A. K. Desigualdade Reexaminada. Tradução e apresentação de Ricardo Doninelli Mendes. Rio de Janeiro: Record, 2001
- Severino, A.J. Metodologia do Trabalho Científico. 23ª edição revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.
- Shiroma E. O; Moraes, M.C.M.; Evangelista, O. Política educacional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- Silvério, V. R; Medeiros, P.M. Ação Afirmativa para negros e indígenas: um ensaio sobre a crise do discursos civilizacional e a reorientação nas políticas públicas de inclusão no Brasil. In Artes, A.; Unbehanum, S.; Silvério, V. (orgs). Ações afirmativas no Brasil 2. Reflexões e desafios para a pós –graduação. São Paulo: Cortêz: Fundação Carlos Chagas, 2016 (v:2)
- Simões, M.L. O Surgimento das Universidades no Mundo e sua Importância para o Contexto da Formação Docente. In: Questões sobre a educação e o ensino superior no Brasil. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.22, n.2, p. 136-152, jul.-dez. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/17783/10148>> Acesso em: 26 de abr. 2018.
- Sousa JR, J.G.[et al.] organizadores. Educando para os Direitos Humanos. Pautas Pedagógicas para a Cidadania na Universidade. Porto Alegre: Síntese, 2004

- Sousa JR. J.G ; sousa N. H. B; Sant'Anna, (orgs). Educando para os direitos humanos. Pautas pedagógicas para a Cidadania na Universidade. Porto Alegre, Síntes, 2004.
- Sousa JR. J.G. Movimentos Sociais nos 50 Anos da UnB. In RÊSES, O. S. Universidade e Movimentos Sociais. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.
- Taborda, M; Dias, P.C. A práxis do técnico superior de educação social em escolas TEIP. Disponível em< <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14416>> Acesso em: 04 mai 2019.
- Trivinões, A.N.S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987
- Vidor, A.; Rezende C. ; Pacheco, E; Caldas, L. Institutos Federais: Lei 11892 de 29/12/2008- Comentários e Reflexões. In Pacheco, E. (organizador) Institutos Federais uma Revolução Profissional e Tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011
- Vieira, P.A.S. Para Além das Cotas. Contribuições Sociológicas para estudo de ações afirmativas nas Universidades Brasileiras. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

ANEXOS

Anexo 1

Questionário

OBJETIVO GERAL

O presente questionário tem o intuito de compreender a trajetória de vida e educacional dos alunos cotistas. Os dados levantados ajudarão a compor uma análise acerca da política afirmativa de ingresso através das cotas sociais e da política de permanência estudantil.

Orientações Específicas

- 1- Conhecer a história de vida do estudante, no tocante aos aspectos pessoais de ordem social, étnica, econômica ou necessidade especial.
- 2- Conhecer a trajetória acadêmica dos estudantes, no tocante a sua formação antes da entrada no curso superior.

ORIENTAÇÕES GERAIS

1. Entrar em contato, primeiramente, com a Instituição, solicitando acesso a relação de alunos formandos (2018.1) que ingressaram por meio de cotas sociais.
2. Apresentar-se ao aluno e prestar as informações sobre os objetivos do questionário, sobre o projeto e instituições a que se vincula: Instituto Politécnico de Santarém (IPS) e Instituto Federal de Brasília (IFB).
3. Agradecer ao aluno participante da pesquisa sua predisposição em colaborar.
4. Comprometer-se a preservar o anonimato dos questionários e garantir que as informações sejam confidenciais.
5. Disponibilizar-se para dirimir qualquer dúvida sobre os esclarecimentos mencionados acima.
6. Esclarecer que o aluno terá toda liberdade de desistir do preenchimento do questionário em qualquer momento e/ou acrescentar informações que não estejam previstas.

PREZADO (A) ALUNO (A),

Meu nome é Ana Carolina, estudante do curso de pós-graduação em Educação Social e Intervenção Comunitária, do Instituto Politécnico de Santarém- Portugal. Estou coletando dados que me permitirão dialogar e problematizar sobre o ingresso dos alunos através das cotas sociais e as políticas de permanência do IFB.

Todos os dados aqui respondidos são confidenciais e serão utilizados somente para fins acadêmicos e científicos. Agradeço sua contribuição e seu tempo na participação desta pesquisa.

Grata,

Ana Carolina Simões

A) QUAL A SUA NATURALIDADE? _____

B) QUAL ETNIA QUE VOCÊ SE DECLARA?

☐ branco ☐ preto ☐ pardo ☐ indígena ☐ outra _____

c) Gênero ☐ feminino ☐ masculino

d) Idade ? _____

E) QUAL ESCOLARIDADE DA SUA MÃE?

☐ Ensino fundamental incompleto

☐ Ensino fundamental completo

☐ Ensino Médio

☐ Ensino Superior

☐ outros _____

F) QUAL ESCOLARIDADE DO SEU PAI?

☐ Ensino fundamental incompleto

☐ Ensino fundamental completo

☐ Ensino Médio

☐ Ensino Superior

☐ outros _____

G) EM QUAL TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ ESTUDOU?

☐ Em escola pública (Ensino Fundamental e Ensino Médio)

☐ Em escola pública apenas no Ensino Fundamental

☐ Em escola pública apenas no Ensino Médio

☐ Em escola particular com bolsa.

☐ Em escola particular

H) TIPO DE RESIDÊNCIA EM QUE MORA (ALUGADA OU PRÓPRIA)?

☐ alugada ☐ própria ☐ cedida ☐ outros _____

I) QUAL O VALOR BRUTO DA RENDA DE SUA FAMÍLIA?

☐ até 1 salário mínimo

☐ até 1,5 salários mínimos

☐ até 2,0 salários mínimos

☐ até 2,5 salários mínimos

☐ até 3,0 salários mínimos

☐ até 3,5 salários mínimos

☐ acima de 3,5 salários mínimos

J) QUANTAS PESSOAS MORAM COM VOCÊ?

☐ nenhuma ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ acima de 6 pessoas

K) VOCÊ POSSUI ALGUM TIPO DE DEFICIÊNCIA ?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, qual _____

L) VOCÊ POSSUI ALGUÉM NA FAMÍLIA QUE TENHA ALGUMA DEFICIÊNCIA?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, qual _____

M) COM QUANTOS ANOS VOCÊ CONCLUIU O ENSINO FUNDAMENTAL?

☐ antes dos 14 anos ☐ 15 anos ☐ 16 anos ☐ 17 anos ☐ acima de 18 anos

N) COM QUANTOS ANOS VOCÊ CONCLUIU O ENSINO MÉDIO?

☐ antes dos 17 anos ☐ 18 anos ☐ 19 anos ☐ 20 anos ☐ acima de 21 anos

O) PASSOU ALGUM TEMPO SEM ESTUDAR APÓS CONCLUIR O ENSINO MÉDIO?

☐ Sim ☐ Não

SE SIM, QUANTO TEMPO? _____

POR QUAL MOTIVO FICOU SEM ESTUDAR?

P) ALGUMA DAS QUESTÕES ACIMA (FAMILIAR, ECONÔMICA, ACADÊMICA) O MARCOU DE FORMA POSITIVA? HOUVE ALGUMA QUE O MARCASSE DE FORMA NEGATIVA?

Anexo 2

Guião de entrevistas

Objetivo Geral:

Explorar as percepções e reflexões dos estudantes cotistas acerca do Ingresso Estudantil (através das cotas sociais), as Políticas de Permanência e seu percurso formativo dentro do IFB.

Objetivos específicos:

- 1- Analisar a compreensão do estudante sobre as cotas sociais de ingresso.
- 2- Analisar a percepção do aluno sobre as políticas de permanência do IFB.
- 3- Analisar as intercorrências durante a formação do aluno (sociais e formativas) e suas perspectivas.

QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

Objetivo: Compreender, de forma sucinta, as experiências educacionais do aluno.

Questões

1. Vamos lembrar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio: como foi vencer cada uma dessas etapas? Qual foi seu maior desafio?
2. Após a conclusão do Ensino Médio, o que você pensou? Desenvolveu que tipo de atividade até ingressar no curso superior? Tinha o planejamento de cursar o Ensino Superior?

TÓPICO 1 - INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

Objetivo: Analisar a compreensão do estudante sobre as cotas sociais de ingresso.

Questões:

1. Fale-me sobre seu ingresso no IFB. Como foi? Esperava ser selecionado?

2. Vamos continuar conversando sobre sua conquista, o ingresso no curso ____.
Você participou do processo seletivo, efetuou sua matrícula e iniciou curso em ____.
Desde 2012, o IFB e as demais instituições federais inseriram as cotas sociais no seu processo de seleção. O que você pensa acerca das cotas sociais?
O tema é importante? Por quê?
3. Você tem um amigo interessado em fazer um curso superior. Como você descreveria as cotas sociais para ele ou o processo seletivo do IFB (com cotas sociais)?
4. Acredita que as cotas contribuem para o ingresso dos públicos (negros, pardos, indígenas, escola pública, renda, pcds) no Ensino Superior? Por quê?
5. Ao ingressar no curso superior no IFB, você lembra se concorreu por alguma das cotas sociais? Qual?
6. Acredita que as cotas contribuíram de alguma forma para sua entrada no IFB? Explique.
7. Você é favorável a existência de uma política de cotas sociais? Explique.

TÓPICO 2 - ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Objetivo: Analisar a percepção do aluno sobre as políticas de permanência do IFB.

1. Vamos conversar agora sobre as políticas de permanência. O IFB desenvolve ações de permanência estudantil (Política de Assistência Estudantil) desde 2011. O que você pensa acerca deste tema? Sabe a que público se destina a Política de Assistência Estudantil? O tema é importante? Por quê?
2. Como você a descreveria para um colega seu, recém ingressante no curso, as políticas de permanência do IFB?
3. Você participou de algum programa? Qual? Como foi a experiência?
4. A Política de Assistência Estudantil foi importante para você? Em que medida ela contribui (contribuiu) ou não com a sua formação? Poderia dizer o que marcou de forma positiva? E houve alguma situação que lhe marcasse de forma negativa?
5. Você é favorável a existência de políticas que visem a permanência do estudante (no caso do IFB a Política de Assistência Estudantil)? Explique.

TÓPICO 3 - PERCURSO NO IFB E PERSPECTIVAS

Objetivo: Analisar as intercorrências durante a formação do aluno (familiar, social, formativa, outras) e suas perspectivas.

1. Ao longo da sua formação no IFB você já presenciou ou viveu alguma situação que tivesse preconceito e/ou discriminação? Pode relatar a situação? Qual foi sua reação?
2. Como você descreveria o seu percurso no IFB? Como têm sido esses anos de estudo? Houve alguma situação (familiar, social, formativa, outras) que lhe marcasse de forma positiva? E houve alguma situação que lhe marcasse negativamente?
3. Poderia me falar o que o curso superior mudou em sua vida? Como você se sente agora?
4. Logo estará com seu diploma, quais as perspectivas você tem com a finalização do curso?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Conversamos sobre vários temas, qual destes temas lhe marcou mais? Por quê?
2. Dentro destes assuntos, há alguma coisa que não discutimos? Gostaria de mencionar algo?

Muito obrigada pela disponibilidade, _____. Suas percepções contribuirão no apontamento de melhores caminhos no ingresso dos estudantes e na melhoria dos processos de permanência da Instituição.

Anexo 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sou Ana Carolina Simões Lamounier Figueiredo dos Santos, aluna do Curso de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária do Instituto Politécnico de Santarém (IPS)- Portugal, sob orientação da professora Dra Lia Daniela Pappámikail Ribeiro d’Almeida (IPS – Portugal) e coorientação da professora Dra Carolina Cassia Batista Santos (UnB).

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “A contribuição das políticas de permanência institucionais do Instituto Federal de Brasília junto aos alunos ingressantes por cotas sociais nos cursos superiores”.

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é verificar em que medida as políticas de permanência institucionais contribuem na formação dos alunos ingressantes por cotas sociais. Pretendemos identificar como as políticas de ingresso por meio de cotas sociais e de permanência são percebidas pelos alunos.

Caso você concorde em participar, desenvolveremos as seguintes atividades: preenchimento de um breve questionário que versa sobre o perfil socioeconômico e de trajetória escolar e, em seguida, uma entrevista, para identificar como a política de cotas sociais de ingresso estudantil e as políticas de permanência são percebidas pelos alunos.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Com sua participação você estará ajudando a elaborar reflexões acerca de ambas as políticas (de ingresso e de permanência), contribuindo para a melhoria de sua execução e com todos aqueles que venham a ser beneficiados por estas.

Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Comprometo-me a manter confidencialidade com relação a toda documentação e informação obtidas nas atividades e pesquisas. A identidade dos alunos será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12 e nº510 de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Ana Carolina Simões Lamounier F. dos Santos
Instituto Politécnico de Santarém- Portugal

E-mail: anaslamounier@gmail.com