



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Tamara Conti Machado

**RECEPÇÃO E ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS
DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS (INCLUSÃO SOCIAL E
RACIAL) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA-RS**

Santa Maria, RS
2019

Tamara Conti Machado

**RECEPÇÃO E ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS DO
PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS (INCLUSÃO SOCIAL E RACIAL) NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA-RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Escolares Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Jorge Luiz da Cunha

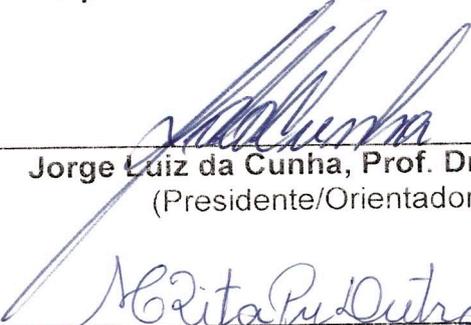
Santa Maria, RS
2019

Tamara Conti Machado

**RECEPÇÃO E ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS DO
PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS (INCLUSÃO SOCIAL E RACIAL) NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Escolares Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 25 de julho de 2019:



Jorge Luiz da Cunha, Prof. Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Prof.ª. Dr.ª. Maria Rita Py Dutra (UFSM)



Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva (UNISC)

Santa Maria, RS
2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Jorge Luiz da Cunha, verdadeiro mestre, que nos acolhe em sua sabedoria e dom de professor.

Aos colegas do Grupo de Estudos Povo de Clio, as minhas colegas Cristiane, Fabiana, Sandiara e Júlia que me acolheram e estiveram ao meu lado nos primeiros passos na pesquisa acadêmica até os dias atuais.

Também agradeço a minha família: Bethania, Túlio e Paulo.

RESUMO

RECEPÇÃO E ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS (INCLUSÃO SOCIAL E RACIAL) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA-RS

AUTORA: Tamara Conti Machado
ORIENTADOR: Jorge Luiz da Cunha

A presente Dissertação tem como problema norteador da pesquisa a seguinte problemática: Em que medida a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) está preparada para receber e acolher os estudantes originários dessas Ações Afirmativas? Quais implicações subjetivas decorrem dessas políticas públicas em educação? Este estudo tem como objetivo geral compreender em que medida a Universidade Federal de Santa Maria está preparada para receber e acolher os estudantes beneficiários do Programa de Ações Afirmativas cotistas ingressantes pelo critério de seleção adotado pela Lei nº 12.711/2012 - Candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, que são recebidos e acolhidos pela UFSM. Os objetivos específicos são: reconhecer as políticas educacionais referentes ao acesso e permanência do estudante na Universidade (Ensino Superior) no Brasil; verificar a eficácia da legislação educacional (Lei 12.711/2012 e Resolução 011/2007 – UFSM) no âmbito da UFSM; analisar e compreender as percepções acerca da qualidade da permanência de estudantes cotistas da UFSM e estabelecer relação entre eficiência e eficácia da legislação educacional (Lei 12.711/2012 e Resolução 011/2007 – UFSM) e políticas públicas no ambiente universitário. A metodologia proposta pela pesquisa consistiu em um levantamento bibliográfico, com uma abordagem qualitativa e emprego da metodologia das narrativas (auto)biográficas para obter a percepção dos estudantes sobre sua permanência no percurso do curso que estão realizando. Foram entrevistados estudantes declarados pretos e pardos, de graduação e de baixa renda. Com a implementação do Programa de Ações Afirmativas na UFSM e da Lei de Cotas para o Ensino Superior, houve também ampliação de medidas para acolher os estudantes oriundos dessas políticas. Os resultados apresentam percepções em relação às questões subjetivas e objetivas das relações dadas pela inserção dos estudantes cotistas no ambiente universitário, como a existência de tensões nos relacionamentos no ambiente acadêmico e a oferta de políticas de apoio a recepção e permanência do estudante na UFSM.

Palavras-chave: Educação Superior. Políticas Públicas. Cotas. Justiça Social. Ações Afirmativas.

ABSTRACT

RECEPTION AND WELCOME OF BENEFICIARY STUDENTS FROM THE PROGRAM OF AFFIRMATIVE ACTIONS (SOCIAL AND RACIAL INCLUSION) IN THE FEDERAL UNIVERSITY OF SANTA MARIA-RS

AUTHOR: Tamara Conti Machado
ADVISOR: Jorge Luiz da Cunha

The present Dissertation had as its guiding problem the research “to what extent is the Federal University of Santa Maria (UFSM) prepared to receive and welcome students from these Affirmative Actions”? “What subjective implications derive from these public policies in education?” This study's general objective is to understand to what extent the Federal University of Santa Maria is prepared to receive and welcome students who are beneficiaries of the quotalholder Affirmative Actions Program by the selection criteria adopted. Law No. 12.711 / 2012 - Candidates who have completed high school in public schools, self-declared black, brown and indigenous, which are received and hosted by UFSM. The specific objectives are: to recognize the educational policies regarding student access and permanence at the University (Higher Education) in Brazil; verify the effectiveness of educational legislation (Law 12.711 / 2012 and Resolution 011/2007 - UFSM) within the scope of UFSM; to analyze and understand the perceptions about the quality of permanence of quota students at UFSM and to establish a relationship between efficiency and effectiveness of educational legislation (Law 12.711 / 2012 and Resolution 011/2007 - UFSM) and public policies in the university environment. The methodology proposed by the research consisted of a bibliographic survey, with a qualitative approach and use of the methodology of (self) biographical narratives to obtain the students' perception of their permanence in the course of the course they are taking. Interviewed students declared black and brown, undergraduate and low-income. With the implementation of the Affirmative Actions Program at UFSM and the Quota Law for Higher Education, measures were also expanded to accommodate students from these policies. The results present perceptions regarding the subjective and objective questions of relationships given by the inclusion of quota students in the university environment, such as the existence of tensions in relationships in the academic environment and the offer of policies to support student reception and permanence at UFSM.

Keywords: Higher Education. Public policy. Quotas. Social justice. Affirmative Actions.

LISTA DE SIGLAS

BSE	Benefício Socioeconômico
CAED	Coordenação de Ações Educacionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
CEU	Casa do Estudante Universitário
COPERVES	Comissão Permanente de Vestibular – UFSM
CCR	Centro de Ciências Rurais
CT	Centro de Tecnologia
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFE	Instituição Federal de Ensino
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional da Educação Nacional
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria
RU	Restaurante Universitário
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	12
3 O SUJEITO, SUA SINGULARIDADE E SUA FORMAÇÃO	16
4 A EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA	19
5 ELEMENTOS DO PROCESSO INVESTIGATIVO	22
5.1 CONCEITOS PRESENTES NA PESQUISA	22
5.2 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO REFERENTE AO TEMA	25
6 POLÍTICAS PÚBLICAS REFERENTES AO ACESSO E PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	32
6.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E JUSTIÇA SOCIAL	32
6.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO	36
6.3 EDUCAÇÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS DE INCLUSÃO RACIAL E SOCIAL	46
6.4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE COTAS (REPARAÇÃO)	48
6.5 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA E AS AÇÕES AFIRMATIVAS	55
6.5.1 Programas da UFSM de auxílio à permanência do estudante	58
7 ENTREVISTAS (RESGATANDO, SIGNIFICANDO E RESSIGNIFICANDO) ..	63
7.1 INGRESSO NA UNIVERSIDADE E AS PRIMEIRAS PERCEPÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA	67
7.2 SER CONTRA OU A FAVOR DA POLÍTICA DE COTAS	75
7.3 RELAÇÃO COM O AMBIENTE ACADÊMICO	77
7.4 TROCA DE CURSO	83
7.5 RECONHECIMENTO DE SI	87
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	102
APÊNDICE A - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	103
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ALUNOS	104
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA A PESQUISA COM OS ALUNOS	106

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de Mestrado vincula-se a Linha de Pesquisa “LP2: Práticas Escolares e Políticas Públicas”, na temática de pesquisa “História Oral e Histórias de Vida no Campo Educacional” que integra o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), orientada pelo Professor Doutor Jorge Luiz da Cunha.

Ao completar dez anos da implementação do Programa de Ações Afirmativas na UFSM, é oportuno observar quais políticas estão sendo adotadas para recepcionar e acolher os estudantes cotistas ingressantes, pois se sabe que é uma mudança estrutural e de caráter político dentro da universidade que envolve professores, servidores públicos e estudantes não cotistas, como também, envolve questões de cunho prático/material, como acesso a material didático, alimentação, moradia e transporte.

Desta forma, entende-se que é uma mudança complexa, de caráter subjetivo e objetivo. Tendo ciência da amplitude do tema em abordar o aspecto objetivo e subjetivo dos diversos entes envolvidos nessa dinâmica entre estudante e instituição de ensino, optou-se por realizar um levantamento para conhecer quais políticas de auxílio para estudantes beneficiários das ações afirmativas são implementadas na UFSM, direcionando a problematização para o estudante cotista afro-brasileiro, quais seus fins e posteriormente, em trabalho de campo, recolher narrativas de alguns estudantes cotistas da instituição.

O problema norteador da pesquisa consiste na seguinte problemática: Em que medida a Universidade Federal de Santa Maria está preparada para receber e acolher os estudantes originários dessas Ações Afirmativas? Quais implicações subjetivas decorrem dessas políticas públicas em educação?. Pretendeu-se responder a estas questões a partir das reflexões das narrativas que se obteve de estudantes cotistas ingressantes pelo critério de seleção adotado pela Lei nº 12.711/2012 L2 - Candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas com renda bruta familiar por pessoa igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

A pesquisa tem o objetivo geral compreender em que medida a Universidade Federal de Santa Maria está preparada para receber e acolher os estudantes

beneficiários do Programa de Ações Afirmativas cotistas ingressantes pelo critério de seleção adotado pela Lei nº 12.711/2012 - Candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, que são recebidos e acolhidos pela UFSM.

Os objetivos específicos do presente estudo são: reconhecer as políticas educacionais referentes ao acesso e permanência do estudante na Universidade (Ensino Superior) no Brasil; verificar a eficácia da legislação educacional (Lei 12.711/2012 e Resolução 011/2007 – UFSM) no âmbito da UFSM; analisar e compreender as percepções acerca da qualidade da permanência de estudantes cotistas da UFSM e estabelecer relação entre eficiência e eficácia da legislação educacional (Lei 12.711/2012 e Resolução 011/2007 – UFSM) e políticas públicas no ambiente universitário.

Para tanto, na presente Dissertação de Mestrado em Educação foram apresentadas inicialmente reflexões sobre o papel da educação em uma sociedade desigual e sobre políticas públicas para a educação; em um segundo momento, sobre as políticas de cotas no Brasil; sendo após, apresentada uma breve contextualização sobre as políticas de Ações Afirmativas no âmbito da Constituição Federal de 1988, sua previsão na legislação federal e programas do MEC e da UFSM. O terceiro momento refere-se às políticas de permanência que a UFSM dispõe para os estudantes cotistas. No quarto estágio da Dissertação, são apresentadas as narrativas de estudantes cotistas com o intuito de saber qual sua percepção sobre as políticas de permanência da instituição e sua relação com o ambiente acadêmico. Ao final da presente pesquisa, são tecidas considerações com base em dados coletados do site do AFIRME (Observatório de Ações Afirmativas para Acesso e Permanência nas Universidades Públicas da América do Sul) sobre evasão escolar de estudantes cotistas na UFSM-RS, relacionadas às entrevistas dos mesmos.

Ao começar a falar sobre as motivações da presente pesquisa, tomou-se como referência a obra de Djamila Ribeiro, “O que é lugar de fala?” (2017), que trata da importância de todos os lugares de fala, mas que é preciso deixar claro, de onde se está falando e das limitações desse olhar, o que essa perspectiva social possui em relação à temática que escolhi trabalhar. Assim, nesse contexto, cita-se a

colaboradora da obra de Ribeiro (2017), Rosane Borges¹ (p. 84), “pensar lugar de fala é uma postura ética, pois ‘saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo”.

Para Borges (2017), existe uma confusão sobre o uso da expressão “lugar de fala”, onde por inúmeras vezes, a expressão é relacionada de forma grosseira com questões sobre representações, ganhando sentido perigoso. Segundo a ativista e professora, o lugar de fala é o lugar de onde se vê o mundo, importando na forma como eu vejo o mundo. Acrescenta que “do nosso lugar de fala, a gente deve falar de tudo o que diz respeito ao humano, ou seja, por eu ser uma mulher branca não poderia representar uma mulher negra, parda ou indígena”.

Corroborando ainda Borges (2017) que o lugar de fala representa a forma como se apreende o mundo, sob uma visão ética, podendo falar sobre questões raciais e outros debates que são pertinentes, aceitação das diversidades sociais, mas não se pode representar, falar pelas mulheres negras, pardas ou indígenas. Complementa a autora que representar é diferente de assumir uma posição sobre questões relacionadas às discriminações e ao racismo (BORGES, 2017). Ao propor esta temática de pesquisa, estou ciente das limitações de meu lugar de fala, dado por meu contexto social e de minhas experiências.

Nesta perspectiva, começo relatando minha vinculação com o tema. Ao acompanhar o debate sobre adoção da Política de Ações Afirmativas pela UFSM fora dos muros da universidade, observei a resistência de alguns setores da sociedade. Após a criação do Programa de Ações Afirmativas, no ano de 2012, minha filha ingressou na universidade pelo mesmo como estudante oriunda de escola pública. Já na confirmação de vaga, nos deparamos com a hostilidade de quem não concordava com essa nova política de ingresso na universidade pública.

No ano de 2015, resolvi pedir reingresso como portadora de diploma na UFSM para o Curso de Licenciatura em Língua Inglesa. Na graduação, ao deparar-me com colegas de vários níveis sociais, com maior ou menor condições de acompanhar as disciplinas, reporte-me ao debate das Ações Afirmativas a partir de minhas experiências e de minha filha ao cursar a graduação. Desse modo, fiquei instigada a questionar como funcionava a dinâmica nas salas de aula e sobre a

¹ Ativista de relações de gênero e Pós-doutora em Ciência da Comunicação e Professora do CELACC da USP.

qualidade da permanência dos estudantes beneficiários dessas Ações, uma vez que fui favorecida pelo Benefício Social da UFSM no período de 1996 à 1998, quando morei na Casa do Estudante do Centro (CEU II) e tive o benefício de aluno carente, como era designado na época.

Ao reingressar na instituição, encontrei campo fértil para minhas reflexões ao participar do Grupo de Estudos sobre Memória e Educação – Povo de Clio, coordenado pelo Professor Doutor Jorge Luiz da Cunha, que teve envolvimento direto na criação e acompanhamento do *Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social na UFSM*. Assim, esta é uma discussão muito presente, seja por parte do envolvimento do orientador com a implantação da política, em 2007 e com a temática durante os últimos anos, seja nas discussões realizadas no grupo e nas pesquisas de iniciação científica, Mestrado e Doutorado realizado pelo mesmo.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de realizar uma investigação comprometida com a importância do tema deste estudo, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, aliada à metodologia das narrativas (auto)biográficas. Dessa forma, justifica-se o caminho metodológico por ele proporcionar uma reflexão fundamentada e qualitativa, adequada para a pesquisa na área da educação.

O ambiente universitário é formado por pessoas que possuem uma trajetória de vida, onde essas vivências refletem no modo de se comportar em sociedade. Esse ambiente, constituído pelo corpo de docentes e de discentes, bem como de técnicos administrativos da instituição universitária, percorre um caminho ao chegar à instituição, trazendo consigo os aprendizados de vida em sociedade.

A metodologia das narrativas (auto)biográficas proporcionam um contato mais amplo e profundo com os entrevistados através de suas percepções do contexto em que estão inseridos dentro da UFSM. A partir das narrativas dos participantes, foi possível alcançar resultados da pesquisa mais próximos da realidade dos entes envolvidos na comunidade escolar. Nessa perspectiva,

Ainda que a família e a escola sejam consideradas como os ambientes principais da socialização, admite-se hoje que a educação é garantida igualmente pela mídia, pelas viagens, pelos deslocamentos e pela participação em grupos de interesses variados que confirmam, completam e ampliam os universos de conhecimentos familiares e escolares. A educação tem assim um papel duplo: o da homogeneização das transmissões indispensáveis às solidariedades sociais e o de uma diferenciação sociocultural, garantia das complementariedades. (JOSSO, 2010, p. 28-9).

Nesse sentido, a experiência dentro do contexto universitário não difere do contexto do Ensino Fundamental e Médio. O Ensino Superior também é marcado por várias experiências de rupturas, estranhamentos, pertencimentos, que constituem a formação do estudante, que interfere em sua vida acadêmica. A maneira como esses estudantes significam suas experiências podem contribuir para o sucesso ou evasão acadêmica, interferindo, dessa maneira, diretamente na vida profissional mais tarde.

Importante ressaltar que o sujeito está em constante formação e transformação e neste processo, as perspectivas acerca do mundo variam conforme ele apreende do seu contexto no mundo e os significados que ele atribui a suas

percepções. De acordo com as experiências e sentidos atribuídos a elas, assim, vai mudando sua percepção de mundo, dadas pelas ressignificações, geralmente oportunizadas pelo exercício de auto narrar-se, pois o sujeito acaba fazendo um exercício de reorganização mental de suas experiências e atribui a elas valores conforme suas percepções (boas ou más).

De acordo com Ferrarotti (2014), mesmo nos pontos mais facilmente generalizáveis, a vida de cada ser humano é, de certo modo, uma síntese de um todo sociocultural. Nesse sentido, percebe-se claramente que a construção enquanto sujeito de um meio sociocultural e dessa forma parte da História, dá-se de modo processual e complexo, que envolve inúmeros elementos coletivos e individuais.

Para Delory-Momberger (2014, p. 73), nas sociedades pós-modernas, por meio dos movimentos de descentralização e desinstitucionalização, o sujeito perde o referencial definido que existia anteriormente, que criou as referências institucionais em que foi concebido, obrigando-o desta forma, a se redefinir e procurar construir e por si mesmo, o referencial e sentido de sua atividade social. Assim, conforme a autora, a “sociedade individualizada”, está cada vez menos sob o viés integralizador e generalizado que caracterizava as sociedades nacionais.

Partindo ainda da reflexão de Delory-Momberger (2014), acredita-se que seja substancial que em uma pesquisa na área de Ciências Humanas e Educação seja dada voz ao sujeito no contexto em que se pesquisa, pois se vive em uma realidade em que o individualismo ganha contornos hegemônicos e a reflexão sobre comunidade e sociedade estão cada vez mais distantes das percepções de convívio entre sujeitos. Portanto, as narrativas (auto) biográficas contribuem para associar o referencial teórico ao contexto real que se quer abordar, no caso, a percepção que o estudante cotista negro tem sobre o contexto universitário e sua relação com as políticas de permanência na instituição.

A pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de fundamentação teórica de uma pesquisa e é através da mesma que se pode verificar o que já existe sobre o tema. Segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, tem o objetivo de abranger a bibliografia já tornada pública referente ao assunto a ser tratado, desta forma colocando o pesquisador em contato direto com o que existe publicado referente à sua temática. A partir do levantamento

de dados realizado por essa metodologia, foi possível acessar os trabalhos que possuem relação com o tema proposto, métodos empregados para analisar os objetos de estudo, conceitos abordados e perspectivas de análise da temática que envolvem a presente Dissertação.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se por ter um enfoque mais direcionado ao fenômeno pesquisado, ao estudo do contexto onde ele ocorre. Assim, tenta compreender o contexto do objeto de pesquisa para melhor analisar os dados obtidos. A utilização desse tipo de pesquisa, de acordo com Minayo (2013), tem aumentado nas áreas da Educação e Psicologia, pois considera elementos a mais do que os observados no contato com o fenômeno, considerando variáveis como sentimentos, aspirações, crenças, valores e atitudes, sendo que estes, correspondem a uma análise mais profunda em se tratando de pessoas, no aspecto mais profundo das relações.

Portanto, a metodologia proposta consistiu em realizar uma pesquisa bibliográfica para conceituar e localizar no tempo os direitos humanos, legislações referentes ao tema e políticas de ações afirmativas e a aplicabilidade efetiva das mesmas no âmbito da UFSM. Assim partiu-se, em um primeiro momento, da análise da Constituição Federal de 1988, tratados internacionais que versem sobre a matéria, a LDB 9394/96, o Plano Nacional da Educação, a Lei 12.711/2012, bem como a Resolução 011/2007, da UFSM.

O estudo proposto buscou em um segundo momento realizar pesquisa de diversas áreas do conhecimento como Medicina, Engenharia e Licenciaturas, utilizando a metodologia das narrativas (auto)biográficas. Nesta fase, as entrevistas tinham o intuito de verificar quais as percepções dos entrevistados sobre sua condição de cotista em relação aos colegas e professores, sendo estas gravadas e transcritas para garantir a fidedignidade e qualidade das narrativas. De posse dos dados pesquisados foram tecidas relações entre eles, como considerações sobre o tema na realidade universitária, verificar quais as políticas adotadas para a recepção de estudantes beneficiários do Programa de Ações Afirmativas e como é a relação dos estudantes cotistas com o ambiente acadêmico.

Os participantes foram convidados a participar porque se identificaram espontaneamente como alunos cotistas raciais (pretos e pardos). A técnica metodológica utilizada para chegar aos participantes foi a *Snowball*, que consiste em

uma forma de coleta de amostras, sem pretensão de ser probabilística e que utiliza cadeias de referências.

Apesar de o Snowball apresentar limitações, não expõe um quadro de probabilidades e dados estatísticos, pois não há precisão sobre sua quantidade, amostragem em bola de neve, podendo ser útil para pesquisar grupos difíceis de serem acessados ou estudados nas áreas das Ciências Humanas. Segundo Vinuto (2014), esse tipo específico de amostragem também é útil para estudar questões delicadas, de âmbito privado e, portanto, que requer o conhecimento das pessoas pertencentes ao grupo ou reconhecidos por estas para localizar informantes para estudo.

Corroborando Ferrarotti (2014, p. 70), que “uma vida é uma prática que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais). (...) Cada vida humana revela-se, mesmo em seus aspectos mais generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social”. Assim, compreende-se que o relato do estudante entrevistado pode integrar elementos contidos nas estruturas sociais e que são importantes para análise dessas mesmas estruturas, no caso, o meio acadêmico da UFSM. Também, considerando a natureza da pesquisa qualitativa, entende-se que é pertinente a forma da metodologia de *Snowball*.

Devido ao tempo e ao acesso restrito para se obter informação de quem são os alunos que ingressaram por cotas e quais cotas na UFSM, optou-se por adotar essa forma metodológica. Através de estudantes que conheciam e se declaram cotistas e estudantes que souberam da pesquisa e que se prontificaram a participar, estes deveriam atender aos requisitos: pertencer ao grupo de cotistas raciais, pretos ou pardos, e as áreas de conhecimentos - Centro de Tecnologia, Centro de Educação, Centro de Saúde, Centro de Ciências Rurais e Ciências Humanas e Sociais. Após esse processo inicial, foi aplicado um questionário semi-estruturado (APÊNDICE C) para melhor conduzir a entrevista, uma vez que o entrevistado estaria livre para falar, porém, para melhor dinamizar o método e o tempo do entrevistado, foram utilizadas algumas perguntas para estimular a fala ou retomar o foco da entrevista.

3 O SUJEITO, SUA SINGULARIDADE E SUA FORMAÇÃO

[...] Gente grande gosta de números, quando falamos de um novo amigo, gente grande nunca indaga sobre o essencial. Nunca diz: 'Como é o som da voz dele? Quais são seus jogos preferidos? Ele coleciona borboletas?'. Pergunta: 'Que idade tem? Quantos irmãos têm? Quanto pesa? Quanto ganha o pai dele?'. Só aí acha que o conhece. Se disserem aos grandes: 'Vi uma bela casa de tijolos cor-de-rosa, gerânios nas janelas e pombas no telhado...', eles não conseguirão imaginar a casa. É preciso dizer: 'Vi uma casa de cem mil francos'. Então dirão: 'Que lindo!'.

Assim, se lhes dissermos: 'A prova que o príncipezinho existiu é que ele era encantador, ria e queria uma ovelha. Querer uma ovelha é prova de que alguém existe', os grandes darão de ombros e nos chamarão de criança! Mas se dissermos: 'O planeta de onde ele vinha é o asteroide B 612', todos ficarão convencidos e nos deixarão tranquilos com suas perguntas. Gente grande é assim. Não devemos querer mal. As crianças precisam ser muito compreensivas com a gente grande! (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 17).

Início com um trecho da obra de "O Pequeno Príncipe", pois considero uma referência, uma oração. Cada vez que a leio, sinto-me renovada, acho que é porque não me deixa esquecer o lado que me liga a criança, da valorização da experiência, suas sensações, como o toque, o perfume, os odores, a claridade, as cores, o som. Numa sociedade que valoriza mais a quantidade, a veracidade dada pelos números, a assepsia das relações e o deslumbre por uma vida digital, esta obra me faz colocar os pés descalços na terra e sentir seu cheiro. Acho que é por isso que me renovo, em cada trecho lido.

Ao refletir para escrever, significo e ressignifico o meu lugar no contexto social em que estou inserida, ao que me constitui, enquanto me reconhecer e identificar como mulher, mãe, companheira, sobre minhas escolhas, para formar minha identidade intelectual, formação acadêmica e inclinações sociais para atuar na sociedade e estar no mundo. Assim, concluo que o meu lugar é na Educação, é estar trabalhando pela transformação da sociedade por meio dela, pois sem educação não é possível se sentir pertencente a uma determinada sociedade, Estado; possuir noções de direitos, deveres, respeito ao ser humano, a diversidade, a biodiversidade, ou seja, a vida. Enquanto o sujeito não tiver consciência de seu lugar no mundo, e com essa consciência decidir reflexivamente sobre as consequências dos seus atos, no meio em que vive, não haverá uma sociedade mais justa. Por isso, acredito que o meu lugar é na Educação.

Nos dias atuais, reporto-me cada vez mais ao ano de 1989, mais precisamente em relação às eleições para presidente. Os debates envolveram até

as crianças, no qual eu tinha doze anos e me sentia parte daquele processo. Período do governo de José Sarney, perguntava para minha mãe sobre o que via nas propagandas do governo federal e a distância da realidade em que vivíamos. Sentia a impressão que por estar em uma localidade pequena não teria importância nossas expectativas, sobre o que esperávamos do governo, tanto federal como estadual. Desta forma, não me sentia parte daquele país que a propaganda apresentava.

Recordo-me de tais acontecimentos, pois eu e minhas amigas na época conversávamos sobre qual o melhor candidato para o país, e vejo agora, em pleno ano eleitoral, que os sentimentos que uniam os brasileiros àquela época não eram os mesmos de agora. Na atualidade, lutar pela universalidade de direitos fundamentais é ser taxado de “criminoso(a)”, que para guerrear pela propriedade é preciso ter um revólver e resolver no grito. Assim, a escolha do tema deste trabalho de pesquisa justifica-se na minha trajetória estudantil desde o Ensino Fundamental, onde ocorreram minhas primeiras concepções literárias e instigações da consciência social e política que, mais tarde, transcenderam na formação em direito e na preocupação com o distanciamento entre Estado e os cidadãos pertencentes a esse Estado.

Retornando às memórias de infância, acho que foram momentos como esses que me influenciaram a trilhar meu percurso acadêmico: a formação em Direito, a graduação em História, o mestrado em Educação... assim sou um ser singular, a caminho. Na graduação em Direito, ao acompanhar os diversos debates no meio acadêmico e em outros contextos sociais, percebi citações sobre direitos e deveres dos cidadãos, onde se falavam que o assunto era exclusividade de juristas, instigando cada vez mais minha reflexão sobre a importância de verificar na prática, as causas do distanciamento dos conceitos de democracia e cidadania na sociedade atual.

Nas aulas da graduação, imaginava qual seria a percepção na escola sobre aqueles direitos tão fundamentais, que para requerê-los, não precisaria recorrer a um advogado. Pensava nas pessoas que não tem acesso a uma educação cidadã, qual seriam suas percepções de estado de direito, sobre seus direitos, deveres e também os limites de exercício de suas liberdades, enfim, sobre viver nesse estado. Também, refletia sobre quem teria esse papel, só imaginava a escola. Assim,

encontro nas palavras de Paulo Freire, reflexões relativas às minhas indagações em relação ao papel da escola.

A educação cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A escola cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na mesma medida em que é exercida na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. (FREIRE, 1997).

E assim chego à Educação, no Mestrado em Educação! As reflexões que me guiaram no Ensino Fundamental, Médio e na vida acadêmica trouxeram-me a este lugar, no qual me identifico e sinto-me acolhida. Sinto que não estaria em outra área do conhecimento mais realizada, pois considero que a educação é a base da sociedade e por meio dela são transmitidas suas diretrizes, seus valores éticos, morais. Assim sendo, por meio da educação conecto-me com a criança, ao ser de sensações que me constitui e me torna uma agente na busca por uma sociedade melhor.

4 A EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

As reflexões iniciais sobre a temática da Dissertação nos remetem a Grécia Clássica onde surgiram os fundamentos basilares para o regime democrático, que prevalece no ocidente moderno. Os filósofos gregos Sócrates, Platão e Aristóteles tinham a preocupação em trazer para o centro de suas indagações o HOMEM, como ser capaz de produzir conhecimento através do desenvolvimento de sua moral. Acreditavam, portanto, que o conhecimento – a Filosofia tinha uma função social, e por isso, consistia na formação de cidadãos como tarefa indispensável para a transformação da sociedade.

Os filósofos gregos acreditavam que a educação do homem era essencial para a manutenção da sociedade. Toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como de um grupo étnico ou um Estado (JAEGER, 1994). Segundo o autor:

A história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade. A estabilidade das normas válidas corresponde a solidez dos fundamentos da educação. Da dissolução e destruição das normas advém a debilidade, a falta de segurança e até a impossibilidade absoluta de qualquer ação educativa. (JAEGER, 1994, p. 4).

Para Platão, a ética, a educação e a política andavam juntas, indissociáveis, pois para se ter uma sociedade justa é preciso que se tenham governadores e governados instruídos, e para isso é preciso educação. Segundo o filósofo grego, o cargo mais importante de todos do Estado seria o de Ministro da Educação, dessa forma, a educação não ficaria em segundo plano nas prioridades do Estado. Assim, percebe-se que o início das políticas públicas da educação surge na Grécia Clássica, mas sem esquecer que a educação idealizada na democracia grega não era para todos e, sim, para os que eram considerados cidadãos (JAEGER, 1994).

O cidadão deve “saber”, ou pelo menos deve ser colocado em condição de saber. Na concepção de Jaeger (1994), existe uma democratização da direção política e outra é a democratização da sociedade. Existem Estados que a instituição do parlamento foi pelo processo democrático, porém as demais instituições desses Estados não se comportam democraticamente nas tomadas de decisões

Para Bobbio (2000, p. 392) para se observar o desenvolvimento da democracia, não basta perguntar “quem vota?”, mas “onde se vota?”. Portanto, o cidadão deve ter uma educação que lhe proporcione refletir sobre a sociedade em que está inserido, qual seu papel dentro dessa e quais as possibilidades de mudança de seu papel, bem como, de sua sociedade. Assim, a educação é o meio mais adequado para se atingir esse ideal de democracia, na qual Norberto Bobbio (1995) e Paulo Freire (1997) vislumbram em suas afirmações com o conceito de “Escola Cidadã”.

Sabe-se que a origem da educação coincide com a origem do próprio ser humano, sua institucionalização, isto é, a forma escolar de educação surgiu posteriormente quando do rompimento do comunismo primitivo, com o conseqüentemente aparecimento da sociedade de classes, como resultado da apropriação privada da terra (SAVIANI, 2013). Assim, passaram-se oitenta anos da Constituição Federal de 1934, que pela primeira vez na República brasileira falou em educação para todos, e trinta anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, com a mesma previsão. Porém, a educação ainda não é vista como parte essencial do convívio em comunidade, da democracia: ela é deixada de lado, e para muitos é vista como uma ferramenta de manutenção do regime econômico do Estado e não tem uma política comprometida com o fortalecimento da sociedade.

O Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, de 2017, consistiu em um estudo realizado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa e Econômica Aplicada) em conjunto com o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e FJP (Fundação João Pinheiro) que destaca a trajetória recente da desigualdade entre mulheres e homens, negros e brancos e residentes da área urbana e rural. Dados do Relatório apontam as desigualdades entre brancos e negros, embora tenha crescido o IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) do estudo anterior de 2000 a 2010, mas que, porém, não alcança o índice de desenvolvimento dos brancos. Apesar de ter sido reduzida a diferença do índice entre negros e brancos, também é preciso igualar o índice entre as raças e superá-los.

Segundo os dados do Relatório, a educação foi o fator que mais colaborou para a diminuição da diferença entre os índices de desenvolvimento entre brancos e negros, considerando a evolução do subíndice educação, o crescimento médio anual de 4,9%. Outro dado a ser observado é em relação à escolaridade da

população adulta, em que 62% da população branca com mais de 18 anos possuía o Fundamental completo, ante 47% da população negra (ONU, 2017, p. 16).

Nessa conjuntura, o Brasil, com a Constituição Federal de 1988, a chamada “Constituição Cidadã” vem dando alguns passos positivos em relação ao tema, mesmo que formalmente, ensejando para a ampliação de direitos sociais, políticos, entre outros, tangenciando assim, possibilidades de algumas mudanças na trajetória de marginalidade social do negro no Brasil e de outros grupos sociais marginalizados, como índios, mulheres e portadores de deficiência. Como previsto na Constituição Federal de 1988, Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, não paginado).

Tal compromisso é reforçado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em seu Art. 2º, quando destaca que a educação é um dever da família e do Estado e deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Desta forma, entende-se de imediato, que políticas educacionais que democratizam o acesso ao Ensino Superior para quem não está assim contemplado, ou que historicamente tem sido desprivilegiado em seu meio social, sejam o necessário cumprimento daquilo que se prevê nas principais orientações legais.

Neste contexto de mudanças, se inserem também, os movimentos sociais negros como o Movimento Negro Unificado (MNU) e a militância em causas como o fim da invisibilidade e o cumprimento das condições de igualdade prevista na Constituição. Outro passo importante foi a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial no governo Lula, e, no âmbito da UFSM, a Resolução nº 11, do ano de 2007, em que a UFSM implantou o “Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social”.

5 ELEMENTOS DO PROCESSO INVESTIGATIVO

5.1 CONCEITOS PRESENTES NA PESQUISA

Para se realizar um estudo comprometido com a seriedade acadêmica e que contribua com a sociedade, é preciso averiguar a pertinência do tema escolhido para se estudar e também o que já foi produzido. Desta forma, buscou-se realizar um levantamento de estudos sobre o tema no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e também da UFSM, com o recorte temporal de 2010 a 2018. Adotou-se como critério este recorte por considerar o período de consolidação das políticas públicas de acesso ao Ensino Superior com os primeiros passos dados em 2003, passando com a criação da Lei 12.711/12 até 2018. Foram considerados para pesquisa os descritores “cotas”, “ações afirmativas”, “justiça social” e “permanência estudantil”.

O conceito de cotas, a que é referido no presente estudo, consiste numa política de reserva de vagas para determinados grupos sociais com o objetivo de promover uma igualdade de oportunidades, sendo também chamada de ações afirmativas. Essas políticas são direcionadas aos negros, índios, deficientes, estudantes de baixa renda para ingresso em instituições de Ensino Técnico e Superior públicos, concursos públicos e também através de algumas exigências que empresas privadas têm que cumprir para preencher o quadro de funcionários da mesma.

Dessa forma, as cotas servem para sanar diferenças entre grupos sociais com o objetivo de promover uma igualdade de acesso e gozo de seus direitos, mesmo que de forma desigual, onde é preciso ter políticas que viabilizem o exercício da cidadania, sendo as cotas, portanto, políticas públicas essenciais para atingir tal objetivo, sendo acolhida pela Constituição Cidadã de 1988.

Assim, na educação, que é direito de todos os brasileiros de ter acesso, considerando as acentuadas disparidades entre grupos sociais de acesso e gozo de seus direitos, é fundamental a adoção de cotas para viabilizar o exercício de direitos sociais, no qual a presente pesquisa visa abordar as cotas raciais referentes aos negros na UFSM. Nesse sentido, no ano de 2001 já estava estabelecida a discussão

sobre o tema como vê-se a alegação do então Ministro do Supremo Tribunal Federal - STF, Joaquim Barbosa Gomes:

As Ações Afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. (GOMES, 2001 p. 132).

Assim, outro descritor utilizado foi Ações Afirmativas, que se assemelha com o descritor cotas no sentido que o presente trabalho se refere aos termos, pois Ações Afirmativas consistem nas políticas públicas de reserva de vagas (cotas) para possibilitar o acesso ao ingresso no ensino, mundo do trabalho ou representação política de grupos sociais historicamente colocados à margem desses ambientes da sociedade.

Outro conceito utilizado é a permanência estudantil, que constitui na assistência e qualidade do estudante no ambiente e fora da instituição de ensino, sendo vista como um conjunto de fatores que interferem na qualidade de permanência do estudante no decorrer do período em que está no Ensino Superior. Para tanto, existem políticas públicas com o intuito de auxiliar na qualidade da permanência para estudantes de baixa renda.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) tem a finalidade de apoiar estudantes de baixa renda ou com vulnerabilidade social na permanência em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), tendo por objetivo possibilitar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que busquem combater situações de repetência e evasão. Desta forma, o PNAES promove a assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico, ficando a cargo das instituições de ensino federais as ações de execução, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do Programa.

O conceito de justiça social nasceu no século XIX, surgindo da necessidade de realizar uma distribuição equitativa dos bens sociais no contexto de uma sociedade preocupada com uma justiça social. Assim, essa sociedade deve primar pelo respeito dos direitos humanos e garantir as classes mais vulneráveis o acesso

igualitário às oportunidades de desenvolvimento. Nesse contexto, o Estado possui o compromisso de compensar as desigualdades que surgem nas relações de produção.

Segundo John Rawls (1997), teórico da justiça distributiva, uma sociedade será justa se atender aos três quesitos: o primeiro é garantir as liberdades fundamentais para todos, o segundo consiste na igualdade equitativa de oportunidades e o terceiro é a manutenção de desigualdades apenas para favorecer os mais desfavorecidos. Desta forma, cabe às autoridades competentes propiciar as condições para que prevaleçam as condições de justiça. As autoridades pertinentes são as que devem garantir algumas questões e propiciar certas condições para que e todos os cidadãos tenham a mesma possibilidade de se desenvolver economicamente, ou seja, para que não haja disparidade entre pobres e ricos - muitos pobres ou miseráveis e poucos ricos ou bilionários.

As políticas públicas inserem-se dentro do conceito de justiça social, pois elas que são a via de estabelecimento de equidade social, proporcionando redistribuição da renda e desenvolvimento humano. Contudo, vê-se que elas também servem como meio de apaziguar as tensões entre grupos sociais dentro de um Estado capitalista. Portanto, o Estado tem papel central nesse contexto, pois é ele que regula os mecanismos de ajustes das relações sociais. As políticas públicas da educação configuram-se como uma via que o Estado possui para buscar justiça social através da garantia de acesso e permanência no Ensino Fundamental, Médio, Superior e Técnico.

Cabe salientar que o tema da Dissertação de Mestrado é fruto de indagações realizadas no transcorrer de outra pesquisa que estava em andamento e que foi finalizada em agosto desse ano, de autoria de Maria Rita Py Dutra em sua Tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, intitulada Cotistas Negros da UFSM e o Mundo do Trabalho, estudo no qual a autora buscou compreender os desafios enfrentados por estudantes cotistas negros, formados na UFSM, na inserção no mundo do trabalho.

Desse modo, no decorrer de uma pesquisa surgem questões que podem desdobrar-se em várias outras possibilidades de pesquisa, como foi o caso presente. Ao possuir interesse em pesquisar sobre as Ações Afirmativas e por ter

sido beneficiária de programas de assistência estudantil, senti-me identificada com o tema.

5.2 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO REFERENTE AO TEMA

Em 21 de abril de 2018 foi realizada uma pesquisa para levantamento dos trabalhos relacionados com a temática da presente Dissertação. Como primeiro passo, tomou-se por critério consultar O Manancial – Repositório Digital da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFSM, adotando o recorte temporal para a pesquisa o período de 2010 a 2018. Nessa pesquisa, foram encontrados no repositório 1170 trabalhos com o descritor permanência. Com o critério área de estudo Ciências Humanas, foram encontrados 366 estudos. Adotando o subcritério Educação, foram encontrados 29, dos quais, dois se relacionavam com a temática do presente trabalho e duas que tratavam de Ações Afirmativas, mas que estavam voltadas para análise de inclusão de estudantes de cotas B (estudante portador de deficiência).

Dos quatro trabalhos, foi encontrado um Trabalho de Conclusão de Curso que trata diretamente da questão da permanência do estudante cotista – cota A (afro-brasileiro) na UFSM, intitulado Políticas Públicas de Ações Afirmativas na UFSM, de autoria de Simone Marion, do Curso de Especialização em Gestão Educacional, do ano de 2012, onde tal estudo aborda a temática da permanência do estudante cotista na UFSM. O Trabalho de Conclusão de Especialização da referida autora faz uma análise, através de dados da COPERVES, do número de estudantes cotistas - Cota A, que ingressaram, egressaram e que desistiram, que são as cotas raciais afro-brasileiros. Sua pesquisa, que contempla os anos de 2009, 2010 e 2011, faz uma retomada histórica da educação no Brasil, das políticas educacionais e das ações afirmativas a UFSM.

Na pesquisa também foi encontrada a Dissertação de Mestrado de Rafaela Rios, do Curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional da UFSM, intitulada Análise do Plano de Permanência de Estudantes da Universidade Federal do Pampa, de 2016, em que a autora faz uma análise das políticas de permanência na UNIPAMPA, com entrevistas de estudantes beneficiários (regulares e egressos) das ações de permanência do período de 2009 a 2015, bem como, com gestores

das ações. As entrevistas foram questionários enviados por e-mail com o intuito de obter uma avaliação das políticas de permanência adotadas pela instituição. A referida Dissertação contribuirá como referencial, se assemelhando com a temática do presente Projeto, abordando, contudo, os programas de permanência na UNIPAMPA, enquanto que a Dissertação visa abordar o contexto da UFSM. Também se difere em relação à metodologia empregada, enquanto a Dissertação citada realizou pesquisa com questionários, a do presente trabalho pretende realizar pesquisa narrativa (auto)biográfica.

Ao consultar o repositório da UFSM, constatou-se que existem muitos trabalhos relacionados às políticas de inclusão e permanência para portadores de necessidades especiais, sendo selecionados cinco para contribuir com o presente trabalho, citando-se como exemplo a Dissertação “O Currículo e a Inclusão na Educação Superior: ações de permanência nos cursos de graduação da UFSM”, de Eliane Sperandei Lavarda, de 2014, do Curso de Pós-Graduação em Educação da UFSM, o qual se refere à inclusão e permanência na Educação Especial.

Na pesquisa realizada com o descritor Ações Afirmativas no repositório da UFSM, foram encontrados seis trabalhos referentes ao descritor. Observou-se que alguns trabalhos se repetem no resultado da pesquisa por se tratar de Ações Afirmativas, cotas e permanência estudantil, como o trabalho já citado de Simone Marion. Outro exemplo foi com os descritores Ações Afirmativas e justiça social, em que a Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública intitulado “A qualidade dos serviços e a satisfação dos usuários do Restaurante Universitário da UFSM do campus de Frederico Westphalen-RS”, de Damaris Casarotto, de 2017, apareceu em ambas pesquisas de descritores.

Nessa consulta, foi encontrado o Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização a distância *Latu Sensu* em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria-RS, com o título “Programa de Ações Afirmativas na UFSM: o Ensino Superior público sob o olhar de seus gestores”, de Cláudia Regina Pacheco, de 2009. O estudo aborda as políticas públicas e gestão, o histórico de implementação da política de Ações Afirmativas na UFSM, apresentando o olhar dos gestores sobre a política pública.

Também, na mesma consulta, foi localizada a Dissertação de Diego Cassiano Lorenzoni Carbone, com o título “A teoria da justiça como equidade e as Ações

Afirmativas”, de 2017, do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFSM. Tal estudo trata da teoria da equidade do filósofo liberal John Rawls, concebe a sociedade como um sistema de cooperação e apresenta a discussão sobre se as Ações Afirmativas derivam da teoria da justiça como equidade. Desse modo, o estudo contribuirá com a Dissertação de Mestrado no que tange às políticas públicas e a justiça social, pois se acredita que as políticas públicas são os meios de se buscar uma equidade social.

Outro trabalho que trata do descritor Ações Afirmativas é a Dissertação “Ações Afirmativas: a igualdade e o acesso pleno à Educação Superior dos grupos sociais historicamente excluídos”, de Toni Ronei Lopes, do ano de 2014. A pesquisa faz uma análise interdisciplinar, correlacionando Direito, Educação, Sociologia e outras áreas afins, tendo como tema central o ingresso na Universidade Federal de Santa Maria através do Programa de Ações Afirmativas da instituição, fazendo um resgate do processo de criação do Programa na UFSM.

Alguns dos trabalhos encontrados em relação à temática racial estão relacionados com professores negros, como a Dissertação “Abrindo o livro das suas vidas: trajetórias de formação de quatro professoras negras”, de Fernanda Gabriela Santos, de 2010, com alunos do Ensino Fundamental e Médio e professores da UFSM. Outro trabalho relevante é a Dissertação de Taiana Flores de Quadros, de 2015, “Vida de mulheres negras, professoras universitárias da Universidade Federal de Santa Maria”, estudo realizado com professoras negras da UFSM.

Importante observar que muitos dos trabalhos encontrados dentro do resultado Educação estão relacionados à inclusão do estudante portador de necessidades especiais. Outras pesquisas encontradas estão relacionadas com os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de escolas, gestão democrática e estudos que tratam das relações de permanência na Educação Básica. Os citados acima foram os mais relevantes, sendo que não tratam diretamente da questão norteadora do presente Projeto, mas que podem contribuir para enriquecer as reflexões ao que se refere às políticas de permanência/assistência estudantil.

Outro estudo relacionado com a temática da presente pesquisa é a Dissertação de Graziela Motta, “Memórias Universitárias Representações sobre o Programa de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Santa Maria-RS”, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, do ano de 2013. Na pesquisa, a

autora aborda a assistência estudantil e direciona para a assistência relacionada à moradia da UFSM, faz um levantamento histórico e trata do PNAES. O trabalho possui entrevistas com a metodologia *snowball sampling* (amostragem por bola de neve) e entrevistas semi-estruturadas.

Ao realizar o estado da arte no repositório da UFSM, constata-se que não há pesquisa que aborde a questão combinada com a metodologia das pesquisas (auto)biográficas proposta pelo presente trabalho. Existem estudos que se assemelham por se tratar de políticas de assistência estudantil e direcionam-se para uma das políticas, como moradia ou alimentação. Dessa forma, a Dissertação visa tratar das várias políticas de assistência estudantil e obter uma percepção do estudante beneficiário através de narrativas (auto)biográficas.

Após pesquisar e analisar a pertinência do tema da Dissertação no âmbito da UFSM, partiu-se para um levantamento em um contexto mais amplo de pesquisas publicadas, optando-se, desse modo, por investigar o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Assim, por se tratar de um amplo banco de Teses e Dissertações, os números para cada consulta, mesmo adotando vários critérios de pesquisa, eram muito altos. Dessa forma, optou-se por colocar os descritores conjugados ou ligados à área de conhecimento como educação.

No dia 13 de abril de 2018 foi realizada consulta no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com o descritor permanência, sendo encontrados 637 resultados na grande área de conhecimento Ciências Humanas, e na área de conhecimento Educação, 637.

Na consulta realizada com o descritor justiça social, no dia 25 de abril de 2018, inicialmente foram encontrados 2451 estudos referentes ao descritor. Tendo como critério área Ciências Humanas, resultou-se em 675 trabalhos; aplicando-se o subcritério Educação, foram encontrados 46, dos quais, três foram considerados pertinentes a temática do presente trabalho, sendo que dois já foram mencionados, pois se repetem nos resultados de consulta no Manancial da UFSM.

Também foram encontrados dezessete resultados com o subcritério políticas públicas, porém os trabalhos relevantes se repetem nos resultados das consultas dos descritores. Nesse contexto, considerou-se, como pertinente para a Dissertação, o trabalho de Rafael Friedrich, “Uma proposta de diálogo”. No estudo, o autor propõe uma educação intercultural como solução dialógica dos conflitos decorrentes das

novas relações sociais que são estabelecidas em sala de aula. O autor também fez um estudo histórico das Ações Afirmativas e seus fundamentos jurídicos.

Em 26 de abril de 2018 foi realizada nova pesquisa no Catálogo. Ao consultar usando o descritor Assistência Estudantil, usando como critérios Grande Área de Conhecimento Ciências Humanas, área de conhecimento Educação, foram encontrados 688 trabalhos, dos quais 140 eram relacionados com políticas de assistência estudantil, como permanência nas instituições. Muitos dos trabalhos se relacionavam com Ações Afirmativas referentes aos indígenas, pertinentes à inclusão de estudantes portadores de necessidades especiais. Ao observar os trabalhos arrolados na consulta ao Catálogo da CAPES, percebeu-se repetições, como aconteceu à consulta do Manancial da UFSM – RS. Destes trabalhos foram selecionados cinco que puderam contribuir com a presente pesquisa, onde os mesmos selecionados estiveram presentes nas pesquisas com as variadas combinações dos descritores: políticas de assistência estudantil, permanência, ações afirmativas e justiça social.

A Dissertação de Mestrado de Rita de Cássia Soares de Souza Bueno, “Políticas Públicas na Educação Superior – as ações de permanência para estudantes cotistas no Programa de Ações Afirmativas da UFRGS”, faz uma abordagem teórica metodológica referente a justiça social, semelhante a um dos objetivos específicos dos propostos por esta Dissertação. A autora trabalha com autores como Pierre Bourdieu, John Rawls, Nancy Fraser e Axel Honneth, autores que se pretende trabalhar. Foram realizadas entrevistas com diferentes entes da Universidade, discentes docentes e gestores e, também, apresenta uma análise quantitativa e qualitativa dos relatórios que avaliam o Programa de Ações Afirmativas na UFRGS.

Na pesquisa de Mestrado de Amanda Gonçalves da Silva, intitulada “Do outro lado das políticas, os estudantes: universitários da Maré em contexto de políticas de acesso e permanência”, de 2017, Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, a autora relaciona as políticas de Ações Afirmativas e estudantes do Complexo da Maré que estudam na instituição. A pesquisa apresenta, através dos relatos dos estudantes, as dificuldades materiais e simbólicas de ingresso e permanência na instituição, destacando a importância das

políticas de assistência estudantil para permanência no Ensino Superior, bem como as estratégias desenvolvidas para continuarem estudando diante das dificuldades.

O estudo de Elisiene Borges Leal, “Vozes afrodescendentes: o que alguns(mas) estudantes da Universidade Federal do Piauí contam sobre a assistência estudantil?”, trata das Ações Afirmativas no contexto da UFPI. O objetivo da pesquisa foi identificar algumas características do perfil de estudantes beneficiários e saber suas experiências com o programa de auxílio. Para tanto, a autora parte da percepção de seis estudantes afrodescendentes, cotistas, beneficiários de Bolsa de Apoio ao Estudante (BAE) e Residência Estudantil Universitária (REU). O trabalho aborda as implicações da trajetória de estudantes cotistas afrodescendentes para chegarem e permanecerem no Ensino Superior, sobretudo as desigualdades sociais e raciais. Assim, o estudo contribuirá para o referencial teórico e metodológico.

O estudo de Michele Doris Castro, “Estudantes universitários cotistas do Rio Grande do Sul encontram seu lugar na UFRGS? ”, de 2014, versa sobre a questão – o que motiva o estudante cotista a escolher ingressar na UFRGS e qual a diferença entre o estudante cotista do interior do Estado que ingressa na instituição do estudante da capital ou região metropolitana. Também busca compreender a trajetória acadêmica destes estudantes, adaptação e sucesso. Por se tratar da permanência do estudante e sua adaptação, considera-se importante essa pesquisa para o presente estudo.

Na Dissertação de Juliano da Silva Tobias, intitulada “Negros e negras chegam à Universidade: estudo sobre trajetórias acadêmicas e as perspectivas profissionais dos cotistas da UNIFESP”, de 2014, do Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo (USP), foi considerado importante por analisar o percurso acadêmico e as perspectivas de ingresso no mundo do trabalho dos estudantes cotistas negros da UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo) e, também, o estado da arte referente às obras que são clássicas nos estudos das relações raciais no Brasil.

Diante do levantamento de estudos publicados para o estado da arte, percebeu-se a importância dessa pesquisa para delimitar o conhecimento e a certeza do que se quer estudar, sua relevância e sua originalidade, além de contribuições teórico-metodológicas oportunas. Deste modo, observou-se que

existem trabalhos referentes às Ações Afirmativas, permanência e cotas, tanto na UFSM como em outras instituições, e apesar das pesquisas encontradas se assemelharem com a temática da pesquisa, possuem objetivos gerais e específicos distintos.

6 POLÍTICAS PÚBLICAS REFERENTES AO ACESSO E PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

6.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E JUSTIÇA SOCIAL

Em uma sociedade organizada, o papel do Estado consiste em reger e estabelecer um equilíbrio entre as forças que se opõem dentro desse ente constituído. Para tanto, usa de seu poder regrador para beneficiar, incentivar, proteger, etc., alguns setores sociais que estão em forte desvantagem em relação a outros, buscando promover uma equidade social. Assim, pode-se entender essa ação do estado por uma busca pela “Justiça Social”.

Conforme Rawls (1997), essa promoção da Justiça Social pelo Estado busca colocar as pessoas em condições para que possam exercer sua liberdade dentro da sociedade a que pertencem, para isso, devem estar em condições de concorrerem e fazerem escolhas de qual caminho desejam percorrer dentro dela. Quando não ocorrem estas condições iniciais, o Estado deve interferir promovendo ações para oportunizar essa igualdade inicial (justiça por equidade²).

Existe dentro do Estado uma estrutura básica que contém várias posições sociais e que homens nascidos em condições diferentes têm expectativas de vidas diferentes, determinadas, em parte, pelo sistema político, bem como, pelas circunstâncias econômicas e sociais (RAWLS, 1997). Deste modo, alguns setores das sociedades favorecem certos pontos de partida mais que outros, caracterizando a existência de desigualdades, que são profundas por serem difusas e que afetam desde o início as possibilidades dos seres humanos. Muitas vezes essas desigualdades são justificadas pelo discurso e noções de mérito e de valor. “É a essas desigualdades, supostamente inevitáveis na estrutura básica de qualquer sociedade, que os princípios da justiça social devem ser aplicados em primeiro lugar” (RAWLS, 1997, p. 8).

As variadas esferas da sociedade civil e política, dos diferentes posicionamentos políticos (progressistas, conservadores, de esquerda, direita,

² Na justiça por equidade, as pessoas são consideradas, teoricamente, em seu estado natural, e após esse estado natural surge a justiça social para promover a busca para atingir esse estado natural de igualdade, às vezes de formas desiguais, como o auxílio ou fomento de certos setores da sociedade para buscar essa igualdade proporcionando bem-estar (RAWLS, 1997).

socialistas, liberais), buscam estabelecer entendimento do que é justiça social para a partir dessa definição, estabelecer seus programas e ações sociais e econômicas, assim podendo ter variadas interpretações dependendo do campo político que se é adotado. Porém, procuram-se ter como base os ideais de igualdade e equidade como valores humanos a serem atingidos na busca de uma sociedade mais justa (AZEVEDO, 2013).

Observa-se que na sociedade capitalista, regidas pelo mercado, sem ou com pouca intervenção do Estado, as diferenças sociais tendem a aumentar, gerando um distanciamento nas desigualdades entre classes sociais, por conseguinte, pouca mobilidade social. A justiça social insere-se nesse contexto promovendo um equilíbrio, para que não ocorra um abismo entre as classes sociais, possibilitando a mobilidade social, ou seja, o acesso de uma classe social inferior para a superior, assim, atendendo a um dos princípios de liberdade defendidos por perspectivas políticas tanto de direita como de esquerda, como garantia da manutenção da liberdade, de uma justiça e de uma ordenação da sociedade.

Para Bobbio (1995), as diferentes perspectivas que os homens possuem sobre o ideal de igualdade, dentro de uma sociedade organizada, compreendem o ideal da liberdade e o ideal da paz, ideais que estão no cerne dessas sociedades, que mobilizam as pessoas para defendê-los.

Assim, o Estado dispõe de um importante recurso, que são as políticas públicas para promover a Justiça Social. As políticas públicas são ferramentas que o Estado dispõe para enfrentar as dificuldades sociais que põe em risco o seu funcionamento e a sua organização e que possuem destaque em virtude das inúmeras contradições que estão presentes as sociedades contemporâneas. Apesar de haver o aumento, nas últimas décadas, da produção de riquezas e bens, melhoria das condições de vida, devido aos avanços da medicina e acesso à tecnologia, a bens e serviços, ainda existe uma grande concentração de renda, ocasionando as grandes desigualdades sociais.

Para Sen (2001), as políticas públicas devem estar fundamentadas na importância da pessoa e na necessidade de promover as condições para o desenvolvimento das capacidades e agir como cidadão na condição de agente ativo, na atuação do Estado como organizador de políticas de promoção humana e combate às desigualdades, na ação de instituições ou associações com a finalidade

de propor, incentivar e administrar de forma propositiva, participativa e cooperativa as políticas que visem o bem comum e a equidade social.

As políticas públicas pressupõem a atuação do Estado como agente responsável pela efetivação da justiça social porque dispõem de recursos, mecanismos e instituições para esse objetivo, bem como, para entender que “existem boas razões para que se veja a pobreza como uma privação das capacidades básicas, e não apenas como baixa de renda” (SEN, 2000, p. 35). Para o autor, a valorização e promoção das capacidades humanas exigem menor dispêndio de recursos expressivos se comparado a outras áreas cujos retornos são menos impactantes e incidem com menor relevância sobre a mudança social. Para tanto, os programas de governo devem estar comprometidos com esse viés de compromisso social.

No contexto de países em desenvolvimento, a necessidade de iniciativas em política pública, na criação de oportunidades sociais, tem importância crucial. (...) No passado dos atuais países ricos encontramos uma história notável de ação pública por educação, serviços de saúde, reforma agrária, etc. O amplo compartilhamento dessas oportunidades possibilitou que o grosso da população participasse diretamente do processo de expansão econômica. (SEN, 2000, p. 170).

Para Sen (2000) e Rawls (1999), a criação, implantação, execução, avaliação e expansão das políticas públicas têm como fundamento central o combate às causas da privação da liberdade que impedem o desenvolvimento da capacidade de escolha e o exercício da condição de agente ativo na sociedade. A percepção dessa deficiência está relacionada com o conjunto de fatores sociais que integram o exercício da autonomia das pessoas, a negação de acesso à educação de qualidade, aos sistemas de saúde com boas condições, ao emprego, à participação pública nos diversos espaços e ambientes, dentre outros.

Sob esse viés, incluem-se também a limitação do acesso à informação e aos mercados. O entendimento desse conjunto de relações é fundamental visando às necessárias transformações sociais em vista da justiça social. A liberdade é central para o desenvolvimento, portanto, é preciso promover uma justiça social, através da promoção da justiça equitativa (políticas públicas) para se chegar à condição de igualdade para exercer a liberdade.

Para tratar de políticas públicas da educação, é preciso resgatar o significado de política pública, termo tão utilizado em uma sociedade democrática de direito e

que possui como objetivo estabelecer a igualdade de acesso e gozo de seus direitos entre os desiguais, sendo esse um dos princípios de nossa Magna Carta de 1988, tanto é, que é referenciada como “A Constituição Cidadã”. No entanto, para atingir essa igualdade, precisa-se de meios que, de forma desigual, estabeleçam o acesso e o gozo de direitos fundamentais e sociais aos que estão na sociedade de forma desigual. Para tanto, a Constituição Federal de 1988 recepcionou “As Ações Afirmativas” como uma forma de estabelecer uma equidade social para acesso e gozo dos direitos a todos os brasileiros.

Para entender melhor o que é política pública e política pública da educação, é preciso atentar para o significado e uso do termo “política”. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), o termo remete-nos a uma gama de significados que estão presentes nos vários períodos históricos do Ocidente. Em sua definição clássica, deriva de um adjetivo originado de *polis* - políticos - e refere-se a tudo que diz respeito à cidade e, dessa maneira, ao urbano, civil, público, social. Conforme as autoras, para Norberto Bobbio, com o passar do tempo, o termo política foi ganhando outro significado, o de designar um campo dedicado ao estudo de atividades humanas articulada às coisas do Estado.

Na modernidade, o termo remete ao conjunto de atividades que são atribuídas ou emanadas do Estado moderno capitalista. Assim, o conceito de política atrelou-se ao do poder do Estado em atuar, ordenar, intervir, legislar, proibir, planejar, vinculando aos seus efeitos um determinado grupo social definido e ao exclusivo controle e defesa das fronteiras de um determinado território (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Assim, o Estado se apresenta como expressão das formas contraditórias, das relações de produção que se formam dentro da sociedade civil, dos embates das relações de trabalho e a partir disso, o Estado age para impedir a superação das contradições, estabelecendo meios, mecanismos para tal. Desta forma, as políticas públicas do Estado caracterizam-se como uma correlação de forças, e nesse ocorrem às possibilidades para executar seu caráter social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades, usando como estratégia as políticas públicas de caráter social, como saúde, educação, cultura, segurança, previdência e habitação.

6.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO

Nesta perspectiva, as políticas públicas consistem em um conjunto de ações que um governo ou Estado dispõe para atuar em um determinado setor da sociedade, visando apoiar e dar condições para este setor atingir o ideal almejado. São ações articuladas com diversos setores da sociedade.

As políticas sociais são estratégias de um governo que partem de um nível político com o objetivo de fomentar um determinado modelo social. “Estas estratégias são compostas de projetos e diretrizes específicas de cada área de ação social” (BIANCHETTI, 2001). São políticas ligadas à saúde, educação, habitação e previdência social, por exemplo. Desta forma, as ações governamentais na educação não são formuladas de maneira diversa. Assim, será apresentado um breve panorama histórico de políticas públicas da educação, podendo-se observar suas variadas nuances.

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), as políticas públicas da educação, ao longo da história, redefinem seu caráter reprodutor/inovador da sociabilidade humana, adaptando-se aos modos de formação técnica e comportamental, adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida, como iremos ver no próximo item. Assim o processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos meios privilegiados para a reprodução do *status quo* vigente, como afirma Pierre Bourdieu.

Em políticas públicas para a educação não é possível fazer uma análise crítica da educação sem analisar em conjunto os aspectos políticos, sociais e econômicos além de considerar os contextos regionais e influências de políticas internacionais. Desse modo, ao analisar a educação brasileira, estes elementos estão presentes em seu percurso histórico nas últimas décadas, sendo mais acentuada a influência devido a globalização, com os tratados internacionais firmada pelo Estado brasileiro com organizações internacionais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Ao direcionar a discussão sobre políticas públicas para a educação, retomase a Grécia, a qual se tem referência como o berço da democracia. Torna-se importante referenciar Platão, na obra “A República”, em que afirma que a educação

seria a única forma de harmonizar a sociedade, pois nela estão contidas as resoluções dos problemas do Estado. Para Platão, o ideal de justiça estaria calcado numa sociedade educada. Nessa perspectiva, se abordará a seguir um pouco do percurso histórico das políticas públicas da educação no Brasil.

No período de 1549 a 1808, a preocupação da metrópole (Portugal) era viabilizar a economia da Colônia (Brasil). Para tanto, era preciso catequizar os índios com o intuito de ter mão-de-obra para a economia que estava se instalando na colônia (RIBEIRO, 2002). Assim, chega a terras brasileiras um grupo pequeno de padres jesuítas com a missão de catequizar o novo mundo, chefiados pelo Padre Manoel da Nóbrega, em 1549. De acordo com a autora, observa-se que a educação estava ligada aos interesses econômicos da sociedade, tanto da metrópole como da local.

No contexto mundial, a concepção de sistema educacional surge no século XIX. Tal ideia de universalização da escola surge no século XVII, mas se torna efetiva após a Revolução industrial, quando configura na necessidade de se pensar uma educação de massa. Isso ocorre ao mesmo tempo da consolidação do Estado Nacional. Naquela conjuntura,

(...) procurava-se, assim, tornar efetiva a bandeira da escola pública universal, gratuita, laica e obrigatória, viabilizando o ideal iluminista de converter os súditos em cidadãos combatendo a ignorância, miséria moral e a opressão, miséria política. (SAVIANI, 2013, p. 246).

A educação, no Brasil, só foi ser prevista na Constituição de 1891, na qual estabelecia uma normatização e participação do Estado nessa área, atribuindo à União, a incumbência da educação superior e secundária e, aos Estados, a educação elementar e profissional, repetindo o processo de descentralização do ensino e o caráter elitista da educação (a educação secundária era restrita às elites e tinha caráter propedêutico, enquanto que a educação elementar era dirigida às classes menos favorecidas economicamente).

De acordo com a referida Constituição, a educação passou a ser vista como um direito de todos, no entanto, o governo não criou mecanismos para garantir a efetivação desse direito. Deste modo, mesmo sendo previsto na Carta Magna, o direito à educação continuou inexistindo, não havendo também, uma política nacional de educação até meados da década de 30.

Entre o período de 1911 a 1930, devido a um contexto de mudanças sociais, internacionais e nacionais, como a industrialização e urbanização, surgiram reivindicações sociais, como a luta pelo direito ao voto e o direito à educação. Assim, surge uma nova classe social urbana no Brasil, a burguesia, que passou a exigir acesso ao ensino acadêmico e elitista. O operariado também começou a lutar pelo direito a um mínimo de escolarização. Nesse contexto, surge o movimento “escolanovismo”³, tendo como seus expoentes o filósofo americano John Dewey e, no Brasil, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, dentre outros.

A Escola Nova surge com a esperança de democratizar e de transformar a sociedade, através da educação. Assim, Anísio Teixeira torna-se conhecido pela luta por uma educação de qualidade e para todos, defensor de uma escola mais democrática, num período em que educação de qualidade era para poucos, no caso, para a elite. Até então, na sociedade brasileira, não se discutia o acesso igualitário a todos os cidadãos brasileiros ao ensino de qualidade, inspirado em John Dewey, que defendia que democracia e mudança social estariam centradas na criança. Para Anísio Teixeira, era preciso preparar toda a população para formas de trabalho, em que o uso das artes escolares fosse indispensável, bem como para uma forma de governo que exigisse a participação consciente, senso crítico, aptidão para julgar e escolher (NUNES, 2010).

As ideias da Escola Nova tiveram forte influência na busca por uma democratização e transformação da sociedade através da educação, e, por conseguinte, forçaram algumas mudanças no sistema educacional, como a municipalização do ensino primário e o surgimento de debates entre educadores e intelectuais da educação, com o propósito de discutir reformas para a recuperação da educação brasileira. Contudo, as novas experiências educativas, por possuírem custos mais elevados do que a escola tradicional, caracterizaram-se por ações restritas, na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, limitados a

³ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. Foi um movimento dos anos 1930 que visou a renovação do ensino partindo da crítica à pedagogia tradicional. Assim, o escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. Escolanovistas eram chamados os idealizadores da Escola Nova. Suas ideias embasavam-se principalmente no pensamento de John Dewey. Esse movimento ganhou no Brasil visibilidade com o Manifesto dos Pioneiros pela Educação, que foi redigido por Fernando de Azevedo, dentre 26 intelectuais, entre os quais Roldão Lopes de Barros, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles.

pequenos grupos da elite. No período de 1930 a 1970, a influência de decisões políticas internacionais se acentua na educação brasileira.

A educação, no Brasil, originou-se com a vinda dos jesuítas, que trouxeram seus ideários, de princípio religioso, de educação diferenciada entre sexos e a responsabilização da família com o ensino. Tais princípios vigentes se chocaram com as novas propostas de bases pedagógicas e reformulação da política educacional, calcadas nos princípios liberais dos “escolanovistas”, nos anos 1920, caracterizando assim constante disputa entre os defensores da escola pública e os privatistas.

Os acontecimentos políticos, econômicos e sociais ocorridos no mundo na década de 30, influenciaram na criação de um novo perfil da sociedade brasileira, principalmente a quebra da Bolsa de Nova York (1929), que ocasionou no país uma grande crise na economia cafeeira. Esse momento histórico é marcado por decisões políticas mundiais e nacionais que influenciaram significativamente a educação brasileira. Isso fez com que o perfil econômico agroexportador fosse substituído pelo industrial. Em 1930, Getúlio Vargas assume o poder, instaurando um governo ditatorial com viés populista, caracterizado pela criação de várias leis sociais e trabalhistas que permanecem até hoje.

A criação do Ministério da Educação e Saúde foi o momento em que o Estado brasileiro inaugurou uma das ações mais objetivas e pontuais para a educação brasileira, pois se adaptaram diretrizes educativas ao campo político e econômico, criando assim, um ensino direcionado à modernização que se desejava para o país.

Naquele contexto, a Constituição de 1934 foi marcada por disputas entre católicos e liberais, sendo incluída boa parte do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932). O Manifesto foi considerado o primeiro documento na tentativa de elaboração de um plano de educação para o Brasil e este defendia uma escola obrigatória, laica e gratuita, que eliminasse o espírito livresco da educação em vigor e que adquirisse aspecto mais prático, profissionalizante, aberta a todas as classes sociais, a fim de construir cientificamente o país, na perspectiva da racionalidade científica (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 19).

A Constituição de 1934 abarcou conteúdos de direitos sociais, inspirada na Constituição de Weimar⁴. Para Boaventura (1996), a Constituição alemã de 1919 foi o modelo para a brasileira de 1934. Desta forma, possuía um capítulo destinado à educação e cultura, com bases renovadoras e descentralizadoras, com a previsão de um plano nacional da educação, caracterizando-se por ser mais próxima da realidade, mais democrática com interesse social, prevendo a responsabilidade do Estado com a educação.

A Constituição Federal de 1934, neste sentido, assimilou parte do conteúdo do manifesto, definindo como principal função do Conselho Nacional de Educação a elaboração do Plano Nacional da Educação, tal documento coincidia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, uma vez que englobava o ensino de todos os graus e ramos, mas em 1937, foi abandonado com o golpe de Getúlio Vargas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Nos anos 1940, período do Estado Novo, com a suspensão das liberdades civis e do fechamento político, o debate sobre a educação ficou restrito a uma circulação de ideias. O governo, por sua vez, não fez nenhuma ação relevante em relação às políticas para a educação. No ano de 1942, na gestão do Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, ocorreu uma série de reformas que tomaram o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que flexibilizaram e ampliaram as Reformas de Francisco Campos. As Leis Orgânicas criaram em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Lei Orgânica do Ensino Secundário, em 1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial, em 1946 e a Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal, respectivamente. Também em 1946, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e, no mesmo ano a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Neste período, a orientação político-educacional configura-se por ser de cunho capitalista, visto que há uma preocupação em preparar um contingente maior de mão-de-obra qualificada para atender as novas funções de mercado que estão surgindo. Contudo, não quer dizer que implique numa superação da oposição entre

⁴ Constituição de Weimar: Constituição alemã de 1919, documento que criou a República de Weimar (1919-1933). Para Pinheiro (2006), tal Constituição declarou a Alemanha como uma República democrática parlamentar. O referido documento previa um conjunto de direitos sociais e também se caracterizou por ser um marco no movimento constitucionalista que consagrou esses direitos, e tais, eram associados às relações de trabalho, à educação, à previdência e à cultura.

trabalho intelectual e manual, uma vez que se destinam às classes menos favorecidas, ou seja, essa educação profissionalizante não implica na superação da condição de trabalhador, e sim, consegue uma melhoria de condições dentro de sua planificação social, não implicando na mudança de classe social (RIBEIRO, 2002).

No período de 1946 a 1964 houve disputas entre os nacionalistas desenvolvimentistas e dos privatistas que defendiam a liberdade de ensino. Este período também foi marcado pela criação da LDB pela Lei 1961, primeira que estabelecia a distribuição de recursos públicos para o ensino, dos quais as escolas privadas queriam participar. Observa-se, neste contexto, a existência de uma disputa política.

O primeiro Plano Nacional da Educação de 1962 consistia num conjunto de metas qualitativas e quantitativas a serem alcançados em oito anos, além de estabelecer critérios para a aplicação dos recursos. Porém, os planos que sucederam esse período não tiveram êxito devido à falta de articulação entre os diferentes órgãos públicos, como os próprios ministérios. Observa-se que a falta de uma política de Estado que ultrapasse os sucessivos governos, que fosse prioritária, não existiu desde esta época. Assim, as políticas no campo da educação sofrem até os dias de hoje com a descontinuidade administrativa. Somente com a Constituição de 1988 é determinado a instituição do Plano Nacional da Educação autônomo em relação à LDB (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Nos anos de 1960 e 1970 as reformas relacionadas à educação estavam alinhadas com o novo regime. A educação tinha o caráter para atender o mercado de trabalho, com o foco na modernização dos hábitos de consumo, alinhados com a repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país. As políticas destinadas ao ensino eram sob o viés estritamente econômico de desenvolvimento, e assim, as políticas públicas da educação foram muitas vezes formuladas por economistas neste período da história do Brasil (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Observa-se que em tal período houve uma preocupação em adotar uma série de leis relacionadas à educação em todos os níveis de ensino com o objetivo de garantir um controle político e ideológico, mediante uma política orgânica, nacional, implementando-se uma série de leis, decretos-leis e pareceres referentes a mesma, como:

(...) na exposição de motivos da Lei 5.692/71, o então ministro Jarbas Passarinho declarou as intenções legislativas do regime: 'Em vez de elaborar uma única lei, embora a isso se deva chegar, inferiu-se atuar por aproximações sucessivas com visão clara da unidade de conjunto. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 34).

Infere-se que ao mesmo tempo em que o Governo Federal daquele período criou uma rede entre Estados e municípios, ele manteve o objetivo de centralizar em uma unidade política ideológica. Portanto, Estados e municípios criam e participam financeiramente, mas deve obedecer a uma unidade federal, política, ideológica e normativa sob esse aspecto. Nesse sentido, a Constituição de 1967 desvinculou a União com a obrigatoriedade mínima de percentual destinado à educação, caracterizando o perfil do novo regime imposto pelos militares, caindo o percentual do orçamento destinado à educação e cultura, de 9,6%, em 1965, para 4,31%, em 1975 (SAVIANI, 2014).

Os militares também criaram leis de caráter repressivo, interferindo e regulando a participação estudantil - a Lei 4.464, de 9 de novembro de 1964, que normatizava a participação estudantil, conforme declaram Shiroma, Moraes e Evangelista (2004). Outro exemplo é o Decreto 57.634, de 14 de janeiro de 1966, que suspendeu as atividades da UNE. Em relação aos docentes, houve o Decreto-lei 477, de fevereiro de 1969 e suas Portarias 149-A e 3524, que se aplicavam a todo o corpo docente, discente e administrativo das escolas, proibindo quaisquer manifestações políticas nas universidades, dentre outras legislações com o intuito de coibir manifestações de cunho político e ideológico contra o regime ditatorial vigente no período.

No período de 1964 a 1985, através da concepção tecnicista⁵ de educação, foi adotado um plano nacional de instrumento de racionalização tecnocrática para a educação, uma vez que o Ministério da Educação se subordinava ao de

⁵ Para Libâneo (2006, p. 28), a concepção pedagógica tecnicista é aquela em que a escola funciona como modeladora do comportamento humano. Compete à escola organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. Tal sistema social é regido por leis naturais (há na sociedade a mesma regularidade e as mesmas relações funcionais observáveis entre os fenômenos da natureza), cientificamente descobertas. Basta aplicá-las. A atividade da "descoberta" é função da educação, mas deve ser restrita aos especialistas; a "aplicação" é competência do processo educacional comum. A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas, resultando da aplicação de leis naturais que independem dos que a conhecem ou executam.

Planejamento. Mais tarde, no governo de José Sarney (1985 a 1989), houve a tentativa de adotar o Plano de Educação para Todos, porém foi abandonado pela existência de práticas de cunho clientelista nos repasses de recursos. Esse governo foi marcado pelo período de mudanças de regime de Estado e pela promulgação da Constituição de 1988, caracterizando algumas políticas de continuação da educação e por algumas tentativas de transformações, com pouco êxito (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

No governo de Fernando Collor de Mello, no início dos anos 90, observam-se influências mais expressivas de tratados internacionais, nas políticas públicas da educação, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990; Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, de 1993; Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, de 1994. Neste período houve a tentativa de implantar O Plano Educação para Todos, que foi editado em 1993, porém, não saiu do papel, sendo abandonado com a posse de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, que adotou a continuidade do Plano Decenal de 1993, apresentado pelo governo brasileiro na conferência de Nova Delhi, que contém um conjunto de diretrizes políticas com o objetivo de recuperar a educação básica no Brasil (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

O Plano Nacional da Educação 2001-2010 (Lei 10.172/2001) foi elaborado com metas para serem alcançadas em dez anos. Com essa lei os Estados, Distrito Federal e municípios deveriam elaborar planos decenais correspondentes para adequação às especificidades locais, o que efetivamente não ocorreu em vários Estados e municípios (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Este Plano foi o primeiro a ser exigido por uma Constituição Federal, no Brasil, e sua duração vinculava mais de um governo, caracterizando uma política de Estado e não de governo. Os objetivos do Plano consistiam na elevação global do nível de escolaridade da população, na melhoria das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso à escola pública e à permanência exitosa.

Em 2002 foi eleito como Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) e sua proposta para a educação tinha como propaganda “Uma Escola do Tamanho do Brasil”. Tal governo promoveu políticas para melhorar a gestão da educação, bem como o compromisso em elevar a média de escolaridade dos brasileiros e resgatar a

qualidade de ensino em todo o país (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Ao final do governo Lula (2006), verificou-se que algumas metas foram alcançadas como o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), enquanto outras estavam em processo de realização. No segundo governo de Lula (2007-2010), foi apresentado o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), caracterizando-se por ser um Plano de Estado e não de partido ou governo. Este Plano foi composto pelo PPA (Plano Plurianual), onde são estabelecidas as medidas de gastos e objetivos a serem seguidos pelos governos num período de quatro anos.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, reuniu um conjunto de programas que visavam melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas, dispendo de um prazo de quinze anos para ser completado, mas acabou descontinuado antes do seu término. O Plano consistia no conjunto de iniciativas articuladas referentes ao sistema educacional nacional, tendo como prioridade a melhoria da qualidade da educação básica, passando por investimentos na Educação Profissional e na Educação Superior (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

O Plano visava mobilizar, através de ações sistêmicas e articuladas, a sociedade para a importância da educação, envolvendo pais, alunos, professores e gestores em iniciativas na busca do sucesso e da permanência do aluno na escola. Ainda no ano de 2007, com o Decreto nº 6.094, o Governo Federal dispôs sobre o Plano de Metas Compromisso pela Educação, implementado pela União Federal em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. Este Plano previa a participação das famílias e da comunidade mediante programas de assistência técnica e financeira, visando à mobilização da melhoria da Educação Básica.

Em 2011, Dilma Rousseff foi eleita a primeira mulher no cargo de Presidente do Brasil, iniciando seu mandato prometendo dar continuidade às políticas educacionais de seu antecessor, como a criação de cursos universitários no interior, a ampliação de creches e pré-escolas, a elevação dos recursos para a educação, o aumento da oferta de cursos técnicos e a valorização dos professores. Para a educação, teve como lema uma educação de qualidade, ciência e tecnologia para construir uma sociedade do conhecimento, criando o PRONATEC (Programa

Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego), instituído pela Lei 12.513/2011. Foi reeleita em 2014 para o segundo mandato (2015 a 2018), porém foi destituída do cargo no ano de 2016 (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

O Plano Nacional de Educação vigente (PNE 2014-2024) determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro conjunto de metas é estruturante e tem o objetivo de garantir o direito à Educação Básica com qualidade, promovendo, deste modo, a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo conjunto de metas é referente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade; o terceiro é concernente à valorização dos profissionais da educação, e o quarto, refere-se ao Ensino Superior.

Em relação a este período é importante salientar a importância da Emenda Constitucional nº 59, de novembro de 2009, para o financiamento da educação. Tal alteração constitucional ampliou a obrigatoriedade do ensino gratuito, instituiu a colaboração entre os sistemas de ensino, alterou a distribuição dos recursos públicos, vinculando-os ao Produto Interno Bruto, como também, acaba com a incidência da Desvinculação das Receitas da União sobre a educação, impedindo que os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino fossem destinados a outros fins (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Observa-se que neste panorama histórico da educação e seus planos educacionais, a educação no Brasil é marcada pela descontinuidade das políticas de governo e pelos obstáculos filosófico-ideológicos e também pelos obstáculos legislativos, conforme afirma Saviani (2014). Como visto, neste sucinto panorama histórico das políticas públicas da educação no Brasil, nota-se que o país adotou e manteve um modelo de desenvolvimento. Neste contexto, a educação era diferenciada entre uma educação para as elites e outra para as classes sociais menos abastadas, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola ou nela permanecessem. Tal modelo perdura até os dias atuais, porém alguns passos foram dados na busca de tornar a sociedade brasileira menos excludente, onde as políticas de Ações Afirmativas foram um mecanismo para promover a diminuição das diferenças sociais.

6.3 EDUCAÇÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS DE INCLUSÃO RACIAL E SOCIAL

As políticas públicas de Ações Afirmativas são uma forma de combater as desigualdades sociais em nosso país, cuja maior vítima é a população negra. É preciso ampliar estas políticas públicas para que nossa sociedade possa resgatar a dívida que possui com a população negra, marginalizada até os dias atuais. Contudo, as políticas de Ações Afirmativas sofrem com a resistência de parcela da população brasileira, que defende a meritocracia, ou seja, que todos têm as mesmas condições de acesso à educação.

Outra questão pertinente é como a escola ou uma instituição de ensino superior se apresenta ao estudante, qual seu papel para além de ensinar conteúdos? Uma escola cidadã se caracteriza por ser uma escola pública universal, em suas palavras – “igual para todos, unificada – mas que respeite as diferenças locais, regionais, enfim, a multiculturalidade, ideia tão cara e fundamental da teoria da educação popular” (GADOTTI, 1992, p. 55).

Uma escola pública autônoma tem de ser democrática e com acesso para todos, oferecendo condições de permanência. É, além disso, popular, isto é, tem um caráter social e comunitário, espaço público para elaboração da sua cultura. Porém, o grande desafio da escola pública está em garantir um padrão de qualidade para todos e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade local e, por conseguinte, a universidade também tem que estar preparada para garantir tais preceitos (GADOTTI, 1992).

Conforme Saviani (2012, p. 20), “a função da educação é a reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribuiu especificamente para a reprodução social”. Atualmente, percebe-se que houve avanços na busca de uma educação mais igualitária para todos, através das políticas de Ações Afirmativas, contudo, observa-se, através da cultura política dos governos, que a educação não é prioridade, não é uma política de unidade nacional. Neste sentido, para o autor, as políticas públicas para a educação, o Plano Nacional da Educação (PNE) e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB Lei 9.934/96), são bem intencionadas, entretanto, devido a “cultura política mediática” e de improviso dos governos no Brasil, não há uma continuidade das mesmas, por isso, elas não são eficazes, falta “unidade de plano” no campo da educação (SAVIANI, 2012).

Assim, observa-se que as legislações referentes à educação no Brasil têm boas intenções, porém fica refém de interesses políticos de cada governo, tornando-a um braço dos interesses de quem está no poder, em cada período político/eleitoral. Percebe-se que se a educação é tratada como meio para manter um determinado sistema econômico, ciceroneado pelo poder político patrocinado pelo sistema econômico vigente, que faz da educação um meio de representar e manter seu reflexo social, que é manter as distâncias entre classes sociais, tanto intelectuais como econômicas.

A educação de qualidade para todos é um meio de mudança social, como afirma Saviani (2012). Para isso as políticas educacionais não deveriam ficar à mercê das variações de interesses políticos de troca de governo e deveriam ser uma unidade para todos os governos. As discussões para seu aprimoramento também deveriam estar distantes de interesses eleitoreiros e econômicos, muitas vezes, patrocinadas por interesses internacionais que dividem a sociedade atual. A educação deveria ser tratada como uma forma principal de manter a soberania do Estado, incluindo valorização dos professores, não só economicamente, mas pela importância de seu papel social. Daí a importância das políticas de Ações Afirmativas no contexto educacional no combate às diferenças sociais.

Não é à toa que em alguns países desenvolvidos como a Finlândia, por exemplo, a educação é gratuita. Para Anísio Teixeira (apud NUNES, 2010), o Estado deveria zelar por um sistema de educação livre, gratuito, que permita a qualquer indivíduo ter acesso e manter-se nele, do jardim de infância à universidade, tendo como limitação somente sua capacidade inata. Desta forma, considera-se que uma educação formadora de cidadãos é aquela que fornece acesso e tem ferramentas para manter este cidadão, dando condições igualitárias para tanto. Atualmente abrem-se vagas, porém o aluno não encontra condições de manter-se estudando. Promover uma sociedade mais democrática e com participação ativa dos cidadãos é ao mesmo tempo promover uma educação de qualidade e igualitária para todas as classes sociais.

6.4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE COTAS (REPARAÇÃO)

O Brasil possui um retrospecto de políticas de exclusão na educação de determinados grupos étnicos e sociais da sociedade. Do período Colonial, passando pelo Império e República, o Estado brasileiro caracterizou-se, na educação, por manter uma postura ao mesmo tempo ativa e omissa em relação à discriminação e o racismo da população negra, que perdura até os dias atuais. Tomamos por exemplo o Decreto Lei nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que estabelecia que não seriam admitidos escravos nas escolas públicas do país, e que dependia da disponibilidade de professores para a instrução de adultos negros. Observa-se que foram criadas inúmeras estratégias para dificultar o acesso à educação, como exemplo, o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, que regulamentava que os negros somente podiam estudar no período noturno.

Existem críticas à reserva de vagas para acesso à educação pública, no entanto, no período de 1968 até 1985, no Brasil, vigorava uma lei que instituiu a reserva de vagas para acesso ao ensino superior. Instituída pela Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, apelidada de Cota Boi, favorecia os agricultores e seus filhos, proprietários ou não de terras, no ingresso em escolas superiores de veterinária e agricultura, onde 50% das vagas era para este grupo social, que residisse na zona rural e, 30%, de agricultores ou seus filhos, proprietários ou não, que não residisse na zona rural. Tal lei foi revogada pela Lei nº 7.423 de 1985.

As políticas de Ações Afirmativas no contexto da educação no Brasil a partir da primeira década dos anos 2000 vêm como forma de reconhecimento do Estado e sociedade e como tentativa de sanar, indenizar os descendentes africanos negros dos diversos danos causados por séculos de histórica exclusão e invisibilidade social, dada pela falta de acesso aos direitos civis, por um racismo estrutural arraigado em nossa sociedade, bem como a falta de valorização da contribuição dessas culturas para a formação do país, tanto cultural, como economicamente.

A Constituição brasileira de 1988 permitiu a utilização de medidas que efetivamente previam a reserva de vagas para candidatos com deficiência, demonstrando compromisso do legislador constituinte com a igualdade substancial e não somente com a igualdade formal, conforme o Artigo 37, inciso VIII, normatizada através das Leis 7.835/89 e 8.112/90. O legislador ao regulamentar tal dispositivo da

Constituição caracterizou a Ação Afirmativa e mais tarde, o mesmo princípio permitiu que fosse criada uma legislação para proteger os direitos das mulheres, como reserva de vagas para as mesmas para as eleições, através da Lei 9100/95 e 9504/97, lei de caráter antidiscriminatório.

Assim, à luz desta respeitável doutrina, pode-se concluir que o Direito Constitucional brasileiro abriga não somente o princípio e as modalidades implícitas e explícitas de Ação Afirmativa a que já fizemos alusão, mas também as que emanam dos tratados internacionais de direitos humanos assinados pelo nosso país. Com efeito, o Brasil é signatário dos principais instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos, em especial a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial e a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, os quais permitem expressamente a utilização das medidas positivas tendentes a mitigar os efeitos da discriminação. (GOMES, 2001, p. 145).

Percebe-se a importância da proteção dos direitos humanos dada por nossa Magna Carta, aonde as Ações Afirmativas vêm nesse contexto para efetivar algumas políticas de caráter substancial para promover a equidade nas relações dos grupos sociais. Isto posto, observa-se a relevância e pertinência da pesquisa proposta por esse Projeto em verificar de que forma os estudantes beneficiários do Programa de Ações Afirmativas na UFSM estão sendo recepcionados e acolhidos pelos cursos de graduação da referida instituição.

Atualmente, existe o esforço das instituições públicas de ensino em se prepararem para incluir de forma efetiva os alunos que chegam a ela, principalmente aqueles cotistas, que historicamente tem algum déficit ao chegar ao ensino superior em relação aos demais alunos que não necessitam de políticas afirmativas para acessar a graduação, onde o Brasil, nos últimos anos, vem adotando em diversos setores da sociedade, políticas de inclusão sociorracial.

A Constituição Federal de 1988, por sua característica, tornou o Estado brasileiro, antes Estado Liberal de Direito, em Estado Social Intervencionista ou um Estado de bem-estar social, assim exigindo do poder público uma postura comportamental diferente até então. Sendo assim, o Estado tem a necessidade de uma atuação positiva de seus órgãos governamentais em prol da coletividade.

Vê-se, portanto, que a Constituição Brasileira de 1988 não se limita a proibir a discriminação, afirmando a igualdade, mas permite, também, a utilização de medidas que efetivamente implementem a igualdade material. E mais: tais normas propiciadoras da implementação do princípio da igualdade se acham precisamente no Título I da Constituição, o que trata dos Princípios Fundamentais da nossa República, isto é, cuida-se de normas que informam todo o sistema constitucional, comandando a correta interpretação de outros dispositivos constitucionais. (GOMES, 2001, p.140).

O Brasil é signatário de vários tratados internacionais e a recepção desses tratados, que versam sobre direitos humanos, tem um tratamento especial em nossa legislação. Eles têm força de Emenda Constitucional, conforme Art. 5º, parágrafo 3º da Constituição Federal, e enquanto não aprovados com o quórum mínimo em cada casa legislativa, terá tratamento supraconstitucional. Em outras palavras, enquanto não internalizado oficialmente pelos ritos convencionais, terá força normativa constitucional. Neste ínterim, percebe-se a importância da proteção dos direitos humanos, onde as Ações Afirmativas vêm nesse contexto para efetivar algumas políticas de caráter substancial para promover a equidade nas relações dos grupos sociais.

No final dos anos 90, no Brasil, começou-se a discutir sobre a ampliação de acesso ao ensino público superior dos grupos menos favorecidos da sociedade, através dos movimentos sociais que reivindicavam a oportunidade de ter direito ao acesso a curso superior no Brasil. Através da pressão desses grupos e do debate da inclusão sociorracial, algumas universidades públicas passaram adotar o sistema de cotas para ingresso, como o caso da UFSM, UnB e UERJ, depois sendo regulamentada pela Portaria Normativa do MEC n. 18/2012, Lei 12.711/12, Lei 7.824/12, 12.990/14, dentre outras.

Com a Constituição Federal de 1988, percebe-se que existe uma preocupação de parte da sociedade brasileira em buscar uma efetivação de um Estado democrático de direito com destaque na promoção da cidadania e na dignidade da pessoa humana, abrindo espaços para discussões no âmbito legislativo e jurídico de ações com o intuito de sanar as desigualdades sociais que tolhem dos sujeitos brasileiros o seu direito à cidadania plena.

Deste modo, no ano de 2012, foi regulamentada através da Lei 12.711, a Lei de Cotas para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Assim, a partir do reconhecimento das disparidades entre grupos sociais, o Governo Federal tornou-se mais atuante em seu aspecto de

gerador de transformações sociais, intervindo dessa maneira, de forma positiva em eliminar as desigualdades entre esses grupos que compõem a sociedade brasileira.

Diante do exposto, observa-se que existe uma dívida com os grupos que estiveram à margem da sociedade. Desta maneira, entende-se que as políticas de Ações Afirmativas são meios de busca por justiça social, pois séculos de discriminação, cerceamento de acesso à educação e outros direitos, não serão sanados sem uma política pública que vise colocar em condições de igualdade tais sujeitos, possibilitando acesso à educação e a cargos em concursos públicos. Nada mais justo que um Estado que promoveu discriminação, cotas ao inverso, tenha o dever de procurar reparar séculos de injustiças.

Os grupos que estiveram à margem da sociedade ainda lutam por serem reconhecidos e equiparados nos vários papéis sociais e carregam anos de consequências das privações do racismo e misoginia estrutural que a sociedade brasileira tem enraizada.

Segundo Honneth (2009), o reconhecimento recíproco é inerente ao sujeito que vive em sociedade, pois ele se identifica com os valores dessa sociedade, como sujeito singular e coletivo por meio de um conjunto de valores que estabelecem unidade àquela comunidade. O autor classifica como desrespeito pessoal aqueles que são impostos a um sujeito pelo fato dele permanecer estruturalmente à margem do gozo de determinados direitos da sociedade em que vive. Compreende-se como “direitos” as “pretensões individuais com cuja satisfação social uma pessoa pode contar de maneira legítima, já que ela, como membro de igual valor em uma coletividade, participa em pé de igualdade de sua ordem institucional” (HONNETH, 2009, p. 216). Se o sujeito não tem acesso aos direitos que outros integrantes dessa coletividade tem, então, ocorre o desrespeito.

Corroborando Honneth (2009) que o desrespeito pessoal pode configurar-se na privação de direitos ou na exclusão social, não sendo preciso que ocorra uma agressão física, mas configura-se no sentimento de não possuir o *status* de um parceiro da interação, com igual valor, moralmente em pé de igualdade. Desta maneira, o sujeito ao ter conhecimento dessa privação de seus direitos sociais “perde o autorrespeito, ou seja, uma perda da capacidade de se referir a si mesmo como parceiro em pé de igualdade na interação com todos os próximos” (p. 17).

No meio educacional, do acesso igualitário à educação, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior, não existe no país o exercício pleno de igualdade de condições para acessar os direitos sociais basilares, como educação, saúde e segurança. Diante disso, criam-se mecanismos para promover a equidade e tentar amenizar a disparidade social entre os grupos que estão excluídos do gozo pleno de direitos e os que desfrutam.

Assim, no contexto educacional, uma sociedade só chegará a sua plena comunhão quando todos tiverem acesso à educação de qualidade e que permaneçam nela. Sabe-se que existem várias previsões legais em relação à ampliação de oferta das vagas na educação, mas questiona-se que tipo de educação o Estado brasileiro tem oferecido.

Além de uma pedagogia reflexiva, um dos pilares basilares da educação é a qualidade da permanência, o qual objetiva-se o presente trabalho. As políticas da educação geralmente estão relacionadas ao viés ideológico de cada governo, não sendo um projeto político de Estado, mudando a cada troca de mandato. Muitas vezes, essas políticas não são direcionadas para promover o fortalecimento da sociedade, são direcionadas para o regime econômico.

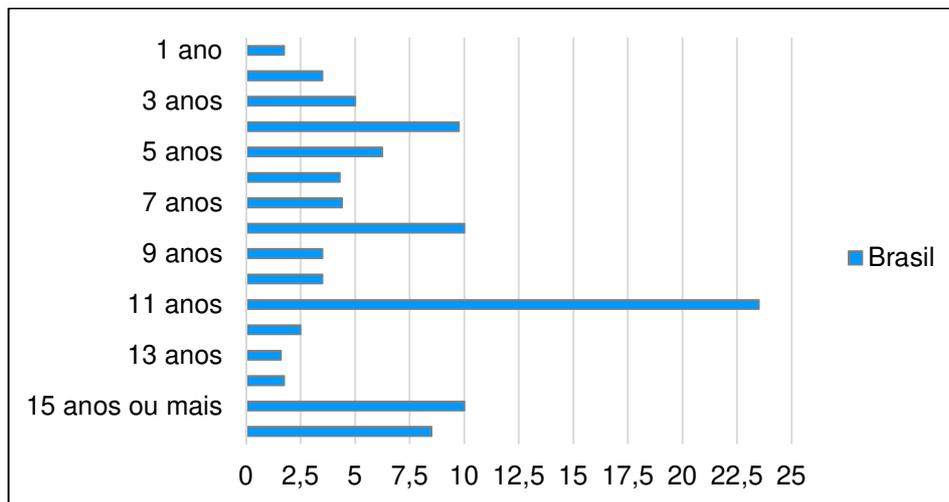
Nesse sentido, Saviani (2012) teoriza sobre a quem serve a educação. A educação serve ao poder hegemônico, no caso do Brasil, o capitalismo, reforçando papéis sociais estabelecidos e preparando mão-de-obra para o trabalho. Percebe-se assim, que o interesse implícito no direcionamento da educação é formar mão-de-obra barata que está a serviço da classe dominante, através da direção das políticas públicas da educação de cada governo. Conforme o autor, “a função da educação é a reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribuiu especificamente para a reprodução social” (SAVIANI, 2012, p. 20).

Para Pierre Bourdieu, através de sua crítica ao sistema educacional, a escola, antes vista como instância transformadora e democratizadora das sociedades, passa ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantém e legitimam os privilégios sociais. Portanto, trata-se de uma inversão total de perspectiva, onde se percebia igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, passando-se a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 15).

O currículo dos sistemas de ensino reproduz as estruturas que legitimam as desigualdades através da cultura erigida como erudita, a ser passada aos alunos, da forma subjetiva de avaliações, da forma de seleção para acesso ao ensino superior, tidas como democráticas, mas que desconsideram a igualdade de condições de concorrer de cada estudante (BOURDIEU, 2007). Esses elementos são apontados por Bourdieu como instrumentos de reprodução das desigualdades e que não permitem a mobilidade social esperada ao ingressar na escola.

Percebe-se que a teoria de Bourdieu referente à escola como mecanismo reprodutor das desigualdades pode ser aplicada no contexto brasileiro, onde quase todos têm acesso à educação, porém o número de evasão é alto, sobretudo em relação aos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Em relação ao Ensino Superior o número é reduzido drasticamente para quem consegue chegar a ingressar nele em relação ao percentual total da população brasileira, segundo a Amostra Nacional por Domicílio do IBGE, de 2015, com resultados apresentados na Figura 1.

Figura 1 – Amostra Nacional por Domicílio de pessoas de 10 anos ou mais de idade por anos de estudo



1 – Até 2003, exclusive a população da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

2 – A partir de 2007: A categoria **Sem declaração** não foi investigada.

3 – Os valores desta tabela foram reponderados, com base na Projeção da População do Brasil e das Unidades da Federação – Revisão 2013, por sexo e idade. Estimativas da população dos municípios, utilizando a tendência de crescimento de municípios 2000-2010. Vide nota técnica no site da pesquisa.

4 – Os valores desta tabela para 2014 foram alterados em 23/03/2017, quando do lançamento do suplemento Educação e Qualificação Profissional, da PNAD 2014.

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2015).

Ao refletir sobre os dados do IBGE referente ao contexto social do brasileiro, evoco Santos (2010, p. 446) ao afirmar “que todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica”. Tais princípios são o princípio da igualdade e o princípio da diferença. O primeiro se refere às hierarquias entre os estratos socioeconômicos; o outro atua na hierarquia estabelecida entre etnias, sexos, religiões, entre orientações sexuais. Conforme o autor, os dois princípios não se sobrepõem, por isso, devem andar juntos na busca por uma política emancipatória de direitos humanos, sempre tendo atenção ao reconhecer que “nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são desiguais”, finaliza.

Assim, justificando as políticas de Ações Afirmativas para conseguir equiparar estes grupos sociais para que alcem uma igualdade material, é função do Estado dar atenção para os menos favorecidos, no caso do Brasil, uma dívida com os negros e índios, que após o período de escravidão foram empurrados para as periferias das cidades e também excluídos da sociedade. A Constituição Federal de 1988 permitiu que tais políticas afirmativas pudessem ser implantadas, mas que contudo, observa-se resistência de parte da sociedade em aceitar a adoção dessas políticas, pois acreditam que não existem diferenças sociais e raciais no Brasil.

Um ponto importante a ser destacado é a questão de invisibilização, desracialização e estigmatização. Para Santos (2006), a invisibilização de alunos pode ser, à primeira vista, uma medida saudável contra a estigmatização dos mesmos e também à desracialização. Contudo, ao analisar tal afirmativa, encontram-se motivos para divergir em relação à sua generalização, uma vez que os três temas abordados são extremamente perturbadores para os estudantes cotistas, pois expressam o problema de segregação latente em nossa sociedade. Essa divergência se dá pelo entendimento de que o uso desses termos deva ser medido.

Não é possível crer que se obtenha sucesso ao adotar medidas como não visibilizar estudantes cotistas, não reconhecer suas características étnico-sociais, negar suas características culturais para passarem despercebidos pelos ambientes educacionais, com isso, não gerando tensões (estranhamentos e desnaturalizações) com o grupo predominante que é branco e pertencente a grupos sociais mais favorecidos. Julga-se necessário o trabalho sutil e cotidiano dos professores e estudantes para o enfrentamento desses problemas, acreditando-se que uma

alternativa é a naturalização através de um debate identitário, que faça o estudante se reconhecer e significar sua condição no mundo para mudá-lo e que seja mais construtivo nas relações sociais dentro de cada centro educacional.

A experiência da implantação do sistema de cotas na UERJ, segundo Santos (2006), deve ser explorado analiticamente, pois serve de exemplo para aperfeiçoar a implantação desta política no país. A experiência da UERJ mostra que não basta definir a política de reserva de vagas, pois ao adotá-la surgem outras questões ligadas diretamente ao tipo de política de inclusão educacional, que extrapola o âmbito universitário passando para o campo social, como a supressão das desigualdades sociais, seja por raça, questão de gênero ou posição social. Observa-se que a forma como estas políticas são implementadas passam por uma negociação no interior da universidade, que na verdade, desenha a reestruturação de pactos sociais (SANTOS, 2006).

6.5 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA E AS AÇÕES AFIRMATIVAS

No ano de 2007, através da Resolução nº 11, a Universidade Federal de Santa Maria implantou o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, caracterizando-se como uma modalidade de política pública institucional de cunho sociorracial, com amparo na Constituição Federal, bem como, em tratados internacionais e demais legislações, garantindo aos grupos, historicamente fragilizados, a possibilidade diferenciada de ingresso nos cursos de graduação oferecidos pela instituição, assim, oportunizando a democratização do acesso ao Ensino Superior público, gratuito e de qualidade.

O acesso e permanência do estudante no estabelecimento de ensino público é princípio constitucional previsto no Art. 206, inciso I: "O ensino será ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988), configurando-se, portanto, como um objetivo constitucional do Estado brasileiro.

Assim, a Universidade Federal de Santa Maria, uma das pioneiras na implantação da política de cotas sociorraciais, está preparada para receber e acolher os alunos originários dessas Ações Afirmativas? Esta é uma questão que tem um caráter prático e outro subjetivo, pois oferecer estrutura como amparo alimentar,

moradia, transporte e acesso ao material didático sem custos, são medidas de cunho prático, material. Exemplo é o edital para aquisição de material pedagógico: edital de auxílio para aquisição de material pedagógico nº 25/2017 – 2º semestre. Quanto ao aspecto subjetivo, que envolve e exige dos professores empenho maior para auxiliar algum aluno que porventura apresente dificuldades em acompanhar o conteúdo ministrado, como fica? Os docentes estão preparados para enfrentar esse aspecto subjetivo, de caráter político?

Consultando o site do programa AFIRME (Observatório de Ações Afirmativas da UFSM), encontram-se dados sobre o desempenho de alunos cotistas nos cursos de graduação oferecidos pela UFSM (Tabela 1).

Tabela 1 - Porcentagem de estudantes cotistas evadidos de acordo com o ano de ingresso

Ano de ingresso	Ingressantes	Evadidos	Porcentagem de evadidos (%)
2008	490	77	15,7
2009	917	38	4,1
2010	926	21	2,3
2011	1161	36	3,1
2012	1172	55	4,7
2013	1428	252	17,6
2014	1190	269	22,6
2015	1754	93	5,3
2016	2017**	130*	6,4
Total	11055	971	8,8

(*) Exclui-se cota D (reserva de vagas) e sistema universal.

(**) Ingresso ENEM 2015(80%), Processo Seletivo Seriado (20%) e Vestibular EaD.

Fonte: Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social (2017).

Na tabela acima, verifica-se que os anos de 2013 e 2014 foram os que apresentaram maior evasão entre cotistas por motivo de abandono, tendo-se que levar em conta que no ano de 2013 ocorreu na cidade de Santa Maria (RS) a tragédia da Boate Kiss, sendo que a maioria das 242 vítimas eram estudantes da UFSM. Portanto, é apropriado não usar os dados estatísticos sobre evasão dos anos do período de 2013 a 2014.

Em relação aos dados dos outros anos, observa-se pouca variação no índice de evasão, excetuando o primeiro ano de implantação da política de cotas na UFSM. Questiona-se: por que estes alunos abandonaram seus cursos nesse período? Quais cursos frequentavam? Esses estudantes somente estudavam ou eram estudantes que trabalhavam e frequentavam cursos noturnos? Não basta garantir o ingresso de estudantes menos favorecidos socialmente: precisa-se de uma Escola Justa, como propõe Dubet (2004), ressaltando que as desigualdades sociais incidem sobre as desigualdades escolares⁶, e que medidas compensatórias e paliativas visando justiça escolar, calcados em princípios meritocráticos, nem sempre alcançam os resultados almejados.

Segundo informações do relatório de Dados do Afirme (2017, p. 29), dos 1.280 estudantes que ingressaram no ano de 2012, apenas 15,2% destes, ou seja, 200 alunos obtiveram o diploma até o ano de 2015. Até 2016, 20,55% realizaram a formatura, o que representa 263 alunos egressos da reserva de vaga cotista. Isoladamente, em 2016, dos cotistas afro-brasileiros (A), 30% estavam formados, enquanto dos cotistas da escola pública (C), 44,42% lograram a formatura. Dos cotistas com deficiência, 24% são egressos. Diante desses dados, observa-se que existe uma diferença entre os números de estudantes que ingressam e um número inferior que se forma no tempo previsto. Nessa variação é possível observar de que forma a qualidade da permanência do estudante cotista influenciou para os resultados acima descritos.

Também em consulta ao site do Observatório de Ações Afirmativas da UFSM observou-se a preocupação de alguns centros de ensino da instituição em oferecer apoio ao estudante que apresenta dificuldade em acompanhar o conteúdo ministrado em aula. Percebe-se que as escolas de Ensino Médio, que também são responsáveis pelos cursos de formação técnica, têm demonstrado empenho em implantar ações de acompanhamento de alunos, como, por exemplo, o programa piloto de acompanhamento pedagógico com os alunos, denominado Ações de Inclusão e Sucesso no Desempenho Acadêmico do Colégio Técnico Industrial em parceria com o Observatório de Ações Afirmativas - AFIRME/PROGRAD.

Sabe-se que a UFSM possui a Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) que realiza trabalho de apoio pedagógico com estudantes de diversos

⁶ Para explicar esse fenômeno, esse autor cita o *habitus* de classe, contextos diferentes de racionalidade das escolhas e mobilização desigual das famílias.

cursos, mas que, porém, indaga-se sobre a publicização desse apoio nos variados centros de educação do campus. Observa-se que ao implantar programas de Ações Afirmativas, além de envolver questões estruturais de uma universidade, também envolvem questões didáticas, de cunho curricular, que impactam fortemente os centros educacionais, se estes quiserem dar amparo aos estudantes cotistas. Caso contrário, basta invisibilizar os estudantes e continuar trabalhando. Percebe-se que alunos provenientes das políticas de cotas não desistem por causa de questões intelectuais, por falta de capacidade para acompanhar os demais colegas, quando tem amparo pedagógico.

6.5.1 Programas da UFSM de auxílio à permanência do estudante

As políticas de cotas e de auxílio à permanência estudantil estão presentes no meu percurso tanto acadêmico como familiar. Quando ingressei na UFSM, no ano de 1996, somente foi possível cursar parte da graduação e manter-me na cidade de Santa Maria graças ao benefício socioeconômico (na época era chamado de Carência) que me permitiu que morasse na Casa do Estudante e pudesse pagar a metade do valor de cada refeição no Restaurante Universitário. Desta forma, acredito que a adoção de política de cotas ou Ações Afirmativas implica também em oferecer suporte para que essas políticas públicas tenham eficácia.

Assim, cabe fazer uma breve contextualização sobre as atuais políticas educacionais de assistência ao estudante, abordando o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) para as instituições de ensino federais e relacionar com os programas de assistência estudantil que a UFSM oferece a seus estudantes. Em outro momento, o conteúdo deste capítulo será relacionado com as entrevistas dos estudantes para analisar quais suas percepções sobre o acesso às políticas de permanência da instituição.

No ano de 2010, no contexto nacional, foi implantada a política educacional intitulada Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, Decreto nº 7.234/2010, vinculado ao Ministério da Educação, tendo por finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Esta política insere-se dentro do contexto de expansão do acesso ao Ensino Superior e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em virtude da adoção em

âmbito nacional da política de cotas para acesso ao Ensino Superior e Ensino Médio em instituições federais. Tem por principais objetivos a democratização de condições de permanência dos jovens na Educação Superior; a redução das sequelas das desigualdades sociais e regionais na permanência, a diminuição das taxas de retenção e evasão e a promoção, através da educação, da inclusão social.

O PNAES foi criado para ser implementado de forma articulada com o ensino, pesquisa e extensão e é direcionado para os estudantes de cursos de graduação presenciais dos estabelecimentos de Ensino Superior federal. As áreas previstas para as ações de assistência são: moradia estudantil, alimentação, transporte, apoio pedagógico, inclusão digital, atenção à saúde, cultura, esporte, creche e na promoção e acesso de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Cabe a cada instituição de ensino estabelecer critérios e metodologia para seleção dos alunos a serem beneficiados, atendendo as normativas referentes à renda mínima (renda familiar per capita de um salário mínimo e meio) e proveniente da rede pública de Educação Básica. As instituições federais de ensino, além de estabelecer critérios para a concessão da assistência, deverão criar mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES e fornecer informações ao Ministério da Educação quando solicitadas.

Observa-se que o programa de assistência estudantil é uma política pública que possui objetivo de dar suporte aos estudantes de baixa renda, que são oriundos do ingresso pelas cotas nas instituições de ensino federais, assim, caracteriza por ser articulada, pois possibilita dar suporte ao estudante nas diversas modalidades em que ele precisa de auxílio, ora na moradia e alimentação, ora no auxílio ao transporte ou pedagógico.

Direcionando para o âmbito local, a UFSM possui a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) que é o órgão administrativo da UFSM que planeja, operacionaliza, supervisiona e orienta os acadêmicos para a concessão, acompanhamento e fiscalização do PNAES. O referido órgão possui objetivo de garantir o acesso dos estudantes com a perspectiva de inclusão social e proporcionar formação ampliada, produção de conhecimento, preocupada com a melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida dos estudantes, ou seja, democratizar a permanência do estudante de baixa renda na comunidade

universitária. Para tanto, possui os programas de Moradia Estudantil, Bolsa Alimentação, Bolsa Transporte, Bolsa Assistência, Bolsa Formação Estudantil e Restaurante Universitário.

O Benefício Socioeconômico (BSE) é concedido para os estudantes da UFSM por critérios que estão previstos no PNAES e na Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, como previsto no Decreto nº 7.234/2010.

Para o estudante ter ingresso ao BSE e ter acesso às várias políticas de assistência estudantil oferecidas pela UFSM, é necessário que ele seja de baixa renda, ou seja, aquele com renda per capita familiar devidamente comprovada junto à UFSM de até um salário mínimo e meio. Os estudantes que possuem o BSE podem morar na CEU, caso sua família não resida em Santa Maria, acessar qualquer unidade do Restaurante Universitário, de segunda a sábado, para café da manhã, almoço e janta, gratuitamente, além da distribuição de alimentos para preparo doméstico que acontece em domingos e feriados, como também, podem solicitar Auxílio de Material Pedagógico e Auxílio Transporte, em casos específicos.

A concessão e manutenção do BSE se dão de maneira individual, com entrevistas e verificação de documentos familiares, a fim de comprovação de renda, e depois, com carga horária mínima a ser cumprida pelo beneficiário, com direito a no máximo cinquenta por cento de reprovação nas disciplinas. Além disso, o BSE não é concedido para pessoas graduadas, salvo quando for solicitado por estudantes de cursos de pós-graduação. O benefício tem validade de até dois anos a mais da duração do seu próprio curso.

O Restaurante Universitário insere-se no Programa de Assistência Estudantil, oferecendo refeições com baixo custo para estudantes, servidores técnico-administrativos e docentes da UFSM. Para os alunos com BSE, disponibiliza gratuitamente café da manhã, almoço e janta, e para moradores das Casas dos Estudantes, distribuição de gêneros alimentícios *in natura* para as refeições de domingos e feriados.

A Bolsa PRAE é um benefício voltado para auxiliar o estudante que trabalha em algum órgão da Universidade, em média de doze a dezesseis horas semanais. O valor da Bolsa geralmente é R\$ 250,00 e para ser contemplado o estudante precisa preencher requisitos dos editais, que geralmente são: possuir renda familiar per capita até um salário mínimo e meio, estar matriculado em algum curso de

graduação, possuir o BSE e ter aprovação no mínimo em cinquenta por cento das disciplinas cursadas no semestre.

A Bolsa Formação Estudantil é concedida aos estudantes para participação em ações que visem à formação estudantil integral e interdisciplinar em eventos como congressos nacionais e internacionais. A Bolsa é direcionada aos estudantes de graduação, na modalidade de curso presencial, vinculados ao Diretório Central dos Estudantes, aos Diretórios Acadêmicos e as Casas dos Estudantes Universitários, limitadas às disponibilidades de recursos orçamentários.

O Auxílio Transporte é concedido aos estudantes que comprovarem que residem a uma distância superior a mil metros do campus onde estuda. Este Auxílio subsidiará, em espécie, o montante de cinquenta por cento do valor da passagem estudantil urbana, considerando o trajeto de ida e volta, pelos cem dias letivos previstos para o semestre.

O Auxílio para a Aquisição de Materiais Pedagógicos consiste em possibilitar aos estudantes com Benefício Socioeconômico ativo acesso aos recursos financeiros para aquisição de materiais pedagógicos indicados para as atividades práticas de natureza acadêmica-científicas previstas nas disciplinas curriculares. São considerados materiais pedagógicos somente os itens indispensáveis para o acompanhamento e a realização de atividades práticas desenvolvidas nas disciplinas curriculares, conforme critérios e projetos didáticos definidos pelos coordenadores dos respectivos cursos, não sendo concedido, portanto, para a aquisição de livros didáticos, material escolar, impressões, material escolar, computadores, smartphones, tablets, câmeras de áudio e vídeo, bem como, materiais disponíveis nos Laboratórios da UFSM.

O Programa Auxílio Moradia (Bolsa PAM) é concedido para alunos que frequentam os outros campus da UFSM, como Frederico Westphalen, Palmeira das Missões e Cachoeira do Sul. Essa Bolsa consiste em um valor fornecido em espécie para auxiliar o estudante com BSE no pagamento da moradia, pois esses campi não possuem casas de estudantes. No campus central, em Santa Maria, existem casas de estudantes e, dessa maneira, existem editais para preencher vagas que vão surgindo no decorrer do ano letivo. Todos os candidatos devem estar contemplados com o BSE.

A Casa do Estudante Universitário I é destinado para moradia de estudantes universitários graduandos, de ambos os sexos, com cadastro socioeconômico aprovado pela PRAE e regularmente matriculados na UFSM. Este local fica situado na rua Professor Braga, no centro da cidade. A Casa do Estudante Universitário II fica localizada na Cidade Universitária e é destinado também para moradia de estudantes universitários graduandos e regularmente matriculados, como também aos alunos dos cursos técnicos do Colégio Politécnico e do Colégio Técnico Industrial, de ambos os sexos, com cadastro socioeconômico aprovado pela PRAE. Existe também a Casa do Estudante III, destinada para os estudantes de Pós-graduação da Universidade, também localizada no campus central da UFSM.

Realizando uma relação entre o Decreto nº 7.234/2010 e as políticas de assistência estudantil geridas pela UFSM, observam-se a correspondência da política educacional nacional com o âmbito local (UFSM) nos objetivos descritos nos programas adotados pela PRAE para auxiliar os estudantes nas áreas que são concedidos os auxílios. Dessa forma, caracteriza-se por ser um meio de promover a diminuição da desigualdade social dentro do ambiente universitário, fazendo-se oportuno saber quais as percepções dos estudantes sobre as políticas educacionais de apoio ao estudante.

7 ENTREVISTAS (RESGATANDO, SIGNIFICANDO E RESSIGNIFICANDO)

Cada pessoa possui uma forma de significar suas experiências e ressignificá-las, ao rememorá-las. O meio acadêmico, em especial a graduação, possui um universo de histórias de vida que se entrecruzam, cada uma com sua forma particular de dar sentido às experiências vividas no decorrer da formação acadêmica. O ingresso na Universidade pública oferece uma variedade de experiências novas para os estudantes recém-saídos do Ensino Médio ou até para quem não concluiu recentemente. Porém, os sentidos dados às novas experiências podem significar sucesso ou desistências em alguns casos, isso considerando a totalidade de estudantes ingressantes.

Contudo, para quem é participante de programas de Ações Afirmativas (cotas), possui uma carga maior pelo fato de se tratar de alunos pertencentes a classes sociais marginalizadas e que, até então, não faziam parte da rotina da classe discente da Universidade. As políticas de cotas são recentes e ainda causam estranhamentos e desnaturalizações dentro do ambiente acadêmico, antes destinado a uma elite, com acesso muito reduzido de alguns alunos desfavorecidos socialmente.

Esse novo cenário de diversidade social, dentro da Universidade, trouxe muitos conflitos, às vezes velados, como por exemplo, os casos de pichações de cunho racistas ocorridos na UFSM⁷. Por entender que as dinâmicas envolvidas no ambiente escolar, acadêmico, possuem relevância no desempenho de cada estudante, buscou-se realizar entrevistas com os discentes, no intuito de obter a percepção destes estudantes cotistas negros e pardos sobre as políticas de acesso e permanência oferecidas pela universidade.

As entrevistas foram realizadas no mês de dezembro de 2018, janeiro, fevereiro e março de 2019. Foi utilizado, como critério, selecionar alunos por áreas de conhecimento, dentre estas Centro de Tecnologia (Engenharia Civil), Centro de Educação (Educação Especial), Centro de Ciências Rurais (Agronomia), Centro de Ciências da Saúde (Medicina) e Centro de Ciências Sociais e Humanas (História).

⁷ **Polícia Federal investiga mais um caso de racismo na UFSM: Frases foram escritas em banheiro da Biblioteca Central da Universidade. É o sexto caso registrado desde 2017.** Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/04/policia-federal-investiga-mais-um-caso-de-racismo-na-ufsm-cjuy6ahpo01c201p7bfc4624i.html>> Acesso em: 15 maio 2019.

Após uma conversa inicial com os entrevistados sobre a temática da pesquisa, propôs-se uma pergunta geradora e a partir dela os estudantes falaram sobre suas experiências com relação às políticas de apoio e também sobre o ambiente acadêmico. As entrevistas iniciaram com a seguinte pergunta: “Gostaria de saber qual tua percepção sobre as políticas de recepção e acolhimento dos estudantes beneficiários do programa de Ações Afirmativas, da Universidade Federal de Santa Maria?” Os participantes falaram de seu caminho até chegarem à graduação, na UFSM, sobre suas impressões sobre as políticas de cotas, sobre a inserção no ambiente acadêmico (relação com colegas e professores) e também, suas expectativas sobre o futuro.

Para manter o sigilo das identidades dos entrevistados, optou-se por utilizar nomes de pessoas negras e pardas que se destacaram em nossa história, na luta contra a escravidão, marginalização e pobreza, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Quadro de colaboradores da Dissertação

Nome	Idade	Sexo	Graduação
Luís Gama	19 anos	Masculino	História
Francisco José (Dragão do Mar)	30 anos	Masculino	História
André Rebouças	22 anos	Masculino	Engenharia Civil
Carolina Maria de Jesus	24 anos	Feminino	Medicina
Marielle Franco	25 anos	Feminino	Educação Especial
Antonieta de Barros	25 anos	Feminino	Agronomia

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Foram entrevistados seis estudantes - três do sexo masculino e três do sexo feminino, no qual quatro se declararam negros e dois se declararam pardos. Dos entrevistados, três ingressaram na UFSM em outro curso e depois de alguns semestres migraram para outro; os outros três continuaram no curso em que ingressaram inicialmente na Universidade. Dos seis participantes, dois moravam na Casa do Estudante, um morou e no momento não mora mais, e três residiam na cidade de Santa Maria (RS), e devido a isto, não necessitaram solicitar pedido de moradia. Cinco dos estudantes ingressaram pelo sistema de cotas raciais, dentro da

reserva para pretos e pardos e baixa renda, e um ingressou pelo sistema universal, pois não concordava com o sistema de cotas. A maioria dos estudantes participantes declara que ao ingressar na Universidade, tiveram informações iniciais que poderiam ter acesso às políticas de permanência que a UFSM oferece, desde que preenchessem os requisitos dos editais. Todos os colaboradores participavam de Projetos de Pesquisa, Extensão ou Estágio.

Ao longo das entrevistas, surpreendi-me com algumas perspectivas sobre o tema que provocou em mim algumas desnaturalizações. Considero importante que tenha ocorrido o olhar sobre todos os pontos de vista, por exemplo, ser negro e ser contra a política de cotas. Sou a favor das políticas de cotas, porém, cabe a mim procurar entender as razões que levam a pessoa que seria beneficiada com a política de cotas, ser contrária. Durante as entrevistas e transcrições, também pude rememorar minhas experiências, quando ingressei com a idade da maioria dos entrevistados, no ano de 1996, na UFSM: possuía outra forma de compreender o mundo e os acontecimentos que me afetavam, diferentemente do presente.

Em alguns trechos das entrevistas revivi um pouco da minha trajetória acadêmica, identificando-me com os fatos relatados, onde em cada entrevista pude rememorar algumas experiências e percepções semelhantes a dos participantes. Desse modo, as pesquisas que realizamos são indagações que possuímos e pretendemos respondê-la. Depois de colhidos os dados das entrevistas, refleti sobre as motivações que me levaram a realizar o presente trabalho e percebi que os motivos que me levaram a essa pesquisa estão ligados ao meu percurso acadêmico, minhas opções políticas e de trabalho, ou seja, de ser e atuar no mundo.

Assim, parte-se para o conteúdo das entrevistas, que considero parte principal desta pesquisa. Inicialmente, apresento rapidamente os participantes, que com imensa generosidade e boa vontade aceitaram colaborar comigo no presente trabalho. Cada entrevista apresentou pontos aprofundados que estão incluídos nos objetivos específicos e que respondem à questão da presente pesquisa. Os pontos relacionam-se com a percepção sobre as políticas de permanência, as relações dentro do ambiente acadêmico, as relações com colegas e professores.

Francisco José (Dragão do Mar), graduando do curso de História – Licenciatura Plena declara-se negro, trinta anos, possui Benefício Socioeconômico. Trabalhou por alguns anos e depois decidiu cursar uma graduação, ingressou no

ano de 2014 na UFSM pelo sistema de cotas, no curso de Ciência da Computação, fez alguns semestres, mas não concluiu, pois precisava trabalhar para se manter e não conseguiu conciliar graduação e horário de trabalho. Com o apoio da mãe, fez novamente o ENEM e passou para História no ano de 2017 pelo sistema de cotas raciais. Atualmente, devido ao apoio de sua mãe, não precisa trabalhar, participa de Projeto de Pesquisa e recebe bolsa.

Luís Gama é também estudante do curso de História. Declara-se pardo, é da cidade de Garibaldi (RS), dezanove anos, ingressou na UFSM no ano de 2017 pelo sistema de cotas raciais e continua no mesmo curso. Também é bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), mora na CEU II, possui Benefício Socioeconômico. Durante o Ensino Médio trabalhou no contraturno para poder ajudar em casa. Quando foi aprovado na UFSM, não tinha conhecimento sobre as políticas de apoio à permanência dos estudantes, pensava em procurar um trabalho para se manter e poder estudar, uma vez que sua família não poderia custear as despesas para mantê-lo somente estudando em outra cidade.

André Rebouças cursa Engenharia Civil, se declara negro, é da cidade de Caxias do Sul (RS), vinte e dois anos. Relata que durante seu Ensino Médio realizou o curso de pedreiro pelo SENAI, recebendo uma bolsa de meio salário mínimo. Seu pai é pedreiro, semi-analfabeto, sua mãe é do lar e cursou até o terceiro ano do Ensino Fundamental, expondo que os pais sempre apoiaram suas decisões em relação aos estudos (sair para cursar uma graduação). Quando fez o vestibular (último da UFSM, antes da adoção do SISU), foi procurar informações para saber como se manteria, caso fosse aprovado. Ingressou na UFSM em 2014, continua no mesmo curso, faz estágio, mora na CEU II, possui Benefício Socioeconômico, ingressou pelo sistema de cotas raciais.

Carolina Maria de Jesus é estudante do curso de Medicina, se declara parda, é da cidade de Santa Maria (RS), vinte e quatro anos, ingressou no ano de 2016 na Universidade, faz estágio, não possui Benefício Socioeconômico e ingressou pelo sistema de cotas raciais. Passou três anos se preparando e realizando vestibulares e ENEM. Cursou todo o Ensino Fundamental e Médio em escola pública e desde o Ensino Médio vendeu semijóias para poder complementar a renda da família.

Marielle Franco ingressou na UFSM em 2014 no curso de Matemática, mudando, em 2016, para o curso de Educação Especial. Declara-se negra, é da

cidade de Santa Maria (RS), possui Benefício Socioeconômico, não ingressou pelo sistema de cotas raciais, participa de Projeto de Extensão, frequentou o Ensino Fundamental e Médio em escola pública e para poder cursar a graduação, depende de bolsas de estudo ou de trabalho.

Antonieta de Barros é da cidade de Candiota (RS), tem vinte e cinco anos. Quando veio para a UFSM foi para fazer o curso de Técnico em Eletromecânica no CTISM, e após concluir o curso, ingressou no curso de Engenharia de Controle e Automação, onde não concluiu, migrando para o curso de Agronomia. Se declara negra, morou na CEU II, possui Benefício Socioeconômico, ingressou pelo sistema de cotas raciais e participa de Projeto de Pesquisa.

7.1 INGRESSO NA UNIVERSIDADE E AS PRIMEIRAS PERCEPÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA

Ao realizar os questionamentos nas entrevistas, abrem-se novas perspectivas de compreender as experiências por nós vividas. A compreensão de como formamos nossa cosmovisão através dos sentidos que damos às nossas experiências, pela rememoração, é o que nos faz reconhecer o itinerário de nossas vidas, assim, articulando uma forma mais consciente de nossas heranças, experiências formadoras, grupos de convívio, valorizações, etc. (JOSSO, 2010). Ou seja, a partir de cada novo relato que se faz da vida, pode-se aperceber-se de novos elementos que estão presentes nas experiências e que fazem parte da formação social de cada sujeito.

Ao questionar um dos participantes sobre a eficácia da política de cotas, se realmente teria auxiliado em seu ingresso no Ensino Superior, deparei-me com sua fala que poderia ser confundida com a minha, quando tinha a mesma idade. Tenho consciência de que sou de família branca, mas as histórias se entrelaçam por ser branca e pobre, tendo ciência do quanto é difícil romper barreiras para acessar direitos que seriam de todos, mas que são privilégios de determinadas classes sociais, por isso possuo o dever de saber o quão é mais difícil para as pessoas pobres, negras, pardas ou indígenas romper tais barreiras e acessar seus direitos.

Eu entrei no ano de 2014, pelo vestibular, *né*. Penúltimo vestibular que teve. E eu entrei no curso de Matemática, Bacharelado. Quando eu cheguei aqui, eu vi um outro mundo, outros olhos. Nossa, como a Universidade é grande, meu Deus quanta gente. No começo foi muito bom assim. (Marielle, entrevista 06/02/2019).

Começo apresentando o relato de Marielle em sua entrada na Universidade, demonstrando o seu encantamento com o universo novo que se apresenta, as expectativas que se projetam, as rupturas com o sistema da escola que se aproxima de uma relação paternal, um universo amplo de diversidade cultural, várias etnias, culturas, classes sociais que se encontram em um determinado local, exercendo deslumbramento e ao mesmo tempo um receio de lidar com tantas possibilidades de experiências sociais. “Aprender o ofício de estudante significa que é necessário aprender a se tornar um deles para não ser eliminado ou auto eliminar-se porque se continuou como um estrangeiro nesse novo mundo” (COULON, 2008, p. 31).

O estudante, portanto, precisa ter consciência, ao ingressar no meio universitário, das quebras de paradigmas que irão acontecer neste ambiente, pois é um local que estimula a autonomia dos sujeitos. É um local onde o professor não irá revisar o caderno para ver se copiou o conteúdo da aula ou vai entrar em contato com os pais por causa da frequência (COULON, 2008).

As políticas de cotas para acesso e permanência no Ensino Superior e Técnico auxiliam também na permanência do estudante no ensino, pois muitos alunos cotistas convivem com a realidade do trabalho no Ensino Médio para auxiliar a família e poder estudar. De outra forma, seria inviável para o estudante de baixa renda completar alguns cursos de graduação que possuem cargas horárias em dois turnos.

A política de cotas me auxiliou sim, porque eu vim de escola pública. Durante grande parte do meu Ensino Médio e todo meu Ensino Fundamental eu trabalhava no contraturno. Então, assim, eu não tinha muito tempo para estudar, eu não tinha muita estrutura, eu não consegui fazer cursinho e eu sei, eu sou uma pessoa que eu me esforço assim, mas eu sei que não conseguiria entrar numa Universidade por conta disso. Pelas preocupações que eu tinha, e que muitas pessoas não têm, por isso elas conseguem acessar mais, com maior facilidade esse ambiente do que pessoas como eu. (Luís, entrevista 11/12/2018).

Através das entrevistas rememorei as experiências que tive no Ensino Médio, quando também tive que trabalhar no turno inverso para ajudar em casa e poder estudar. No ano de 1996, com dezenove anos, quando fui morar em Santa Maria

(RS) para estudar na UFSM, contei na época com ajuda de uma amiga que era professora na mesma instituição, ficando em sua casa por um período até encontrar um emprego e um lugar para morar, pois só poderia ficar na cidade e fazer a graduação se encontrasse um emprego para me manter.

Quando eu entrei na UFSM, eu tinha a perspectiva de passar numa Universidade, mas ao mesmo tempo não sabia como ia me manter porque a minha família é uma família humilde e a gente é de baixa renda e então os salários dos meus pais somados juntos não ultrapassam dois mil e alguma coisa. Então não daria para eles me manterem na Universidade. (Luís, entrevista 11/12/2018).

Durante o semestre na Universidade, encontrei colegas que moravam na Casa do Estudante, que tinham Bolsa Assistência e que foram me passando informações. Naquele tempo, não tínhamos acesso amplo às mesmas, devido a carência ou falta da Internet para obter certos conhecimentos e dados. Também era um período (década de 1990) em que não havia uma política de governo preocupada em manter estudantes de baixa renda no Ensino Superior.

Com relação às Bolsas, foi uma amiga minha que também entrou aqui, entrou antes de mim e ela trabalhava no Arquivo e ela ia sair do arquivo porque ela conseguiu uma Bolsa de pesquisa e como eu precisava de uma Bolsa para me manter, ela me indicou. Eu fiquei no lugar dela. Então minha primeira Bolsa aqui foi no Arquivo. Mas antes de ela me indicar, eu estive na PRAE, né, só que assim, foram muito vagas as informações: ahh tem que esperar. Passa aqui outro dia, outra semana, daqui um mês quem sabe a gente tenha uma Bolsa disponível. (Marielle, entrevista 06/02/2019).

Então, fui aprendendo aos poucos e quando surgia a necessidade, comentava com os amigos e colegas, e assim, ia descobrindo os caminhos para procurar os benefícios que a Universidade oferecia. Também, foi no mesmo período, mais precisamente na metade do semestre, que descobri que poderia fazer as refeições no RU com desconto, quando já estava apavorada para achar um lugar que eu pudesse pagar e me manter na cidade. O relato de Marielle retrata o apoio que existe entre os colegas que já estão no ambiente acadêmico, que possuem mais experiências e repassam informações para os calouros. Observa-se que existe uma rede de apoio que não é a oficial da Universidade.

O relato de Luís, os percursos dele na chegada à Universidade são semelhantes aos meus, pois também veio de família humilde que não poderia arcar com as despesas de um filho estudando em outra cidade.

Foi posteriormente, depois da confirmação de vaga. Eu vim para cá, eu confirmei a vaga. Eu estava procurando alguma coisa para trabalhar aqui. Daí eu vim um dia para cá, procurei um emprego, fui fazer uma entrevista de uma Bolsa. Nem tinha começado a faculdade direito. E daí nisso (...) eu estava conversando com algumas pessoas que já estudavam aqui e me falaram sobre à Casa do Estudante e sobre o RU. E eu fui entrar em contato, assim, conversando. Fui lá na PRAE, conversei, eles me mostraram a estrutura, eles me guiaram porque eu era de menor, eu não poderia ficar com os estudantes de maior idade, então eles tiveram toda a sensibilidade de me mostrar e de me acolher aqui. (Luís, entrevista 11/12/2018).

Para a estudante Antonieta, foi alguém da família que veio estudar na UFSM e que apresentou as possibilidades que tinha para estudar, evidenciando a importância de alguém do meio familiar que já tenha estado em contato com o ambiente do Ensino Superior.

Eu vim para cá primeiro fazer um curso técnico e daí, até então, assim, como venho da região da campanha mais para baixo, não sabia que existia Santa Maria, o que tinha e como fazia. Daí depois veio uma tia fazer Mestrado aqui, daí tomei ciência do que tinha nessa região. Mas quando eu vim para cá, também, a gente estava numa situação econômica bem desfavorável em casa. Lembro que o incentivo da mãe era: ou tem Casa do Estudante, tem vaga para ti ou tu não ficas. E também tinha preocupação, porque eu vim com dezessete anos, então, daí, na Casa do Estudante tem os apartamentos e tem a União Universitária, e na União eu não poderia ficar, tinha todo o negócio de proteção. Tem um apartamento para ti ou um quarto ou tu não ficas. (Antonieta, entrevista 21/03/2019).

Observa-se que ao analisar os relatos de vida e relacionar com a teoria de Pierre Bourdieu sobre o capital cultural e social, podem-se ter exemplos dos efeitos prejudiciais que a falta desses capitais pode exercer na vida dos estudantes. O capital social consiste em um conjunto de recursos que são ligados às redes de relações sociais, sendo duráveis, podendo ser institucionalizadas ou não. São as redes de amizades com “vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns, mas também são unidos por ligações permanentes e úteis” (NOGUEIRA; CATANI, 2007, p. 67).

A noção de capital cultural de Bourdieu foi formulada nos anos 60 para explicar as oportunidades desiguais de sucesso escolar de alunos pertencentes a diferentes meios sociais. O sociólogo explica que crianças pertencentes às classes sociais superiores herdaram um patrimônio cultural diversificado e que consiste em um conjunto formado por estruturas mentais (maneiras de pensar o mundo), “domínio da língua culta, cultura geral, posturas corporais, disposições estéticas, bens culturais

variados (livros e outros materiais de cultura, etc.)”, os quais se transformam em vantagens, uma vez investidos no mercado escolar. Contudo, só é possível, porque existe um sistema escolar legitimado pelo Estado que elege esta cultura como referência, assim, legitimando através de certificados escolares, através de avaliações baseadas nessa cultura “legítima” (CATANI et al., 2017, p. 103).

A divulgação das políticas de apoio é importante nos primeiros momentos de contato com os estudantes que ingressam na Universidade, pois muitos são de outras cidades, com pouca informação, e por serem oriundos de famílias mais humildes, não possuem informações e nem sabem a quem recorrer para apoiar seus filhos.

Eu cheguei aqui, assim, não tinha muita perspectiva das políticas da Universidade e quando eu entrei em contato com essas políticas eu achei esplêndido, assim sabe, porque eu tenho alimentação, eu tenho casa, eu não preciso me deslocar para meu local de estudos. Tenho estruturas que são boas, assim, elas podem ser melhoradas, mas boas. (Luís, entrevista 11/12/2018).

No caso de André Rebouças, como ele mesmo se define “precoce” (diria determinado) foi diferente, talvez devido às políticas de permanência aos estudantes, projeto de governo na primeira metade da segunda década dos anos 2000, tendo, portanto, uma visibilidade maior, ampliação e aprimoramento. Quando o estudante realizou a inscrição no vestibular foi procurar informações para saber se tinha algum apoio para vir estudar.

Depois que eu fiz a inscrição, eu fui atrás porque eu queria saber como iria me manter caso eu passasse. E daí, *tá*, eu peguei e fui atrás e descobri que tinha. Então eu peguei a documentação necessária já, a partir desse ponto, para ficar a par se eu passasse. Eu era muito, como eu vou dizer, precoce em algumas ações que fazia, então eu pegava e já tinha deixado pronto. (André, entrevista 12/12/2018).

Porém, não se pode pegar um caso isolado, de quem decide fazer algo e teve êxito em se preparar com poucas condições e generalizar, como muitos críticos das políticas públicas de cotas fazem alegando que a meritocracia seria mais justa para ingresso ao Ensino Superior.

Quando entreguei a documentação eu tinha que passar por uma banca na qual eles avaliariam se realmente tu eras negro ou se tu estavas dentro da cota especificada. Então, tu tinhas que declarar que tu eras negro, pardo ou indígena. E foi um momento que eu me senti bem acolhido na Universidade, que foi bem tranquilo, foram bem paciosos, eu estava nervoso, porque era a primeira vez que eu estava vindo para Santa Maria, porque eu não conhecia nada aqui. (André, entrevista 12/12/2018).

Conforme o relato de André existe a preocupação por parte da UFSM em acolher e tornar tranquilo o processo de confirmação do conteúdo declarado, no momento de inscrição do processo seletivo, no que diz respeito às cotas raciais. Entende-se que é um momento delicado, por se ter um caráter investigativo e subjetivo, pois a definição de raça no Brasil é por traços fenóticos, causando alguma confusão quando o declarante pardo não possui traços fenóticos negros de um de seus genitores, podendo no caso interpretativo de um examinador, ser reprovado. Essa situação possibilita brechas nas normativas das instituições sobre quem é descendente de afro-brasileiros⁸.

Nas entrevistas, todos os participantes afirmaram que tiveram informações sobre as políticas de permanência no momento do ingresso na UFSM, uns por meio de canais institucionais e outros por meio de amigos. Percebe-se que existe a preocupação institucional em divulgar as políticas de apoio ao estudante de baixa renda, principalmente no momento de confirmação de vagas e matrículas, conforme relato dos entrevistados.

Entrei pela chamada oral na Ciência da Computação e teve todo aquele processo e nisso na saída do processo, estavam com os panfletos distribuindo para a gente. É uma coisa que achei bem positiva. Daí distribuíram esses panfletos e ali tinham umas datas dos dias e locais para buscar o auxílio socioeconômico. Eu lembro que fiz isso, até antes de começar a graduação na época. (Francisco José, entrevista 03/12/2018).

⁸ **‘A vida inteira eu fui uma coisa e, no único momento em que isso me ajudaria, não fui reconhecido’**: Luan teve a matrícula na UFRGS rejeitada após comissão de aferição de cotas raciais contestar sua autodeclaração. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2018/04/a-vida-inteira-eu-fui-uma-coisa-e-no-unico-momento-em-que-isso-me-ajudaria-nao-fui-reconhecido/>> Acesso em: 03 jun. 2019.

Tensão racial: fraudes nas cotas levam universidades a discutir quem é negro: Em 2016, a UFPel desligou 26 alunos de Medicina que teriam mentido na autodeclaração étnica. Já a UFRGS investiga 345 casos suspeitos. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2017/11/tensao-racial-fraudes-nas-cotas-levam-universidades-a-discutir-quem-e-negro-cj9juc3h405un01pjbw00er1m.html>> Acesso em: 03 jun. 2019.

No curso de Medicina, a estudante Carolina relatou que o Diretório Acadêmico é que passa informações sobre os Programas de permanência. Quando entrou no curso foram eles que realizaram reuniões e explicaram sobre os Programas de auxílio à permanência estudantil. “Foram poucos os momentos no curso que foi debatido esse assunto, não teve um acolhimento direcionado” (Carolina, 30/12/2018). A estudante fala que não houve apresentação, por parte da coordenação do curso ou do centro, sobre os Programas: “A gente não teve uma apresentação dos Programas que poderiam nos ajudar ou palestras, enfim, isso não”. Segundo ela, as informações que eles possuem são devido aos alunos irem atrás para saber.

Eu acho que o curso por ter todo esse histórico de ser um curso elitista, ele não se importa muito com isso. Agora o Diretório que é formado por alunos, assim, geralmente mais carente, que buscam essas questões, quando eles têm conhecimento dessa parte, eles nos passam sempre. (Carolina, entrevista 30/12/2018).

Em geral, a visão que os entrevistados possuem das políticas de acolhimento são boas, mas ressaltam que é preciso aperfeiçoá-las. Para a estudante Antonieta, “a UFSM cumpre o papel de ter a cota e tal, mas ainda peca um pouco na questão do acolhimento”. Para ela, a instituição deveria aprimorar o amparo na questão racial, “perceber que essa pessoa que chega, ela vem de uma realidade bem complicada, bem distante desse paraíso que parece ser a Universidade. Então, eu acho que precisaria mais esse acolhimento” (Antonieta, entrevista 21/03/2019).

Quanto à Casa do Estudante, ao Restaurante Universitário e a assistência da PRAE com outras políticas de apoio como serviços de transporte e aquisição de material, os estudantes entrevistados relatam que acham bom, mas porém, alegam que precisam ser aprimorados.

Em relação ao auxílio do material pedagógico, eu pedi uma vez que era para desenho técnico que a gente tem na engenharia. Que às vezes a professora pedia: - eu quero a lapiseira tal, quero isso, tipo, determinava o grafite, a marca que a gente tinha que ter. Então, como eu não tinha condições e o material era mais caro, eu resolvi pedir ajuda da PRAE e consegui também esse benefício. Então, em relação a questão dos benefícios, não tenho que me queixar. Eu gosto bastante, assim, porque permite que o aluno possa sair um pouco fora do seu dia-a-dia e poder visitar outras coisas, por exemplo, outro Estado, mas que por um fim acadêmico, para apresentar trabalho, para conhecer novas pessoas no meio, para ver como é que anda o mercado de trabalho, conhecer profissionais, fazer um network ali com as pessoas. Eu acho legal isso.

Então, nessa questão dos benefícios, para mim, a UFSM está de parabéns. (André, entrevista 12/12/2018).

Em relação à assistência pedagógica, observa-se que há pouca informação sobre a existência do CAED e quando existe a informação sobre sua existência, informam que é de difícil acesso, como relata Carolina: “Para nós é passado que é algo muito distante e difícil de chegar, daí até eles procuraram por fora o atendimento” (entrevista 30/12/2018). No caso do curso de Engenharia Civil, o estudante André relata que os professores indicam como apoio pedagógico falar com os monitores (estudantes), dizem para enviar e-mail com as dúvidas ou marcar horário para o professor atender na sala dele. Porém, o estudante conta que muitas vezes os estudantes são constrangidos a procurar pelos comentários que fazem em aula.

Às vezes, soltam uma vez que outra: ‘Vocês não venham me perguntar isso aqui porque eu não vou responder. Isso aqui já era para vocês estarem sabendo’. Então, para mim, que estou entrando na graduação, que eu não sei nada, que não tenho uma base alguma e o professor me falar isso, é a mesma coisa de dizer não me procure na sala de aula. Então, dificilmente eu ia tirar uma dúvida com o professor em sala de aula. Na sala dele quando dizia que estava lá, que às vezes não estava, ou dava a entender na aula que não queria que procurasse ele. Isso é sobre o apoio pedagógico que eu tive que era para procurar os monitores. (André, entrevista 12/12/2018).

O estudante André relata que no início da graduação tirava dúvidas com colegas, que se esmerou para entender algumas disciplinas e fazia uma rede de trocas com os demais, relatando que o que o confortava era o apoio de alguns colegas que ele pôde contar durante a graduação. Segundo ele, “foi esse meu apoio pedagógico, tirar dúvidas com alguns colegas que poderia confiar e que não iam me taxar de burro ou de outra coisa por não saber” (André, 12/12/2018). Percebe-se que o estudante por não possuir o capital cultural, tem que se esforçar mais para se equiparar aos demais que vem de um Ensino Fundamental e Médio de escola particular, que possuem acesso mais amplo às ferramentas que possam auxiliar em alguma dificuldade nas disciplinas.

7.2 SER CONTRA OU A FAVOR DA POLÍTICA DE COTAS

Durante a realização das entrevistas, surgiu um item que não tinha avaliado e que poderia estar presente em algumas narrativas de ingresso na UFSM: ser contra a política de cotas. Enquanto pesquisadora sobre políticas de cotas na educação, não avalei a possibilidade de encontrar dentre os colaboradores, alguém que fosse contra as cotas. Foi uma experiência boa, pois possibilitou pensar sob outro ângulo, através da empatia, onde pude ter o olhar de quem é beneficiário e enxergar por outras lentes as políticas de cotas.

Foi uma escolha minha, eu decidi concorrer com todo mundo. Por que eu sendo negra tenho que ter uma cota para mim, será que eu não tenho capacidade de concorrer com todo mundo? Então, foi uma escolha minha e ninguém fez mudar. E tanto que eu achei que não fosse conseguir porque estava chegando ao final da lista dos aprovados e nada do meu nome, até que foi. (Marielle, entrevista 06/02/2019).

Procuro entender o pensamento de Marielle: ela possui suas razões da forma como percebe o mundo. Porém, existe uma enorme desigualdade social em nosso país, suas razões são profundas, são econômicas, racistas, elitistas, preconceituosas devido a uma herança de nossa história escravista, com valores presentes na atualidade. Assim, o Brasil ainda precisa manter as políticas de cotas até, quem sabe, atingir um dia um nivelamento, do ponto de partida de todos os cidadãos ao acesso a direitos básicos. Enquanto existir desigualdades extremas, é preciso realizar uma justiça social por meio da promoção de uma igualdade substancial. Para a estudante Antonieta, antes de ingressar na Universidade ela era contra as políticas de cotas pelos mesmos motivos de Marielle, achava que estavam considerando os negros inferiores. Porém, ao participar de debates sobre as cotas na Universidade, passou a ter outra percepção sobre o tema.

Daí, quando entrei aqui, mudei bastante a visão, conversando com outras pessoas que eram do movimento estudantil, de modo geral, assim, que já tinham passado por esse debate. Daí eu vi como era crucial, de fato assim, por ter essa compreensão de ser pessoas, que vivem marginais da sociedade assim e, com poder aquisitivo pequeno, também porque isso perpassa a cota racial, atualmente, tem uma ligação, para mim, muito forte com a questão de assistência estudantil na Universidade. (Antonieta, entrevista 21/03/2019).

A estudante disserta sobre a diferença no decorrer dos anos do nível de empoderamento dos negros e o número maior destes dentro da Universidade. Quando ela ingressou na UFSM, eram pouquíssimos negros e negras em cursos determinados e eram facilmente identificados. Agora, estão em número maior e em quase todos os cursos.

Então o fato de ter as cotas e ter aumentado com o SISU, facilitou essa diversificação, de entrar pessoas que não teriam possibilidade de entrar normalmente. Para mim é essencial, senão não iria estar aqui. (Antonieta, entrevista 21/03/2019).

A implantação das políticas de cotas e os debates que se formaram sobre o tema é uma oportunidade para discutir as diferenças e reexaminar conceitos de que todo brasileiro é cordial (Sérgio Buarque de Holanda, *Raízes do Brasil*, de 1936) e a existência de uma “democracia racial” (Gilberto Freyre, *Casa-grande & Senzala*, de 1933), presentes nas narrativas encobrindo os efervescentes conflitos sociais gerados pela desigualdade social, racismo, homofobia, religião, que são sufocadas por narrativas oficiais que dão uma unidade do sujeito brasileiro.

Para Souza (2017), após a Segunda Guerra Mundial existiu uma substituição do racismo científico para o racismo implícito do culturalismo que está impregnado no complexo de vira-lata da sociedade brasileira. Antes não tínhamos condições de nos igualarmos com os países europeus desenvolvidos e os Estados Unidos da América por sermos uma miscigenação entre negros, indígenas e brancos. Agora com o culturalismo, não podemos nos igualar devido ao discurso de um nível de moral, superioridade intelectual que é transmitido por este discurso, avalizado por nossos intelectuais e pelo Estado.

Assim, pode-se realizar uma relação com a teoria de Pierre Bourdieu, do capital cultural, em que defende que uma determinada erudição cultural é eleita pelo Estado e permeia a sociedade através das avaliações da educação. Ou seja, se há conhecimento dos conteúdos cobrados na escola, no acesso ao Ensino Superior, que depois vai ser cobrado na disputa pelos melhores empregos, o sujeito que abarca esse patrimônio terá acesso às melhores oportunidades.

Este discurso serve para convencer a maioria da população que não possui acesso às oportunidades e, de certo modo, considere normal essa exclusão, se conformando, pois é da natureza do brasileiro ser desta forma, passivo e vira-lata.

Realizando uma auto-reflexão sobre os efeitos deste discurso, percebe-se que possui eficácia. Quantas vezes deixei de fazer algo porque não me considerava apta, ora por não ter condições intelectuais, ora por achar que era natural que outros, pertencentes a classes sociais superiores, mantivessem privilégios, sem questionar.

7.3 RELAÇÃO COM O AMBIENTE ACADÊMICO

Os entrevistados fizeram elogios às políticas de apoio ao estudante, porém, em relação ao ambiente acadêmico, existem reclamações nas relações entre professores e colegas. Uma coisa é realizar políticas de ingresso e permanência, abrir vagas, oferecer auxílio monetário específicos, de cunho objetivo, outra coisa, é em relação a subjetividade das relações, a aceitação de professores e colegas em relação a diversidade que se apresenta através da implantação das cotas, dos convívios e conflitos que surgem dessa diversidade. Será que o ambiente dentro da sala de aula é preparado para lidar com esta nova realidade? Antes uma realidade planificada entre estudantes e professores, agora várias realidades dentro de uma sala de aula. Segundo o relato de Francisco José:

A única coisa que eu acho que é necessário é uma participação mais assim da Coordenação do curso, dos nossos professores. (...) eles poderiam fazer um atendimento, de repente, fazer um estudo. (...) Quem sabe eles poderiam ter um projeto... uma ideia nova, de estar desenvolvendo uma pesquisa com os cotistas para quem estivesse precisando de um apoio, né, para quem estivesse com uma necessidade de apoio pedagógico ou um reforço nos estudos, nesse sentido. Às vezes faria diferença, né. (Francisco José, entrevista 03/12/2018).

Francisco acredita que seja necessária uma participação maior dos professores em conjunto com a coordenação dos cursos em acolher os estudantes que ingressaram pelas cotas, procurando auxiliar esse aluno nas disciplinas que possuíssem mais dificuldades. Segundo ele, os professores e coordenação acadêmica nunca o procuraram para saber de suas dificuldades dentro do curso. Ele acredita que se houvesse uma atenção direcionada poderia evitar que alguns estudantes abandonem o curso. Para Luís:

Eu sempre, toda a minha vida eu sempre fiquei meio na defensiva. Quando eu venho para um espaço como a UFSM, um espaço que eu estou em contato com pessoas de classes diferentes, de pessoas diferentes de mim, eu sempre me coloco na defensiva e começo a analisar certas coisas. Então, dentro da sala de aula eu tenho uma dificuldade de me expressar, como... sei lá, porque, de certa forma, eu me sinto inferiorizado diante dessas pessoas brancas e eu sempre tento procurar um ponto de referência. (Luís, entrevista 11/12/2018).

Para o estudante de História ficou mais difícil de encarar o ambiente acadêmico depois dos casos de racismos que ocorreram nos anos de 2017 e 2018 na UFSM, onde esses episódios geraram medo e mal-estar na comunidade acadêmica. “Foi difícil para mim estar em contato com essas outras pessoas, porque para mim, qualquer uma podia ser um racista em potencial e eu não saberia distinguir, sabe” (Luís, entrevista 11/12/2018). Para o entrevistado foi muito impactante, mesmo que não tenha sofrido diretamente ato de racismo.

Para Honneth (2009), existem três tipos de desrespeito à integridade da pessoa: violação, privação de direitos e degradação. A primeira diz respeito a violência física que o sujeito sofre; a segunda é a violência por ser excluído da sociedade, uma vez que não pode acessar os mesmos direitos e, por último a violação por pertencer a um grupo que é rebaixado socialmente, estando ligado a estima social, ou seja, que lesa a pessoa nas possibilidades de seu autorrespeito, pois se refere negativamente ao valor social dos indivíduos ou do grupo social a que pertence.

Luís também relata sobre sua apreensão em relação ao ambiente em que é construída a academia, um ambiente com visão branca, visão eurocêntrica. Conta que não possui professores negros, que não tem professores que estudem as relações étnicas dentro de seu curso (História). Segundo ele, é bem complicado, não basta abrir a Universidade para os negros entrarem, precisa ter algo que represente a cosmovisão, a cultura, tanto de negros como de indígenas. Já a estudante Carolina revela que no curso Medicina, quando professores e alguns colegas se referem aos estudantes cotistas, é no sentido de constranger esses alunos.

O que a gente percebe mais é fala de professores e alguns colegas, mas mais de forma a constranger as pessoas, no quesito de que o cotista não vai conseguir acompanhar da mesma forma que os outros colegas. Mas em nenhum momento nós tivemos uma conversa sobre o quão bom é essa inserção de todos na universidade ou programas que possam beneficiar. É mais uma forma elitista de separar mesmo, né. Bem complicado isso. (Carolina, entrevista 30/12/2018).

Observa-se que em alguns centros da Universidade existe resistência por parte do quadro de pessoal, talvez pela falta de informação, falta de debate sobre os benefícios para a sociedade da adoção das políticas de cotas, mas também se pode inferir que exista resistência em lidar com esta nova Universidade pública permeada de diversidade cultural. No curso de Engenharia Civil, o estudante André descreve que ao ingressar na UFSM não sentiu preconceito, mas que, contudo, dentro do curso, alega que foi diferente e que passou por alguns percalços ao longo dos semestres.

Dentro do meu curso, como vim de escola pública e não fiz cursinho, no primeiro dia de aula, inclusive, meus colegas me perguntaram quantas questões eu tinha acertado no vestibular. Uma conversa meio que informal indo para o RU, que é o Restaurante Universitário, e eu não muito inocente, falei as minhas questões, porque não tinha vergonha alguma de dizer quantas questões eu tinha acertado. E daí as pessoas me falaram: 'Quantas questões tu acertou?' 'Eu acertei 62 ou 68, alguma coisa assim, eu não me lembro muito bem, exato, quantas questões eu tinha acertado. Então, eu fiz uma pergunta para eles também: 'Quantas questões precisou para passar?' 'Eu precisei 92; 95; 99'. (André, entrevista 12/12/2018).

O estudante realizou o vestibular em 2014, últimos vestibulares da UFSM antes de adotar a seleção somente pelo SISU. O estudante conta que levou um choque quando descobriu que os colegas que entraram pelo sistema universal tiveram que acertar mais questões do que ele. Segundo seu relato, são estudantes que fizeram cursinho, dois a três anos antes de ingressarem na Universidade, por isso não ficou tão constrangido por ter realizado uma pontuação baixa em relação aos colegas não cotistas. Estas perguntas e relações que os colegas faziam nunca foram identificadas por ele como preconceito, até que depois de um tempo,

(...) teve um processo seletivo de uma empresa júnior da Universidade, do meu curso, e eu tinha passado no processo para ser *treinee*, e eu fiquei sabendo de uma colega, que é muito amiga minha, que ela estava no ambiente de confraternização ali dos estudantes, que é o DACTEC que chamam, e que uma colega não tinha passado no processo e daí veio a outra para consolar e disse bem assim: 'Ah, não fica triste, tu sabes que nesses lugares sempre tem cota'. Então isso é uma das coisas... Eu não descobri de imediato, eu descobri quando estava no terceiro semestre de como é que as pessoas falavam de mim quando eu entrei na Universidade. Então, foi uma coisa bem difícil de digerir porque foi uma coisa meio que velada. Na verdade, foi velado isso. (André, entrevista 12/12/2018).

André conta que ao ingressar na Universidade sentiu dificuldades para acompanhar as disciplinas. Relata que teve que aprender sozinho, pois não se sentia acolhido pela turma porque era cada um no seu canto, ou em grupos de cinco pessoas. Quem não estava inserido em grupo como ele tinha que tirar dúvidas com o professor e estudar sozinho, porque não era possível tirar dúvidas com os colegas.

Então, foi uma adaptação bem difícil, porque no Ensino Médio a gente tem tudo meio que mastigado, digamos assim, *né*. E o professor te dá um resumo prontinho para ti e ali não, o professor, na graduação, ele já te dá uma base. Ele já diz assim no primeiro dia: 'Aqui eu vou dar só a base para vocês, o restante vocês se virem, porque a partir de agora eu vou tirar dúvidas'. (André, entrevista 12/12/2018).

Esta narrativa remete ao que Coulon trata em sua obra "A condição de estudante" (2008), em que aborda sobre as dificuldades que os estudantes passam ao entrar no Ensino Superior, afirmando que existem várias rupturas simultâneas, como nas condições de existência, na vida afetiva (morar longe da família) e sobretudo, conforme o autor, a ruptura psicopedagógica, que é em relação ao papel dos professores que exigem mais autonomia, mas que ao mesmo tempo requer disciplina dos estudantes para gerenciar essa autonomia (COULON, 2008).

Então, para mim, foi uma adaptação bem difícil no início, assim como eu falei que depois que eu descobri que os meus colegas meio que falavam mal de mim, pelo fato de que eu perguntava muito na sala de aula. Que isso para eles, poderia ser algumas dúvidas bobas, então o fato de eu pedir muito durante as aulas, que no meu ponto de vista, o professor está ali para me ensinar. Então, se eu tiver dúvida e ele puder me explicar, eu agradeço, porque eu não gostava de ir com dúvidas para casa. Porque até então eu não sabia muito onde pesquisar, onde pegar a documentação. Mas daí depois fui pegando o jeito, o professor foi explicando: Olha, pega tal livro, vai te dizer isso, isso. (André, entrevista 12/12/2018).

O estudante André fala na entrevista que aos poucos foi sentindo uma rejeição de alguns colegas por conta de fazer muitas perguntas em aula, "(...) por que que ele está aqui se ele não sabe nada, por que ele só sempre fica tirando dúvida, fica fazendo umas perguntas idiotas".

Mas pelo fato de eu ser um aluno muito, como é que posso dizer, com dúvidas, digamos assim, meus colegas me julgaram. Me julgaram por eu não ter uma base forte, digamos assim, como eles. Porque minha base que eu vim direto do Ensino Médio, não era boa. Sendo bem sincero, a escola pública, hoje em dia, ela não é tão boa quanto era antigamente. Então, acontece que eu tive bastante dificuldade sim e eu era esforçado, isso eu admito, mas foi uma das coisas que eu fiquei sabendo. (André, entrevista 12/12/2018).

Observa-se que neste cenário, os estudantes originários de classes populares e médias, no Ensino Superior, são julgados segundo uma escala de valores das classes privilegiadas, a qual a maioria dos professores tem sua origem social e “que assumem de bom grado, sobretudo, se o seu pertencimento à elite datasse de sua ascensão ao magistério”, não havendo empatia com os estudantes que destoam do grupo majoritário ao qual possui afinidade (NOGUEIRA; CATANI, 2007, p. 54-5).

A partir da hostilidade dos colegas, o estudante começou a mudar seu comportamento para ser aceito, porém, viu que não adiantou. Então fez um balanço com as experiências negativas e começou a procurar as pessoas com quem se identificava. A partir do terceiro semestre, suas notas começaram a melhorar, se equiparando com os demais colegas. Segundo seu relato, desde então, seus colegas começaram a fazer perguntas, tirarem dúvidas, sendo que antes o consideravam uma pessoa burra, que não era inteligente, uma ameoba, assim como eles diziam, e como ele expôs, ignorou a situação ocorrida e os ajudava, agora sentindo-se mais tranquilo com sua turma. Até que no final de 2018, no término do nono semestre, um professor proferiu um discurso em aula contra as cotas que constrangeu André.

Em relação a professores, esse semestre, que eu tô no nono de Engenharia, foi uma coisa bem pesada que aconteceu, que um professor, depois das eleições, teve um acesso, um senso crítico, digamos assim, de raiva, não sei, porque veio dar aula, após o primeiro turno onde sobrou candidatos nada bons para se escolher e falou que era contra as cotas raciais e tudo mais, e foi uma das coisas que mais me chocou, porque eu nunca tinha escutado isso de um professor até então. (André, entrevista 12/12/2018).

O estudante alega que a situação foi bem chocante, onde se encontravam em torno de cinquenta estudantes em uma sala, dos quais três eram negros. “Só que no momento que ele disse que era contra eu olhei para meus colegas e a maioria estava concordando com aquilo”.

E assim, algumas pessoas começaram a me olhar dentro da sala de aula porque a única pessoa que era negra e que era cotista... na verdade tinham três, três negros na sala de aula, três cotistas. Na verdade, eram dois cotistas, uma não sei se ela não passou pela universal porque eu conversei com algumas pessoas e algumas preferiram passar pela universal por medo de sofrer preconceito. Então aconteceu que esses três passaram pelas cotas raciais, mas o único que ainda era menos favorável, digamos assim, com menor poder aquisitivo era eu. Então as pessoas me olhavam, porque eu sou o único da minha turma que moro na Casa do Estudante. (André, entrevista 12/12/2018).

O comportamento do professor em aula, de certa forma, autoriza os colegas a hostilizarem os estudantes cotistas. Entende-se que as pessoas tenham suas posições perante determinados assuntos, porém, se a pessoa é um professor (uma autoridade) dentro de sala de aula e, de certa forma, um mediador naquele ambiente, deveria ter mais cuidado, pois seu comportamento autoriza outros que agredem a integridade moral dos colegas que pertencem ao grupo minoritário.

Outro aspecto que André apresenta é em relação aos que moram na Casa do Estudante e que segundo ele, muitas pessoas olham com preconceito para quem mora na Casa. “Então, tem a questão da marginalização da Casa do Estudante também. O pessoal acha que lá é... Então, pessoas que são muito necessitadas, que não podem ter nada e que, como é que posso dizer, lá é só festa e bebedeira e rola de tudo lá na Casa do Estudante” (André, entrevista 12/12/2018). A questão principal que o estudante relata é sobre ser aceito, afirmando que teve que provar que merecia estar ocupando aquele lugar na academia. Não bastava passar no vestibular, tinha que provar que merecia estar ali.

Para a estudante Antonieta, do curso de Agronomia, a realidade das pessoas que pertencem às minorias políticas é “passar despercebido para tentar concluir o curso” (Antonieta, 21/03/2019). A estudante relata que não há professores negros no seu curso, portanto, não se sente representada no ambiente acadêmico.

É diferente chegar numa professora negra e relatar que houve uma situação e, outra coisa, que falar com uma pessoa branca, por mais que tenha uma boa vontade, uma inserção dentro do movimento, falta a questão emocional, que é o que abala, basicamente. E isso, a Universidade não faz, essa importância da institucionalização das coisas, né. Porque eu falar com uma professora é uma coisa, o diretor do centro, falar com o professor é outra coisa, o reitor para falar, o vice falar. Uma coisa, que infelizmente é hierárquico e não vai mudar enquanto não houver uma mudança de cima para baixo. (Antonieta, 21/03/2019).

Os relatos dos estudantes em relação ao ambiente acadêmico demonstram que é preciso haver um movimento institucional que agregue as coordenações de cursos e professores para debater sobre a importância das cotas, que possibilite contribuir para um melhor acolhimento dos estudantes oriundos das políticas públicas de acesso à educação superior.

Conforme Honneth (2009, p. 216), a privação de direitos e a exclusão social, representam, além da limitação violenta da autonomia pessoal, o despertar do sentimento de pertencer ao mesmo *status* (grifo do autor) de um mesmo parceiro, em pé de igualdade, exemplo: das relações que os estudantes cotistas possuem com os colegas. Desta forma, a negação das pretensões de acesso pleno a seus direitos significa uma agressão nas suas expectativas de ser reconhecido como sujeito capaz. Portanto, o estudante que ingressa pela política de cotas na instituição deve receber aporte para que se equipare aos demais colegas.

Corroborando ainda Honneth (2009, p. 216) que as desigualdades relatadas dentro no ambiente acadêmico “de maneira típica, vai de par com a experiência de privação de direitos, uma perda do autorrespeito, ou seja, uma perda da capacidade de se referir a si mesmo como parceiro, em pé de igualdade na interação com todos os próximos.

Neste sentido, relacionando com a crítica de Pierre Bourdieu em relação ao sistema escolar na França, pode-se associar com o sistema de ensino superior no Brasil, pois ignora, “no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais” entre os estudantes das diferentes classes sociais que estão presentes dentro de uma sala de aula (NOGUEIRA; CATTANI, 2007, p. 53). Segundo os autores, “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais da cultura”, complementam Nogueira e Cattani na página 54.

7.4 TROCA DE CURSO

A troca de curso é frequente dentro do ambiente acadêmico, podendo-se dar por vários motivos, no entanto, cabe fazer uma reflexão sobre os casos em que os estudantes não encontram acolhimento no curso devido a estrutura, a relação com

professores e colegas. Alguns entrevistados relataram suas experiências e os motivos que os levaram a trocar de curso. Este item nos remete às indagações que surgiram nos dados apresentados do AFIRME sobre as evasões.

Francisco José iniciou a graduação em Engenharia e Ciência da Computação, porém, precisava trabalhar, mas como o curso era em turno integral, foi um dos obstáculos para poder continuar estudando.

Pegava de manhã e ia até seis e meia da tarde tendo aula. Estava bem puxado. Daí precisava de uma Bolsa, tinha que dar um jeito, o que vou fazer?! Vou ter que trocar de graduação? Daí eu conversei com a mãe, que é a pessoa da família que me apoia, por assim dizer, e disse: 'Vou trocar de graduação', daí que vi que eu perdi um que fiquei ali (Engenharia e Ciência da Computação). Vou fazer o ENEM de novo, vou passar, acho que mudar para História ou outra que eu tenha a possibilidade de ficar com uma tarde para conseguir um estágio ou trabalho. (Francisco José, entrevista 03/12/2018).

Ao ser questionado sobre a relação com os professores do curso de Engenharia e Ciência da Computação, o estudante conta que esta era difícil e que no novo curso se sente melhor. "(...) Me sinto acolhido, sabe. Diferente dos professores da Engenharia, que eram uns brutos, assim, aqui o pessoal é bem mais tranquilo. Os professores são mais acessíveis. Na Engenharia eram bem grossos mesmo, assim" (Francisco José, entrevista 03/12/2018).

Para Marielle, no início do curso de Matemática tudo parecia ser um mar de rosas, mas relata os obstáculos no decorrer do curso:

Eu fui bem acolhida, tanto pelos veteranos, quanto pelos professores, pelos colegas. Contudo, com o passar do tempo, as dificuldades foram se apresentando: não conseguia acompanhar o conteúdo das disciplinas. Só que eu não conseguia, assim, entender o que eles estavam passando, porque tinha horas que parecia ser tudo fácil, mas depois vinha uma dificuldade imensa que eu não conseguia sair do lugar. (Marielle, entrevista 06/02/2019).

As relações dentro de sala de aula são subjetivas, pois abarca um universo de diversidades, histórias de vida, dificuldades, dramas familiares, econômicos, de saúde, etc., que estão presentes dentro de um espaço físico, sendo necessário que a instituição de ensino tenha consciência dessa pluralidade para melhor aproveitar o desempenho dos estudantes, professores e melhor destinação dos espaços.

O apoio dos professores era assim: ‘- Oh, se tu sabes, sabes. Se tu não sabes, não sabes’. Tu tens que saber argumentar para poder contestar. Tem professores que não aceitam tu chegar lá com uma questão por fazer, tem que levar, pelo menos, uma base que tu tenhas feito para ele poder te ajudar, e é assim até hoje porque os colegas que entraram comigo, de uma turma de cinquenta, dez se formaram. Sabe, eu acho isso um absurdo. O que que está acontecendo? Por que que isso aconteceu? Então, eu acredito que o apoio dos professores é nulo, não tem nenhum lado humano com os alunos. E é muito assim, ohh... eu sei mais que o outro. Então, ninguém te ajuda, é cada um para si e, é isso. (Marielle, entrevista 06/02/2019).

A relação entre professores e colegas, descrita na entrevista de Marielle, exemplifica o professor da crítica de Bourdieu, aquele que exige um certo conhecimento dos discentes, mas sem procurar entender de qual contextos os sujeitos que estão em sua aula pertencem: se vieram de escola pública ou privada, qual os graus de dificuldades que possam apresentar. Planificam a turma através do nível de exigência adotado nas avaliações, o qual considera adequado para sua disciplina, sem ao menos, procurar ver as reais possibilidades de sucesso de todos os estudantes (NOGUEIRA; CATANI, 2007).

Antonieta fez o Técnico em Eletromecânica no CTISM, e após completar o curso técnico, ingressou no curso de Engenharia de Controle e Automação no Centro de Tecnologia (CT). Fez dois anos e foi para o curso de Agronomia. “Na verdade, eram duas coisas que eu sempre gostei, a parte mais agrícola e a parte metal-mecânica. Tentei uma, não deu certo, fui para a outra” (Antonieta, 21/03/2019). Ao ser questionada sobre o motivo que não deu certo o curso de Engenharia de Controle e Automação, a estudante alega que foi por “falta de identificação, falta de apoio, falta de companheirismo dos colegas do Centro. Assim, em questão de convivência, eu achei o CT bem pior que o CCR - Centro de Ciências Rurais (Antonieta, entrevista 21/03/2019).

A estudante conta sobre a relação entre os colegas dos dois Centros, fala sobre a formação dos grupos e visão cultural e social.

Bem pior assim porque é aqui, nas rurais, tu trata muito essa questão que tu tens que ser grosso, tu tens que ser igual ao teu avô, para estar na moda. Já lá, é uma questão muito, tem muito forte essa questão de empreendedorismo. Só que entra muitas pessoas com o espírito: eu sou um empresário de sucesso já e daí é uma questão muito econômica, muito forte, assim, que aqui, nas rurais, não tem esse negócio muito... claro tem gente que chega de carrão, com roupinha de marca, sempre super arrumadinho, enfim, mas não é uma divisão de grupos por isso. (Antonieta, entrevista 21/03/2019).

De acordo com a teoria da reprodução do capital social de Bourdieu, observa-se que a descrição do ambiente entre estudantes do CT reúne um grupo social, um *ethos*⁹, que possuem ligações desde a escola, frequentam mesmos clubes, lugares, práticas de esportes, etc., e que se encontram no mesmo ambiente de ensino, no caso Ensino Superior, “que reúnem de maneira aparentemente fortuita, indivíduos tão homogêneos quanto possível, sob todos os aspectos pertinentes do ponto de vista da existência e pertinência do grupo” (NOGUEIRA; CATANI, 2007, p. 10). Assim, ocorrem as trocas legítimas entre os componentes desses grupos planejados, homogêneos, formando seus grupos por afinidade, excluindo quem não faz parte desse universo.

Observa-se que não existe “indício algum de pertencimento social, nem mesmo a postura corporal ou a indumentária, o estilo de expressão, ou o sotaque, que não seja objeto de “pequenas percepções” (NOGUEIRA; CATANI, 2007, p. 54-5). Portanto, evidencia-se que o estudante que não pertence a esse universo, não se veste conforme o grupo majoritário, não possui uma postura corporal e linguística, mesmos hábitos e gostos de lazer, de certa forma é excluído do ambiente, pois isola-se, sente-se inferiorizado, acabando por trocar de curso ou abandonando o Ensino Superior por entender que realmente ali não é seu lugar.

No CT, nas engenharias, acontecia isso, assim. Tinha uns mais, com poder aquisitivo mais semelhante, moravam mais próximo, eram sócios do Dores, coisas assim, então eram amiguinhos, estudaram em colégio militar, particular, então são colegas desde...e por aí vai. Então, lá é mais como eu disse, não vinha me encontrando, porque eu queria aliar as duas coisas que eu gostava e aí os professores não são muito abertos a essa interdisciplinaridade e o negócio muito ali. E daí isso foi saturando, né, porque eu não conseguia sair para fora, não me encontrava nela, nas coisas já estabelecidas ali, e não tinha também amizade ou algo que me encorajasse a seguir. Foi uma sucessão de... um checklist, assim, sendo preenchido. (Antonieta, entrevista 21/03/2019).

Ao analisar a entrevista de Antonieta, Marielle e Francisco José sobre os motivos que os levaram a trocar de curso, observa-se que são relacionados com a falta de identificação, apoio de professores e colegas e a forma como é estruturado o curso. O sistema de ensino, enquanto não entender que dentro de um ambiente educacional existe uma diversidade que precisa ser reconhecida no mesmo patamar

⁹ Significado de *Ethos*: substantivo masculino [Antropologia]. Característica comum a um grupo de indivíduos pertencentes a uma mesma sociedade. Etimologia (origem da palavra *ethos*). Palavra grega. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/ethos/>> Acesso em: 19 jun. 2019.

de igualdade, sem distinção de uma cultura mais erudita do que a outra, ou seja, se a o sistema educacional não atentar para a forma como reproduz as desigualdades sociais, não será um sistema promotor de uma educação libertadora, de mobilidade social e cultural.

7.5 RECONHECIMENTO DE SI

O reconhecimento de si e se afirmar como sujeito de igual patamar moral e de direitos iguais aos outros, é um processo difícil de tomada de consciência desta igualdade. Percebe-se, pelas entrevistas, que os debates que os estudantes participaram sobre questões raciais, contribuíram para a desnaturalização de que alguém, pertencente a classes sociais marginais, não tenha acesso aos mesmos direitos de quem pertença a classes sociais mais abastadas.

O estudante André, para superar a rejeição de alguns colegas nos semestres iniciais procurou pessoas com quem ele se identificava, fez uma análise do quanto estava se distanciando do que ele era para ser aceito pelos colegas, que pertenciam a outros lugares sociais diversos do seu. Nestas reações emocionais de vergonha, a experiência de desrespeito pode tornar-se o impulso motivacional de uma luta por reconhecimento (HONNETH, 2009). Assim, encontrou segurança emocional na sua autoafirmação como negro e impôs sua presença no ambiente em que era hostilizado, provando que era capaz intelectualmente tanto quanto os colegas que o julgavam como incapaz.

Quando eu falo que eu quero falar para as pessoas sobre tudo que passei durante a graduação, para elas não se sentirem acuadas, continuarem no curso, de repente seja até por causa disso, porque antes eu não enxergava esse potencial que eu tinha de transformar a vida de outras pessoas na minha volta e eu fiquei bem contente com isso. (André, entrevista 12/12/2018).

Ao perguntar para Luís como ele se declarava - se preto ou pardo, ele conta que foi um processo de se reconhecer negro de pele clara quando chegou à Universidade e começou a participar de debates sobre questões raciais que contribuíram para seu reconhecimento enquanto negro.

Não, eu me descobri negro recentemente, assim. Eu não... por conta de eu ser um negro de pele clara, eu não me considerava negro. Mas, todo esse processo foi bem demorado, ele foi bem doído, de eu me aceitar como uma pessoa negra, de eu ver a diferença que sou tratado diante de uma pessoa branca, ver o patamar que eu estou diante de uma pessoa branca, então não posso me considerar uma pessoa branca. Então eu me considero um negro, porque não sei se pardo existe, eu não gosto disso. (Luís, entrevista 11/12/2018).

O estudante alega que os debates na UFSM contribuíram para assumir sua origem afro-descendente. O processo de negação de sua descendência iniciou-se na infância. Antes, as discussões que envolviam negros eram negativas. Na Universidade, começou a acompanhar discussões de pessoas se afirmando negras, “de encarar o negro como algo positivo e não negativizado, como eu sempre vinha tendo contato, isso fez com que eu me afirmasse como negro, porque é algo positivo” (Luís, entrevista 11/12/2018). O estudante não se reconhecia como negro, tentava maquiagem os traços fenóticos, como cortar o cabelo bem curto para não aparecer que eram enrolados, pensou em alisar, conforme ele, “queria me embranquecer” porque ser negro era algo negativo. Via o negro em trabalhos inferiorizados, nunca viu um professor negro, um médico negro, “porque sempre foi mostrado para mim como algo negativo”. “E a universidade foi bem decisiva, assim, para mim poder reconhecer pessoas que estão nesses espaços que são referências” (Luís, entrevista 11/12/2018).

A vergonha, presente entre os sentimentos morais, segundo Honneth (2009), possui um caráter mais amplo, “na medida em que ela não se refere à timidez da exposição do próprio corpo, visível e profundamente ancorada no plano antropológico; nela não está definido de antemão por quais aspectos da interação se transgride a norma moral” (HONNETH, 2009, p. 222).

Ainda segundo Honneth (2009), o conteúdo emocional da vergonha consiste em uma espécie de rebaixamento do sentimento do próprio valor; o sujeito, que se envergonha de si mesmo na experiência do rechaço de sua ação, sabe-se como alguém de valor social menor do que havia suposto previamente. Dessa forma, através das interações sociais que o sujeito está exposto em que as referências ao negro são negativas, a sua autoafirmação enquanto negro é permeada pelo sentimento de rebaixamento dentro dessa sociedade racista.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Universidade Federal de Santa Maria ao adotar o Programa de Ações Afirmativas chamou para ela a responsabilidade de instaurar um novo paradigma, que aponte para a reestruturação de um pacto social em âmbito nacional e internacional. Ao implantar o sistema de cotas também trouxe para o debate, no cotidiano universitário a complexidade do tema e as questões da desigualdade social, promovendo assim, a reversão de processos de fortalecimento das desigualdades sociais e manutenção do *status quo* vigente.

Muitas mudanças foram desencadeadas a partir daí, entre elas, a produção de certa consciência de que temos uma dívida social. Mas, as ações dadas, a partir da implementação de políticas públicas para atenuar desigualdades historicamente acumuladas, se não bem pensadas e consideradas em seu contexto e em suas variáveis socioeconômicas e culturais, podem reverter-se em mero cumprimento formal, sem resultados efetivos e consideráveis em termos de qualificação das relações sociais.

Tem-se a consciência de que a temática da pesquisa não foi esgotada no presente trabalho, porém os objetivos pretendidos foram atingidos. Através dos resultados obtidos observa-se que em relação ao objetivo específico dessa pesquisa de reconhecer as políticas educacionais referentes ao acesso e permanência do estudante cotista na UFSM, que existe editais e programas institucionais de auxílio a permanência do estudante na UFSM, e desse modo, a Universidade tem cumprido o papel institucional de oferecer as políticas de permanência aos estudantes, conforme a política nacional estabelecida pelo PNAES. Nota-se, que ao consultar os Programas oferecidos pela PRAE, são oferecidos os auxílios de acordo com as categorias estabelecidas no Programa Nacional de Apoio Estudantil.

Ao analisar e compreender as percepções acerca da qualidade da permanência de estudantes cotistas na UFSM evidencia-se que existe oferta de Bolsas com caráter de auxílio financeiro, moradia e comida, que se caracterizam por ser políticas de cunho prático. Porém, em relação ao cunho subjetivo, verificam-se nas relações sociais dentro do ambiente acadêmico pontos de tensões, e em determinados Centros de ensino. Este ponto é subjetivo, pois se relaciona com a interação entre professores e estudantes, e percebe-se a distância entre oferecer condições materiais e condições subjetivas que é a aceitação no ambiente de novos

entes no contexto acadêmico, do que estavam acostumados a lidar. As tensões sociais relatadas nas entrevistas remetem a crítica de Pierre Bourdieu em relação ao sistema de ensino, em que a educação é tida como redentora de uma sociedade, que através dela é possibilitada a mobilidade social, porém, é reprodutora das desigualdades sociais, não cumprindo com o papel de promotora da igualdade social.

Portanto, existe eficácia na adoção de políticas de oferta de vagas aos estudantes que pretendem ingressar pelo sistema de cotas como também, existe oferta de políticas de permanência por parte da instituição. Em relação à percepção de eficácia das políticas de acolhimento, as impressões obtidas pelas narrativas dos estudantes cotistas mostraram que todos concordam sobre a oferta das políticas de permanência, porém, afirmam que precisam ser aprimoradas, principalmente em relação à ampliação de vagas na CEU.

Ao estabelecer relação entre eficiência e eficácia da legislação educacional e políticas públicas no ambiente universitário (Lei 12.711/2012 e Resolução 011/2007 UFSM), constatou-se que em relação ao ingresso, retenção e evasão dos estudantes cotistas da UFSM, pôde-se observar pelos dados apresentados pelo AFIRME que a evasão e retenção dos estudantes cotistas têm-se mantido estável, em torno de 5% ao decorrer dos anos de implementação das Ações Afirmativas na UFSM e adoção do SISU para ingresso na instituição. Para a UFSM, é significativa a permanência dos estudantes ingressantes cotistas ao longo do período de 2008 a 2016, pois considera que o número de estudantes evadidos são os mesmos que migram para outros cursos (Relatório AFIRME, 2016).

A UFSM, diante das condições atuais e de seu contexto social, apresenta-se em certa medida no aspecto objetivo preparada para receber e acolher os estudantes cotistas. Contudo, observa-se que precisa aprimorar e ampliar suas ações institucionais em relação a esse quesito. Em relação ao aspecto subjetivo, que são as interações humanas no ambiente acadêmico, evidencia-se que a instituição carece de realizar e intensificar políticas para conscientização de seu aporte humano, do seu quadro geral de funcionários, para entender que existe uma nova realidade social e que é preciso compreender que não podem existir retrocessos.

Percebe-se que o Estado brasileiro, na primeira e metade da segunda década dos anos 2000, procurou investir em políticas públicas voltadas para a educação com o intuito de ampliar o acesso para os grupos sociais marginalizados, pensando na abertura de mais vagas e de formas de apoiar a permanência destes novos estudantes. Na área de políticas públicas e educação, é inevitável não falar em direcionamento de políticas de governo, como visto nos capítulos da presente pesquisa. Portanto, cabe salientar que na atualidade, precisa-se ampliar o debate sobre a importância das políticas de Ações Afirmativas, pois são políticas que estão sendo sistematicamente atacadas pelo governo atual, com cortes constantes na área da educação. Ao mesmo tempo em que se precisa debater sobre a qualidade de políticas de acesso e permanência, precisa-se afirmar e ampliar o debate sobre a importância da permanência e aprimoramento das políticas de cotas.

Ao realizar a pesquisa tive a oportunidade de revisitar memórias, experiências, tanto positivas como negativas. Ao realizar as entrevistas e acompanhar os relatos de vida dos participantes, pude rememorar e ressignificar algumas experiências de vida junto com os colaboradores. O contato com as experiências passadas confirmaram o caminho que escolhi de ser e agir no mundo, a partir da educação. Apesar de considerar a obra de Pierre Bourdieu fundamental para analisar a educação, creio que a educação possa vir a ser promotora de igualdade social em nosso país, desde que seja um projeto de Estado.

Por fim quero terminar com uma frase de um colaborador que representa a importância das políticas de cotas na educação para o acesso ao Ensino Superior:

O filho do pedreiro vai virar Engenheiro, e eu estou concretizando esse sonho, porque meu pai era pedreiro em construção civil e eu vou ser agora Engenheiro Civil daqui a pouco tempo. Então, eu sou o primeiro da família a cursar uma Universidade pública. (André, entrevista 12/12/2018).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. L. N. de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100008>. Acesso em: 04 abr. 2019.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.

BOAVENTURA, E. M. A educação nos 50 anos da Constituição de 1946. **Informação Legislativa**, Brasília, ano 33, n. 132, out./dez. 1996. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/176502/000518632.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 25 ago 2018.

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1995.

_____. **Teoria geral da política: A filosofia política e as lições dos clássicos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

BORGES, R. Mulher negra é impactada duas vezes. **[Entrevista disponibilizada em 05 de abril de 2017, na Internet]**. Disponível em: <<http://porquenao.org/conversa-rosane-borges/>> Entrevista concedida a Damaris Souza. Acesso em: 24 jun. 2019.

BOURDIEU, P. **As economias das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854. **Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Município da Côrte**. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1878, v. 1, p. 711 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 27 set. 2018.

_____. Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878. **Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instruccão primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte**. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1878, v. 1, p. 711 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>>. Acesso em: 27 set. 2018.

_____. Lei n. 7.423, de 17 de dezembro de 1985. Revoga a Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, que dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola”, bem como sua legislação complementar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 1985. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7423.htm>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 12 set. 2016.

_____. Lei 7.835, de 10 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 1989. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 24 set. 2016.

_____. Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre a organização da Seguridade Social, institui Plano de Custeio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 dez. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8212cons.htm>. Acesso em: 04 set. 2016.

_____. Lei 9.100, de 29 de setembro de 1995. Estabelece normas para a realização das eleições municipais de 3 de outubro de 1996 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 set. 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9100.htm>. Acesso em: 24 ago. 2017.

_____. Congresso Nacional. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

_____. Lei 9.504, de 30 de setembro de 1997. Estabelece normas para as eleições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 out. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9504.htm>. Acesso em: 01 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Programas e Ações da Educação Básica a serem considerados no âmbito do Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____. Decreto-lei n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em 07 ago. 2018.

_____. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 out. 2011.

_____. 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 União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 31 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 18, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 e o Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 out. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf. Acesso em: 18 set. 2017.

_____. Decreto-lei n. 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 União**, Brasília, DF, 13 out. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-014/2012/Decreto/D7824.htm>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. Lei 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm>. Acesso em: 02 set. 2017.

BUENO, R. de C. S. de S. **Políticas Públicas na Educação Superior** – as ações de permanência para estudantes cotistas no Programa de Ações Afirmativas da UFRGS. 2015. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134695/000987960.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

CARBONE, D. C. L. **A teoria da justiça como equidade e as Ações Afirmativas**. 2017. 101 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12706/DIS_PPGFILOSOFIA_2017_DIEGO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 abr. 2018.

CASAROTTO, D. **A qualidade dos serviços e a satisfação dos usuários do Restaurante Universitário da UFSM do campus de Frederico Westphalen-RS**. 2017. 147 p. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Públicas) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, RS, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12703/DIS_PPGGOP_2017_CASAROTTO_DAMARIS.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 abr. 2018.

CASTRO, M. D. **Estudantes universitários cotistas do Rio Grande do Sul encontram seu lugar na UFRGS?** 2014. 89 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1687891>. Acesso em: 27 abr. 2018.

CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. de **Vocabulário Bourdieu**. São Paulo: Autêntica, 2017.

COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EdUFBA, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. 2. ed. Natal, RN: EdUFRN, 2014.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-55, set./dez. 2004.

DUTRA, M. R. P. **Cotistas negros da UFSM e o Mundo do Trabalho**. 2018. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

FERRAROTTI, F. **História e História de Vida: O método biográfico nas Ciências Sociais**. Natal: EdUFRN, 2014.

FREIRE, P. A Escola Cidadã. **[Entrevista disponibilizada em 6 de novembro de 2011, na Internet]**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZC1ruqUnX7I>>. Entrevista concedida a TV Educativa. Acesso em: 28 jul. 2018.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDRICH, R. **Uma proposta de diálogo intercultural na formação de professores para alunos cotistas**. 2015. 85 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7188/FRIEDRICH%2C%20RAFAEL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

GADOTTI, M. **Escola cidadã** – uma aula sobre autonomia da escola. 4. ed. São Paulo: 1992.

_____. **Por uma Escola Cidadã**. 19 mai. 2016. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/new-rss/por-uma-escola-cidada/>> Acesso em: 28 jul. 2018.

GOMES, J. B. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. **Informação Legislativa**, v. 38, n. 151, p. 129-52, jul/set. 2001.

GRIN, M. Ambiguidades do multiculturalismo no Brasil. **WebMosaica** (revista do Instituto Cultural Judaico Marcchagall), v. 1, n. 1, p. 82-93, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/webmosaica/article/viewFile/9769/5562>>. Acesso em: 25 set. 2016

HAMZE, A. **Escola Nova e o movimento de renovação do ensino**. 16 nov. 2016. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm>>. Acesso em: 30.07.2018.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=destaques>>. Acesso em: 13 out. 2018.

JAEGER, W. W. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer, revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVARDA, E. S. **O Currículo e a Inclusão na Educação Superior**: Ações de permanência nos cursos de graduação da UFSM. 2014. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7158?show=full>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

LEAL, E. B. **Vozes afrodescendentes**: o que alguns(mas) estudantes da Universidade Federal do Piauí contam sobre a assistência estudantil? 2016. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4544080>. Acesso em: 28 abr. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. Elementos para uma análise crítico-compreensiva das políticas educacionais: aspectos sociopolíticos e históricos e as reformas educacionais e os planos de educação. In: _____ **Educação Escolar**: Políticas, Estrutura e Organização. 10 ed. rev. e ampl. São Paulo, Cortez: 2012. p. 147-228.

LOPES, T. R. **Ações Afirmativas**: a igualdade e o acesso pleno à educação superior dos grupos sociais historicamente excluídos. 2014. 220 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7153>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

MARION, S. **Políticas públicas de Ações Afirmativas na UFSM.** 2012. 48 p. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3052/Marion_Simone.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 abr. 2018.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2013.

MOREIRA, M.; DIAS, T. **O que é ‘lugar de fala’ e como ele é aplicado no debate público.** 15 jan. 2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/01/15/O-que-%C3%A9-%E2%80%98lugar-de-fala%E2%80%99-e-como-ele-%C3%A9-aplicado-no-debate-p%C3%BAblico>>. Acesso em: 05 maio 2019.

MOTTA, G. **Memórias Universitárias: representações sobre o Programa de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Santa Maria-RS.** 2013. 144 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6231>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu: escritos em Educação.** Petrópolis: Vozes, 2007.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NUNES, C. **Anísio Teixeira.** 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). **Desenvolvimento Humano para Além das Mídias.** 2017. Brasília: PNUD; IPEA; FJP, 2017. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/IDH/desenvolvimento-alem-das-medias.pdf>> Acesso em: 29 set. 2018.

PACHECO, C. R. C. **Programa de Ações Afirmativas na UFSM: o ensino superior público sob o olhar de seus gestores.** 2012. 59 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação em Gestão educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/314/Pacheco_Claudia_Regina_Costa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 abr. 2018.

PINHEIRO, M. C. B. **A Constituição de Weimar e os direitos fundamentais sociais**. Brasília, ano 43, n. 169, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/92449/Pinheiro%20Maria.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

QUADROS, T. F. de. **Vida de mulheres negras, professoras universitárias da Universidade Federal de Santa Maria**. 2015. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7228>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

RAWLS, J. **Uma Teoria da Justiça**. Tradução Almiro Pisetta e Lenita Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Justicia como equidad**: materiales para una teoria de la justicia. 2. ed. Tradução Miguel Angel Rodilla. Madri: Tecnos, 1999.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Moraes, 2002.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIOS, R. **Análise do plano de permanência de estudantes da Universidade Federal do Pampa**. 2016. 184 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/9631>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O Pequeno Príncipe**. Porto Alegre: L&PM, 2015.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: por uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, F. G. dos. **Abrindo o livro das suas vidas**: trajetórias de formação de quatro professoras negras. 2010. 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6944>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

SANTOS, R. E. dos. Ações Afirmativas na universidade pública brasileira: propostas implementadas e em andamento. In: GOMES, N. L. (Org.). **Tempos de lutas**: as Ações Afirmativas no contexto brasileiro. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, 2006. p. 34-39.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

_____. **Aberturas para a história da educação:** do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Sistema Nacional de educação e Plano Nacional de Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **Desigualdade reexaminada.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **A ideia de justiça.** Coimbra: Almedina, 2010.

SEN, A.; KLIKSBERG, B. **As pessoas em primeiro lugar:** a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

SILVA, A. G. da. **Do outro lado das políticas, os estudantes:** universitários da Maré em contexto de políticas de acesso e permanência. 2017. 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, RJ, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5008457>. Acesso em: 27 abr. 2018.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. In: **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/359019/mod_resource/content/1/T2%20Celina%20Souza%20Políticas%20publicas%20RCRH-2006-273.pdf>. Acesso em: 02 set. 2018.

SOUZA, J. **A elite do atraso:** da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TOBIAS, J. da S. **Negros e negras chegam à Universidade:** estudo sobre trajetórias acadêmicas e as perspectivas profissionais dos cotistas da UNIFESP. 2014, 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1455221>. Acesso em: 28 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Ministério da Educação. **Resolução n. 011/07**. Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e revoga a Resolução n. 009/07. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/afirme/images/011-07.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

_____. AFIRME (Observatório de Ações Afirmativas para acesso e permanência nas Universidades Públicas da América do Sul). **Notícias**. Santa Maria, 2016. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/afirme/>>. Acesso em: 04 jul. 2018.

_____. **Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social: Relatório de Dados, 2016**. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/observatoriodh/images/Afirme/relatrio-anual-do-programa-de-aes-afirmaticas-de-Incluso-Racial-e-Social---2016.pdf>> Acesso em: 29 set. 2018.

_____. **Edital n. 27/2016**. Abertura de inscrições para acadêmicos da graduação da UFSM para atuar como bolsistas de ensino do Programa Piloto de Acompanhamento Pedagógico com Alunos do CTISM/UFSM: Ações de Inclusão e Sucesso no Desempenho Acadêmico, em uma parceria com o Observatório de Ações Afirmativas - AFIRME/PROGRAD. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/afirme/index.php/editais>>. Acesso em: 06 set. 2017.

_____. **Manancial** – Repositório Digital da UFSM Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFSM. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/25/browse>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

VINUTO, J. **A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa**: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-20, ago/dez. 2014. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/pdf/4398_2342.pdf> Acesso em: 15 maio 2019.

ZAMBAM, N. J.; KUJAWA, H. A. As políticas públicas em Amartya Sen: condição de agente e liberdade social. **Revista Brasileira de Direito**, Passo Fundo, v. 13, n. 1, p. 60-85, Jan./Abr. 2017. Disponível em: <<https://seer.imed.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/1486/1098>>. Acesso em: 25 maio 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação**

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: Recepção e acolhimento de estudantes beneficiários do Programa de Ações Afirmativas (Inclusão Social e Racial) na Universidade Federal de Santa Maria-RS

Pesquisadora: Tamara Conti Machado

Pesquisador/orientador responsável: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Instituição / Departamento: Departamento de Administração Escolar / Centro de Educação / Universidade Federal de Santa Maria

Local de coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria

Os pesquisadores do presente Projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de entrevista e aplicação de um questionário aberto investigativo-formativos com alunos cotistas dos cursos da UFSM. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente Projeto. As informações só poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas por três anos na sala 1204, no prédio 67, sob a responsabilidade do professor pesquisador Jorge Luiz da Cunha. Após este período os dados serão destruídos.

Santa Maria, _____ de _____ de 2018.

Pesquisador / Tamara Conti Machado - CI 4059838021

Pesquisador Responsável / Jorge Luiz da Cunha

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ALUNOS



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo: Recepção e acolhimento de estudantes beneficiários do Programa de Ações Afirmativas (Inclusão Social e Racial) na Universidade Federal de Santa Maria-RS

Pesquisadores responsáveis: Prof. Jorge Luiz da Cunha e Tamara Conti Machado

Instituição / Departamento: Departamento de Administração Escolar (ADE), Centro de Educação/ Universidade Federal de Santa Maria.

Telefone para contato: (55) 99728-8048

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria

Prezado(a)

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa de forma voluntária. Antes de concordar com a sua participação, é muito importante que compreenda as informações contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes da sua decisão de participar. Você tem o direito de desistir de participar em qualquer momento, sem nenhuma penalidade ou prejuízo a seus direitos.

Objetivo do estudo: Investigar a partir das narrativas (auto)biográficas de alunos negros que ingressaram através do sistema de cotas a partir no ano de 2012 suas percepções frente às políticas públicas, as questões afirmativas e étnico-raciais nos cursos da UFSM.

Procedimentos: Sua participação será através de um questionário aberto, que será posteriormente dialogado, problematizado e analisado.

Riscos: A sua participação nesta pesquisa não representará nenhum risco para você, nem de ordem física e nem psicológica. De qualquer modo você terá a total liberdade de optar por não participar ou de responder os questionamentos se assim desejar.

Benefícios: Acredita-se que com os resultados que vierem a ser obtidos com essa pesquisa será possível uma reflexão dos alunos negros cotistas e sua forma de entendimento sobre ingresso, permanência e conclusão em seus cursos de graduação.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão privacidade garantida, sendo que os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento. Nomes fictícios serão utilizados ao longo do texto para que sua identidade seja preservada, mesmo nos momentos quando os resultados da pesquisa forem divulgados.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ estou de acordo em participar desta pesquisa assinando este Consentimento.

Santa Maria, _____ de _____ 2018.

Assinatura

Responsáveis pela pesquisa

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA A PESQUISA COM OS ALUNOS



**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação**

Pesquisadora: Tamara Conti Machado

Contatos: E-mail: conti.tamara@gmail.com

Telefone: (55) 99728-8048

Pesquisador/orientador responsável: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Instituição / Departamento: Departamento de Administração Escolar/Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria

Local de coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria

Questionário: Estudantes cotistas e seu olhar sobre a permanência e as políticas de permanência na UFSM

Data: ___/___/___

Nº Questionário

(uso do entrevistador)

Centro: _____

Graduação: _____

Responsável: _____

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: Recepção e acolhimento de estudantes beneficiários do Programa de Ações Afirmativas (Inclusão Social e Racial) na Universidade Federal de Santa Maria-RS

Gostaríamos de contar com sua colaboração na coleta das informações. Para tanto você precisa responder as perguntas deste questionário.

O questionário não tem identificação pessoal e é inteiramente confidencial, sendo garantido o sigilo de suas respostas no decorrer da análise dos dados desta pesquisa.

Agradecemos sua colaboração

Perguntas

1- Qual sua percepção sobre o ingresso no Ensino Superior?

2- Como você se auto declara?

3- Discorra sobre as cotas. Gostaria de saber seu(s) ponto(s) de vista:

4- Conte sobre seu ingresso na UFSM:

5- Ao que você atrela seu ingresso e permanência nesta instituição?

6- Quais suas perspectivas?

7- Você se sente representado dentro do ambiente acadêmico?

8- Gostaria de deixar algo?

É com imensa alegria que agradecemos a sua participação em nossa pesquisa