



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

JOSÉ ALTY DE MENEZES NETO

**AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ: POLÍTICAS DE INGRESSO E PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES
“COTISTAS”**

FORTALEZA

2020

JOSÉ ALTY DE MENEZES NETO

AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ: POLÍTICAS DE INGRESSO E PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES
“COTISTAS”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas, Território e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Alba Maria Pinho de Carvalho.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M511a Menezes Neto, José Alty.

AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ : : POLÍTICAS DE INGRESSO E PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES
“COTISTAS” / José Alty Menezes Neto. – 2020.

174 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias,
Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof. Dr. Alba Maria Pinho de Carvalho.

1. Cotas. 2. Assistência Estudantil. 3. Avaliação contra-hegemônica. 4. UFC. I. Título.

CDD 320.6

JOSÉ ALTY DE MENEZES NETO

AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ: POLÍTICAS DE INGRESSO E PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES
“COTISTAS”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas, Território e Cultura.

Aprovada em ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Alba Maria Pinho de Carvalho (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Leila Maria Passos de Souza Bezerra
Universidade Estadual do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Márcio de Souza Porto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luís Tomás Domingos
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

À minha mãe, Maria José. E aos meus
irmãos, Felipe e Paulo Victor.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa, Hortência, pelo amor, apoio e companheirismo ao longo desses anos.

Às minhas tias, Vera e Eridan, pelo esforço e investimento na minha educação durante toda a minha infância.

Aos meus amigos, Emanuel, Guto, Vinícius, Karla e Tatiana, pelo apoio em todos os momentos.

Aos meus colegas servidores da Faculdade de Educação, em especial, à Cristiane, Ane, Alberto, Arimatéa e Isabel.

Aos membros da banca examinadora, Leila Passos e Márcio Porto, pela avaliação e contribuição com esta dissertação.

E, por fim, à minha orientadora, Alba Carvalho, pela paciência, apoio, condução e orientação deste trabalho.

RESUMO

Esta dissertação, intitulada *Avaliação das políticas de inclusão na Universidade Federal do Ceará: políticas de ingresso e permanência para estudantes “cotistas”*, tem como objetivo avaliar as políticas de cotas e de assistência estudantil, a partir da perspectiva dos sujeitos beneficiários dos dois programas. Em termos específicos o propósito é refletir sobre a inserção dos alunos “cotistas” na UFC discutindo o papel da Assistência Estudantil. Para tanto, a nossa escolha incidu em dois cursos da UFC: arquitetura e urbanismo e pedagogia. Para a consecução deste objetivo foi preciso enveredar pelas relações étnico-raciais e histórico-sociais da sociedade brasileira. Enveredei por um paradigma de avaliação contra-hegemônico, com inspiração na Avaliação em Profundidade de Lea Carvalho Rodrigues, mas sem o propósito de atender aos quatro eixos avaliativos propostos pela autora, além de utilizar os princípios da pesquisa quanti-quali. Para a execução deste trabalho, utilizei leis e decretos federais, dados do Ministério da Educação e da Universidade Federal do Ceará (UFC), pesquisas bibliográficas e de entrevistas estruturadas com perguntas abertas aplicadas aos discentes dos cursos de pedagogia e arquitetura e urbanismo. Os resultados mostraram que, mesmo a UFC aderindo antes do previsto ao sistema de cotas e recebendo repasses financeiros crescentes, ano após ano, para assistência estudantil, a situação do aluno “cotista” é preocupante. O perfil socioeconômico dos alunos mostrou-se diverso, com o discente de pedagogia em maior situação de vulnerabilidade. Em ambos os cursos existiram - mais no curso de arquitetura e urbanismo e menos no curso de pedagogia - relatos de discriminação. Encontram-se depoimentos que transparecem uma apartação nas relações pessoais e um tratamento docente desigual. Constata-se a existência de uma discriminação velada, não discutida contra os alunos “cotistas” no contexto acadêmico. Além disso, no geral, os estudantes têm uma opinião desfavorável sobre a assistência estudantil na UFC. De fato, mesmo reconhecendo a importância dos programas de Assistência Estudantil, diversos alunos citaram problemas para a fruição dos auxílios, criticando, principalmente, o caráter burocrático.

Palavras-chave: Cotas. Assistência Estudantil. Avaliação contra-hegemônica. UFC.

ABSTRACT

This master's thesis, entitled Public Inclusion Policies Evaluation in UFC: policies of entrance and permanence for "quota students", it was made in order to assess the quota policies and student's support, from the both programs benefited individual's perspective. Specifically, the purpose is ponder about the entrance of quota students in UFC, arguing the role of Student Welfare. For this purpose, we chose two graduation courses in the educational institution: Architecture and Pedagogy. For the execution of this research object, it had to be made a study of racial-ethnic relations and historical-social construction of the Brazilian society. We took up for a paradigm which works in a counter-hegemonic evaluation, which had been inspired in Lea Carvalho Rodrigue's Profundity Evaluation, however, without the purpose to attend for the four evaluative axes wrote by the author, besides that, we use the quantitative and qualitative research principles. To make this research happen, it has been used laws and federal decrees, Education Ministry's database, literature search and interviews made with open questions applied to the students from the courses of which this research take up. The results showed that, even though the UFC had been applied the quotas program before the deadline and the financial resources had been passed on, year on year, for the Students support, is unsettling the quota student's situation. There are various student's socio-economic profiles, with the student from pedagogy course in a higher vulnerable situation. In both cases, more in Architecture than in Pedagogy, discrimination were reported. There are many testimony which shine through the social segregation in personal relationships and unequal professor's treatment. We verified that exists a veiled discrimination, which have never been discussed, against the quote students in academic background. Furthermore, students have an unfavourable opinion about Student Welfare. In fact, even though the big importance of a student welfare program, many students reported problems with the subsidies, criticizing, the bureaucratic condition.

Keywords: Quotas. Student Assistance. Counter-hegemonic evaluation. UFC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Distribuição pelo sistema de cotas	82
Figura 2 -	Cor ou raça (arquitetura)	112
Figura 3 -	Cor ou raça (pedagogia)	113
Figura 4 -	Bairros de moradia (alunos de arquitetura)	118
Figura 5 -	Bairros de moradia (alunos de pedagogia)	119
Figura 6 -	Município de origem (alunos de arquitetura)	122
Figura 7 -	Município de origem (alunos de pedagogia)	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Vagas ofertadas pela Lei de Cotas no Sisu	83
Tabela 2 -	Valores disponibilizados para assistência estudantil 2000 a 2019	86
Tabela 3 -	Evolução ao longo do período no Projeto de Lei (2000 - 2019)	88
Tabela 4 -	Informações Gerais do Sisu - UFC - 2013 a 2017	94
Tabela 5 -	Valores disponibilizados para assistência estudantil 2000-2019 para UFC	86
Tabela 6 -	Valores anuais gastos pela UFC relativos ao PNAES (valores estimados em milhares de reais)	98
Tabela 7 -	Número de alunos atendidos pelo PNAES 2011 – 2017 (números estimados de alunos)	99
Tabela 8 -	Programas e Projetos 2011 - 2017	100
Tabela 9 -	Programa de assistência à saúde 2010 – 2016	101
Tabela 10 -	Identificação de alunos por local de moradia	104
Tabela 11 -	Faixa etária	111
Tabela 12 -	Ano de ingresso	112
Tabela 13 -	Gênero	114
Tabela 14 -	Renda familiar	115
Tabela 15 -	Categorias de cotas	116
Tabela 16 -	Condição como estudante	116

Tabela 17 - Modalidade de escola pública	117
Tabela 18 - Modalidade de cursinho pré-vestibular	118
Tabela 19 - Bairro e IDH	120
Tabela 20 - Razão da moradia em Fortaleza	123
Tabela 21 - Participação em programa de bolsa	124
Tabela 22 - Modalidade de bolsa	124
Tabela 23 - Programas de assistência estudantil utilizados	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET/CE	Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GTPAA	Grupo de Trabalho de Políticas de Ações Afirmativas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
MPF/CE	Ministério Público Federal do Ceará
ONU	Organização das Nações Unidas
PFL	Partido da Frente Liberal
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
STI	Secretaria de Tecnologia da Informação
UEBA	Universidade do Estado da Bahia
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	BASES TEÓRICAS: ELEMENTOS DE INSPIRAÇÃO ANALÍTICA	24
2.1	Reconhecer a identidade e a diferença para se chegar à igualdade	24
2.2	A construção da identidade nacional brasileira	30
2.3	Desigualdade social e a dialética exclusão/inclusão	33
2.4	Pobreza e vulnerabilidade	43
2.5	A estigmatização do outro	49
2.6	Raça e classe	52
3	AValiação DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM FOCO: O DESENHO METODOLÓGICO	60
3.1	Avaliação contra-hegemônica iluminando o processo investigativo	65
3.2	Os passos da pesquisa social	67
4	A POLÍTICA DE COTAS E A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS	71
4.1	Contextualização da Política de Cotas e da Política de Assistência Estudantil	71
4.2	Marcos regulatórios e delineamentos das Políticas em estudo	80

4.2.1	<i>Política de Cotas</i>	80
4.2.2	<i>Programa Nacional de Assistência Estudantil</i>	83
4.3	A implementação das cotas na Universidade Federal do Ceará: debates iniciais e efetivação das ações afirmativas	89
4.4	A Assistência Estudantil na Universidade Federal do Ceará	95
5	ALUNOS “COTISTAS” NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ: PERCEPÇÕES, SENTIMENTOS E SOCIABILIDADES DE ESTUDANTES “COTISTAS” DOS CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO E DE PEDAGOGIA	103
5.1	As primeiras inserções em campo: delineando caminhos	103
5.2	De volta ao campo: adentrando no universo de estudantes “cotistas”	110
5.2.1	<i>Delineamentos de perfis</i>	111
5.2.2	<i>Percepções, sentimentos e sociabilidades dos “cotistas” no âmbito do curso de arquitetura e urbanismo</i>	126
5.2.3	<i>Percepções, sentimentos e sociabilidades dos “cotistas” no âmbito do curso de pedagogia</i>	131
5.2.4	<i>Refletindo sobre as percepções, sentimentos e sociabilidades dos estudantes “cotistas”</i>	133
5.3	A assistência estudantil na UFC na ótica dos “cotistas”	135
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	141

REFERÊNCIAS	145
APÊNDICES	159
ANEXOS	170

1 INTRODUÇÃO

O objeto de estudo deste trabalho, denominado *Avaliação das políticas de inclusão na Universidade Federal do Ceará: políticas de ingresso e permanência para estudantes “cotistas”*, emergiu e foi amadurecido ao longo de mais de dois anos, a partir de 2016, com a percepção do recrudescimento e ascensão de novos atores políticos contrários às conquistas sociais.

Como está circunscrito no título da presente pesquisa, este estudo refere-se ao acesso e à permanência, no ensino superior, dos alunos beneficiários do sistema de reserva de vagas em cursos de graduação nas universidades federais. Por isso, o objetivo deste trabalho é avaliar as políticas de ingresso e permanência, a partir da perspectiva do alunado beneficiário de tais políticas na Universidade Federal do Ceará. Assim, este objeto de estudo remete-me a avaliar duas políticas em articulação, quais sejam: a chamada “política de cotas” decorrente da Lei nº 12.711/2012 que estabelece reservas de vagas para ingresso na Universidade, destinada a estudantes de escolas públicas, contemplando pretos, pardos, indígenas, discentes com deficiência e alunos em situação de vulnerabilidade social; e o Programa Nacional de Assistência Estudantil destinada a alunos já ingressos na Universidade e que vivenciam situação de vulnerabilidade, a comprometer sua permanência no contexto universitário.

Para a boa confecção deste trabalho foi necessário efetuar a delimitação temporal e da política de cotas. O recorte utilizado para a feitura da pesquisa foram as cotas L2 (Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas) e L6 (Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, independente da renda, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas) dos cursos de pedagogia, diurno e noturno, e arquitetura e urbanismo da UFC, e a escolha do período compreende os anos de 2015 a 2019.

Neste empreendimento avaliativo, pretendo conhecer o perfil socioeconômico dos alunos, identificar as ações institucionais que busquem a

continuidade do discente “cotista¹” no ambiente acadêmico e a abrangência de tais medidas. O alunado constitui o sujeito por excelência desta investigação.

A sensibilização para assuntos referentes às causas sociais e aos grupos minoritários foi-me despertada ainda no ensino médio, durante os anos em que estudei no Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET/CE). Na Instituição, passei a conviver com pessoas dos mais variados bairros da cidade e dos mais diferentes estratos sociais. Essa experiência mostrou-se muito enriquecedora, pois, foi a partir dela, que pude entrar em contato com realidades muito diversificadas entre si.

A minha preocupação com os programas sociais, em especial os relacionados à educação superior, ficou mais evidente quando, em 2007, soube do programa PROUNI², que concedia bolsas para alunos (as) de baixa renda que concluíram o ensino médio em escola pública. Para conseguir tal bolsa o (a) estudante teria que fazer a prova do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem³. Na condição de discente de baixa renda, advindo de escola pública, prestei o Enem, fui bem na prova, consegui bolsa integral para cursar administração de empresas em uma faculdade particular onde iniciei meus estudos no ano de 2008.

Para custear a passagem, o material didático e a alimentação nessa instituição de ensino, fui forçado a trabalhar. Eu perdia cerca de 2 horas diárias só para chegar à faculdade. Meu rendimento acadêmico foi afetado. Uma coisa inquietava-me durante esse período. Como me foi dada a oportunidade de ingressar em uma instituição de ensino superior sem que me fosse concedido o direito de permanecer nela? Um estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica não tinha o direito de concluir um curso de graduação? Anos depois, eu viria a descobrir que existia o Programa de Bolsa Permanência para estudantes

¹ O termo “cotista” traz consigo um significado carregado de negatividade, pois, estigmatiza o sujeito beneficiário da política de cotas.

² O PROUNI (Programa Universidade para Todos) é um programa do Ministério da Educação, criado em 2004, para ofertar bolsas de estudo, integrais e parciais, em instituições particulares de ensino superior, em cursos de graduação, a estudantes de comprovada vulnerabilidade socioeconômica. O programa permanece ativo até os dias de hoje. Para o primeiro semestre de 2019 foram ofertadas 244.186 bolsas, integrais e parciais..

³ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim do ensino médio. A partir de 2004 tornou-se o meio pelo qual se podia concorrer às bolsas do PROUNI. Em 2009 as instituições públicas federais de ensino superior passaram a utilizá-lo como forma de ingresso.

contemplados, com isenção de 100% nas mensalidades através do PROUNI. O programa existia, não era devidamente divulgado e, assim, não pude acessá-lo como via de permanência na educação superior.

Decidi, no ano de 2008, prestar o vestibular na Universidade Federal do Ceará (UFC), pois, sendo mais próximo de minha residência, pelo menos o desgaste físico com deslocamento seria menor. Obtive êxito e me graduei em administração em 2015. O tempo de duração do curso é de 5 anos, mas, como é possível notar, levei 40% a mais de tempo para me formar, devido à dificuldade de conciliar trabalho e faculdade. Minha relação com a Universidade, nesse período, fora afetada devido a limitações financeiras e pedagógicas.

No ano de 2014, prestei dois concursos. Um para escriturário do Banco do Brasil (BB) e outro para assistente em administração da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Fui convocado pelo BB para uma cidade na região centro-sul do estado do Ceará, chamada Cariús com, aproximadamente, dezoito mil habitantes. No exercício da função bancária, a cobrança por venda de produtos do Banco causava-me sofrimento. O Banco do Brasil estava localizado em uma região pouco desenvolvida do Estado. Muitos habitantes de Cariús viviam da agricultura, pecuária, pequenos comércios ou eram servidores municipais. Eu considerava a renda dos habitantes da cidade incompatível com os produtos bancários que tinha que vender.

Após quatro meses como escriturário do Banco do Brasil, eu fui convocado para assumir, na UFCA, sediada em Juazeiro do Norte, o cargo de assistente em administração. Depois de um ano, consegui minha redistribuição para a UFC. Hoje, sou servidor público federal concursado e trabalho na secretaria da Diretoria da Faculdade de Educação, desde dezembro de 2015 e onde permaneço até hoje, final do primeiro semestre de 2019.

O período em que estive morando fora de Fortaleza colocou-me, mais uma vez, em contato com realidades que me enriqueceram e fortaleceram minha humanidade. Estive em contato com pessoas com vivências e experiências muito diferentes das minhas e isto trouxe-me mais inquietação quanto à realidade socioeconômica e cultural do nosso Estado. As experiências desse período

impulsionaram-me a cursar, no ano de 2016, o curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social⁴.

Neste curso, tive contato com diversos debates, em ambiente virtual, sobre o Programa Bolsa Família, pessoas em situação de pobreza, sujeitos excluídos, coletivos marginalizados, entre outros. Ao fim desta formação, escrevi um Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “O gênero nas aulas de educação física escolar no ensino fundamental: brincadeiras de meninos x brincadeiras de meninas”. Nesta produção acadêmica, procurei debater o machismo no ensino de crianças, em especial, nos momentos de diversão do alunado.

Todas essas vivências e conhecimentos acumulados fizeram-me refletir que a sociedade brasileira, apesar dos inúmeros avanços, ainda mostra índices elevados de desigualdade. A um segmento é dada a oportunidade de estudar, trabalhar e ter lazer; a outro segmento, que congrega parte significativa da população, são negadas as condições mais básicas de dignidade e sobrevivência. Existe, no Brasil, um processo de naturalizar a desigualdade, pois, “apesar de identificar e reconhecer a separação que nega a determinados grupos o exercício de seus direitos, aceita essa desigualdade como necessária e parte natural da vida em sociedade” (EITLER; BRANDÃO, 2014, p. 15-16).

O fenômeno da desigualdade está relacionado às diferenças de oportunidades, envolvendo renda, educação e direitos. É um fenômeno que afeta, principalmente, os países periféricos - não se limitando somente a estes - e que joga bilhões de pessoas em condições de subcidadania.

Ao longo da história do Brasil, pode-se verificar que uma pequena parte da sociedade, a elite, é quem dita as regras relativas à mobilidade social, pois, sendo ela a detentora do poder e das principais posições na hierarquia, grupos que fogem ao padrão hegemônico estabelecido são, desde logo, estigmatizados. Conforme Souza (2017), as classes sociais estão em disputa pelo acesso aos capitais que facilitem a conquista de recursos. São os capitais econômico, social e

⁴ O curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social foi realizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Este curso foi realizado em rede, tendo a UFC como um pólo e o Departamento de Ciências Sociais como responsável, e era destinado aos sujeitos diretamente ligados à educação básica e ao Programa Bolsa Família. Além destes, havia a reserva de vagas para servidores docentes e técnico-administrativos das Universidades participantes.

cultural⁵ que determinam de que forma se estabelece a relação dialética entre dominante e dominado.

Uma das formas de apropriação do conhecimento, por parte das classes dominantes, ou seja, do capital cultural, dá-se através da elitização do ensino superior. “Estudar é um processo que demanda tempo e dinheiro, dois bens preciosos e limitados para a maioria dos brasileiros. A educação superior é vista, tradicionalmente, como um reduto da elite economicamente favorecida” (BRASIL, 2014, p. 22).

Partindo desse ponto de vista, é preciso pensar em uma universidade mais democrática e plural, ou seja, um ensino superior que possa acolher e incluir, também, os sujeitos que se encontram à margem dos direitos sociais mais básicos. Conforme o explicitado no documento “A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014” Brasil (2014), democratizar o acesso aos cursos de graduação é romper com o pensamento de que as universidades são reservadas às elites. O referido documento circunscreve a Universidade como um espaço multicultural, livre, solidário e que respeita as diferenças.

Por muitas décadas, os movimentos sociais, no Brasil, lutaram pela efetivação do direito ao amplo acesso à educação básica e superior, porém, foi somente nos anos 2000, em especial, com a eleição de presidentes vinculados ao Partido dos Trabalhadores (PT), que as mudanças começaram a ser observadas.

Foi nessa fase de 2003 a 2015, períodos dos governos conduzidos pelo PT, que muitas políticas públicas de atenção às universidades públicas começaram a ser postas em prática, beneficiando milhões de estudantes que antes não tinham acesso à graduação. Porém, mesmo o PT gozando de amplo apoio popular, velhos traços da política brasileira se mantiveram intactos. De acordo com Carvalho, Milanez e Guerra (2018), os governos petistas mantiveram nuances da política macroeconômica de Fernando Henrique Cardoso (FHC), respaldado por alianças, com segmentos do capital e setores conservadores da vida social. Outro ponto a se destacar é que, conforme Carvalho e Castro (2013), medidas que tinham como

⁵ Para Souza (2017) o Capital Econômico relaciona-se ao valor monetário adquirido, enquanto o Capital Social diz respeito às relações pessoais criadas durante o percurso do sujeito, e o Capital Cultural refere-se ao conhecimento útil incorporado pela pessoa.

objetivo a “redução da pobreza” não foram capazes, também, de reduzir as desigualdades.

Segundo o documento “Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira” do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2015, a democratização do ensino superior foi estimulada por medidas, como o aumento das reservas de vagas nas instituições públicas, direcionadas aos alunos portadores de deficiência, egressos de escola pública, com baixa renda familiar, pretos, pardos e indígenas e aumento do financiamento estudantil. Além destas políticas, podem ser destacadas o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e os programas de assistência estudantil.

As políticas públicas ou ações afirmativas são maneiras de se tentar romper com o círculo vicioso de exclusões e desigualdades. Essas ações são políticas “voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial⁶, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física” (GOMES, 2003, p. 21). As ações afirmativas “visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação⁷, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade” (GOMES, 2003, p. 21).

Nesse sentido, a política de cotas, como ação afirmativa, pode desempenhar um papel muito importante nessa questão. Segundo Munanga (2001), em outros países, o sistema de cotas mostrou-se um meio veloz de transformação e de mobilidade socioeconômica. Portanto, o sistema de cotas pode representar uma importante ferramenta de redução das exclusões e desigualdades sociais.

Oliveira (2004 *apud* OLIVEN, 2007) diz que a grande contribuição da introdução de políticas de cotas no Brasil seria o seu potencial emancipatório e

⁶ “Art. 1º, § I, Discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada” (BRASIL, 2010).

⁷ Conforme Santos (2010), discriminar quer dizer diferenciar, discernir. Por este motivo nem toda discriminação é negativa, as ações afirmativas muitas vezes são chamadas de “discriminação positiva”. Porém, a expressão discriminação, em geral, tem o sentido de segregação negativa e apartação.

transformador. Por conseguinte, a questão das ações afirmativas, em especial, das cotas é relevante para a compreensão das desigualdades históricas em nosso país, e para a superação de tais condições, mediante a educação e inclusão social.

Bori e Durham (2000, p. 41) constataam que “existe um grupo de estudantes pobres e muito pobres que estão conseguindo ultrapassar barreiras ao longo de suas trajetórias escolares, ingressar e permanecer nas universidades públicas”. Nesse sentido, fica evidente a importância de estudar os coletivos de beneficiários dessas políticas públicas, seus sentimentos e suas impressões.

Por vezes os alunos cotistas são aqueles que mais estão expostos às condições de pobreza e desigualdade. Para Wilkinson e Pickett (2010, *apud* FERREIRA, 2012), as diferenças de renda e riqueza acentuam efeitos negativos como aumento da natalidade em adolescentes, aumento da violência, mau desempenho dos alunos nas escolas, desemprego, baixa expectativa de vida, crescimento dos casos de doenças mentais e obesidade, entre outros. À vista disso, ter uma política de assistência para esse grupo de estudantes que vieram e, muitas vezes, ainda estão em condições de pobreza é muito importante para a sua permanência na universidade.

Para salientar a importância de ações afirmativas, como as cotas, para o acesso de discente ao ensino superior, basta observarmos que, no ano de 2005, apenas 5,5% dos alunos pretos ou pardos, de 18 a 24 anos, frequentavam o ensino superior de graduação, contra 17,8% dos brancos, na mesma faixa de idade. Já em 2015, esse percentual de pretos ou pardos passou para 12,8% e o de brancos saltou para 26,5% (IBGE, 2016).

Considerando os quintis⁸, da população brasileira, percebe-se que a participação dos 20% mais pobres na rede pública de ensino superior saiu de 1,2%, no ano de 2004, para 8,3%, em 2015. Se considerarmos a participação dos 20% mais ricos vemos que os números caem de 54,5%, em 2004, para 35,7%, em 2015 (IBGE, 2015, 2016).

Os dados apenas apontam uma melhoria das taxas de ingresso no ensino superior e não mudanças reais na estrutura da sociedade. Segundo IBGE (2018), 51,5% dos brancos que concluíram o ensino médio ingressaram no ensino superior,

⁸ Quintil é a o resultado da divisão de um conjunto em cinco partes iguais.

ao passo que apenas 33,4% dos pretos e pardos em iguais condições conseguiram entrar no mesmo nível. A desigualdade racial se faz presente em qualquer dos recortes feitos. Dos brancos estudantes de escola públicas, 42,7% ingressaram no ensino superior, contra 29,1% de pretos e pardos. Em se tratando de alunos do ensino médio privado, 81,9% dos brancos ingressaram nas faculdades, enquanto que o percentual de pretos e pardos foi de 71,6%.

Verificando os números relativos aos estudantes de 18 a 24 anos, no Nordeste, que cursam uma faculdade, percebemos que, em 2004 apenas 16,4% desses discentes estavam no ensino superior, saltando para 45,5% em 2014. Em se tratando de Brasil, os dados são 32,9%, em 2004, e 58,5%, em 2014 (IBGE, 2015).

Sendo a UFC uma integrante da sociedade, por vezes, seu ambiente interno reproduz discriminações, exclusões, desigualdades e relações de poder que devem ser combatidas. Por este motivo é que elegi analisar como vem ocorrendo ações institucionais direcionadas à inclusão e à permanência dos egressos de escola pública no meio acadêmico via sistema de cotas.

Como avaliador de políticas públicas, voltei o meu olhar para o estudo das Política de Cotas e Política de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Ceará a partir das vivências dos alunos “cotistas”. Apresentei os meandros presentes na inter-relação entre as duas políticas quanto à importância dada à permanência de estudantes “cotistas” no ambiente universitário e a percepção dos atores envolvidos em ambas as políticas. Ou seja, o foco foi avaliar a contribuição de ambas as políticas em estudo, a partir da perspectiva do sujeito beneficiário, para a devida inclusão e permanência do aluno “cotista” no ambiente acadêmico.

Os estudantes universitários passam por processos de socialização, através de vivências dentro e fora do ambiente universitário. Assim sendo, trazem consigo toda uma bagagem de aprendizados. Ao entender isso, pode-se compreender as condições que envolvem os espaços desta Universidade e, a partir desses pressupostos, analisar a inclusão desses alunos no ambiente universitário, considerando a real extensão das políticas institucionais nesse processo, bem como a percepção dos discentes.

A UFC tem papel central, como instituição de ensino, pesquisa e extensão, na produção científica e cultural que possa dirimir as exclusões existentes

na sociedade e dentro da própria instituição. Eu, como servidor técnico-administrativo da Universidade, tenho o dever profissional de auxiliar nesse processo e, como cidadão, o papel de ajudar a reduzir as desigualdades sociais.

Neste estudo, utilizei, como aporte teórico, conceitos de avaliação de políticas públicas, identidade, diferença, igualdade, desigualdade social, inclusão, exclusão e estigma. Para o entendimento de tais concepções, recorri a pensadores como Lea Carvalho Rodrigues, Raul Lejano, Stuart Hall, Boaventura de Sousa Santos, Tomaz Tadeu da Silva, Bader Burihan Sawaia, Zygmunt Bauman e Erving Goffman.

Em sua dinâmica expositiva, o presente trabalho está estruturado em cinco segmentos. O primeiro segmento está consubstanciado na presente introdução. O segundo segmento diz respeito às bases teóricas que dão suporte a esta pesquisa. O terceiro segmento trata do desenho metodológico em que desenvolvo uma avaliação que rompe com o paradigma positivista. Percorro o caminho de uma avaliação contra-hegemônica com inspiração na Avaliação em Profundidade de Lea Carvalho Rodrigues, mas sem o intuito de contemplar os quatro eixos de sua proposta avaliativa.

O quarto segmento refere-se a contextualização e marcos regulatórios da política de cotas e do programa de assistência estudantil. O quinto segmento diz respeito, especificamente, ao trabalho de campo, enfatizando os caminhos percorridos.

2 BASES TEÓRICAS: ELEMENTOS DE INSPIRAÇÃO ANALÍTICA

2.1 Reconhecer a identidade e a diferença para se chegar à igualdade

Os conceitos de identidade e diferença, como tantas outras acepções nas ciências sociais, estabelecem uma correspondência dialética entre si mostrando-se princípios complementares. Diversos são os autores que se debruçaram sobre a temática buscando compreender a complexidade dos enredos que esse vínculo estabelece. De acordo com Silva (2000), identidade e diferença são relações sociais que estão em constante disputa de poder e são impostas por meio da hierarquia e da força.

A compreensão sobre o que é identidade apresenta-se como uma tarefa extremamente difícil, já que exige do pesquisador uma multidisciplinaridade epistemológica contestadora. Conforme Benoist (1987, p. 13), “Em uma época que parece destinada a explorar a diferença, pode parecer um desafio propor pesquisas sobre a identidade⁹”.

A noção de identidade é considerada como o conjunto de atributos culturais, histórico-sociais e político-econômicos que formam uma referência, geralmente, concebida pelos donos do poder (BARBOSA, 2003). As identidades são fixadas através do conflito com o que lhe é estranho, forçadas a serem dominantes ou dominadas, e a produzir ou não seus signos (BRANDÃO, 1986). Segundo Benoist (1987, p. 17), “[...] a questão do Outro aparece como constitutiva da identidade¹⁰”. Torna-se evidente que a identidade estabelece um diálogo imediato com o seu oposto, impondo fronteiras ao que lhe é exterior.

Acima de tudo, e de forma diretamente contrária àquela pela qual elas são constantemente invocadas, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo – e, assim, sua “identidade” – pode ser construído. (DERRIDA, 1981; LACLAU, 1990; BUTLER, 1993 *apud* HALL, 2000, p. 110)

⁹ En une époque vouée, semble-t-il, à explorer la différence, il peut en effet paraître une gageure de proposer une recherche portant sur l'identité.

¹⁰ [...] la question de l'Autre apparaît comme constitutive de l'identité.

Para Silva (2000) só toma algum sentido afirmar a identidade porque ao fazê-lo está implícita uma negativa do que o sujeito não é. O mesmo pensamento é válido para a diferença, pois, ao indicar tal condição, está implícita a afirmação sobre uma identidade hegemônica.

Stuart Hall (2011) indica três noções distintas de identidade que foram sendo construídas ao longo da história da humanidade. A primeira delas é a identidade do sujeito do iluminismo. Esta versava a respeito de um ser humano completamente unificado com habilidades de razão, consciência e de ação. A identidade do ser permaneceria a mesma durante toda a vida. A segunda concepção de identidade era a do sujeito sociológico. Este entendimento associava a complexidade do mundo exterior e a consciência mutável da pessoa. Relacionava pessoas do seu convívio com valores, sentidos, signos e a cultura do seu mundo. Estabelece uma relação entre o mundo exterior e o interior do indivíduo. A terceira e última noção de identidade é a do sujeito pós-moderno. Esta acepção diz que o que está em constante mudança é o mundo exterior ao ser, logo, essas mudanças estruturais e institucionais estão produzindo sujeitos com várias identidades, muitas vezes contraditórias entre si. Assume-se diferentes identidades em momentos distintos.

As identidades, como processos lábeis de identificação, são variáveis ao longo do tempo, isto é, são identificações em curso que põem em evidência a pluralidade, a hierarquia e os padrões hegemônicos de dominação. A questão da identidade articula o próprio e o alheio, o individual e o coletivo, a tradição e a modernidade (SANTOS, 1993). Existe na identidade uma necessidade do outro, daquilo que lhe é exterior, mesmo que o outro seja silenciado e inarticulado (HALL, 2000).

As classificações de classes na ordem social são frutos da dicotomia existente entre identidade e diferença. Dividir, classificar e hierarquizar, isto é, conceber importância distinta aos grupos, são prerrogativas formuladas a partir da identidade (SILVA, 2000). Conforme Laclau (1990 *apud* Hall, 2000), a identidade se afirma a partir da inibição do que lhe intimida, logo, ela exclui e estabelece uma

correspondência de hierarquia entre os dois extremos, onde um é tido como “normal” e o outro como “anormal”.

O filósofo francês Jacques Derrida analisou detalhadamente esse processo. Para ele, as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa. [...] As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. (SILVA, 2000, p. 83)

Identidade e diferença estão inseridas dentro de propriedades que constituem a linguagem, sendo assim, são componentes de um sistema de diferenciação linguística. Quando utilizamos expressões pejorativas para nos referir a certo grupo de pessoas não estamos apenas descrevendo aquele grupo cultural ou social, estamos na verdade utilizando signos que compõem um sistema linguístico que visa classificar, excluir e exercer poder sobre essas pessoas durante a produção da sua identidade ou diferença (SILVA, 2000).

De acordo com Hall (2011), para o famoso linguista Ferdinand de Saussure, a língua é um sistema social e individual, assim sendo, não somos agentes dos significados que expomos na língua. Os sentidos das palavras não são estáveis, mas surgem através de relações de semelhança e diferença com outras palavras dentro da língua. Ainda segundo Hall (2011), para os filósofos da linguagem influenciados por Saussure, como Derrida, não se pode firmar o sentido final de uma palavra, nem da identidade. Tudo o que se fala tem um passado e um futuro, logo, seu significado é instável. Busca-se a identidade, mas sempre é confrontado pela diferença. Para Silva (2000, p. 78), tem-se “[...] a noção de diferença como a operação ou o processo básico de funcionamento da língua e, por extensão, de instituições culturais e sociais como a identidade, por exemplo”.

Nota-se que uma palavra não tem sentido único que lhe foi atribuído por uma pessoa, pois existem outros significados assumidos por este termo em diferentes situações e proferido por distintos falantes. Silva (2000, p. 79) afirma que, para Derrida, “o signo carrega sempre não apenas o traço daquilo que ele substitui, mas também o traço daquilo que ele não é, ou seja, precisamente da diferença. [...] nenhum signo pode ser simplesmente reduzido a si mesmo, ou seja, à identidade”.

É nesse sentido que podemos dizer que os sistemas de normalização ou de diferenciação representam processos de violência, pois as marcações de identidade e de diferença não são capazes de esgotar os seus sentidos em toda sua completude. Por conseguinte, tem-se que toda tentativa de fixação desses elementos só poderá ser compreendida como um procedimento arbitrário que visa classificar e hierarquizar os sujeitos.

A problemática sobre identidade e diferença ainda suscita debate nos meios sociais, acadêmicos e políticos, e, como viu-se, são expressas através de sistemas de signos que dão a definição de objetos, coisas e pessoas. Para que esse sistema faça sentido é estabelecido o mecanismo da representação.

Segundo Hall (1997, *apud* Santi e Santi, 2008) a representação é um sistema de significados que se desenvolve por meio da linguagem. Representar é coadunar descrição, significado e simbologia. Ou seja, para a compreensão da sua definição é necessário analisar a relação de significado e cultura. Para Woodward (2000), a representação é um processo cultural que engloba hábitos de significação e sistemas simbólicos através dos quais são produzidos significados. Ela nos permite dar sentido às nossas experiências e nos posicionar como sujeitos, além de determinar identidades individuais e coletivas.

De acordo com Silva (2000), a representação é um sistema de significação. Ela pode ser expressa pela pintura, fotografia, cinema, escrita ou expressão oral, e possui traços de ambiguidade, indeterminação, arbitrariedade e instabilidade. Demonstrando esse caráter maleável da representação, Hall (2011, p. 71) diz, “a moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas”. Em outras palavras pode-se dizer que a representação varia conforme o tempo histórico, localidade geográfica e aspectos culturais em que se forma.

A dialética identidade/diferença liga-se à representação, porque, é por meio dela que adquire sentido. Representar é determinar o definição de algo. Quem possui a autoridade de representar pode arbitrariamente definir a identidade. Logo, questionar a dicotomia existente identidade/diferença é contestar os próprios sistemas de representação (SILVA, 2000).

As disputas pela marcação da identidade e da diferença refletem os embates pelo acesso aos bens sociais. Em uma discussão mais ampla, tal marcação reflete os conflitos pelo poder através de recursos simbólicos e materiais da sociedade (SILVA, 2000). Com fixação do que é semelhante e do que é estranho, inicia-se o confronto entre dominante e dominado, ou melhor, entre a manutenção de privilégios das elites e a luta por igualdade entre os sujeitos.

A igualdade guarda estreita correspondência com a diferença, porém, o seu conceito não pode ser entendido como a homogeneização dos diferentes. Para Kauchakje (2005), a igualdade deve ser compreendida como princípio de civilidade, já que enxergar o outro, indivíduo ou grupo, como igual é considerá-lo sujeito de direitos consensuais, portanto, não passível de violências, violações e discriminações. Ainda para Kauchakje (2005), a igualdade, vista como princípio de civilidade, assume um significado diametralmente oposto à ideia de homogeneização, pois, para a autora, uma sociedade homogeneizante é excludente porque despreza e coíbe a diferença.

Segundo Santos (2013) o princípio da igualdade inaugura a aspiração ao universalismo dos direitos humanos eurocêntricos que estava centrado na igualdade jurídico-política e não na igualdade social-econômico-cultural. O autor salienta que este paradigma só passou a ser questionado com o protagonismo de grupos sociais marginalizados e excluídos que começaram a questionar as ideias de igualdade, diferença, inclusão e exclusão. Estes grupos passaram a reconhecer a diferença como sentimento da própria identidade e a contestar a integração pela assimilação da cultura dominante.

Santos e Nunes (2003) relacionam dois conceitos que parecem fundamentais à questão da igualdade e da diferença. O primeiro deles é o multiculturalismo. Para os autores a expressão é associada à existência de diferenças culturais em um contexto global, porém, eles ressaltam que o termo pode estar associado a ideias emancipatórias e contra-hegemônicas ou à padronização das culturas. Os autores creem que as versões emancipatórias do multiculturalismo são as que melhor traduzem os anseios pela coexistência das diferenças. O outro conceito tratado pelos autores é a hermenêutica diatópica, que nada mais é do que

o reconhecimento da incompletude das culturas e a construção, por meio do diálogo entre culturas, de concepções de dignidade humana mais amplas.

A igualdade ou a diferença, por si sós, não são condições suficientes para uma política emancipatória. O debate sobre os direitos humanos e a sua reinvenção como direitos multiculturais, bem como as lutas dos povos indígenas e das mulheres, mostram que a afirmação da igualdade com base em pressupostos universalistas como os que determinam as concepções ocidentais, individualistas, dos direitos humanos, conduz à descaracterização e negação das identidades, das culturas e das experiências históricas diferenciadas, especialmente à recusa do reconhecimento de direitos coletivos (SANTOS; NUNES, 2003, p. 63).

As concepções de multiculturalidade e hermenêutica diatópica deixam claro o porquê de não se compreender igualdade como homogeneização. O primeiro diz respeito à equidade de direitos com o respeito às diferenças, enquanto o segundo refere-se a simples padronização da forma hegemônica de cultura. Para Boaventura de Sousa Santos (*apud* SANTOS; NUNES, 2003, p. 56), "as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza". Logo, o reconhecimento das diferenças entre os sujeitos é fundamental para a promoção de uma noção de igualdade verdadeiramente emancipatória.

Para Marilena Chauí (2018) a igualdade é produzida por uma prática social e tem como perspectiva a preservação das diferenças sem hierarquizá-las sob o jugo hegemônico, ou seja, fazer das pessoas iguais na diferença sem padronizá-las segundo a cultura dominante.

Portanto, as políticas governamentais que tenham por objetivo combater a exclusão e a desigualdade social devem promover ações que incentivem a emancipação e autonomia dos sujeitos, bem como o reconhecimento e o respeito às identidades e diferenças existentes na ordem social, a fim de produzir novas formas de igualdade, inclusão e dignidade humana.

2.2 A construção da identidade nacional brasileira

Na formação das identidades individuais, uma concepção genérica de identidade revela a relação dialética que ela estabelece com a diferença. Na formulação da identidade nacional o outro também tem um lugar determinante na construção dessa coletividade partilhada. Porém, para Ortiz (2016), outras duas categorias devem ser destacadas: nação e cultura.

Segundo Ortiz (2016) nação é um conceito novo que se estabelece com a ampliação da modernidade industrial, é a integração de cidadãos em um mesmo território, em um mesmo mercado e submetidas à legislação de um mesmo Estado. Para o autor, a cultura estabelece uma afinidade com nação, pois é a força que aproxima os sujeitos entre si.

Outro pensador que também destaca o conceito de nação é Jessé Souza. Conforme Souza (2006, p. 99),

A nação implica uma generalização de vínculos abstratos que se contrapõem efetivamente aos vínculos concretos estabelecidos por relações de sangue, vizinhança ou localidade. Um desses vínculos abstratos mais importantes é a noção de cidadania, que estabelece direitos e deveres iguais e intercambiáveis para todos os membros da nação.

A identidade nacional é, portanto, a elaboração de uma autoimagem coletiva que combina, além de noções de cultura e história comuns, referências subjetivas, de gênero e de raça, para a elaboração de narrativas de pertencimento e identificação com a nação (REZENDE, 2009).

O processo de construção da identidade nacional no Brasil é demasiado complexo e diferente dos outros países. Essa complexidade se deu em consequência ao extenso território, às particularidades regionais, às diferentes matizes culturais, às questões raciais e ao interesse da classe dominante.

Desde os tempos coloniais a presença do sujeito branco no Brasil era muito reduzido. Por aqui habitavam, majoritariamente, mestiços, índios¹¹

¹¹ Para ilustrar a exclusão e o extermínio indígena no Brasil, segundo o Censo Demográfico - 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011), os povos originários do país correspondem, hoje, a apenas 0,4% da população total, número inferior ao de brancos (47,7%), de pretos (7,6%), amarelos (1,1%) e pardos (43,1%).

sobreviventes do genocídio e negros escravizados trazidos forçadamente da África. Este panorama não mudou muito com a emancipação política brasileira. Os poucos brancos que habitavam o Brasil compunham uma elite extremamente privilegiada.

Durante o final do século do XIX e início do século XX, diversos pensadores debruçaram-se sobre a identidade nacional na tentativa de desvelar seus meandros. Autores como Sílvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha foram os pioneiros. Mas Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Darcy Ribeiro deixaram um legado demasiado importante sobre o tema.

É importante ressaltar que, no século XIX, não existia no Brasil uma noção de unidade nacional. Movimentos separatistas eram comuns e mesmo os habitantes das mais diversas regiões se tratavam por baiano, paulista, pernambucano e gaúcho, por exemplo. Conforme Darcy Ribeiro (2015, p. 19), a unidade brasileira “resultou de um processo continuado e violento de unificação política, logrado mediante um esforço deliberado de supressão de toda identidade étnica discrepante e de repressão e opressão de toda tendência virtualmente separatista”.

Os primeiros intelectuais tentaram construir uma noção de identidade brasileira estreitamente ligada às ideias raciais. Sílvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha eram pensadores que dialogavam com as teorias raciológicas da época. De acordo com Ortiz (2016), a visão desse período era de que o brasileiro seria composto pelo amálgama de três raças: o branco, o negro e o índio. Nessa época a mestiçagem brasileira era vista com descrédito pela elite local. Para Souza (2006, p. 102), “O mestiço, o mulato no nosso caso, vai ser, muitas vezes, percebido como uma degeneração das raças puras que o compõem, sendo formado pelo que há de pior tanto no branco quanto no negro enquanto tipos puros”, sendo assim, conforme Ortiz (2016, p. 615), “A mestiçagem conduzia-nos necessariamente a uma subalternidade intransponível, daí a ilusão de diferentes intérpretes do Brasil a respeito do ideal de embranquecimento”.

Sustentados por esses conceitos eugenistas de superioridade da raça branca, os latifundiários são estimulados, por políticas de incentivo à migração branca europeia, à contratação de trabalhadores alemães, italianos, espanhóis, poloneses e portugueses. Esse processo perdura por décadas, postergando-se,

inclusive, após a abolição da escravatura no Brasil, relegando milhões de negros e mestiços a condições de párias da sociedade.

Quando do processo de modernização e industrialização do Brasil a miscigenação passa por um processo ressignificação onde características positivas passam a ser exaltadas por intelectuais, como Gilberto Freyre, e setores do governo. De acordo com Souza (2006, p. 103),

A influência dessa idéia entre nós não poderia ter sido maior. Afinal, ela poderia ser “comprovada empiricamente”, na efetiva cor mestiça que caracteriza o brasileiro não imigrante. Bastaria “olhar” a realidade das ruas do povo brasileiro e mestiço para que sua tese fosse confirmada. Depois, este é o ponto decisivo, a mistura étnica e cultural do brasileiro ao invés de ser um fator de vergonha, deveria, ao contrário, ser percebida como motivo de orgulho: a partir dela é que poderíamos nos pensar como o povo do encontro cultural por excelência, da unidade na diversidade, desenvolvendo uma sociedade única no mundo precisamente por sua capacidade de articular e unir contrários. Aquilo que durante um século fora percebido como motivo de vergonha agora era razão para orgulho.

Darcy Ribeiro (2015) também vê a mestiçagem como uma qualidade. Para o autor, surgiu, no Brasil, um povo novo, com um modelo de estruturação societária formado por uma etnia nacional mestiça de cultura sincrética influenciada por diversos povos. Porém, ele observa que essa nova identidade surgiu a partir da repressão das diversas identidades que a constituíram. Para Munanga (1999) o modelo sincrético aqui desenvolvido foi assimilacionista e não democrático. A elite dominante, através da opressão política e psicológica, forçou a construção de uma identidade nacional que incorporou as diversas identidades existentes em um visão eurocêntrica e apoiada no ideal do branqueamento.

Outro intelectual importante para a formação da identidade nacional foi Sérgio Buarque de Holanda. Para Holanda (1995) o brasileiro é caracterizado por um personalismo formado no ambiente familiar. Conforme o autor, as atitudes do ser brasileiro estão contaminadas de sentimentos e interesses pessoais que influenciam decisões particulares em detrimento da coisa pública.

As visões de Gilberto Freyre, em que a mestiçagem é tida como um aspecto positivo e motivo de orgulho, e de Sérgio Buarque de Holanda, em que o personalismo e o Estado patrimonialista brasileiro são constituintes do Brasil,

passam a ser amplamente difundidas entre a população e são aceitas como verdade até os dias atuais.

A construção da identidade nacional brasileira foi um processo demorado, elitista e excludente. A identidade ideal a ser perseguida era eurocêntrica e baseada no branqueamento. A invisibilização de negros e mestiços colocou um contingente de milhões de “brasileiros” - entre aspas, pois suas identidades foram incorporadas de forma incompleta - em condições de exclusão e desigualdade social que perduram até os dias de hoje.

2.3 Desigualdade social e a dialética exclusão/inclusão

A desigualdade social, que hoje assola diversos países pelo mundo e afeta, diretamente, a vida de bilhões de pessoas, é uma das consequências da atual configuração político-econômica global. Essa desigualdade está relacionada à diferença de oportunidades, condições, direitos, renda, educação, entre outros. É um fenômeno que afeta, principalmente, os países periféricos - não se limitando somente a estes países - onde não existe um sistema de bem-estar social, fato que abre espaço para o reforço de diferenças, seja no âmbito econômico, escolar, profissional, de gênero ou racial. Tal condição social é o grande perpetuador de preconceitos¹², discriminações e exclusões.

Segundo Eitler e Brandão (2014), o discurso de naturalização da desigualdade é uma violência simbólica¹³ que se fundamenta por meio de processos históricos para justificar exclusões e preconceitos, uma vez que enxerga esse quadro como sendo natural na vida em sociedade. De acordo com Santos (2015), todo o contexto do discurso e da retórica que envolve a desigualdade social é fruto do cenário comunicacional onde se definem as posições dos sujeitos privilegiados, dos oprimidos e dos grupos sociais.

¹² Preconceito é a posição a respeito de uma pessoa ou coisa, sem o prévio conhecimento, ocasionando situações de repulsa (NUCCI, 2008).

¹³ Para Bourdieu (2007), a violência simbólica é uma forma de coação, construída histórica e socialmente pela classe dominante, que tem como objetivo legitimar o discurso opressor através da naturalização, pela classe dominada, das formas de violência. A violência simbólica se desenvolve a partir da fabricação de crenças que interferem nas formas de socialização, causando efeitos morais e psicológicos nos oprimidos, fazendo-os normalizar discriminações, por vezes, de forma velada, invisível.

Para tratar a questão da desigualdade social tem-se que levar em consideração seu caráter multi e interdisciplinar. Não se pode compreender sua dimensão sem ponderar a construção histórica, cultural e econômica do local estudado, e refletir sobre os impactos psicológicos nos indivíduos afetados. Portanto, a desigualdade observada por esse ângulo vai além dos desequilíbrios monetários. Conforme Zygmunt Bauman (2013, p. 31), a desigualdade social, além da questão de renda, “[...] deve se ampliar até a atração fatal e recíproca entre pobreza e vulnerabilidade social, corrupção, acumulação de perigos, assim como humilhação e negação da dignidade [...]”.

A forma mais comum de fazer a mensuração da desigualdade social é usando a escala do índice de Gini¹⁴. Este indicador pode variar desde zero até um, onde zero é a posição de menor desigualdade e um o arranjo mais desigual possível (LEWIS, 2014). No caso do Brasil, este coeficiente variou de 0,570 em 2004 para 0,515 em 2014 (CALIXTRE, 2015). Mesmo com tal evolução o Brasil permanece entre os dez países mais desiguais do mundo, atrás de países como o Quênia, a Suazilândia, o Chile e o México, por exemplo.

Os sustentáculos das desigualdades nos diferentes países podem ser analisados relativamente às suas bases históricas. Na Índia pode-se associar a desigualdade ao sistema de castas ou a uma cultura patriarcal. Nos Estados Unidos pode-se ligar a uma herança racista/escravocrata, discriminatória com latinos e indígenas. No Brasil um dos grandes propulsores das desigualdades sociais também está na sua construção histórico-social como nação. Por aqui a sociedade patriarcal, heteronormativa e racista é uma das grandes responsáveis pela desigualdade social em que se encontram milhões de brasileiros. Cabe ressaltar que não são apenas estes motivos que provocam tal situação. O próprio sistema capitalista tem se mostrado pouco eficiente, para não dizer pouco interessado, em resolver este problema. O que se verifica em todo o mundo é que o capitalismo, tal como se constata hoje, está pautado na especulação financeira e na substituição do homem pela máquina, o que garante o lucro de seus acionistas, mas, em contrapartida, tem

¹⁴ Índice de Gini é uma escala criada pelo italiano Corrado Gini, em 1912, para mensurar a distribuição e a desigualdade. Este coeficiente varia entre 0 (igualdade absoluta) e 1 (total desigualdade).

alijado o homem do processo produtivo e da riqueza, além de provocado uma crescente perda de direitos sociais nos mais variados países.

Para exemplificar este processo de produção das desigualdades bastam alguns exemplos. Bauman (2013) mostra a evolução da desigualdade de renda no mundo ao longo dos últimos anos. O autor aponta que, em se tratando da população mundial, 40 anos atrás a renda dos 5% mais ricos era 30 vezes maior que a dos 5% mais pobres, 25 anos depois essa diferença havia aumentado para 60 vezes e em 2002 cresceu para 114 vezes. Ainda para Bauman (2013, p. 34), “Algo em torno de 90% da riqueza total do planeta permanece nas mãos de apenas 1% de seus habitantes”. No caso do Brasil, segundo relatório da Oxfam Brasil (2018), o número de pessoas em situação de pobreza vem aumentando desde 2015. Em 2017, os rendimentos mensais médios do grupo dos 1% mais ricos eram 36,3 vezes maior do que dos 50% mais pobres.

Quando se fala em desigualdade social não se pode deixar de explicar sobre o conceito de exclusão social. Conforme Bulla *et al.* (2004), a ideia de exclusão social é uma discussão que surge no saber político-social francês, na década de 1970, com o pensamento de René Lenoir que mostrava esse fenômeno social como produto do funcionamento das sociedades modernas com todos seus problemas de educação, urbanização e acesso a serviços públicos. Essa nova compreensão evidenciava os sujeitos preteridos pelo progresso. Cabe ressaltar que as disfunções sociais como desigualdade, pobreza e exclusão estão presentes na história da humanidade desde os tempos mais remotos.

A exclusão social pode ser explicada como a interrupção de conexões sociais efêmeras. As referidas rupturas se dão nas dimensões políticas, culturais, relações sociais, trabalho e na própria condição humana (ESCOREL, 1995). Para Buvinic (2004) a escassez de rendimentos é fator relevante, mas a exclusão social não está associada apenas à renda. Ela também está relacionada às dificuldades sociais e ausência de poder na sociedade. Pode-se dizer que ela está mais ligada ao

conceito de pobreza relativa¹⁵ do que ao de pobreza absoluta¹⁶. Boaventura Santos (1999, p. 3) concorda com ambos os pesquisadores quando diz que:

Na base da exclusão, está uma pertença que se afirma pela não pertença, um modo específico de dominar a dissidência. Assenta num discurso de fronteiras e de limites que justificam grandes fracturas, grandes rejeições. Sendo culturais e civilizacionais, tais fracturas têm também consequências sociais e económicas ainda que se não definam primordialmente por elas.

Para Sawaia (2001, p. 8) “a sociedade exclui para incluir”. A autora explica que todos estamos de alguma forma incluídos no sistema de produção económico, porém, a maioria das pessoas está inserida através da escassez e da privação. Ainda sobre a dialética inclusão/exclusão podemos observar que:

As reflexões de Foucault servem de referência teórica à concepção de exclusão como processo dialético de inclusão. Sua obra é uma brilhante argumentação em favor da ideia de que a inclusão social é processo de disciplinarização dos excluídos, portanto, um processo de controle social e manutenção da ordem na desigualdade social. Dessa forma, ele insere a exclusão na luta pelo poder. Mas é a concepção marxista sobre o papel fundamental da miséria e da servidão na sobrevivência do sistema capitalista, que constitui a ideia central da dialética exclusão/inclusão, a ideia de que a sociedade inclui o trabalhador alienando-o de seu esforço vital. Nessa concepção a exclusão perde a ingenuidade' e se insere nas estratégias históricas de manutenção da ordem social, isto é no movimento de reconstituição sem cessar de formas de desigualdade, como o processo de mercantilização das coisas e dos homens e o de concentração de riquezas, os quais se expressam nas mais diversas formas: segregação, apartheid, guerras, miséria, violência legitimada. (SAWAIA, 2001, p. 107-108).

Martins (2013) problematiza esse antagonismo exclusão/inclusão. Para o autor a noção dialética de exclusão e inclusão não é capaz de modificar as bases da sociedade e oculta verdadeiros problemas como pobreza, desenraizamento e promessas de inclusão. Martins (1997) segue esse raciocínio ao afirmar que a exclusão é uma inclusão precária, instável e marginal, porque, de alguma forma,

¹⁵ Creso e Gurovitz (*apud* MENEZES NETO, 2017, p. 27-28) Quando se fala em pobreza relativa, considera-se o padrão de vida da sociedade e a falta de algum atributo (renda, trabalho, poder ou direitos). É definida comparando a renda per capita de parte da população. Os mais pobres serão aqueles situados nas faixas de ganho inferior.

¹⁶ Romão (*apud* MENEZES NETO, 2017, p. 28) A pobreza absoluta, por sua vez, faz referência aos padrões mínimos de necessidades - também conhecido como linha da pobreza. Considera, portanto, o percentual da população que se encontra abaixo desse patamar, estando intimamente ligada aos níveis de renda fundamentais para garantir minimamente condições de dignidade humana.

todas as pessoas estão inseridas na desigualdade social produzida pelo capital. O autor argumenta que “o período de passagem do momento da exclusão para o momento da inclusão está se transformando num modo de vida, está se tornando mais do que um período transitório” (MARTINS, 1997, p. 33).

Dessa forma, o conceito de exclusão guarda mais do que a ideia de afastamento do convívio social, ele traz consigo a percepção de que os sujeitos são integrados ao mundo social, econômico e produtivo através do trabalho precarizado, do subemprego, da concessão parcial de direitos e da sub-humanidade. Para Martins (1997) a lógica capitalista é justamente esta, o desenraizamento e a inserção no sistema de produção de acordo com lógica própria, mas sempre em uma condição subalterna como reprodutores do sistema econômico.

O conceito de exclusão social tem-se apresentado complexo, visto que a ocorrência deste fenômeno social se dá nos mais diversos países com as mais variadas culturas. O que pode ser exclusão em um lugar com uma determinada cultura, pode não ser em outro local que não compartilhe dos mesmos signos de costumes. Além disso a interpretação de exclusão deve superar fatores estritamente econômicos que reduzem a amplitude do entendimento. Portanto, sua definição é orientada para uma multidimensionalidade com variáveis políticas, econômicas e sociais (REIS, 2007).

Ainda em se tratando do caráter multidimensional da exclusão, Torerro *et al.* (2004) indica que vários coletivos na sociedade estão sujeitos a restrições econômicas, políticas ou culturais, que ocorrem pelos mais diferentes mecanismos e instituições. Tais limitações podem prejudicar o acesso a bens/serviços públicos e privados, e impactar ainda mais na vida dos excluídos.

Para Hammes (2009, p. 56) “a causa maior da exclusão, seu instrumento mais contundente é, certamente, a concentração da capacidade científica e tecnológica, aliada ao narcisismo de classe, raça, espécie ou gênero, bem como à cegueira administrativa”. Por esse motivo não é de se espantar que na linha de frente da desigualdade, da pobreza e da exclusão encontrem-se determinados coletivos de excluídos que, durante muitos séculos, foram completamente marginalizados e alijados de qualquer protagonismo na vida social e política devido a

essas condições de perpetuação da dialética dominador e dominado, como as mulheres, os negros, os indígenas, os analfabetos e a comunidade LGBTTT+¹⁷.

Novamente discorrendo sobre os esquecidos pelo progresso, para Xiberras (1993 *apud* ESCOREL, 1999, p. 59):

Os excluídos não são rejeitados apenas fisicamente (racismo), geograficamente (gueto) ou materialmente (pobreza), são excluídos também das riquezas espirituais: seus valores não são reconhecidos e são ausentes ou excluídos do universo simbólico. Quando surgem, esses valores figuram como invertidos, atributos negativos que os situam na categoria dos estigmatizados, a categoria negativa.

Como pode-se perceber, os excluídos sofrem um processo constante de discriminação e marginalização. São submetidos a condições precárias de vida, onde direitos humanos fundamentais são constantemente violados. Eles são submetidos a uma condição de inferioridade, onde seus conhecimentos, experiências, saberes, cultura e identidades são desqualificadas. Como exemplos dessa condição a que são sujeitos tem-se: a desvalorização de aspectos das culturas de matrizes indígenas ou africanas; salário médio das mulheres menor do que dos homens; preconceito com os ritmos musicais oriundos das periferias; e oposição ao casamento de membros da comunidade LGBTTT+.

Souza (2009) pensa a situação do excluído brasileiro ao cunhar a expressão “ralé” brasileira. Para o autor, essa é uma classe de sujeitos precarizados que sofrem do abandono social e político com o aval de toda a sociedade. A essa “ralé” resta apenas aceitar a exploração, pelas classes média e alta, através dos trabalhos pouco qualificados e mal remunerados, muitas das vezes com a exigência de desgaste muscular ou mesmo a venda, literal, do corpo. Mas o autor adverte que não se pode confundir essa “ralé” contemporânea com o *lumpemproletariado*¹⁸ de Marx. Para Maciel e Grillo (2009, p. 274) a grande diferença entre a ralé e o *lumpemproletariado* é que a primeira “não possui nenhuma qualificação incorporada para ingressar no mercado de trabalho qualificado, mesmo que este de alguma maneira abrisse as vagas necessárias para isso”.

¹⁷ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros e outros.

¹⁸ “O que Marx via no século 19 como lumpemproletariado era uma massa sobrando com as mesmas qualificações daqueles inseridos na classe trabalhadora, um exército de reserva que poderia entrar no mercado a qualquer momento com as mesmas habilidades dos inseridos” (MACIEL; GRILLO, 2009, p. 274).

Conforme Souza (2017), a passagem, sem interrupção, da escravidão à produção da “ralé” fez com que os excluídos herdassem todo o preconceito pelos mais frágeis. “O excluído, majoritariamente negro e mestiço, é estigmatizado como perigoso e inferior e perseguido não mais pelo capitão do mato, mas, sim, pelas viaturas de polícia com licença para matar pobre e preto” (SOUZA, 2017, p. 83). Dessa forma, essa “ralé” brasileira é constituída, principalmente, de pretos e pardos, moradores das regiões mais precárias do país, submetidos aos subemprego, humilhações e negação de direitos.

Até aqui muito se falou sobre desigualdade social, pobreza, exclusão e excluídos. Mas o que seria inclusão? Qual seu conceito? O que os pensadores tem a dizer sobre ela? É um processo que dialoga com a exclusão? Quais suas particularidades?

Conforme fora salientado anteriormente, os debates acerca da exclusão são relativamente recentes no pensamento científico. Logo, o conceito de inclusão, como não poderia deixar de ser, também é uma discussão contemporânea, visto que estabelece uma relação dialética com a exclusão. Assim sendo, a inclusão representa o antagonismo à exclusão. Segundo Weber (2009) a inclusão social não se trata apenas do respeito aos direitos sociais, mas está relacionada ao reconhecimento da diferença, da diversidade cultural e da pluralidade. Para Toledo (2008, p. 54) o conceito de inclusão é holístico e tem como referência os ideais de cidadania, “é garantir a toda pessoa condições objetivas para fruição de bens naturais, sociais e culturais, frutos da produção coletiva, mas que se encontram distribuídos de forma muito desigual”.

De acordo com Burity (2006) a inclusão representa um problema de aceitação e de administração. Aceitação enquanto capacidade para reconhecer e entender as insatisfações, os conflitos sociais, e a diversidade social e cultural. Administração como habilidade de gerenciamento de recursos, programas e projetos em prol de tais demandas populares. Em concordância com esse pensamento, Lopes (2011) diz que inclusão é uma questão de práticas que subjetivam os indivíduos e de governamentalidade.

Nos discursos atuais sobre inclusão é possível notar um distanciamento do caráter quantitativo neoliberal que atribuía à renda uma posição central. Ao

contrário dessa visão, as exposições recentes concentram suas atenções em aspectos subjetivos como a diversidade social e cultural, a identidade, a diferença, os valores, o sentimento de pertencimento, entre outros. De acordo com Burity (2006, p. 39)

O discurso da inclusão hoje modula seu enfrentamento das persistentes e gritantes desigualdades na compreensão, aceita voluntariamente ou sob pressão, de que pobreza, miséria, discriminações, violência, não podem ser enfrentadas sem que se leve em conta aspectos culturais e identitários. Seja como variáveis explicativas das desigualdades, seja como recurso fundamental à sua superação, louva-se a multiplicidade, o brilho e a força das diferenças como um trunfo e não tanto/mais como um obstáculo à justiça social.

Para Habermas (2007, p. 157), a inclusão de pessoas “produz um novo patamar para uma integração social abstrata, juridicamente mediada”. Sendo essa inclusão “juridicamente mediada” ela pode ser controlada pelo governo ou até mesmo por grupos sociais interessados em manter *status quo*.

Inclusão e exclusão são invenções da contemporaneidade e que estabelecem uma relação dialética entre si, por isso estão conectadas dentro de uma mesma base epistemológica, política, cultural e ideológica. Ambas definem as posições dos indivíduos dentro da sociedade, estabelecendo a idealização de ordem social. A concepção dessa norma social, que classifica, compara, avalia, inclui e exclui, acaba concebendo fronteiras imaginárias que servem para autorizar ou negar que as pessoas ingressem ou saiam dessa demarcação (LOPES, 2007).

A lógica dessa tão falada inclusão, mais exclusão ou inclusão precária do que integração de fato, é a subordinação dos excluídos às regras do jogo. Conforme Lopes (2007), cada vez mais é exigido dos esquecidos uma razão individualista, em detrimento do sujeito social, que seja capaz de buscar individualmente por sustentabilidade, empreendedorismo, empregabilidade, etc.

“Articulada na Modernidade, a inclusão carrega consigo o desejo de demarcação territorial e relacional da diferença” (LOPES, 2007, p. 12). A delimitação da diferença, que por vezes pode ser tida como indesejada, também estabelece uma relação dialética com a identidade. O estabelecimento de uma identidade

hegemônica, relacional e territorialmente demarcada, faz com que o sujeito diferente passe ser visto como uma pessoa abominável em certos círculos sociais.

A identidade é uma definição política que diz respeito à integração de pessoas em uma sociedade hierarquizada e excludente. Ela se estabelece através do enfrentamento pelo poder na dialética da inclusão/exclusão, e exclui ou inclui fragmentos sociais de seus direitos, sem prejuízo à ordem e harmonia social (SAWAIA, 2001). A definição de quem vai fazer parte do grupo dos excluídos ou do círculo dos incluídos se dará através do resultado dessa disputa pela hegemonia, quando, como resultado desse processo, existirá uma nova relação dialética, agora, entre dominador e dominado. Para Silva (2000, p. 82)

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem está incluído e quem está excluído (2000, p. 82).

A relação que se estabelece entre diferença e inclusão não visa diminuir a diversidade existente na sociedade. A diferença é produzida por meio de saberes e práticas culturais e sociais da pluralidade no processo histórico. Ela é necessária para os movimentos de resistência às práticas excludentes, classificatórias, discriminatórias e hierárquicas (LOPES, 2007).

A questão da exclusão social vai além da segregação de sujeitos. Ela dialoga, principalmente, com a problemática da desigualdade social. A medida em que as pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica vão sendo excluídas, ou melhor, passam a ter uma inclusão precária na sociedade, elas deixam de ter acesso a diversos direitos fundamentais, individuais e coletivos, e a bens públicos. Todo esse sistema de geração de subcidadania se retroalimenta e coloca os indivíduos em um mundo onde a lógica perversa se traduz em pobreza, humilhação, desigualdade e discriminação.

Tenho certeza, contudo, de que a mistura explosiva de crescente desigualdade social e volume cada vez maior de sofrimento humano relegado à condição de "colateralidade" (marginalidade, exterioridade, removibilidade, de não ser uma parte legítima da agenda política) tem todos os sinais para se tornar, potencialmente, o mais desastroso dos problemas

que a humanidade será forçada a confrontar, administrar e resolver no século atual (BAUMAN, 2013, p. 16).

Retomando o raciocínio de Jessé Souza sobre a “ralé” brasileira, observamos que pretos e pardos estão sempre em condições de exclusão, melhor dizendo, em situação de inclusão precária. Em 2015, as pessoas pretas ou pardas “estavam 73,5% mais expostos a viver em um domicílio com condições precárias do que brancos” (IBGE, 2016, p. 85).

No tocante ao mercado de trabalho, em 2017, a população branca recebeu, em média, 72,5% a mais do que pretos ou pardos. No mesmo ano, independentemente do grau de instrução, as taxas de empregabilidade dos brancos foram sempre superiores. Em complemento a isso tem-se que os índices de trabalho informal, em 2017, mostraram que a população preta ou parda está mais suscetível a essa forma de emprego (IBGE, 2018).

Em termos de mobilidade social, existe uma “estrutura ocupacional intergeracional mais rígida para a população preta ou parda se comparada à população branca” (IBGE, 2017, p. 91). Ou seja, a herança ocupacional dos pais age como um impeditivo maior para pretos e pardos ascenderem aos mais altos estratos sociais do que para brancos.

Nesse sentido, é preciso compreender quem compõe a “ralé” brasileira e por quê estes sujeitos são excluídos dos processos produtivos, ou melhor, incluídos de forma precária segundo a lógica capitalista. Portanto, a formulação de todo e qualquer projeto ou política que tenha por objetivo trabalhar a dialética exclusão/inclusão deve passar, necessariamente pela valorização dos saberes, experiências e identidades dos excluídos. Deve-se pensar a política pública através da valorização das diferenças e da diversidade cultural. É preciso problematizar a situação do modo de produção capitalista e procurar romper com essa lógica de inclusão marginal, caso contrário, estará expulsando enormes camadas da sociedade do convívio social e, assim, alimentando o círculo vicioso da pobreza e vulnerabilidade.

2.4 Pobreza e vulnerabilidade

A construção histórica-social-cultural do Brasil, plena de patriarcalismo e preconceitos de raça, provocou sérios desequilíbrios sociais. O Brasil contemporâneo, ainda, é marcado pela negação de direitos sociais mínimos a grandes contingentes populacionais, tendo como consequência altos índices de pobreza e vulnerabilidade.

Como uma ideia complexa, a pobreza pode ser entendida através de inúmeras abordagens que explicam suas particularidades. Para Salama e Destremau (1999, p. 110), a pobreza evidencia uma “noção de carência (de dinheiro, educação, alimentação, integração, relações, liberdade, seguridade, dignidade, etc.) em relação a uma norma de referência que vai separar a “normalidade” da pobreza”. A grosso modo, podem ser utilizadas duas linhas de interpretação sobre a pobreza: uma com fatores de índices multidimensionais, que a considera demasiadamente complexa para ser explicada pela simples escassez de rendimentos; e outra, que toma como medida os padrões de insuficiência de renda (SOARES, 2009).

Essas correntes dualistas de classificação da pobreza assumem explicações dialéticas entre os conceitos que a caracterizam. De acordo com Silva (2002), o dualismo conceitual está presente nas concepções de pobreza objetiva e pobreza subjetiva, pobreza absoluta e pobreza relativa, pobreza estrutural e pobreza conjuntural.

A primeira relação dialética estabelece-se entre pobreza objetiva e subjetiva. A definição de pobreza objetiva refere-se às condições de vida de uma população. Ela está relacionada à renda e ao consumo, e é subordinada a condições econômicas, sociais e políticas (SILVA, 2002). Já a concepção subjetiva da pobreza diz respeito à opinião das pessoas sobre a renda que consideram necessária para obter os mínimos vitais (SOARES, 2009). Percebe-se, aqui, que o dualismo teórico não limita o debate, pelo contrário, as argumentações mostram-se complementares e confirmam o pensamento de Salama e Destremau (1999, p. 18) pois, “a pobreza é, ao mesmo tempo, um fato e um sentimento”.

O segundo dualismo conceitual refere-se à pobreza absoluta e à pobreza relativa. A concepção de pobreza absoluta alude a uma renda considerada

insuficiente para “obter os bens considerados essenciais que permitam manter uma reprodução puramente física (nutrição, vestuário, moradia, saúde, aquecimento)” (SILVA, 2002, p. 20). É a partir desse conceito que são elaboradas as linhas de pobreza (ROMÃO, 1982; SOARES, 2009). No tocante à pobreza relativa, considera-se o padrão de vida dominante e os valores médios de renda de uma dada sociedade. Nesse sentido, a pobreza relativa refere-se à desigualdade na distribuição de renda (ROMÃO, 1982; SILVA, 2002; SOARES, 2009).

A última relação dual dá-se entre pobreza estrutural e conjuntural. De acordo com Barros, Camargo e Mendonça (1994, *apud* SILVA, 2002, p. 23),

Um terceiro grupo de concepção tipológica da pobreza, identificado na literatura, é o que os autores denominam de pobreza estrutural e pobreza conjuntural. É considerado pobre estrutural aquele que vem recebendo ao longo de um período substancial de sua vida - rendas incompatíveis com suas necessidades básicas, e pobreza conjuntural refere-se àqueles que, por causas circunstanciais (desemprego conjuntural, doença temporária, ruptura familiar etc.), têm sua renda rebaixada num nível inferior à linha de pobreza.

Essas não são as únicas formas de discutir a pobreza. Na conjuntura atual o conceito de “nova pobreza” tem se tornado evidente. Essa concepção relaciona-se à crise do mundo do trabalho, com a precarização das relações laborais e dos direitos trabalhistas (WANDERLEY, 2001; BEZERRA, 2015). Trata-se de uma definição que associa a fragilização das relações de trabalho com a expulsão de contingentes populacionais, por longos períodos, do mercado produtivo (WANDERLEY, 2001). Segundo Euzéby (1991, *apud* SILVA, 2002, p. 23) os novos pobres são trabalhadores desempregados por longos períodos de tempo, “trabalhadores precarizados, famílias monoparentais sem qualificação profissional, ou trabalhadores com qualificação desatualizada, podendo transformar-se nos pobres tradicionais do futuro”.

No contexto contemporâneo de agravamento das rupturas sociais que envolvem pobreza, desemprego e seguridade social, surgiu o conceito de Desqualificação Social que foi introduzido por Serge Paugam. Para Paugam (2001, p. 68), o conceito de desqualificação social:

[...] caracteriza o movimento de expulsão gradativa, para fora do mercado de trabalho, de camadas cada vez mais numerosas da população - e as experiências vividas na relação de assistência, ocorridas durante as diferentes fases desse processo. Cumpre realçar que o conceito de desqualificação social valoriza o caráter multidimensional, dinâmico e evolutivo da pobreza e o status social dos pobres socorridos pela assistência.

De acordo com Paugam (2001), a desqualificação social é uma das formas de relação entre os pobres e o resto da sociedade. Esta correspondência se dá através da estigmatização, da maneira própria de integração que caracteriza a situação dos pobres, da resistência ao descrédito, da heterogeneidade dos assistidos, e do contexto histórico-social do próprio processo de desqualificação social.

Paugam (2001) aponta, ainda, para as fases da desqualificação social. Segundo o autor, esse processo dá-se através do enfraquecimento e da ruptura dos vínculos sociais. O enfraquecimento corresponde às fases de fragilidade - precariedade social e profissional - e de dependência - submissão serviços sociais. Conforme Paugam (2001, p. 76), a ruptura dos vínculos sociais é quando as pessoas “enfrentam problemas em todos os setores da vida. Elas saem das malhas da proteção social e deparam-se com situações em grau crescente de marginalidade, onde a miséria é sinônimo de dessocialização”.

Outro conceito importante, na atualidade, é a noção de vulnerabilidade. Para Blaikie *et al.* (1996), a vulnerabilidade é o grau de exposição às ameaças derivadas de condições econômicas ou sociais que põem em risco a subsistência do indivíduo.

Bezerra (2015) destaca a contribuição de Lúcio Kowarick para a interpretação de vulnerabilidade. Segundo a autora, Kowarick trabalha questões como a fragilização de direitos sociais e civis, noções de pobreza urbana e subcidadania, e apresenta a concepção de vulnerabilidade socioeconômica e civil. Conforme Kowarick (2009, *apud* BEZERRA, 2015), a vulnerabilidade socioeconômica é a situação de abandono das esferas mais pobres da sociedade no que se refere aos direitos sociais básicos de cidadania como saúde, educação e trabalho. Já a vulnerabilidade civil diz respeito à integridade física das pessoas e à exposição a violências como assaltos, espancamentos e extorsões.

De acordo com Kowarick (2002), para entender o problema da pobreza é preciso compreender a noção de “questão social”. Para a socióloga Vera Telles (1996, p. 85), a questão social:

é o ângulo pelo qual as sociedades podem ser descritas, lidas, problematizadas em sua história, seus dilemas e suas perspectivas de futuro. Discutir a questão social significa um modo de se problematizar alguns dos dilemas cruciais do cenário contemporâneo: a crise dos modelos conhecidos de welfare state (que nunca se realizou, é bom lembrar), que reabre o problema da justiça social, redefine o papel do Estado e o sentido mesmo da responsabilidade pública; as novas clivagens e diferenciações produzidas pela reestruturação produtiva e que desafiam a agenda clássica de universalização de direitos; o esgotamento do chamado modo fordista de regulação do mercado de trabalho e que, nas figuras atuais do desemprego e trabalho precário, indica uma redefinição do lugar do trabalho (não a perda de sua centralidade, como se diz correntemente) na dinâmica societária, afetando sociabilidades, identidades, modos de existência e também formas de representação.

Nesse sentido, Kowarick (2002) sublinha que, no Brasil, existem várias questões sociais, porém, a que mais se destaca no contexto da vinculação entre Estado e sociedade é o problema pertinente aos direitos de cidadania. Para o autor, existe uma separação social entre o topo e a base da pirâmide social brasileira geradora de uma subcidadania relegada aos mais pobres.

Kowarick (2000, *apud* KOWARICK, 2002) aponta que a situação de subcidadania urbana cumpre o papel de justificar o controle social das pessoas em situação de pauperismo. A partir das condições de moradia, os olhares moralizantes passam a relacionar sexo, idade, organização familiar e hábitos dos mais pobres à vadiagem e à criminalidade.

Apesar de não ser esclarecido de forma consensual, o pauperismo é uma condição que afeta bilhões de pessoas e que está presente em todos os países do mundo, com maior ou menor intensidade. O problema da pobreza precisa ser combatido, porém, para isso, conforme salienta Arroyo (2013), é preciso superar a visão moralizante que predomina na sociedade, associando os pobres à indolência, à preguiça, à aversão ao trabalho, à violência, às drogas, à economia informal e às mentalidades primitivas.

Para Arroyo (2013), existe um discurso atual que visa justificar a exclusão e a desigualdade a que são relegados os miseráveis através da sua inadequação

laboral, incompetência e opções pessoais. No entanto, o autor esclarece que a crise do trabalho assalariado, a estagnação econômica e a concentração de renda é que são os verdadeiros causadores da pobreza extrema.

A pobreza precisa ser problematizada em todos os seus sentidos e expressões. Segundo Bezerra (2015, p. 285) a pobreza é uma “expressão-limite da questão social, em sua vinculação originária com o modo de vida capitalista, produtor e reproduzidor de múltiplas desigualdades e discriminações”. Para a autora, a lógica capitalista, de exploração do trabalhador e de acumulação das riquezas, é condição principal para a existência da pobreza.

De acordo com Arroyo (2013, p. 112):

Esse quadro não é conjuntural, ele é histórico, configura o padrão de trabalho das sociedades colonizadas. É um padrão que condena ao não trabalho e aos trabalhos mais precários de miséria e de sobrevivência os grupos sócio-étnico-raciais, de gênero, dos campos e das periferias urbanas. Esse padrão racial de trabalho continua produzindo os destinatários históricos da pobreza extrema.

Para Arroyo (2013), o problema da pobreza é uma questão social que força o Estado a reconhecer o seu dever como agente promotor de programas e políticas sociais e o reconhecimento de que os coletivos empobrecidos são, também, sujeitos de direitos sociais como alimentação, moradia e uma vida digna.

Entendendo a perspectiva de que o Estado tem o dever de adotar iniciativas sociais para o controle e redução do pauperismo é que surgem as linhas administrativas de pobreza. São linhas administrativas porque o Estado age como garantidor do que seria o mínimo para a sobrevivência. Porém, sabe-se que essa é uma perspectiva autoritária que despreza as reais necessidades de um coletivo tão heterogêneo como o das pessoas em situação de pobreza.

No Brasil, o artigo 18 do Decreto 5.209, de 17 de setembro de 2004, que regulamenta o Programa Bolsa Família (BRASIL, 2004), caracteriza pobreza pela renda familiar mensal per capita de até R\$ 178,00 e extrema pobreza pela renda familiar mensal per capita de até R\$ 89,00.

Atualmente, o Banco Mundial utiliza 3 linhas de pobreza diferentes. Existe uma linha de pobreza internacional estabelecida em 1,90 dólares/dia, per capita,

para países com renda baixa. A segunda foi fixada em 3,20 dólares/dia, para países com renda média baixa, e a terceira em 5,5 dólares/dia, para nações com renda média alta. Essas duas últimas linhas da pobreza foram desenvolvidas para atender aos países em desenvolvimento. É uma nova metodologia que ajuda a adequar melhor as análises das diferentes realidades entre os países (FERREIRA; SANCHEZ, 2017). Segundo IBGE (2018) o Brasil é classificado como um país de renda média alta.

Para ilustrar a situação brasileira, considerando 1,90 dólares/dia per capita, em 2016, 6,6% das pessoas estavam abaixo desse patamar e em 2017 esse número passou para 7,4%. Este crescimento se deu em todas as regiões do país, exceto na região Norte. Considerando a linha de 3,20 dólares/dia, o número de brasileiros abaixo dessa referência era 12,8%, em 2016, e passou para 13,3%, em 2017, com aumento em destaque para a região Nordeste. Se a linha a ser observada for a de 5,5 dólares/dia, o percentual foi de 25,7%, em 2016, para 26,5% em 2017, com a maior parte das pessoas em situação de pobreza residindo na região Nordeste. No que diz respeito à população em situação de pobreza, no total, os maiores índices são nas regiões Norte e Nordeste (IBGE, 2018).

Ainda segundo IBGE (2018, p. 60):

Um dos grupos vulneráveis são pessoas que moram em domicílios formados por arranjos cujo responsável é mulher sem cônjuge com filhos de até 14 anos de idade (56,9%), e se o responsável desse tipo de domicílio (monoparental com filhos) é mulher preta ou parda, a incidência de pobreza sobe ainda mais, a 64,4%. Da mesma forma, a pobreza atinge mais as crianças e adolescentes de até 14 anos de idade (43,4%) e a homens e mulheres pretos ou pardos.

Uma explicação plausível para essa situação de maior pauperismo e vulnerabilidade de pretos e pardos está no fato de comporem, percentualmente, a maior fatia da população das regiões Norte e Nordeste¹⁹, e dos espaços periféricos das grandes cidades. As regiões Norte e Nordeste possuem os menores rendimentos per capita, a maior informalidade em relação ao mercado de trabalho e os maiores índices de pobreza do país.

¹⁹ Pretos e pardos correspondem a 73,7% da população da região Norte e 69,2% do Nordeste (IBGE, 2011).

Apesar de os grupos pauperizados comporem a maior parcela da população brasileira, eles estão sub-representados no ensino superior. À vista disso, a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que propõe a reserva de vagas no ensino superior, usa como critérios, entre outros, recortes de renda e de etnia.

Todavia, não adianta facilitar o ingresso do estudante no ensino superior, é preciso garantir a continuidade do discente na universidade até a conclusão do curso. Assim sendo, a Portaria Normativa Nº 39, de 12 de dezembro de 2007, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), tem como parâmetro que os alunos sejam selecionados por critérios socioeconômicos. Complementarmente, o Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o PNAES, estabelece que o atendimento, prioritariamente, será de discentes egressos do ensino público e com renda de até 1,5 salário-mínimo per capita.

Destarte, a questão da pobreza, com suas várias interpretações e particularidades, contribui para a compreensão dos aspectos mais significativos da exclusão e da desigualdade. O pauperismo e as vulnerabilidades a que estão sujeitos milhões de brasileiros, em especial, pretos, pardos e indígenas, servem de pretexto para que membros da classe dominante estigmatizem e discriminem os desvalidos.

2.5 A estigmatização do outro

As relações sociais, em uma sociedade globalizada, é marcada por uma série de conflitos que representam de maneira contundente as distorções nas relações entre os diversos atores sociais. Esses confrontos são encarados sob a ótica das relações de poder que, através da dialética dominante/dominado, cria estigmas com o objetivo de marcar o que é “diferente”, excluindo-o do convívio social digno.

O termo estigma foi criado pelos gregos para destacar os sinais corporais que eram marcados, através da violência, em escravos, criminosos, traidores, entre outros. O portador de tais sinais passaria a ser excluído do convívio social e seria alvo de descrédito quanto à questão moral (GOFFMAN, 1988). Para Ronzani, Noto e Silveira (2015),

O estigma é uma construção social que representa uma marca a qual atribui ao seu portador um status desvalorizado em relação aos outros membros da sociedade. Ocorre na medida em que os indivíduos são identificados com base em alguma característica indesejável que possuem e, a partir disso, são discriminados e desvalorizados pela sociedade.

As marcas acima referidas não trazem consigo, de forma inata, quaisquer qualidades ou defeitos. Essas características são produzidas através das relações sociais que forjam os rótulos e as subjetividades (TEIXEIRA FILHO, 2005). Para o autor, a geração desses estigmas está diretamente ligada aos processos de subjetivação que podem ser produzidos por homogeneização ou por singularização.

Conforme Teixeira Filho (2005) os processos de subjetivação homogeneizante²⁰ tem por critério gerar uma moral universal que desconsidera as diferenças no modo de viver, criar, amar, entre outros. Já o processo de singularização é caracterizado pelo movimento constante e heterogêneo. É através da singularização que ocorre o rompimento com modelos pré-estabelecidos, assim, as marcas podem ser destituídas de atributos a ela associados de forma a serem ressignificadas.

De acordo com pesquisador Erving Goffman, em sua obra “Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada” de 1988, é possível constatar a existência de uma identidade social que pode ser virtual ou real. Para o autor a identidade social virtual é aquela atribuída ao sujeito através de concepções hegemônicas pré-estabelecidas, são impressões que os outros formam a respeito de uma pessoa. Por sua vez, a identidade social real é aquela baseada em atributos concretos demonstrados pelo ser social.

Além das identidades acima referidas, Goffman (1988) apresenta a noção de identidade pessoal. Segundo o pesquisador a identidade pessoal refere-se à hipótese de que cada indivíduo é único em termos de sinais de identificação pessoal. O autor explica que é justamente através dessa unicidade que ele se diferencia dos demais criando uma história ininterrupta e singular dos fatos sociais.

²⁰ Um exemplo de subjetivação homogeneizante é quando se atribui a um indivíduo uma determinada identidade social estabelecida por meio de categorias e atributos considerados comuns e naturais.

De acordo com Goffman (1988) podem-se mencionar três tipos de estigma distintos, a saber:

Em primeiro lugar, há as abominações do corpo - as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. Em todos esses exemplos de estigma, entretanto, inclusive aqueles que os gregos tinham em mente, encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social quotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto. Nós e os que não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão serão por mim chamados de *normais*. (GOFFMAN, 1988, p. 14)

A estigmatização e as marcas, propriamente ditas, revelam relações de dominação e de poder. Os sujeitos estigmatizados sofrem com a exclusão, o preconceito e a discriminação. Para Parker (2013), o estigma e o preconceito possuem processos sociais bastante parecidos e em ambos os casos abrangem categorização, rotulagem, estereotipagem e rejeição social. Conforme Parker (2013, p. 28) os dois conceitos são “atitudes negativas adotadas por alguns em relação a valores específicos de outros: minorias raciais e étnicas, pessoas com doenças mentais, pessoas com HIV, e assim por diante”.

Para Goffman (1988) as pessoas *normais* creem que os estigmatizados possuem uma humanidade parcial e por isso são objetos de discriminação. Assim sendo, cria-se uma teoria do estigma para explicar essa inferioridade baseada nas diferenças e usam-se termos específicos de representação que reforçam essa discriminação.

A determinação de um estigma ocorre de forma arbitrária lançando um olhar sobre a identidade do outro. Conforme Goffman (1988) a manipulação do estigma se dá através da criação de estereótipos que traduzam as possibilidades de construção de comportamentos normativos em relação à moral. Ou seja, a manipulação do estigma também é a manipulação de identidade, pois criam-se

normas do que viria a ser a identidade padrão desrespeitando quaisquer formas de pluralidade sociocultural.

Tratar de indivíduos estigmatizados é tratar de sujeitos discriminados e excluídos. A imposição social de um estigma, ou seja, a marcação de uma diferença em relação a uma identidade normativa produz reflexos sociais e psicológicos na vida dessas pessoas. Grupos de indivíduos são atirados à margem do convívio social digno, e sofrem com todo tipo de preconceito e discriminação. A população negra é trancafiada nas periferias das grandes cidades, relegadas ao subemprego e ao racismo estrutural que impede qualquer mobilidade social. As mulheres tem a identidade marcada por acepções de gênero sofrendo um controle social do seu comportamento, além de violências físicas e das desigualdades com relação às condições salariais. Os membros da comunidade LGBTTT+ sofrem violências diárias, físicas e psicológicas, enfrentam dificuldades no mercado de trabalho e no convívio social.

Para Ronzani, Noto e Silveira (2015, p. 8), “É importante compreender que o estigma existe em um círculo vicioso: o estigma encoraja o preconceito e a discriminação e estes, por sua vez, reforçam a ocorrência do estigma”. Ou seja, é um sistema que se retroalimenta sempre em uma constante.

À vista disso, para construir uma sociedade mais justa e plural deve-se combater todas as formas de estigmatização, preconceito, discriminação, desigualdade e exclusão, sobretudo, as relativas a raça e classe social, com o objetivo de romper com esse círculo vicioso que condena as pessoas estigmatizadas à pobreza e à dominação social por grupos hegemônicos.

2.6 Raça e Classe

Os modos de socialização no mundo capitalista contemporâneo colocam em questão a divisão da sociedade em classes sociais. As posições dentro da estrutura de classes são produzidas através da exploração do trabalho assalariado e distribuídas segundo critérios de dominação. Hasenbalg (2005) destaca que dois pressupostos são importantes para a compreensão da desigualdade social e da divisão da sociedade em classes: a teoria de classes e a teoria da estratificação.

A primeira vem da tradição marxista e está relacionada ao modo de produção baseado na propriedade dos meios de produção e na exploração do trabalho assalariado. Cada modo de produção sugere duas classes sociais antagônicas em interação. A mudança de posição dentro da estrutura de classes só é possível com o deslocamento entre os diferentes modos de produção. O modo de produção capitalista é marcado pela distribuição irregular dos meios de produção que, através da extração da mais-valia, provoca a exploração do trabalhador e a acumulação do capital pelo capitalista. A segunda relaciona-se ao sistema de desigualdade social e ao valor da liberdade individual. A estratificação concerne a distribuição desigual de recompensas e privilégios e o processo de busca individual por status. Dessa forma, pressupõe uma hierarquia dos estratos sociais - onde há a transmissão geracional das desigualdades - tendo como ponto central a distribuição e o consumo do produto social (HASENBALG, 2005).

Para Hasenbalg (2005), as disparidades na distribuição estão relacionadas às capacidades produtivas. A divisão do produto social - como renda, lucros, juros e salário - é determinada pelas relações de produção estabelecidas historicamente. Ou seja, os detentores do capital receberão mais produto social do que os trabalhadores, visto que o capital presume o lucro e o trabalho assalariado supõe o salário. Assim sendo, o próprio modo de produção capitalista regula as mudanças de nível dentro da hierarquia social.

De acordo com Bourdieu (2007), a posição de cada indivíduo no espaço social se dá, em primeiro lugar, pelo acúmulo global de capital que dispõe e, em segundo lugar, pela importância relativa entre os diferentes capitais - econômico, social²¹, cultural²² - que possui. Souza (2017, p. 88-90) reconhece que:

As classes sociais só podem ser adequadamente percebidas, portanto, como um fenômeno, antes de tudo, sociocultural e não apenas econômico. [...] As classes sociais, pela força da transmissão familiar, vão reproduzir, por sua vez, capitais que serão decisivos na luta de todos contra todos pelos recursos escassos. Na base da nova hierarquia social moderna está a luta entre indivíduos e classes sociais pelo acesso a capitais, ou seja, tudo aquilo que funcione como facilitador na competição social de indivíduos e

²¹ Capital de relações mundanas que podem, se for o caso, fornecer "apoios" úteis; assim como capital de honorabilidade e de respeitabilidade que, muitas vezes, é indispensável para atrair ou assegurar a confiança da alta sociedade e, por conseguinte, de sua clientela, além da possibilidade de servir de moeda de troca, por exemplo, em uma carreira política (BOURDIEU, 2007).

²² Capital herdado diretamente da família ou dos anos no sistema escolar (BOURDIEU, 2007),

classes por todos os recursos escassos. Como, na verdade, todos os recursos são escassos e não apenas os recursos materiais como carros, roupas e casas, mas também os imateriais como prestígio, reconhecimento, respeito, charme ou beleza, toda a nossa vida é pré-decida pela posse ou ausência desses capitais.

A manutenção ou modificação de posições dentro da estrutura social deve-se às estratégias de reconversão do capital. Essa reconversão é a transformação de determinado capital em outro diferente. É através desse mecanismo que podem ocorrer os deslocamentos verticais - ascendente ou descendente dentro de um mesmo plano - e os deslocamentos transversais - que implicam mudanças de plano (BOURDIEU 2007).

As camadas mais subalternas da sociedade, ou seja, as pessoas em situação de pobreza e vulnerabilidade social - compostas em sua maioria por pretos e pardos - são as que mais estão expostas a essa lógica capitalista, pois estão na condição de dominados de uma pequena elite - geralmente branca - que detém os meios de produção e controla a distribuição do produto social. Portanto, além da divisão da sociedade em classes, nota-se o componente racial como um produtor de desigualdades e exclusões²³.

Os elementos que remetem a raça²⁴, racismo²⁵ e preconceitos raciais, na perspectiva marxista, são explicados, em geral, pela sua inserção na estrutura de classes como mecanismos de dominação. Esses elementos são percebidos como instrumentos da elite capitalista para manipular e dividir os trabalhadores, ou seja, são subprodutos indispensáveis para progresso capitalista (HASENBALG, 1982, 2005). Para Hasenbalg (1982, p. 77-78):

²³ Ribeiro (2015) aponta que a divisão da estrutura de classes no Brasil tem em sua cúpula o patronato, cujo poder decorre da riqueza vinda da exploração econômica, e o patriciado cuja influência origina-se na ocupação de cargos. Logo abaixo, vem uma classe intermediária de profissionais liberais, professores e pequenos ofícios. E por último situa-se a classe composta por uma grande massa de oprimidos, especialmente, negros, mulatos e moradores das favelas e periferias.

²⁴ O uso do termo raça levanta o debate entre dois grupos. Um que considera aspectos biológicos para negar a existência de raças humanas e outro que apoia-se em aspectos sociológicos para debater as práticas e crenças discriminatórias e preconceituosas de modo a problematizar o conceito de raça (GUIMARÃES, 1999). Neste trabalho será utilizada a concepção proposta pelas Ciências Sociais.

²⁵ Para Guimarães (2004, p. 17), o racismo pode ter muitos significados. Um deles é a aceção de uma doutrina "que prega a existência de raças humanas com diferentes qualidades e habilidades". O outro significado se refere ao racismo como um conjunto de atitudes pautados na ideia de uma superioridade racial, seja ela estética, moral, física ou intelectual.

O relegamento do preconceito racial, racismo e identidades étnicas à esfera superestrutural, reflexo das relações de classe, subestima o papel dos fenômenos raciais e étnicos na análise de sociedades pluriraciais e multiétnicas. A insistência em contextualizar o negro simplesmente como um segmento explorado (ou superexplorado) da classe trabalhadora e explicar as hierarquias raciais unicamente em termos dos interesses e estratégias da classe capitalista tende a ofuscar o que há de específico na opressão racial.

Um conceito que ganha notoriedade nos Estados Unidos a partir da Segunda Guerra Mundial é a “teoria colonial das relações raciais”. Diferentemente das teorias acadêmicas que pregavam a assimilação²⁶, essa nova ideia de se pensar as relações raciais observa a existência de uma associação colônia-metrópole que representa a questão racial. A primeira retrata as minorias raciais e a segunda as populações dominantes. Essa concepção baseia-se na ideia de que grupos raciais marginalizados são dominados como consequência da entrada forçada em uma sociedade estabelecida e a submissão às diversas formas de trabalho precarizado. A teoria colonial das relações raciais sugere que minorias raciais estão sujeitas a desvantagens psicológicas, culturais e econômicas e que, até mesmo os brancos não capitalistas, beneficiam-se das vantagens desse sistema de opressão. A crítica a essa corrente de pensamento fundamenta-se no fato de que, tal como a teoria marxista que minimiza as questões raciais, a teoria colonial deixa de considerar os efeitos das estruturas de classe (HASENBALG, 2005).

Do ponto de vista sociológico observa-se que a teoria de classes e a concepção colonial das relações raciais, em certa medida, são equivalentes, porque ambas estão fundamentadas na relação de subordinação e dominação dos sujeitos precarizados.

Nesse sentido, a raça está inserida na lógica do modo de produção capitalista relativamente à reprodução das classes sociais, ou seja, a ocupação dos lugares na estrutura de classes e no sistema de estratificação social (HASENBALG, 2005). Para Florestan Fernandes (2008), existe uma pressão sobre negros e

²⁶ Abordagens teóricas difundiam que os preconceitos raciais desapareceriam com o passar dos anos pela incorporação das minorias étnicas. Essa concepção associa as situações de vulnerabilidade a que estão expostos os grupos marginalizados à sua própria “incompetência” (HASENBALG, 1982).

mulatos para aderirem aos padrões de comportamento e valores da ordem social competitiva, mas que em nada altera as estruturas de dominação.

Se a estrutura de classes surgiu com o modo de produção capitalista, o processo de dominação racial, como o conhecemos, tem sua gênese no período colonial com o descobrimento de novos territórios e a sujeição das populações locais às condições sub-humanas de vida.

Com o fim do período colonial e a libertação dos escravos, o preconceito racial, em muitos casos, permaneceu conservado em benefício dos grupos dominantes. Munanga (1999) explicita a forma como se desenvolveu as relações étnico-raciais em duas ex-colônias europeias, Brasil e Estados Unidos. Segundo o autor, em ambos os países era comum, durante o período colonial, ocorrer relações interracialis. A diferença reside no fato de que no Brasil, ao contrário dos Estados Unidos, observou-se um maior reconhecimento de paternidade dos filhos mestiços por parte dos pais brancos. Para Munanga (1999), dessa forma os Estados Unidos teceram uma ideologia racial, uma linha de cor, com vistas a impedir a existência de um sujeito intermediário. Já no Brasil, o mestiço dispunha de um status superior ao negro mas inferior ao branco, fato esse que pode ter colaborado para o pouco sentimento de solidariedade com os negros.

Essa miscigenação brasileira, em certa medida, mostra seu caráter assimilacionista através da expectativa de branqueamento da população negra. Tal característica cria, no Brasil, um tipo de racismo que não está relacionado à origem racial, mas a cor dos sujeitos, de modo que o mulato pode ser, em alguns casos, incorporado à comunidade branca. Esse racismo assimilacionista brasileiro revela-se cruel à medida em que procura esconder as violências a que submete os afrodescendentes (RIBEIRO, 2015).

Munanga (1999) evidencia que a percepção de cor no Brasil é vacilante, pois, no caso dos mestiços, elementos não raciais (educação, renda, cultura e outros) podem dar a medida da compreensão, pela sociedade, dos seus traços negroides. Ainda de acordo com Munanga (1999, p. 88):

A maior parte das populações afro-brasileiras vive hoje nessa zona vaga e flutuante. O sonho de realizar um dia o “passing” que neles habita enfraquece o sentimento de solidariedade com os negros indisfarçáveis.

Estes, por sua vez, interiorizam os preconceitos negativos contra eles forjados e projetam sua salvação na assimilação dos valores culturais do mundo branco dominante. Daí a alienação que dificulta a formação do sentimento de solidariedade necessário em qualquer processo de identificação e de identidade coletivas. Tanto os mulatos quanto os chamados negros “puros” caíram na armadilha de um branqueamento ao qual não terão todos acesso abrindo mão da formação de sua identidade de “excluídos”.

Florestan Fernandes (2008) também clarifica a realidade racial brasileira, especialmente, a noção de tolerância racial. Para o autor, essa tolerância racial é uma condição de “neutralidade” perante a situação do negro ao não levar em consideração aspectos como a concentração racial de renda, prestígio social e poder. Ao não considerar estes aspectos, a tolerância racial brasileira preserva as condições de dominação do negro e a manutenção do status quo.

Essa noção de democracia racial, por muito tempo, não permitiu o debate sobre o racismo²⁷ ao considerar que todos eram tratados de forma igualitária no Brasil. Mas, de acordo com Guimarães (1999), o racismo brasileiro apenas trata-se como universalista, quando na verdade nega ao negro e ao índio a presença integral na sociedade. Para o autor, na inexistência de uma discriminação institucionalizada, observa-se a não efetivação de direitos limitados pela pobreza e violência. Munanga (1999) destaca que, diferentemente dos Estados Unidos onde o preconceito racial está vinculado à origem, no Brasil, a ênfase está na cor do indivíduo, com a associação entre condição sociocultural e miscigenação.

Para Guimarães (1999, p. 59), o racismo perdura por limitações da “cidadania por meio da imposição de distâncias sociais criadas por diferenças enormes de renda e de educação, por meio de desigualdades sociais que separam brancos de negros, ricos de pobres, nordestinos de sulistas”.

Souza (2006) sustenta que o preconceito no Brasil é de marca, porque a cor da pele ou os traços físicos podem ser deixados em segundo plano se o indivíduo compartilha de costumes e atitudes da cultura dominante. Ou seja, para o

²⁷ Para Guimarães (2004), racismo é o conjunto de atitudes baseado na concepção de superioridade racial em relação a moral, ética, compleição física ou intelectual, ou ainda, o sistema de desigualdades de oportunidades sociais (educação, saúde, emprego, renda, moradia) em termos raciais.

autor, o que é imperioso, no que diz respeito à preconceito no Brasil, é o *habitus*²⁸ de classe a ser valorizado ou desvalorizado, dessa forma, as discriminações estão mais vinculadas às condições socioculturais do que aos aspectos fenotípicos²⁹ do indivíduo. Ainda para Souza (2006, p. 90):

O preconceito racial é virulento e perverso posto que funciona como índice de primitividade antes de qualquer contato social. O preconceito racial deve ser combatido como política específica em qualquer esforço dirigido e conseqüente de inclusão social de setores marginalizados entre nós. [...] ainda que a cor da pele seja um dado secundário, no caso específico da formação social brasileira, em relação ao *habitus* de classe, isso, obviamente, não significa dizer que o preconceito racial não existe ou que seja de pouca importância. Significa apenas que é a invisibilidade dos aspectos culturais e simbólicos do “racismo de classe”, precisamente por aqueles autores que “compram” o conceito economicista de classe do marxismo e se tornam marxistas sem o saber, que torna a “raça” a única dimensão onde a dominação simbólica e cultural é tornada visível. Essa visibilidade da “raça” é conquistada pela invisibilidade da “classe” como dimensão cultural e simbólica de natureza não-econômica. É o desconhecimento da lógica da dominação social especificamente moderna, baseada na naturalização e na opacidade de sua “hierarquia valorativa” ancorada institucionalmente e tornada possível por práticas institucionais e sociais consumadas pré-reflexivamente, que permite que a “raça” possa ser o único índice visível de uma lógica de dominação social que lhe ultrapassa de muito.

Os debates acerca da estrutura de classes e da questão racial são elucidativos para a compreensão da situação a que as populações negras foram, e continuam sendo, submetidas. A lógica da dominação desumaniza as camadas mais precárias do estrato social através da desvalorização dos seus hábitos e da imposição de costumes dominantes.

À vista disso, os preconceitos de classe e racial, presentes na sociedade brasileira, servem de instrumento de perpetuação da pobreza e da desigualdade social. No cenário atual, milhões de brasileiros, ainda, são explorados economicamente e excluídos das mais altas camadas da sociedade. Essa conjuntura leva à estigmatização que, por sua vez, tem impacto direto na mobilidade social e na autoestima dos sujeitos precarizados. Romper com essa realidade racista

²⁸ [...] *princípio gerador* de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, *sistema de classificação (principium divisionis)* de tais práticas” (BOURDIEU, 2007, p. 162). Isto é, para o autor, o *habitus* é um sistema de disposições para a ação, gerador de diferenças hierárquicas e que está relacionado aos estilos de vida que caracteriza cada posição dentro da estrutura de classes.

²⁹ Aparência física da pessoa.

e estigmatizante se faz necessário para assegurar condições mínimas de inclusão social e emancipação humana.

3 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM FOCO: O DESENHO METODOLÓGICO

Sabemos que na atual conjuntura de globalização e financeirização da economia, as sociedades dos diferentes países estão repletas de casos de opressão, desigualdade e discriminação. O Estado, no papel de um ente mediador dos conflitos sociais e de classes, deve promover ações que visam garantir à sociedade a convivência da forma mais harmônica possível. Essa intermediação se dá através de mecanismos conhecidos como políticas públicas.

A política pública como área de conhecimento e disciplina acadêmica surgiu nos Estados Unidos devido às pesquisas sobre o comportamento dos governos, sem encetar quaisquer correspondências com as bases teóricas acerca do papel do Estado. Ela nasce como subárea da ciência política e serve para entender como e por que os governos optam por determinadas ações (SOUZA, 2006).

Na preocupação de estabelecer as bases teórico-conceituais, diferentes estudiosos propuseram inúmeras explicações a respeito do que podemos compreender como políticas públicas

No entanto, definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam o nosso olhar para o locus onde os embates em torno de interesses, preferências e idéias se desenvolvem, isto é, os governos. Apesar de optar por abordagens diferentes, as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa desses fatores (SOUZA, 2006, p. 25).

Para Barretto *et al.* (2003), política pública são as ações do Estado originadas pelas demandas da sociedade. Complementando essa definição, Rua (2012) nos indica que as políticas públicas resultam do processamento, pelo sistema político, dos *inputs* originários da sociedade e também de *withinputs* (demandas no interior do sistema político) com consequentes feedbacks sobre as temáticas abordadas. Corroborando com ambos os estudiosos, Carvalho *et al.* (2002, p.12) diz que “as políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas

que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo”.

Conforme explica Bucci (1997) políticas públicas são a organização dos meios de que o Estado dispõe para harmonizar as atividades públicas e privadas com o objetivo de desenvolver realizações socialmente relevantes e politicamente determinadas.

As políticas públicas estão sujeitas aos diferentes setores da sociedade, públicos e privados, inclusive dos que detêm o poder. Por isso, conforme explicita Pereira (1994, *apud* CARVALHO *et al.*, 2002, p. 12), “embora as políticas públicas sejam reguladas e frequentemente providas pelo Estado, elas também englobam preferências, escolhas e decisões privadas podendo (e devendo) ser controladas pelos cidadãos”.

Em se tratando de Brasil podemos citar numerosas políticas públicas, a saber: Programa Bolsa Família, Política Nacional de Assistência Social, Farmácia Popular, Lei de Cotas, Programa Nacional de Assistência Estudantil entre outras. Contudo, o Brasil não é pioneiro em políticas públicas, diversos países já possuem tradição com tais ações. Podemos observar que

As políticas públicas no Brasil têm como referência os modelos desenvolvidos em países como Estados Unidos, França e Inglaterra, que desenvolveram seus estudos científicos na década de 1970, modelos esses padronizados e de abordagens lineares, em detrimento de uma abordagem processual e contextualizada, que permitiria uma crítica à própria política, desde a sua formulação (RODRIGUES, 2008, p.43).

Em termos gerais, podemos identificar as políticas públicas como sendo um programa de ação governamental voltado para a solução de conflitos e contradições de interesses, isto é, como medidas para intervenção nos processos sociais (COSTA, 2007, p.93).

Logo, consegue-se, sintetizar as políticas públicas como a área do conhecimento que busca modificar e equilibrar as relações sociais através da atuação de um governo comprometido com o Estado democrático de direito. Essas intervenções são provocadas por demandas da sociedade e estão sujeitas a

modificações ao longo do tempo, tanto por reivindicação comunitária como por adequação da política.

Assim, do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos. Por isso, uma teoria geral da política pública implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia. As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade (SOUZA, 2006, p. 25).

Em vista disso, as políticas públicas, por possuírem esse aspecto abrangente, são formuladas e estudadas por investigadores das mais diferentes áreas do conhecimento como economistas, administradores, sociólogos, antropólogos, cientistas políticos, psicólogos, assistentes sociais, professores, nutricionistas, entre outros. Cada um desses campos da ciência tem suas particularidades, porém, eles compartilham setores de interesse geral.

Por consequência, devido a complexidade das políticas públicas ocasionadas pela complementaridade dos saberes e pela característica única do caso concreto é que elas necessitam frequentemente de acompanhamento e avaliação.

A área de avaliação de políticas públicas, com seus métodos e técnicas, desenvolveu-se após a Segunda Guerra Mundial nos países capitalistas hegemônicos com o objetivo de controlar a eficiência e a efetividade dos gastos públicos (MINAYO, 2005). No Brasil, este campo do conhecimento inicia-se, também, com caráter fiscalizatório. Na década de 1980, no contexto da redemocratização, verifica-se a expansão das avaliações marcada pela crítica do modelo utilizado e pela demanda de mais práticas participativas, transparência e controle social (SILVA, 2012). Segundo Rodrigues (2008), essa expansão no Brasil, e também na América Latina, nos anos 1980 e 1990, deve-se ao contexto da reforma do Estado, sob a ótica neoliberal.

Mas qual a definição de avaliação de políticas públicas? O que seria avaliar? Qual o significado mais utilizado? O que os estudiosos sobre o assunto

dizem? De antemão pode-se dizer que não se trata de um conceito uniforme perante a academia, mas que vem sendo ressignificado ao longo dos anos.

Por décadas as técnicas utilizadas para avaliar os programas e os projetos sociais era fundamentalmente gerencialistas, o foco encontrava-se no binômio custo-benefício. Essa noção de avaliação estava marcada por uma visão extremamente tradicional e positivista onde a eficácia, a eficiência e a efetividade eram considerados fatores determinantes. Os estudiosos chamam essa concepção de compreensão hegemônica de avaliação de políticas públicas.

Minayo (2005, p. 23), em uma definição carregada de tradicionalismo, diz que, em sentido amplo, “avaliar significa julgar, estimar, medir, classificar, analisar criticamente alguém ou algo”. A autora também cita Pabon (1985) como exemplo de tradicionalismo, pois, para o autor, avaliar é o processo de mensuração de um determinado fenômeno, o confronto entre resultado e parâmetro escolhido, e a análise crítica. Outro pesquisador que define de forma hegemônica a avaliação é Holanda (2006): para o autor, avaliar política pública é julgar, medir, classificar ou analisar criticamente o mérito, a importância ou a utilidade de um projeto ou de um programa social, que tem por objetivo a solução de um problema econômico ou social.

Porém, a ciência, em especial a área de estudos humanos e sociais, está em constante processo de modificação. Com o passar dos anos outros pesquisadores foram se interessando pelo tema da avaliação e construindo novas formas, contra-hegemônicas, de se avaliar as políticas públicas. Minayo (2005, p. 23) pontua que “Na atualidade, análises críticas sobre os tipos de avaliação formal vêm permitindo o surgimento de outras tentativas de conceituação mais inovadora e contemporânea [...]”.

Autores como Guba e Lincoln (2011) trazem importante contribuição para a área de estudo com sua “avaliação de quarta geração”. Para a concepção deste tipo de avaliação, os pesquisadores estabeleceram uma ordem cronológica conceitual de três outras “gerações” de avaliação. De acordo Guba e Lincoln (2011), a primeira geração está relacionada a medida e mensuração, a segunda tem caráter descritivo e a terceira refere-se à valoração e julgamento, pelo pesquisador, do objeto de estudo.

Após estabelecerem essa ordem, Guba e Lincoln (2011) concebem o conceito de avaliação de quarta geração. Para os autores, esta geração está associada à construção e à negociação. Nela, todos os grupos estão envolvidos no processo de estruturação social compondo um permanente processo hermenêutico dialético que confronta as diferentes perspectivas da realidade.

A investigação deve ser realizada de uma maneira que exponha as construções a uma variedade de interessados, abra cada uma delas a críticas em relação a outras construções e ofereça oportunidade para construções revistas ou totalmente novas - uma metodologia hermenêutica (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 101).

Outra perspectiva contra-hegemônica de avaliação de políticas públicas está no modelo experiencial de Raul Lejano (2012). Este pesquisador baseia-se no paradigma pós-construtivista para elaborar uma proposta de avaliação que, considerando a multidimensionalidade do objeto estudado, seja capaz de fazer a relação entre os documentos do programa e os diferentes contextos, além de refletir sobre as experiências e vivências dos diversos atores envolvidos e da própria política. O autor foi um dos críticos dos modelos positivistas por considerar que eles não eram capazes de captar todas as dimensões de uma avaliação. Portanto, essa concepção de avaliação é fundada na experiência e no contexto.

A antropóloga e pesquisadora Lea Carvalho Rodrigues (2008) lança mais um contraponto em relação ao paradigma hegemônico, positivista ou utilitarista. A contribuição inovadora da autora se dá em seu trabalho “Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais” do ano de 2008. Nesta obra Rodrigues (2008) propõe a avaliação em profundidade como um meio de englobar fatores no sentido longitudinal (comprimento) e latitudinal (amplidão). Para a execução desse tipo de avaliação, a autora lista quatro pontos fundamentais: análise do conteúdo do programa com cuidado quanto a formulação, conceitos e coerência interna; análise de contexto; trajetória institucional do programa; e perspectiva temporal e territorial.

Orientando-me nessa nova forma de avaliação de políticas públicas, que rompe com o tradicionalismo e o positivismo, é que produzi uma avaliação das políticas de inclusão na Universidade Federal do Ceará, no tocante às políticas de

ingresso e permanência para estudantes pretos, pardos e indígenas, a partir da perspectiva do alunado beneficiário. Dessa forma, elegi discutir as perspectivas relacionadas aos elementos qualitativos da política com enfoque na contextualização, na trajetória institucional e nos atores envolvidos, notadamente, os alunos que ingressaram por meio das L2 e L6.

3.1 Avaliação contra-hegemônica iluminando o processo investigativo

No âmbito do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), a avaliação em profundidade, paradigma em construção, é a mais utilizada devido ao seu amplo espectro de análise que aborda quatro eixos, a saber: análise de conteúdo do programa; análise de contexto da formulação da política; trajetória institucional de um programa; e espectro temporal e territorial.

Porém, a proposta de avaliação em profundidade³⁰ tem se mostrado demasiado complexa, pois, conforme explicita Rodrigues (2008, p. 11), deve-se “considerá-la como extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, o que, por si só, coloca a multi e a interdisciplinaridade como condição primeira da tarefa de pesquisa”. Devido a toda essa complexidade, a pesquisadora recomenda o auxílio de uma equipe multidisciplinar para a pesquisa.

Assim sendo, compreendendo as orientações e o histórico do MAPP, a minha limitação de tempo e a impossibilidade da formação de uma equipe multidisciplinar, percebi que seria inexecutável uma avaliação em profundidade que atendesse, de forma satisfatória, os quatro eixos por ela propostos. Diante do exposto, efetivei uma avaliação de políticas públicas pautada no paradigma contra-hegemônico. Mas o que seria essa tal avaliação contra-hegemônica?

As metodologias de avaliação com enfoque contra-hegemônico buscam fugir de visões utilitaristas e positivistas que priorizam aspectos como eficiência, efetividade, eficácia, padronização e tecnicismo. Avaliações contra-hegemônicas formulam noções qualitativas acerca da política ou programa em estudo. Para Minayo (2009, p. 90), as pesquisas qualitativas “não buscam homogeneidades, mas,

³⁰ A avaliação em profundidade é uma proposta em construção que conta com as contribuições dos pesquisadores Léa Rodrigues e Alcides Gussi.

sim, diferenciações e especificidades. A elas não se aplica o critério quantitativo de comparabilidade, [...], típica do método positivista”.

De acordo com Minayo (2011, p. 7) a avaliação qualitativa “se fundamenta na certeza de que os valores, as injunções políticas e as relações humanas influenciam na realização dos projetos e programas”. Para a autora esse tipo de avaliação tem por critério a investigação de representações, crenças, relações e sentimentos.

Considerando o que fora exposto até aqui, uma avaliação contra-hegemônica é aquela que intenciona romper com as visões de caráter positivistas e generalistas com abordagens metodológicas estritamente quantitativas. Avaliar de forma contra-hegemônica é considerar os mais diferentes aspectos que compõem a política ou programa em estudo e voltar o olhar, de forma multi e interdisciplinar, para a complexidade do problema.

Esta decisão de realizar uma avaliação contra-hegemônica parte do pressuposto de que as avaliações tradicionalistas não são capazes de avaliar, adequadamente, a multiplicidade de fatores que impactam diretamente nas políticas pesquisadas. Para o embasamento desta escolha fora ponderado os debates em sala de aula, os autores estudados e os ensinamentos dos docentes.

Esta investigação traz elementos de uma pesquisa quanti-quali, pois, além de fornecer dados estatísticos, apresenta elementos subjetivos presentes nos depoimentos dos estudantes.

Na análise do contexto de formulação da política, apresentei histórico de conquistas relativas aos Direitos Humanos no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), salientando as realizações referentes às etnias. Além disso, destaquei a relação entre as políticas para a educação superior, as políticas de inclusão e o momento político vigente, bem como os marcos legais e as opiniões da sociedade no período em questão.

Já na trajetória institucional, mostrei a dinâmica de implementação das cotas ao longo dos anos, no cenário nacional e dentro da UFC, bem como as ações de assistência estudantil promovidas pela Universidade. Trouxe, ainda, a evolução do quantitativo de vagas destinadas às cotas, no Brasil e na UFC, e os valores atribuídos à assistência estudantil, também em âmbito nacional e na Universidade.

No que diz respeito aos atores envolvidos, trago as impressões, experiências e vivências dos sujeitos beneficiários das políticas de cotas e de assistência estudantil - alunos que ingressaram por meio das cotas L2 e L6 - dos cursos de arquitetura e urbanismo e pedagogia, diurno e noturno, da UFC.

Cabe ressaltar que, a princípio, os entrevistados seriam os discentes “cotistas” - sem a escolha de cotas específicas - e os alunos não “cotistas” de ambos os cursos, além de membros da gestão universitária e professores sensíveis ao tema. Por recomendação da banca examinadora, no exame de qualificação, defini como novo recorte as cotas L2 e L6, antiga L4. Outra mudança encontra-se na exclusão de docentes entre os entrevistados. Esta modificação baseia-se na observação de que o protagonismo deve estar com os sujeitos beneficiários das políticas em estudo.

A escolha por uma avaliação de paradigma contra-hegemônico exigiu-me um olhar multidimensional e interdisciplinar. Apesar da influência dos parâmetros avaliativos estabelecidos por Lea Carvalho Rodrigues, com sua avaliação em profundidade, não tive a intenção de executar uma Avaliação em Profundidade. Portanto, efetuei uma avaliação com o propósito de captar impressões, experiências e vivências dos diversos atores, e de considerar o contexto e o momento histórico da formulação da política.

3.2 Os passos da pesquisa social

Para a realização deste trabalho, primeiramente fora feita uma ampla pesquisa na internet sobre notícias relacionadas às políticas de cotas e de assistência estudantil, bem como às reações da sociedade quando das discussões sobre a implementação das cotas no ensino superior.

Com relação aos dados e informações sobre os programas estudados, como era de se esperar, os sítios eletrônicos governamentais são os que trazem os melhores esclarecimentos. Os sítios eletrônicos de notícias, de uma forma geral, utilizam dados estatísticos do governo e mostram a realidade de alguma instituição específica.

No que tange à política de cotas, os sítios jornalísticos, em sua grande maioria, não expressam opiniões contrárias, longe disso, enfatizam a ascensão, ao ensino superior, de grupos que habitam as margens da vida social. No que diz respeito à assistência estudantil, os mesmos sítios usam, muitas vezes, a palavra “gasto” e não “investimento” quando se referem aos valores utilizados para a permanência dos discentes.

Empreendi uma pesquisa sobre os marcos legais disponibilizados em meios eletrônicos, em especial, nos sítios do Poder Legislativo. Pesquisei Leis e Decretos, bem como suas modificações, sempre obedecendo a ordem cronológica das alterações.

No momento posterior, realizei uma pesquisa em sítios oficiais do Governo Federal como nos portais do Ministério da Educação (MEC), do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (E-SIC) e do Painel do Orçamento Federal sobre os dados estatísticos em âmbito nacional e no local de estudo.

Após isso, efetuei pesquisa no portal da UFC sobre notícias, documentos, atas de reuniões e pareceres acerca do processo de discussão e implementação da reserva de vagas para alunos em vulnerabilidade socioeconômica, bem como para identificar a posição sobre a assistência estudantil.

Como base para reflexões e análises, realizei uma pesquisa bibliográfica sobre eixos conceituais, com trabalhos de diversos pesquisadores consagrados, para dar suporte teórico às discussões aventadas.

Defini como recorte para a feitura da pesquisa as cotas L2 (Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas) e L6, antiga L4 (Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, independentemente da renda, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas) dos cursos de pedagogia, diurno e noturno, e arquitetura e urbanismo da UFC. Esses dois cursos foram escolhidos por possuírem perfis socioeconômicos discentes antagônicos.

O marco temporal compreende os anos de 2015 a 2019. Essa escolha deve-se ao fato de que a Secretaria de Tecnologia da Informação (STI) da UFC só dispõe de informações arquivadas, para o sistema de cotas, a partir de 2015.

Requisitei, via E-SIC, informações, junto a UFC, sobre valores disponibilizados pelo Governo Federal e quantitativo de alunos atendidos pela assistência estudantil.

Devido ao caráter contra-hegemônico e qualitativo deste trabalho, utilizo o método de observação direta com o auxílio de entrevistas estruturadas, com perguntas abertas para a coleta de dados.

Por fim, apliquei um questionário com perguntas de múltipla escolha e dissertativas com estudantes dos cursos de pedagogia diurno e noturno, e com alunos do curso de arquitetura.

Para obter o contato desses estudantes, como servidor técnico-administrativo da UFC e estudante do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, abri um processo no Sistema Eletrônico de Informações (SEI) da UFC, solicitando à Secretaria de Tecnologia da Informação (STI) desta Universidade uma relação com os nomes dos alunos que ingressaram por meio do sistema de cotas, mais precisamente, através das cotas L2 e L6 (antiga L4), entre os anos de 2015 e 2019.

Com a relação dos nomes em mãos, e considerando que trabalho na Faculdade de Educação, decidi abrir outro processo no SEI, solicitando os contatos dos alunos do curso de pedagogia junto à coordenação. Tive o pedido negado sob a justificativa de que tratavam-se de dados sigilosos.

Com a negativa da coordenação do curso de pedagogia, comecei a buscar, entre meus contatos pessoais, quem tivesse proximidade com os discentes de ambos os cursos, objeto de estudo. Logo, consegui o contato de dois alunos da arquitetura.

O primeiro estudante passou-me 16 contatos de alunos “cotistas” da arquitetura, dos quais 09 responderam a entrevista estruturada presencialmente. Durante a realização da entrevista com um desses estudantes, ele chamou uma colega de curso, “cotista”, para participar da entrevista. O segundo discente, que também era “cotista” e respondeu a entrevista, passou-me 03 contatos, dos quais, nenhum respondeu o questionário pessoalmente.

Durante a aplicação das entrevistas pré-teste, consegui estabelecer contato com uma aluna que me ajudou à época. Nesse momento, novamente, voltei a procurá-la e ela me passou *e-mails* de todos os estudantes dos curso de

arquitetura e urbanismo. Com esses dados em mãos, fiz identificação junto à relação de alunos “cotistas” que a STI UFC me passou. Encaminhei 54 *e-mails* e só consegui realizar a entrevista presencial com 02 alunas. Ao fim de duas semanas, consegui realizar 13 entrevistas presenciais com os alunos de arquitetura e urbanismo.

No curso de pedagogia também busquei, entre meus contatos, pessoas que tivessem proximidade com os estudantes do curso. Ao todo, consegui 16 contatos, dos quais, pessoalmente, realizei 12 entrevistas ao longo de duas semanas.

Considerando que, presencialmente, eu não estava conseguindo realizar muitas entrevistas, tomei a iniciativa de confeccionar um formulário *online*. Re-enviei *e-mails* para os alunos de arquitetura com o *link* do formulário, consegui mais 17 respostas em uma semana. Na pedagogia, conversei com uma aluna que disponibilizou o *link* do formulário em grupos de alunos em aplicativos de mensagens instantâneas. Logo, obtive mais 26 respostas em uma semana.

Com as entrevistas em mãos, iniciei a análise das respostas. No total obtive 30 entrevistas com os alunos de arquitetura e urbanismo, entre presenciais e virtuais, e 38 com os estudantes de pedagogia, também, entre presenciais e virtuais. Separei-as conforme cada curso. Primeiramente, tracei o perfil socioeconômico dos discentes, logo em seguida passei para o estudo das respostas relacionadas às percepções e aos sentimentos dos entrevistados.

Empreendi uma análise do material levantado e, no segmento 5, exponho, de forma sistemática, as descobertas que o processo investigativo possibilitou-me acessar. Para efeito de registro de depoimentos, narrativas, numerei os (as) estudantes entrevistados dos dois cursos por ordem cronológica de entrevistas.

4 A POLÍTICA DE COTAS E A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

4.1 Contextualização da Política de Cotas e da Política de Assistência Estudantil

A história da implementação das políticas de cotas nas universidades brasileiras passa muito pela história de luta dos movimentos sociais, em especial dos coletivos das populações de afrodescendentes que, por anos, lutaram, e ainda lutam, pelo reconhecimento da necessidade de alguma reparação pelos mais de 400 anos de dor e sofrimento com a escravidão, e mais de 100 anos de alijamento e exclusão da vida social, política e acadêmica.

Ao falar de populações negras, exclusão e ações afirmativas é preciso revelar as circunstâncias históricas em que esse processo de reconhecimento de direitos se insere. É importante regressar no tempo, ao ano de 1948, quando a Organização das Nações Unidas (ONU), em Assembléia Geral, proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). A DUDH (ONU, 2009) preconiza que todas as pessoas são iguais em dignidade, liberdades e direitos sem distinção de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra.

A partir da década de 1960, a ONU tem adotado diversos posicionamentos voltados para a dinâmica de combate à discriminação, ao *apartheid*, ao racismo e ao colonialismo. Uma das primeiras medidas dirigidas à proteção dos Direitos Humanos foi a Resolução 134 (ONU, 1960), que versava sobre a situação da África do Sul e seu regime discriminatório de segregação racial. No mesmo período a Assembléia Geral aprovou a Resolução 1.514 (ONU, 1960) conhecida como Declaração sobre a concessão de independência aos países e povos coloniais, que tratava sobre o colonialismo e todas as formas de discriminação a ele associados.

Nos anos posteriores a ONU seguiu adotando medidas voltadas para a preservação dos Direitos Humanos. Podemos citar o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), o Pacto Internacional dos Direitos Civis e

Políticos (1966), e a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979).

As medidas de organismos internacionais orientadas para a questão racial começaram com a 111ª Convenção sobre a Discriminação no Emprego e Ocupação, adotada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1958), que aludia às discriminações em matéria de emprego e profissão.

Já as ações da ONU voltadas para a questão racial foram iniciadas com a Resolução 1.904, que proclamava a Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (ONU, 1963), e a Resolução 2.106, que declarava a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (ONU, 1965), onde os Estados Membros condenam a discriminação racial e comprometem-se a empregar diligências para eliminá-la. É importante frisar que esta Resolução traz em seu artigo 1º, parágrafo 4, um dispositivo que pode explicar a adoção da política de cotas ao esclarecer que:

Não serão consideradas formas de discriminação racial as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar o progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem da proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais, contanto que tais medidas não conduzam, em consequência, à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados os seus objetivos³¹. (ONU, 1965, p. 53).

As intervenções direcionadas ao enfrentamento do racismo e das diversas formas de preconceito seguiram nos anos seguintes. Nos anos de 1978 e 1983 ocorreram duas Conferências Mundiais de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial. Já em 2001, ocorreu a chamada III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, organizada pela UNESCO³². De acordo com a UNESCO (2001), na Declaração e

³¹ Las medidas especiales adoptadas con el fin exclusivo de asegurar el adecuado progreso de ciertos grupos raciales o étnicos o de ciertas personas que requieran la protección que pueda ser necesaria con objeto de garantizarles, en condiciones de igualdad, el disfrute o ejercicio de los derechos humanos y de las libertades fundamentales no se considerarán como medidas de discriminación racial, siempre que no conduzcan, como consecuencia, al mantenimiento de derechos distintos para los diferentes grupos raciales y que no se mantengan en vigor después de alcanzados los objetivos para los cuales se tomaron.

³² Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Programa de Ação adotados na III Conferência, o órgão reconhece que as vítimas do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância têm sido negativamente afetadas. E mais, a UNESCO (2001) reconhece que:

[...] racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata ocorrem com base na raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica e que as vítimas podem sofrer múltiplas ou agravadas formas de discriminação calcadas em outros aspectos correlatos como sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer outro tipo, origem social, propriedade, nascimento e outros (UNESCO, 2001, p. 5).

Em 2009, por meio da Resolução 64 (ONU, 2009), a Assembleia Geral da ONU declarou o ano de 2011 como o Ano Internacional dos Afrodescendentes, com vistas a consolidar as medidas relacionadas ao gozo de direitos e integração na sociedade por parte da população negra e, em 2013, através da Resolução 68 (ONU, 2013), proclamou a Década Internacional de Afrodescendentes de 2015 a 2024.

Todas essas medidas de organismos internacionais foram importantes para consolidar as ações dos diversos movimentos sociais envolvidos com a questão racial. Essas ações contribuíram para fortalecer o debate sobre racismo e discriminação em todo o mundo.

Seguindo as diretrizes internacionais, as ações, em âmbito nacional, mais efetivas, passaram a ser adotadas a partir dos anos 2000. Tem-se, em 2003, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, e, em 2010, a elaboração do Estatuto da Igualdade Racial, em 2010. Esse Estatuto foi instituído através da Lei 12.288, de 20 de julho de 2010, e é destinado “a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010).

De acordo com Gomes (2004), até os anos 1980 os movimentos negros³³ brasileiros não tinham pautas específicas, suas exigências tinham como foco a universalização da educação básica e do ensino superior, entretanto, ao perceberem que grande parte do povo negro permanecia fora do sistema educacional é que os discursos sobre reserva de vagas começam a tomar corpo na militância. Contudo, a autora frisa que as cotas não são uma pauta apenas dos movimentos negros, mas também de outros coletivos que buscam por reconhecimento. Ela cita como exemplo as cotas para pessoas com deficiência, para mulheres em partidos políticos e em representações públicas.

Na década de 1990 a discussão sobre o tema ganha corpo devido às reformas educacionais e aos acalorados debates na academia. Segundo a pesquisadora Alba Tereza Barroso de Castro, em seu trabalho intitulado “Estudantes de Cotas: um convite à reflexão” (2006, p. 2),

Nos anos de 1990, desenvolveu-se, no campo da Sociologia da Educação, um intenso e polêmico debate sobre as possibilidades de as reformas educacionais contribuírem para a promoção da igualdade de oportunidades e a diminuição de desigualdades sociais. Jencks mostra, em seus estudos, que as reformas educacionais não são eficazes por não atacarem a renda como fonte de desigualdade. Qualquer estratégia centrada exclusivamente na igualdade educacional, visando gerar igualdade de oportunidade, tenderá ao fracasso. Ele critica os reformadores, tendo por base três pressupostos: a pobreza não é herdada; há evidência que as pessoas não ascendem socialmente apenas porque possuem um nível adequado de conhecimento e nada confirma a tese de que a educação reduza a desigualdade (Leal apud Jenks, 2006). O debate sobre o poder da educação como elemento de combate à pobreza reaparece, no Brasil, nos anos de 1990 com a reforma educacional. São inúmeros os estudos, pontuando a relação entre pobreza e baixa escolaridade, embora saibamos que esta relação não é tão linear e diversas variáveis como sexo, cor e região de residência, entre outras, perpassam este debate.

³³ É importante frisar que o movimento negro desde muito tempo tem resistido às discriminações que cotidianamente sofre. Conforme Domingues (2008), em 1931 foi criada a Frente Negra Brasileira para combater o “preconceito de cor”. Essa entidade representava uma forma de resistência e reivindicação e atuava nos campos da cultura, emprego, moradia e outros. Já de acordo com Carvalho (2005, p. 3), “a luta pelas ações afirmativas e as cotas nas universidades começou no Brasil no Jornal Quilombo, que foi um jornal publicado em 1949 e 1950 pelo grupo de Abdias do Nascimento. [...] enquanto não se universalizasse a educação pública no Brasil, seria necessário que os estudantes negros entrassem como bolsistas do Estado, na verdade antecipando o que o MEC agora propõe como resposta a essa velha reivindicação. Ou seja, uma forma de ações afirmativas, parecida com a idéia de uma bolsa de estudos para jovens negros, foi colocada em 1949 pelo jornal Quilombo”.

Após anos de intensos debates e lutas dos diversos movimentos sociais pela adoção de uma política de reserva de vagas nas instituições de ensino superior, as primeiras universidades começaram, depois de discussões internas ou legislações estaduais, a implantar tais medidas.

Conforme Castro (2006) o procedimento de reserva de vagas começou a ser implementado no Brasil a partir de 2003. As precursoras foram a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e a Universidade do Estado da Bahia (UEBA).

Todavia, as ações para a implantação do sistema de cotas já estavam em destaque desde o fim da década de 1990. Em 1999 a Deputada Federal Nice Lobão propôs o Projeto de Lei 73/1999 que versava sobre a reserva de cinquenta por cento das vagas a serem preenchidas mediante seleção de alunos nos cursos de ensino médio. Vale salientar que a Deputada era filiada ao Partido da Frente Liberal (PFL) do Maranhão que naquele momento era alinhado com as propostas neoliberais do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Segundo Azevedo (2004, p. 47), os movimentos sociais lutam pelo reconhecimento do direito às cotas desde os anos 1980:

Mas é sintomático que a sua concretização só tenha começado a ocorrer a partir de 2001, ou seja, a segunda metade do segundo mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso, aliás, já por demais desgastado e necessitado de produzir “novidades” sociais no início da largada de mais uma campanha eleitoral para a presidência. Não seria bom ser um pouco suspeitoso das intenções.

Em relação ao governo FHC, Neves (2008, p. 375) afirma que as políticas neoliberais adotadas tem por finalidade “realizar o desmonte progressivo do aparato jurídico-político da educação superior (tecnológica, científica e artística)”. Mas o descaso com as universidades públicas vem de antes. De acordo com Sguissardi (2008), durante os governos dos ex-Presidentes José Sarney, Fernando Collor e Itamar Franco, as matrículas nas instituições públicas de educação superior cresceram 20,7%, ou seja, cerca de 2% ao ano.

O sociólogo Simon Schwartzman (2002 *apud* OLIVEIRA, 2008) observa que, entre 1992 e 1999, o número de universitários aumentou 76%, porém, a

presença dos alunos pertencentes ao estrato social dos 20% mais ricos saltou de 67% para 70% enquanto que a participação dos estudantes que compõem a parcela dos 20% mais pobres sofreu queda de 1,3% para 0,9%. Ou seja, além do pouco aumento de vagas na graduação pode-se verificar a não democratização do ensino superior.

Duas ações importantes de atenção às populações marginalizadas vieram nos anos de 2002 e 2003. De acordo com Castro (2006), devido ao crescente movimento de luta por direitos sociais, foram criados o Programa Nacional de Ações Afirmativas no âmbito da Administração Pública Federal por meio do Decreto nº 4.228/2002, no governo FHC, e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial através da Lei nº 10.678/2003, no governo Lula.

Foi exatamente no governo do ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva que o ensino superior passou a ter real importância. O programa de governo de Lula denominado “Programa de Governo 2002: Coligação Lula Presidente” na parte concernente à educação, chamada “Uma escola do tamanho do Brasil”, traz, nas páginas 26 e 27, a preocupação com o quadro de sucateamento da educação superior pública:

Esse quadro de redução do financiamento público à educação superior do país é um processo que se inicia paradoxalmente com a redemocratização pós-ditadura militar, aprofunda-se com o ajuste do governo Collor e atinge seu clímax nos dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso. Ele compromete o presente e o futuro do sistema universitário brasileiro.

O período de 2003 a 2015, momento em que o Brasil esteve sob o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), coincide com a ascensão de governos de esquerda na América Latina devolvendo a autonomia às nações e aos povos. Nessa época o Brasil passava por um momento histórico diferenciado. Na maior parte do tempo o governo tinha alta aprovação popular e o crescimento econômico era regular e impulsionado pelo desenvolvimento chinês contribuindo para os programas de inclusão social.

Outro fator importante de se destacar é a maior conscientização e visibilidade dos coletivos historicamente esquecidos (negros, mulheres, pobres,

LGBT+), que através de suas lutas puderam conquistar maior participação na esfera social. Datam desse período o Estatuto da Igualdade Racial, a Lei Maria da Penha e o Projeto de Lei anti-homofobia.

Nesse contexto, o PT adotou uma série de medidas que visavam o financiamento, a reestruturação, a expansão e a democratização do ensino superior público. Em 2003 o Ministério da Educação (MEC) lançou o programa “Diversidade na Universidade” onde seriam repassados até US\$ 100 mil para instituições que tivessem projetos educativos destinados a pessoas socialmente desfavorecidas, especialmente populações afrodescendentes e povos indígenas para aprimorar as condições de acesso ao ensino superior (BRASIL, 2003). No ano de 2005 foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI), destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais para estudantes de cursos de graduação em instituições privadas.

Em 2007, ainda no governo Lula, foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com objetivo de aperfeiçoar as situações de acesso e permanência na graduação, com o máximo uso da estrutura física e recursos humanos da universidade (BRASIL, 2007).

É nesse contexto que envolve um governo com forte base popular, conscientização dos segmentos sociais marginalizados e de preocupação estatal com a universidade pública que, em 2010 e 2012, surgem as políticas de assistência estudantil e de cotas, respectivamente.

Alba Tereza Barroso de Castro (2006, p. 13-14) deixa evidente a importância de ambas as políticas:

As Políticas de Cotas, ao interferirem no acesso seletivo à universidade, acionam mecanismos de apoio aos mais carentes e discriminados, sem, no entanto, romper com estruturas que reproduzem as desigualdades. A resposta que estes segmentos e grupos sociais anseiam não é apenas o ingresso, mas a permanência na universidade. Para isso é necessária uma política de assistência aos estudantes de cotas com monitoramento e acompanhamento de suas trajetórias acadêmicas, auxiliando-os com bolsas de estudo, cursos suplementares, alojamento e alimentação.

Apesar de toda a atenção do PT para com a universidade pública, seus governos não ficaram isentos de falhas. De acordo com Saviani (2010), em 1996, durante o mandato de FHC, o Brasil contava com 922 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 211 públicas (23%) e 711 privadas (77%), enquanto que em 2005, no governo Lula, o número de IES chegou a 2.165, sendo 231 públicas (10,7%) e 1.934 privadas (89,3%). Porém, segundo Brasil (2003), o total de IES em 2002, no último ano de mandato de FHC, era de 1.637, com 195 públicas (11,91%) e 1.442 privadas (88,08%). Conforme Brasil (2018), no ano de 2015, no último ano do mandato de Dilma Rousseff, o Brasil apresentava 2.364 instituições de ensino superior, sendo 295 (12,48%) públicas e 2.069 privadas (87,52%). Ou seja, mesmo com toda o incremento orçamentário destinado à educação superior nos governos do PT, a lógica neoliberal de benefício ao mercado em detrimento da coisa pública parece inalterada.

No cenário nacional ocorreram manifestações contra e a favor a implementação do sistema de cotas. Nesse período, a sociedade brasileira mostrava-se dividida entre os que entendiam a política de cotas como uma reparação histórica e uma medida em favor da redução das desigualdades sociais, e outros que a viam como uma medida discriminatória.

Segundo o jornal *Folha de S. Paulo* (2006), no dia 30 de maio de 2006, um grupo de intelectuais e membros da sociedade civil assinaram um manifesto contra a política de cotas. Entre os signatários estavam professores da Universidade de São Paulo, Universidade de Brasília, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pesquisadores da Fundação Oswaldo Cruz, cantores, poetas e jornalistas. No manifesto, os assinantes argumentavam que a igualdade política e jurídica dos cidadãos é um direito constitucional. Conforme a *Folha de S. Paulo* (2006), o documento diz que:

O PL de Cotas torna compulsória a reserva de vagas para negros e indígenas nas instituições federais de ensino superior. O chamado Estatuto da Igualdade Racial implanta uma classificação racial oficial dos cidadãos brasileiros, estabelece cotas raciais no serviço público e cria privilégios nas relações comerciais com o poder público para empresas privadas que utilizem cotas raciais na contratação de funcionários. Se forem aprovados, a nação brasileira passará a definir os direitos das pessoas com base na tonalidade da sua pele, pela "raça". A história já condenou dolorosamente estas tentativas. [...] A invenção de raças oficiais tem tudo para semear esse

perigoso tipo de racismo, como demonstram exemplos históricos e contemporâneos. E ainda bloquear o caminho para a resolução real dos problemas de desigualdades.

Ainda de acordo com o jornal *Folha de S. Paulo* (2006), no dia 3 de julho de 2006, mais de 300 pessoas, entre professores da Universidade de São Paulo, Universidade de Brasília, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Estadual de Campinas, das universidades federais da Bahia, da Paraíba, do Pará, do Rio de Janeiro, de São Carlos, do Ceará e de Pernambuco, além de escritores, artistas, jornalistas, sociólogos e pesquisadores, assinaram um manifesto favorável à implantação da política de cotas e do Estatuto da Igualdade Racial. Para o manifesto, conforme *Folha de S. Paulo* (2006),

O PL 73/99 (ou Lei de Cotas) deve ser compreendido como uma resposta coerente e responsável do Estado brasileiro aos vários instrumentos jurídicos internacionais a que aderiu, tais como a Convenção da ONU para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (CERD), de 1969, e, mais recentemente, ao Plano de Ação de Durban, resultante da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, na África do Sul, em 2001. O Plano de Ação de Durban corrobora a ênfase, já colocada pela CERD, de adoção de ações afirmativas como um mecanismo importante na construção da igualdade racial, uma vez aqui que as ações afirmativas para minorias étnicas e raciais já se efetivam em inúmeros países multi-étnicos e multi-raciais semelhantes ao Brasil. Foram incluídas na Constituição da Índia, em 1949; adotadas pelo Estado da Malásia desde 1968; nos Estados Unidos desde 1972; na África do Sul, em 1994; e desde então no Canadá, na Austrália, na Nova Zelândia, na Colômbia e no México. Existe uma forte expectativa internacional de que o Estado brasileiro finalmente implemente políticas consistentes de ações afirmativas, inclusive porque o país conta com a segunda maior população negra do planeta e deve reparar as assimetrias promovidas pela intervenção do Estado da Primeira República com leis que outorgaram benefícios especiais aos europeus recém chegados, negando explicitamente os mesmos benefícios à população afro-brasileira. [...] Acreditamos que a igualdade universal dentro da República não é um princípio vazio e sim uma meta a ser alcançada. As ações afirmativas, baseadas na discriminação positiva daqueles lesados por processos históricos, são a figura jurídica criada pelas Nações Unidas para alcançar essa meta.

No contexto local, a reserva de vagas no ensino superior também suscitou discussões. O sítio eletrônico do jornal *O Povo* (2012) trouxe duas opiniões divergentes quanto à política de cotas. Em posição favorável a adoção do sistema de cotas, a professora da Universidade Estadual do Ceará, Zelma Madeira, argumenta que “para diminuir as desigualdades raciais e reparar um passado de

exclusão dos processos educacionais é que as universidades públicas do Ceará devem adotar o sistema de cotas raciais”. Já o jornalista Luciano Cléver defende o oposto. Para ele a cota “pela cor pode criar um preconceito acadêmico com repercussão no mercado. [...] Sob as cotas, um adversário desleal pode tentar depreciá-lo: cotista. Nem o negro que passou por mérito escapará desse carimbo”.

De acordo com o portal eletrônico G1 (2012), no dia 17 de agosto de 2012, estudantes de universidades públicas e particulares saíram às ruas de Fortaleza, pelo bairro nobre do Dionísio Torres, contra a política de cotas. Eles pediam que a Presidente Dilma Roussef não sancionasse a Lei que garantia aos estudantes de escolas públicas a reserva de 50% das vagas nas universidades federais. Em contrapartida, segundo o jornal *O Povo* (2012), no dia 29 de julho de 2012, entidades da rede pública estadual promoveram uma manifestação, no bairro universitário do Benfica, em Fortaleza, em defesa da política de cotas.

Portanto, diante de todo o exposto, deve-se considerar que as políticas públicas voltadas para o ensino superior e para as camadas mais desfavorecidas da sociedade, especialmente as políticas de cotas e de assistência estudantil, vieram como uma tentativa de inclusão e democratização da educação em nível universitário rompendo com um ciclo de exclusão e elitização das universidades que perdura no Brasil desde tempos mais remotos.

4.2 Marcos regulatórios e delineamentos das Políticas em estudo

4.2.1 Política de Cotas

No que diz respeito a política de cotas, o marco regulatório é 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, ou seja, essa Lei é aplicável às universidades federais de educação superior, institutos e centros federais de ensino superior, tecnológico e técnico. Esse dispositivo propõe a reserva de, no mínimo, 50% das vagas de cursos de graduação, em cada processo seletivo, para discentes que tenham cursado integralmente o ensino médio em colégios públicos e de, no mínimo, 50% das vagas de cursos de nível técnico, em cada

processo seletivo, para alunos que tenham cursado completamente o ensino fundamental em escolas públicas. Essa Lei foi regulamentada pelo Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012.

Dentro desse sistema de reserva de vagas existe uma subdivisão em agrupamentos determinados. Quando do preenchimento dessas vagas haverá a retenção de outros 50% para estudantes oriundos de famílias com renda per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. Outra distribuição é declarada em Brasil (2012) em seu artigo 5º:

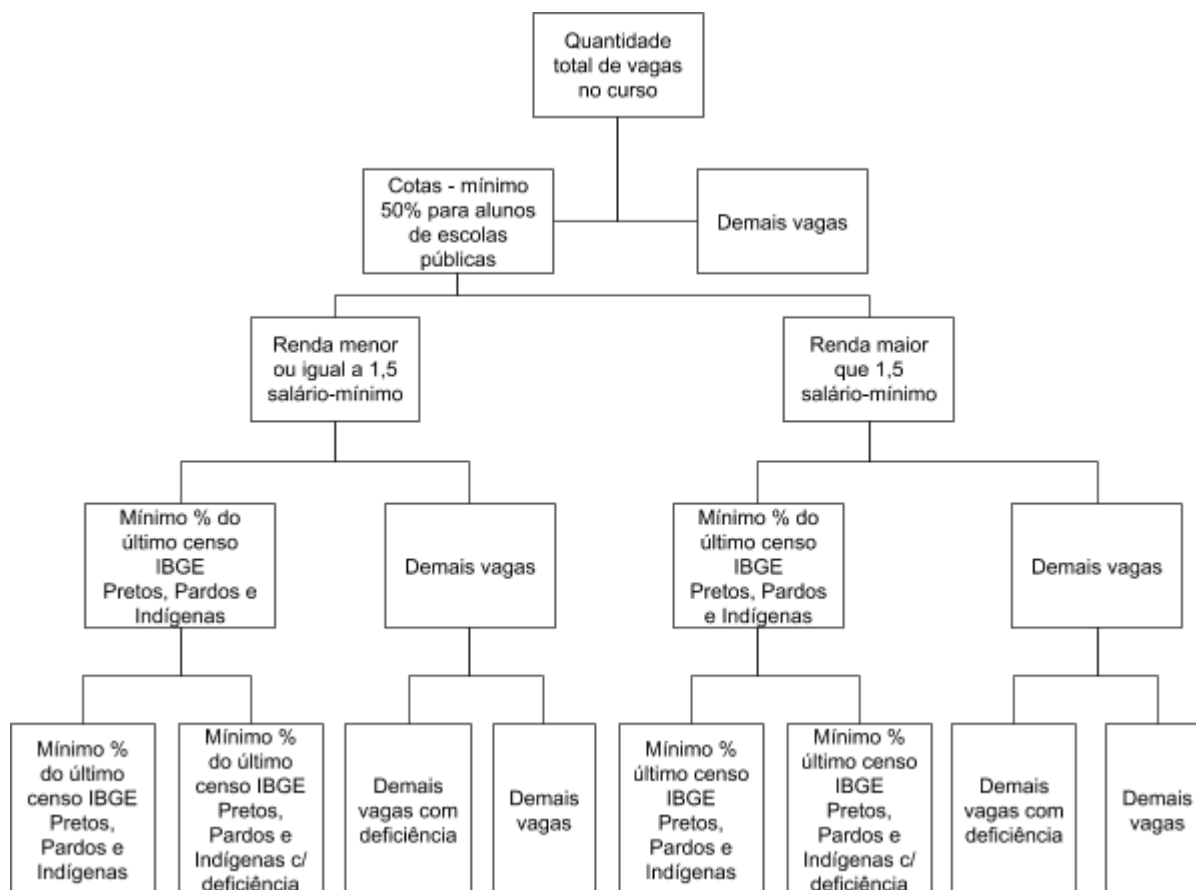
Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada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

No ano de 2016 foi editada uma norma que alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. A Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, incluiu no escopo das cotas a reserva de vagas para pessoas com deficiência, pois antes o dispositivo legal contemplava apenas pessoas em vulnerabilidade socioeconômica e autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Essa alteração da legislação foi regulamentada pelo Decreto no 9.034, de 20 de abril de 2017.

Logo, a política de cotas segue critérios claros quanto ao preenchimento das vagas ofertadas. O fundamento primordial da legislação é social, e enquadra os alunos egressos de escolas públicas. A partir disso é que, segundo critérios baseados em dados do último censo do IBGE, ocorrerá a divisão dos quantitativos de cotas pelos grupos amparados.

Atualmente a distribuição das cotas segue a descrição do organograma abaixo:

Figura 1 - Distribuição pelo sistema de cotas.



Fonte: Brasil (2012)

A reserva de vagas deve ocorrer, obrigatoriamente, em todas as 63 universidades federais, nos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e nos 2 Centros Federais de Educação Tecnológica que são participantes do Sistema de Seleção Unificada (SISU). O SISU é um sistema informatizado administrado pelo Ministério da Educação (MEC).

Conforme Brasil (2012), para a implementação do sistema de cotas fora estabelecido um cronograma em que as instituições de ensino superior e de ensino técnico de nível médio teriam que implementar, no mínimo, 25% da reserva de vagas prevista em Lei, a cada ano, devendo completar a reserva de metade das vagas para alunos oriundos de escolas públicas no prazo máximo de 4 anos.

A tabela abaixo demonstra como se deu a evolução do sistema de cotas até sua implementação na forma da Lei.

Tabela 1 - Vagas ofertadas pela Lei de Cotas no Sisu.

Ano	Vagas Ofertadas			Vagas Reservadas			Percentual
	UF	IF	Total	UF	IF	Total	
2013	122.023	28.157	150.180	38.085	12.061	50.146	33%
2014	170.198	31.747	201.945	71.024	14.350	85.374	42%
2015	196.592	32.936	229.528	91.264	15.211	106.475	46%
2016	202.320	40.811	243.131	103.371	20.618	123.989	51%

Fonte: MEC. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento/download/8aab4d6e-a5f6-4ef2-a912-8a4a2d11ac0b>>.

Para concorrer a qualquer uma das vagas (cotas ou ampla concorrência) os candidatos devem, necessariamente, participar do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), onde deverão optar por qual das categorias de vagas desejam concorrer.

A Lei que instituiu o sistema de cotas tem seu valor inquestionável no que diz respeito à inserção de novos atores sociais, que antes eram excluídos, no ambiente universitário. Porém, tão importante quanto agir para o ingresso desses novos sujeitos nas instituições de ensino superior é estabelecer instrumentos que viabilizem condições de inclusão, igualdade e permanência dessas pessoas no espaço acadêmico.

4.2.2 Programa Nacional de Assistência Estudantil

O ingresso de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, na graduação, cresceu durante os últimos 15 anos devido à implementação de diversas ações que visavam a democratização do ensino superior. Porém, tão importante quanto entrar em uma universidade é permanecer nela. É nesse sentido, de ampliar as condições de permanência desses discentes, que se fala em assistência estudantil.

De acordo com Araújo (2003), o debate sobre assistência estudantil é muito importante em virtude das desigualdades sociais vistas, também, na universidade. Para Vasconcelos (2010, p. 609),

A assistência estudantil, enquanto mecanismo de direito social, tem como finalidade prover os recursos necessários para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico, permitindo que o estudante desenvolva-se perfeitamente bem durante a graduação e obtenha um bom desempenho curricular, minimizando, dessa forma, o percentual de abandono e trancamento de matrícula.

A educação no Brasil, por vezes, é vista como um gasto. Nesse sentido, é fundamental que a assistência ao universitário não seja vista como um mero desembolso monetário, mas sim como um investimento na formação de alunos. Para Dantas e Araújo (2005, p. 142), “A Assistência Estudantil, enquanto uma política setorial deve ser entendida e direcionada numa perspectiva de direito de cidadania, logo, não deve ser atrelada aos imperativos da rentabilidade econômica”.

Para se fazer uso desse auxílio ao estudante da graduação, é preciso que fique comprovada a situação hipossuficiência, ou seja, a vulnerabilidade econômica e social, pois, com a assistência, busca-se a equidade de oportunidades e de permanência no ensino superior. Segundo Barbosa (2009, p. 13),

A assistência estudantil tem por objetivo garantir a igualdade de oportunidade aos estudantes que são reconhecidos como pobres. Ela pretende diminuir as desigualdades sociais, permitindo o acesso à educação, neste caso, à educação superior, dando um suporte assistencial no sentido da concretização de direitos sociais.

As ações governamentais com esse intuito tomaram maiores proporções a partir dos anos 2000. Como exemplo disso tem-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que explicita em uma de suas diretrizes que se deve buscar a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil.

No ano de 2007 foi emitida pelo MEC, sob a gestão do Ministro da Educação Fernando Haddad, a Portaria Normativa Nº 39, de 12 de dezembro de 2007, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Somente três anos depois, em 2010, foi editado o Decreto que viria a dispor sobre o programa, esse foi o Decreto de Nº 7.234, de 19 de julho de 2010.

Conforme Brasil (2010), o PNAES tem a finalidade de atender os discentes matriculados em cursos de graduação presencial nas universidades, institutos e centros federais de ensino com a finalidade de oportunizar aos estudantes a permanência nos cursos da instituição.

Os objetivos do programa são, segundo Brasil (2010) artigo 2º:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

O PNAES é o principal instrumento que viabiliza, aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, condições de permanecerem nas instituições públicas federais. Conforme Brasil (2010) terão prioridade de atendimento pelo PNAES os discentes “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”.

As ações de assistência estudantil devem levar em consideração a necessidade de tentar estabelecer condições de igualdade entre os estudantes com o propósito de atuar para a retenção e diminuição da evasão decorrentes de situações de insuficiência financeira e para melhorar o desempenho acadêmico de alunos em tais circunstâncias (BRASIL, 2010).

Com relação às intervenções a serem desenvolvidas, Brasil (2010), estabelece que as atividades devem se dar nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e atenção aos estudantes com deficiência, transtornos de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

E, por fim, o Decreto de Nº 7.234, de 19 de julho de 2010, estabelece que os mecanismos de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do PNAES devem ser desenvolvidos pelas próprias instituições federais de ensino superior e

que estas estarão subordinadas ao MEC para a prestação de quaisquer informações requeridas pelo órgão.

Os valores disponibilizados pelo MEC para os institutos e universidades federais, relativos ao PNAES, estão dispostos na Tabela 2. Os quantitativos financeiros mostrados na tabela a seguir foram obtidos no sítio do Painel do Orçamento Federal através de uma consulta livre que está disponível a qualquer cidadão.

Tabela 2 - Valores disponibilizados para assistência estudantil 2000 a 2019 (continua)

Ano	Projeto de Lei ³⁴	Dotação Atual ³⁵	Empenhado ³⁶
2000	15.196.540	16.335.640	13.449.384,89
2001	16.534.820	16.366.785	13.056.473,13
2002	17.654.362	17.422.761	14.715.340,95
2003	20.677.641	26.197.264	25.242.646,27
2004	32.218.779	33.005.846	29.861.277,54
2005	46.578.568	48.188.699	40.453.655,4
2006	51.242.621	52.673.913	49.413.992,75
2007	67.488.369	67.823.135	60.515.530,69
2008	198.652.076	195.277.415	156.657.227,27
2009	234.079.736	244.332.447	225.759.087,53
2010	360.128.890	363.179.916	345.981.052,12
2011	586.880.207	581.621.998	536.589.351,94

³⁴ Previsto para assistência estudantil no Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA).

³⁵ Valor inicial acrescido ou reduzido pelas alterações aprovadas no PLOA.

³⁶ O ato de autoridade competente que cria a obrigação de pagamento.

Tabela 2 - Valores disponibilizados para assistência estudantil 2000 a 2019 (conclusão)

Ano	Projeto de Lei ³⁷	Dotação Atual ³⁸	Empenhado ³⁹
2012	733.773.934	766.838.465	669.754.209,24
2013	932.545.956	939.592.531	874.438.542,85
2014	1.165.820.066	1.175.733.778	1.043.447.100,45
2015	1.373.367.727	1.409.262.802	1.216.864.796,73
2016	1.482.690.830	1.448.958.235	1.372.543.299,89
2017	1.440.641.487	1.446.932.564	1.387.075.704,71
2018	1.411.180.681	1.419.691.914	1.411.113.579,38
2019	1.566.872.334	1.566.872.334	185.236.648,95
Total	11.754.225.624	11.836.308.442	9.672.168.903

Fonte: Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do Governo Federal (SIOP). Disponível em: <https://www1.siop.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=IAS%2FExecucao_Orcamentaria.qvw&host=QVS%40pqlk04&anonymous=true>.

Uma análise da tabela 2 mostra a evolução dos gastos com a assistência estudantil no Brasil. Uma visão menos crítica levaria a crer que os gastos estão em constante evolução ao longo do tempo, pois os investimentos na área aumentaram em 100 vezes no período. Porém, um julgamento mais criterioso revela que os aumentos estão em franca desaceleração com o fim do Governo do Partido dos Trabalhadores.

³⁷ Previsto para assistência estudantil no Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA).

³⁸ Valor inicial acrescido ou reduzido pelas alterações aprovadas no PLOA.

³⁹ O ato de autoridade competente que cria a obrigação de pagamento.

Tabela 3 - Evolução ao longo do período no Projeto de Lei (2000 - 2019)

Período	Percentual de variação entre dois períodos
2000-2001	8,80%
2001-2002	6,77%
2002-2003	17,12%
2003-2004	55,81%
2004-2005	44,57%
2005-2006	10,01%
2006-2007	31,70%
2007-2008	194,35%
2008-2009	17,83%
2009-2010	53,85%
2010-2011	62,96%
2011-2012	25,02%
2012-2013	27,09%
2013-2014	25,01%
2014-2015	17,80%
2015-2016	7,96%
2016-2017	-2,84%
2017-2018	-2,05%
2018-2019	11,03%

Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria

Conforme Tabela 3 nota-se que foi durante os governos do Partido dos Trabalhadores que os investimentos tiveram o maior incremento no Projeto de Lei comparando ano a ano. Percebe-se ainda que os maiores aumentos estão, justamente, nos períodos em que ocorreram a edição da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 que institui o PNAES e do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o mesmo programa.

Notadamente, cabe observar que nos anos de 2017 e 2018 os valores referentes ao Projeto de Lei foram menores do que os disponíveis no ano anterior. Percebe-se que a assistência estudantil foi impactada pelos cortes de investimentos promovidos pelo Governo Federal nos gastos sociais do período.

4.3 A implementação das cotas na Universidade Federal do Ceará: debates iniciais e efetivação das ações afirmativas

As cotas universitárias suscitaram questionamentos em todas as universidades em que foram implantadas. Na UFC não seria diferente, porém, diferentemente do que ocorrera em outras instituições públicas de ensino superior onde os debates e a adoção desse sistema de ações afirmativas se deu de forma endógena, na UFC precisou de uma força externa à Universidade para que começasse a se aventar tais discussões.

De acordo com Nascimento (2011), no ano de 2005, o Ministério Público Federal do Ceará (MPF/CE), através da Recomendação 15, de 30 de março do mesmo ano, considerando o que diz a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206, sobre os princípios que devem guiar o ensino, especificamente em seu inciso I que declara “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, resolveu sugerir ao Reitor da UFC a implantação de um sistema de cotas, com reserva de vagas ou de pontuação diferenciada, para discentes provenientes de escolas públicas, bem como para negros, pardos, indígenas, deficientes e demais grupos minoritários. A Recomendação do MPF/CE, apesar de considerar a autonomia universitária, declarava ser obrigatório seu atendimento já para o vestibular de 2005.

A UFC, no sentido de procurar adequação à proposta do MPF/CE, elaborou a Portaria nº 706, de 11 de maio de 2005, assinada pelo Reitor Prof. René Teixeira Barreira que, considerando uma educação de qualidade socialmente inclusiva e as condições de acesso e permanência de grupos historicamente excluídos, resolveu:

Constituir um Grupo de Trabalho, composto dos professores Célia Chaves Gurgel do Amaral (PREX⁴⁰), Vanda Magalhães Leitão (PRGR⁴¹), Fátima Vasconcelos (FACED⁴²), Henrique Cunha Júnior (CT⁴³), Eliane Dayse Pontes Furtado (FACED), Sandra Haydé Petit (FACED), Flávio José Moreira Gonçalves (FD⁴⁴), Heveline Ribeiro (FD), Isabelle Braz Peixoto da Silva (CH⁴⁵) e Eurípedes Antônio Funes (CH), para, sob a coordenação da primeira, realizar o I CICLO DE DEBATES SOBRE POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A INCLUSÃO SOCIAL, o qual abordará os aspectos jurídicos, políticos, educacionais e culturais implicados na problemática da exclusão/inclusão dos referidos grupos ao ensino superior e do papel que cabe a esta Universidade no enfrentamento dessa problemática. O grupo de trabalho, ora constituído, deverá, após reflexão e amplos debates, propor, juntamente com as Pró-Reitorias de Extensão e de Graduação, as ações que irão constituir, a juízo do Conselho Universitário, as POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS DESTA UNIVERSIDADE.

Em 17 de junho de 2005, foi realizada a 11ª reunião extraordinária do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) que discutiu sobre a efetivação de políticas de ações afirmativas⁴⁶ na UFC. O então Reitor, Prof. René Teixeira Barreira, explanou acerca de algumas medidas já adotadas pela Universidade como isenção de taxa de inscrição no vestibular, cursinhos pré-vestibulares, entre outras. O Prof. Paulo de Tarso citou que existiam também outras ações afirmativas como as residências universitárias, as bolsas de estudo em várias modalidades e programas de extensão.

Nessa reunião, houve ampla discussão sobre o cumprimento ou não da Recomendação do MPF/CE. Os conselheiros citaram que deveria-se levar em

⁴⁰ Pró-Reitoria de Extensão

⁴¹ Pró-Reitoria de Graduação

⁴² Faculdade de Educação

⁴³ Centro de Tecnologia

⁴⁴ Faculdade de Direito

⁴⁵ Centro de Humanidades

⁴⁶ De acordo com Silva Filho (2013, p. 9), as políticas de ações afirmativas são “políticas públicas adotadas pelos governos, leis, entidades da sociedade civil ou empresas, todas essas com o objetivo de combater a discriminação historicamente construída contra determinados grupos sociais minoritários ou majoritários na sociedade”.

consideração assuntos como o financiamento das ações afirmativas, o perfil do aluno, a realização de mais debate sobre as cotas, e não apenas o ingresso, mas também a permanência do estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Conforme consta em Ata da sessão do dia 17 de junho de 2005, a questão foi colocada em votação e por unanimidade o CEPE deliberou pela não aprovação da reserva de vagas para o vestibular de 2005, porém foi ressaltada a necessidade das ações afirmativas e o comprometimento da continuidade dos debates sobre essa temática.

Já em 2006, o GTPAA⁴⁷ entregou seu relatório final a respeito da possível implementação do sistema de cotas na UFC. Tal documento defende a adoção de 50% das vagas para alunos oriundos de escolas públicas, e desse grupo 40% seria destinado para pardos e negros, e o restante para indígenas. Diante disso, afirmamos que seriam destinadas 20% das vagas para os negros. No decorrer de doze meses, o GTPAA afirmou em seu relatório ser favorável à implementação do sistema de cotas, com o argumento de que os beneficiados poderiam ter iguais oportunidades com os demais (FREIRE, 2016, p. 48).

Conforme Ata da 34^a Sessão Ordinária do CEPE, de 09 de agosto de 2006, 19 conselheiros votaram contra a modificação do edital para o vestibular do ano em curso e apenas 4 votaram pela implementação das ações afirmativas, inclusive as cotas. Contudo, pôde-se notar que o intento da Universidade era esperar a aprovação do Projeto de Lei que legislava sobre o assunto e tramitava no Congresso Nacional.

Segundo Nascimento (2011) o MPF/CE entrou com uma Ação Cível Pública contra a UFC na Justiça Federal, pelo não cumprimento da Recomendação deste Órgão, porém seu pedido foi negado. Então o MPF/CE interpôs nova ação que colocava a Universidade em posição de ré. Mais uma vez, essa ação foi negada através da extinção do processo.

Todavia, apesar de todo esse período de discussões sobre a reserva de vagas na UFC, tal medida só foi adotada nesta Universidade quando da aprovação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que veio dispor sobre a implementação do sistema de cotas nas instituições federais.

⁴⁷ Grupo de Trabalho de Políticas de Ações Afirmativas

Em 30 de outubro de 2012, quando da realização da reunião do CONSUNI que deliberaria sobre a adoção pelas cotas no percentual de 12,5% (doze e meio por cento) das vagas ofertadas para os cursos de graduação para discentes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, manifestantes que se concentravam na área externa à Reitoria da UFC e pediam a implementação do percentual de 50% (cinquenta por cento) já no vestibular de 2013 invadiram o prédio ocasionando o cancelamento da reunião do CONSUNI.

Por fim, o Reitor da UFC, Prof. Jesualdo Pereira Farias, através da Resolução nº 18/CONSUNI, de 30 de outubro de 2012, aprovou *ad referendum*, isto é, em decisão monocrática, para o vestibular de 2013, a reserva de 12,5% (doze e meio por cento) das vagas ofertadas para os cursos de graduação.

Conforme informações coletadas no sítio da UFC (2013), em 04 de outubro de 2013, fora aprovado, em nova reunião do CONSUNI, a adoção de reserva de vagas em percentual de 50% (cinquenta por cento) para estudantes oriundos de escolas públicas para o vestibular de 2014. Assim sendo, a UFC cumpriu o que dispunha a “Lei de Cotas”, dois anos antes do previsto.

As diversas universidades e institutos federais usam abreviações distintas para os mesmos tipos de reserva de vagas. A UFC, até o SISU 2016, usava a seguinte nomenclatura: AC - Ampla Concorrência; Cota L1 - Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; Cota L2 - Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; Cota L3 - Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, independente da renda; e Cota L4 - Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, independente da renda, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. No SISU de 2017 a Universidade utilizou a nomenclatura AC, Cota L1, Cota L2, Cota L5 e Cota L6, fazendo correlação direta, e nessa ordem, às expressões empregadas em 2016.

Atualmente, com a implementação da reserva de vagas para pessoas com deficiência, de acordo com o sítio da www.sisu.ufc.br, a instituição utiliza: AC - Ampla Concorrência; Cota L1 - Candidatos que cursaram todo o ensino médio em

escolas públicas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; Cota L2 - Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; Cota L5 - Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, independente da renda; Cota L6 - Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, independente da renda, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; Cota L9 - Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; Cota L10 - Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; Cota L13 - Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; Cota L14 - Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

A título de comparação, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal do Piauí (UFPI) utilizam uma nomenclatura que vai de AA1 a AA8, para os mesmos tipos de cotas. Na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) é empregada a terminologia Demanda de vagas, que varia de 1 a 4, e demanda de vagas PCD, que vai de 1 a 4. Na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) é usada a mesma nomenclatura da UFC.

Com relação à evolução da implementação da reserva de vagas na Universidade, pode-se observar a tabela abaixo:

Tabela 4 - Informações Gerais do Sisu - UFC - 2013 a 2017

Informações Gerais	2013	2014	2015	2016	2017
Vagas Ofertadas - Ampla Concorrência	6308	5638	6268	6288	6288
Candidatos Ingressos	6166	5339	6154	6288	6288
Vagas Ofertada - Cotas	834	2824	3213	3149	3149
L1 - Candidatos com renda familiar bruta per capita igual/inferior a 1,5 salário mínimo	90	424	474	477	477
L2 - Candidatos com renda familiar bruta per capita igual/inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas	361	1007	1111	1121	1121
L5 - Candidatos independente da renda	49	393	433	436	436
L6 - Candidatos independente da renda, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas	334	1000	1105	1115	1115

Fonte: Universidade Federal do Ceará - Anuário Estatístico UFC 2018 - Base 2017

Em 2017, a Procuradoria da República no Ceará notificou a UFC sobre denúncias de fraude no sistema de autodeclaração de cotas. Em 2019, a Universidade foi obrigada a adotar mecanismos de controle que possam reduzir a burla no ingresso de estudantes mediante sistema de reserva de vagas. O método utilizado pela UFC será a heteroidentificação com comissão composta por cinco membros (UFC, 2019).

Em todos os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFC, desde o de 2007-2011 ao de 2018-2022 existe a menção a ações afirmativas de inclusão, em especial a adoção da política de cotas ou à capacitação de servidores técnico-administrativos e docentes para lidar com o alunado proveniente de cotas. O PDI 2018-2022 (p. 45) deixa claro em seu Plano de Metas que buscará “pesquisar o perfil do ‘cotista’ que entra na Universidade e buscar desenvolver atividades integrativas desse estudante junto aos Campi”. Porém, tão importante quanto garantir o ingresso dos estudantes é assegurar a permanência exitosa destes no ambiente universitário.

4.4 A Assistência Estudantil na Universidade Federal do Ceará

Relativamente ao PNAES, de acordo com o Decreto de Nº 7.234, de 19 de julho de 2010, a UFC tem que desenvolver atividades nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Atualmente a UFC promove as seguintes ações, através da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE): residência universitária; auxílio moradia; restaurante universitário; auxílio emergencial; auxílio creche; acompanhamento psicopedagógico, psicológico e psicossocial; bolsa de iniciação acadêmica; e bolsa de incentivo ao desporto. Ficam a cargo da Superintendência de Infraestrutura e Gestão Ambiental (UFC-INFRA) os ônibus intercampi e intracampus. Já a assistência médico-odontológica é gerida pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, por meio da Coordenadoria de Perícia e Assistência ao Servidor e Estudante (CPASE).

O Plano de Desenvolvimento Institucional 2012 da Universidade diz que:

As políticas e ações no âmbito UFC na área da assistência estudantil, entre outras, visam à permanência e conclusão de curso dos que nela ingressam; a redução das taxas de retenção e evasão; a redução dos efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais mais desfavorecidos e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso (UFC, 2012, p. 69).

De acordo com o PDI 2013-2017 são objetivos da assistência estudantil proporcionar aos estudantes de graduação, em condição de vulnerabilidade socioeconômica, mecanismos que os auxiliem a permanecer no curso com desempenho acadêmico satisfatório. Para tanto, a UFC oferta alimentação, atendimento psicológico e odontológico, além de promover a socialização e a integração entre os discentes.

O PDI 2018-2022 cita como estímulos à permanência do estudante ações como o Acompanhamento Psicopedagógico e Psicológico ao Estudante Universitário

(PAPEU), Bolsa de Iniciação Acadêmica (BIA), restaurante universitário, residência universitária e o auxílio moradia.

Consta no Plano de Metas da Cartilha do PDI 2018-2022 que a UFC deverá melhorar a comunicação entre PRAE. *campi* do interior, unidades acadêmicas e Pró-Reitorias ligadas ao desenvolvimento e permanência estudantil, qualificar as ações de assistência estudantil, além de aprimorar e divulgar ações de acolhimento e integração, a fim de consolidar a permanência dos discentes na Universidade.

Os valores disponibilizados pelo MEC à UFC, relativos ao PNAES, estão dispostos na Tabela 5. Os quantitativo financeiros mostrados na tabela a seguir foram obtidos no sítio do Painel do Orçamento Federal através de uma consulta livre que está disponível a qualquer cidadão.

Tabela 5 - Valores disponibilizados para assistência estudantil 2000-2019 para UFC (continua)

Ano	Projeto de Lei	Dotação Atual	Empenhado
2000	591.436	591.436	591.349
2001	224.606	224.606	210.426
2002	224.606	224.606	190.009
2003	100.000	200.000	100.000
2004	100.000	100.000	0
2005	150.000	150.000	0
2006	149.779	149.779	149.779
2007	1.237.905	1.237.905	1.237.905
2008	1.800.000	1.800.000	1.800.000
2009	6.444.454	6.444.454	6.443.865
2010	7.835.663	7.835.663	7.826.199

Tabela 5 - Valores disponibilizados para assistência estudantil 2000-2019 para UFC (conclusão)

Ano	Projeto de Lei	Dotação Atual	Empenhado
2011	19.049.907	19.049.907	19.048.243
2012	20.199.127	20.222.942	17.494.846
2013	21.491.425	21.491.425	21.165.589
2014	22.822.043	22.822.043	18.941.597
2015	24.252.068	24.252.068	24.013.682
2016	26.143.813	26.143.813	23.571.240
2017	25.735.229	25.835.229	24.257.262
2018	26.207.768	25.078.094	24.916.578
2019	29.014.307	29.014.307	4.973.662
Total	233.774.136	232.868.277	196.932.230

Fonte: Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do Governo Federal (SIOP). Disponível em: <https://www1.siop.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=IAS%2FExecucao_Orcamentaria.qvw&host=QVS%40pqlk04&anonymous=true>.

Ao se analisar a tabela anterior, nota-se que do ano 2000 a 2019 o valor investido em assistência estudantil aumentou aproximadamente 50 vezes. Novamente pode-se perceber que o período com maior incremento no orçamento coincide com o governo do Partido dos Trabalhadores, e os momentos de maiores percentuais de aumento são relativos aos momentos da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, que institui o PNAES e do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o mesmo programa.

Foram solicitadas à UFC, por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (E-SIC), informações relativas à assistência estudantil, acerca do quantitativo de alunos atendidos e dos valores utilizados em cada área

conforme o PNAES, ano a ano. As quantias monetárias disponíveis na Tabela 6 foram obtidas através da resposta da PRAE à solicitação.

Tabela 6 - Valores anuais gastos pela UFC relativos ao PNAES (valores estimados em milhares de reais)

Tipo de assistência	Período						
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Moradia estudantil	4.779,75	4.908,52	5.733,04	5.388,10	6.073,43	7.100,38	8.013,35
Alimentação	5.280,02	5.505,74	7.929,48	8.735,81	9.422,03	5.238,82	6.145,20
Transporte	637,32	453,40	870,51	1.112,16	773,02	497,17	-
Atenção à Saúde	-	-	-	-	-	-	-
Inclusão Digital	-	-	-	-	-	-	-
Cultura	408,00	420,00	434,00	441,21	468,18	412,35	520,79
Esporte	320,00	354,00	360,00	364,00	368,00	388,00	394,80
Creche	-	-	63,00	71,40	95,76	121,80	106,26
Apoio Pedagógico	5.005,78	5.476,47	5.704,99	5.339,90	5.790,60	8.418,45	8.791,86
Acesso de estudantes com deficiência e transtornos globais	-	-	-	-	56,23	11,32	-
TOTAL	16.430,87	17.118,13	21.095,02	21.452,58	23.047,25	22.188,29	23.972,26

Fonte: UFC. Dados da Pesquisa.

Elaboração própria

Percebe-se, primeiramente, que os valores declarados pela Universidade, em cada área somados, não equivalem aos números coletados no sítio do SIOP. Quanto aos valores declarados pela UFC houve um incremento no percentual de 45,90%. Pode-se observar que os valores mais dispendiosos para a instituição são

relativos à moradia estudantil, alimentação e apoio pedagógico. No que se refere à quantidade de alunos atendidos, tem-se o disposto na tabela a seguir.

Tabela 7 - Número de alunos atendidos pelo PNAES 2011 – 2017 (números estimados de alunos)

Tipo de assistência	Período						
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Moradia estudantil	945	978	1.088	1.049	1.123	1.293	1.380
Alimentação	15.200	18.800	28.401	29.661	32.903	34.033	34.458
Transporte	965	686	1.314	1.787	1.546	1.004	-
Atenção à Saúde	-	-	-	-	-	-	-
Inclusão Digital	-	-	-	-	-	-	-
Cultura	1.109	1.124	1.150	1.356	1.560	1.374	1.735
Esporte	80	89	90	91	92	97	98
Creche	-	-	30	34	45	58	51
Apoio Pedagógico	2.485	2.567	2.688	2.534	2.983	3.035	3.785
Acesso de estudantes com deficiência e transtornos globais	-	-	-	-	187	38	-

Fonte: UFC. Dados da Pesquisa

Elaboração própria

Ao se analisar a tabela acima pode-se inferir que as maiores demandas por parte dos estudantes são por moradia estudantil, alimentação, cultura e apoio pedagógico. Fica claro que, conforme se dá o aumento no orçamento disponível

para a assistência estudantil, cada vez mais discentes em situação de vulnerabilidade social são atendidos.

Na tabela a seguir estão dispostos, por programa, o quantitativo de estudantes beneficiados pelas ações de assistência estudantil da UFC. As informações foram obtidas por meio do Anuário Estatístico UFC 2018 com base no ano de 2017. Cabe ressaltar que houve divergência entre o número de alunos beneficiados constantes no anuário estatístico e os obtidos da UFC através do E-SIC no que diz respeito à moradia estudantil.

Tabela 8 - Programas e Projetos 2011 - 2017 (continua)

Programa	Característica	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
BIA⁴⁸	Alunos Beneficiados	826	756	900	1.200	1.200	1.400	1.646
	Moradores em Residência Universitária	307	360	422	431	423	373	430
Moradia Estudantil	Auxílio Moradia - Interior	151	175	200	278	417	643	788
	Auxílio Moradia - Fortaleza	-	-	-	161	314	489	408
Assist. Alimentar	Alunos Beneficiados	12.000	15.200	18.501	29.661	32.903	34.033	34.458
PAPEU - Atend. Individual	Atendimento Psicológico, Psicanálise e Terapêutico (individual e grupo)	39	57	216	106	95	164	97

⁴⁸ Programa de Bolsa de Iniciação Acadêmica

Tabela 8 - Programas e Projetos 2011 - 2017 (conclusão)

Programa	Característica	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
PAPEU - Atend. Individual	Intervenção Psicopedagógica (institucional e clínica)	45	76	116	100	143	132	145
	Atendimento em Atenção Psicossocial	36	57	91	139	114	113	246
INICIART⁴⁹	Alunos Beneficiados	12	16	30	30	15	18	2
PDU⁵⁰	BID ⁵¹ - Alunos Beneficiados	50	827	981	902	912	948	975

Fonte: Universidade Federal do Ceará - Anuário Estatístico UFC 2018 - Base 2017

Na Tabela 9 constam dados do Programa de assistência à saúde, obtido através do Anuário Estatístico UFC 2017 com base no ano de 2016.

Tabela 9 - Programa de assistência à saúde 2010 - 2016

Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Consultas Médicas	2.330	1.879	1.988	1.534	1.595	1.781	2.792
Consultas Odontológicas	2.986	2.993	2.036	2.343	2.458	2.819	3.390
Nº Tratamentos Odontológicos - Concluídos	393	472	342	420	445	480	659

Fonte: Universidade Federal do Ceará - Anuário Estatístico UFC 2017 - Base 2016

O número de estudantes beneficiados pelas ações de assistência estudantil na Universidade Federal do Ceará cresceu, quantitativamente falando, nos últimos 10 anos. É preciso que essas intervenções carreguem, também, uma

⁴⁹ Projeto de Iniciação Artística

⁵⁰ Programa de Desporto Universitário

⁵¹ Bolsa de Incentivo ao Desporto

importância qualitativa que tenha relevância na vida do discente no que diz respeito ao acolhimento e à permanência.

5 ALUNOS “COTISTAS” NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ: PERCEPÇÕES, SENTIMENTOS E SOCIABILIDADES DE ESTUDANTES “COTISTAS” DOS CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO E DE PEDAGOGIA

5.1 As primeiras inserções em campo: delineando caminhos

Em junho de 2019 apliquei questionários pré-teste com alunos dos cursos de pedagogia e arquitetura e urbanismo e entrevistas com professores (as) que integram a gestão da UFC e com docentes que têm uma inserção com as temáticas em pauta. Tentei contato por meio eletrônico, telefônico e pessoalmente com a Coordenadora de Assistência Estudantil, mas não obtive êxito. Ainda tentei contato com outra professora que esteve presente no GTPAA, mas ela alegou falta de tempo para não responder ao questionário.

Foram escolhidos os cursos de pedagogia e arquitetura considerando a diversidade socioeconômica entre o corpo discente dos cursos. Os professores da Faculdade de Educação foram escolhidos por terem maior sensibilização com o tema das cotas e, especificamente, com a questão da desigualdade pela questão étnica.

Para a aplicação do questionário pré-teste foram escolhidos aleatoriamente três alunos “cotistas” e três alunos não “cotistas” dos cursos de arquitetura e pedagogia. Assim, ao todo foram doze alunos, sendo seis de arquitetura e seis de pedagogia. Esta estratégia de contactar alunos “cotistas” e não “cotistas” deu-se em função de começar a ver dimensões de inclusão e exclusão de alunos “cotistas” no contexto universitário.

As questões foram aplicadas nos moldes de formulário, no local de estudo do alunado e de forma presencial. Ressalto que a tentativa de envio de perguntas aos discentes pela internet não foi exitosa. Já as entrevistas aplicadas aos docentes foram enviados por meio eletrônico e obtive resposta da grande maioria.

As perguntas destinadas aos estudantes serviram para traçar um esboço do perfil social destes sujeitos. No que diz respeito ao gênero nos cursos de licenciatura em pedagogia diurno e noturno e de arquitetura, tem-se que mais da

metade dos entrevistados é do sexo feminino, o que corresponde a cerca de 58,33%, e dispostos conforme tabela a seguir. Acrescenta-se a essa informação que todos os estudantes de arquitetura são solteiros, enquanto que dos cursos de pedagogia tem-se 50% de casados.

No que se refere aos tipos de cotas, observa-se que em pedagogia dois alunos ingressaram no curso mediante as cotas L2 (para candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas) e um por meio da cota L5 (para candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, independente da renda). Em arquitetura um aluno entrou na universidade através da cota L2 e dois atendendo à cota L5.

Os formulários analisados mostram que, em ambos os casos, cinco dos seis entrevistados, por cada curso, são moradores de Fortaleza. Porém, os discentes de pedagogia residem em bairros de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mais baixos do que os estudantes de arquitetura, conforme tabela 10, onde a desigualdade social e a pobreza são imensas.

Tabela 10 - Identificação de alunos por local de moradia (continua)

Curso	Bairro	IDH⁵²	Posição/IDH⁵³	Região	Cotista
Pedagogia	Henrique Jorge	0,3408	61º	Fortaleza	Sim
Pedagogia	São Gerardo	0,5942	15º	Fortaleza	Sim
Pedagogia	Jereissati I	-	-	RMF ⁵⁴	Sim
Pedagogia	Serrinha	0,2829	80º	Fortaleza	Não
Pedagogia	Messejana	0,3757	46º	Fortaleza	Não
Pedagogia	Passaré	0,2246	96º	Fortaleza	Não

⁵² Índice de Desenvolvimento Humano é uma medida concebida no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) pela ONU (Organização das Nações Unidas) para avaliar a qualidade de vida (educação e longevidade) e o desenvolvimento econômico de uma população (renda).

⁵³ Dados retirados do relatório Desenvolvimento Humano, por Bairro, em Fortaleza, da Prefeitura de Fortaleza, 2014.

⁵⁴ Região Metropolitana de Fortaleza

Tabela 10 - Identificação de alunos por local de moradia (conclusão)

Curso	Bairro	IDH⁵⁵	Posição/IDH⁵⁶	Região	“Cotista”
Arquitetura	Antônio Bezerra	0,3482	58º	Fortaleza	Sim
Arquitetura	Montese	0,4728	34º	Fortaleza	Sim
Arquitetura	Benfica	0,5741	19º	Fortaleza	Sim
Arquitetura	Joaquim Távora	0,6625	10º	Fortaleza	Não
Arquitetura	Amadeu Furtado	0,5876	16º	Fortaleza	Não
Arquitetura	Novo Maranguape	-	-	RMF	Não

Fonte: Dados da pesquisa

No que tange à assistência estudantil, todos os alunos “cotistas” de pedagogia conhecem o PNAES e somente um de arquitetura conhece o programa. Já todos os estudantes não “cotistas”, de ambos os cursos, desconhecem a referida política. Esse desconhecimento da política por parte dos discentes de ampla concorrência pode estar relacionado ao distanciamento social em relação ao universo da população em situação de vulnerabilidade.

Os dois serviços de assistência ao estudante mais utilizados pelos entrevistados foram o Restaurante Universitário e os ônibus intercampi e intracampus. Todos os estudantes de pedagogia e arquitetura, “cotistas” ou não, usam o Restaurante Universitário. No que diz respeito ao uso dos ônibus da universidade, dois alunos “cotistas” e dois não “cotistas” dos cursos de pedagogia utilizaram do meio de transporte, enquanto que somente um “cotista” de arquitetura fez uso do mesmo equipamento, e dois não utilizaram. Vale destacar que existe aqui uma correspondência, a ser verificada quando dispuser de mais respostas, entre a possível condição econômica dos estudantes com o uso do serviços de assistência, visto que notou-se uma diferença no uso de ônibus intercampi e intracampus pelos estudantes.

⁵⁵ Índice de Desenvolvimento Humano é uma medida concebida no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) pela ONU (Organização das Nações Unidas) para avaliar a qualidade de vida (educação e longevidade) e o desenvolvimento econômico de uma população (renda).

⁵⁶ Dados retirados do relatório Desenvolvimento Humano, por Bairro, em Fortaleza, da Prefeitura de Fortaleza, 2014.

No mesmo questionário aplicado aos alunos dos cursos de pedagogia e arquitetura (“cotistas” ou não) constavam perguntas abertas para captar as suas impressões acerca da política de cotas e de assistência estudantil.

Em relação aos estudantes “cotistas” dos cursos de pedagogia, todos afirmaram nunca terem sofrido qualquer tipo de discriminação por parte dos colegas advindos das vagas de ampla concorrência. No que diz respeito à relação com os docentes, dois disseram nunca ter sido alvo de preconceito por parte dos professores. Em contraponto, um aluno afirmou que já sentiu algum tipo de tratamento desigual por parte dos professores, conforme consta no relato a seguir:

Sim, durante uma aula de antropologia da educação uma professora afirmou que os cursos de medicina teriam “caído o nível” após a inserção dos “cotistas”, gerando transtorno e constrangimento na sala de aula. Enquanto “cotista” me senti inferiorizada, constrangida e não reconhecida. [sic].

Também no curso de arquitetura todos os “cotistas” informaram que suas relações com os demais estudantes ocorrem de forma saudável. Quanto à relação com os docentes, todos os três estudantes afirmaram nunca ter sofrido qualquer tipo de preconceito por parte dos professores. No entanto, um dos estudantes citou saber de casos de discriminação no Departamento de Arquitetura, Urbanismo e Design da UFC.

Não senti, porém já soube de históricos de professores do meu departamento (DAUD) que já trataram alunos “cotistas” de forma diferente. A experiência docente que eu tenho é *ok* em relação a isso, nunca sofri preconceito por isso e nem por outra razão. [sic].

Quanto às perguntas que se referem à assistência estudantil e permanência do estudante “cotista” no ensino superior, todos os alunos dos cursos de pedagogia tiveram reclamações. A visão deles sobre a assistência ao estudante dentro da UFC é de que os benefícios são limitados e pouco divulgados, conforme é destacado em um dos depoimentos: “Existem muitos programas bons, mas muito limitados e pouco divulgados” [sic]. Em outro depoimento o(a) estudante assim se expressou:

Apesar de possibilitar vários benefícios, acredito que seja restrito, reduzido e burocrático. Vários auxílios possuem prazos específicos. Contudo a realidade do estudante é instável devido a fatores sociais e financeiros. [sic].

Dois dos três alunos “cotistas” de pedagogia consideram que os discentes da UFC conhecem a assistência estudantil, mas não a utilizam da forma adequada, devido às restrições nos auxílios. No entanto, um desses estudantes informou que “as informações não chegam aos alunos, ou chegam como boatos e não sabemos como proceder” [sic]. Todos os entrevistados “cotistas” pensam que a UFC contribui com a permanência dos estudantes egressos de escolas públicas, mas não garante, exatamente devido à precariedade de benefícios da assistência estudantil.

Entre os “cotistas” de arquitetura apenas um considera que a assistência estudantil não é tão acessível; em contrapartida, dois alunos consideram-na com ampla cobertura de atendimento. Dois alunos também apontaram falha na divulgação dos auxílios, conforme depoimento: “Sim. Conheço muitas pessoas que são beneficiadas da assistência, mas acho que a divulgação poderia ser melhor” [sic].

Os estudantes não “cotistas” dos cursos de pedagogia foram unânimes quanto à importância da política de cotas na UFC. Todos os três acreditam que representa um diferencial na geração de oportunidades. Eles também concordaram que não existe qualquer tipo de diferenciação ou discriminação no ambiente universitário. No que diz respeito à assistência ao aluno “cotista”, esses discentes demonstraram apoio, apesar de darem respostas genéricas, elogiando a política, o que pode revelar certo distanciamento do programa.

Os alunos egressos pelas vagas de ampla concorrência do curso de arquitetura demonstraram certo desconhecimento quanto à política de cotas. Quando indagados sobre qual a opinião deles acerca da política, eles concordaram com o programa, mas enfatizaram suas respostas com características já existentes previstas em Lei como “devia ter um período de duração” [sic], “devia ser uma medida provisória” [sic] e que “seja por renda ou alguma deficiência” [sic]. Essas observações podem estar associadas a uma visão estigmatizante, difundida por setores setores dominantes da sociedade de que cotas são um “privilegio”. Todos os três estudantes informaram que não existe qualquer diferenciação no trato com os

alunos “cotistas”, porém um informa que: “já ouvi relatos de discriminação por parte de um ou outro professor” [sic]. No que tange à assistência estudantil ao aluno “cotista”, ficou claro o mesmo distanciamento existente entre os discentes não “cotistas” de pedagogia. Todos elogiaram a política, mas afirmaram que estão longe da realidade do programa.

Foram encaminhados, por via eletrônica, roteiros de entrevistas com perguntas abertas que permitiam respostas dissertativas aos seguintes sujeitos: Pró-Reitor de Assuntos Estudantis; Coordenadora de Assistência Estudantil; diretora e vice-diretor da Faculdade de Educação; ex-coordenadora e coordenadora dos cursos de licenciatura em pedagogia diurno e noturno; professores que compuseram o GTPAA, responsável pelo estabelecimento de diretrizes para políticas de ações afirmativas. Todas as perguntas foram enviadas e respondidas por *e-mail*. Para evitar a identificação dos entrevistados, foi atribuída uma numeração aleatória a cada um dos docentes que respondeu à entrevista.

Para os seis professores a política de cotas representa um instrumento que tem por objetivo amenizar as exclusões e as desigualdades sociais. O (A) professor (a) 1 considera:

a política de cotas uma conquista dos movimentos sociais, incluindo o movimento negro, o movimento das pessoas com deficiências. Na minha opinião, é uma ação afirmativa necessária, diante do sistema capitalista excludente, que gera as desigualdades sociais e inviabiliza o acesso de muitos indivíduos ao ensino superior. Além disso, historicamente, o Brasil apresenta uma dualidade na educação, em que existe uma escola para as elites e uma escola para a classe trabalhadora, o que prejudica o direito de muitos trabalhadores de acessar os conhecimentos construídos pela humanidade, sendo direcionado a eles apenas o mínimo de conhecimento que lhes permita a inserção no mercado de trabalho, para manutenção da ordem social capitalista, que restringe a formação e a emancipação humana, perpetuando a exploração do trabalhador, que recebe o salário suficiente para sua sobrevivência, enquanto o capitalista acumula capital a partir dessa exploração. Nesse cenário, as cotas para estudantes de escolas públicas é uma oportunidade para que alunos oriundos da classe trabalhadora possam acessar o ensino superior, rompendo com uma lógica de exclusão, construída pelo próprio sistema capitalista. Portanto, as cotas são necessárias e imprescindíveis para, ao menos, minimizar, as desigualdades sociais. [sic].

No que se refere ao tratamento dispensado pelos alunos egressos das vagas de ampla concorrência e pelos docentes aos estudantes oriundos das cotas,

não houve uniformidade de percepção. No tocante ao relacionamento entre discentes, todos os entrevistados afirmaram não captar diferenças nas interações, pois as informações sobre a forma de ingresso dos alunos não são repassadas aos professores. Conforme salienta o (a) professor (a) 2: “Não tenho esse parâmetro, uma vez que essa informação não é dada pelas coordenações de curso, mas apenas pelos estudantes” [sic]. Quanto à relação entre docentes e “cotistas”, os (as) professores (as) 3, 5, 6 acreditam que não exista qualquer tipo de distinção, enquanto os (as) professores (as) 1, 2 e 4 creem que, nos mais diversos cursos da UFC, possa existir alguma relação conflituosa.

Para todos os docentes questionados, o ambiente universitário tornou-se mais democrático, diverso e representativo. O (A) professor (a) 5 diz que “O ambiente universitário foi modificado com a adoção da política de cotas, havendo uma maior diversidade de estudantes de todas as classes sociais” [sic]. O (A) professor (a) 3 diz acreditar que “ficou mais plural, vemos mais diversidade cultural, racial e econômica em nossa universidade” [sic].

No que diz respeito ao acompanhamento e à assistência estudantil aos alunos “cotistas”, o (a) professor (a) 5 afirma:

A PRAE e a PROGRAD têm realizado o acompanhamento e assistência aos alunos “cotistas” utilizando todas seus instrumentos legais, incluindo bolsas e auxílios para dar condições a estes estudantes de terem um desenvolvimento acadêmico ideal e concluírem seus cursos no tempo certo. [sic].

Já os (as) professores (as) 2 e 4 relatam desconhecer iniciativas institucionais voltadas para essa finalidade específica. Na visão dos (das) professores (as) 1, 3 e 6, o programa ainda poderia ser melhorado. Para o (a) professor (a) 1:

[...] esse acompanhamento poderia ser mais sistemático, com investigação sobre as demandas e necessidades dos alunos “cotistas”, tanto no aspecto pedagógico, quanto socioeconômico, identificando a realidade desses alunos, de modo a orientar as ações a serem desenvolvidas para garantir a sua permanência no curso e o bom desempenho no seu processo de ensino-aprendizagem. [sic].

Para melhorar a equidade de condições e a inclusão do aluno “cotista”, os professores deram as mais diversas contribuições. Para o (a) professor (a) 5 são necessários mais recursos. O (A) professor (a) 6 diz que seria fundamental um programa de tutoria para o acompanhamento do aluno “cotista”. Para o (a) professor (a) 3 deveria existir um acompanhamento “nos cursos (professores, coordenação, alunos e técnicos), integrado a assistência estudantil, que pudesse também dar continuidade ao processo de inclusão no dia a dia” [sic]. O (A) professor (a) 1 pensa que deveria:

Garantir a todos os alunos “cotistas” acesso aos programas de apoio à permanência no curso, como o Restaurante Universitário, bolsas de ensino, pesquisa ou extensão, assistência de moradia para aqueles que não residem no local do curso, além de outros programas. Também considero fundamental estudos sobre as condições desses alunos, para fomentar as ações mais adequadas para apoiá-los, além da formação continuada dos professores para que possam conhecer a realidade dos alunos dos cursos em que atuam e, dessa forma, orientar os planejamentos, que deveriam ser coletivos, para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. Por fim, penso que para além dessas ações, que se referem à permanência dos alunos após a sua entrada na instituição de ensino superior, faz-se necessário repensar toda a nossa estrutura social, as desigualdades existentes, os processos de exclusão social e, especialmente, a organização do sistema de ensino no Brasil, da educação infantil ao ensino médio, de modo a superar a dualidade de ensino, para que todos tenha acesso às mesmas condições de formação, preparando-se de forma completa, superando a dicotomia trabalho manual, para os trabalhadores e trabalho intelectual para a elite. [sic].

Esses foram os dados, respostas e depoimentos dos questionários e entrevistas pré-teste realizados com os diferentes atores envolvidos ao longo da trajetória da política. Devido ao baixo número de entrevistados torna-se precipitado qualquer tipo de análise aprofundada. Na próxima etapa do trabalho, adentrei ao campo investigativo na tentativa de desvelar sentimentos e impressões de estudantes “cotistas” sobre a política de cotas e assistência estudantil.

5.2 De volta ao campo: adentrando no universo de estudantes “cotistas”

Com a definição de um novo recorte - cotas L2 (Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas) e L6,

antiga L4 (Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, independente da renda, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas) - voltei ao campo para a aplicação de entrevistas estruturadas com perguntas abertas com os discentes dos cursos de arquitetura e urbanismo e pedagogia, nos meses de outubro e novembro de 2019.

5.2.1 Delineamentos de perfis

No que diz respeito à faixa etária, percebe-se que a grande maioria dos discentes, de ambos os cursos objeto de estudo, encontra-se entre 20 e 26 anos. Na arquitetura, esses alunos correspondem a 96,65% do total, enquanto que na pedagogia representam 86,65% do todo. Vale salientar que apenas a pedagogia apresenta alunos com mais de 30 e 40 anos de idade.

Tabela 11 - Faixa etária

Arquitetura			Pedagogia	
Idade	Número de alunos	Percentual	Número de alunos	Percentual
Menos de 20 anos	5	16,66%	9	23,68%
Entre 20 e 22 anos	17	56,66%	11	36,66%
Entre 23 e 26 anos	7	23,33%	10	26,31%
Entre 27 e 30 anos	1	3,33%	5	13,15%
Mais de 30 anos	0	0	1	2,63%
Mais de 40 anos	0	0	2	5,26%

Fonte: Dados da pesquisa

No tocante ao ano de ingresso dos estudantes na UFC, tem-se que a maior participação na entrevista, entre os alunos de arquitetura e urbanismo, deu-se dentre aqueles que adentraram à Universidade entre os anos de 2015 e 2018, com maior presença no ano de 2017. No curso de pedagogia, o maior número de entrevistas ocorreu com discentes que ingressaram na Universidade entre os anos de 2016 e 2019, com a maior participação de discentes que entraram no ano de 2018.

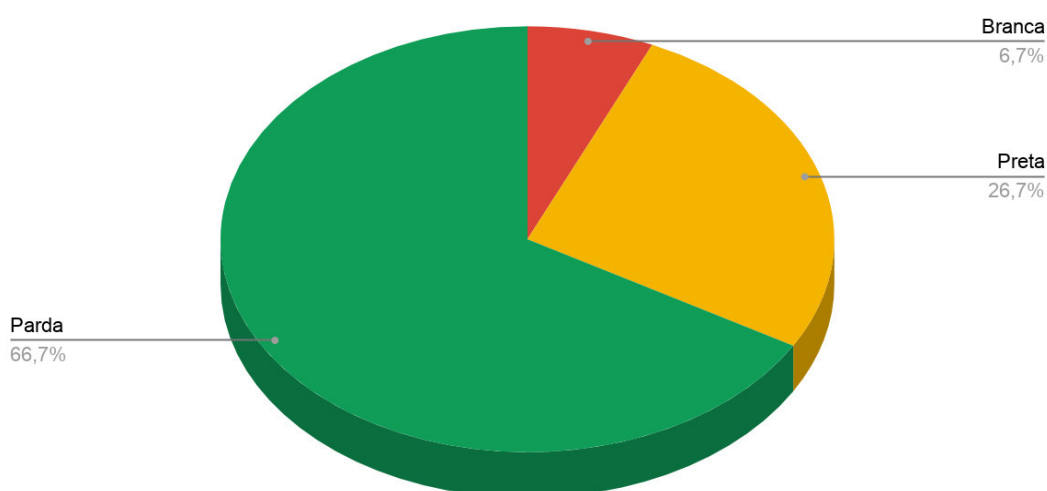
Tabela 12 - Ano de ingresso

Arquitetura			Pedagogia	
Ano de ingresso	Número de alunos	Percentual	Número de alunos	Percentual
2015	4	13,33%	4	10,52%
2016	7	23,33%	6	15,79%
2017	9	30%	5	13,15%
2018	7	23,33%	15	39,47%
2019	3	10%	8	21,05%

Fonte: Dados da pesquisa

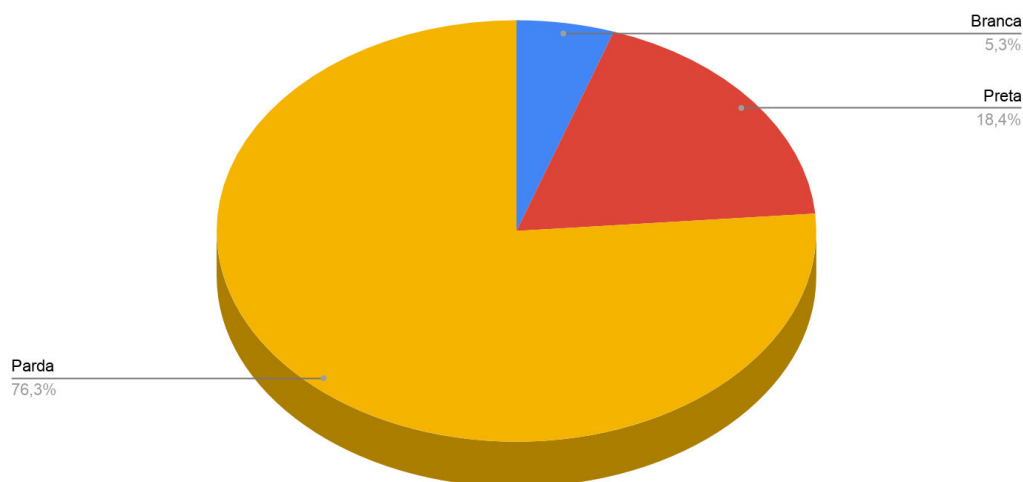
Com relação a autodeclaração de cor ou raça, observa-se que os estudantes de ambos os cursos denominam-se apenas como preto, pardo ou branco. No curso de arquitetura, 20 estudantes declararam-se pardos, 08 pretos e 02 brancos. Na pedagogia, 29 alunos se disseram pardos, 07 pretos e 02 brancos. Os dados mostram uma equivalência nos percentuais da autodeclaração dos entrevistados. Os percentuais de cada curso constam nas figuras 2 e 3.

Figura 2 - Cor ou raça (arquitetura)



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 3 - Cor ou raça (pedagogia)



Fonte: Dados da pesquisa

Apesar das cotas L2 e L6 (antiga L4) serem destinadas aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, tem-se que 02 alunos de arquitetura e 02 alunos de pedagogia declararam-se brancos. Em conversa, no dia da entrevista, 02 alunos, um de arquitetura e outro de pedagogia, informaram que ingressaram na Universidade considerando-se pardos, mas que, ao longo do convívio no ambiente acadêmico e devido aos debates sobre a questão racial na UFC, acabaram tomando consciência da sua branquitude. O outro estudante de arquitetura, que declarou-se branco, quando da resposta da entrevista mostrou certo espanto por constar na lista de pretos, pardos e indígenas. O outro autodeclarado branco do curso de pedagogia não emitiu nenhuma opinião ou reação sobre isso.

No que tange ao gênero, o perfil do alunado é distinto nos cursos objeto de estudo. Na arquitetura, 56,66% dos estudantes são do sexo masculino, contra 21,05% na pedagogia. O gênero feminino, no curso de pedagogia, representa a ampla maioria com 78,94%, enquanto na arquitetura o percentual é de 43,33%.

Tabela 13 - Gênero

Arquitetura			Pedagogia	
Gênero	Número de alunos	Percentual	Número de alunos	Percentual
Masculino	17	56,66%	8	21,05%
Feminino	13	43,33%	30	78,94%
Outros	0	0%	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação à renda, em ambos os cursos a maioria dos discentes tem renda familiar entre 1 e 1,5 salários mínimos, sendo que, nesta faixa, incidem 78,94% no curso de pedagogia e 56,66% no curso de arquitetura e urbanismo. Considerando o somatório das duas primeiras faixas de renda - entre 1 e 1,5 salários mínimos e entre 2 e 3 salários mínimos - no curso de arquitetura, 79,99% tem renda familiar de até 3 salários mínimos, enquanto que no curso de pedagogia 94,73% recebem o mesmo valor. Entre as maiores rendas, ou seja, acima de 3 salários mínimos, na arquitetura, 19,99% ganham acima desse valor, contra, apenas, 5,26% na pedagogia.

Cabe esclarecer que a exigência para ingressar pela política de cotas, nas categorias que delimitam a renda, é que os estudantes tenham cursado todo o ensino médio em escola pública e a renda exigida é ser per capita e não do grupo familiar. Logo, dentre os “cotistas”, tem-se um pequeno segmento - bem maior na arquitetura e bem menor na pedagogia - cujas famílias podem, no conjunto, ter renda de mais de 3 ou mais salários mínimos. Ademais, dentre os “cotistas” tem-se que a maioria estudou em escola regular municipal e estadual e um pequeno número em escola pública federal, como o caso do Colégio Militar e Instituto Federal de Ciência e Tecnologia que recebem estudantes de classe média ou mesmo de escolas regulares militares.

Tabela 14 - Renda familiar

Arquitetura			Pedagogia	
Renda	Número de alunos	Percentual	Número de alunos	Percentual
Entre 1 e 1,5 salário mínimo	17	56,66%	30	78,94%
Entre 2 e 3 salários mínimos	7	23,33%	6	15,79%
Entre 3 e 4 salários mínimos	3	10%	0	0%
Entre 4 e 5 salários mínimos	2	6,66%	2	5,26%
Mais de 5 salários mínimos	1	3,33%	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa

Apesar de as vagas serem destinadas a pretos, pardos e indígenas advindos de escolas públicas, com e sem renda delimitada, observa-se que no curso de pedagogia a renda familiar, mesmo entre “cotistas”, é inferior a do curso de arquitetura, conforme nos mostra Tabela 14 - Renda familiar.

Duas são as possíveis causas para isso. A primeira pode ser explicada pela predominância dos “cotistas” L2 (vagas destinada para pessoas que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas), entre os entrevistados do curso de pedagogia, que representam 65,79%, contra 50% no curso de arquitetura. A segunda explicação está na própria gênese do curso de pedagogia, destinado à formação de professores e que, tradicionalmente, atrai camadas menos abastadas da população, situadas nos estratos mais inferiores de renda.

Tabela 15 - Categorias de cotas

Arquitetura			Pedagogia	
Categoria de cotas	Número de alunos	Percentual	Número de alunos	Percentual
L2	15	50%	25	65,79%
L6 (antiga L4)	15	50%	13	34,21%

Fonte: Dados da pesquisa

A diferença no perfil socioeconômico dos alunos entrevistados aparece novamente quando da sua condição como estudante. Somente 23,33% dos discentes de arquitetura estudam e trabalham, enquanto que, na pedagogia, 55,26% estão na mesma condição. Os alunos de arquitetura que só estudam correspondem a 76,66% e os de pedagogia 44,73%, ou seja, uma diferença de mais de 30%, como mostra a Tabela 16.

Tabela 16 - Condição como estudante

Arquitetura			Pedagogia	
Condição como estudante	Número de alunos	Percentual	Número de alunos	Percentual
Estuda	23	76,66%	17	44,73%
Estuda e trabalha	7	23,33%	21	55,26%

Fonte: Dados da pesquisa

No que diz respeito à configuração familiar, todos os estudantes de arquitetura são solteiros, e 56,66% deles moram com os pais, 16,66% moram sozinhos e 26,66% em outras formas de configuração familiar. Já no curso de pedagogia, 84,21% são solteiros e 15,78% são casados ou vivem em união estável. Do total de entrevistados na pedagogia, 63,15% moram com os pais, 10,52% moram com Cônjuge/Companheiro (a), 10,52% moram com Cônjuge/Companheiro (a) e filhos, 7,89% moram sozinhos e 7,89%, em outras formas de configuração familiar.

No tocante à modalidade de escola pública durante o ensino médio, no curso de arquitetura mais da metade dos alunos, 56,7%, cursaram o ensino médio

em escolas profissionalizantes, 10% em colégios militares e somente 33,3% em uma escola de ensino regular.

Tabela 17 - Modalidade de escola pública

Arquitetura			Pedagogia	
Modalidade de escola pública do ensino médio	Número de alunos	Percentual	Número de alunos	Percentual
Regular	10	33,33%	25	65,79%
Profissionalizante	17	56,66%	9	23,68%
Militar	3	10%	3	7,89%
Educação de jovens e adultos	0	0%	1	2,63%

Fonte: Dados da pesquisa

Já os estudantes do curso de pedagogia cursaram majoritariamente, 65,79%, escola de ensino regular, 23,68% escolas profissionalizantes, 7,89% colégios militares e 2,63% (um aluno) em escola de educação para jovens e adultos.

É de se destacar que os estudantes de arquitetura, cursaram, em sua maioria, o ensino médio em escolas que têm, conhecidamente, a educação de melhor qualidade, como é o caso dos colégios militares e escolas profissionalizantes, enquanto que os discentes de pedagogia, em sua maioria, concluíram o mesmo nível de ensino em escolas de ensino regular e educação de jovens e adultos que são conhecidas por sua defasagem no ensino. Talvez, por isso, 52,63% dos discentes de pedagogia fizeram algum tipo de cursinho pré-vestibular, enquanto que dos estudantes de arquitetura somente 40% precisou de cursinho.

Novamente a disparidade socioeconômica surge, desta vez em relação ao tipo de cursinho pré-vestibular que os estudantes fizeram. No total, 12 alunos da arquitetura e 20 da pedagogia precisaram fazer algum tipo de cursinho. Como se nota na Tabela 18, dos doze estudantes de arquitetura que fizeram cursinho pré-vestibular, 58,33%, optaram por uma instituição particular. Já entre os estudantes de pedagogia, a maioria (80%), realizou cursinho em uma instituição de caráter popular.

Tabela 18 - Modalidade de cursinho pré-vestibular

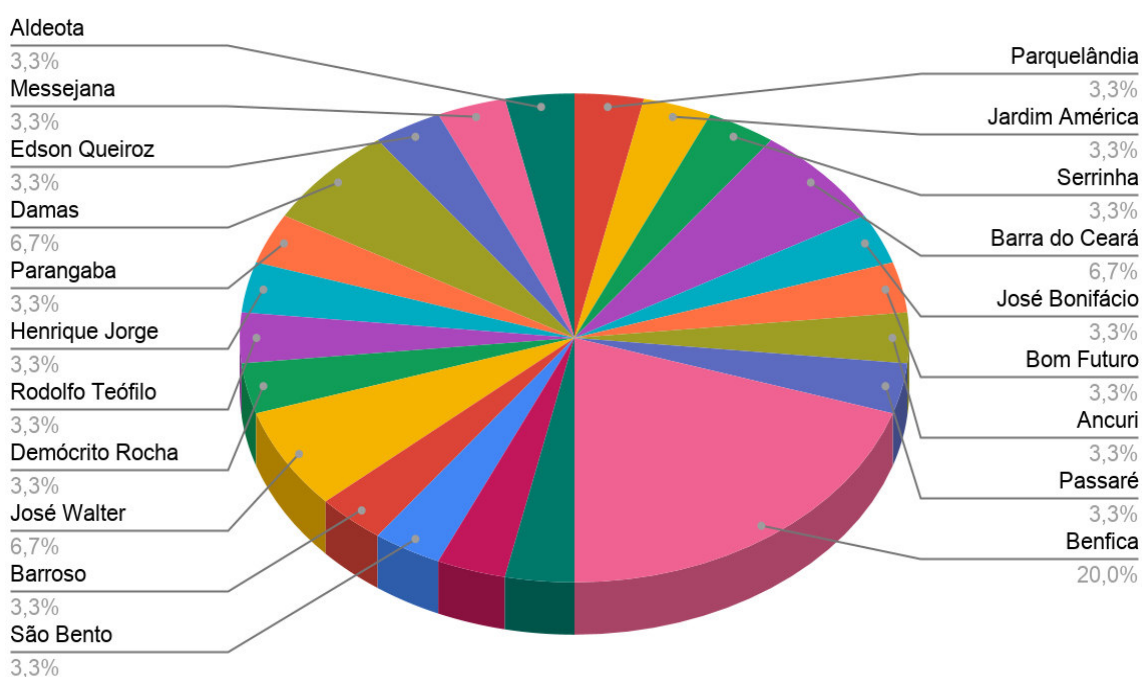
Arquitetura		Pedagogia
Modalidade de cursinho	Número de alunos	Número de alunos
Particular	7	4
Popular	5	16

Fonte: Dados da pesquisa

No que diz respeito ao bairro de moradia dos estudantes, o Benfica é o mais habitado pelos alunos da arquitetura com um total de 06 moradores, seguido por Damas com 02, José Walter com 02 e Barra do Ceará com, também, 02 estudantes. Todos os outros bairros apresentam apenas um estudante como morador.

Dos 30 discentes entrevistados no curso de arquitetura, todos residem na Região Metropolitana de Fortaleza, sendo 29 na própria cidade de Fortaleza e apenas um em Maracanaú. A figura 4 apresenta todos os bairros de residência dos estudantes de arquitetura e urbanismo, bem como os respectivos percentuais.

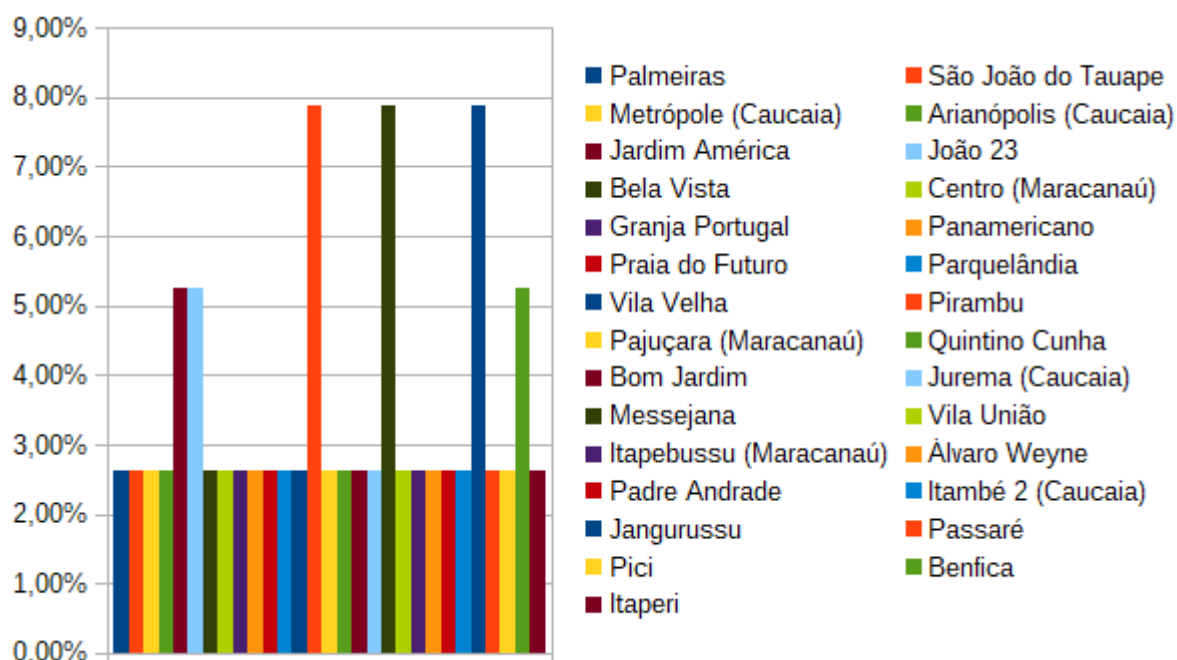
Figura 4 - Bairros de moradia (alunos de arquitetura)



Fonte: Dados da pesquisa

Já entre os estudantes de pedagogia, os bairros de maior incidência de moradia, com 03 alunos cada, foram o Pirambu, Messejana e Jangurussu. Outros bairros aparecem com 02 alunos de pedagogia, cada, como no caso do Jardim América, João XXIII e Benfica. Todos os outros bairros aparecem com apenas um morador discente de pedagogia. Quando à cidade de residência, 31 alunos moram em Fortaleza, 04 em Caucaia e 03 em Maracanaú. A figura 5 apresenta todos os bairros de residência dos estudantes de pedagogia, bem como os respectivos percentuais.

Figura 5 - Bairros de moradia (alunos de pedagogia)



Fonte: Dados da pesquisa

Ainda em se tratando de moradia, é importante destacar que as diferenças socioeconômicas fazem-se presentes também neste quesito. Dentre os discentes de arquitetura e urbanismo, 40% residem em bairros com os 30 melhores IDHs. Já dentre os discentes do curso pedagogia este percentual cai para 7,89%.

No que diz respeito aos bairros com os 30 piores IDHs, percebe-se que, também neste ponto, existe uma desigualdade nas condições de moradia dos estudantes de ambos os cursos. Enquanto no curso de arquitetura 16,66% dos discentes residem nestes bairros, no curso de pedagogia esse número sobe para 31,57%, conforme tabela Tabela 19 - Bairro e IDH.

Tabela 19 - Bairro e IDH (continua)

Arquitetura				Pedagogia			
Bairro	Número de alunos	IDH	Posição	Bairro	Número de alunos	IDH	Posição
Parquelândia	1	0,6284	14	Palmeiras	1	0,1194	119
Jardim América	1	0,4436	37	São João do Tauape	1	0,4915	31
Serrinha	1	0,2829	80	Metrópole (Caucaia)	1		
Barra do Ceará	2	0,2157	101	Arianópolis (Caucaia)	1		
José Bonifácio	1	0,6437	12	Jardim América	2	0,4436	37
Bom Futuro	1	0,5053	28	João 23	2	0,2837	79
Ancuri	1	0,2043	102	Bela Vista	1	0,3752	47
Passaré	1	0,2246	96	Centro (Maracanaú)	1		
Benfica	6	0,5741	19	Granja Portugal	1	0,1901	105
Jacarecanga	1	0,4481	36	Panamericano	1	0,3734	49
Novo Maracanaú	1			Praia do Futuro	1	0,1679	114
São Bento	1	0,1982	103	Parquelândia	1	0,6284	14
Barroso	1	0,1868	107	Vila Velha	1	0,2716	81
José Walter	2	0,3952	43	Pirambu	3	0,2298	95
Demócrito Rocha	1	0,3694	50	Pajuçara (Maracanaú)	1		
Rodolfo Teófilo	1	0,4818	33	Quintino Cunha	1	0,2225	99
Henrique Jorge	1	0,3408	61	Bom Jardim	1	0,1948	104
Parangaba	1	0,4189	40	Jurema (Caucaia)	1		

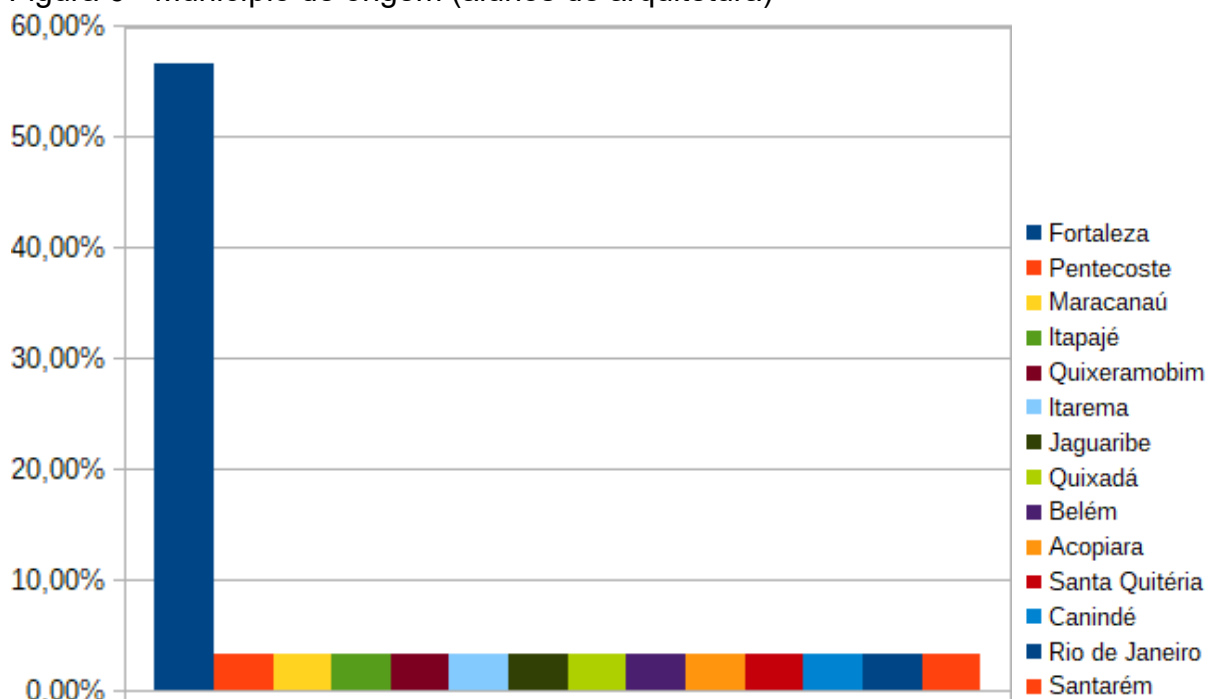
Tabela 19 - Bairro e IDH (conclusão)

Arquitetura				Pedagogia			
Bairro	Número de alunos	IDH	Posição	Bairro	Número de alunos	IDH	Posição
Damas	2	0,5106	27	Messejana	3	0,3757	46
Edson Queiroz	1	0,3503	57	Vila União	1	0,4670	35
Messejana	1	0,3757	46	Itapebussu (Maracanaú)	1		
Aldeota	1	0,8665	02	Álvaro Weyne	1	0,3646	52
				Padre Andrade	1	0,3611	55
				Itambé 2 (Caucaia)	1		
				Jangurussu	3	0,1720	111
				Passaré	1	0,2246	96
				Pici	1	0,2186	100
				Benfica	2	0,5741	19
				Itaperi	1	0,3683	51

Fonte: Dados da pesquisa

Com relação ao município e ao estado de origem dos discentes, no curso de arquitetura e urbanismo 17 alunos, ou seja, 56,66%, são naturais de Fortaleza. Os outros 13 estudantes vêm de outras 13 cidades diferentes. Em se tratando de estado de origem, 93,33% são do Ceará, 3,33% do Rio de Janeiro e 3,33% do Pará.

Figura 6 - Município de origem (alunos de arquitetura)

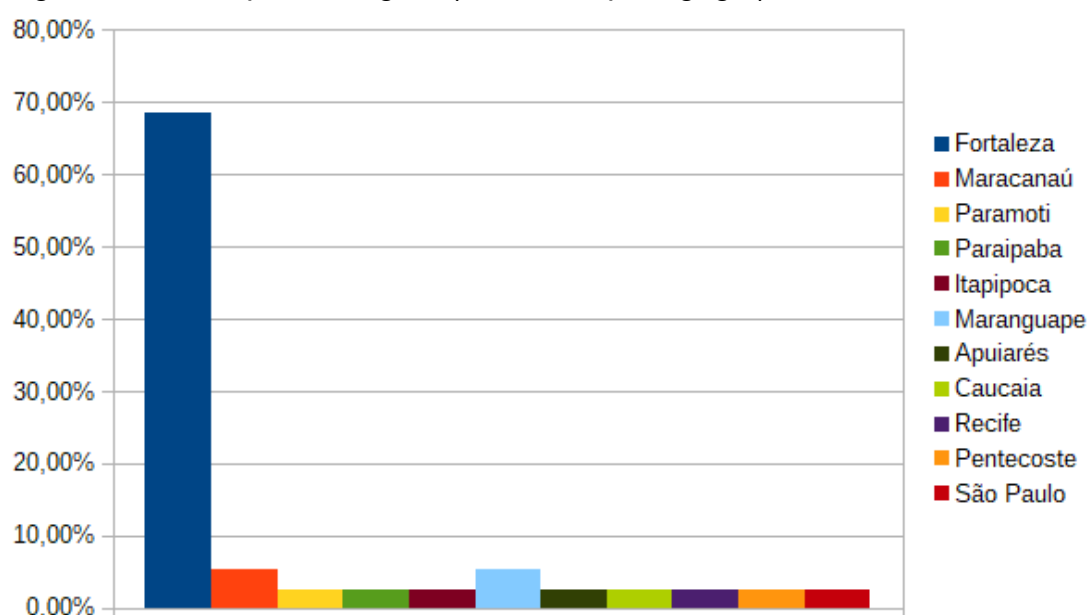


Fonte: Dados da pesquisa

Já entre os estudantes de pedagogia, 26 discentes, ou seja 68,42%, são naturais de Fortaleza, enquanto 5,26% - 02 alunos - são naturais de Maracanaú e outros 5,26% - 02 alunos - são naturais de Maranguape. No que diz respeito ao estado de origem, 94,73% são naturais do Ceará, 2,63% de São Paulo e 2,63% de Pernambuco.

Ou seja, em ambos os cursos, a origem do alunado mostra-se equivalente. No tocante à cidade de origem, a maior parte deles vêm de Fortaleza, enquanto o restante divide-se entre cidades diversas. Com relação ao estado de origem, mais de 90% tem origem no Ceará e o restante em, apenas, outros dois estados.

Figura 7 - Município de origem (alunos de pedagogia)



Fonte: Dados da pesquisa

No que se refere à razão da moradia em Fortaleza, 12 discentes de arquitetura, ou seja 40%, vieram morar em Fortaleza para estudar na UFC. Já no curso de pedagogia, apenas 5 estudantes, ou seja, 13,15%, vieram residir em Fortaleza pelo mesmo motivo.

Tabela 20 - Razão da moradia em Fortaleza

Arquitetura			Pedagogia	
Para estudar na UFC	Número de alunos	Percentual	Número de alunos	Percentual
Sim	12	40%	5	13,15%
Não	18	60%	33	86,84%

Fonte: Dados da pesquisa

No que concerne à participação em programas de bolsa, novamente, as estatísticas mostram-se equivalentes. No curso de arquitetura 13 estudantes - 43,33%, participam de algum programa de bolsa, enquanto que no curso de pedagogia, 16 discentes - 42,10% - são beneficiários de alguma bolsa da Universidade.

Tabela 21 - Participação em programa de bolsa

Arquitetura			Pedagogia	
Participação em programa de bolsa	Número de alunos	Percentual	Número de alunos	Percentual
Sim	13	43,33%	16	42,10%
Não	17	56,66%	22	57,89%

Fonte: Dados da pesquisa

Dentre os programas de bolsa utilizados, tem-se que a BIA, em ambos os cursos, foi a mais utilizada, com 06 alunos em cada curso. Em seguida aparecem PIBID (Programa de Iniciação à Docência) e PIBIC (Programa de Iniciação Científica), com 03 alunos cada. Demais bolsas utilizadas, bem como as quantidades de alunos que fizeram uso de cada uma e os respectivos percentuais, aparecem listadas na Tabela 22 - Modalidade de bolsa.

Tabela 22 - Modalidade de bolsa

Arquitetura			Pedagogia	
Modalidade de programa de bolsa	Número de alunos	Percentual	Número de alunos	Percentual
PIBID	3	10%	2	5,26%
PREX⁵⁷	1	3,33%	2	5,26%
BIA	6	20%	6	15,79%
PIBIC	1	3,33%	3	7,89%
PACCE⁵⁸	1	3,33%	-	-
PROPLAD	1	3,33%	-	-
PRECE⁵⁹	-	-	1	2,63%
CGPA-PROGRAD⁶⁰	-	-	1	2,63%
PET⁶¹	-	-	1	2,63%

Fonte: Dados da pesquisa

⁵⁷ Programa de Bolsas de Extensão

⁵⁸ Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis

⁵⁹ Programa de Estímulo à Cooperação na Escola

⁶⁰ Coordenadoria Geral de Programas Acadêmicos - Pró-Reitoria de Graduação

⁶¹ Programa de Educação Tutorial

Em relação ao Programa Nacional de Assistência Estudantil, a ampla maioria dos discentes dos dois cursos informou não ter conhecimento sobre o programa. Entre os alunos do curso de arquitetura, 70% deles disseram desconhecer o PNAES. Já entre os estudantes de pedagogia, 60,52% deles informaram desconhecer o programa.

Apesar de indicarem o desconhecimento do PNAES, apenas 02 estudantes de arquitetura e 04 discentes de pedagogia não fizeram uso do programa, conforme Tabela 23 - Programas de assistência estudantil utilizados. É importante destacar que os dados de uso das ações de assistência são equivalentes, a exceção dos ônibus intercampi/intracampus e da residência universitária.

Tabela 23 - Programas de assistência estudantil utilizados

Arquitetura			Pedagogia	
Programas utilizados	Número de alunos	Percentual	Número de alunos	Percentual
Residência universitária ou auxílio moradia	3	10%	1	2,63%
Restaurante universitário	25	83,33%	33	86,84%
Ônibus intercampi/intracampus	19	63,33%	12	31,57%
Auxílio emergencial	3	10%	5	13,15%
Auxílio creche	0	0%	2	5,26%
Acompanhamento psicopedagógico, psicológico e psicossocial	4	13,33%	6	15,79%
Bolsa de Incentivo ao Desporto	0	0%	0	0%
Assistência médico-odontológica	8	26,66%	9	23,68%
Bolsa de iniciação acadêmica	12	40%	8	21,05%
Nunca utilizei	2	6,66%	4	10,52%

Fonte: Dados da pesquisa

Com relação a utilização do ônibus tem-se que a característica do próprio curso, com aulas fora do ambiente do campus e visitas técnicas, propicia essa

disparidade de uso. Quanto ao maior uso da residência universitária, tem-se que no curso de arquitetura maior incidência de estudantes que vieram para Fortaleza a fim de estudar na UFC.

5.2.2 Percepções, sentimentos e sociabilidades dos “cotistas” no âmbito do curso de arquitetura e urbanismo

No curso de arquitetura e urbanismo, a grande maioria dos discentes, 76,66%, declara não sofrer preconceito por parte dos professores e, 83,33%, diz não sofrer discriminação por parte dos alunos não “cotistas”.

Em termos de justificativa do não preconceito, por parte dos docentes, a quase totalidade não faz nenhum comentário. Dentre os comentários, chama atenção narrativas que assinalam a existência de preconceito. São emblemáticos dois depoimentos:

No caso eu não cheguei a perceber algo diferente, mas na turma que entrou antes de mim (2017.1), em uma das disciplinas do 1º semestre que possuía duas turmas, essa turma foi dividida entre alunos “cotistas” e “não-cotistas”, enquanto na minha turma a divisão seguiu ordem alfabética. [sic]. (Estudante 5).

Ocorreu um caso, não em relação aos docentes, mas minha turma foi dividida em uma cadeira do primeiro semestre, e a divisão “coincidentemente”, foi feita entre “cotistas” e ampla concorrência. [sic]. (Estudante 10).

Um outro comentário interpelador é do estudante 9:

Nunca passei por discriminação, talvez por ser lido como classe média branca, mas colegas passaram, hoje não sinto mais tão forte e visível. Todavia a facilidade de se desenvolver na universidade para quem tem mais recursos se encarrega de manter o clima polarizado. [sic].

De fato, especificamente este estudante 9, embora tenha entrado pela cota referente a pretos, pardos e indígenas, afirma ser considerado branco de classe média. E a sua fala parece vincular o preconceito racial a uma questão de classe, polarizada a partir de ter ou não recursos. Este caso específico coloca em discussão o critério de autodeclaração: o estudante declarou-se como integrante do grupo de cota L2, ou seja, cota para pretos, pardos e indígenas com renda delimitada e, de fato, considera-se branco, de classe média. E justifica este desencontro de identidades étnicas com a afirmativa de que, a partir de discussões no contexto universitário, descobriu sua branquitude.⁶²

Já o estudante 29 afirma que todos são tratados como iguais. Dentre os 07 discentes que afirmaram sofrer preconceito docente, 02 não apresentaram nenhum comentário. Merecem especial atenção as narrativas dos 05 estudantes “cotistas” que declaram sofrer preconceito docente e apresentaram justificativas.

Dois destes estudantes denunciam a presença de uma mentalidade meritocrática e elitista, ou seja, expressões da “cultura do mérito” que perpassa a argumentação dos que se colocam contra as cotas.

Boa parte dos professores mantêm uma mentalidade meritocrata e elitista. São vários os casos de discriminação sofridos, decorrentes da cultura vigente no campo docente. Ainda estamos muito longe do tratamento igualitário. [sic]. (Estudante 04).

Só me senti incomodada uma vez até agora no curso. O(a) docente indiretamente dava um tratamento desigual aos estudantes “cotistas” como se eles fossem menos merecedores de frequentar o âmbito da universidade pública por serem “menos preparados” que os demais. Particularmente me sentia muito triste nessa situação, sempre ficava muito nervosa nas aulas e durante as avaliações ficava tão nervoso que acabava não me saindo muito bem. [sic]. (Estudante 28).

A fala do estudante 28 merece uma reflexão, ao afirmar o sentimento de tristeza e incômodo quando se depara com o tratamento desigual dado aos estudantes “cotistas” como não merecedores de estarem na universidade pública.

⁶² Esta situação não é única e é retratada no item anterior ao delimitar os perfis dos entrevistados.

Esta expressão de preconceito é internalizada pelo estudante que afirma ficar nervoso, a ponto de não se sair bem nas avaliações.

Dois outros estudantes declaram o preconceito com os “cotistas” na postura dos professores de não considerarem as diferenças, inclusive de recursos financeiros para aquisição de materiais que exigem desembolso. Senão vejamos:

Me causa desconforto em certa medida. Há casos de professores que acham que todos os seus alunos têm carro e que não tem obrigações para além do curso. Isso faz com que eu questione minha capacidade de ser bem sucedido. [sic]. (Estudante 02).

Já aconteceu de existir um trabalho a ser desenvolvido pela turma inteira (nota única), o custo inicial era muito alto, com conversa os professores aceitaram reduzir o trabalho para que ficasse acessível aos alunos menos favorecidos financeiramente. [sic]. (Estudante 03).

Ainda na mesma problemática, o estudante 14 acrescenta “Os professores esperam que todos os alunos tenham o mesmo rendimento no curso mesmo eles vindo de realidades bem diferentes, como no caso das visitas técnicas⁶³”. [sic]. (Estudante 14).

É relevante a afirmativa do estudante 02 que chega a questionar sua capacidade de ser bem sucedido no curso, já que não são consideradas as diferenças de condições dos “cotistas”.

Dos 30 alunos entrevistados, 20 afirmaram não terem sido vítimas de discriminação por parte dos discentes da ampla concorrência. Assim, negam a existência de preconceito e afirmam o tratamento igualitário no ambiente acadêmico por parte dos alunos não “cotistas”. Vale destacar alguns depoimentos: “A relação é bem igualitária, não tem muitas diferenças de tratamento entre a gente, não existe, na verdade, em primeira mão, nós nem sabíamos quem eram ‘cotista’ ou não ‘cotista’.” [sic]. (Estudante 01); “A relação no meu campus sempre foi muito horizontal e igual, nunca me senti diferente por conta disso.” [sic]. (Estudante 08), e;

⁶³ Visita técnica, no curso de arquitetura e urbanismo, são visitas a prédios, equipamentos e instituições para estudos arquitetônicos.

“Na verdade a maioria das pessoas que eu tenho convívio tem consciência de classe social e com isso eu nunca tive problema a respeito de cota.” [sic]. (Estudante 13).

As três afirmativas destacadas trazem consigo argumentações diferentes para a inexistência de tratamento desigual por parte dos alunos da ampla concorrência. Os depoimentos sugerem que as relações no Departamento de Arquitetura e Urbanismo se dão de forma igualitária. O estudante 01 diz que, de início, não se consegue distinguir os alunos “cotistas” dos discentes de ampla concorrência, enquanto o estudante 13 alega que as pessoas do seu convívio possuem consciência de classe.

Uma fala que chama atenção é o depoimento do estudante 12, no qual ele afirma nunca ter sido alvo de preconceito por parte dos alunos não “cotistas”, inclusive, declara que a relação entre os dois grupos se desenvolve de forma harmoniosa. No entanto, este discente, em sua fala, parece responsabilizar os discriminados pela própria segregação. Senão vejamos, “Normalmente é harmônica, pois, a maioria não se diferencia, exceto por alguns alunos que se segregam.” [sic]. (Estudante 12).

Outros 05 estudantes “cotistas” declararam não sofrer discriminação durante sua relação com os discentes não “cotistas”, mas admitem a diferença de vida, e inclusive, dois deles chegam a admitir dificuldades de socialização como pode-se observar em: “Para falar a verdade nunca me interessei em me aproximar deles. A relação é puramente dentro da universidade. Somos de realidades diferentes e temos estilos de vida diferentes.” [sic]. (Estudante 14), e “Acho tranquilo, não tive problemas, mas talvez tenha receio de desenvolver relacionamento com alguns por me sentir menos capaz, embora tenha consciência de que esse é um pensamento imposto.” [sic]. (Estudante 06).

Outro depoimento chamam atenção, a saber:

Especificamente na minha turma, minha relação com eles é bem distante, embora nas dúvidas haja ajuda de ambos os lados, mas nada além disso. Muitas vezes nem com um “bom dia”. Com alunos de outras turmas não chego a ter contato. [sic]. (Estudante 05).

As falas dos três estudantes sugerem uma apartação entre os estudantes no âmbito das relações pessoais. No entanto, as declarações dos discentes 05 e 14 indicam que a convivência desenvolve-se apenas no âmbito acadêmico. Já os alunos 06 e 14 admitem problemas na socialização com os discentes não “cotistas”.

Do total de estudantes “cotistas” do curso de arquitetura e urbanismo entrevistados, apenas 05, ou seja, 16,66%, declararam já ter sofrido preconceito dos alunos de ampla concorrência. No que se refere à relação entre estes dois grupos, todos os discentes entrevistados afirmaram existir uma boa convivência, mas deixaram evidente uma cisão nos círculos de formação de amizades.

O depoimento de um discente salienta que a relação entre “cotistas” e não “cotistas” se dá “Atualmente, bem. Acredito que sejam duas realidades muito distintas, sabe. Por conta disso é muito difícil o entrosamento.” [sic]. (Estudante 21). Outro discente também cita as “realidades” diferentes como um complicador para o desenrolar da relação. Senão vejamos:

Tenho boas relações com parte dos alunos não “cotistas”, principalmente, por muitos deles terem sido bolsistas de escolas privadas. A outra parte tenho uma relação distante e de estranhamento, por vivermos em realidades muito diferentes. [sic]. (Estudante 02).

Outra afirmativa que merece destaque é a que está transcrita abaixo, na qual o estudante declara que a relação entre os dois grupos - “cotista” e não “cotista” - se desenvolve a partir da dicotomia cotas-ampla concorrência:

Normalmente os alunos da ampla concorrência vêm das grandes escolas particulares, então logo no início do curso, eles se reconhecem e logo formam amizade entre si. Quando esses grupos se formam, é exceção uma pessoa “cotista”, das escolas públicas ou escolas pequenas entre eles. Existe boa convivência, mas, particularmente, eu observo as amizades formarem a partir desse plano de fundo: cotas/ampla. [sic]. (Estudante 03).

O depoimento que sugere maior compreensão acerca da construção de um relacionamento entre alunos “cotistas” e da ampla concorrência é a fala do estudante 04 que diz: “Em geral, tenho uma relação boa, mas desde o início da graduação nota-se uma divisão de grupos com atividades e interesses que diferem de acordo com a condição econômica, social e estética.” [sic]. (Estudante 04).

Os quatro depoimentos descritos mostram que, apesar da boa convivência no ambiente acadêmico, os laços pessoais, sociais e afetivos tendem a não se estreitar, devido às diferentes realidades socioeconômicas dos estudantes

5.2.3 Percepções, sentimentos e sociabilidades dos “cotistas” no âmbito do curso de pedagogia

No curso de licenciatura em pedagogia, a grande maioria dos estudantes entrevistados, 97,36%, afirma não sofrer discriminação por parte dos docentes, e, apenas 01 aluno, isto é, 2,64%, disse sentir preconceito. Chama atenção que nenhum dos discentes comentou sobre o assunto.

No que se refere à discriminação por parte dos estudantes não “cotistas”, 34 alunos entrevistados, ou seja, 89,47%, declararam não sofrer nenhum tipo de preconceito. Enquanto que apenas 04 discentes, isto é, 10,53%, informaram já ter sofrido algum tipo de ato discriminatório.

Dentre os estudantes que informaram não sofrer preconceito, chama atenção dois comentários que insinuam a presença de segregação. São representativos os depoimentos “Só tenho relação com apenas uma aluna não ‘cotista” [sic] (Estudante 09) e “Apesar de conviver mais com alunos cotistas, tenho convivência normal com alunos não ‘cotistas” [sic] (Estudante 20).

Ainda, entre o alunado que afirmou não ser alvo de discriminação, outros dois depoimentos são pertinentes. Para um aluno “cotista”, os estudantes da ampla concorrência julgam que o procedimento de reserva de vagas é indevido, conforme narrativa, “Muitos deles consideram o sistema de cotas injusto, sempre ouvi falarem mal, entretanto, nunca me destratarem por ser ‘cotista” [sic] (Estudante 38). Na narrativa de outro discente, fica clara a tomada de consciência da situação com sua inserção no ambiente acadêmico. O entrevistado percebe a diferença entre realidades antagônicas a ponto de sentir-se inferior. Senão vejamos:

Até não estudar antropologia estava tudo bem, porém, após fazer esta disciplina e aprofundar o tema do capital cultural de Bourdieu percebi que há uma grande defasagem em mim por estudar apenas em escolas públicas. Me sinto menor que os companheiros que vieram das “grandes” escolas particulares e hoje compartilho o aprendizado. [sic]. (Estudante 01).

Outro entrevistado a mencionar a questão cultural é o Estudante 23:

Bom, em todo o meu trajeto acadêmico na Universidade - pelo menos no bloco onde estudo - as relações cultivadas aqui são boas e bem proveitosas, apesar de, em alguns aspectos, ocorrer aquele choque cultural, uma vez que nos surpreendemos com a rotina de outras pessoas, por ser diferente da nossa. [sic]. (Estudante 23).

Dos 34 discentes entrevistados que informaram não ter sofrido discriminação, 30 deles negam a existência de preconceito na convivência discente e consideram uma convivência igualitária. Cabe destacar que muitos deles informaram não conseguir fazer a distinção entre àqueles que ingressaram pelo sistema de cotas e àqueles que entraram na Universidade pelas vagas de ampla concorrência. O estudante 25 diz: “Não sei quem é ‘cotista’ ou não, dessa forma, a relação é a mesma para todos”. Outro discente reforça essa dificuldade na identificação das duas categorias: “Não consigo identificar todos os ‘cotistas’ ou não ‘cotistas’. Não vejo clara a diferença entre os dois no curso de pedagogia, mas os poucos que tenho conhecimento considero uma relação saudável.” [sic] (Estudante 32).

Ao que parece, a justificativa para essa impossibilidade de reconhecimento dos dois grupos está no fato de esse tema não vir à tona no ambiente do curso de pedagogia, conforme salienta o estudante 34, “Considero uma relação saudável, tanto que nunca surgiu o tema em alguma conversa e eu, particularmente, não tenho conhecimento de quem são os não ‘cotistas’” [sic].

A narrativa de outro discente corrobora com a suspeita de que a temática não é tratada na esfera do curso:

Se dá normalmente, pois nas conversas em sala e nos corredores, em nenhum momento é mencionada a situação de ingresso na UFC, seja ampla concorrência ou pelas cotas. Em relação a isso, tratamos igualmente, sem preconceitos ou julgamentos. [sic]. (Estudante 37).

Do total de discentes “cotistas” do curso de licenciatura em pedagogia entrevistados, apenas 04, ou seja 10,53%, declararam já ter sofrido preconceito dos alunos egressos pelas vagas de ampla concorrência.

Dois destes estudantes disseram que, apesar de já ter sofrido discriminação, a relação se dá de forma natural. Porém, outro discente reconhece as prerrogativas dos alunos da ampla concorrência e relata um caso de exposição indevida dos discentes “cotistas”.

Sei que eles são privilegiados, mas quando são legais não os trato diferente. Dentre os não “cotistas” há os que são esnobes, mas nos “cotistas” isso também se verifica. Não dá para saber se são ou não. Porém, nos primeiros semestres um colega não “cotista” divulgou, sem necessidade, a lista de “cotistas” no grupo da sala. [sic]. (Estudante 33).

Já outro estudante, que também passou por situações de preconceito, afirma que sentia-se segregado, no âmbito acadêmico e pessoal, em outro curso de graduação que frequentava na UFC. No entanto, no curso de pedagogia esse problema não ocorreu. Ele não deixou claro se no curso de pedagogia já sofreu ou não algum ato discriminatório.

5.2.4 Refletindo sobre as percepções, sentimentos e sociabilidades dos estudantes “cotistas”

Percebe-se uma dificuldade de falar de preconceito, de discriminação, de segregação entre os discentes “cotistas”. De fato, é este um campo de difícil reconhecimento. As entrevistas, tanto em termos quantitativos, como no tocante a depoimentos, mostram, predominantemente, a não existência de discriminação.

É revelador o fato de o assunto das cotas não ser discutido no contexto da Universidade, o que é apontado sobretudo pelos alunos de pedagogia. Cabe destacar, como demarcação central, a diferença de discurso entre estudantes da arquitetura e urbanismo e estudantes da pedagogia. Inegavelmente, a arquitetura é um curso considerado de elite, que congrega segmentos mais abastados da sociedade. Já a pedagogia é um curso frequentado por estudantes de classe média e, mesmo, estudantes pobres.

Assim, embora predomine a ideia da não existência de preconceito, é recorrente, entre os “cotistas” de arquitetura, a declaração de que o relacionamento

entre eles e os alunos de ampla concorrência limita-se ao nível acadêmico, reconhecendo barreiras nas formas de sociabilidade.

É deveras significativo a afirmativa de que alunos que estudaram nas grandes escolas particulares se autorreconhecem e se agregam. É uma articulação pelas vivências comuns, pela realidade compartilhada, pela articulação de classe social. “Cotistas” que, por sua vez, fizeram seus estudos em escolas públicas, declaram que se aproximam de estudantes que frequentavam escolas particulares como bolsistas.

É patente nos depoimentos que a condição socioeconômica e cultural é o pano de fundo para estabelecimento de relações sociais para além das questões acadêmicas. E é importante considerar que o curso de arquitetura e urbanismo exige dos seus alunos a compra de materiais que implicam em desembolsos financeiros para além das possibilidades de renda dos “cotistas”.

Já os discentes da pedagogia parecem vivenciar uma realidade socioeconômica e cultural menos antagônica, embora dois estudantes deixem muito claro a questão da diferença de capital cultural e choque cultural. Ademais, a dinâmica curricular do curso não exige o acesso a materiais que impliquem em um preço mais elevado. O usual é a utilização de fotocópias, o que é mais acessível para estudantes “cotistas”.

Um outro elemento a ser considerado é que, no curso de pedagogia, o número de estudantes que também trabalham, ou seja, estudantes trabalhadores, é considerável, sobretudo no turno noturno. Já a arquitetura e urbanismo é um curso exclusivamente diurno e com um percentual bem menor de alunos que trabalham.

No que diz respeito à relação dos “cotistas” com os professores, chama atenção que, no curso de arquitetura e urbanismo, quase $\frac{1}{4}$ dos estudantes entrevistados disseram ter passado por alguma situação de discriminação, número bem superior ao apresentado no curso de pedagogia. É patente o incômodo dos discentes “cotistas” do curso de arquitetura com a falta de sensibilidade dos docentes, quanto às diferenças socioeconômicas em relação aos estudantes da ampla concorrência.

Considerando o conjunto das respostas e narrativas, atrevo-me a pensar em uma discriminação velada, ocultada, mas presente. É uma discriminação que

transparece nas formas de sociabilidade. É uma discriminação “à brasileira”: não se fala abertamente, mas a apartação acontece.

É uma discriminação real, mas naturalizada, não sendo discutida. Fica nos subterrâneos da vida universitária. E é algo que se aproxima de uma violência simbólica, ou seja, muitos dos que a sofrem não a reconhecem, não elaboram os mecanismos e formas discriminatórias.

É digno de nota o elevado número dos estudantes “cotistas”, inclusive, da arquitetura e urbanismo que afirmam não sofrer discriminação, mas falam de dificuldades de relacionamentos e de socialização.

Nesse sentido é preciso avançar nos estudos, para analisar com mais propriedade, as diferenciações vivenciadas entre alunos “cotistas” e alunos de ampla concorrência no contexto universitário. É fundamental estudar os cursos na sua heterogeneidade, ou seja, desenvolver estudos entre os cursos considerados de elite - medicina, odontologia, arquitetura e urbanismo, direito, psicologia, engenharia, dentre outros - e cursos que são frequentados por estudantes de classes sociais mais pobres e, mesmo, dos setores mais populares, cabendo destacar neste segmento cursos de letras, história, ciências sociais, pedagogia, filosofia, dentre muitos outros.

5.3 A assistência estudantil na UFC na ótica dos “cotistas”

Em ambos os cursos objeto de estudo desta pesquisa - arquitetura e urbanismo e licenciatura em pedagogia - foi questionado, aos alunos “cotistas”, qual sua percepção sobre a assistência estudantil na UFC. Nos dois espaços acadêmicos, vários foram os estudantes que citaram problemas como excesso de burocracia, falhas na divulgação e na amplitude, para o atendimento de mais alunos, entre outros.

Em termos de burocracia é revelador destacar a narrativa de um aluno de arquitetura e urbanismo. Ele diz que a assistência estudantil é “Precária e burocrática. Incapaz de fornecer acesso pleno a quem realmente precisa dela para se manter no curso.” [sic] (Estudante 09). Já o Estudante 25, do curso de pedagogia, diz que “Vejo como algo burocrático, que poucas pessoas têm acesso mesmo com

tantos precisando” [sic]. Outro depoimento, de um estudante de pedagogia, é revelador sobre o exagero de burocracia para ter acesso a algum auxílio:

Existe uma assistência estudantil, mas ainda precisa ser aprimorada e ser mais acessível para aqueles que necessitam. Há muita burocracia para conseguir algum auxílio e/ou ter algum atendimento específico sobre uma demanda individual. [sic]. (Estudante 24).

No que se refere às dificuldades na divulgação de informações sobre bolsas e programas, um discente do curso de arquitetura e urbanismo considera a assistência estudantil “Pouco divulgada e conhecida pelos alunos, muito burocrática, principalmente os atendimentos psicológicos onde há uma enorme lista de espera.” [sic] (Estudante 12). Já para um aluna do curso de pedagogia, a assistência estudantil na UFC é:

Complicada. As informações são pouco divulgadas e são tantos documentos documentos comprobatórios que por vezes é complicado que um aluno que esteja com dificuldades financeiras tenha condições de conseguir a xerox de todos. E os alunos ao serem barrados por erro ou falta de algum documento acabam não tendo muito acesso sobre a informação para que possa corrigir o erro. O serviço de tirar dúvidas sobre esses processos deveriam ser mais acessíveis. [sic]. (Estudante 32).

Através desses dois depoimentos, percebe-se que novamente a burocracia está presente, mas desta vez associada à pouca divulgação da assistência estudantil na UFC. Mesmo quando os estudantes reconhecem a importância desta política, o seu discurso vem carregado de alguma contestação que reconhece no excesso de burocracia um malefício. Senão observemos o relato de dois discentes de arquitetura e urbanismo: “Considero essencial para a permanência de milhares de estudantes. Porém há vagas insuficientes para a maioria dos programas de assistência. Outro problema dos programas é a burocracia nos processos de acesso a eles.” [sic] (Estudante 02), e “É uma ajuda muito boa, porém possui falhas em relação a tempo de resposta, que geralmente é bem grande, e a burocracia é muita para se conseguir.” [sic] (Estudante 01).

É preocupante a fala de um discente do curso de pedagogia, que chega a demonstrar sentimentos de dúvida e exclusão devido à falta de oportunidade para o acesso à assistência estudantil causada pelo excesso de burocracia.

Necessária e deficitária. Os diversos programas de assistência não dão conta de atender uma demanda que vem crescendo ano após ano. O acesso é extremamente burocratizado, o que me parece ser uma forma “natural” de impedir que todos que precisam dos auxílios tenham de fato acesso a eles. [sic]. (Estudante 21).

No que diz respeito ao atendimento dos discentes demandantes dos programas e bolsas da assistência estudantil na UFC, o alunado de ambos os cursos também descreveu a existência de problemas. Para eles a Universidade não atende a todos os alunos que necessitam desse auxílio.

Para um discente do curso de pedagogia, a assistência estudantil na UFC “Ainda há muito que melhorar. Percebo que a assistência estudantil não contempla boa parte dos estudantes que precisam dela.” [sic] (Estudante 31). Já no curso de arquitetura e urbanismo, dois discentes, embora reconheçam a importância da assistência estudantil, apontam a mesma falha do estudante anterior. Senão observemos: “Ajuda bastante, mas acredito que não atende a maioria que solicita.” [sic] (Estudante 30), e; “É uma boa ferramenta, mas deveria ser melhor divulgada e atender mais estudantes.” [sic] (Estudante 24).

Existem, ainda, aqueles discentes que consideram a assistência estudantil, no âmbito da UFC, precária. Um dos alunos de arquitetura e urbanismo expressa essa opinião e demonstra sentimento de preocupação em termos de raça e classe ao dizer que a assistência estudantil é “Muito precária. O estudante muitas vezes não é levado a sério, além de que sempre os que mais sofrem na atual conjuntura é o preto da favela.” [sic] (Estudante 16). Outros 04 alunos de pedagogia manifestam o mesmo ponto de vista quanto à precarização. O Estudante 05, do curso de pedagogia, diz que a assistência é “precária, pois há muita demanda para poucas vagas” [sic].

Outra narrativa que merece reflexão é a fala do Estudante 03, do curso de arquitetura e urbanismo. O discente, que fora bolsista da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, expressa preocupação relativa às residências universitárias devido às falhas nas ferramentas de controle.

Tive a oportunidade de ser bolsista na PRAE e a percepção que eu tive é de que existe a intenção de ajudar os alunos, mas pouca organização e falhas

de gestão. [...]. Fiquei preocupado, especialmente, com a questão das residências, pois muitos alunos precisam. Apareciam alunos chorando e implorando por vagas, mas não podiam fazer tanto naquele momento. Ao mesmo tempo, ouvia relatos de quartos com vagas dos próprios residentes. [sic]. (Estudante 03).

Deve-se salientar, ainda, que o auxílio mais citado nas respostas foi a assistência psicológica. Ela está presente no depoimento de um estudante do curso de arquitetura e urbanismo e de três discentes do curso de pedagogia.

O aluno do curso de arquitetura e urbanismo descreve sua demora para conseguir o auxílio psicológico mesmo tratando-se de um caso que demanda urgência: “Acredito que o alcance ainda não é o ideal, visto que existe uma parcela dos alunos que precisam e não são assistidos. Dei entrada para a assistência psicológica com urgência e passei uns 04 meses para ser chamado.” [sic] (Estudante 13).

Um dos alunos de pedagogia traz o relato da superlotação dos serviços de atendimento psicológico, “Deveriam ter mais vagas. Psicologia (Clínica e na PRAE) estão superlotados. Deveriam divulgar mais nos muros da faculdade. Odontologia também tem pouca vaga.” [sic] (Estudante 33). Já outro discente do mesmo curso explana sobre o ambiente universitário estar afetando a saúde mental do alunado.

Não vejo tão presente. Acho que deveria ter mais ações que possibilitassem a permanência dos alunos, principalmente, dando maior suporte nas relações psicológicas. Pois, a cada dia a Universidade fica um espaço mais doentio para uma grande maioria dos alunos que fazem parte desse ambiente. [sic]. (Estudante 07).

Um dos aspectos que mais chama atenção é a consciência dos discentes entrevistados quanto à percepção da assistência estudantil como um mecanismo que pode contribuir para a permanência do alunado na Universidade. No total, 14 estudantes - 06 do curso de arquitetura e urbanismo e 08 do curso de pedagogia - revelaram este sentimento.

Em termos de justificativa da assistência estudantil como dispositivo para a promoção da permanência do aluno na Universidade, chamam a atenção narrativas que sugerem a renda e a cidade de origem como fatores importantes para

a não permanência do discente no ambiente acadêmico. Um aluno do curso de arquitetura e urbanismo explicita que “Acho importante. Tenho amigos de outras cidades que se beneficiam e isso é, definitivamente, algo que faz eles permanecerem na Universidade.” [sic] (Estudante 06).

Outros dois discentes - um de arquitetura e urbanismo e um de pedagogia - respectivamente, compartilham da mesma opinião, quanto à cidade de origem e complementam quanto à importância da situação financeira:

Vejo como uma ajuda fundamental para os estudantes que não possuem boas condições financeiras e principalmente para os que vêm de outras cidades. No começo do curso tive muita dificuldade no que diz respeito aos deslocamentos de Canindé até Fortaleza para estudar, bem como a compra de materiais para os trabalhos (que são caros). O Auxílio Emergencial da UFC me ajudou bastante. Atualmente recebo uma bolsa do governo estadual que dá me suporte para continuar me mantendo na Universidade, desta vez ficando 05 dias da semana em Fortaleza. Também conheço outros casos em que os programas de assistência estudantil da UFC foram responsáveis pela permanência de estudantes na luta para conseguir um diploma universitário apesar de todas as dificuldades. [sic]. (Estudante 28).

Vejo como uma oportunidade para alunos de baixa renda, que não têm condições de manter moradia em Fortaleza, pois alguns são do interior do Estado e a situação financeira não é muito boa, ou para quem tem dificuldade de acesso ao serviço de saúde e etc. Então fica mais fácil se manter na Universidade. [sic]. (Estudante 36).

É interessante o depoimento de um aluno do curso de arquitetura e urbanismo que, além de falar da importância dos auxílios para sua formação acadêmica, demonstra preocupação para com os futuros estudantes do ensino superior.

Necessária. Foi muito difícil para mim chegar até aqui (9º semestre), contando com o auxílio de programas da Universidade. Nem consigo imaginar como seria sem eles. Me deixa muito triste saber que quem está entrando na Universidade hoje, de origem humilde, como a minha, vai sofrer muito com a redução do número de bolsas. [sic]. (Estudante 21).

Dentre os entrevistados existem, ainda, aqueles que disseram não ter conhecimento do que se trata. No total, 7 alunos - 03 de pedagogia e 04 de

arquitetura e urbanismo - manifestaram não conhecer as ações de assistência estudantil na UFC.

No geral, a visão dos discentes, de ambos os cursos, sobre a assistência estudantil na UFC não é muito boa. Apesar de reconhecerem a importância do programa, vários estudantes citaram problemas para o usufruto do auxílio. Entre os obstáculos mais listados estão a burocracia, a falha na divulgação, o baixo atendimento do alunado e a precarização.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de cotas e de assistência estudantil mostram-se fundamentais para a mudança do status quo que, por anos, distanciou os estratos menos abastados da sociedade do acesso ao ensino superior. Discorrer sobre as duas políticas é colocar em pauta os debates sobre as questões étnico-raciais e socioeconômicas.

As políticas de inclusão estão intimamente ligadas à garantia dos Direitos Humanos. Portanto, tais políticas remontam a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela ONU em 1948. A partir desse marco histórico, a ONU e os países signatários da DUDH vêm tomando iniciativas de combate à discriminação - em todas as suas faces -, ao racismo e ao colonialismo. E, especificamente, contra o racismo, em 1963, a ONU elaborou a Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial e nas décadas seguintes organizou diversas convenções contra a discriminação racial.

Na esteira dessas medidas internacionais de proteção à população negra, os movimentos negros brasileiros que, antes, tinham pautas como universalização da educação básica e do ensino superior, passam a pleitear a reserva de vagas no ensino superior público, entre os anos 1980 e 1990. Mas, somente nos anos 2000, as primeiras universidades públicas, de forma isolada, passaram a empregar o sistema de cotas. O processo de implementação do sistema de cotas deu-se assim, de forma lenta e gradual. A própria Lei que regulamenta a política de cotas, aprovada em 2012 e atualmente em vigor, tramitou por 13 anos para, enfim, ser sancionada, ou seja, de 1999 até 2012.

Durante anos as questões que envolviam políticas de ações afirmativas não teve a devida atenção dos governantes. Foi somente com o Partido dos Trabalhadores à frente do país que, de fato, o ensino superior e a inclusão social entraram em evidência, tornando-se pautas governamentais.

Porém, mesmo assim, a implantação do sistema de cotas levantou discussões. Em 2006, em âmbito nacional, ocorreram dois manifestos - um contra a implementação da política de cotas e outro a favor - assinados por intelectuais e membros da sociedade civil. A nível local ocorreram duas manifestações, em

Fortaleza, no ano de 2012, novamente, uma posicionando-se contra e outra a favor da política de cotas.

Em nível institucional, os debates foram acalorados. Nos anos de 2005 e 2006, a UFC formou o Grupo de Trabalho de Políticas de Ações Afirmativas (GTPAA), com o intuito de discutir a reserva de vagas para a população negra. Apesar de os argumentos do GTPAA a favor da implantação do sistema de cotas, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) decidiu contra a adoção para aquele momento. Assim sendo, a efetivação do sistema de cotas na UFC deu-se mesmo com a Lei nº 12.711/2012 que impôs a obrigatoriedade para todas as instituições federais de ensino médio e superior.

Na construção do percurso deste trabalho, ficou patente que a discussão sobre o sistema de cotas no ensino superior levantava ainda mais polêmica na sociedade, porque, dentre as categorias de cotas, havia a reserva de vagas para a população negra. Esta contestação é a expressão de um racismo ainda vigente em nossa sociedade, com expressões estruturais. Conforme Souza (2009), o abandono político e social desses sujeitos precarizados tem o aval da sociedade.

Discutir políticas de ações afirmativas, em especial a política de cotas, passa necessariamente por entender os conceitos de identidade, diferença, identidade nacional, desigualdade social, inclusão, exclusão, pobreza, vulnerabilidade, estigma, raça e classe.

A dominação de classe e a discriminação racial cumprem o papel de conservação da pobreza e da desigualdade social, incluindo de forma precária milhões de pretos e pardos. Assim sendo, a política de cotas tem o papel de permitir o acesso ao ensino superior desses sujeitos precarizados e a política de assistência estudantil o de permitir que esses indivíduos permaneçam e possam estar inseridos no ambiente acadêmico, pois somente dessa forma estes sujeitos poderão modificar o *habitus* de classe (BOURDIEU, 2007) através da aquisição de outros capitais (cultural e social).

Com o desenvolvimento da minha pesquisa, ficou evidente que, apesar de ter como recorte as mesmas categorias de cotas - cotas L2 (Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos ou

indígenas) e L6, antiga L4 (Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, independentemente da renda, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas) - nos cursos de pedagogia e arquitetura e urbanismo, o perfil socioeconômico do alunado mostrou-se diferente para ambos os cursos.

Em comparação com o aluno do curso de pedagogia, o estudante de arquitetura e urbanismo é, em média, mais jovem, reside nos bairros com os melhores IDHs, possui uma renda familiar mais elevada, estudou nas escolas públicas com os melhores ensinamentos e consegue dedicar-se somente ao estudo.

A partir das entrevistas com os alunos, percebi que a percepção de preconceito é maior no curso de arquitetura e urbanismo do que no curso de pedagogia. Dentre os entrevistados do primeiro curso, 23,33% afirmaram ter sofrido algum tipo de discriminação por parte dos docentes e 16,66% dos discentes não “cotistas”. Já no segundo curso, apenas, 2,64% dos entrevistados declararam ter sofrido preconceito por parte dos professores e 10,53% dos estudantes da ampla concorrência.

A diferença no perfil socioeconômico dos discentes e a menor percepção de discriminação por parte dos alunos de pedagogia sugerem que a própria constituição do curso de pedagogia - voltado para a formação de professores e que atrai os estratos menos abastados da sociedade - proporciona estes resultados. Vale ressaltar que este fato é um diferencial, visto que, conforme Souza (2017), as classes sociais são um fenômeno sociocultural, assim, na luta pelos recursos escassos, todo o capital acumulado ao longo da vida funciona como facilitador na competição entre os indivíduos.

A discriminação e a segregação acontecem, mesmo que não se fale abertamente sobre isso. Além dos casos declarados de preconceito - mais no curso de arquitetura e urbanismo e menos no curso de pedagogia - encontram-se depoimentos que transparecem uma apartação nas relações pessoais, ou seja, a convivência limita-se ao ambiente acadêmico. É o afastamento da “ralé brasileira” (SOUZA, 2017), se não do ambiente universitário, mas da convivência cotidiana.

No que diz respeito à assistência estudantil, os alunos reconhecem a importância dos programas, porém, a maioria aponta falhas como burocracia, pouca divulgação, precarização e baixo número de estudantes atendidos. Cabe ressaltar

que cerca de 20% dos discentes reconheceram na assistência estudantil uma ferramenta que tem o poder de contribuir para a permanência do estudante no ambiente universitário.

Na minha opinião, a política de cotas e a política de assistência estudantil são, respectivamente, mais do que uma ação afirmativa e um instrumento de permanência no ensino superior. Ambas representam mecanismos de transformação da realidade social brasileira através da inclusão e da perspectiva de mobilidade social da população negra. A UFC deve buscar caminhos para dirimir as situações de discriminação e facilitar a integração plena do aluno “cotista” no ambiente universitário.

Esta dissertação cumpriu seu papel de discutir conceitos norteadores para as políticas de ações afirmativas no Brasil, trazer os debates sobre cotas no período da implantação, fazer o levantamento de dados sobre políticas de cotas e de assistência estudantil, traçar o perfil socioeconômico dos alunos “cotistas” dos cursos de pedagogia e arquitetura e urbanismo na UFC e captar suas experiências sobre preconceito e assistência estudantil no ambiente acadêmico.

Vale ressaltar que sentimentos não podem ser traduzidos em termos quantitativos. Portanto, conceitos gerencialistas e positivistas não podem ser aplicados a esta dissertação. Deste modo, este é um trabalho eminentemente qualitativo, fundamentado em experiências e impressões dos alunos “cotistas”.

Reconheço ser esta pesquisa um estudo preliminar que consegue problematizar elementos, mas que aponta para a exigência de pesquisas que avancem em uma discussão mais aprofundada da subjetividade dos “cotistas” na UFC.

Por fim, apresento a sugestão de que, em pesquisas futuras, os investigadores dediquem-se, também, aos dados sobre evasão antes e depois da implantação das duas políticas pesquisadas e que entrevistem, também, os estudantes não “cotistas”.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. O. **O elo assistência e educação: análise assistência/desempenho no Programa Residência Universitária alagoana**. 2003. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.
- ARROYO, M. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- AS universidades públicas do Ceará devem adotar o sistema de cotas raciais?. **O Povo**. Fortaleza. 03 maio 2012. Disponível em: <<https://www20.opovo.com.br/app/opovo/opiniaio/confrontodasideias/2012/05/03/notconfrontoideias,2832130/as-universidades-publicas-do-ceara-devem-adotar-o-sistema-de-cotas-raciais.shtml>>. Acesso em 19 jul de 2019.
- AZEVEDO, C. M M. **Anti-racismo e seus paradoxos: reflexões sobre cota racial, raça e racismo**. São Paulo: Annablume, 2004.
- BARBOSA, R. A. **A assistência ao estudante da residência universitária da UFPB**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.
- BARBOSA, M. J. S. Ideologia e Ident/idade na literatura brasileira. *In*: BARBOSA, M. J. S. **Passo e Compasso: nos ritmos do envelhecer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- BARRETTO, M. *et al.* **Turismo, políticas públicas e relações internacionais**. Campinas: Papyrus, 2003.
- BAUMAN, Z. **Danos colaterais: desigualdades sociais numa era global**. tradução Carlos alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BENOIST, J. M. Facettes de l'identité. *In*: LÉVI-STRAUS, C. **L'identité**. 2. ed. Paris: Quadrige/PUF, 1987.
- BEZERRA, L. P. **Pobreza e lugar(es) nas margens urbanas: Lutas de classificação em territórios estigmatizados do Grande Bom Jardim**. Tese (Doutorado Sociologia) - Centro de Humanidades. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- BLAIKIE *et al.* **Vulnerabilidad: el entorno social, político y económico de los desastres**. Bogotá: La Red, 1996.
- BORI, C. M.; DURHAM, E. R. (Sup. Geral). **Eqüidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/487185>. Acesso em 19 mar. 2019.

BOURDIEU. P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz, 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRANDÃO, C. R. **Identidade e Etnia**: construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Balanço Social Seseu 2003-2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-seseu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em 19 mar. 2019.

BRASIL. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em 23 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF**, 21 jul. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em 11 jan. 2020.

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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 out. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm>. Acesso em 23 fev. 2019.

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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1>. Acesso em 23 fev. 2019.

BRASIL, Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em 13 fev. 2019.

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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 abr. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm#art1>. Acesso em 23 fev. 2019.

BRASIL. portaria normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. **Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em 23 fev. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em 23 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em 15 jul. 2019.

BRASIL. **Censo da Educação Superior**: sinopse estatística. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Censo+da+educa%C3%A7%C3%A3o+superior+sinopse+estat%C3%ADstica+2002/fe247637-24dc-4242-90a6-440225cce3e4?version=1.0>>. Acesso em 02 abr. 2019.

BRASIL. **Resumo técnico** : Censo da Educação Superior 2015. 2. ed. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf>. Acesso em 02 abr. 2019.

BRASIL. Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em 28 mar. 2019.

BRASIL. Decreto 5.209, de 17 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras

providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 set. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5209.htm>. Acesso em 02 set. 2019.

BRASIL. **Diversidade na Universidade**: Por um Brasil mais justo e solidário, com oportunidades iguais para todos. Ministério da Educação: Brasília, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/folder.pdf>>. Acesso em 01 abr. 2019.

BUCCI, M. P. D. **Políticas Públicas e direito administrativo**. Brasília, a. 34, n. 133, jan./mar. 1997. CARVALHO, A. et al. (Org.). **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG; PROEX, 2002.

BULLA et al. A exclusão social como uma das manifestações da questão social no contexto brasileiro. *In*: BULLA, L. C.; MENDES, J. M. R.; PRATES, J. C. (Org.). **As múltiplas formas de exclusão social**. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2004.

BURITY, J. A. Cultura e identidade nas políticas de inclusão social. *In*: AMARAL JUNIOR, A.; BURITY, J. A. (Org.). **Inclusão social, identidade e diferença: Perspectivas pós-estruturalistas de análise social**. São Paulo: Annablume, 2006.

BUVINIC, M. Introdução: inclusão social na América Latina. *In*: BUVINIC, M.; MAZZA, J.; DEUTSCH, R. (Ed.). **Inclusão social e desenvolvimento econômico na América Latina**. Tradução de Hilda Maria L. P. Coelho. Rio de Janeiro: Elsevier. Washington [Estados Unidos] BID, 2004.

CALIXTRE, A.; VAZ, F. **PNAD 2014 – breves análises**. Brasília: Ipea, 2015.

CARVALHO, A. et al. (Org.). **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG; PROEX, 2002.

CARVALHO, A. M. P.; MILANEZ, B.; GUERRA, E. C. Rentismo-neoextrativismo: a inserção dependente do Brasil nos percursos do capitalismo mundializado (1990-2017). *In*: RIGOTTO, R. M.; AGUIAR, A. C. P.; RIBEIRO, L. A. D. (Org.). **Tramas para a justiça ambiental: diálogo de saberes e práxis emancipatórias**. Fortaleza: Edições UFC, 2018.

CARVALHO, A. M. P.; CASTRO, A. T. B. Crise do capital e dilemas do desenvolvimento: padrão brasileiro de inserção no capitalismo mundializado. *Revista em Pauta. Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. n. 31, v. 11. Rio de Janeiro, 2013.

CARVALHO, J. J. **Inclusão étnica e racial no ensino superior**: um desafio para as universidades brasileiras. Conferência proferida na II Semana de Consciência Negra, no Auditório do Campus II da Feevale, em Novo Hamburgo, dia 17 de novembro de 2004. Disponível em: <<http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie382empdf.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2020.

CASTRO, A. T. B. **Estudantes de Cotas: um convite à reflexão**. Revista Virtual Textos & Contextos, nº 5, nov. 2006. PUCRS. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/1020/800>>. Acesso em 31 mar. 2019.

CHAUÍ, M. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Escritos de Marilena Chauí. V. 6. SANTIAGO, H. (Org.), São Paulo: Autêntica, 2018.

CONFIRA a íntegra dos manifestos contra e a favor das cotas. **Folha de S. Paulo**. São Paulo. 04 julho 2006. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml>>. Acesso em 19 jul 2019.

COSTA, M. C. L. Da Fortaleza: expansão urbana e organização do espaço. *In*: SILVA, J. B. da; CAVALCANTE, T. C.; DANTAS, E. W. C. (orgs.). **Ceará: um novo olhar geográfico**. 2 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2007.

DANTAS, A. O.; ARAÚJO, J. O. A questão do financiamento da assistência estudantil nos trâmites da Reforma Universitária do Governo Lula. *In*: ARAÚJO, J. O.; CORREIA, M. V. C. (Org.). **Reforma Universitária: a Universidade Pública em Questão**. Maceió: UFAL, 2005.

DOMINGUES, P. **A nova abolição**. São Paulo: Selo negro, 2008.

EITLER, K.; BRANDÃO, A. P. Por que pobreza? Educação e desigualdade. **Caderno Refletir, Sentir e Mobilizar**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2014.

SCOREL, S. Exclusão social no Brasil contemporâneo - Um fenômeno sócio-cultural totalitário? Encontro anual da ANPOCS, 19. **GT - Cidadania, conflito e transformações urbanas**. Caxambú, 1995.

SCOREL, S. **Vidas ao léu: trajetórias de exclusão social**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1999.

ESTUDANTES fazem passeata em favor das cotas universitárias. **O Povo**. Fortaleza. 29 agosto 2012. Disponível em: <<https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2012/08/estudantes-fazem-passeata-e-m-favor-das-cotas-universitarias.html>>. Acesso em 19 jul de 2019.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era**. São Paulo: Globo, 2008.

FERREIRA, A. C. **Sociedade da austeridade e direito do trabalho de exceção**. Porto: Vida Econômica, 2012.

FERREIRA, F.; SANCHEZ, C. A richer array of international poverty lines. In: WORLD BANK. Let's talk development. Washington, DC, 2017. Disponível em: <<http://blogs.worldbank.org/developmenttalk/richer-array-international-poverty-lines>>. Acesso em 13 nov. 2019.

FREIRE, J. V. F. F. **Entre a inclusão e a diversidade**: um estudo sobre a implementação da política de cotas na ufc. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988

GOMES, J. B. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, R. E., LOBATO, F. (Org). **Ações Afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 15-57.

GOMES, N. L. Cotas para a população negra e a democratização da universidade pública. In: PEIXOTO, M. C. L. **Universidade e Democracia: Experiências e alternativas para a ampliação do acesso à Universidade pública brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

GUBA, E. G; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Tradução de Beth Honorato. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: FUSP: ed. 34, 1999.

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito e discriminação**: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil. São Paulo: FUSP, 2004.

GUSSI, A. F. A dimensão cultural na avaliação de políticas públicas. Congresso Latino-Americano de Ciência Política, 9. 2017, Montevidéu. **Anais...** Montevidéu: ALACIP, 2017. Disponível em: <<http://www.congressoalacip2017.org/arquivo/downloadpublic2?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyl7czozNToiYToxOntzOjEwOiJRf9BUIFVSZPlljtzOjQ6IjIzMDgiO30iO3M6MToiaCI7czozMjoiNGJmYjQ4YzQ2MDU2YThmOTExMTE1ZWQ0OGE0MTZmYTciO30%3D>>. Acesso em 08 fev. 2019.

HABERMAS, J. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. Tradução: George Sperber, Paulo Astor Soethe e Milton Camargo Mota. 3. ed. Ipiranga: Loyola, 2007.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org). **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HAMMES, E. J. Democracia e inclusão social: desigualdade como desafio para a sociedade e a igreja no Brasil - uma perspectiva teológica. In. BOMBASSARO, L. C.;

KRÜGGELER, T.; SOUZA, R. T.(Org.). **Democracia e inclusão social: desigualdade como desafio para a sociedade e a igreja no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

HASENBALG, C. **Discriminação e Desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HASENBALG, C. Raça, classe e mobilidade. *In*: GONZALEZ, L; HASENBALG, C. **Lugar do negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HOLANDA, N. **Avaliação de programas: conceitos básicos sobre a avaliação "ex post" de programas e projetos**. Fortaleza: ABC, 2006.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010: características da população e dos municípios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

KAUCHAKJE, S. Cidadania e participação social: inclusão social no campo dos direitos à igualdade e à diferença. *In*: SOUZA, M. A.; COSTA, L. C. (Org.). **Sociedade e cidadania: desafios para o século XXI**. Ponta Grossa: UEPG, 2005.

KOWARICK, L. **Viver em risco: Sobre a vulnerabilidade no Brasil urbano**. n 63, São Paulo: Novos Estudos CEBRAP, 2002.

LEJANO, R. P. **Parâmetros para análise de políticas públicas: a fusão de texto e contexto**. Tradução de Letícia Heineck Andriani. Campinas: Arte Escrita, 2012.

LEWIS, B. A história da pobreza. *In*: EITLER, Kitta; BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Por que pobreza? Educação e desigualdade**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2014.

- LOPES, M. C. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. *In*: LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. (Org). **In/Exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ulbra, 2007.
- LOPES, M. C. . Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. *In*: BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Foucault**: filosofia & política. .Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- MACIEL, F; GRILLO, A. O trabalho que (in)dignifica o homem. *In*: SOUZA, J. **Ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- MARTINS, J. S. **A sociologia como aventura**: memórias. São Paulo: Contexto, 2013.
- MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.
- MENEZES NETO, J. A. **O gênero nas aulas de educação física escolar no ensino fundamental: brincadeiras de meninos x brincadeiras de meninas**. 2017. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social) - Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.
- MINAYO, M. C. S.. Introdução. *In*: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro, Fiocruz. 2005.
- MINAYO, M. C. S. **Construção de Indicadores Qualitativos para Avaliação de Mudanças**. Revista Brasileira de Educação Médica. 33 (1 Supl. 1): 83-91; Fiocruz, 2009. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v33s1/a09v33s1>>. Acesso em 07 fev. 2019.
- MINAYO, M. C. S. **Importância da Avaliação Qualitativa combinada com outras modalidades de Avaliação**. Sau. & Transf. Soc., ISSN 2178-7085, Florianópolis, UFSC. v.1, n.3, p.02-11, 2011. Disponível em:<<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/21160/2/Importancia.pdf>>. Acesso em 07 fev. 2019.
- MUNANGA, K. **Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no brasil**: um ponto de vista em defesa de cotas. Sociedade e Cultura, v. 4, n. 2, jul/dez, 2001, p. 31/43.
- MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.
- NASCIMENTO, A. J. B. **Cotas raciais na universidade federal do ceará**: para quem? 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- NEVES, L. M. W. A política Educacional Brasileira na "Sociedade do Conhecimento". *In*: MATTA, G. C.; LIMA, J. C. F. **Estado, sociedade e formação profissional em saúde**: contradições e desafios em anos de SUS. Rio da Janeiro: FIOCRUZ, 2008.

NUCCI, G. S. **Leis Penais e Processuais Penais Comentadas**. 3 ed. São Paulo: RT, 2008.

OLIVEIRA, J. F. *et al.* Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. *In*: BITTAR, M; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Org.). **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <<http://files.simped-2012.webnode.com/200000062-4f690515d1/LIVRO%20LDB%20E%20Ed.%20Superior.pdf#page=257>>. Acesso em 01 abr. 2019.

OLIVEN, A. C. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades**: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil os Estados Unidos e o Brasil. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 29-51, jan./abr. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução 2.106**. Assembleia Geral. 1963. Disponível em: <[https://undocs.org/es/A/RES/1904\(XVIII\)](https://undocs.org/es/A/RES/1904(XVIII))>. Acesso em 15 jul. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução 2.106**. Assembleia Geral. 1965. Disponível em: <[https://undocs.org/es/A/RES/2106\(XX\)](https://undocs.org/es/A/RES/2106(XX))>. Acesso em 15 jul. 2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção 111 - Discriminação em Matéria de Emprego e Ocupação**. 1958. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_235325/lang--pt/index.htm>. Acesso em 15 jul. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução 1.514**. Assembleia Geral. 1960 Disponível em: <[https://undocs.org/es/A/RES/1514\(XV\)](https://undocs.org/es/A/RES/1514(XV))>. Acesso em 15 jul. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução 134**. Conselho de Segurança. 1960. Disponível em: <[https://undocs.org/en/S/RES/134\(1960\)](https://undocs.org/en/S/RES/134(1960))>. Acesso em 11 jul. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Unic, Rio, 005, janeiro, 2009. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em 11. jul. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução 64**. Assembleia Geral. 2009. Disponível em: <<https://undocs.org/es/A/RES/64/169>>. Acesso em 15 jul. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução 68**. Assembleia Geral. 2013. Disponível em: <<https://undocs.org/es/A/RES/68/237>>. Acesso em 15 jul. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência**

Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Disponível em:

<<https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%Aancia.pdf>>. Acesso em 16 jul. 2019.

OXFAM BRASIL. **País Estagnado:** um retrato das desigualdades brasileiras 2018. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio_desigualdade_2018_pais_estagnado_digital.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2019.

ORTIZ, R. Imagens do Brasil. **Sociedade e Estado**, v. 28, n. 3, p. 609-633, 7 mar. 2016.

PARKER, R. Interseções entre Estigma, Preconceito e Discriminação na Saúde Pública Mundial. *In*: MONTEIRO, S.; VILLELA, W. (Org.). **Estigma e Saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2013.

PAUGAM, S. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais: uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. *In*: SAWAIA, B. B. (Org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Prefeitura de Fortaleza. **Desenvolvimento Humano, por Bairro, em Fortaleza**. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico, 2014. Disponível em: <<http://salasituacional.fortaleza.ce.gov.br:8081/acervo/documentById?id=22ef6ea5-8cd2-4f96-ad3c-8e0fd2c39c98>>. Acesso em 25 mai. 2019.

Programa de Governo 2002. **Coligação Lula Presidente**. São Paulo. 2002. Disponível em: <<http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/umaescoladotamanhodobrasil.pdf>>. Acesso em 29 mar. 2019.

REIS, C. N. Exclusão social e políticas sociais: uma proposta de integração articulada de políticas sociais públicas para a inclusão social. *In*: REIS, C. N. (Org.) **O sopro do minuano: transformações societárias e políticas sociais - um debate acadêmico**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

REZENDE, C. B. **Retratos do estrangeiro: identidade brasileira, subjetividade e emoção**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 3 ed. São Paulo: Global, 2015.

RODRIGUES, L.C. **Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais**. AVAL Revista Avaliação de Políticas Públicas. UFC. ano I, vol.1, n.1, jan-jun, 2008, p. 07-15. Disponível

em:<http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22510/1/2008_art_lcrodrigues.pdf>.
Acesso em 07 fev. 2019.

ROMÃO, M. E. C. **Considerações sobre o conceito de pobreza.** Revista Brasileira de Economia, Rio de Janeiro, 36 (4): 355-70, out./dez, 1982.

RONZANI, T. M.; NOTO, A. R.; SILVEIRA, P. S. *In*: CASELA, A. L. M.; ANDRADE, B. A. B. B.; MONTEIRO, E. P.; FERREIRA, G. C. L.; FREITAS, J. V. T. (Colaboradores). **Reduzindo o estigma entre usuários de drogas: guia para profissionais e gestores.** Juiz de Fora : Editora UFJF, 2015. Disponível em: <http://www.ufjf.br/crepeia/files/2014/05/MIOLO_Reduzindo-o-Estigma_ED-ATUALIZADA-baixa.pdf>. Acesso em 01 mar. 2019.

RUA, M. G. **Políticas públicas.** 2. ed. Reimp., Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2012.

SALAMA, P.; DESTREMAU, B.. **O tamanho da pobreza: economia política da distribuição de renda.** Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

SANTI, H. C.; SANTI, V. J. C. Stuart Hall e o trabalho das representações. **Revista Anagrama – Revista Interdisciplinar da Graduação.** USP. São Paulo. Ano 2, Ed. 1, Set/Nov 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35343/38063>>. Acesso em> 24 jan. 2019.

SANTOS, B. S. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira.** Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993.

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A. Introdução: ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In*: SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, B. S. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. *In*: SANTOS, B. S.; CHAUI, M. **Direitos humanos democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, B. S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. *In*: Congresso Brasileiro de Sociologia, 7. 1995. Rio de Janeiro. **Palestras...** Coimbra: CES, 1999. Disponível em: <http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao_multicultural_igualdade_diferenca.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.

SANTOS, B. S. **O direito dos oprimidos.** Coleção sociologia crítica do direito. v. 1. São Paulo: Cortez, 2015.

SANTOS. C. J. **Crimes de preconceito e de discriminação.** São Paulo: Saraiva, 2010.

- SAVIANI, D. **A expansão do ensino superior no brasil:** mudanças e continuidades. *Poiesis Pedagógica*. V.8, N.2 ago/dez.2010. UFG. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876>>. Acesso em 02 abr. 2019.
- SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In: SAWAIA, B. B. (Org.) As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SGUISSARDI, V. **Modelo de expansão da educação superior no brasil:** predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. UNICAMP. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1099.pdf>>. Acesso em 30 mar. 2019.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In: SILVA, T. T. (Org.) Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVA, M. O. S. **O debate sobre a pobreza: questões teórico-conceituais**. *Revista de Políticas Públicas*, São Luís, v. 6, n. 2, 2002.
- SILVA, M. O. S. **Construindo uma proposta metodológica participativa para desenvolvimento da pesquisa avaliativa:** uma contribuição da teoria crítica para a prática do Serviço Social. *Textos & Contextos*, PUCRS. v. 11, n. 2, p. 222 - 233, ago./dez. 2012.
- SILVA FILHO, P. **Políticas de ação afirmativa da Educação Brasileira:** um estudo de caso do Programa de Reserva de Vagas para Ingresso na Universidade Federal da Bahia. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- SOARES, S. S. D. **Metodologias para estabelecer a linha de pobreza:** objetivas, subjetivas, relativas, multidimensionais. Brasília: Ipea, 2009.
- SOUZA, C. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 8, n 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.
- SOUZA, J. Introdução. *In: SOUZA, J. Ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- SOUZA, J. **A elite do atraso:** da escravidão à lava jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.
- SOUZA, J. O casamento entre identidade nacional e "Teoria Emocional da Ação" ou porquê é tão difícil o debate aberto e crítico entre nós. *In: SOUZA, J. (Org.) A invisibilidade da desigualdade brasileira*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- SOUZA, J. A visibilidade da raça e a invisibilidade da classe: contra as evidências do conhecimento imediato. *In: SOUZA, J. (Org.) A invisibilidade da desigualdade brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

TELLES, V. S. **Questão social: afinal do que se trata?** São Paulo em Perspectiva. vol. 10, nº 4, São Paulo: Fundação Seade, 1996.

TOLEDO, M. C. M. Universidade e Inclusão social: Experiência recente da Universidade de São Paulo com a criação da EACH e a implantação da INCLUSP. *In*: PEIXOTO, M. C. L.; ARANHA, A. V. (Org.). **Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

TORRERO, M. *et al.* Um muro invisível? A economia da exclusão social no Peru. *In*: BUVINIC, M.; MAZZA, J.; DEUTSCH, R. (Ed.). **Inclusão social e desenvolvimento econômico na América Latina**. Tradução de Hilda Maria L. P. Coelho. Rio de Janeiro: Elsevier. Washington [Estados Unidos] BID, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução nº 18/CONSUNI, de 30 de outubro de 2012**. Aprova, *ad referendum* do Conselho Universitário, a adoção de reserva de vagas previstas na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e no Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/consuni/resolucao_consuni_2012/resolucao18_consuni_2012.pdf>. Acesso em 06 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **UFC adotará 50% de cotas já a partir de 2014, decide Conselho Universitário**. 2013 Disponível em: <<http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2013/4207-ufc-adotara-50-de-cotas-ja-a-partir-de-2014-decide-conselho-universitario>>. Acesso em 07 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Portaria nº 706, de 11 de maio de 2005**. Disponível em: <http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/516528/RESPOSTA_PEDIDO_Protocolo%2023480020177201648.jpg>. Acesso em 07 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Ata da 11ª Sessão Extraordinária do CEPE**, realizada no dia 17 de junho de 2005. Fortaleza, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Ata da 34ª Sessão Ordinária do CEPE**, realizada no dia 09 de agosto de 2006. Fortaleza.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Anuário Estatístico UFC 2018 - Base 2017**. Disponível em: <<http://www.proplad.ufc.br/wp-content/uploads/2018/12/anuario-estatistico-ufc-2018-base-2017.pdf>>. Acesso em 26 fev. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Anuário Estatístico UFC 2017 - Base 2016**. Disponível em: <http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/anuario_estatistico/anuario_estatistico_ufc_2017_base_2016.pdf>. Acesso em 26 fev. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012**. 2012, Fortaleza.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017**. 2013, Fortaleza.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022**. 2018, Fortaleza.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **NOTA à sociedade: ocupação das vagas reservadas para estudantes pretos, pardos e indígenas**. 2019. Disponível em: <<http://www.ufc.br/noticias/13265-nota-a-sociedade-ocupacao-das-vagas-reserva-das-para-estudantes-pretos-pardos-e-indigenas>>. Acesso em 10 out 2019.

UNIVERSITÁRIOS de Fortaleza fazem manifestação contra a lei de cotas. **G1**. Fortaleza. 17 agosto 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ceara/noticia/2012/08/universitarios-de-fortaleza-fazem-manifestacao-contra-lei-de-cotas.html>>. Acesso em 19 jul 2019.

VASCONCELOS, N. B. **Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil**. UFU. Ensino Em-Revista, Uberlândia, v.17, n.2, p. 599-616, jul./dez.2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361/6598>>. Acesso em 13 mar. 2019.

WANDERLEY, M, B. Refletindo sobre a noção de exclusão. *In*: SAWAIA, B. B. (Org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

WEBER, H. Inclusão social e cultural: Projeto para a nação brasileira no contexto da globalização. Observação desde uma perspectiva alemã. *In*. BOMBASSARO, L. C.; KRÜGGELER, T.; SOUZA, R. T.(Org.). **Democracia e inclusão social: desigualdade como desafio para a sociedade e a igreja no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

APÊNDICES

Apêndice 1

Modelo de questionário pré-teste aplicado aos discentes cotistas

- 1) Com qual gênero você se identifica?
_____.
- 2) Entrou na Universidade por meio do sistema de cotas? () Sim () Não.
- 3) Se sim, qual cota?
- () Cota L1 (Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo);
- () Cota L2 (Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas);
- () Cota L5 (Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, independente da renda);
- () Cota L6 (Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, independente da renda, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas);
- () Cota L9 (Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita (igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas);
- () Cota L10 (Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas);
- () Cota L13 (Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas);
- () Cota L14 (Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas).
- 4) Qual seu estado civil? ()Solteiro(a) ()Casado(a) () Viúvo(a) () União estável ()Separado(a)/Divorciado(a)

5) Com quem você mora? () Pais () Filhos () Cônjuge/Companheiro(a)
() Sozinho(a) () Outros: _____.

6) Em qual bairro você mora?
_____.

7) Você? () Só estuda () Estuda e trabalha

8) No Ensino Médio você estudou em uma escola de ensino:

() Regular () Profissionalizante () Militar () Educação de Jovens e Adultos.

9) Fez cursinho pré-vestibular? () Sim () Não

10) Se sim, onde? () Cursinho particular () Cursinho popular(XII de Maio, PNV,
cursinho de bairro e outros)

11) Você veio morar em Fortaleza para estudar na UFC? () Sim () Não

12) Estado e Município de origem: _____.

13) Quais os programas de assistência estudantil da UFC você utiliza ou utilizou?
(pode assinalar mais de uma opção).

() Residência universitária ou auxílio moradia () Restaurante universitário

() Ônibus Intercampi/intracampus () Auxílio emergencial () Auxílio creche (

) Acompanhamento psicopedagógico, Psicológico e Psicossocial () Assistência
médico-odontológica () Bolsa de Iniciação Acadêmica () Nunca utilizei

14) Você participa de algum programa de bolsa da UFC? () Sim () Não

15) Se sim, qual? _____.

16) Você conhece o Programa Nacional de Assistência Estudantil?() Sim

() Não

17) Você sente/sentiu algum tipo de tratamento desigual por partes dos docentes em
relação a você ou a outro aluno(a) pelo fato de ser cotista? Quais seus sentimentos
em relação ao tratamento docente?

18) Você sofre/sofreu algum tipo de preconceito dos alunos(as) da ampla concorrência? Como se dá sua relação com os alunos não cotistas?

19) Como você vê a Assistência Estudantil dentro da UFC?

20) Você acha que os estudantes da UFC conhecem e usufruem da Política Assistência Estudantil? Tente justificar sua resposta.

21) Qual sua opinião sobre o posicionamento da UFC em relação a permanência do estudante cotista no ensino superior?

Apêndice 2

Modelo de questionário pré-teste aplicado aos discentes não-cotistas

- 1) Com qual gênero você se identifica?
_____.
- 2) Entrou na Universidade por meio do sistema de cotas? () Sim () Não.
- 3) Se sim, qual cota?
- () Cota L1 (Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo);
- () Cota L2 (Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas);
- () Cota L5 (Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, independente da renda);
- () Cota L6 (Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, independente da renda, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas);
- () Cota L9 (Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita (igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas);
- () Cota L10 (Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas);
- () Cota L13 (Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas);
- () Cota L14 (Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas).
- 4) Qual seu estado civil? () Solteiro(a) () Casado(a) () Viúvo(a) () União estável () Separado(a)/Divorciado(a)
- 5) Com quem você mora? () Pais () Filhos () Cônjuge/Companheiro(a) () Sozinho(a) () Outros: _____.

6) Em qual bairro você mora?

_____.

7) Você? () Só estuda () Estuda e trabalha

8) No Ensino Médio você estudou em uma escola de ensino:

() Regular () Profissionalizante () Militar () Educação de Jovens e Adultos.

9) Fez cursinho pré-vestibular? () Sim () Não

10) Se sim, onde? () Cursinho particular () Cursinho popular (XII de Maio, PNV, cursinho de bairro e outros)

11) Você veio morar em Fortaleza para estudar na UFC? () Sim () Não

12) Estado e Município de origem: _____.

13) Quais os programas de assistência estudantil da UFC você utiliza ou utilizou? (pode assinalar mais de uma opção).

() Residência universitária ou auxílio moradia () Restaurante universitário () Ônibus Intercampi/intracampus () Auxílio emergencial () Auxílio creche () Acompanhamento psicopedagógico, Psicológico e Psicossocial () Assistência médico-odontológica () Bolsa de Iniciação Acadêmica () Nunca utilizei

14) Você participa de algum programa de bolsa da UFC? () Sim () Não

15) Se sim, qual? _____.

16) Você conhece o Programa Nacional de Assistência Estudantil? () Sim

() Não

17) Qual sua opinião sobre a Política de Cotas na UFC?

18) Qual seus sentimentos com relação aos alunos cotistas? Qual sua impressão sobre a aceitação deles no ambiente universitário?

19) Você já presenciou algum tipo de tratamento discriminatório aos alunos (as) cotistas por parte dos docentes e/ou estudantes não cotistas?

20) Qual sua opinião com relação a assistência estudantil? Qual seu ponto de vista sobre os programas destinados a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica?

21) Como você avalia o tratamento dado, pela UFC, aos alunos cotistas?

Apêndice 3

Roteiro de entrevista submetida aos docentes

Qual sua opinião sobre a política de cotas?

Como você vê o relacionamento entre os estudantes cotistas e não cotistas?

Como você percebe a aceitação do corpo docente com relação aos alunos cotistas?

Qual sua avaliação, quanto ao ambiente universitário, após a adoção da política de cotas?

Qual sua opinião sobre o acompanhamento e assistência aos alunos cotistas?

O que poderia ser feito para melhorar a equidade de condições e a inclusão do aluno cotista?

Apêndice 4

Entrevista final aplicada aos discentes cotistas

- 1) Qual sua idade? _____.
- 2) Qual o ano de seu ingresso na UFC? _____.
- 3) Em termos de cor ou raça, você se considera:
 - () Branca
 - () Preta
 - () Parda
 - () Indígena
 - () Outros
- 4) Com qual gênero você se identifica?
 - () Masculino
 - () Feminino
 - () Outros
- 5) Qual a renda da sua família?
 - () Entre 1 e 1,5 salário mínimo
 - () Entre 2 e 3 salários mínimos
 - () Entre 3 e 4 salários mínimos
 - () Entre 4 e 5 salários mínimos
 - () Mais de 5 salários mínimos
- 6) Município e Estado de origem: _____.
- 7) A UFC estabelece diferentes categorias de cotas. Como aluno cotista, em qual das duas categorias abaixo você se situa?
 - () Cota L2 (Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas);
 - () Cota L6 (Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, independente da renda, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas).
- 8) Qual seu estado civil?
 - () Solteiro(a)

Casado(a)

Viúvo(a)

União estável

Separado(a)/Divorciado(a)

9) Com quem você mora?

Pais

Filhos

Cônjuge/Companheiro(a)

Cônjuge/Companheiro(a) e filhos

Sozinho(a)

Outros

10) Em qual bairro você mora? _____.

11) Você, como estudante universitário:

Estuda

Estuda e trabalha

12) No Ensino Médio, você estudou em uma escola pública de que modalidade?

Regular

Profissionalizante

Militar

Educação de Jovens e Adultos.

13) Fez cursinho pré-vestibular?

Sim

Não

14) Se sim, onde?

Cursinho particular

Cursinho popular (XII de Maio, PNV, cursinho de bairro e outros)

15) Você veio morar em Fortaleza para estudar na UFC?

Sim

Não

16) Quais os programas de assistência estudantil da UFC você utiliza ou já utilizou?

(assinale todos que você já utilizou durante sua experiência como universitário da UFC).

- () Residência universitária ou auxílio moradia
- () Restaurante universitário
- () Ônibus Intercampi/intracampus
- () Auxílio emergencial
- () Auxílio creche
- () Acompanhamento psicopedagógico, psicológico e psicossocial
- () Bolsa de incentivo ao esporte
- () Assistência médico-odontológica
- () Bolsa de Iniciação Acadêmica
- () Nunca utilizei

17) Você participa de algum programa de bolsa da UFC?

- () Sim
- () Não

18) Se sim, qual? _____.

19) Você conhece o Programa Nacional de Assistência Estudantil?

- () Sim
- () Não

20) Você sente/sentiu algum tipo de tratamento desigual por partes dos docentes em relação a você ou a outro aluno(a) pelo fato de ser cotista?

- () Sim
- () Não

21) Em caso positivo, quais os seus sentimentos quanto à discriminação de professores em relação aos alunos cotistas?

22) Você sofre/sofreu algum tipo de preconceito dos alunos(as) da ampla concorrência?

- () Sim

() Não

23) Como se dá sua relação com os alunos não cotistas?

24) Como você vê a Assistência Estudantil dentro da UFC?

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
SUPERINTENDÊNCIA DE RECURSOS HUMANOS
DIVISÃO DE APOIO ADMINISTRATIVO

PORTARIA Nº 706, DE 11 DE MAIO DE 2005.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, no uso de suas atribuições legais e estatutárias e considerando:

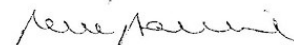
- a) os ideais democráticos desta Universidade, na busca de uma educação de qualidade socialmente incluída;
- b) A necessidade de contribuir, de forma objetiva, para o acesso e permanência na Universidade de grupos historicamente excluídos;
- c) que a reforma universitária acena com um sistema de cotas para os referidos grupos e que iniciativas de natureza jurídica já estão a requerer essas medidas,

RESOLVE:

Constituir um Grupo de Trabalho, composto dos professores Célia Chaves Gurgel do Amaral (PREX), Vanda Magalhães Leitão (PRGR), Fátima Vasconcelos (FACED), Henrique Cunha Júnior (CT), Eliane Dayse Pontes Furtado (FACED), Sandra Haydé Petit (FACED), Flávio José Moreira Gonçalves (FD), Heveline Ribeiro (FD), Isabelle Braz Peixoto da Silva (CH) e Eurípedes Antônio Funes (CH), para, sob a coordenação da primeira, realizar o I CICLO DE DEBATES SOBRE POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A INCLUSÃO SOCIAL, o qual abordará os aspectos jurídicos, políticos, educacionais e culturais implicados na problemática da exclusão/inclusão dos referidos grupos ao ensino superior e do papel que cabe a esta Universidade no enfrentamento dessa problemática.

O grupo de trabalho, ora constituído, deverá, após reflexão e amplos debates, propor, juntamente com as Pró-Reitorias de Extensão e de Graduação, as ações que irão constituir, a juízo do Conselho Universitário, as POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS DESTA UNIVERSIDADE.

Reitoria da Universidade Federal do Ceará, em 11 de maio de 2005.


Prof. René Teixeira Barreira
Reitor



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

RESOLUÇÃO Nº 18/CONSUNI, DE 30 DE OUTUBRO DE 2012.

Aprova, **ad referendum** do **Conselho Universitário**, a adoção de reserva de vagas previstas na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e no Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, e dá outras providências.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, aprova, **ad referendum** do Conselho Universitário, na forma do que dispõe a letra **q** do art. 25, do Estatuto em vigor;

a) considerando que a reunião ordinária do Conselho Universitário do dia 30 de outubro de 2012 foi cancelada por causa da invasão e depredação do prédio da Reitoria executada por manifestantes que impediram a votação da matéria em pauta, referente à regulamentação da aplicação na UFC da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012;

b) considerando que a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, foi sancionada a dois meses da realização do ENEM 2012 e a menos de cinco meses da abertura do SISU 1º/2013;

c) considerando que o orçamento da UFC, referente às despesas de custeio, especialmente aquelas destinadas à assistência estudantil, não previu a aplicação da Lei de Cotas Sociais e Raciais em 2013;

d) considerando que a UFC precisa aprimorar os procedimentos operacionais para a aplicação da Lei, especialmente no que se refere ao critério renda e o ingresso de 2013 será fundamental para isso;

RESOLVE:

Art. 1º Fica reservado, para o ano de 2013, o percentual de 12,5% (doze e meio por cento) das vagas ofertadas para os cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em conformidade com a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e com o Decreto presidencial nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.

Art. 2º Fica adotado para o ano de 2013 o percentual de 50% (cinquenta por cento) da reserva das vagas definidas no Art. 1º desta Resolução, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e que tenham renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo **per capita**.

Art. 3º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Reitoria da Universidade Federal do Ceará, em 30 de outubro de 2012.

Prof. Jesualdo Pereira Farias
Reitor

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARA

DESPACHO

Processo nº 23067.066774/2018-61

Interessado: PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS, PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO, SECRETARIA ADMINISTRATIVA/OUVIDORIA GERAL

Prezada Ouvidora Geral da UFC, Profa. Geovana Maria Cartaxo de Arruda Freire,

Sobre o **SIC Protocolo 23480025465201851** que solicita informações sobre os valores anuais recebidos pela Universidade Federal do Ceará através do Programa Nacional de Assistência Estudantil de 2008 a 2017, e sobre os valores anuais gastos pela UFC relativos ao PNAES (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) no período de 2008 a 2017, e sobre o número de estudantes atendidos no período pela UFC através de ações referentes ao PNAES, ano a ano, **informamos que:**

1. O Decreto No 7.234 da Presidência da República que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, foi assinado pelo Presidente Luis Inácio Lula da Silva em de 19 de julho de 2010. Portanto, não existiam valores anuais recebidos pela Universidade Federal do Ceará através do Programa Nacional de Assistência Estudantil de 2008 a 2010 (os valores recebidos eram da Ação de Governo: 4002 - Assistência ao Estudante de Ensino Superior, mas não ainda do PNAES pois o Decreto é de 2010)

2. Os valores anuais estimados gastos pela UFC relativos ao PNAES de 2011 a 2017, nos diversos itens (I a X), e o número de estudantes atendidos nos mesmos itens, estão informados no arquivo: Planilha (0660317)



Documento assinado eletronicamente por **MANUEL ANTONIO DE ANDRADE FURTADO NETO, Pró-Reitor de Assuntos Estudantis**, em 07/03/2019, às 12:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufc.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0660324** e o código CRC **5760655E**.

Referência: Processo nº 23067.066774/2018-61

SEI nº 0660324

Resposta ao SIC Protocolo 23480025465201851 – Tabela de valores anuais gastos pela UFC relativos ao PNAES

Valores anuais gastos pela UFC relativos ao PNAES (valores estimados em R\$ reais)							
	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011
moradia estudantil	8.013.347,78	7.100.377,80	6.073.435,25	5.388.103,92	5.733.043,00	4.908.526,17	4.779.748,82
alimentação	6.145.199,08	5.238.823,54	9.422.038,37	8.735.813,80	7.929.479,93	5.505.737,50	5.280.024,00
transporte	-	497.175,00	773.018,19	1.112.164,01	870.512,00	453.396,00	637.322,06
atenção à saúde	-	-	-	-	-	-	-
inclusão digital	-	-	-	-	-	-	-
cultura	520.792,00	412.351,00	468.182,00	441.209,95	434.000,00	420.000,00	408.000,00
esporte	394.800,00	388.000,00	368.000,00	364.000,00	360.000,00	354.000,00	320.000,00
creche	106.260,00	121.800,00	95.760,00	71.400,00	63.000,00	-	-
apoio pedagógico	8.791.860,00	8.418.449,57	5.790.600,00	5.339.905,92	5.704.987,84	5.476.473,91	5.005.784,00
aprendizagem de estudantes com deficiência, tglobais	-	11.317,98	56.229,56	-	-	-	-

Resposta ao SIC Protocolo 23480025465201851 – Tabela com Número de alunos atendidos pela UFC relativos ao PNAES

Número de alunos atendidos pelo PNAES 2017 – 2011 (números estimados de alunos)							
	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011
moradia estudantil	1.380	1.293	1.123	1.049	1.088	978	945
alimentação	34.458	34.033	32.903	29.661	28.401	18.800	15.200
transporte	-	1.004	1.546	1.787	1.314	686	965
atenção à saúde	-	-	-	-	-	-	-
inclusão digital	-	-	-	-	-	-	-
cultura	1.735	1.374	1.560	1.356	1.150	1.124	1.109
esporte	98	97	92	91	90	89	80
creche	51	58	45	34	30	-	-
apoio pedagógico	3.785	3.035	2.983	2.534	2.688	2567	2485
aprendizagem de estudantes com deficiência, tglobais	-	38	187	-	-	-	-