



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

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – as ações de permanência
para estudantes cotistas no programa de ações afirmativas da UFRGS.**

RITA DE CÁSSIA SOARES DE SOUZA BUENO

Porto Alegre, 2015.

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.**

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

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Chaves Batista

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de
Processos Educacionais

Porto Alegre, 2015.

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.**

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

Aprovada em 15 de dezembro de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profa. Dra. Neusa Chaves Batista (PPGEDU/UFRGS)
(Orientadora)

Profa. Dra. Arabela Campos Oliven (PPGEDU/UFRGS)

Profa. Dra. Marilis Lemos de Almeida (PPGSOC/UFRGS)

Profa. Dra. Rosana Rodrigues Heringer (PPGEDU/UFRJ)

AGRADECIMENTOS

O presente estudo demarca o final de mais uma etapa de minha trajetória acadêmica, sendo fruto de oportunidades, trocas e aprendizados coletivos. Então, agradeço alguns dos que contribuíram para a concretização deste momento:

- A toda minha família, pelo amor, afeto e incentivo. Em especial, aos meus pais, João e Beloni, bem como aos meus irmãos, Artur, Silvia, João Luís e Diana, que através do exemplo ensinaram-me o sentido da palavra resiliência;

- Ao meu esposo, Marcelo, pela parceria, sempre contribuindo com o seu melhor, oferecendo todo seu amor;

- A minha orientadora, Profa. Neusa, pelas oportunidades, orientações e desafios ao longo de todo processo de estudos;

- À banca de qualificação. Em especial, Profa. Marilis Almeida, pelas contribuições significativas para esta dissertação;

- Ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS. Em especial, Michele Selister, Prof. Luiz Dario e Profa. Soraya, que possibilitaram e viabilizaram a escrita deste trabalho com dedicação exclusiva;

- A todos(as) colegas, amigos(as) e companheiros(as) de UFRGS. Em especial, Vanessa, Adriano, Elenice, Lúcia Fernanda, Patrícia Brito, Michele Doebber, pelas conversas, trocas e contribuições para meus aprendizados acadêmico, pessoal e profissional.

RESUMO

O principal objetivo deste estudo é incentivar a pesquisa e o debate acerca do tema: *ações de permanência* – no programa de ações afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que foi instituído através da Decisão Nº 134/2007 e da Decisão Nº 268/2012 do Conselho Universitário. A investigação surge a partir de um dos objetivos constante das supras decisões, que propõe: *desenvolver ações visando a apoiar a permanência dos estudantes cotistas*. A partir da discussão sobre a institucionalização das ações para apoiar a permanência, intenciona compreender como e se, este objetivo, em seu processo de implementação, está permeado pelos referenciais de inclusão social e justiça social; partindo do pressuposto de que tais políticas, de alguma forma, são mediadas pelo sentido desses preceitos. Introduz a materialidade do objeto, procurando trabalhar o tema em suas inter-relações, contextualizando a situação nacional e local no que tange os textos políticos-normativos, verificando o tratamento que é dado ao assunto nas formas da lei, resoluções, portarias, decretos e decisões. Para pensar sobre as práticas institucionais, relaciona alguns referenciais teórico-metodológicos multidimensionais que tratam sobre inclusão social (Bourdieu 1996, 1998 e 2011) e justiça social (Fraser, 2001, 2006, 2007 e 2010), trazendo princípios que exigem reflexões em uma sociedade tão desigual como a brasileira. Essa abordagem é necessária para que, de fato, possa-se falar em direito à educação no âmbito da igualdade de condições na oferta educacional das políticas de permanência para os acadêmicos cotistas, refletindo sobre as desigualdades que são constantes no processo de inclusão, antes do acesso, acompanhando-os no ingresso, na permanência e na realização dos seus estudos dentro da universidade. Dentre os dados de pesquisa, traz análises qualitativas e quantitativas dos relatórios institucionais que avaliam o programa de ações afirmativas da UFRGS, que foram apresentados em 2012 e 2014. Ainda, traz entrevistas realizadas com os atores/gestores da macroestrutura institucional envolvidos, diretamente, com a formulação, implantação e avaliação das ações de permanência no âmbito do programa de ações afirmativas da UFRGS. As análises dos dados institucionais indicam que a UFRGS necessita enfrentar desafios significativos na implementação das ações de permanência para os acadêmicos cotistas, principalmente na dimensão transformativa, para propor mudanças estruturais na instituição. No contexto das práticas, ao relacionar os resultados de pesquisa com os referenciais teórico-analíticos, percebe-se que as ações de permanências apontam para um modelo unidimensional. Contudo, encaminham-se para um modelo bidimensional, que incorpore tanto as questões compensatórias, quanto as transformativas. Entretanto, apresentam-se fragilizadas na perspectiva de um modelo multidimensional, que envolva tanto as ações *compensatórias* e *transformativas*, quanto a *participação democrática* na construção das políticas.

Palavras-chave: Ações Afirmativas; Cotas; Ações de Permanência; Educação Superior; Política Educacional.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to foment the search and debate over the subject of *permanence actions* in the framework of the Affirmative Actions Program of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), which was established through the University Council Decisions n° 134/2007 and n° 268/2012. The inquiry arises from one of the objectives included in the Decisions, namely: *developing actions aiming to support the permanence of the quota students*. Building on the discussion about the institutionalization of actions that support the permanence of students, the present study aims to understand if it is in fact the case and how this objective, in the process of its implementation, is permeated by the frameworks of social inclusion and social justice; upon the assumption that such policies are somehow brokered by the meaning of these precepts. The study introduces the materiality of the object, aiming at dealing with the topic in its inter-relations, by means of contextualizing the current national and local state of affairs regarding the political and regulatory texts, investigating the handling of the subject in the forms of laws, resolutions, ordinances, decrees and decisions. In order to reflect upon the institutional practices, the present study makes use of some theoretical-methodological multidimensional frameworks which deal with social inclusion (Bourdieu 1996, 1998 and 2011) and social justice (Fraser 2001, 2006, 2007 and 2010), bringing about principles that call for consideration in a society that is so unequal. This approach is necessary in order to be able to speak in a concrete way about the right of education in the context of conditions equality in permanence policies for the quota students, pondering about the inequalities that persist in the inclusion process, even before admission, during the stay and the completion of their studies at the university. This study incorporates qualitative and quantitative analyses of institutional reports on the Affirmative Actions Program at the UFRGS in the years 2012 and 2014. In addition, it contains interviews with actors/managers from the institutional macrostructure directly involved in the formulation, deployment and assessment of the permanence actions in the framework of the Affirmative Actions Program at UFRGS. Analyses of institutional results indicate that the UFRGS need to face significant challenges in implementing the permanence actions to the quota students, especially in the transformative dimension to propose structural changes in the institution. In the context of practice in linking the search results with the theoretical and analytical frameworks, it is clear that stays of actions point to a one-dimensional model. However, heads for a two-dimensional model, which incorporates both compensatory issues as transformative. However, they present themselves vulnerable in view of a multidimensional model, involving both compensatory and transformative actions, as democratic participation in the construction of policies.

Keywords: Affirmative Actions; Quota System; Permanence Actions; Higher Education; Education Policy.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es fomentar la investigación y el debate sobre el tema: las acciones de permanencia - en el programa de acción afirmativa de la Universidad Federal de Río Grande do Sur, que fue establecido por la Decisión N° 134/2007 y la Decisión N° 268 / 2012 del Consejo Universitario. La investigación surge de uno de los objetivos constantes de las supra decisiones, que propone: desarrollar acciones de apoyo a la permanencia de los estudiantes de cuotas. A partir de la discusión de la institucionalización de las acciones de apoyo a la permanencia, tiene la intención de comprender cómo y si este objetivo en su proceso de aplicación, está impregnado por las referencias de inclusión social y de justicia social; suponiendo que tales políticas, de alguna manera, están mediadas por el significado de estos preceptos. Introduce la materialidad del objeto, buscando trabajar el tema en sus interrelaciones, contextualizando la situación nacional y local en materia de sus textos políticos normativos, examinando el tratamiento que se le da al tema en forma de ley, resoluciones, ordenanzas, decretos y decisiones. Para reflexionar sobre las prácticas institucionales, cerca algunas referencias teórico-metodológicas multidimensionales que tienen que ver con la inclusión social (Bourdieu 1996, 1998 y 2011) y la justicia social (Fraser, 2001, 2006, 2007 y 2010), trayendo principios que requieren reflexiones en una sociedad tan desigual como la brasileña. Este enfoque es necesario para que, de hecho, se puede hablar del derecho a la educación y en igualdad de condiciones en la oferta educativa de las políticas de permanencia para los estudiantes de cuotas, reflexionando sobre las desigualdades que son constantes en el proceso de inclusión antes de la acceso, acompañándoles en la permanencia y en la realización de sus estudios en la universidad. Entre los resultados de la investigación, trae un análisis cualitativo y cuantitativo de los informes institucionales que evalúan el programa de acción afirmativa de la UFRGS, que se presentaron en 2012 y 2014. También, trae entrevistas con actores involucrados en la macro estructura institucional, directamente, con la formulación, implementación y evaluación de las acciones de permanencia en el programa de acción afirmativa de la UFRGS. Los análisis de los datos institucionales muestran que la UFRGS necesita enfrentar importantes desafíos en la implementación de las acciones de permanencia para los académicos de cuotas, sobre todo en la dimensión transformativa, para proponer cambios estructurales en la institución. En el contexto de la práctica, al vincular los resultados de investigaciones con los marcos teóricos y analíticos, fue posible percibir que las acciones de permanencia apuntan para un modelo unidimensional. Sin embargo, direccionan-se para un modelo de dos dimensiones, que incorpora ambas cuestiones: compensatorias y transformativas. No obstante, se presentan vulnerables a la perspectiva de un modelo multidimensional, que involucra acciones tanto compensatorias y transformativas, cuanto de participación democrática en la construcción de las políticas.

Palabras clave: Acciones afirmativas; Cuotas; Acciones de Permanencia; Educación Superior; Políticas Educativas.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – ações de permanência na UFRGS – o atendimento das três dimensões de justiça social e inclusão social em porcentagens	95
Gráfico 2 – Benefício PRAE – concedidos entre 2008 e 2011	98
Gráfico 3 – Ocupação da Casa do Estudante – entre 2008 e 2011	98
Gráfico 4 – Ocupação das Bolsas – vinculadas ao ensino, pesquisa e extensão.....	99
Gráfico 5 – Ocupação das vagas no Programa de Apoio a Graduação (PAG2): reforço acadêmico	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais elementos do programa REUNI	38
Quadro 2 – Síntese das teorias de Axel Honnet	54
Quadro 3 – Algumas aproximações entre as teorias de <i>Pierre Bourdieu e Nancy Fraser</i>	63
Quadro 4 – Possíveis semelhanças e diferenças entre os textos políticos-normativos locais e nacional que instituem as ações afirmativas na Educação Superior.....	76
Quadro 5 – Os Atores/Gestores da UFRGS – formuladores das políticas	87
Quadro 6 – Os Atores/Gestores da UFRGS – implementadores e articuladores das políticas	88
Quadro 7 – Os Atores/Gestores da UFRGS – implementadores das políticas	89
Quadro 8 – Programas de apoio à permanência de 2008 a 2014: PROGRAD, PRAE, PROREXT, PROPESQ, RELINTER, DEDES e NEAB	93
Quadro 9 – Ações de apoio a permanência: CAF e CAPAA.....	95
Quadro 10 – Informações básicas sobre as entrevistas com os gestores	102
Quadro 11 – Quais as concepções objetivas e subjetivas dos gestores sobre o que sejam as ações de permanência?	103
Quadro 12 – Há ações de permanência focalizadas para os estudantes cotistas?	105
Quadro 13 – Houve expansão ou qualificação das ações de permanência após a política de cotas?	107
Quadro 14 – Quais os <i>avanços</i> e os <i>desafios</i> para apoiar os estudantes cotistas na progressão acadêmico-pedagógica?	109

LISTA DE SIGLAS

AAs – Ações Afirmativas

AC – Auxílio Creche

AME – Auxílio Material de Ensino

APE – Auxílio para Participação em Eventos

AT – Auxílio Transporte

BP – Bolsa PRAE/REUNI

CAF – Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas

CAMGRAD – Câmara de Graduação

CAPAA – Comissão de Acompanhamento dos Alunos e do Program de Ações Afirmativas

CAPEIn – Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena

CEPE – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão

CF – Constituição Federal

COMGRAD – Comissão de Graduação

CONSUN – Conselho Universitário

DCE – Diretório Acadêmico dos Estudantes

DEDS – Departamento de Educação e Desenvolvimento Social

DMES – Declaração Mundial sobre Ensino Superior no Século XXI

DPACD – Declaração e Programa da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EGU – Estatuto Geral da Universidade

Ep – Egresso de Escola Pública

Epn – Egresso de Escola Pública Autodeclarado Negro

EM – Ensino Médio

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudante

ES – Educação Superior

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas de Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
PAA – Programa de Ações Afirmativas
PAG – Programa de Apoio à Graduação
PIBIC-AF – Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas
PL – Projeto de Lei
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional de Educação
PREI – Projeto de Recuperação e Estudos Intensivos
PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
PROPESQ – Pró-Reitoria de Pesquisa
PROEXT – Pró-Reitoria de Extensão
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PS – Programa de Saúde
PSE – Processo Seletivo Especial
RGU – Regimento Geral da Universidade
RELINTER – Secretaria de Relações Internacionais
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU – Restaurante Universitário
SAE – Secretaria de Assistência Estudantil
SINAES – Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 2 – CONSTRUÇÃO DO OBJETO	18
2.1 PROBLEMA DE PESQUISA	19
2.2 JUSTIFICATIVA.....	20
2.3 OBJETIVOS	21
2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	22
2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	27
CAPÍTULO 3 – DISCUSSÕES SOBRE PROPOSIÇÃO E ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	28
3.1 ESTADO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA.....	29
3.2 POLÍTICAS DE EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS	34
3.3 ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS	41
3.4 ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	45
3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	48
CAPÍTULO 4 – NOÇÕES DE JUSTIÇA SOCIAL E INCLUSÃO SOCIAL	49
4.1 A JUSTIÇA COMO EQUIDADE: EM JOHN RAWLS	51
4.2 A JUSTIÇA COMO RECONHECIMENTO: EM AXEL HONNETH	52
4.3 A JUSTIÇA COMO EQUIDADE, RECONHECIMENTO E PARTICIPAÇÃO: EM NANCY FRASER	55
4.4 OS CAPITAIS E O CAMPO EDUCACIONAL: EM PIERRE BOURDIEU.....	59
4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	62
CAPÍTULO 5 – CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS: O PRIMEIRO E O SEGUNDO CICLO DE COTAS NA UFRGS	64
5.1 AÇÕES AFIRMATIVAS E UM BREVE PANORAMA	64
5.2 DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR E A PROPOSIÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS.....	66
5.3 AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFRGS E DISPOSIÇÕES POLÍTICO-NORMATIVAS.....	71
5.4 AÇÕES DE PERMANÊNCIA NO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFRGS.....	77
5.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	83

CAPÍTULO 6 – CONTEXTO DAS PRÁTICAS: AÇÕES DE PERMANÊNCIA NO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFRGS.....	85
6.1 ATORES DA MACROESTRUTURA INSTITUCIONAL: GESTORES DAS AÇÕES DE PERMANÊNCIA	87
6.2 AÇÕES DE PERMANÊNCIA: ANÁLISE DE DADOS INSTITUCIONAIS QUALITATIVOS ..	90
6.3 AÇÕES DE PERMANÊNCIA: ANÁLISE DE DADOS INSTITUCIONAIS QUANTITATIVOS	97
6.4 PERCEPÇÕES E CONCEPÇÕES DOS GESTORES ACERCA DAS AÇÕES DE PERMANÊNCIA	101
6.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	112
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICE	133
1. TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO - livre e esclarecido.....	133
2. ROTEIRO DE ENTREVISTA – com os atores/gestores.....	134
3. TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS – com os atores/gestores.....	135

1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação trata sobre o tema da permanência estudantil para acadêmicos cotistas, considerando os contextos de produção dos textos e das práticas nas políticas voltadas para a educação superior pública e federal no Brasil. Para contextualização, aborda políticas recentes de expansão e democratização para esse segmento de ensino, tais sejam: o Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e as ações afirmativas¹. Em especial, tem por objetivo incentivar a pesquisa e o debate acerca do tema – *ações de permanência no programa de ações afirmativas da UFRGS*, discutindo sua institucionalização para o apoiar a permanência dos estudantes cotistas.

No Brasil, estudos que tratam sobre a permanência estudantil na educação superior pública (Heringer e Vargas, 2015; Heringer e Honorato, 2013; Sousa e Portes, 2011) utilizam-se de dois termos para referir-se ao assunto: *assistência e permanência*. Visto que, os entendem como demandas distintas e que se apoiam para auxiliar o estudante durante sua trajetória acadêmica, referindo que a permanência estaria mais ligada à dimensão pedagógica, enquanto a assistência estaria mais voltada à dimensão econômica. Porém, nesta dissertação, entende-se que as políticas compensatórias buscam sanar tanto às injustiças socioeconômicas (de caráter materiais), quanto às injustiças pedagógicas (de caráter cultural e escolar). Por isso, optou-se por utilizar somente o termo *permanência*, considerando que este pode assumir um sentido múltiplo, absorvendo as dimensões tanto compensatórias², quanto as dimensões transformativas³ e de participação democrática⁴.

¹ Em especial as cotas sociais e étnico-raciais.

² A *dimensão compensatória* corresponde, principalmente, às políticas voltada para sanar os “déficits” de caráter cultural, escolar e/ou econômico dos estudantes provenientes de camadas populares. Essas são importantíssimas para a inclusão, porém, há que se ter cuidado, visto que na sua prevalência, acabam não agindo sobre o contexto social, mas sim, sobre as vítimas dele. Ou seja, as políticas apenas compensatórias acabam fragilizando ações que foquem no problema, porque não questionam a organização e a estrutura social das instituições (SOARES, 1996; PAULA, 2004; SOUZA & PORTES, 2011) e (RAWS, 2008; HONNET, 2003; FRASER, 2001).

³ A *dimensões transformativa* diz respeito aos novos saberes, valorização da heterogeneidade e reconhecimento dos novos saberes, que entram na universidade – em especial – por meio do legado

Nas construções sobre o objeto, confere-se que o principal problema de pesquisa é analisar: como e se as ações de permanência implementadas pela UFRGS para os cotistas do programa de Ações Afirmativas atendem às perspectivas de inclusão social e de justiça social ampliando o direito à educação superior? A análise dos dados foi realizada por meio da *análise de conteúdos* que, segundo os estudiosos (Bardin, 1995; Gil, 1994), é flexível para criação e associação de estratégias mais apropriadas para acolher o objeto de pesquisa. Com base neste referencial foram utilizados duas técnicas: *organização e tratamento do material* e sua *Interpretação*. A primeira consiste no conhecimento do todo e das partes, procedendo à transcrição e descrição objetiva dos dados. A segunda é a interpretação das mensagens a partir do contexto de recepção e produção, evidenciando indicadores de significações concedidos através das características do texto. De outro lado, como referência metodológica para o estudo processual das ações de permanência, utiliza-se a proposta de Ball, Bowe e Gold (1992) e de sua interpretação realizada por Mainardes (2006). Nesta perspectiva a análise de políticas públicas educacionais é vista como um ciclo contínuo e composto por contextos específicos que estão inter-relacionados, rompendo com modelos estanques ou lineares de análises.

No terceiro capítulo, para contextualizar as proposições e as análises de políticas públicas, pauta-se sobre papel do Estado na atualidade (Domingues, 2001), sua influência nas políticas educacionais (Afonso, 2001) e uma síntese sobre a questão da não-cidadania no Brasil (Carvalho, 2014). Além disso, foi traçada uma discussão sobre algumas políticas educacionais que visam a democratização e a expansão das universidades públicas federais, especialmente tratando das

dos estudantes ingressantes através das políticas de ações afirmativas. Ou seja, ao invés de apenas compensar, dando condições para equiparar as injustiças culturais, escolares e socioeconômicas anteriores, a dimensão transformativa teria a função ativa, positiva no sentido de proporcionar mudanças institucionais, valorizando os ganhos que se tem com a entrada de estudantes com um perfil diferenciado, que antes das cotas praticamente inexistia na universidade. Essa transformação seria o envolvimento crítico com as culturas 'familiares' e 'oficiais', afirmando seus conhecimentos e experiências, questionando os processos e estruturas, dando voz aos estudantes inclusos para a construção de um projeto de justiça social (FRASER, 2001, 2006, 2007 e 2010) e (BOURDIEU, 1996, 1998 e 2011).

⁴ A dimensão da *participação democrática* ou da *paridade participativa* ou da *participação política* (Fraser, 2006, 2007 e 2010) é considerada uma ferramenta essencial na participação consultiva e/ou deliberativa, que requer arranjos sociais que permitam a todos interagir uns com os outros como parceiro, satisfazendo, pelo menos, duas condições: *objetiva* – na distribuição dos recursos materiais, assegurando a independência e voz aos participantes; *subjetiva* – na valorização cultural, expressando igual respeito a todos participantes e assegurando igual oportunidade para alcançar estima social.

justificativas e das regulações destas no Brasil. Ademais, foi trazido um suporte geral sobre análise de políticas públicas (Kington, 2006; Draibe, 2001; Silva e Melo, 2000; Arretche, 2001; Rua, 2000) e sobre análise de políticas educacionais (Batista 2013; Farenzena 2011; Mainardes, 2006; Ball e Bowe, 1992) que embasam as escolhas teórico-metodológicas e que, vinculadas as referenciais teóricos de justiça social e de inclusão social, servem para desenvolver as reflexões teórico-analíticas.

No quarto capítulo, abordam-se, brevemente, os conceitos de justiça social (unidimensional) encontrados em John Rawls (2008) e Axel Honnet (2003 e 2014). Em seguida, de forma mais aprofundada, adentra-se no conceito de justiça social cunhado por Nancy Fraser, a qual, apoiada nas discussões de Honnet e Rawls elabora o conceito de justiça social bidimensional. As argumentações de Nancy Fraser são a principal fonte teórico-analítica do objeto empírico, tratando do referencial de in/justiça social, (multidimensional, analisando do ponto de vista das teorias de Gewirtz e Gribb, 2011) elaborado pela citada autora (2001, 2006, 2007 e 2010). Por fim, justapondo-se às concepções supras, apresenta-se os pensamentos de in/exclusão social encontrados em Pierre Bourdieu (1996, 1998 e 2011), visto que essa aproximação serve para construir e aperfeiçoar as reflexões sobre as ações de permanência na educação superior – na UFRGS.

No quinto capítulo, que trata sobre o *contexto de produção dos textos*, apresenta-se definições para o termo Ação Afirmativa e um panorama sócio histórico da institucionalização das cotas no Brasil. Posteriormente, discute-se as ações afirmativas na perspectiva do direito à educação superior, trazendo o pensamento de estudiosos do assunto (Santos, 2011; Cury 2002 e 2010; Piovesan, 2008; Feres, 2005) em relação às previsões constantes dos textos políticos-normativos (Brasil, 1988, 1996, 2012). Em seguida, aborda-se o processo de implementação do programa de ações afirmativas na UFRGS, tratando das Decisões nº 134/2007 e nº 268/2012 do CONSUN e da Lei 12.711/2012, apresentando algumas implicações e disputas em suas aprovações. Por fim, procura-se trabalhar as ações de permanência em suas inter-relações, contextualizando a situação nacional e local no que tange os textos políticos-normativos, verificando o tratamento que é dado ao assunto nas formas da lei, resoluções, portarias, decretos e decisões – e alguns textos acadêmico-científicos.

No sexto capítulo, mapeia-se os atores/gestores e as ações de permanência concebidas na macroestrutura institucional e voltadas para os acadêmicos ingressantes através do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS. Esse feito é realizado através da consulta aos textos avaliativos e político-normativos da UFRGS: a) Pareceres, Decisões e Resoluções; b) Estatuto e Regimento Geral; e principalmente, dos c) Relatórios Avaliativos do Programa de Ações Afirmativas. Após, realiza-se uma análise dos dados quantitativos e qualitativos produzidos institucionalmente, concentrando-se, basicamente, nos títulos dos Relatórios Avaliativos do Programa de Ações Afirmativas que dizem respeito às: *Estratégias de promoção da permanência dos estudantes de escola pública e dos estudantes de escola pública e autodeclarados negros* (UFRGS, 2012, p. 10-19); e nos *Dados de programas de permanência – assistência estudantil e programas acadêmicos* (UFRGS, 2014, p.41-47). Ademais, apresenta-se os resultados encontrados nas entrevistas realizadas com os atores/gestores da macroestrutura institucional que estão envolvidos, diretamente, com a formulação, implantação e avaliação das ações de permanência no âmbito do programa de ações afirmativas da UFRGS. Nas entrevistas, buscava-se compreender e discutir três eixos temáticos de investigação, tais sejam: 1) as concepções objetivas e subjetivas sobre o que sejam as ações de permanência; 2) se houve focalização, expansão e/ou qualificação das ações de permanência após a implementação da política de cotas; 3) os avanços e os desafios para apoiar os estudantes cotistas em sua permanência na Universidade.

Nas considerações finais, retoma-se a questão de pesquisa buscando dar tratamento analítico de cunho conclusivo, tendo como base os achados da pesquisa. Apontam-se as circunstâncias desafiadoras ao retomar as tensões e dilemas embutidos no processo de construção das ações de permanência para os estudantes cotistas na UFRGS e alguns fatores contextuais que configuram e limitam as construções sociais e culturais. Além disso, aponta-se outros possíveis enfoques de estudos para este tema – que poderiam contribuir, ampliar e dialogar com as discussões aqui propostas.

CAPÍTULO 2 – CONSTRUÇÃO DO OBJETO

Nas últimas décadas, o Brasil vivencia a proposição de políticas públicas voltadas para a democratização e expansão do ensino superior, tais como o PROUNI⁵, em universidades privadas, e o REUNI⁶, em universidades federais. Ao encontro desses movimentos de expansão e democratização, as universidades públicas brasileiras passaram a implantar diversas formas de políticas de ações afirmativas, como por exemplo, a reserva de vagas, ou se preferirem: as cotas.

A fim de promover as políticas de expansão e democratização, os investimentos em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) cresceram substancialmente, refletindo um aumento expressivo do número de instituições e cursos, mas, sobretudo, o crescimento do número de vagas e matrículas iniciais. No entanto, até o momento, não se garantiu uma redução expressiva da evasão e nem da eficiência geral deste segmento educacional (NEVES, 2012).

Em 2012, o Ministério da Educação divulgou um Relatório⁷, que dá conhecimento e analisa os diversos processos de expansão das universidades federais de 2003 a 2012. Dentre outras informações, consta do relatório que os recursos financeiros destinados PNAES a partir da sua implantação, em 2008, chegaram a aumentar em torno de 300% no período de 2008-2012⁸. Infere que os reflexos desses investimentos cooperam para sustentar as dimensões pedagógicas, já que minimizam as desigualdades socioeconômicas enfrentadas pelos estudantes de baixa renda, oportunizando as condições de permanência.

Dessa forma, verifica-se que a ampliação das políticas de assistência estudantil coincidem com as políticas de expansão e democratização da educação superior. Porém, por outro lado, constata-se que as políticas de expansão e

⁵ Programa Universidade para Todos

⁶ Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão para as Universidades Federais

⁷ Relatório: Análise sobre expansão das universidades federais 2003-2012. Divulgado em 2012. [Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D12386%26Itemid%3D&ei=HIGcU46pHzmsATF_4HoCg&usq=AFQjCNGkINn43M3IX03P2S0mjmN1oOci0A&bvm=bv.68911936,d.b2U. Acesso em: 14/06/2014].

⁸ O início PNAE, também coincide com o início de implantação das ações afirmativas na UFRGS e o referido relatório com o primeiro ciclo de cotas na UFRGS 2008-2012.

democratização das universidades federais, bem como a criação de PNAES, ainda não conseguiram suprimir os altos índices de desigualdades no tocante ao acesso e a permanência neste segmento de ensino.

2.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Assim como a maioria das universidades no Brasil⁹, a UFRGS nasceu elitizada e dessa forma completou quase um século de história. Ao longo da sua trajetória constituiu-se como referência nacional e regional em educação superior. Porém, sempre apresentou altos níveis de desigualdade social no tocante ao acesso. Com o intuito de superar seu histórico de exclusão social, voltou-se para a proposição de políticas públicas visando a sua democratização – as cotas. Tal iniciativa vem permitindo a camadas da população, que antes não ingressavam na universidade, a oportunidade de acessá-la.

Antes do Programa de Ações Afirmativas, também ingressaram na UFRGS estudantes com índices de desempenho abaixo do esperado, e existiam números significativos de evasão e retenção (UFRGS, 2012). Porém, naquele momento, como as políticas e o público da universidade originavam-se de/para uma elite econômica e cultural¹⁰, pouco se discutia sobre avaliação e acompanhamento desses índices. Tampouco, discutia-se (de forma tão acirrada) o acompanhamento pedagógico e/ou o desenvolvimento de ações de permanência para estudantes com baixo desempenho acadêmico e/ou que passassem por desigualdades sociais.

Hoje, o cenário é outro. É possível aferir que, juntamente com a proposição das políticas de ações afirmativas, brotaram enfrentamentos e disputas internas e externas com vistas a verificar o sucesso ou o fracasso das cotas. Entende-se que esse contexto de disputas e enfrentamentos pode influenciar, fortemente, na criação

⁹ As primeiras instituições de ensino superior brasileiras foram criadas apenas em 1808 e as primeiras universidades são ainda mais recentes, datando de década de 1930. Na gênese dessas criações, havia uma preocupação em implantar cursos que formassem para as carreiras liberais: advogados, engenheiros e médicos, para atender às necessidades governamentais e, ao mesmo tempo, para atender a elite local (SANTOS e CERQUEIRA, p. 3).

¹⁰ Neste sentido, também, é possível inferir que as causas de evasão e retenção dos estudantes mais elitizados sejam distintas das causas apresentadas pelos estudantes provenientes de camadas populares.

e no direcionamento de políticas e práticas institucionais. Esse cenário, segundo estudiosos de políticas públicas (Kington, 2006; Draibe, 2001; Arretche, 2001; Rua, 2000) é atinente ao processo de formulação, implementação, e principalmente, de avaliação de políticas – são os desdobramentos de uma política pública. É, neste cenário, que brotaram/brotam as reflexões e os diálogos que serão propostos nesta dissertação.

Nessa perspectiva, a principal intenção deste trabalho é incentivar a pesquisa e o debate sobre as políticas de permanência no Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, discutindo as concepções e propostas: para promover justiça social e inclusão social após o acesso dos cotistas; para desenvolver as práticas institucionais das ações de permanência para estes acadêmicos. Assim sendo, pretende-se responder a seguinte questão: *Como e se as ações de permanência implementadas pela UFRGS para os cotistas do programa de Ações Afirmativas atendem às perspectivas de inclusão social e de justiça social na ampliação do direito à educação superior?*

2.2 JUSTIFICATIVA

As universidades são subestruturas dentro dos sistemas globais – por isto, tendem mais a refletir as mudanças do que a impor alterações. Esta condição capacita a universidade a prever transformações viáveis dentro do contexto social, que tanto podem servir à manutenção do sistema arcaico vigente, como para imprimir-lhes características inovadoras (RIBEIRO, 1978).

Em busca de transformações viáveis, na implementação de programas e ações dirigidos à expansão e à democratização do acesso ao ensino superior público, podem ser vistas avaliações e resultados positivos. Embora, tais políticas, estejam gerando novos desafios, como por exemplo, proporcionar efetivamente a permanência e a assistência no ensino superior para os estudantes com origem social menos privilegiada (HERINGER; HONORATO, 2013).

Além disso, o campo de pesquisas em políticas públicas educacionais, bem como o processo de implementação e avaliação das ações afirmativas para a

educação superior no Brasil é relativamente recente. As reflexões obtidas com esse estudo podem servir para dialogar e compreender melhor as políticas em andamento. De mesma forma, podem contribuir para perceber os avanços e limites quanto aos objetivos de: *desenvolver ações visando a apoiar a permanência dos estudantes cotistas*, propostos pelo programa de ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Por isso, o assunto a ser abordado pode ser considerado essencial neste momento histórico que, se denegado, pode ameaçar as conquistas e os espaços para construção da democratização dentro universidade, já que a inclusão por cotas, na UFRGS, ainda encontra-se em processo incipiente de efetivação.

O *locus* da pesquisa é a UFRGS, visto que, nas avaliações externas, a referida instituição é colocada dentre as melhores universidades federais do Brasil¹¹, de acordo com o Índice Geral de Cursos (IGC)¹² e outros indicadores. Em seu próprio Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) a (UFRGS, 2010, p.7) define-se: “como universidade pública, que exerce importante liderança acadêmica na Região Sul do Brasil, bem como no contexto do Mercosul”. Portanto, pressupõe-se, também, que pode ser um campo fértil para entender e refletir sobre os aspectos do desenvolvimento de ações, programas e políticas educacionais que buscam imprimir características transformadoras.

2.3 OBJETIVOS

a) Geral

Analisar como e se as ações de permanência implementadas pela UFRGS para os cotistas do programa de Ações Afirmativas atendem às perspectivas de inclusão social e de justiça social ampliando o direito à educação superior.

¹¹ Notícia veiculada em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-e-melhor-universidade-brasileira-em-avaliacao-do-mec>. Ademais, em avaliação recente, a UFRGS manteve a nota da avaliação anterior, de 4,28 para o Índice Geral de Cursos, que corresponde ao conceito 5, valor máximo do índice calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Notícia veiculada em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/pelo-segundoano-consecutivo-ufrgs-e-avaliada-como-melhor-universidade-do-brasil>

¹² O Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) é um indicador de qualidade de instituições de educação superior, que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado).

b) Específicos

- Identificar as ações de permanência existentes no programa de ações afirmativas UFRGS;
- Mapear os diferentes atores institucionais, na macroestrutura institucional, e seus papéis na formulação, implementação e avaliação das ações de permanência no programa de ações afirmativas UFRGS;
- Analisar os indicadores institucionais qualitativos e quantitativos sobre as ações de permanência, constantes dos relatórios de avaliação do programa de ações afirmativas divulgados em 2012 e 2014;
- Analisar as concepções dos gestores acerca das ações de permanência na UFRGS.

2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para entender e interpretar as ações de permanência implementadas pela UFRGS para os cotistas do programa de Ações Afirmativas relacionando-as às perspectivas de inclusão social e de justiça social na educação superior, foi feita a análise dos relatórios de avaliação e acompanhamento do referido programa. A responsabilidade de construção destes relatórios, primeiramente foi atribuída à Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas (CAPAA)¹³ que, atualmente, foi substituída pela Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF). As resoluções que instituem o programa de ações afirmativas também preveem que, periodicamente, os relatórios de acompanhamento e avaliação sejam encaminhados ao CONSUN. Até o momento, já foram publicados dois relatórios que são de livre acesso: a) um que avalia o primeiro ciclo de ações afirmativas de 2008 até 2012; e b) outro que avalia os primeiros anos do segundo ciclo de ações afirmativas, ou seja, 2013 e 2014. Sumariamente, os relatórios versam sobre: a) a ocupação das vagas destinadas aos diferentes tipos de cotistas; b) o impacto do programa para o perfil de estudantes ingressantes na

¹³ Atuou de 2008 a 2012.

UFRGS; c) o desempenho dos estudantes no âmbito da política de reserva de vagas; d) *as ações de permanência para os acadêmicos cotistas*. Entretanto, a presente pesquisa focalizou-se na análise das ações de permanência voltadas para os estudantes cotistas.

Para identificar e mapear os diferentes atores/gestores institucionais: formuladores, implementadores e avaliadores e suas concepções e papéis na promoção das ações de permanência do programa de ações afirmativas da UFRGS, primeiramente, realizou-se um levantamento através das fontes documentais, tais sejam: Pareceres, Decisões, Resoluções, Estatuto e Regimento Geral da UFRGS, que também são de livre acesso, inclusive publicados na página virtual da instituição. Após, foram delimitadas as entrevistas, visto que através dos documentos supra citados foi possível identificar os atores/gestores da macroestrutura institucional envolvidos, diretamente, com a formulação, implantação e avaliação das ações de permanência do programa de ações afirmativas da UFRGS. A solicitação da concessão de entrevista foi feita mediante carta-convite, entregue em mãos e/ou por e-mail, convidando os participantes das seguintes instâncias¹⁴:

- 1 (um) da Reitoria (também, representando o CONSUN e o CEPE);
- 1 (um) da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD);
- 1 (um) da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE);
- 1 (um) da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT);
- 1 (um) da Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ);
- 1 (um) da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações

Afirmativas (CAF).

Sobre o uso das fontes e informações, cabe salientar que – todo o dado individual dos entrevistados será sigiloso. As entrevistas, somente foram utilizadas para análise, depois do consentimento dos participantes através de assinatura do “termo de consentimento informado - livre e esclarecido”.

Em suma, foram utilizadas as seguintes fontes:

¹⁴ A Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP) também está envolvida em algumas ações de capacitação de servidores (docentes e técnicos-administrativos) para atendimento e acompanhamento de estudantes cotistas. Porém, não compôs o rol de entrevistados, visto que esse órgão exerce um papel mais de “viabilizador”, para ações que são propostas pelos próprios servidores que estão lotados nas instâncias supras e que de alguma forma estão engajados com a inclusão/permanência dos acadêmicos cotistas.

Pesquisa Documental – consultando: documentos oficiais, tais como: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional, Estatuto e Regimento Interno, resoluções, decisões, pareceres, dentre outros, que tratem sobre a implementação das ações afirmativas na UFRGS, das ações de permanência no programa de ações afirmativas ou que apoiem as análises aqui dispostas. Também, como já mencionado, foram consultados os relatórios de avaliação e acompanhamento do programa de ações afirmativas da UFRGS.

Segundo Gil (1994) e Bardin (*apud* CHAUMIER 1995, p. 45) a pesquisa documental pode valer-se, por um lado, de materiais que ainda não receberam algum tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Por outro lado, pode utilizar-se de documentos que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de avaliação, tabelas estatísticas, etc. Podendo ser definida como: “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”.

Entrevistas semiestruturadas – com: a) atores/gestores da macroestrutura institucional, que estão envolvidos diretamente com as ações de permanência implantadas no programa de ações afirmativas da UFRGS. Basicamente, o roteiro semiestruturado das entrevistas versou sobre três eixos temáticos para verificar: a) as concepções objetivas e subjetivas sobre o que sejam as ações de permanência; b) se houve focalização, expansão e/ou qualificação das ações de permanência após a implementação da política de cotas; c) os *avanços e os desafios* para apoiar os estudantes cotistas na progressão acadêmico-pedagógica.

Segundo Minayo (1994) e Gil (1994) as informações obtidas através de entrevistas podem ser consideradas objetivas ou subjetivas. Sendo que no primeiro caso, são utilizadas para obtenção de dados que não foram encontrados em outros documentos, ou para cotejá-las com as demais fontes documentais. Enquanto, no segundo caso, dizem respeito aos valores, atitudes, crenças ou opinião dos entrevistados. As técnicas de entrevista podem ser classificadas de acordo com o seu grau de estruturação. Desse modo, a mais estruturada corresponde a perguntas e respostas pré-estabelecidas, enquanto a menos estruturada é desenvolvida com maior espontaneidade. Assim, considera-se entrevista *semiestruturada* aquela que

apresenta um roteiro de questões com respostas abertas, onde o entrevistado pode discorrer sobre o tema.

Depois da consulta às fontes: realização das entrevistas, da coleta e leitura dos materiais documentais, a etapa seguinte foi a análise dos dados. Essa fase da pesquisa implicou à organização, sistematização e confronto das informações encontradas. Nesse caso, seguiu a busca por percepções empíricas que, articuladas com os referenciais teóricos, pudessem responder aos questionamentos propostos no problema inicial de pesquisa.

Tanto para a pesquisa documental, quanto para as entrevistas, foram utilizados os pressupostos da *análise de conteúdos*. Tal procedimento consiste em descrever, de forma sistemática e objetiva, as informações das mensagens e dos indicadores, permitindo inferir conhecimento referente ao contexto de produção e de recepção. Os indicadores das mensagens podem ser tanto qualitativos, quando quantitativos. Sendo que, às análises quantitativas e qualitativas representam, respectivamente: o caráter objetivo da análise das expressões numéricas; e das dimensões subjetivas da ação humana (BARDIN, 1995; GIL, 1994).

Na perspectiva de análise dos conteúdos e fontes de pesquisa as unidades de análises correspondem: a) documentos político-normativos; b) relatórios de acompanhamento e avaliação do programa de ações afirmativas; e c) entrevistas com atores da macroestrutura institucional. As unidades foram apreciadas de acordo com os princípios da análise de conteúdo e que, segundo os estudiosos (Bardin, 1995; Gil, 1994), esse princípio é flexível para criação e associação de estratégias mais apropriadas para acolher o objeto de pesquisa, a intenção é analisar os dados através dos seguintes procedimentos:

1º etapa – *Organização e tratamento do material*: que consistiu no conhecimento do todo e das partes, procedendo à transcrição e descrição objetiva dos dados. Ademais, consistiu no tratamento e organização categorial ou temática acerca de frases ou expressões que pudessem aferir conhecimento, concepções ou formulações sobre o objeto desta pesquisa. Ou seja, foi realizada a seleção de comunicações que versassem sobre a presença, frequência ou ausência de sentidos que pudessem significar alguma coisa para o objetivo analógico.

2º etapa – *Interpretação*: nesta fase buscou-se interpretar as mensagens, a partir do contexto de recepção e produção, buscando evidenciar indicadores de significações concedidos através das características do texto.

Dentro da análise de conteúdo, a natureza análoga do objeto empírico e as diferentes fontes que são consultadas, permitem investigação e explicação das semelhanças e diferenças através do método comparativo. Nesse sentido, o procedimento que foi realizado de forma qualitativa e quantitativa serve para verificar a frequência com que surgem as características do conteúdo, a presença ou a ausência de uma dada característica do conteúdo (BARDIN, 1995, p. 21). Esses estudos são realizados mediante a comparação das seguintes categorias: a) as entrevistas; b) as fontes de informações documentais; e c) os referenciais teóricos.

Por outro lado, como referência metodológica para o estudo processual das ações de permanência, utiliza-se a proposta de Ball, Bowe e Gold (1992) e de sua interpretação realizada por Mainardes (2006). Nesta perspectiva a análise de políticas públicas educacionais é vista como um ciclo contínuo e composto por contextos específicos que estão inter-relacionados, rompendo com modelos estanques ou lineares de análises. Para tanto, a organização e a análise dos materiais foi feita em duas etapas distintas:

1ª etapa – *No contexto de produção dos textos* – que é onde os textos políticos representam a política. Neste contexto, são verificadas a produção e disposição da lei, resoluções, instruções normativas, decisões e outros, bem como os principais conteúdos dos textos que regulam e tornam possível a prática das políticas de ações afirmativas e das ações de permanência na UFRGS;

2ª etapa – *No contexto da prática* – que é onde a política é implementada e está sujeita à interpretações e recriações, produzindo efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Neste contexto, são analisados os processos de implementação das ações de permanência e seus atores/gestores, com foco na macroestrutura institucional, desde as concepções de gestão até a operacionalização da política e alguns resultados.

O ciclo completo de análise de políticas públicas educacionais é composto por cinco contextos: a) contexto da influência; b) contexto de produção do texto; c) contexto da prática; d) contexto dos resultados (efeitos); e) contexto da estratégia

da política. Entretanto, nesta dissertação, não intenciona-se analisar o ciclo completo. Isso justifica-se já que Ball (2011) destaca que as políticas compõem-se basicamente em duas modalidades: o texto e as práticas, que precisam ser convertidas – conjugadas entre a escrita e a ação, sendo isso algo muito desafiador de se fazer. Ademais, entende que os contextos podem estar aninhados uns dentro dos outros, contemplados em primeira ou em segunda ordem.

2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Esta dissertação insere-se no campo de análise de políticas públicas. As teorias desse campo (Kington, 2006; Draibe, 2001; Silva e Melo, 2000; Arretche, 2001; Rua, 2000) e do campo de análise de políticas educacionais (Batista, 2013, Farenzena 2011; Mainardes, 2006; Ball, Bowe & Gold, 1992) tem orientações diversas, porém, convergem na perspectiva da necessidade de avaliação e acompanhamento das políticas públicas, em especial as de cunho social.

No contexto das práticas institucionais (Capítulo 6), adota-se o referencial teórico-analítico que considera os aspectos sobre a inclusão social (Bourdieu, 1996, 1998 e 2011) e a justiça social (Fraser, 2001, 2006, 2007 e 2010) na construção de políticas públicas sociais (BATISTA, 2015). Esses conceitos são aplicados e constituem-se em três categorias reflexivas para analisar as ações de permanências desenvolvidas até o momento pela UFRGS.

Nas palavras de Ball (2011) é necessária mais de uma teoria para dar sentido ao mundo social, mas, ao ajustar-se às teorias, há de se ter consciência que podem ocorrer problemas em suas correlações, ou, até mesmo, contradições ontológicas e epistemológicas. Por isso, deve-se utilizá-las com um sentido de autoconsciência reflexiva.

CAPÍTULO 3 – DISCUSSÕES SOBRE PROPOSIÇÃO E ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Após introduzido seus elementos norteadores e apresentado o tema deste estudo, cabe trazer os referenciais teóricos aqui utilizados. Cumpre esclarecer que este capítulo tem por objetivo discorrer sobre as relações entre Estado, educação, cidadania e suas implicações na formulação, implementação e avaliação das políticas públicas. Para isso, trata destes assuntos numa perspectiva histórico-conceitual, em busca compreender suas relações com os contextos de *produção dos textos* (Capítulo 5) e de *práticas* (Capítulo 6) das políticas educacionais.

Diante disso, este capítulo pretende pautar, em sua seção inicial, o papel do Estado na atualidade (Domingues, 2001), sua influência nas políticas educacionais (Afonso, 2001) e introduzir a questão da não-cidadania no Brasil, trazendo um breve panorama histórico (Carvalho, 2014).

Na sequência, após a contextualização acima, a intenção é dialogar com as influências, os autores e as juridicidades que tratam da *igualdade de condições para o acesso e permanência* [...] (BRASIL, 1988 e 1996) no direito à educação. Ainda, apresenta-se algumas políticas educacionais que visam a democratização e a expansão das universidades públicas federais, especialmente tratando de suas regulações no Brasil.

Por fim, busca trazer as possibilidade de análises e de acompanhamento das políticas públicas. Em um primeiro momento, apresentando os suportes teóricos analíticos gerais (Kington, 2006; Draibe, 2001; Silva e Melo, 2000; Arretche, 2001; Rua, 2000) e, após, os específicos para análise de políticas educacionais (Batista, 2013; Farenzena 2011; Mainardes, 2006; Ball, Bowe e Gold 1992). Estes suportes, vinculados as teorias de justiça social e inclusão social, abordadas no capítulo subsequente, servirão para desenvolver as reflexões e as análise do objeto empírico no capítulo 6.

3.1 ESTADO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA

No Brasil, a noção de distribuição¹⁵ tem muito mais tradição do que a de reconhecimento¹⁶. Historicamente, as questões de atuação do Estado mostram-se frágeis, em espaços contaminados por incapacidade de respostas aos diferentes problemas sociais, como reprodutor de injustiças, no qual são desconsiderados os discursos políticos que constituem o cidadão (PINTO, 2008).

Segundo Carvalho (2014, p. 9), mesmo com o fim da ditadura em 1985 e com a Constituição em 1988, persiste problemas centrais na sociedade brasileira, tais como: a violência urbana, o desemprego, o analfabetismo, falta de qualidade na educação, inadequação dos serviços de saúde e saneamento, desigualdades sociais e econômicas, dentre outros fatores que, quando melhoram, é em ritmo lento. Nesse sentido, destaca que falar de cidadania no Brasil exige discussões complexas, pois esse termo é definido historicamente em várias dimensões e algumas podem estar presentes sem as outras. Nas palavras do autor, a cidadania plena combina liberdade, participação e igualdade para todos, sendo esse um ideal ocidental e talvez inatingível. Porém, serve de parâmetro para o “julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico”. Assim sendo, tornou-se comum conjugar cidadania em: direitos civis, políticos e sociais. Ou seja, o cidadão pleno é o titular dos três direitos, o cidadão incompleto é o que possui apenas alguns dos direitos e o não-cidadão é o que não se beneficia de nenhum.

A sequência de aquisição dos direitos interfere diretamente na construção da cidadania, sendo esse um processo histórico. Portanto, o conceito de cidadania pode ser consenso no ocidente, mas a sua consolidação em cada país segue percursos diferenciados e nem sempre em linha reta, podendo haver desvios e retrocessos. No

¹⁵ Conforme Rawls (2008) a “distribuição” consiste na igualdade de tratamento e reconhecimento das desigualdades econômicas. Sustenta que, respeitando esse princípio, desenvolve-se a justiça com equidade. Para especificar melhor a questão, comenta que as desigualdades econômicas e sociais devem apontar para: 1) maior benefício para os menos favorecidos; 2) sendo isso vinculado às condições de igualdade equitativa de oportunidade em ocupação de cargos e posições sociais privilegiadas.

¹⁶ De acordo com Honneth (2003) o “reconhecimento” consiste na igualdade de tratamento e reconhecimento das diferentes identidades culturais. Argumenta que o reconhecimento pode ocorrer de três formas intersubjetivas: *no amor, no direito e na solidariedade*. Essas formas são autorrealizáveis quando, respectivamente, o ser humano alcança a autoconfiança, o auto respeito e a autoestima.

Brasil, por exemplo, o caminho se deu de forma inversa à Inglaterra: primeiramente consolidaram-se os direitos sociais; depois os direitos políticos; e por último os direitos civis – uma alteração de lógica que afeta profundamente a natureza da cidadania do(a) brasileiro(a). Outro aspecto histórico importante, é que a cidadania se constrói na relação do sujeito com o Estado-nação e na medida em que esse se identifica como parte de uma nação e de um Estado. As duas coisas nem sempre caminham juntas, a lealdade a um Estado pode ser mais forte do que a identificação com uma nação, e vice-versa. Em geral, a identidade nacional está relacionada com fatores comuns, tais como religião, língua, lutas e guerras. Já a lealdade a um Estado depende do grau de participação na vida política (CARVALHO, 2014).

Na modernidade, Domingues (2001) diz que ao retirar o indivíduo do seu contexto identitário e de práticas dadas, impulsiona a sociedade a transformações e instabilidades. Esse movimento, que o mesmo intitula de desencaixes, são mecanismos que se encontram em três dimensões. Primeiramente, na economia capitalista, que retirou o trabalhador do controle do senhor feudal, escravista ou outros e o transformou em um sujeito livre para vender sua força de trabalho. Em segunda dimensão, o Estado racional-legal, que rompeu com a noção de subordinação social e inseriu a noção de cidadania. Assim, foi introduzido o direito moderno formal e universalista, com regras válidas para todos, visando constituir o indivíduo livre. Então, do anonimato de súditos, o sujeito passa a ter vida concreta, vivendo uma cidadania abstrata, individualizada e mais controlada pelo Estado. Em terceira dimensão, apresenta o Estado do bem-estar, que fundamentado na gestão burocrática, criou categorias abstratas em diversas camadas da população, fazendo-a objeto de políticas sociais. Essas “abstrações reais” implicam na perda de controle do sujeito sobre si e na perda de significado do mundo. Além disso, todo o processo está conectado com a consolidação dos direitos civis, políticos e sociais, contribuindo para o reencaixe dos sujeitos nas novas relações sociais. Sendo que, os mecanismos de reencaixe apresentam-se através de recursos, como por exemplo, o individualismo familista utilitário, a ideia de pertencer a uma nação universal ou particular, práticas comunitárias e de movimentos sociais, etc.

Diante dessas conjecturas, pode-se aduzir que fatos históricos intervêm diretamente na constituição do cidadão e para compreender melhor o legado de

cidadania no Brasil será apresentado um breve panorama sócio histórico. Carvalho (2014, p. 18 e 19) traz o cenário do processo de construção da cidadania no Brasil, enfatizando as características da colonização portuguesa que deixaram marcas profundas, tais como: “uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado absolutista. À época da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira.” O país foi colonizado por povos seminômades, detentores de pouca tecnologia, que conquistaram as terras através da dominação e do extermínio de milhões de indígenas. Além disso, a colonização foi um empreendimento comercial do governo colônia associado a interesses particulares, com o intuito de explorar as riquezas naturais, o que exigia grandes capitais e muita mão-de-obra, para obter o maior lucro possível. Esse evento desencadeou fortes desigualdades sociais a primeira entre os senhores de engenho e os demais habitantes; e a segunda através da escravidão dos africanos. Um dos fatores mais negativos para a cidadania do brasileiro foi a escravidão, pois a sociedade era escravista de alto a baixo. Outra questão suscitada foi o branqueamento das raças através da miscigenação, sendo isso uma necessidade individual e política, que se deu pela aceitação das mulheres indígenas, em parte pelo estupro. No caso das escravas negras, o estupro era regra. Diante disso, pode-se apontar que a escravidão e a grande propriedade, não favoreceram a formação dos cidadãos, visto que mesmos para os senhores que tinham direitos garantidos, faltavam-lhes a noção de igualdade de todos perante a lei. Além disso, o poder público não garantia a igualdade de todos perante a lei e nem os direitos civis. O autor aponta que a educação no Brasil colônia poderia ter sido uma arma cívica, porém:

Não se podia esperar dos senhores qualquer iniciativa a favor da educação de seus escravos ou de seus dependentes. Não era do interesse da administração colônia, ou dos senhores de escravos, difundir essa arma cívica. [...] Não havia república no Brasil, isto é, não havia sociedade política; não havia “repúblicas”, isto é, não havia cidadãos. Os direitos civis beneficiavam a poucos, os direitos políticos a pouquíssimos, dos direitos sociais ainda não se falava, pois a assistência social estava a cargo da Igreja e de particulares (CARVALHO, 2014, p. 23 e 24).

Durante o período colonial foram raras as manifestações cívicas e as guerras, como essas são um fator significativo na construção do Estado-nação, o sentimento

de identidade era raro ou inexistente. A independência ocorreu em 1822 e foi uma negociação entre a elite nacional, a coroa portuguesa e a Inglaterra. Por isso, não é correto afirmar que ela foi fruto da luta popular por liberdade. Mesmo trazendo avanços importantes para os direitos políticos, com a manutenção da escravidão, trouxe poucos avanços aos direitos civis. Os direitos civis foram previstos em lei, porém a escravidão só foi abolida em 1888, e a grande propriedade ainda exerce poder em algumas áreas do país, sendo tema da agenda atual. Finaliza seu livro ressaltando que a democracia pode ser fortalecida e mantida através dos movimentos sociais. Na atualidade, cita como exemplo, o Movimento dos Sem Terra (MST), que se utiliza do direito de organização e participação, adentrando na arena política do país com o objetivo de democratizar o sistema. Ainda, salienta que “a desigualdade é a escravidão de hoje, o novo câncer que impede a constituição de uma sociedade democrática” (CARVALHO, 2008, p. 88 e 229).

Afonso (2001) traça um debate em torno do Estado-Nação, a ressignificação da cidadania, bem como a reforma do Estado e suas implicações para compreensão das políticas educacionais – com enfoque na sociologia das políticas educacionais. O autor diz que a análise integrada das políticas educativas deve envolver: a) os determinantes da política; e b) as condições, as possibilidades de mudança e as estratégias de implementação para uma política de transformação. Refere que antes as políticas expressavam uma ampla autonomia do Estado, ainda que esta autonomia fosse resultado de relações complexas e contraditórias, demandas pelas classes dominantes, sujeita às demandas das classes dominadas e de outros atores políticos e movimentos sociais. Na atualidade, os indicadores referem a diminuição da autonomia relativa do Estado, por isso, é necessário (re)pensar o seu papel, mesmo que seja para compreender sua crise atual, tendo em conta os processos de globalização e transnacionalização do capitalismo. Dessa forma, propõe uma definição para o Estado:

[..] genericamente entendido como organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controle social – funções essas também mutáveis e com configurações específicas, e tornando-se, já na transição para a modernidade, gradualmente indispensáveis ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema econômico capitalista (AFONSO, 2001, p. 17).

Na articulação entre Estado e Nação, reforça a ideia de uma organização com tendência isomórfica de território, etnia, governo e identidade nacional. Ressalta que as instituições de ensino, ao longo dos tempos, contribuíram para a construção de um Estado-nação idealizado, exercendo a função homogeneizadora das identidades dispersas, fragmentadas e plurais. Isso, em nome de um “bem maior”: construir um ideário político e cultural comum – designado de nação ou identidade nacional. Assim, fortalecendo uma função de escola de massa, que buscava consolidar o próprio papel do Estado.

Com a transição entre o apogeu do Estado-nação e as novas instâncias de regulação global e transnacionalização, os desafios que se colocam para as políticas educacionais são: a) reconfigurações e ressignificação das cidadanias; e b) confronto com manifestações cada vez mais heterogêneas e plurais de afirmação. Sendo que a noção de cidadania deve ser discutida levando em consideração a natureza de classe do Estado e o papel que vem desempenhando nas sociedades capitalistas. Já que a cidadania, na modernidade, está associada ao poder do Estado, pois é este que a reconhece e garante. Entretanto, a cidadania tem apresentado uma função ambivalente: a) nos terrenos das disputas; b) nos processos sociais, políticos, econômicos e culturais; a c) na inclusão/exclusão. Na construção democrática dos novos direitos, a cidadania tem uma dinâmica inacabada e permeável por lutas sociais, econômicas e políticas. Nesse sentido, as políticas sociais e educacionais se por um lado podem ser um instrumento de controle social que legitima a ação do Estado e das classes dominantes; por outro lado podem servir de estratégia para expansão de direitos sociais, econômicos e culturais. Segundo o autor, as conclusões são, ainda, muito provisórias em função do momento transitório, dos contornos indefinidos e da dificuldade em contar com referências seguras para equalizar a realidade social com a realidade educacional. Assim, as análises sociológicas permitem o diálogo e o confronto crítico, sabendo que os projetos e as políticas de transformação em educação são uma tarefa árdua, que só se pode retomar e realizar coletivamente (AFONSO, 2001).

A seção a seguir pretende dar sequência às contextualizações trazidas até aqui, porém, dialogando com as influências, autores e juridicidades na perspectiva da *igualdade de condições* no direito à educação.

3.2 POLÍTICAS DE EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS

No Brasil, o processo de democratização e expansão da educação superior advém, também, de um contexto influenciado por acontecimentos internacionais, sendo um dos desdobramentos da constante busca pela efetivação dos direitos civis, políticos, e principalmente, dos direitos sociais. Por isso, primeiramente, a pretensão é traçar um breve cenário a fim de discutir tais influências. Adiante, apresenta-se alguns dados estatísticos das desigualdades educacionais no cenário da educação superior brasileira e políticas educacionais voltadas para as universidades públicas federais que visam a reparação das injustiças sociais expressadas através dos números.

Na concepção contemporânea dos direitos humanos, Piovesan (2005) realça que os direitos não nascem todos de uma vez, sendo uma invenção humana em constante processo de construção e reconstrução, em espaços simbólicos de luta e ação social, concebendo a busca pela dignidade humana. No sistema internacional de proteção dos direitos humanos, dentro dos espaços construídos através Organização das Nações Unidas (ONU), consolidaram-se num sistema global e regional, permitindo a integração de tratados, não dicotômicos, mas complementares, para problematizar e consolidar valores e princípios inspirados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

A DUDH foi aprovada em 1948, em Assembleia Geral da ONU. No ano de 2015, completou 67 anos, marcando o reconhecimento dos direitos humanos como essencial, prevendo a não discriminação por raça, cor, gênero, idioma, nacionalidade ou outros motivos. Estes direitos podem ser compostos pelos direitos civis ou políticos, como o direito à vida, à igualdade perante a lei e à liberdade de expressão. Também, podem corresponder a questões econômicas, sociais e culturais, como o direito ao trabalho e à educação, como o direito ao desenvolvimento (ONU, 1948).

A lógica inicial da DUDH teve como base a *igualdade formal*, a fim de prevenir e reprimir a intolerância pautada na destruição do outro. O que, de acordo com Piovesan (2005), atualmente, torna-se insuficiente, pois, também:

Faz-se necessária a especificação do sujeito de direito que passa a ser visto em sua peculiaridade e particularidade. Nessa ótica determinados sujeitos de direito ou determinadas violações de direitos exigem uma resposta específica e diferenciada. [...] percebe-se, posteriormente, a necessidade de conferir a determinados grupos a proteção especial e particularizada, em face de sua própria vulnerabilidade (PIOVESAN, 2005, p. 46).

No âmbito do Direito Internacional dos Direitos Humanos, aprovam-se algumas convenções, dentre essas, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965)¹⁷ e a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (1979). Conforme Piovesan (2005, p. 48), ao serem construídas, deram um passo além da DUDH, visando a integrar a estratégia: “a. *repressiva punitiva* (que tem por objetivo punir, proibir e eliminar a discriminação), com a estratégia b. *promocional* (que tem por objetivo promover, fomentar e avançar a igualdade).”

É possível afirmar que após 1948, quando a Organização das Nações Unidas (ONU) promulgou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, inúmeros documentos de caráter ético, político e normativo foram construídos. Outro marco importante, foi a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos em Viena, ocorrida em 1993, quando foi reafirmada a universalidade, indivisibilidade, interdependência e inter-relação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais, bem como a reafirmação da relação entre democracia, desenvolvimento e direitos humanos.

No direito brasileiro, a Constituição Federal (CF)¹⁸, em 2015, completou 27 anos e nela estão estabelecidos dispositivos que demarcam a busca pela *igualdade material*, que transcende a também assegurada *igualdade formal* (BRASIL, 1988). Os direitos que garantem os bens essenciais, tais como, os direitos civis, sociais e políticos, respectivamente, estão expressos nos Artigos 5º, 6º e 7º da CF e conforme segue:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]. Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência

¹⁷ Ratificada por 167 Estados nacionais, dentre estes o Brasil (desde 1968).

¹⁸ Considerada a Constituição cidadã

aos desamparados, na forma desta Constituição [...]. Art. 14. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei [...].

Carvalho (2008) aduz que os direitos civis garantem a vida em sociedade, os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade e os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. A participação na riqueza coletiva inclui o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde e à aposentadoria. Os direitos sociais possibilitam às sociedades que se organizam politicamente as condições para reduzir as desigualdades e garantir o bem-estar. Desse ponto de vista, é possível fundamentar uma das principais ideias do conceito de justiça social. Ademais, vale considerar que a educação, mesmo sendo definida como direito social, é um dos pré-requisitos fundamentais para a aquisição dos outros direitos.

Quanto à educação, a CF 1988, no Artigo 205, prevê que uma de suas funções é o preparo para o exercício da cidadania, considerando que a educação é direito de todos, dever do Estado e da família sendo 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.

Jessé Souza (2012, p. 169) ressalta que “a dimensão jurídica da proteção legal é apenas uma das dimensões – apesar de fundamental e importantíssima – do processo de reconhecimento”. Por isso, dedica atenção especial para analisar a dimensão sociológica, já que na sociedade, nem todos recebem o quinhão equitativo com o mesmo reconhecimento social, “partindo da força objetiva da ideia de dignidade do agente social”. Acrescenta que a dimensão sociológica não é tão simples como a “dimensão política dos direitos subjetivos universalizáveis e intercambiáveis”.

Na realidade social da educação superior pública, os indicadores do IBGE/PNAD (BRASIL, 2011)¹⁹ e do MEC/INEP (BRASIL, 2012)²⁰ mostram a expansão, mas, também, as fragilidades na efetivação da democratização. Essas questões vêm

¹⁹ Brasil, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD). [Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 02/05/2014].

²⁰ Brasil, Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP). [Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1379600228mercadante.pdf Acesso em: 02/05/2014].

suscitando a promoção de políticas educacionais inclusivas e avaliativas, que estão motivando diversas polêmicas e discussões. Dentre as políticas inclusivas, estão as ações afirmativas para a educação superior – em especial as cotas sociais e étnico-raciais.

Os dados do (BRASIL, MEC, INEP, 2012) apontam que a taxa média de crescimento anual da educação superior foi de 8,4% nos últimos 10 anos, que a rede federal teve um aumento no número de ingressantes maior do que 124% entre 2002 e 2012 e já participa com mais de 60% dos ingressos nos cursos de graduação da rede pública. Neste período, as matrículas na rede federal dobraram de quantidade, entre 2011 e 2012 cresceram 5,3% e já têm uma participação de 57,3% da rede pública, superando a marca de 1,08 milhões de matrículas.

É presumível que esses índices reflitam as diversas ações, programas e políticas do governo federal que visam expandir a educação superior no Brasil. Entretanto, os números que promulgam a expansão, ainda, são um tanto discrepante dos que expressam: a) o acesso dos estudantes de baixa renda e de “minorias” étnico-raciais; b) e dos índices de conclusão dos cursos de graduação. Cury (1999, p. 9) ressalta a importância de trazer e trabalhar com indicadores, visto que: se tornam instrumento de denúncia de situações perversas. E, por outro lado, os indicadores sociais podem apresentar as categorias de “oprimidos” em relação aos “mais oprimidos”.

Quanto ao acesso às universidades e a conclusão dos cursos, segundo os indicadores do MEC/INEP (BRASIL, 2012), na rede federal, dos 124% ingressantes entre 2002 e 2012, apenas 54% concluíram²¹ o curso de graduação. Para 2011, a taxa de escolarização bruta é igual a 27,8% e a taxa de escolarização líquida é igual a 14,6%²². Ademais, registra-se que um total de 17,8% dos jovens entre 18 e 24 anos frequentam ou já concluíram²³ o ensino superior. Sendo que, por recorte de

²¹ Isso na média geral de concluinte, sem levar em consideração que os cursos tidos como de “maior prestígio”, tal como o de Medicina, chegam a 90% (noventa por cento) ou mais de concluinte, elevando esses índices. Enquanto, cursos tidos como de “menos prestígio”, tal como o de Filosofia, não chegam a 10% (dez por cento) de concluintes e, muitas vezes, também integram esses índices.

²² *Taxa bruta*: percentual da população na Educação Superior sobre o universo da população de 18-24 anos. *Taxa líquida*: percentual da população de 18-24 anos na Educação Superior (MEC/INEP, 2012).

²³ Em muitos momentos, os relatórios técnicos do Censo da Educação Superior do MEC interpretam os gráficos imbricando as variáveis “frequentar e concluir” dentro dos mesmos índices. Porém, ao considerar que são fatores distintos, pois “frequentar” pressupõe ter acesso, enquanto “concluir” pressupõe ter condições de permanecer no curso até sua finalização, acabam expressando uma

renda, dessa faixa etária apenas 5,1% correspondem ao 1º quintil, enquanto 43,9% correspondem ao 5º quintil²⁴. Quanto ao recorte por cor/raça/etnia, a exclusão prevalece tanto quanto, visto que deste total são 26% brancos, 9,0% negros e 9,6% indígenas.

Outro passo importante em busca da expansão, e que corrobora para explicação dos dados acima, foi a aprovação do Decreto nº 6.096 de 2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). As dimensões básicas do REUNI, a ampliação do oferta da educação superior pública através: a) do aumento no ingresso, especialmente no período noturno; b) redução das taxas de evasão; e c) ocupação das vagas ociosas. Ademais, prevê outras propostas desafiadoras para a Educação Superior, conforme segue no quadro 1:

Quadro 1: Principais elementos do programa REUNI

Dimensões do Programa	Detalhamento das Ações
Reestruturação Acadêmico-Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade; - Reorganização dos cursos de graduação; - Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada; - Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; e - Previsão de modelos de transição, quando for o caso.
Renovação Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; - Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem; - Previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo.
Suporte da Pós-Graduação para Desenvolvimento e Aperfeiçoamento Qualitativo dos Cursos de Graduação	<ul style="list-style-type: none"> - Articulação da graduação com a pós-graduação: Expansão qualitativa e quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior.
Compromisso Social da Instituição	<ul style="list-style-type: none"> - Políticas de inclusão; - Programas de assistência estudantil; e - Políticas de extensão universitária.

postura de interpretação estatística que não esclarece sobre os índices de evasão e retenção nos cursos de graduação. Portanto, tangenciam o tratamento destes dados, o que de alguma forma pode prejudicar as discussão sobre a efetivação de políticas de permanência em universidades.

²⁴ Ou seja, dos 20% mais pobres, com idade entre 18 e 24 anos e que, provavelmente, frequentaram escolas públicas de baixa qualidade, em sua maioria, ainda não acessam a educação superior pública, de qualidade e gratuita.

Mobilidade Intra e Interinstitucional	- Promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação superior.
---------------------------------------	---

Fonte: Construído pela autora a partir de MEC²⁵

Além disso, desde 2008, as IFES contam com Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial. Atualmente, o PNAES está disposto através do Decreto Nº 7.234/2010, e desde sua criação teve como objetivo viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão (BRASIL, 2010). Em 2012, o Ministério da Educação (MEC) divulgou um Relatório²⁶, que dá conhecimento e analisa os diversos processos de expansão das universidades federais de 2003 a 2012. Dentre outras informações, consta do relatório que os recursos financeiros destinados PNAES a partir da sua implantação, em 2008, chegaram a aumentar em torno de 300% no período de 2008-2012. Infere que os reflexos desses investimentos cooperam para sustentar as dimensões pedagógicas, já que minimizam as desigualdades socioeconômicas enfrentadas pelos estudantes de baixa renda, oportunizando as condições de permanência. Segundo consta, os benefícios são concedidos por meio de moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, a inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico, com o intuito de ampliar políticas de assistência estudantil, para além das questões econômicas. A expansão da assistência estudantil proporcionada pelo PNAES refletiu no crescimento de, aproximadamente, 544% benefícios concedidos, segundo o qual, um mesmo estudante pode acessar mais de um tipo de auxílio. Dessa forma, verifica-se que a ampliação das políticas de assistência estudantil coincide com as políticas de expansão e democratização da educação superior. Porém, por outro lado, constata-se que as políticas de expansão e democratização das universidades federais, bem como a criação de PNAES, ainda

²⁵ Informações disponíveis em: <http://reuni.mec.gov.br/>, acesso em: 01/10/2015.

²⁶ Relatório: Análise sobre expansão das universidades federais 2003-2012. Divulgado em 2012. Disponível em:

http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D12386%26Itemid%3D&ei=HIGcU46pHzmsATF_4HoCg&usq=AFQjCNGkINn43M3IX03P2SOmjmN1oOci0A&bvm=bv.68911936,d.b2U. Acesso em: 14/06/2014.

não conseguiram suprimir os altos índices de desigualdades no tocante ao acesso e a permanência nesse segmento de ensino.

Além disso, outros desafios estão postos na meta 12, do Plano Nacional de Educação, almeja: “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL, 2014). Visando estratégias que também estão relacionadas ao objeto do presente estudo, tais sejam:

[...] 12.2) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico; [...]

[...] 12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;

[...] 12.11) fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País; [...]

[...] 12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações; [...]

Esses dados corroboram para o caráter desafiador das políticas de inclusão em universidades, e da necessidade de mantê-las e ampliá-las, a fim de garantir a igualdade de condições no direito à educação. Estudiosos do tema (Sader, 2006) ressaltam que alguns grupos se sentem injustiçados com a implantação das políticas de ações afirmativas para a educação superior. Enquanto, na verdade, toda a sociedade é prejudicada com a falta de qualidade da educação básica nas escolas públicas, cujo maior efeito tem se verificado sobre o aumento das desigualdades sociais. Assim, são necessárias ações por parte da sociedade e do Estado, para que a

educação se torne um direito de todos, oportunizando que o acesso ao ensino superior seja uma questão de escolha e não produto de políticas compensatórias.

Diante do exposto e como Constituição Federal (CF), em seu artigo 6º, inclui a educação, sem especificar qual nível, como direito social, no rol dos direitos fundamentais (BRASIL, 1988). É possível considerar que a proposição de ações afirmativas possui um objetivo amplo, caracterizado, principalmente, pela concretização de direitos fundamentais, onde a igualdade de oportunidade apresenta-se como norteadora.

Posto isso, a próxima seção tratará das possibilidades e necessidades de acompanhamento das políticas públicas propostas para oportunizar a igualdade de condições no direito à educação. Este acompanhamento que pode ser realizado através de análises e/ou avaliações constantes e articuladas – em forma de ciclo, através de contextos inter-relacionados, conforme alguns dos referenciais elencados a seguir.

3.3 ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Alguns estudiosos chamam a atenção para a polissemia do termo política. Enquanto no português, espanhol e francês utiliza-se apenas um termo para nomear “política”, no inglês se emprega três: *polity*, *politics* e *police*. Sendo que *polity* designa a esfera pública, sistemas políticos e a estrutura de operação estatal; *politics* diz respeito às atividades, competição e processos políticos; e *police* correspondem aos programas de ação pública. No Brasil, as chamadas políticas públicas dizem respeito à *policies*, mas as outras dimensões não são figurativas, pois estas são implementadas no âmbito da *polity* e caracterizada por atores na esfera da *politics* (BATISTA, 2013; FARENZENA, 2011). Em suma, representam estruturas dinâmicas que estão imbricadas e em constante interação.

Para definir o termo políticas públicas, (Farenzena, 2011, p. 99) traz uma noção mais abrangente:

O conceito designa as intervenções de uma autoridade investida de poder público e de legitimidade governamental sobre um setor específico da sociedade ou de um território. [...] Essas intervenções podem tomar três formas principais: as políticas veiculam conteúdos, se traduzem por

serviços e geram efeitos. Elas mobilizam atividades e processos de trabalho. (FARENZENA, 2011 *apud* THOENI, 2006, p. 328).

Outra possível conceituação é trazida por Draibe (2001, p. 17), que entende as políticas públicas como “aquelas que têm como objeto uma dada intervenção na realidade social”:

Políticas dessa natureza não se restringem, portanto, apenas às políticas estatais ou de governo, podendo abarcar, por exemplo, políticas de organizações privadas ou não-governamentais de quaisquer tipos, sempre e quando preservado o caráter público acima referido (DRAIBE, 2001, p. 17).

Após sucinta introdução sobre o termo, a intenção é adentrar na discussão sobre análise de políticas públicas, trazendo um breve panorama do que sejam as fases de: formulação, implementação e avaliação, de forma geral e no âmbito da educação.

A seguir, será apresentada uma breve revisão das concepções de análise de políticas públicas e seus desdobramentos. Para isso, serão trazidas exemplificação teórico-metodológicas de autores(as) que versam sobre as fases das políticas públicas: a) formulação (KINGON, 2006), b) implementação e avaliação (DRAIBE, 2001; SILVA e MELO, 2000) e c) avaliação (ARRETCHE, 2001; RUA, 2000).

Na proposta inicial de formulação de uma política pública Kingdon (2006) destaca a importância no que diz respeito à identificação do problema, já que as políticas emergem quando há o reconhecimento de mudança firme e marcante na opinião pública, mobilização de pessoas com propósitos definidos e a formação de movimentos que atraem políticos de diferentes instâncias. Este autor considera a formulação de políticas públicas como um conjunto de processos dinâmicos, que envolvem: 1) o reconhecimento do problema; 2) a formulação da proposta; 3) e a política. Ao encontro dessa concepção, coloca que a interação das três dinâmicas aumenta a possibilidade de um tema ser colocado na agenda pública de decisões. Durante essa interação, expõe que podem surgir as “janelas de política e/ou janelas de problemas” que são a oportunidade que os defensores de políticas públicas aproveitam para apresentar soluções ou destacar problemas considerados especiais. Nessas circunstâncias, os defensores tentam associar pacotes de problemas e

soluções de forças políticas, pacotes de propostas e incentivos políticos a problemas percebidos *ou* pacotes de problemas e políticas a alguma proposta já existente.

Ao tratar sobre os atores de políticas públicas, Kingdon (2006) entende que se dividem em dois grupos: os *visíveis* e os *invisíveis*. Sendo que, os visíveis são aqueles que fazem parte dos movimentos sociais, dentre outros, que recebem considerável atenção da imprensa e do público, assim visibilizando os problemas e influenciando na definição da agenda. Enquanto, os invisíveis são aqueles que integram as comunidades de especialistas, acadêmicos, pesquisadores, consultores, analistas, funcionários públicos e outros que tem poder de influência nas escolhas e nas alternativas de formulação da política. Acrescenta que os dois grupos de atores podem co-exercer os diferentes papéis, a exemplo das ações afirmativas na UFRGS, onde discentes, técnico-administrativos e docentes influenciaram de forma significativa a formulação e a implantação da política, algumas vezes, acumulando os papéis de ator institucional e de militante em movimentos sociais.

Silva e Melo (2000) fazem uma crítica à visão clássica, simplista e linear do processo de formulação e implementação das políticas públicas, pois, pressupõe este, como um jogo de interação entre redes, aprendizados institucionais e *stakeholders*. Contribuições recentes enfatizam que na implementação das políticas os elementos de aprendizagem, evolução, adaptação e da implementação **atuam no processo decisório**:

O que é comum a essas contribuições é a recusa à noção de implementação como uma etapa subsequente à formulação – esta última entendida como uma instância racional e compreensiva. A implementação é entendida como processo autônomo onde decisões cruciais são tomadas e não só “implementadas”. Conflitos interjurisdicionais entre órgãos e instituições, brechas e ambiguidades legais, omissões de normas operacionais, além de outros fatores, permitem que executores de políticas tomem decisões relevantes para o sucesso da política (SILVA e MELLO, 2000, p. 11).

Portanto, a fase de implementação cria e orienta as políticas públicas, implicando na tomada de decisões e se constituindo como fonte de informação para a formulação. Segundo Silva e Melo (2000) o ciclo de políticas deve ser visto como estratégico, no qual há uma relativa indistinção entre implementadores, formuladores e a população meta do programa – já que todos influenciam na

(re)criação da política – formando redes complexas de formulação e implementação. Reconhecem e consideram esse “jogo político” como fundamental para a vida democrática e para o controle social das ações do governo.

Quanto às concepções mais clássicas dos tipos de avaliação (Draibe, 2001; Rua, 2000) realizam as seguintes distinções: avaliação *ex-ante* e avaliação *ex-post*. A primeira precede o início do programa, entendendo-se até a fase de formulação e de implantação, tendo como objetivo: a) orientar e incorporar indicadores para a melhoria da política; e b) fixar um ponto de partida que permita comparações futuras. Já a segunda, sem relação com o planejamento e nem com o processo de implementação, é feita concomitante ou após a realização do programa, visando: a) a verificar a eficiência e eficácia com que o programa está atingindo os objetivos; e b) a avaliar a efetividade do programa, seus resultados, impactos ou efeitos.

Quanto às avaliações de políticas públicas (Rua, 2000), no âmbito de programas, projetos ou outros, podem ser feitas pontualmente analisando apenas a fase de emergência, colocação na agenda, formulação ou implementação; ou avaliando todo processo. É importante que a avaliação seja proposta a partir do “marco conceitual” norteador da política, ou seja, após a identificação dos objetivos máximos, metas, estratégias ou ações para atingir os objetivos. Outra questão importante é identificar os *stakeholders*, que são todos os atores que tenham interesse e/ou que de alguma forma estejam envolvidos com/na política. Também é relevante definir e adotar “critérios de avaliação” quanto à eficácia na produção dos resultados, à eficiência na produção de resultados com utilização de menos recursos, à efetividade na produção de resultados permanentes diretos ou indiretos, à equidade para contribuir com a redução das desigualdades sociais e à sustentabilidade para retroalimentar o sistema de políticas sociais. Já que avaliar significa proferir julgamentos informais e formais, sendo que o primeiro acontece no cotidiano e sobre todos os aspectos da vida, enquanto o segundo é criterioso quanto à consecução de metas e no exame sistemático dos objetivos, baseando-se em procedimentos científicos de coleta e análise das informações. Dentre as habilidades e competências analíticas do avaliador é pertinente o trabalho com parcerias estratégicas, visando o melhoramento da política, atuando junto aos *stakeholders*

para construção de mudanças e encarando as falhas como oportunidade para fazer melhor em termos de políticas públicas.

Nos escritos sobre avaliação de políticas públicas de Arretche (2001) encontram-se instruções de como avaliar de acordo com a eficiência, eficácia e efetividade, levando em consideração os objetivos e estratégias de implantação definidos pelos formuladores. Entretanto, quando a avaliação é realizada utilizando critérios alheios aos objetivos postulados, pode refletir de forma negativa e fora do contexto de implantação. Também, pode ocorrer uma avaliação negativa, quando se supõe que um programa público segue inteiramente a proposta dos formuladores. Nessa perspectiva, para superar uma concepção ingênua de avaliação, é prudente considerar que as políticas sofrem mudanças ao longo da execução, pois ocorrem por decisões tomadas a partir de contextos econômicos, políticos e institucionais em que operam. Quanto aos agentes de políticas públicas, pode-se considerar a existência de dois tipos distintos: os encarregados da formulação e os encarregados da execução. Por isso, muitas vezes, os programas não atingem seus objetivos na integralidade, visto que existem diferenças no interesse, na lealdade e na visão de mundo destes agentes.

3.4 ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Assim como dentre os direitos sociais está o direito à educação, atrelada as políticas públicas estão as medidas que atuam no campo educacional com o objetivo de garantir a equidade na oportunidade de acesso, permanência e qualidade para educação superior, dentre outros níveis educacionais.

No contexto pós-constituente de 1988 (Farenzena, 2011, p.108) surgem referenciais de políticas públicas educacionais que relacionam as finalidades, princípios e garantias à justiça na educação, abrangendo as condições de acesso, permanência e qualidade. Contudo, as "políticas públicas macroeconômicas impuseram estratégias de financiamento e gestão de políticas públicas na direção de limitar gastos públicos sociais, especialmente na esfera federal. Esses movimentos políticos incidiram sobre as desigualdades socioeconômicas e educacionais,

debilitando a garantia de efetivação dos direitos sociais à educação. Mais recentemente, houve o aumento dos investimentos federais em educação e criação de espaços para discutir as políticas públicas educacionais. Mesmo assim, prevalecem algumas questões: como o Estado pode fazer mais e melhor em educação, reafirmando e garantindo os direitos de cidadania?

Para Farenzena (2011) as políticas públicas de educação são decisões e ações governamentais que congregam:

[...] um quadro normativo ou geral de ação, que são expressão de poder público e que constituem uma ordem ou espaço de relações entre os atores para articulação e regulação de consensos e conflitos. [...] dentro da ideia de políticas públicas como fluxos de decisões e ações em que se interpõe a autoridade do Estado, para o setor educação essas encenam: interações entre os agentes governamentais situados em diferente instância, interação entre os agentes governamentais e a sociedade civil; a configuração institucional do estado e da área da educação; o ordenamento jurídico, abrangendo direitos, garantias e condições de escolarização (FARENZENA, 2011, p. 101).

Duarte (2004) anuncia que a efetivação dos direitos à educação na dimensão social são possíveis, somente, por meio da exigibilidade de políticas públicas. Sendo que as políticas públicas são entendidas como o conjunto de ações realizadas pelo Estado – pelo poder público, com o objetivo de efetivar a igualdade de oportunidades nas práticas sociais. Além da exigibilidade de políticas públicas, para a efetivação dos direitos à educação na dimensão social, ressalta a necessidade da constante avaliação e reavaliação dessas políticas – verificando seus resultados, efeitos e impactos, sejam diretos ou indiretos, na vida da população-alvo.

Neste sentido, Ball (2009), em entrevista a Mainardes, destaca que o ciclo de políticas é um método, é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. O autor não acredita que as políticas sejam implementadas de forma linear, já que o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo. Basicamente, destaca que as políticas compõem-se em duas modalidades: o texto e as práticas, que precisam ser convertidas – conjugadas entre a escrita e a ação, sendo isso algo muito desafiador de se fazer. Nas escritas e ações somam-se os valores locais e pessoais dos atores, que podem ser contraditórios e exigirem ajustes secundários. As políticas educacionais, geralmente, são pensadas com pouca variação de contexto,

de recursos ou das diferentes realidades a enfrentar. Assim, podem existir disputas ou versões em competições dentro do contexto das práticas. Por isso, podem surgir diferentes interpretações das interpretações, ou, ainda, diferenças na construção de materiais práticos que são produzidos para utilização dentro da atuação. Ademais, é necessário ter a dimensão do tempo e do espaço nas políticas, já que podem desaparecer, levar tempo para serem integradas, podem ser apressadas ou atrasadas.

Com efeito, um possível instrumento para analisar políticas educacionais é a “abordagem do ciclo de políticas” formulada por Stephen Ball, Richard Bowe & Anne Gold (1992), que sugerem ser constituído por três contextos básicos:

- 1) O *contexto de influência* – é onde iniciam-se as políticas e constituem-se os discurso políticos, é onde os diferentes grupos de interesse disputam para influenciar as definições e finalidades sociais da proposta política.
- 2) O *contexto da produção do texto* – é onde os textos da política tomam forma, seja nos textos legais (leis, resoluções, decisões e etc.) ou formais (comentários, discursos e etc.), sendo resultados de disputas e acordos.
- 3) O *contexto da prática* – é onde a política está sujeita às interpretação e recriações por parte dos atores, que podem interferir nos efeitos e resultados – no direcionamento das políticas.

Nas palavras de Mainardes (2006, p. 51 a 55) que discute e aponta as contribuições desta proposta²⁷, porque vem sendo utilizada como referencial teórico-analítico em diferentes estudos e contextos educacionais. A questão analítica compõe-se de um conjunto de contextos norteadores, que verificam a trajetória de políticas ou programas educacionais com base em cinco fases inter-relacionais:

- a) O *contexto de influência* – onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. “É neste contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa se educado”;
- b) O *contexto da criação do texto* – são os textos políticos, portanto, representam a política. Podem tomar vários formatos: “textos legais

²⁷ Essa proposta é construída através de outros textos dos autores Ball e Bowe, que ampliam as teorias sobre os contextos de análises de políticas educacionais.

- oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre textos e pronunciamentos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.”;
- c) O *contexto da prática* – onde a política é implementada e “está sujeita à interpretações e recriações e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”;
 - d) O *contexto dos resultados ou efeitos* – onde se analisa as questões de justiça, igualdade e liberdade individual, verificando os impactos e interações da política para redução das desigualdades existentes;
 - e) O *contexto da estratégia política* – “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”. É parte da pesquisa crítica onde se faz o “uso estratégico para embates e situações sociais específicas”.

Neste momento, a opção foi apenas exemplificar uma ferramenta para análise de políticas educacionais, entendendo esse modelo como adequado. Já que em outros modelos foram encontradas formas mais simples e lineares, se comparado à complexidade analítica proposta pela abordagem do ciclo de política. Pois, essa se apresenta como um “processo político multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (MAINARDES, 2006, p. 55).

3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Este capítulo, primeiramente, apresentou discussões que objetivaram a contextualização das proposições de políticas educacionais. Em seguida, apresentou as possíveis ferramentas teóricas metodológicas para avaliá-las e/ou analisá-las. Essas abordagens permeiam as reflexões que serão apresentadas nos contextos de *produção dos textos* (Capítulo 5) e de *práticas* (Capítulo 6), na tentativa de compreender as práticas locais de ex/inclusão social e in/justiça social e suas expressões na proposição inicial das ações de permanência para os estudantes cotistas na UFRGS, em conjunto com os referenciais teóricos e analíticos que serão apresentados no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 4 – NOÇÕES DE JUSTIÇA SOCIAL E INCLUSÃO SOCIAL

A partir das argumentações colocadas no capítulo anterior pode-se aferir que o desafio da análise de políticas públicas está além da compreensão dos resultados e decisão. Precisa interrogar-se sobre *inclusão social* e *justiça social* em uma sociedade tão desigual como a brasileira. Nas palavras de Ball (2011) toda a pesquisa é considerada crítica, em especial, aquelas que utilizam conceitos-chave, tais como, o de *justiça* – abordando seus efeitos e in/adequações. Destaca que, os conceitos de justiça são inclusivos, abarcando concepções amplas de análises, de luta pelo controle de bens e discursos. Por isso, esse conceito é discutido aqui, para refletir sobre as políticas, suas disputas por vantagens e legitimidades sociais, visando desenvolver uma pesquisa crítica.

Neste capítulo, para introduzir o assunto, primeiramente aborda-se, brevemente, os conceitos de justiça social (unidimensional) encontrados em John Rawls (2008) e Axel Honnet (2003 e 2014). Sendo que o primeiro afirma que “uma sociedade bem ordenada é a aquela na qual existam mecanismos compensatórios e regulatórios legais capazes de diminuir as desigualdades econômicas e igualar as oportunidades”, voltando-se mais para dimensão redistributiva. Enquanto, o segundo afirma que a questão central da justiça social não é econômica, mas sim a do reconhecimento, baseando-se mais na noção de identidade (BATISTA, 2015, p. 103).

Em seguida, de forma mais aprofundada, já que será a principal fonte teórico-analítica do objeto empírico, trata-se do referencial de in/justiça social (bidimensional)²⁸ elaborado por Nancy Fraser (2001, 2006 e 2007). A autora contrói suas reflexões com base nas duas correntes do pensamento contemporâneo apresentadas anteriormente (RAWLS, 2008; HONNET, 2003 e 2014), relacionando as visões de redistribuição e de reconhecimento como forma de mediar as diferentes injustiças sociais (BATISTA, 2015, p. 103).

²⁸ Que inclui uma preocupação com as dimensões justiça econômicas e justiça culturais, que Bourdieu dispõe sob a égide do capital econômico e do capital cultural.

Ademais, mesmo que Fraser (2006) intitule suas teorias como “bidimensional”, é possível entendê-las como “multidimensional”, visto que a autora além de tratar das diversas questões que envolvem a dualidade: *reconhecimento e redistribuição*, entra na seara da *paridade participativa* ou *participação*. Esse último elemento perpassa os dois primeiros e é fundamental no processo de construção de uma sociedade mais igualitária – mais justa e inclusiva!

Por fim, justapõe-se às concepções supras os pensamentos de in/exclusão social encontrados em Pierre Bourdieu (1996, 1998 e 2011), já que essa aproximação serviu para construir e aperfeiçoar as reflexões sobre objeto empírico no Capítulo 6, intencionando elucidar uma visão que entenda à justiça plural, que Gewirtz e Gribb (2011, p. 126) instituem: “como algo multidimensional”, envolvendo as questões *distributivas e culturais e associacionais*²⁹. Segundo os autores, a justiça associacional pode ser vista como um fim em si mesma:

Como um meio para fins de justiça econômica e cultural. Isso é, para que a justiça econômica e cultural seja atingida, torna-se necessário que grupos anteriormente subordinados participem plenamente de decisões sobre como os princípios de distribuição e reconhecimento devem ser definidos e implementados (GEWIRTZ e GRIBB, 2011, p. 130).

A questão *associacional*, apontadas por Gewirtz e Gribb (2011) é tratada por Fraser (2006, 2007 e 2010) como “justiça democrática” que consiste na *participação* ou na *paridade participativa*. Sendo que, objetivamente, perpassa a redistribuição dos recursos materiais, assegurando a independência e a voz dos participantes nos processos consultivos e deliberativos. Enquanto, subjetivamente, propicia reconhecimento na valoração cultural, pois permite expressar igual respeito a todos participantes e assegurar igualdade de condições na busca por estima social.

Para além disso, Nancy Fraser (2001, 2006, 2007 e 2010) e Gewirtz e Gribb (2011) já apontam para possibilidades em lidar com as consequências práticas, referindo a importância das políticas locais – no interior das instituições, pautadas na participação e na responsabilização deliberativa e consultiva dos grupos anteriormente subordinados, como um dos princípios da inclusão social e da justiça social. Também, apontam que essas decisões e deliberações, não podem ser vistas como responsabilidade exclusiva do Estado, pois requerem o reconhecimento das diversas identidades e modos de associação/participação inclusivo e não marginalizador. Até mesmo, porque precisam refletir sobre as peculiaridades e diversidades no âmbito local das políticas educacionais, para que sejam formuladas e implementadas dentro e para as realidades existentes.

²⁹ O que na teoria de Nancy Fraser (2001, 2006, 2007 e 2010), corresponde, respectivamente: à *redistribuição, ao reconhecimento e à participação*.

Diante disso, no capítulo 6 dessa dissertação, apresenta-se uma reflexão que objetiva relacionar as práticas locais de ex/inclusão social e in/justiça social e suas expressões na proposição inicial das ações de permanência para os estudantes cotista na UFRGS, conforme os referenciais teóricos e analíticos que serão apresentados a seguir:

4.1 A JUSTIÇA COMO EQUIDADE: EM JOHN RAWLS

Ao tratar de alguns desdobramentos de justiça social, tais como, igualdade de tratamento e reconhecimento das desigualdades econômicas Rawls (2008) ressalta que, respeitando-se esses princípios, desenvolve-se a justiça com equidade. Para especificar melhor a questão, comenta que as desigualdades econômicas e sociais devem apontar para: 1) maior benefício para os menos favorecidos; 2) sendo isso vinculado às condições de igualdade equitativa de oportunidade em ocupação de cargos e posições sociais privilegiadas.

Rawls (2008) destaca que, a fim de reduzir as desigualdades sociais e econômicas, o princípio *de reconhecimento das desigualdades sociais e econômicas* tem por finalidade garantir os bens básicos, proporcionando a cooperação social e preservando a igualdade democrática. Segundo o autor, para determinar a equidade existem dois métodos:

a) distribuição dos bens primários, baseado na justa distribuição dos bens através de regras que observem um ordenamento jurídico democrático;

b) um elemento de justiça ideal, que consiste na correção das desigualdades sociais e econômicas, ajustando a redistribuição de bens a fim de tornar a sociedade mais estável.

Esses métodos não objetivam eliminar todas as desigualdades sociais, até mesmo porque isso seria impossível em alguns contextos particulares. Porém, tem a pretensão de realizar ajustes e propiciar igualdade de oportunidade, respeitando as diferenças/características – os legados de cada grupo e/ou geração.

Outro princípio, o *da igualdade equitativa de oportunidades*, tem como objetivo assegurar a todos os indivíduos os mesmos direitos legais de acesso a todas

as posições sociais privilegiadas. Isso, diz respeito aos critérios de acesso, por entender que a distribuição social de bens é, fortemente, marcada por desigualdades naturais e sociais históricas. Assim, a imposição da igualdade equitativa procura ir além do ingresso em cargos e posições, pretende neutralizar fatores éticos arbitrários, evitando que as expectativas de cidadãos que possuam as mesmas habilidades sejam afetadas pela classe social a que pertencem, isto é, por efeitos cumulativos de distribuições anteriores. A injustiça atacada por esse princípio diz respeito a desigualdades imerecidas (RAWLS, 2008).

Nesse sentido, e quanto ao direito a educação, pode-se inferir que as instituições de uma sociedade devem ser justas, proporcionando igualdade de oportunidade na perspectiva do acesso e da qualificação, reparando as desigualdades imerecidas e assegurando a oportunidade de educação para todos.

4.2 A JUSTIÇA COMO RECONHECIMENTO: EM AXEL HONNETH

Honneth (2003), em especial, trata de explicar a teoria crítico-normativo das relações de poder, respeito e reconhecimento social. Para isso, refere que há três formas de reconhecimento intersubjetivo: *o amor, o direito e a solidariedade*. Essas formas são autorrealizáveis quando, respectivamente, o ser humano alcança a autoconfiança, o auto respeito e a autoestima. Geralmente, o desrespeito destes reconhecimentos implica em tensões sociais e conflitos de motivação moral, algumas vezes, gerando lutas com a pretensão de efetivá-los.

Estes reconhecimentos intersubjetivos são definidos, da seguinte maneira: a) o *amor* nas relações amorosas e de amizades, quando construído de forma "interativa à qual subjaz um padrão particular de reconhecimento recíproco" (Ibid., p. 160). Inicialmente, é uma experiência que se constitui na primeira infância, no vínculo entre a mãe e o bebê, estendendo-se para vida adulta. Este vínculo é composto pela *dependência absoluta*³⁰ que, ao ser rompido, amplia-se para outros relacionamentos no campo social, para além da mãe; quando da internalização das

³⁰ (WINNICOTT, 1989 *apud* HONNETH, 2003)

concepções de *dependência relativa*³¹, o bebê percebe a sua vida e a do outro como independente e com direitos próprios, desenvolvendo assim a autoconfiança. Embora, sendo o amor um elemento de particularismo moral também, segundo Honneth *apud* Hegel, é:

[...] o cerne estrutural de toda eticidade: só aquela ligação simbioticamente alimentada, que surge da delimitação reciprocamente querida, cria a medida de autoconfiança individual, que é base indispensável para a participação autônoma na vida pública (HONNETH, 2003, p. 178 *apud* HEGEL, 1970).

Outra forma de reconhecimento é: b) o *direito*, historicamente composto pelos direitos liberais de liberdade; direitos políticos de participação; e direitos sociais do bem-estar³². Para caracterizar-se uma pessoa de direito é importante a integração na sociedade e a ampliação da “capacidade abstrata de orientar-se por normas morais, também na propriedade concreta de merecer o nível de vida necessário para isso” (Ibid., p. 193). Ou seja, nesse campo, quando acontece o reconhecimento social, o sujeito torna-se autônomo e moralmente imputável, desenvolvendo o sentimento de auto respeito. Entretanto, na estrutura de reconhecimento jurídico:

[...] um direito universalmente válido deve ser questionado, à luz das descrições empíricas da situação, no sentido de saber a que círculo de sujeitos ele deve aplicar, [...] porque sua legitimidade se torna dependente da ideia de um acordo racional entre indivíduos em pé de igualdade, está fundada na assunção da imputabilidade moral de todos os membros. [...] alteram-se também as propriedades que precisam ser atribuídas a uma pessoa, se ela deve poder participar em pé de igualdade (HONNETH, 2003, p. 186 e 188 *apud* WELLMER, 1986).

A terceira e última forma de reconhecimento, apontada por este autor, é: c) a *solidariedade* que remete à aceitação de qualidades individuais que são orientadas a partir de valores socialmente construídos, gerando a autoestima e a estima social. Essa estima constitui-se em relação às experiências, comparações e distinções com identidade coletiva do próprio grupo. Conforme Honneth, as relações podem ser consideradas solidárias quando:

³¹ (WINNICOTT, 1989 *apud* HONNETH, 2003)

³² (MARSHALL, 1963, p. 67 *apud* HONNETH, 2003, p. 191)

[...] não despertam somente a tolerância para com a particularidade individual da outra pessoa, mas também o interesse afetivo por essa particularidade: só na medida em que eu cuido ativamente de que suas propriedades, estranhas a mim, possam se desdobrar, os objetivos que nos são comuns passam a ser realizáveis (HONNETH, 2003, p. 211).

O autor refere que a evolução progressiva das formas de reconhecimento se dá devido ao desrespeito, quando conduzem às lutas por propriedade e por identidade. De acordo com sua hipótese evolutiva:

[...] só pode se tornar a pedra angular de uma teoria da sociedade na medida em que ela é remetida de maneira sistemática a processos no interior da práxis da vida social: são as lutas moralmente motivadas de grupos sociais, sua tentativa coletiva de estabelecer institucional e culturalmente formas ampliadas de reconhecimento recíproco, aquilo por meio do qual vem a se realizar a transformação normativamente gerida das sociedades (HONNETH, 2003, p. 156).

Quanto às formas de desrespeito, ao descrevê-las nas experiências sociais, expõem os critérios que podem lesar ou destruir o sujeito, exemplificando que: a) no amor correspondem aos maus-tratos, à violação, à ameaça física ou psíquica; b) no direito representam as privações e exclusões que atingem a pessoa como membro de uma sociedade política e jurídica; e c) na solidariedade implicam na degradação da honra, com ofensas à dignidade e aos valores culturais do sujeito. Honneth (2003) faz um quadro que sintetiza, muito bem, as estruturas das relações sociais de reconhecimento:

Quadro 2: Síntese das teorias de Axel Honnet

Modos de Reconhecimento	Dedicação emotiva	Respeito cognitivo	Estima social
Dimensões da personalidade	Natureza carencial e afetiva	Imputabilidade moral	Capacidades e propriedades
Formas de reconhecimento	Relações primárias (amor e amizade)	Relações jurídicas (direitos)	Comunidades de valores (solidariedade)
Potencial evolutivo		Generalização, materialização	Individualização, igualização
Auto-relação prática	Autoconfiança	Auto-respeito	Auto-estima
Formas de desrespeito	Maus-tratos e violação	Privação de direitos e exclusão	Degradação e ofensa
Componentes ameaçados da personalidade	Integridade física	Integridade social	"Honra" dignidade

Fonte: Honneth (2003, p. 211).

4.3 A JUSTIÇA COMO EQUIDADE, RECONHECIMENTO E PARTICIPAÇÃO: EM NANCY FRASER

No Brasil, a partir do século XX sobressaltou-se uma demanda por reconhecimento, principalmente por reconhecimento das diferenças étnicas, raciais, de gênero e sexualidade. As mobilizações políticas, por parte de segmentos sociais, tornaram-se frequentes e possibilitaram a construção de identidades grupais que substituem aos interesses de classe. Visto que a: “Dominação cultural suplanta a exploração como a injustiça fundamental. E, o reconhecimento cultural desloca a redistribuição socioeconômica como o remédio para injustiças e objetivo da luta política” (FRASER, 2001, p. 245).

Fraser (2001) coloca que as desigualdades socioeconômicas são crescentes em todos os países do mundo, sobretudo, aumentando de forma significativa na linha que divide Norte e Sul. Nessa perspectiva, surge a necessidade de se desenvolver teorias críticas sobre justiça que defendam visões da “política cultural da diferença” combinada com “a política social de igualdade”. Para isso, faz-se necessário reconhecer que as desvantagens econômicas e os desrespeitos culturais estão entrelaçados e apoiados para piorar os quadros de injustiça e desigualdade social. Ademais, para compreender e distinguir injustiça socioeconômica e injustiça cultural ou simbólicas, já que estão enraizadas e imbricadas na sociedade contemporânea, necessita-se de diferentes intercessões, como exposto a seguir.

A injustiça socioeconômica consiste na exploração do trabalho, na marginalização e na privação econômica. Enquanto, a injustiça cultural ou simbólica está alicerçada na dominação cultural, no não-reconhecimento, na invisibilização e no desrespeito de uma cultura. A partir disso, pode-se formular um projeto de justiça, propondo soluções através do “reconhecimento” e da “redistribuição”, sendo que ambos podem se sustentar e se fortalecer para sanar tais problemas sociais. De acordo com Fraser (2001) o “reconhecimento” concerne na:

[...] mudança cultural ou simbólica. Isso poderia envolver reavaliação positiva de identidades desrespeitadas e dos produtos culturais de grupos marginalizados. Poderia também envolver reconhecimento e valorização positiva da diversidade cultural (FRASER, 2001, p. 252).

Enquanto a “redistribuição” diz respeito a:

[...] reestruturação político-econômica de algum tipo. Isso poderia envolver redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho, sujeitar investimentos à tomada de decisão democrática ou transformar outras estruturas econômicas básicas (FRASER, 2001, p. 252).

Além disso, a autora salienta a importância de soluções “afirmativas” que busquem reparar o desrespeito, reavaliando as identidades de grupos injustamente desvalorizadas. E, das soluções “transformativas” que procurem desconstruir o desrespeito, transformando a estrutura cultural-valorativa subjacente. Tais recursos primam pela desestabilização das identidades e diferenciação dos grupos, elevando a autoestima das minorias discriminadas e mudando a percepção de todos sobre a individualidade dessas. Ainda, após avaliação dos tipos de injustiça socioeconômica e injustiça cultural ou simbólica, é possível traçar soluções associando as diversas formas o reconhecimento, a redistribuição, a afirmação ou a transformação.

Um dos exemplos trazido por Fraser (2001), que de forma ilustrativa será apresentado abaixo, são as possibilidades de reparação para a injustiça étnica racial, que podem ser amenizadas combinando as seguintes alternativas:

a) *redistribuição afirmativa* – que pode reparar as injustiças socioeconômicas, tais como as políticas de cotas;

b) *reconhecimento afirmativo* – que pode combater as injustiças socioculturais, através de políticas voltadas para a valorização da negritude;

c) *redistribuição transformativa* – que pode minorar as injustiças raciais na economia, valendo-se de políticas de antirracismo;

d) *reconhecimento transformativo* – que pode reparar as injustiças raciais na cultura, desestabilizando as diferenças e as dicotomias.

Após trazer outros exemplos, que não serão tratados aqui, por fim a autora coloca que “só por meio de concepções alternativas de redistribuição e reconhecimento podemos obter os requisitos de justiça para todos” (FRASER, 2001, p. 282).

A autora aponta que o campo das políticas progressistas divide-se em dois proponentes (Fraser, 2006, 2007 e 2010):

a) *redistribuição*: para alocação mais justa de recursos e bens; e

b) *reconhecimento*: apoiando-se em uma visão de respeito às diferenças.

No presente, as relações entre estes proponentes então tensas e dissociadas, difundindo a separação entre a política cultural e a política social; a política da diferença e a política da igualdade – que chama de falsas antíteses. Diante disso, coloca a urgente questão de combiná-las, elaborando um conceito mais amplo de justiça, que acomode “tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto às reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença” (2007, p. 103). Discute e critica as teorias de Honneth (1992 e 1995), fundamentada no “reconhecimento” através das experiências morais e abordagens superficiais, colocando as reivindicações substantivas de valores comunitários culturalmente específicos acima dos apelos abstratos à Razão ou à Humanidade; e de Rawls (1993 e 1971), centrada abordagem “distributiva” da justiça como questão de equidade para eliminar as disparidades ilegítimas entre as oportunidades conferidas aos atores sociais. Ressalta que os referidos autores polarizam as formas de justiça social, complicando o problema de integrar “redistribuição e reconhecimento”. Após outras colocações a respeito das teorias de Honneth, Taylor e Rawls, propõe o que chama de *modelo de status* – entendendo que reconhecimento é o contrário de *subordinação social*, é o que permite ao membro de um grupo a *participação como igual* na vida social³³. O reconhecimento colocado como uma questão de igualdade de *status*, a autora define a paridade participativa, recusando o alinhamento tradicional com a ética e alinhando-se à moralidade. Desse modo, podendo combinar reconhecimento com redistribuição, sem sucumbir à esquizofrenia filosófica.

A partir disso, propõe modelos para integrar “redistribuição e reconhecimento”, reportando-se a quatro questões filosóficas que julga essencial:

- a) O reconhecimento é uma questão de justiça, ou de auto realização?
- b) A justiça distributiva e o reconhecimento constituem dois paradigmas normativos distintos e *sui generis*, ou algum deles pode ser subsumido do outro?
- c) A justiça demanda o reconhecimento daquilo que distingue indivíduos ou grupos, ou o reconhecimento da nossa humanidade comum é suficiente?

³³ Quando alcança o reconhecimento recíproco e a igualdade de status. Seria “desinstitucionalizar padrões de valoração cultural que impedem a paridade de participação e substituí-los por padrões que a promovam (FRASER, 2007, p. 109).

- d) Como podemos distinguir as reivindicações por reconhecimento que são justificadas daquelas que não são?

Então, recorre ao pluralismo valorativo, que incorpora as concepções de “liberdade subjetiva” para responder estas questões, entendendo: “cabe aos indivíduos e grupos definir para si próprios o que conta como boa vida e criar, para si próprios, uma forma de alcançá-la, dentro dos limites que asseguram uma liberdade semelhante para os demais” (FRASER, 2007, p. 113). Entretanto, quando os padrões institucionais estabelecem algum tipo de desvalorização cultural, colocando alguém como desmerecedor de respeito e estima, impedem a paridade de participação, e conseqüentemente, também o fazem as desigualdades distributivas. Complementa dizendo que a abordagem de Honneth reduz o *status* a “todos têm igual direito a buscar estima social sob condições justas de igualdade de oportunidade”; enquanto, a teoria de Rawls assume uma visão de *status* como “reduzida às dimensões econômica e legal”. Já a sua concepção de *status* abarca a visão de ampla justiça (Fraser, 2007, p. 118), “trata distribuição e reconhecimento como distintas perspectivas sobre, e dimensões da justiça. Sem reduzir uma perspectiva à outra, ela encampa ambas as dimensões dentro de um modelo mais abrangente e inclusivo.”

Dentro do conceito de *participação democrática* ou *paridade participativa* ou *participação política* (Fraser, 2006, 2007 e 2010), afere que requer arranjos sociais que permitam a todos os membros da sociedade interagir uns com os outros como parceiro, satisfazendo, pelo menos, duas condições:

a) *objetiva* – na distribuição dos recursos materiais, assegurando a independência e voz dos participantes;

b) *subjetiva* – na valoração cultural, expressando igual respeito a todos participantes e assegurando igual oportunidade para alcançar estima social.

Para isso, “receita os remédios” de:

a) *reconhecimento universalista* – que promove a humanização comum entre alguns participantes;

b) *reconhecimento da especificidade* – que reconhece aquilo que é distinto de alguns participantes.

Sendo que, em “todo caso, o remédio deve ser moldado para o dano”. [...] Apenas olhando para abordagens integrativas que unem redistribuição e

reconhecimento, nós podemos alcançar as exigências da justiça para todos” (FRASER, 2007, p. 121 e 137).

4.4 OS CAPITAIS E O CAMPO EDUCACIONAL: EM PIERRE BOURDIEU

A teoria supra que trata de in/justiça social (Fraser, 2001, 2006, 2007, 2010) em justaposição com as concepções de in/exclusão social encontrados em Pierre Bourdieu (1996, 1998 e 2011), adiante são utilizadas para construir e aperfeiçoar as reflexões sobre objeto empírico. A intenção é elucidar uma visão multidimensional para analisar as práticas das políticas locais – das ações de permanência na UFRGS. Essa visão procura envolver tanto as questões socioeconômicas e culturais, quanto as de participação democrática, no sentido de debater sobre as condições para promover a igualdade de condições no direito à educação.

Bourdieu (1996, 1998 e 2011) ao tratar sobre os espaços sociais e espaços simbólicos propõe um modelo de análise construído a partir da contextualização de espaços locais, assim possibilitando a partir de situações singulares a compreensão e o diálogo com situações plurais. Segundo ele, esse modelo teórico possibilita compreender a realidade empírica, situando o objeto no espaço e no tempo. Para isso, diz que é válido realizar uma montagem discursiva, justapondo o abstrato e o concreto, analisando elementos que coexistem e permitem apreender sobre diferentes grupos e suas especificidades estruturais. O autor entende que seu empreendimento científico é inspirado na convicção de que não podemos capturar o mundo social a não ser submergindo numa realidade empírica situada e datada, pois é através de casos particulares que há possibilidade de configurar um universo possível. Ainda, previne quanto às análises “substancialistas e ingenuamente realista”, pois quando essas práticas ou consumo ocorrem “em si mesma e por si mesma”, não considerando os universos intercambiáveis que se correspondem nas posições sociais, motivam a reprodução mecânica e direta dos gostos e das práticas.

Nesse sentido, há de se considerar que uma prática pode ser abandonada por um grupo e adotada por outro, tão logo sofram mudança de regras, aumento ou diminuição de poder e de valorização simbólica. Então, é necessário cuidar para não

atribuir propriedades como intrínsecas de tal grupo, pois sua posição pode transitar entre diferentes espaços sociais e de acordo com a “*oferta* de bens e práticas possíveis”. A percepção dessas relações permite uma leitura adequada da análise e da relação entre: “as posições sociais, as disposições e as tomadas de posição, as escolhas que os agentes sociais fazem nos domínios das mais diferentes práticas” (BOURDIEU, 1996, p. 18). O mesmo autor coloca que o espaço social é algo definido conforme a ordem estatística de distribuição do capital econômico e cultural, então, os espaços que os agentes ocupam se equivalem às distâncias sociais.

De forma geral, Bourdieu (1996) expõe que as posições sociais e as tomadas de posições são intermediadas pelas disposições, ou seja, pelo *habitus*. E, cada classe de posições corresponde a uma classe de *habitus* que é condicionado socialmente por um conjunto de bens e propriedades vinculadas ao estilo. Sendo assim, o *habitus* gera, unifica, relaciona e (re)traduz características de uma posição em um estilo de vida. Porém, também distingue e diferencia princípios comuns, classificando os princípios de visão e divisão de gostos entre o que é: bom ou mau, bem ou mal, distinto ou vulgar, significativo ou insignificante. Essas diferenças constituem sistemas simbólicos, que se configuram como violência simbólica quando se naturalizam, destruindo e reduzindo outras classes, vizinhas ou distantes. Ademais, afirma que ao analisar a reprodução do espaço social e do espaço simbólico é importante verificar as contradições e os conflitos que estão na base de relações e transformações desses espaços.

Ademais, Bourdieu (1998) diz que a estrutura social é vista como um sistema hierarquizado de poder e privilégio, determinado tanto pelas relações materiais e/ou econômicas, como pelas relações simbólicas e/ou culturais entre os indivíduos. O conjunto desses *capitais* seria compreendido a partir de um sistema de disposições de cultura, que envolvem as dimensões materiais, simbólicas e culturais e outras, que denomina de *habitus*. Por isso, compreende que além das reproduções das diferenças materiais e econômicas, existem os jogos de poder econômicos e culturais hierarquizantes na sociedade. Ou seja, as desigualdade são resultados de imbricadas relações de forças reproduzidas nas instituições sociais transmissoras de cultura. Assim, dentre as instituições transmissoras de cultura, o sistema escolar reforça a diferença entre os discentes, limitando o acesso e o aproveitamento de uma cultura

menos escolarizada – culta e elitizada. Esse movimento institucional, intitula de *violência simbólica*, pois reconhece, legitima e impõe apenas uma forma de cultura, desconsiderando e inferiorizando as culturas populares – os outros saberes. Dessa forma, a tendência é intensificar as vantagens dos melhores aquinhoados, material e culturalmente – acentuando ainda mais a exclusão não só no acesso, mas, no interior das instituições de ensino.

Segundo Bourdieu (1998) o sistema escolar é visto como um fator de mobilidade social de acordo com as ideologias da escola libertadora. Entretanto, fatores apontam que tal sistema é eficaz na conservação social que legitima as desigualdades e sanciona as heranças culturais. A herança cultural, sob o aspecto da classe social, é responsável pelas diferenças nas experiências escolar e nas taxas de êxito. Isso implica em obstáculos que são cumulativos: a) a origem social; e b) a herança cultural. Acrescenta que o passado escolar e o tipo de escola à qual se teve acesso: “comprometem muito fortemente as oportunidades de atingir tal ou tal ramo de ensino superior e de nele triunfar. Em síntese, as cartas são jogadas muito cedo” (Bourdieu, 1998, p. 52).

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desigual que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (Bourdieu, 1998, p. 53).

Há de se ter cuidado com “o sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo”, que dão uma aparência de legitimidade ao sistema escolar, criando-se o “mito da escola libertadora”, fazendo crer que o sucesso é uma questão de mérito, trabalho e de dons. Visto que isso, confere às desigualdades uma sanção formal, conforme ideias democráticas, fornecendo justificativas para que as desigualdades se perpetuem no interior das instituições educacionais (BOURDIEU, 1997, 1998).

Assim, a melhor maneira de provar em que medida a realidade de uma sociedade “democrática” está de acordo com seus ideais não consistiria em medir as chances de acesso aos instrumentos institucionalizados de ascensão social e de salvação cultural que ela concede aos indivíduos das diferentes classe sociais? Somos levados, então, a reconhecer a rigidez

extrema e uma ordem social que autoriza as classes sociais mais favorecidas a monopolizar a utilização da instituição escolar, detentora, como diz Max Weber, do monopólio da manipulação dos bens culturais e dos signos institucionais da salvação cultural (BOURDIEU, 1998, P.64).

Na obra "A Miséria do Mundo", Bourdieu (1997) e outros autores problematizam as situações de exclusão social – as condições em que se produzem e reproduzem as formas de miséria social. Para isso, realizam estudos de casos, coletando relatos de pessoas marginalizadas em diferentes espaços sociais, tais como: conjuntos habitacionais, escolas, ambientes laborais e familiares, entre outros, analisando o desfecho de conflitos específicos que perpetuam estereótipos. Bourdieu e Champagne (1997) referem que as políticas de democratização do acesso as instituições de ensino diminuem a exclusão brutal em relação ao acesso, porém transferem para o interior destas uma exclusão que consideram mais "brandas". Essas exclusões brandas, também, intitulam de *exclusão do interior*, as quais problematizam através de relatos de estudantes que passam por desencantos e perdem as esperanças de prosseguir a escolarização. Isso, devido a mecanismos internos de exclusão escolar, que são perpetuados por mecanismos externos e transferem para o discente a culpa pelo fracasso escolar. Ao considerar a abordagem feita pelos autores, é possível constatar que a universalização do ensino pode transferir para dentro das instituições os mecanismos, não tão brutais, e muitas vezes imperceptíveis, que perpetuam a exclusão social (educacional).

4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Adota-se, para este estudo, o referencial teórico-analítico que considera os aspectos sobre a in/exclusão social e a in/justiça social na construção de políticas públicas sociais (Batista, 2015). O quadro abaixo busca relacionar as teorias dos autores que serão utilizados, introduzindo os principais conceitos que posteriormente são desenvolvidos para realização das análises do objeto empírico:

Quadro 3: Algumas aproximações entre as teorias de *Pierre Bourdieu e Nancy Fraser*

Bourdieu (1996, 1998 e 2011)	Fraser (2001, 2006, 2007 e 2010)
In/Exclusão Social	In/Justiça Social
Capital Econômico	Justiça Econômica ou Redistribuição
Capital Cultural	Justiça Cultural ou Reconhecimento
Espaço Simbólico ou Espaço Social	Espaços de enfrentamentos por justiça social
Violência Simbólica	Não-reconhecimento, não-redistribuição e a não-participação

Fonte: Elaborado pela autora com base nas teorias de Pierre Bourdieu e de Nancy Fraser.

CAPÍTULO 5 – *CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS*: O PRIMEIRO E O SEGUNDO CICLO DE COTAS NA UFRGS

Neste capítulo iniciam-se as análises e apresentação de parte dos resultados da pesquisa, tendo por objetivo discutir a produção dos textos que representam a política. Para isso, são analisadas as disposições da lei, resoluções, instruções normativas, decisões e outros, bem como possíveis relações entre os textos que regulam e tornam possível a prática das políticas de ações afirmativas e das ações de permanência na UFRGS (BALL, BOWE, GOLD, 1992).

Cumprido salientar que as políticas locais estão inseridas em um movimento maior, que influencia na construção dos textos e das práticas, convergindo na busca para garantir a igualdade de condições no direito à educação. Por isso, primeiramente, apresenta-se algumas definições para o termo Ação Afirmativa e um panorama sócio histórico da sua institucionalização no Brasil. Após, problematiza-se os desafios que as ações afirmativas em universidades públicas estão colocando – ou seja, proposição de ações de apoio a permanência que garantam a igualdade de condições após o acesso dos estudantes cotistas.

5.1 AÇÕES AFIRMATIVAS E UM BREVE PANORAMA

Uma das possíveis definições para a expressão “ação afirmativa” é trazida por Oliven:

O termo ação afirmativa refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança (OLIVEN, 2007, p. 151).

Oliven (2007) diz que através dessas políticas, busca-se criar, em caráter provisório, possibilidades para que os grupos minoritários também ocupem espaços em instituições e posições de maior prestígio e poder na sociedade, incentivando o equilíbrio de percentuais entre esses e a população em geral. Assim, aumentando a diversidade e diminuindo a discriminação.

Outra definição possível, um pouco mais ampla e voltada para as questões jurídicas, é trazida por Sarmiento, Ikawa e Piovesan, segundo os quais:

Ação afirmativa são medidas públicas ou privadas, de caráter coercitivo ou não, que visam promover a igualdade substancial, através da discriminação positiva de pessoas integrantes de grupos que estejam em situação desfavorável, e que sejam vítimas de discriminação e estigma social. Elas podem ter focos muito diversificados, como mulheres, os portadores de deficiência, os indígenas ou os afrodescendentes, e incidir nos campos mais variados, como educação superior, acesso a empregos privados ou a cargos públicos, reforço à representação política ou preferências na celebração de contratos (SARMENTO; IKAWA; PIOVESAN, 2008, p. 218).

Além do significado do termo, segue um breve panorama sobre seu uso, pois não se pretende exaurir os aspectos históricos e teóricos, o objetivo é apenas traçar aspectos significativos para contextualização do tema.

Nessa perspectiva, tem-se a informação de que a expressão “ações afirmativas” foi usada, primeiramente, nos Estados Unidos da América (EUA), durante o governo Kennedy, em 1961, que estabeleceu um comitê para estudar oportunidades iguais no mercado de trabalho. O termo foi usado para nomear o conjunto de políticas públicas e privadas para o combate à discriminação racial. Em 1965, o presidente Johnson passa a exigir das empresas que recebiam contratos do governo um programa de ações afirmativas que combatesse os efeitos de discriminações passadas, e em 1972 as mesmas exigências passaram a incluir instituições educacionais. (OLIVEN, 2007; DOMINGUES, 2005; FERES, 2005)

O criador do modelo de “sistema de cotas” em universidades, tal como se vê usado em nosso país, foi o intelectual indiano Bhimrao Ramji Ambedkar, líder dos *dalits*, ou intocáveis da Índia. Desde a década de 20, Bhimrao militou contra as desigualdades constantes do sistema de castas em seu país. Em 1948, ele conseguiu colocar na constituição inicial da Índia, independente, a necessidade de cotas nas instituições de ensino e no serviço público, para os *dalits* e outros segmentos tribais, como forma de compensar a exclusão social e as desigualdades sofridas por tais grupos. Atualmente, a Índia ainda conserva o sistema de cotas, pois a proposta é convincente segundo dados estatísticos, se efetivou como ferramenta de inclusão e necessita manter-se para melhorar os resultados: em 1950, os *dalitis* detinham apenas 1% dos postos mais graduados do país e representavam 17% da população;

hoje já detêm 12% desses postos. Se comparado a situação dos *dalitis* na Índia, a situação dos negros no Brasil é bem pior, pois estes compreendem 45% população e continuam detendo apenas 1% dos postos mais graduados da nação (CARVALHO, 2006). Essas discrepâncias também se refletem no ensino superior brasileiro, a porcentagem de alunos negros dentro das universidades é de 2%, enquanto o contingente de brancos representa 97% dos estudantes (MUNANGA, 2003).

No Brasil, segundo Carvalho (2003), a discussão acerca da implantação de ações afirmativas para a população negra começou a ser discutida no Jornal Quilombo, publicado entre os anos de 1949 e 1950 pelo grupo de Abdias do Nascimento – conceituado intelectual que trouxe vários debates sobre a questão do negro no Brasil. Nessa ocasião, a discussão suscitada por ele propunha a entrada de estudantes negros na educação pública e privada, em todos os níveis de ensino, como bolsistas do Estado.

Quanto ao sistema de cotas, alguns autores, como por exemplo, Silva (2003), corrigem o equívoco de compreender a expressão *cotas* como o mesmo que *ações afirmativas*. Quanto a isso ressalta que:

As cotas são um aspecto ou possibilidade de ação afirmativa que, em muitos casos, tem efeito pedagógico e político importante, posto que força o reconhecimento do problema da desigualdade e a implementação de uma ação concreta que garanta os direitos (ao trabalho, à educação, à promoção profissional) para as pessoas em situação de inferioridade social. (SILVA, 2003, p. 21 e 22).

5.2 DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR E A PROPOSIÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS

As políticas que buscam promover a cidadania pela via democrática e do acesso ao direito e à justiça precisam considerar um conjunto de injustiças que ocorrem na sociedade. Especialmente, identificando “as seguintes dimensões de injustiça: socioeconômica, racial, de gênero, étnico-cultural, cognitiva, ambiental e histórica”. A partir disso, os direitos humanos necessitam conter as concepções liberais e individualistas, e praticar entendimentos que permitam a “coexistência entre direitos individuais e direitos coletivos, que se pautem tanto pelo direito à

igualdade como pelo direito ao reconhecimento da diferença, e, sobretudo, que não se autocontemple em proclamações, tão exaltantes quanto vazias, de direitos fundamentais, que, normalmente, de pouco servem àqueles que vivem na margem da sobrevivência (SANTOS, 2011, p. 102 e 103). Ao encontro disso, Cury salienta que:

A dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutam para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias (CURY, 2002, p. 255).

No que concerne ao direito a educação no Brasil, a CF de 1988 representa um marco importante, pois que estabelece as diretrizes, princípios e normas referentes à consolidação daquele. A educação é reconhecida como “direito social e fundamental, possibilitando o desenvolvimento de ações por todos aqueles responsáveis pela sua concretização, ou seja, o Estado, família, sociedade e escola”, bem como em sua prestação como direito público subjetivo. Até então, havia boas intenções, mas a proteção legal era limitada quanto ao direito à educação, sem instrumentos jurídicos adequados para sua efetivação. Entretanto, a partir da desta CF e das novas leis que a sucederam, configuraram-se instrumentais jurídicos para instigar ações concretas para sua garantia e efetividade. Este fenômeno pode ser intitulado de: *judicialização da educação*³⁴, que significa a intervenção do judiciário na proteção desse direito, fazendo cumprir as funções constitucionais (CURY e FERREIRA, 2010, p. 75-78).

Posto isso, é possível aferir que o debate sobre a *judicialidade das ações afirmativas* para a educação superior brasileira é relativamente recente, também impulsionado pelo efetivo reconhecimento da educação como direito social e direito público subjetivo – da judicialização destes direitos. O debate começou a ganhar

³⁴ A judicialização da educação decorre de fatores que impliquem na ofensa a esse direito decorrente de: a) mudanças no panorama legislativo; b) reordenamento das instituições; c) **posicionamento ativo da comunidade na busca pela consolidação dos direitos sociais** (CURY e FERREIRA, 2010, p. 81).

força e repercutir em medidas de efetivação apenas em 2001, após a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata³⁵, no qual houve um posicionamento a favor de políticas que favorecessem grupos historicamente discriminados.

No Congresso Nacional, em 2006, iniciou-se um debate mais acirrado sobre as políticas afirmativas em universidades federais, quando da problematização do Projeto de Lei nº. 73, que tramitava desde 24 de fevereiro de 1999 (ou seja, já tramitava há 7 anos). Na ocasião, foram apresentados dois manifestos, assim intitulados: “Todos têm direitos iguais na República democrática” (contra) e “Manifesto a favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial” (a favor).

Segundo Piovesan (2005) existem três vertentes no que tange a igualdade:

a. igualdade formal, reduzida a fórmula “todos são iguais perante a lei” (que no seu tempo foi crucial para a abolição de privilégios); **b. igualdade material**, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério socioeconômico; e **c. igualdade substantiva**, correspondente ao ideal de justiça como reconhecimento de identidade (igualdade orientada pelos critérios gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios) (PIOVESAN, 2005, p. 47) [grifo nosso].

Após um amplo debate sobre o Projeto de Lei nº. 73/99, que propunha a reserva de vagas em universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, para estudantes egressos de ensino público, destinada e compartilhada entre estudantes de baixa renda, autodeclarados negros, pardos e indígenas, foi aprovado, em 2012 (após 13 anos de tramitação) a Lei nº 12.711.

Além de fomentar as responsabilidades civis e sociais das universidades, esta Lei consolidou uma relação direta entre justiça e educação. Tais medidas possibilitaram que alguns segmentos excluídos passassem a acessar estas instâncias educacionais, oportunizando maior convivência entre a diversidade e as diferentes realidades – socioeconômicas e étnico-culturais, rompendo uma predominância de representação histórica e homogênea³⁶ dos que ingressavam na educação superior.

Na sociedade do conhecimento, a distância entre ricos e pobres, também aumenta por causa do acesso ao conhecimento e “às novas formas de linguagem

³⁵ Ocorrida em 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, Durban – África do Sul.

³⁶ Brancos, elitizados, privilegiados economicamente.

que necessitam de uma socialização própria". A declaração de um direito através de uma lei é significativa, pois é o reconhecimento de um ponto prioritário das políticas sociais, principalmente no caso de países como o Brasil, onde a forte tradição elitista reserva às "camadas privilegiadas o acesso a este bem social". "Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante". E, essa garantia inicial pode resultar em cobranças, quando o que está assegurado em lei e não é respeitado (CURY, 2002, p. 259). Além disso:

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direito e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devem ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político (CURY, 1999, p. 8 apud CHAUI, 1989, p. 20).

Outro passo decisivo para a implantação da Lei de Cotas foi a edição da Portaria Normativa nº18, amparada pelo Decreto Presidencial nº 7.824, ambos de 11/10/2012, publicados no *Diário Oficial da União (DOU)* de 15/10/2012. Nessas normativas o Ministério da Educação (MEC), além de determinar a imediata aplicação dos dispositivos de reserva na proporção mínima de 25% das vagas, estimulou através destas regulamentações que se utilizassem os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como critério de acesso à educação superior nas instituições federais³⁷.

Quantos aos argumentos contrários às ações afirmativas na educação superior, entendendo a política como algo inconstitucional, Emir Sader (2003) apresentou algumas situações que se escondem por detrás da "igualdade jurídica garantida pela constituição". Já que ao evocar este argumento de igualdade jurídica, como democrático contra as cotas, deveriam perceber que, mesmo com a previsão legal, no plano econômico, social, político e cultural os negros, pardos, índios e pobres continuam "menos iguais" que os outros, ou seja, as desigualdades sociais e raciais persistem. Também coloca que, é um tanto óbvio que as políticas de cotas

³⁷ Sistema de Seleção Unificada (SISU).

não resolvem e nem resolverão o problema da desigualdade e da injustiça social no Brasil. Porém, o cenário polêmico e à proporção alcançada por esse debate contribuiu, significativamente, para que muitos enxergassem os problemas existentes:

A política de cotas não resolve nem poderia resolver o problema da injustiça social no Brasil e nem sequer no meio educacional, mas somente por colocar temas essenciais em discussão, já teria valido a pena. No entanto, o mais importante é que cria espaços de promoção para os que são reiteradamente postergados ao acesso às universidades públicas (SADER, 2003, p. 1).

Nas ciências jurídicas, é natural distinguir os direitos subjetivos em direitos liberais de liberdade, direitos políticos de participação e direitos sociais de bem-estar; sendo que a "primeira categoria refere-se aos direitos negativos³⁸ que protegem a pessoa de intervenções desautorizada do Estado"; a segunda "aos direitos positivos que lhe cabem com vista à participação em processos de formação pública de vontade"; e a terceira "àqueles direitos igualmente positivos que fazem ter parte, de modo equitativo, na distribuição dos bens básicos" (HONNETH, 2003, p. 189).

De acordo Marshall (1967), que observou a introdução da educação popular em alguns países, esta iniciativa contribuiu de forma significativa para a construção da cidadania, visto que permitiu aos inclusos tomar conhecimento dos seus direitos, possibilitando organizarem-se para reivindicá-los. Em seus estudos, constatou que a população educada é o alicerce para a consolidação dos direitos civis e político. Diante destas e outras postulações, é possível considerar a educação como parte dos direitos sociais, exercendo papel significativo para a aquisição dos outros direitos.

Segundo Feres (2005), dentre os paradigmas da ação afirmativa, diz que a ideia de igualdade substantiva é elemento central nos discursos de concepção de justiça social:

Em uma concepção liberal clássica, ou pura, o Estado é o lócus do valor da igualdade, é só no Estado, ou melhor, por meio de leis que garantem direitos universais negativos (mormente civis), que os cidadãos são verdadeiramente iguais. A igualdade, nessa concepção, é formal perante direitos e deveres (FERES, 2005, p. 49)

Porém, em oposição ao Estado, encontra-se o mercado, no qual impera o ideal da meritocracia, onde os indivíduos são premiados de acordo com seus talentos

³⁸ Com vistas à sua liberdade, sua vida e propriedade (HONNETH, 2003, p. 189).

e habilidades pessoais. Esse modelo, liberal, entende que as leis do Estado não devem interferir nos critérios do mérito, deixando que os sujeitos sigam os intercursos sociais ditados pelo mercado. Uma das principais críticas ao modelo liberal consiste na ideia: “de que sem um mínimo de igualdade de fato não é possível haver sequer a igualdade de direitos civis e políticos”.

Na democracia contemporânea, as políticas públicas necessitam de justificação, e para as ações afirmativas os principais argumentos são: 1) reparação, 2) justiça distributiva e 3) diversidade. Porém, nem sempre esses argumentos aparecem juntos, mas onde se implantou ações afirmativas, ao menos um deles esteve presente (FERES, 2005). Ademais, o escopo da justiça social é preocupar-se com os “princípios de organização social e de relacionamento necessário para alcançar e atuar sobre uma consideração igual para todas as pessoas, em seus aspectos em comum e em suas diferenças³⁹” (GEWIRTZ e GRIBB, 2011, p. 128).

5.3 AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFRGS E DISPOSIÇÕES POLÍTICO-NORMATIVAS

A partir de 2001, por influência da declaração e de programas de ações adotados na conferência ocorrida Durban – África do Sul, as universidades públicas brasileiras, através de iniciativas internas, passaram implantar ações afirmativas baseadas nos critérios étnicos, socioeconômicos e origem de escolar. Diante disso, utilizaram diversos modelos de ações afirmativas, tais como: reserva de vagas, bônus e processo seletivo específico (NEVES, 2012; SOUSA E PORTES, 2011; OLIVEN, 2007).

No âmbito das universidades públicas brasileiras, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi pioneira na implantação de ações afirmativas, tomando a iniciativa logo após a declaração de Durban – em 2001. Das universidades federais, a primeira a propor o sistema de cotas, que foi votado e aprovado na

³⁹ “Esta explicação é oferecida como uma “definição” relativamente aberta e será interpretada de maneira muito distinta por pessoas diferentes. Por exemplo, para alguns, “considerações iguais” serão entendidas como exigindo resultados iguais; para outros, serão interpretada de maneira mais conservadora” (GEWIRTZ e GRIBB, 2011, p. 128).

íntegra no dia 6 de junho de 2003, pelo Conselho Acadêmico, obedecendo apenas ao princípio da autonomia universitária, foi a Universidade de Brasília (UNB).

Todavia, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul adotou a política de cotas apenas cinco anos depois – em 2008, quando ocorreu a inclusão dos primeiros acadêmicos pelo sistema de reserva de vagas – negros, índios e egressos de escola pública. Isso foi resolvido, através da Decisão nº. 134/2007 do CONSUN, Conselho Universitário da UFRGS. Vale destacar, que o embate político por parte de representações do movimento negro, lideranças e interlocutores indígenas, ativistas discentes, técnicos e docentes antecederam e suscitaram a adesão da UFRGS à política de cotas, culminando na supracitada decisão. Esse programa instituiu a reserva de vagas para acesso a todos os cursos de graduação e cursos técnicos da UFRGS, nas modalidades egressos de escola pública (*Ep*), egressos de escola pública autodeclarado negro (*Epn*) e indígena. Tal medida destinou 30% das vagas para estudantes que fizeram pelo menos a metade do ensino fundamental e todo o ensino médio em escolas públicas, sendo que deste percentual 50% das vagas são para alunos autodeclarados negros. Ainda foram disponibilizadas 10 vagas para candidatos indígenas, em cursos escolhidos por lideranças indígenas. O vestibular de 2008 foi o primeiro realizado aplicando o critério de reserva de vagas.

Na Decisão Nº. 134/2007 do CONSUN, que vigorou de 2008 a 2012, as iniciativas de inclusão sinalizam a tentativa de reduzir o profundo quadro de desigualdade no acesso ao ensino superior. Os principais objetivos eram consolidar as cotas como um instrumento para democratizar o acesso a este bem público e apresentaram-se conforme segue:

I – ampliar o acesso em todos os cursos de graduação e cursos técnicos oferecidos pela UFRGS para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e para candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, mediante habilitação no Concurso Vestibular e nos processos seletivos dos cursos técnicos;

II – promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário;

III – apoiar estudantes, docentes e técnico-administrativos para que promovam, nos diferentes âmbitos da vida universitária, a educação das relações étnico-raciais;

IV – desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos alunos referidos no Art. 1º mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento

e aprimoramento acadêmico-pedagógico (UFRGS, 2007, p. 1) [grifo nosso].

O Programa de Ações Afirmativas previa que o candidato que desejasse concorrer às vagas destinadas aos egressos do ensino público, concomitantemente às vagas de acesso universal, deveria assinalar esta opção no ato da inscrição no Concurso Vestibular. Ainda, o artigo 9º da Decisão previa que todos os candidatos habilitados no concurso, independente da modalidade de sua inscrição, seriam ordenados sequencialmente em cada curso, conforme a pontuação obtida. O artigo 10º dispunha sobre a distribuição das vagas conforme o sistema de reserva:

Primeiramente, todos os candidatos concorriam ao percentual de 70% das vagas universais, levando em conta, somente, a média de classificação obtida no concurso vestibular e independente da opção de ingresso: Universal, *Ep* ou *Epn*. Após, esse "ponto de corte de 70%" iniciava-se a classificação dos 30% destinados aos cotistas. Os que tivessem se inscrito como egressos do ensino público deveriam ser classificados ocupando metade das vagas destinadas, ou seja, 15% do total reservado para os mesmos. Na sequência, eram classificados os candidatos autodeclarados negros egressos do ensino público, ocupando a outra metade das vagas, que seria 15% do total das vagas oferecidas pela universidade. Não havendo candidatos autodeclarados negros que ocupassem os 15%, as vagas retornavam para os egressos de escola pública. Não havendo candidatos egressos de escola pública classificados, as vagas retornavam à modalidade Universal.

A forma de ocupação das vagas, conforme moldes acima, pressupõe que candidatos cotistas *Ep* ou *Epn* podem ingressar na modalidade Universal se obtiverem classificação suficiente para estar dentro dos 70%. Diante disso, pode-se partir do pressuposto que nem todos os acadêmicos oriundos de escola pública ou negros são cotistas. Outra questão importante a ser tratada e que expressa uma crítica frequente, principalmente por parte do movimento negro, a esse modelo de cotas adotado pela UFRGS, é que da forma como foi proposto não enfrenta a exclusão étnico-racial, pois para concorrer às cotas de auto declaração não basta ser negro, também tem que ser egresso de escola pública. Ou seja, imbrica as questões sociais e as raciais, sendo que os dados de desigualdades apresentados anteriormente não associam esses fatores, pois a exclusão racial persiste

independente da questão social. A Decisão nº. 134/2007 do CONSUN previa que o sistema vigorasse pelo período de 5 anos e ao final fosse avaliado, verificando a possibilidade de renovação. Em 2012, houve a divulgação de um relatório de avaliação e, mais uma vez, um cenário polêmico de disputas e discussões a respeito da prorrogação da política.

No dia 10 de agosto de 2012, o CONSUN/UFRGS aprovou a renovação através da Decisão nº 268/2012. Entretanto, quase simultaneamente, foi aprovada no Senado Federal a Lei nº 12.711, aprovada em 10 de agosto de 2012, prevendo reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio para estudantes egressos de ensino público. Depois da aprovação da lei, o CONSUN/UFRGS precisou rever a decisão inicial de renovação, fazendo alterações no texto, adaptando-o à nova ordem legal e reorganizando o processo seletivo vestibular para 2013. A partir daí, iniciou-se o “segundo ciclo de cotas” na UFRGS.

A Decisão nº 268/2012⁴⁰ do CONSUN/UFRGS, que regulamenta o segundo ciclo de cotas, vigorará no período de 2013 a 2022 – ou seja, por dez anos. Conforme seu Art. 5º, “do total das vagas em cada curso de graduação da UFRGS, ofertadas pelo Concurso Vestibular e pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), será garantido 40% (quarenta por cento) em 2015 e 50% (cinquenta por cento) em 2016 para o Programa de Ações Afirmativas”. Neste segundo ciclo, a origem escolar (egresso de escola pública) continuou sendo o principal critério de candidatura para cotas, submetendo-se a este o critério étnico e de renda *per capita*, gerando quatro possíveis modalidades de ingresso:

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

⁴⁰ Com alterações consolidadas através das: Decisão nº 429/2012, de 26/10/2012 do CONSUN/UFRGS; Decisão nº 406/2013, de 26/08/2013 do CONSUN/UFRGS; Decisão nº 245/2014, de 04/07/2014 do CONSUN/UFRGS.

- c) Egresso do Ensino Médio de escola pública com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional *per capita*, ou
- d) Egresso do Ensino Médio de escola pública com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional *per capita*, com registro de auto declaração étnica-racial (preto ou pardo ou indígena).

Além disso, continuaram sendo disponibilizadas, anualmente, 10 (dez) vagas adicionais para estudantes indígenas, cuja forma de distribuição será definida pelo CEPE, respeitando-se a atribuição de uma vaga para cada curso de graduação incluído na respectiva oferta.

A lei nacional de cotas, Lei 12.711/2012, também sinalizou como principal critério de candidatura para cotas a origem escolar (egresso do escola pública), submetido a este o critério étnico e de baixa renda, mas, diferente da UFRGS, a lei considera somente os estudante com renda *per capita* inferior a 1,5 salário-mínimo:

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

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

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

Após apresentação dos textos políticos normativos que tornam possíveis as práticas das ações afirmativas na UFRGS, segue, abaixo, o quadro que realiza possíveis diferenças e semelhanças entre estes:

Quadro 4: Possíveis semelhanças e diferenças entre os textos políticos-normativos locais e nacional que instituem as ações afirmativas na Educação Superior

Decisão nº. 134/2007 CONSUN/UFRGS	Lei 12.711/2012 Brasil	Decisão nº 268/2012 CONSUN/UFRGS
Vigência: de 2008 a 2012.	Vigência: 2013 a 2022	Vigência: de 2013 a 2022
<p>Critério – Origem escolar, e a este critério, submete-se a questão racial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 30% das vagas destinados aos cotistas, sendo metade deste percentual reservado para egressos de escola pública a outra metade para egressos de escola pública autodeclarado negro. - 10 vagas adicionais, em processo seletivo específico, para candidatos indígenas. 	<p>Critério – Origem escolar, e a este critério, submete-se as questões raciais e econômicas (com renda inferior a 1,5 salário-mínimo per capita):</p> <ul style="list-style-type: none"> - no mínimo 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, sendo metade deste percentual reservado aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita. <p>Ainda, essas vagas deverão ser preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição de ensino, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).</p>	<p>Critério: Origem escolar, e a este critério, submete-se as questões raciais e econômicas (renda inferior ou superior a 1,5 salário-mínimo per capita):</p> <ul style="list-style-type: none"> - 50% (implementados de forma gradativa) das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, sendo este percentual distribuído entre quatro categorias: <ul style="list-style-type: none"> 1) com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional <i>per capita</i>, ou 2) com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional <i>per capita</i>, com registro de auto declaração étnica-racial (preto ou pardo ou indígena), ou 3) com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salário-mínimo nacional <i>per capita</i>, ou 4) com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salário-mínimo nacional <i>per capita</i>, com registro de auto declaração étnica-racial (preto ou pardo ou indígena). - 10 vagas adicionais, em processo seletivo específico, para candidatos indígenas.
<p>Objetivos:</p> <p>I – ampliar o acesso em todos os cursos de graduação e cursos técnicos oferecidos pela UFRGS para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e para candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, mediante habilitação no Concurso Vestibular e nos processos seletivos dos cursos técnicos;</p> <p>II – promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário;</p> <p>III – apoiar estudantes, docentes e técnico-administrativos para que promovam, nos diferentes âmbitos da vida universitária, a educação das relações étnico-raciais;</p> <p>IV – desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos alunos referidos no Art. 1º mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico.</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Não consta</p>	<p>Objetivos:</p> <p>I – estimular a qualificação, aperfeiçoamento e valorização do Ensino Público Médio através de políticas de estímulo ao acesso ao Ensino Superior Público de excelência de egressos desse sistema de ensino;</p> <p>II – ampliar o acesso em todos os cursos de graduação para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Médio e para candidatos autodeclarados pretos e pardos egressos do Sistema Público de Ensino Médio, mediante habilitação no Concurso Vestibular;</p> <p>III – promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário;</p> <p>IV – apoiar estudantes, docentes e técnico-administrativos para que promovam, nos diferentes âmbitos da vida universitária, a educação das relações étnico-raciais;</p> <p>V – desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos alunos referidos no Art. 1º, mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base das decisões nº 134/2007 e 268/2012 da UFRGS; e Lei 12.711/2012.

Ao observar o quadro acima percebe-se que o principal critério utilizado para institucionalizar as cotas é a origem escolar, admitindo-se que o ensino oferecido na Educação Básica pública não é satisfatório para oportunizar igualdade de condições no acesso às Instituições de Ensino Superior Pública. Essas desigualdades, também, são explicitadas nas páginas 29, 30 e 31 desta dissertação, através dos indicadores citados em (BRASIL, 2011 e 2012), que demonstram a escassez de acesso a este bem público, tornando-se alvo de disputas sociais e necessitando de um modelo de justiça social e inclusão social que o regule.

Ainda, é possível perceber nas disposições dos textos das políticas locais que 4 (quatro) dos objetivos da Decisão nº 134/2007 integram, também, na Decisão 268/2012 e dizem respeito a: *ampliar o acesso aos cursos de graduação; promover a diversidade étnico-racial; apoiar a educação das relações étnico-raciais; desenvolver ações visando a apoiar a permanência*. Entretanto, esta última decisão traz um novo objetivo, tal seja: *estimular a qualificação, aperfeiçoamento e valorização do Ensino Público Médio* – este vai ao encontro dos critérios utilizados que estão posto para a seleção, reforçando e admitindo que o ensino oferecido na Educação Básica pública não é satisfatório para oportunizar igualdade de condições no acesso às Instituições de Ensino Superior Pública.

Cumprir mencionar outra disputa importante, principalmente por parte do movimento negro, que expressa uma crítica frequente no âmbito dos critérios adotados para vigência das políticas de ações afirmativa: entendendo que estes não enfrentam, diretamente, a exclusão étnico-racial. Visto que, para concorrer às cotas raciais, é necessário submeter-se à origem escolar, imbricando as desigualdades raciais nas sociais (BUENO; BRITO, 2013).

5.4 AÇÕES DE PERMANÊNCIA NO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFRGS

Apontamentos realizados pelo Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA) sinalizam uma visão um tanto abrangente do que sejam as políticas de permanência, para além da redução dos índices de evasão, que possibilitem aos

discentes a progressão nos estudos e a conclusão do curso de graduação, sendo um desafio: “garantir políticas de permanência que levem esses jovens à conclusão dos cursos que escolheram, dentro dos prazos acadêmicos” (GEA, 2012, p. 6).

Para reforçar essa visão ampliada⁴¹ do que sejam as políticas de permanência na educação, outros estudiosos colocam que: “abrange políticas cujo objetivo principal é oferecer condições para frequência, ou manutenção da frequência, às instituições educacionais – *sine qua non* para a efetividade ou sucesso escolar” (FARENZENA e LUCE, 2014, p. 207).

Sobre as políticas de permanência, focalizadas para estudantes cotistas na educação superior, localizou-se uma pesquisa que ao debruçar-se sobre os aspectos legais e o trato que é dado, constatou que os textos que instituem as ações afirmativas em universidades públicas, em sua maioria, não expressam e nem especificam “qual é o entendimento da instituição sobre o que venha a ser uma política de permanência e como implantar e efetivar essas políticas”. Ou seja, não constam as “condições objetivas e/ou subjetivas para permitir que aos diferentes sujeitos sociais se expressem e ampliem suas possibilidades culturais e cognitivas” (SOUSA E PORTES, 2011, p. 535).

Outras pesquisas problematizam as políticas educacionais compensatórias, principalmente, quando essas são voltadas apenas para sanar *déficits* de caráter cultural dos estudantes de camadas populares, visto que assim acabam não agindo sobre o contexto social, mas sim, sobre as vítimas dele. Dessa forma, especificam que as políticas puramente compensatórias acabam fragilizando ações que foquem no problema, porque não questionam a organização e a estrutura social (SOARES, 1996; PAULA, 2004; SOUSA E PORTES, 2011).

Nesse sentido, deve-se tomar cuidado com a proposição de políticas de permanência apenas compensatórias, pois são frágeis e em pouco contribuem para mudança das estruturas sociais e para a construção da cidadania, já que visam apenas:

⁴¹ Ou seja, políticas de permanência que visem não só a redução da evasão, mas que também almejem a redução da retenção, apoiando o estudante na progressão e na conclusão do curso. Ainda, acrescentando reflexões em torno de uma visão mais “multidimensional” sobre *permanência* poder-se-ia acrescentar uma discussão sociológica sobre os *efeitos de estar na universidade* – habitar e estar nesse espaço em algum momento – independente da evasão e da retenção. Os efeitos transformativos para o estudantes incluso e para a instituição!

[...] reconhecer os estudantes de escolas públicas, majoritariamente pertencentes às camadas populares e a grupos étnicos excluídos socialmente, com a promoção de seu ingresso na universidade, **sem estabelecer critérios objetivos que possam assegurar condições básicas de permanência**, ou seja, são dadas as oportunidades, mas, se eles não permanecerem no ensino superior, a culpa é de cada um, bem ao gosto da ideologia do dom. O Estado parece se eximir de qualquer responsabilidade nesse sentido (SOUZA E PORTES, 2011, p. 536). [Grifo nosso]

Os autores do texto acima reiteram que as políticas de permanência parecem não reverberar na sociedade e nas universidades, pois muitas vezes a polêmica suscitada pelo acesso por políticas de “cotas” parece invisibilizar a discussão sobre a implantação das políticas de permanência.

Quanto à última frase da citação: “O Estado parece se eximir de qualquer responsabilidade nesse sentido”, outros autores comentam que, não só o Estado parece se eximir, mas vigem realidades onde: “A lógica do cidadão brasileiro tem sido a lógica da “concessão”, do “Estado pai”, do Estado que presta favores, e não a lógica do cidadão de direitos e responsabilidades” (BATISTA, 2013, p. 82). Ao observar essa lógica, percebe-se que ela pode permear o cotidiano dos estudantes inclusos por ações afirmativas. Já que, em algumas situações, os mesmos se abstêm de reivindicar seus direitos enquanto cidadãos, acreditando que a possibilidade de acesso e o desenvolvimento de políticas de permanência são apenas uma concessão – um benefício.

Diante disso, as instituições propositoras de ações afirmativas deveriam refletir e expressar concepções institucionais acerca das políticas de permanência como um direito e não como uma concessão, visto que é necessário garantir aos estudantes cotistas a oportunidade de condições para lidar com questões tais como: a preparação insuficiente da escola básica, falta de recursos materiais e as dinâmicas culturais e raciais.

Neste contexto, deveriam entrar as estratégias articuladas e sistêmicas de permanência que possibilitem as formas de relações inter-raciais, interpessoais e intergrupais, de conflito ou mesmo de cooperação, possibilitando problematizar a homogeneidade e privilegiar a heterogeneidade. Também, entram em cena os movimentos sociais para a promoção de ações efetivas, não só quanto ao direito de acesso ao ensino, mas para oportunizar aos estudantes cotistas a produção de

conhecimentos através das atividades de pesquisa, e ainda, possibilitar reforçá-los e compartilhá-los através das atividades de ensino e de extensão. No momento em que os estudantes inclusos se veem capazes, não só de receber, mas de produzir e de compartilhar saberes, conseqüentemente, melhoram sua autoestima, autoconfiança, auto respeito, sentindo-se acolhidos e progredindo em seus estudos. Por isso, após o acesso à universidade, deveriam submergir as questões da permanência, relativas não só ao nível material (subsistência), mas também ao nível simbólico (CARVALHO, 2006; TENÓRIO e REIS, 2008; SOUSA e PORTES, 2011).

Ao encontro do que foi tratado, pode-se aduzir que a busca pela redução das desigualdades socioculturais e econômicas faz parte do processo de democratização da universidade e da própria sociedade, tal processo não se efetiva apenas no direito de acesso à educação superior gratuita, mas nas condições de permanência, progressão e conclusão do curso de graduação. Nesse sentido, torna-se necessário a criação de mecanismos que viabilizem as condições de permanência, visto que os efeitos das desigualdades enfrentadas por um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais em situação de "desvantagem" pode interferir diretamente na possibilidade de prosseguimento da vida acadêmica (BUENO e BRITO, 2013).

Em sua origem, as proposições das políticas de permanência apontam para duas fases distintas. A primeira, mais voltada para questões assistencialistas, que compreende desde a criação da casa do estudante até o período da redemocratização, caracterizado por ações pontuais e com escassez de recursos. Enquanto a segunda já aponta para ações de desenvolvimento integral do estudante, buscando oferecer políticas assistencialistas, mas, também, de cunho cognitivo e cultural. Essa última fase compreende ao período de criação da CF (1988) e se entende até os dias atuais (COSTA, 2010).

Dessa forma, já se concebeu que para garantir o processo de inclusão social em universidades é intrínseco o desenvolvimento de ações de permanência: tanto de assistência material (assistencialista), quanto de apoio educacional e de integração acadêmica. Porém, vale acrescentar a importância do acompanhamento, da avaliação e da (re)avaliação dessas políticas ao longo da implantação, realizando os devidos ajustes e intervenções para possibilitar que os estudantes inclusos tenham oportunidade de condições para permanecer na universidade e concluir seus

estudos. Ademais, torna-se indispensável a proposição de trabalhos que instiguem o debate permanente, a reflexão para a construção diferentes espaços e para o acolhimento dos diversos sujeitos sociais dentro da universidade, visando à expressão e à ampliação das possibilidades culturais e cognitivas.

No âmbito legal, a Constituição Federal de 1988, em Artigo 206, prevê que o ensino deve ser ministrado com base no seguinte princípio: *igualdade de condições para o acesso e permanência* [...] (BRASIL, 1988). Ao encontro das previsões constitucionais, a Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no Artigo 3º, refere que o ensino deve ser ministrado, dentre outros princípios, com: I – *igualdade de condições para o acesso e permanência* (BRASIL, 1996).

Ainda, dentre seus objetivos, a meta 12, constante da Lei nº 13.005 de 2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), sinaliza a necessidade de: Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil⁴² [...], de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência [...], de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2014).

Ao relacionar o Artigo 206 da CF (BRASIL, 1988), o Artigo 3º, inciso I, da LDBEN (BRASIL, 1996) e o objetivo supra do PNE (BRASIL, 2014) é razoável acrescentar que, para efetivação do direito à educação, não basta apenas oportunizar o acesso, mas, faz-se necessário garantir as condições para que o estudante permaneça e conclua seus estudos. Ou seja, as três citações aludem que, para o sucesso acadêmico, as políticas de acesso e permanência devem estar imbricadas, de modo a reduzir as desigualdades educacionais.

Além disso, desde 2008, as IFES contam com Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial. Atualmente, o PNAES está disposto através do Decreto Nº 7.234/2010, e desde sua criação teve como objetivo viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria

⁴² Avança um pouco mais na discussão, apontando para diferenciação entre políticas “de inclusão” e “de assistência” estudantil, para redução das diferentes desigualdades.

do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão (BRASIL, 2010).

No âmbito local, as Decisões 134/2007 e a Decisão 268/2012 do Conselho Universitário da UFRGS que instituíram, respectivamente, o primeiro⁴³ e o segundo⁴⁴ ciclo do programa de ações afirmativas da UFRGS, além de regularem o acesso, em um de seus objetivos indicam a necessidade de desenvolver ações que apoiem a permanência, conforme segue:

Desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos alunos referidos no Art. 1º mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico (UFRGS, CONSUN, 2007 e 2012). [Grifo nosso].

Na integralidade das decisões que instituíram o programa de ações afirmativas pode-se constatar o que a UFRGS, não expressa qual o entendimento sobre o que venha a ser as ações de permanência, tampouco manifesta as condições objetivas e/ou subjetivas para efetivá-las, a fim de possibilitar aos cotistas as condições necessárias para que permaneçam e concluam o curso de graduação. Ao que tudo indica, os textos mostram-se mais voltados para regular o acesso à universidade.

Dentro dos Relatórios do Programa de Ações Afirmativas (UFRGS, 2012 e 2014) apenas o último ensaia uma concepção do que sejam as ações de apoio à permanência, referindo que existem vários programas de permanência e apontando para uma definição mais voltada para a dimensão *compensatória*:

Os chamados programas de permanência dizem respeito a ações que a Universidade mantém na direção de **qualificar o percurso universitário dos estudantes**, além de **oferecer atividades compensatórias** nos casos em que estes tenham necessidades específicas que dificultam seu progresso nos cursos, **sejam elas de caráter material, sejam de caráter ligado a suas trajetórias escolares** (UFRGS, 2014. p. 41). [Grifo nosso].

Ademais, tal relatório ressalta o caráter universalista dos programas de permanência que, salvo em algumas exceções, que são voltadas especificamente

⁴³ De 2008 a 2012.

⁴⁴ De 2013 a 2022.

para os estudantes indígenas, as outras ações de cunho acadêmico ofertadas pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e de cunho material oferecidas pela Pró-Reitora de Assuntos Estudantis (PRAE) são de caráter universal (UFRGS, 2014, p. 41).

Entretanto, entende-se que para efetivação do processo de inclusão social dos estudantes cotistas, para além da igualdade de condições para o acesso, é necessário garantir a *igualdade de condições para permanência* (BRASIL, 1988, 1996, 2010 e 2014). Para isso, promovendo, também, políticas específicas para esse público e tecendo novas (re)configurações estruturais, com vistas a desenvolver ações que promovam o apoio a permanência, não apenas na dimensão *compensatória* focalizada no estudante incluso, mas, também, na dimensão *transformadora* das estruturas institucionais.

Ademais, Farenzena e Luce (2014, p. 213) acrescentam que: “os desafios que se interpõem ao desenvolvimento educacional democrático estão na ordem da capacidade conceptual e de articulação política, pela visão sistêmica da gestão que precisa corresponder à complexidade do tecido social, dos interesses conflitantes de diversos atores e de suas di(con)fusas linguagens de participação. Reconfigurações!”

5.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

As duas primeiras seções deste capítulo apresentaram possíveis conceptualizações e contextualizações para as políticas de ações afirmativas. Em seguida, as concepções trazidas reforçam o argumento de que a focalização destas políticas públicas educacionais fazem sentido quando se comprovam as desigualdades de condições no direito ao acesso e à permanência na educação. Mesmo que, para tal, seja necessário uma diferenciação social, ou como indicam os autores (Santos, 2011; Cury, 2002; Piovesan, 2005; Honneth, 2003; Feres, 2005; Batista, 2015) uma *discriminação positiva* para melhor redistribuição dos recursos públicos.

Nas palavras da última autora, tais políticas para a Educação Superior são ações públicas que visam garantir os direitos sociais, “implicando que o Estado

democrático de direito, no âmbito de sua responsabilidade, garanta igualdade na distribuição do conhecimento escolar como bem público” (BATISTA, 2015, p. 99).

Por fim, retomando e relacionando o constante do Artigo 206 da CF, do Artigo 3º, inciso I, da LDBEN e dos objetivos PNE (BRASIL, 1988, 1996 e 2014) é razoável acrescentar que, para efetivação do direito à educação, não basta apenas oportunizar igualdade de condições para o acesso, mas, faz-se necessário garantir as condições para que os estudantes permaneçam e concluam seus estudos. Os três textos político-normativos aludem que, para o sucesso das políticas, as preocupações com acesso e a permanência devem estar indissociadas, de modo a reduzir as desigualdades educacionais antes do acesso e no interior das instituições de ensino.

CAPÍTULO 6 – *CONTEXTO DAS PRÁTICAS*: AÇÕES DE PERMANÊNCIA NO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFRGS

Conforme explicitado anteriormente, as políticas de ações afirmativas para a educação superior são fruto de uma problematização social iniciada nas últimas décadas, a qual traz à tona as discussões relativas a inclusão étnica, socioeconômica e cultural de estudantes em situação de vulnerabilidade social.

O processo político é antecedido pelo própria Constituição Brasileira, prevendo que o ensino deve ser ministrado com base no seguinte princípio: *igualdade de condições para o acesso e permanência [...]* (BRASIL, 1988). Além de outras previsões legais; e de indicadores sociais que revelam os altos índices de exclusão social no tocante ao acesso à educação superior. Nesta arena, surgiram as reivindicações por parte de associações, movimentos sociais, dentre outros segmentos da sociedade civil – solicitando a intervenção de políticas públicas em tais desigualdades.

Hoje, de alguma forma, os movimentos sociais continuam produzindo sentidos para essas políticas educacionais, influenciando na tomada de decisões e em sua construção. É neste espaço de disputas que se insere este estudo, para verificar como e se os espaços formais de consulta e deliberação da UFRGS atendem às perspectivas de inclusão social e de justiça social na ampliação do direito à educação superior? Já que as preceitos de justiça social e inclusão social, às vezes, são tratados com algo dado – natural⁴⁵, e não são. Pelo contrário, são preceitos construídos socialmente e em constante disputa.

Neste contexto, pretende-se verificar as práticas das ações de permanência através de seus atores/gestores, com foco na macroestrutura institucional, desde as concepções de gestão, até a operacionalização da política e alguns resultados (Ball, Bowe, Gold, 1992). Para isso, procura-se mapear os atores/gestores e as ações de permanência na macroestrutura institucional, dentro do Programa de Ações Afirmativas. Esse mapeamento foi realizado através da consulta aos textos avaliativos e político-normativos da UFRGS: a) Pareceres, Decisões e Resoluções; b)

⁴⁵ Especialmente, após o acesso. Pois, algumas vezes, entende-se que ao proporcioná-lo se fez justiça e inclusão?

do Estatuto e Regimento Geral; e principalmente, c) dos Relatórios Avaliativos do Programa de Ações Afirmativas.

Após, busca-se analisar as ações de permanência. Parte das análise foi feita com base nos dados quantitativos e qualitativos produzidos institucionalmente, se concentrando, basicamente, nos títulos dos Relatórios Avaliativos do Programa de Ações Afirmativas que dizem respeito às: *Estratégias de promoção da permanência dos estudantes de escola pública e dos estudantes de escola pública e autodeclarados negros* (UFRGS, 2012, p. 10-19); e nos *Dados de programas de permanência – assistência estudantil e programas acadêmicos* (UFRGS, 2014, p.41-47). Segue, abaixo, uma sumária apresentação dos relatórios que foram utilizados:

- a) Em 2012, aproximadamente cinco anos após o início da política de cotas, a UFRGS divulgou a primeira avaliação institucional, intitulada: Relatório da Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas 2008-2012. Esse relatório apresenta cinco seções, que tratam respectivamente: da instituição do programa; da comissão de acompanhamento e avaliação do Programa de Ações Afirmativas; das ações de acompanhamento; *das estratégias de apoio à permanência*; e da avaliação quantitativa do programa e do desempenho dos estudantes.
- b) Em 2014, a UFRGS divulgou a segunda avaliação institucional do programa de ações afirmativas, intitulada: Relatório anual do programa de ações afirmativas 2013-2014. Essa avaliação, resumidamente, trata: do impacto das cotas no perfil do ingresso; da análise de desempenho dos discentes; da consulta as Comissões de Graduação sobre o acompanhamento dos estudantes nos cursos; *dos programas de permanência*; e da estrutura da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas.

Por fim, analisa-se alguns dos resultados encontrados nas entrevistas realizadas com os atores/gestores da macroestrutura institucional que estão envolvidos, diretamente, com a formulação, implantação e avaliação das ações de permanência no âmbito do programa de ações afirmativas da UFRGS. Basicamente, o roteiro semiestruturado das entrevistas visou a verificar: a) as concepções objetivas e subjetivas sobre o que sejam as ações de permanência; b) se houve focalização,

expansão e/ou qualificação das ações de permanência após a implementação da política de cotas; c) os *avanços e os desafios* para apoiar os estudantes cotistas na progressão acadêmico-pedagógica.

6.1 ATORES DA MACROESTRUTURA INSTITUCIONAL: GESTORES DAS AÇÕES DE PERMANÊNCIA

Mesmo reconhecendo a importância de mapear os atores institucionais responsáveis pelas ações de permanência, não se perdeu de vista as orientações de Silva e Melo (2000). Ou seja, que o ciclo de políticas deve ser visto como estratégico, no qual há uma relativa indistinção entre implementadores, formuladores e a população meta do programa, pois todos influenciam na (re)criação da política, formando redes complexas de formulação e implementação. Sendo que, esse “jogo político” é fundamental para a vida democrática e para o acompanhamento social das ações.

Vale retomar que o mapeamento dos atores da macroestrutura institucional, que estão diretamente envolvidos com as ações de permanência, foi realizado através da consulta aos textos avaliativos e político-normativos da UFRGS: a) Pareceres, Decisões e Resoluções; b) do Estatuto e Regimento Geral; e c) dos Relatórios do Programa de Ações Afirmativas. A partir deste contexto investigativo, chegou-se aos resultados que são expostos a seguir.

O CONSUN e o CEPE apresentam-se como atores estratégicos na consulta e deliberação para a formulação e a aprovação dos textos que regulam o *Programa de Ações Afirmativas* e as *Ações de Permanência*. São considerados estratégicos, visto que essas instâncias representam uma das principais “arenas” nas disputas e encontros para proposição e construção das políticas públicas educacionais em questão. Já que, em sua composição, estão representadas as diferentes vozes da comunidade interna e externa da universidade.

Quadro 5: Os Atores/Gestores da UFRGS – formuladores das políticas

Atores Institucionais	Papel Institucional	Composição
CONSUN	- Órgão máximo de função normativa, deliberativa e de planejamento da	- Reitor; - Vice-Reitor;

	Universidade. - Emissão de Decisões e Pareceres.	- Diretores das Unidades; - Presidentes das Câmaras; - Representação discente, docente e de técnico-administrativos. - 1 (um) Ex-aluno; - Membro da comunidade sul rio-grandense, de entidades: 1 (um) empresariais, 1 (um) trabalhadores, 1 (um) culturais, 1 (um) do setor de ciência e tecnologia.
CEPE	- Órgão técnico, com funções deliberativa, normativa e consultiva - Emissão de Resoluções e Pareceres.	- Reitor; - Vice-Reitor; - 8 (oito) docentes representantes da Câmara de Graduação; - 8 (oito) docentes representantes da Câmara de Pós-Graduação; - 4 (quatro) docentes representantes da Câmara de Pesquisa; - 4 (quatro) docentes representantes da Câmara de Extensão; - Representações discente, docente e dos servidores técnico-administrativos;

Fonte: Elaborado pela autora a partir de (UFRGS, 1995 e 1996).

A atual Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAF) pode ser considerada um dos principais atores na articulação e implementação das ações de permanência, já que se coloca diante dos programas de permanência como um: "Órgão de gestão articulador, que não executa diretamente ou isoladamente ações acadêmicas de competência de outros órgãos, seu papel é interagir com os órgãos responsáveis" (UFRGS, 2014, p. 41).

Nos textos pesquisados, verificou-se que além do papel articulador, entre macro e micro estrutura institucional, a atual CAF e antiga Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas (CAPAA) também desenvolve/desenvolveu um papel fundamental na proposição e execução das ações de permanência. Além de atores importantes, pode-se aferir que a criação da CAF e da CAPAA apresentaram-se como uma política institucional importante na implementação do Programa de Ações Afirmativas e das próprias Ações de Permanência. Por isso, retoma-se parte de seu papel e composição:

Quadro 6: Os Atores/Gestores da UFRGS – implementadores e articuladores das políticas

Atores Institucionais	Papel Institucional	Composição
CAPAA*	- Atuação de 2008-2012 - Nomeada pelo Reitor, ouvidos CEPE e CONSUN - Atribuições: Propor medidas a serem implementadas no sentido de apoiar e dar assistência aos estudantes cotistas. Obs.: Cobia as Comgrad's acompanhar os	- Representantes da Administração central: Pró-Reitor de Graduação, Pró-Reitor de Extensão, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. - Representantes do CONSUN: discente, docente e de técnico-administrativos. - Representantes do CEPE: discente, docente e de técnico-administrativos

	cotistas e propor medidas a CAPAA.	
CAF**	<ul style="list-style-type: none"> - Atuação a partir de 2012 (atual) - Indicada pelo Reitor - Atribuições: <ul style="list-style-type: none"> a) realizar o acompanhamento dos cotistas, junto à PROGRAD e COMGRAD's; b) elaborar relatório anual de avaliação do Programa; c) encaminhar ao CONSUN relatório bianual relativo à permanência e ao desempenho do cotistas; d) sugerir mecanismos de aperfeiçoamento do Programa ao CONSUN; e) encaminhar relatório de avaliação acerca dos resultados do Programa, sugerir mecanismos de aperfeiçoamento e manifestar-se relativamente à sua prorrogação, ao final de sua vigência; f) implementar mecanismos de efetivação, junto às Unidades Acadêmicas, dos objetivos deste Programa; g) disponibilizar os dados referentes aos cotistas para as COMGRAD's e Unidades Acadêmicas, para acompanhamento e qualificação local da política. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenador; - Vice-coordenador; - Conselho Consultivo: representantes especializados das oito áreas de conhecimento da Universidade e por representantes docentes, técnico-administrativos e discentes, e representantes da sociedade civil ligados às Ações Afirmativas

Fonte: Elaborado pela autora a partir de (UFRGS, 2012 e 2014).

* Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas

** Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas

As Pró-Reitorias (PROGRAD, PRAE, PROPESQ e PROREXT) e alguns de seus órgãos (RELINTER, DEDS e NEAB), nos textos pesquisados, podem ser considerados implementadores das ações de permanência. Mas, ainda, há de se considerar que atuam como formulados e articuladores das políticas que desenvolvem, pois, internamente, além de implementar, as regulam e articulam. Outra questão relevante, é que alguns servidores públicos atuantes nestes setores, também, militam em movimentos sociais e/ou são sensíveis à "causa" das ações afirmativas. Isso, em certa medida, influencia na proposição, no envolvimento e no desenvolvimento de tais políticas.

Quadro 7: Os Atores/Gestores da UFRGS – implementadores das políticas

Atores Institucionais	Papel Institucional
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação - É a instância da UFRGS responsável por planejar, coordenar e acompanhar todas as atividades de ensino nos cursos de graduação, de forma permanente e articulada com a Pró-Reitoria de Coordenação Acadêmica, PROCAD, com a Câmara de Graduação, Unidades Acadêmicas e Comissões dos Cursos de Graduação ofertados
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - Foi criada em dezembro de 2012, substituindo a Secretaria de Assistência Estudantil – SAE. É responsável pelo desenvolvimento programas e projetos voltados a integrar a comunidade estudantil à vida universitária, contribuindo, através de suas ações, para maior bem-estar dos estudantes e pela melhoria de seu desempenho acadêmico, com especial atenção aos de situação financeira insuficiente.
PROPESQ	Pró-Reitoria de Pesquisa – É o órgão responsável por coordenar os programas de fomento, intercâmbio e divulgação da pesquisa. E, manter o registro de dados necessários ao suporte, acompanhamento e divulgação de programas, de linhas e de projetos de pesquisa desenvolvidos na Universidade

PROEXT	Pró-Reitoria de Extensão - É responsável por estabelecer relações sociais e culturais com diferentes segmentos da sociedade, compondo uma parte da grande tarefa educativa confiada à Universidade, a partir do processo formativo integral dos estudantes. No diálogo com a comunidade, busca subsídios que lhe permitam dar respostas permanentes às suas demandas e anseios, reiterando o compromisso social da instituição, como forma de inserção nas ações de promoção e garantia dos valores democráticos de igualdade, desenvolvimento social e inclusão
RELINTER	Secretaria de Relações Internacionais - Constitui um órgão da administração central da UFRGS encarregado de fomentar, articular e administrar a cooperação da Universidade com outras instituições e nações. Foi estabelecida como Assessoria de Relações Institucionais e Internacionais do Gabinete do Reitor em 1993 e transformada em Secretaria no ano 2000.
DEDS	Departamento de Educação e Desenvolvimento Social - Realiza ações pautadas pelo compromisso da Universidade Pública em promover e garantir os valores democráticos de igualdade de direitos, de educação na cidadania e na diversidade étnico-racial e sociocultural.
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígenas e Africanos - A sua organização consiste em uma coordenação geral, um comitê assessor e uma secretaria, e conta com o auxílio de grupos de trabalho no desenvolvimento de ações que envolvem programas e projetos de ensino, extensão e pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de (UFRGS, 1995 e 1996) e Site da UFRGS.

6.2 AÇÕES DE PERMANÊNCIA: ANÁLISE DE DADOS INSTITUCIONAIS QUALITATIVOS

Cumprе ressaltar que um dos relatórios (UFRGS, 2012) apresenta dados qualitativos e quantitativos em relação às ações de permanência, enquanto o outro (UFRGS, 2014) traz dados qualitativos. Por isso, na sequência e juntando os dados qualitativos de (UFRGS, 2012 e 2014) construiu-se um quadro, que busca relacionar tais ações e/ou programas propostos, com as concepções de justiça social e inclusão social. Chegou-se a tais “classificações” teórico-analíticas através de um ensaio, que buscou relacionar as teorias de Fraser (2001, 2006, 2007 e 2010)⁴⁶ e de Bourdieu (1996, 1998 e 2011)⁴⁷, com dados empíricos apresentados pela UFRGS (2012 e 2014) e alguns estudos sobre o tema (Heringer e Vargas, 2015; Heringer e

⁴⁶ Em sua teoria, a qual intitula de “bidimensional”, é possível entendê-la como “multidimensional”, visto que a autora, além de tratar das diversas questões que envolvem as combinações entre os binômios: *reconhecimento e redistribuição*, para sanar as diferentes injustiças sociais, entra na seara da *paridade participativa* ou *participação paritária* – que envolvem a justiça democrática. Esse último elemento ultrapassa os dois primeiros, sendo fundamental no processo de construção de uma sociedade mais igualitária – mais justa e inclusiva!

⁴⁷ O que Fraser (2001, 2006, 2007 e 2010) evoca no título de in/justiça econômicas e in/justiça culturais, Bourdieu (1996, 1998 e 2011) dispõe sob a égide do capital econômico e do capital cultural. Uma das possibilidades dos referenciais teóricos bourdieusianos é a abordagem dos processos de in/exclusão social no interior das instituições educacionais – reflexo das relações sociais que estabelecem-se na sociedade e que se transpõem para o interior dessas instituições. É neste sentido que procura-se agregar o autor neste estudo.

Honorato, 2013; Sousa e Portes, 2011)⁴⁸. Essa vinculação resultou na construção das três dimensões apresentadas como: 1) *Compensatória*; a 2) *Transformativa-Compensatória*; e a 3) *Transformativa*⁴⁹, a partir das quais procurou-se traçar reflexões e análises sobre as ações de permanência propostas até o momento pela UFRGS⁵⁰. Para iniciar as reflexões analíticas, primeiramente se classificará as ações de permanência de acordo com as dimensões construídas. Em um segundo momento, busca-se refletir sobre: como tais proposição estão enfrentando as injustiça sociais para promover a inclusão social dos cotistas no interior desta instituição educacional. Antes disso, segue um breve ensaio conceitual sobre cada dimensão:

- a) A *dimensões transformativa* corresponde às ações que visam transformar as estruturas institucionais tradicionais. É o movimento de adaptação da instituição aos estudantes cotistas. Diz respeito a valorização dos novos saberes, da heterogeneidade e do reconhecimento das diferenças e das novas culturas que entram na universidade, em especial, por meio do legado dos estudantes ingressantes através das políticas de ações afirmativas. Ou seja, ao invés de apenas compensar, dando condições para equiparar as injustiças culturais, escolares e socioeconômicas anteriores, a dimensão transformativa teria a função ativa, positiva no sentido de proporcionar mudanças na instituição, valorizando os ganhos que se tem com a entrada de estudantes com um perfil diferenciado, que

⁴⁸ Esses estudos utilizam-se de dois termos para referir-se ao assunto: *assistência e permanência*. Visto que, os entendem como demandas distintas e que se apoiam para auxiliar o estudante cotista durante sua trajetória acadêmica, referindo que a permanência estaria mais ligada ao apoio pedagógico, enquanto a assistência estaria mais voltada ao apoio econômico.

⁴⁹Ademais, referente às três dimensões adotadas para analisar o objeto empírico: *compensatória, transformativa e transformativa-compensatória*, vale acrescentar uma dimensão importantíssima: a *associacional*, que não foi esquecida, mas entende-se que deveria estar absorvida por essas três dimensões. Já que a dimensão associacional, para além da associação entre reconhecimento e redistribuição, pode ser considerada uma ferramenta consultiva e deliberativa essencial, pois: "para que a justiça econômica e cultural seja atingida, torna-se necessário que grupos anteriormente subordinados participem plenamente de decisões sobre como os princípios de distribuição e reconhecimento devem ser definidos e implementados" (GEWIRTZ e GRIBB, 2011, p. 130). O que Gewirtz & Gribb (2011) tratam como *associacional*, em Fraser (2006, 2007 e 2010) encontra-se sob as égides da *paridade participativa* ou *participação política* ou *participação democrática*.

⁵⁰ Da forma como foram construídas, também poderiam servir para realização de análises das ações de permanência para estudantes cotistas que estão sendo desenvolvidas em outras universidades públicas e/ou em âmbito nacional.

antes das cotas praticamente inexistia na universidade. Essa transformação seria o envolvimento crítico com as culturas 'familiares' e 'oficiais', afirmando seus conhecimentos e experiências, questionando os processos e estruturas, dando voz aos estudantes inclusos para a construção de um projeto de justiça social e de inclusão social⁵¹ (FRASER, 2001, 2006, 2007 e 2010) e (BOURDIEU, 1996, 1998 e 2011).

- b) A *dimensão compensatória* corresponde às ações que visam transformar os estudantes que ingressam através das ações afirmativas. É o movimento de adaptação do estudante cotista a instituição. Corresponde, principalmente, às políticas voltada para sanar os *déficits* de caráter cultural, escolar e/ou econômico dos estudantes provenientes de camadas populares. Essas são importantíssimas para a inclusão, porém, há que se ter cuidado, visto que as políticas apenas compensatórias acabam fragilizando ações que foquem no problema, porque não questionam diretamente a organização e as estruturas sociais das instituições (SOARES, 1996; PAULA, 2004; SOUSA e PORTES, 2011) e (FRASER, 2001, 2006, 2007 e 2010) e (BOURDIEU, 1996, 1998 e 2011).
- c) A *dimensão transformativa-compensatória* é aquela que une as duas primeiras dimensões, proporcionando ações que abrangem tanto a transformação da instituição, quanto a transformação dos estudantes cotistas. Atendem as questões referentes a compensação dos "déficits" culturais, pedagógicos e socioeconômicos, ao mesmo tempo que valorizam os novos saberes e culturas, motivando transformações estruturais na instituição de ensino (FRASER, 2003, 2006, 2007 e 2010) e (BOURDIEU, 1996, 1998 e 2011).

Com base no que foi abordado, segue, abaixo, o Quadro 8 que busca classificar e comparar e relacionar os programas⁵² de apoio a permanência, com as

⁵¹ Essas concepções poderiam servir para pensar as transformações estruturais da própria sociedade e/ou das escolas de educação básica, mas aqui não se adentrará diretamente nestas questões.

⁵² Os programas de permanência, são assim intitulados pela CAF, que os define como: "ações que a Universidade mantém na direção de qualificar o percurso universitário dos estudantes, além de

três dimensões construídas: *Compensatórias, Transformativas e Transformativa-Compensatória*⁵³:

Quadro 8: Programas de apoio à permanência de 2008 a 2014: PROGRAD, PRAE, PROREXT, PROPESQ, RELINTER, DEDS e NEAB.

Programas de Permanência X Concepções de Justiça Social e Inclusão Social		
Dimensão Compensatória	Dimensão Transformativa	Dimensão Transformativa-Compensatória
<p>1) Assistência Estudantil - RU Restaurante Universitário- oferece refeições diárias de almoço em todos os RU e jantar nos RU1, RU2, RU3 e RU5. O café da manhã é oferecido somente para os moradores das Casas de Estudantes do Centro e da Agronomia, este, sem custo aos estudantes;</p> <p>2) Assistência Estudantil - BP Bolsa PRAE/REUNI – caracteriza-se como uma contrapartida financeira mensal no valor de R\$ 400,00, com desenvolvimento de atividades em setores da Universidade;</p> <p>3) Assistência Estudantil - PS Programa Saúde – este auxílio garante atendimento ambulatorial em algumas especialidades com encaminhamento do clínico geral, apresentando exames laboratoriais e também, disponibiliza atendimento odontológico;</p> <p>4) Assistência Estudantil - AT Auxílio Transporte - auxílio financeiro mensal referente ao período letivo no valor de R\$ 73,75, para despesas de deslocamento do estudante para atividades acadêmicas regulares;</p> <p>5) Assistência Estudantil - AC Auxílio Creche - auxílio financeiro no valor de R\$ 90,00 para custear despesas dos estudantes no acompanhamento de seus dependentes até a idade de 3 anos;</p> <p>6) Assistência Estudantil - AME Auxílio Material de Ensino - auxílio financeiro semestral, para custear despesas dos alunos com material de ensino pedagógico para participação em atividades acadêmicas;</p> <p>7) Projeto de Recuperação e Estudos Intensivos: O Projeto de Recuperação e Estudos Intensivos (PREI) é um programa piloto desenvolvido pelo Instituto de Matemática. Ocorre durante o período de recesso escolar e é oferecido para estudantes as quais foi atribuído conceito D na disciplina de Cálculo I, de modo que possam, imediatamente ao final do semestre, rever conteúdos e recuperar o conceito na disciplina. Cabe destacar que a disciplina tem apresentado um índice em torno de 30 a 40% de repetência. Dos cerca de 100 estudantes inscritos no PREI no segundo</p>	<p>1) Conversações Afirmativas - O Programa Conversações Afirmativas, coordenado pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Social – DEDS/PROREXT, consiste na realização de rodas de conversa sobre as ações afirmativas e visa proporcionar à comunidade universitária e externa espaços de reflexão sobre a diversidade na Universidade. Tem como objetivo colaborar para o fortalecimento das ações afirmativas, criando espaços de reflexão e de integração da comunidade acadêmica e da comunidade externa em torno do tema;</p> <p>2) Calouradas Afirmativas da Saúde realizada este ano, foram divulgados três editais específicos voltados à saúde da população negra: Chamada CNPq/MS/SCTIE/DECIT/SGEP/ DAGEP N ° 21/2014 - Saúde da População Negra no Brasil; Chamada Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento e PET Saúde da População Negra;</p> <p>3) Programa Erasmus Mundus – Mundus Lindo, que concede bolsas para mobilidade internacional na Europa, específico para estudantes cotistas (negros e indígenas) no chamado “Grupo Alvo 3”, que inclui estudantes em vulnerabilidade social. A CAF colaborou na redação, divulgação do edital e, também no acompanhamento e preparação dos dois estudantes selecionados. Desde então, outros editais ligados à RELINTER foram especificamente direcionados aos cotistas negros e indígenas.</p> <p>4) Salão de ações afirmativas da UFRGS: tem como objetivo a divulgação das ações pertinentes ao Programa de Ações Afirmativas desta Universidade e a promoção do debate em torno de seus temas.</p>	<p>1) Bolsas: Iniciação Científica;</p> <p>2) Bolsas: Iniciação Tecnológica;</p> <p>3) Bolsas: Extensão;</p> <p>4) Bolsas: Profissionalizante;</p> <p>5) Conexões de Saberes: diálogos entre a Universidade e as Comunidades Populares e PÉT/Conexões: O Programa Conexões de Saberes, coordenado pela Pró-Reitoria de Extensão, tem como objetivos: possibilitar, aos universitários de origem popular, o desenvolvimento de suas capacidades de produção de conhecimentos científicos e acadêmicos, em consonância com seus próprios saberes, formando-os para intervir tanto na Universidade, como nos seus territórios de origem; localizar e acompanhar esses jovens na Universidade, bem como incidir na qualificação de suas trajetórias acadêmicas e na valorização de seus saberes, contribuindo para a reflexão acerca do ingresso e permanência qualificada de setores populares no ensino superior; estimular uma melhor articulação entre esta Instituição e as comunidades populares do Estado;</p> <p>6) Assistência Estudantil - APE Auxílio para Participação em Eventos – auxílio oferecido a partir de editais para participação em eventos extracurriculares de caráter acadêmico, esportivo ou cultural;</p> <p>7) Programa de monitoria para estudantes indígenas (Instrução Normativa N°002/2014 da PROGRAD) Cada estudante indígena da UFRGS tem direito a um monitor exclusivo até que complete 60% dos créditos de seu curso de graduação.</p> <p>8) Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB): coordenado pelo Prof. José Rivair Macedo do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) e pela Técnica Rita de Cássia Camisolão da Pró-Reitoria de Extensão (PROREXT). A sua organização consiste em uma coordenação geral, um comitê assessor e uma secretaria, e conta com o auxílio de grupos de trabalho no desenvolvimento de ações que envolvem programas e projetos de ensino, extensão e pesquisa;</p>

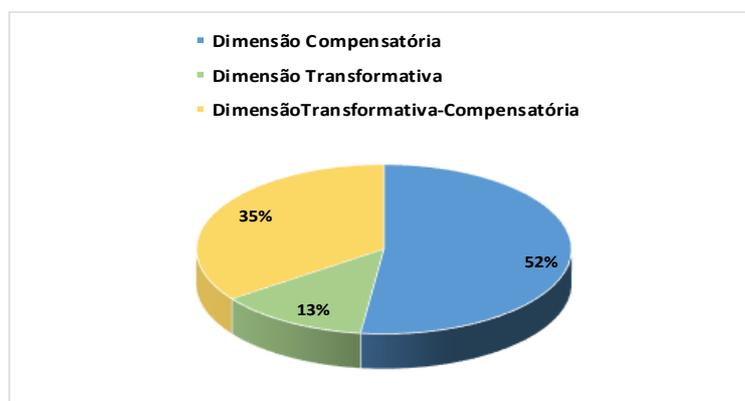
oferecer atividades compensatórias nos casos em que estes tenham necessidades específicas que dificultem seu progresso no curso, sejam elas de caráter material, sejam elas de caráter ligado a suas trajetórias educacionais” (UFRGS, 2014, p. 41).

<p>semestre de 2010, 45 foram aprovados na disciplina de Cálculo I, o que foi considerado um resultado bastante positivo. Em 2011, 132 estudantes inscreveram-se para participar do Projeto. Entre os 89 que o concluíram, 38 foram aprovados;</p> <p>8) Programa Permanente: A oficialização deste como programa permanente deu-se por meio da Portaria nº 799 de 05 de fevereiro de 2014. Além de contar com a linha de reforço acadêmico, prevê também a abertura de editais para inovação pedagógica. Hoje, as COMGRADs podem contar com projetos de monitoria, de tal forma que estudantes participem das ações de acompanhamento discente por elas promovidas. Apresenta o conjunto de atividades oferecidas aos estudantes da UFRGS para complementação de estudos em disciplinas básicas importantes, na modalidade reforço acadêmico;</p> <p>9) Programa de Apoio à Graduação - PAG 1 - Retenção e Evasão, que objetiva a realização de pesquisas e diagnósticos sobre a retenção e evasão de estudantes dos cursos de graduação da UFRGS e a proposição e execução de ações preventivas para as mesmas;</p> <p>10) Programa de Apoio à Graduação - PAG 2 – Acompanhamento Pedagógico, que objetiva apoiar estudantes que necessitam de reforço no processo de ensino-aprendizagem nas áreas de Português, Cálculo/Matemática, Química, Física e Inglês. As atividades são gratuitas e desenvolvidas aos Sábados;</p> <p>11) Programa de Apoio à Graduação - PAG 3 – Inovações Pedagógicas em Disciplinas Presenciais, encontra-se em fase de implementação. O Projeto visa apoiar propostas de inovações pedagógicas que despertem nos estudantes de graduação uma maior motivação em aprender, procurem respeitar o tempo de aprendizagem dos estudantes, sinalizem alternativas e caminhos para novas formas de estudo e de ensino, visando ao sucesso acadêmico em disciplinas com elevadas taxas de reprovação;</p> <p>12) Bolsas: Monitoria (Instrução Normativa nº 02/2011 da PROGRAD).</p>		
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir de (UFRGS, 2012 e 2014) e da Fundamentação Teórica.

As informações constantes do quadro acima e do gráfico abaixo apontam que a UFRGS mostra avanços na proposição das ações de apoio a permanência dos acadêmicos cotistas após o acesso. Mas, também, apresenta desafios significativos para a efetivação das ações de permanência, principalmente no tocante a expansão da dimensão *transformativa*, para propor mudanças estruturais na instituição.

Gráfico 1: ações de permanência na UFRGS – o atendimento das três dimensões de justiça social e inclusão social em porcentagens



Fonte: Elaborado pela autora a partir de (UFRGS, 2012 e 2014).

Dentre as principais as ações de apoio a permanência desenvolvidas pela CAPAA (de 2008 a 2012) e pela atual CAF (a partir de 2012), a maioria apontam para as concepções de justiça social e inclusão social as quais classificou-se como *Dimensão Transformativa*. No quadro 9, seguem elencadas:

Quadro 9: Ações de apoio a permanência: CAF e CAPAA

Ações de Permanência X Concepções de Justiça Social	
Dimensão Transformativas	
CAF	CAPAA
<p>Fomento à participação dos discentes em eventos ligados às Ações Afirmativas – Nos anos de 2013 e 2014, a Coordenadoria apoiou a participação dos estudantes indígenas nas duas edições do Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (ENEI), a primeira na UFSCAR em São Paulo e a segunda na Universidade Católica Dom Bosco, em Campo Grande/Mato Grosso do Sul. Os estudantes cotistas negros foram apoiados para participação em dois Congressos de Pesquisadores Negros, o COPENE Sul realizado na UFPEL, Pelotas em 2013 e VII COPENE nacional realizado em 2014 na UFPA em Belém do Pará. A participação dos estudantes em todos esses eventos foi viabilizada pelo apoio financeiro concedido pela PRAE e pela PROPESQ.</p>	<p>Organização da Conferência “Ações Afirmativas e a possibilidade de diálogo intercultural no Brasil” (novembro de 2009). A temática do evento foi sugerida pela Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas e teve como conferencista a Dra. Laura Cecília López. A Conferência contou ainda com a participação do Coral Ecumênico de Cultura Negra (CECUNE) e integrou o calendário de atividades comemorativas dos 75 anos da UFRGS.</p>
<p>Calouradas Afirmativas – Em 2013, a Coordenadoria organizou o evento de recepção aos calouros cotistas <i>Direito para todos</i> tendo como palestrantes: Lúcia Fernanda Jófej Kaingang (Advogada indígena do Instituto Indígena Brasileiro de Propriedade Intelectual), Jorge Luís Terra da Silva (Procurador do Estado da Procuradoria Geral do Estado do Rio Grande do Sul) e Roger Raupp Rios (Juiz Federal do Tribunal Regional Federal 4ª Região). Em 2014, em parceria com as Professoras Marilise Mesquita, Gema Conte Piccinini, Maria Gabriela Curubeto Godoy e com o apoio dos cursos da área de Saúde foi realizada a atividade <i>Calouradas Afirmativas da Saúde</i>, tendo como palestrantes: Prof. Dr. Jorge Riscado (Universidade Federal de Alagoas), Baba Diba Iyemonja (estudante cotista do curso de Saúde Pública), Mauro Vergueiro (estudante indígena do curso de Medicina) e Jumara Ferreira (enfermeira egressa e mestrande de Sociologia). Para o planejamento e execução dessa atividade</p>	<p>Realização do I Seminário de Ações Afirmativas da UFRGS (agosto de 2010). A ação foi proposta pela Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas em parceria com as Pró-Reitorias de Extensão e Graduação e com a Secretaria de Assistência Estudantil, com o apoio da Associação dos Docentes da UFRGS/ADUFRGS, Associação dos Servidores da UFRGS e UFCSPA/ASSUFRGS e Conselho Regional de Serviço Social/CRESS. O Seminário teve como objetivo geral sensibilizar e mobilizar a comunidade universitária para a reflexão e o debate sobre o tema “ações afirmativas na Universidade”. Estiveram presentes 343 participantes, onde se fizeram representar a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade do Pampa (UNIPAMPA), Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Secretaria de Educação do Pará, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de</p>

contou-se com a colaboração do estudante indígena Mauro Vergueiro por meio de bolsa concedida pela PROEXT.	São Carlos (UFSCar), Universidade Nacional de Brasília(UnB), cursinhos pré-vestibular populares, entre outros.
I Encontro esportivo e cultural indígena da UFRGS - organizado pela CAF, estudantes indígenas da UFRGS, Divisão de Esportes/PRAE e a Escola de Educação Física (ESEF/UFRGS). O Encontro teve como objetivo apresentar à comunidade universitária alguns esportes e atividades culturais tradicionais praticados nas comunidades indígenas das etnias Kaingang e Guarani, bem como proporcionar momentos de convivência entre indígenas e não indígenas através da prática esportiva. Para o planejamento e execução do encontro, contou-se com a colaboração da comunidade Kaingang da Lomba do Pinheiro, bem como do estudante indígena Leocir Muller Ribeiro, por meio de bolsa concedida pela PROEXT.	
Semana dos Povos Indígenas - Em março de 2013, deu-se início à articulação com o Museu da UFRGS para preparação da Semana dos povos indígenas. Foi proposta a realização de ação conjunta com Comunidade da Tekoá Pindó Mirim (Terra Indígena de Itapuã). A organização dessa atividade envolveu a Coordenadoria, o Museu e a Divisão de Capacitação da PROGESP e foi designada "Diálogo com Cultura Indígena Mbyá-Guarani". Em abril de 2014 esta atividade foi reeditada e contou com a parceria com o ILEA. A atividade foi ampliada incluindo a realização de um terceiro encontro que teve como objetivo de promover reflexões sobre a vivência e alternativas para ampliação do diálogo dentro da universidade. Essa ação propiciou a cerca de 80 servidores técnicos, docentes e discentes a possibilidade de conhecer culturas indígenas no estado e ampliar a reflexão sobre a presença indígena na universidade.	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de (UFRGS, 2012 e 2014).

Apesar do Gráfico 1 e do Quadro 8 demonstrarem a predominância de ações compensatórias, para sanar os "déficits" de caráter cultural, escolar e/ou econômico, não pode-se afirmar que esse tipo de ações está atendendo de forma satisfatória a demanda por parte dos estudantes de classe popular. Nas seções subsequentes, os números e as concepções dos gestores apontam, ainda, para fragilidades na expansão, focalização e qualificação de tais ações.

Incumbe salientar que as classificações, embora importantes, tendem a estabelecer fronteiras que muitas vezes podem ser questionáveis. No caso das dimensões apresentadas, as mesmas possuem fronteiras tênues, podendo serem vistas como um ciclo contínuo e composto por contextos específicos que estão inter-relacionados, rompendo com modelos estanques ou lineares de análises (BALL, BOWE e GOLD, 1992). Assim, dentre dimensões apresentadas, é possível aferir que existem mútiplas inter-relações que se apoiam e se sustentam para promover a justiça social e a inclusão social dos estudantes cotistas após o acesso à universidade.

6.3 AÇÕES DE PERMANÊNCIA: ANÁLISE DE DADOS INSTITUCIONAIS QUANTITATIVOS

Os Relatórios do Programa de Ações Afirmativas referem o caráter universalista dos programas de permanência que, geralmente, desenvolvem atividades de cunho acadêmico e material propostas para todos – independentemente de serem cotista ou não-cotista. Salvo algumas exceções, como por exemplo, as ações voltadas especificamente para os acadêmicos indígenas (UFRGS, 2012 E 2014). Desse modo, os dados quantitativos que são apresentados procuram trazer um panorama, incipiente⁵⁴, da proporcionalidade de distribuição destes “bens” entre os acadêmicos cotistas e não-cotistas.

Como mencionado anteriormente, este relatório traz dados quantitativos em relação às ações de permanência. Diante do que se tem, utiliza-se as tabelas e os números encontrados (UFRGS, 2012) para construir gráficos e, na medida do possível, traçar relações entre esses e as dimensões: *Compensatória, Transformativa e Transformativa-Compensatória*.

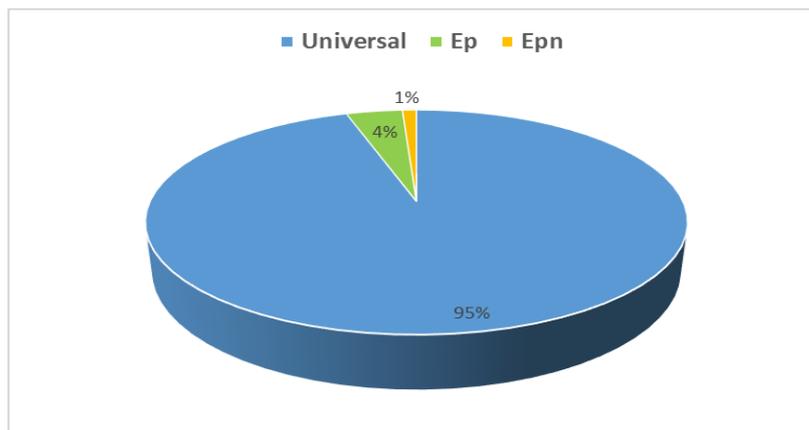
Para o total de ingressantes⁵⁵, nos anos de 2008 a 2011, houve um total de 11.884 contemplados com benefícios PRAE⁵⁶. O Gráfico 2 apresenta em porcentagens que destes 11.884 benefícios concedidos, 11.324 foram ocupados por estudantes que ingressaram na modalidade *Universal*, 457 por egresso de escolas públicas (*Ep*) e 103 por egressos de escola pública autodeclarado negro (*Epn*).

Essas ações de permanência podem ser consideradas, prioritariamente, *compensatória*, pois em sua maioria buscam reparar *déficits* de cunho econômico. Seguem os dados dispostos no gráfico, em porcentagens:

⁵⁴ Incipiente porque os *dados quantitativos* encontrados no relatório (UFRGS, 2012) apresentam-se um tanto incompletos para avaliar a efetividade na distribuição dos “bens” oferecidos através destas ações.

⁵⁵ No período de 2008 a 2011, ingressaram na universidade um total de 23.293 estudantes, desses 16.276 na modalidade *Universal*, 5.863 por egresso de escolas públicas (*Ep*) e 1.116 por egressos de escola pública autodeclarado negro (*Epn*).

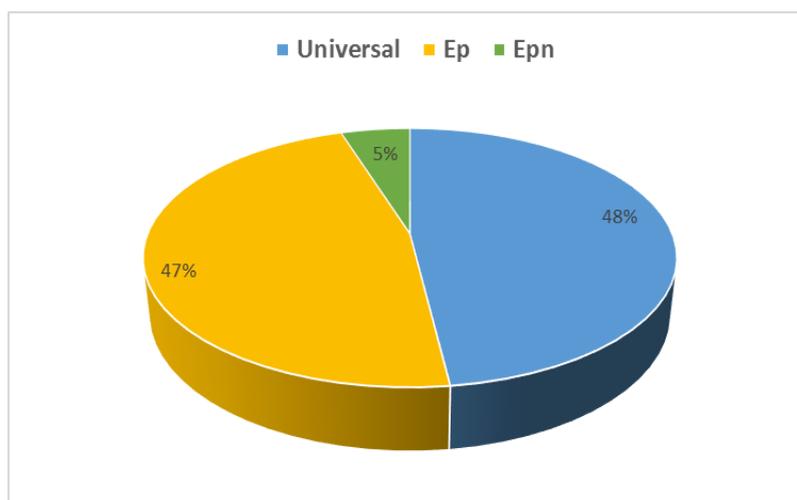
⁵⁶ O benefício PRAE, abrange um “pacote” com as seguintes modalidades (descritas no Quadro 8): Bolsa PRAE/REUNI, Auxílio para Participação em Eventos, Restaurante Universitário, Programa Saúde, Auxílio Transporte, Auxílio Creche e Auxílio Material de Ensino, as quais o estudante beneficiado pode acessar uma ou mais. Esses dados representam a quantidade de estudantes que acessou pelo menos 1(uma) modalidade.

Gráfico 2: Benefício PRAE – concedidos entre 2008 e 2011.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de (UFRGS, 2012, p. 13).

O Gráfico 3 apresenta em porcentagens que, no período de 2008 a 2011, das 335 vagas⁵⁷ oferecidas na Casa do Estudante, 161 foram ocupados por estudantes que ingressaram na modalidade *Universal*, 160 por egresso de escolas públicas (*Ep*) e 14 por egressos de escola pública autodeclarado negro (*Epn*).

Essa ação de permanência pode ser considerada de cunho *transformativa-compensatória*, visto que além de proporcionar moradia e diminuição de custos para que o estudantes frequentem a universidade, também permite a eles (con)viver mais tempo no ambiente acadêmico. Veja-se abaixo o gráfico com as porcentagens aproximadas de ocupação:

Gráfico 3: Ocupação da Casa do Estudante – entre 2008 e 2011.

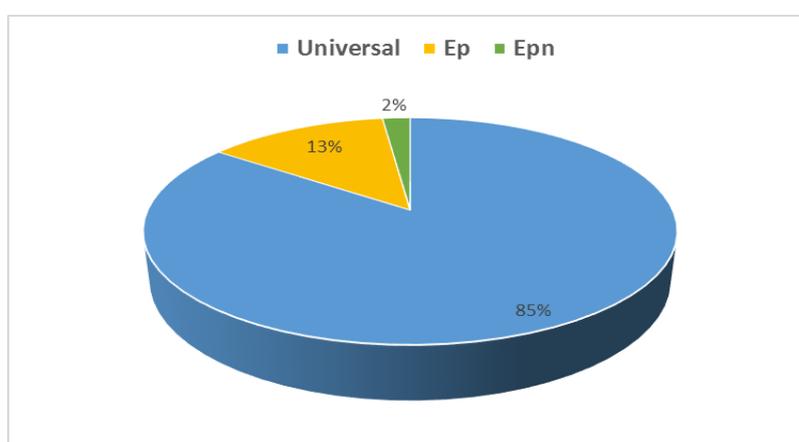
Fonte: Elaborado pela autora a partir de (UFRGS, 2012, p. 14).

⁵⁷ Somente para Universal, Ep e Epn.

O Gráfico 4 mostra que, entre os anos de 2008 a 2011, houve um total de 15.810 bolsas⁵⁸ concedidas. Dessas 13.532 foram ocupadas por estudantes que ingressaram na modalidade *Universal*, 1.989 por egresso de escolas públicas (*Ep*) e 289 por egressos de escola pública autodeclarado negro (*Epn*).

Essa ação de permanência pode ser considerada de cunho *transformativa-compensatória*, pois além da contrapartida financeira, possibilita aos estudantes a produção de novos saberes relacionados às áreas de conhecimento dos seus cursos de graduação. Seguem os dados dispostos no gráfico, em porcentagens aproximadas:

Gráfico 4: Ocupação das Bolsas – vinculadas ao ensino, pesquisa e extensão



Fonte: Elaborado pela autora a partir de (UFRGS, 2012, p. 15).

O programa de apoio a graduação, PAG2 ofereceu 1.083 vagas para reforço acadêmico. Este tem por objetivo “proporcionar apoio pedagógico e extracurricular, promovendo a superação de dificuldades e melhora pelos estudantes em disciplinas⁵⁹ e atividades propostas em seu curso de graduação” (UFRGS, 2014, p.11). Essa ação de permanência pode ser considerada, prioritariamente, *compensatória*, já que busca reparar *déficits* de cunho educacional.

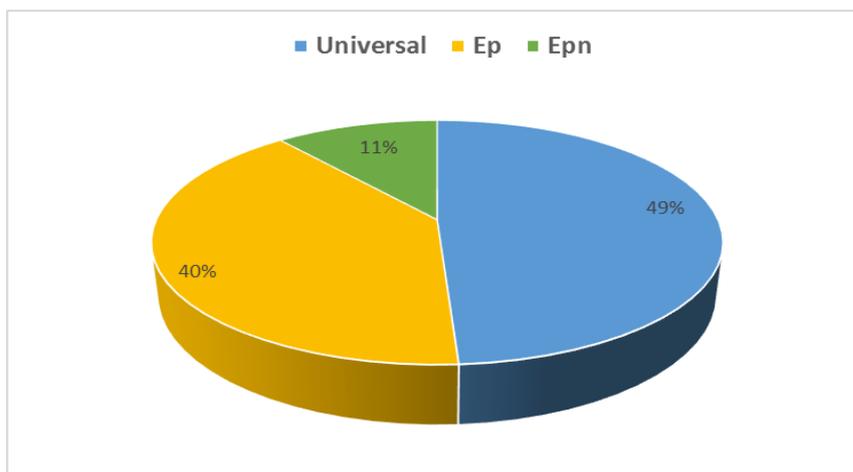
Gráfico 5 apresenta, em porcentagens, que do total de vagas oferecidas pelo PAG2, 529 foram ocupadas por estudantes que ingressaram na modalidade *Universal*, 432 por egresso de escolas públicas (*Ep*) e 122 por egressos de escola

⁵⁸ Para estudantes de ingresso Universal, Ep e Epn, nas modalidades: a) Iniciação Científica; b) Iniciação Tecnológica; c) Monitoria; d) Extensão; e) Formação Profissionalizante.

⁵⁹ Cálculo, física, química, português, inglês e produção de textos acadêmicos e científicos.

pública autodeclarado negro (*Epn*). Seguem os dados dispostos no gráfico, em porcentagens aproximadas:

Gráfico 5: Ocupação das vagas no Programa de Apoio a Graduação (PAG2) – reforço acadêmico



Fonte: Elaborado pela autora a partir de (UFRGS, 2012, p. 11).

De forma geral, os dados acima apontam que a UFRGS mostra avanços nas proposições de ações de apoio a permanência para acadêmicos cotistas após o acesso. Mas, também, apresenta desafios significativos para a efetivação das políticas de permanência, principalmente no que tange a expansão da dimensão *transformativa*, para propor mudanças estruturais na instituição através da produção de novos saberes; e no que tange a melhor redistribuição das políticas constantes da dimensão *compensatória* para reparar os *déficits* socioeconômicos e culturais dos estudante incluso.

Entende-se que para efetivação do processo de inclusão social dos estudantes cotistas, para além da igualdade de condições para o acesso, é necessário garantir a *igualdade de condições para permanência* (BRASIL, 1988, 1996, 2010 e 2014). Para isso, promovendo, também, políticas focalizadas para esse público e tecendo novas (re)configurações estruturais, com vistas a desenvolver ações que promovam o apoio a permanência, não apenas na dimensão *compensatória*, mas, também, na dimensão *transformadora*.

De acordo com Fraser (2001) é importante compreender e distinguir injustiça socioeconômica e injustiça cultural ou simbólicas, pois estão enraizadas e imbricadas na sociedade contemporânea, necessitando de diferentes intercessões e exigindo a

combinação de diferentes “remédios”. Segundo a autora, a partir dessas concepções pode-se formular um projeto de justiça, propondo soluções através da associação entre o “reconhecimento” e a “redistribuição”, sendo que ambos podem se sustentar e se fortalecer para sanar os problemas sociais.

6.4 PERCEPÇÕES E CONCEPÇÕES DOS GESTORES ACERCA DAS AÇÕES DE PERMANÊNCIA

As entrevistas foram feitas com gestores da macroestrutura da UFRGS: formuladores, articuladores e implementadores que estão envolvidos, diretamente, com as ações de permanências para os estudantes cotistas. Antes de iniciar as entrevistas, informou-se ao ator/gestor que o foco principal era construir um diálogo problematizando o objetivo V, constante do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, Resolução 268/2012 do CONSUN: “*desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos alunos cotistas, mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico*”. Após, entregou-se o *Termo de Consentimento Informado – Livre e Esclarecido*⁶⁰, sanando todas as dúvidas atinentes a participação na pesquisa.

Ao respeitar o comprometimento ético com os valores que permeiam este tipo de trabalho, ressalta-se que os dados e resultados individuais estão sempre sob sigilo, não sendo mencionados os nomes dos participantes ao longo das transcrições e análises. Mas, eventualmente, poderão ser mencionados os ambientes organizacionais em que atuam os entrevistados. Por isso, para referir-se aos gestores/atores durante as análises e citações, as designações utilizadas serão: *Gestor 1; Gestor 2; Gestor 3; Gestor 4; Gestor 5; Gestor 6*.

O roteiro semiestruturado que foi utilizado para realização das entrevistas⁶¹ apresentou cerca de seis questões que correspondiam, basicamente, a três eixos temáticos de investigação, tais sejam, verificar: 1) as concepções objetivas e subjetivas sobre o que sejam as ações de permanência; 2) se houve focalização,

⁶⁰ O *Termo de Consentimento Informado* está disponível no Apêndice 1 desta dissertação.

⁶¹ O roteiro encontra-se disponível no Apêndice 2 deste trabalho.

expansão e/ou qualificação das ações de permanência após a implementação da política de cotas; 3) os *avanços e os desafios* para apoiar os estudantes cotistas em sua permanência na Universidade.

No total, foram realizadas seis entrevistas que somaram, aproximadamente, duzentos e quatorze horas de gravação, conforme segue discriminado:

Quadro 10: Informações básicas sobre as entrevistas com os gestores

Local da Entrevista	Dia da Entrevista	Tempo de Duração
REITORIA	08/setembro/2015	28min e 36seg
PROGRAD	18/agosto/2015	35min e 59seg
PRAE	16/julho/2015	27min e 50seg
PROEXT	25/agosto/2015	39min e 22seg
PROPESQ	02/setembro/2015	32min e 08seg
CAF	22/julho/2015	51min e 23seg

Fonte: Elaborado pela autora

Inicialmente, realizou-se a transcrição literal das entrevistas, após foi feita a conferência de fidedignidade, novamente, ouvindo as gravações em confronto com os textos transcritos. Por fim, antes da seleção dos trechos a serem utilizados para análise, procedeu-se a edição. A edição⁶² consistiu em retirar frases excessivamente coloquiais, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, nomes próprios e etc. Este procedimento justifica-se por tornar o texto mais legível, compreensível à linguagem escrita e, também, para preservação ética dos entrevistados. A análise será feita a partir de fragmentos reorganizados, segmentando a fala dos entrevistados em unidades de significação. Outro desafio é pronunciar as unidades de significação, articulando-as entre si, tendo por objetivo a formulação de hipóteses explicativas para o problema de pesquisa. Cabe salientar que o procedimento de seleção para as análises foi realizado de forma manual, já que o número de entrevistas que julgou-se necessárias para a investigação, permitiu a qualidade do trabalho mesmo sem o auxílio de *softwares* (BRANDÃO, 2000 e DUARTE, 2004).

Ao adentrar no conteúdo das entrevistas, quanto às concepções sobre o que sejam as ações de permanência os gestores apresentaram as seguintes respostas:

⁶² Nos documentos constantes do Apêndice 3 encontram-se apenas as versões editadas das entrevistas. A transcrição inicial/literal está arquivada por esta autora e não será apresentada por causa da preservação ética do trabalho e etc.

Quadro 11: Quais as concepções objetivas e subjetivas dos gestores sobre o que sejam as ações de permanência?

Gestor 1	<p>Não tem um conceito muito fixo disso. Tem se trabalhado dentro, por exemplo, dentro do nosso documento de metas. Temos um documento bem elencado de metas, inicialmente projetado, em que se divide a permanência em dois campos: pedagógico e material. A parte material é basicamente aquilo que a PRAE faz, e mantemos uma interação constante com eles. [...] Mas, do ponto de vista do apoio material, no fim das contas, tem mais recurso do que é efetivamente utilizado. [...] A outra ponta, essa permanência pedagógica, tenho um conceito que precisamos de uma política daquilo que chamo de socialização para prática acadêmica em momento prematuro. O meu sonho de ingresso, que não se cumprirá, vou sair desse cargo sem ter conseguido isso ((risos)), era um projeto que está rabiscado, não foi escrito, mas está rabiscado. Na verdade, fui desestimulada a transformar em um documento estruturado por causa dos cortes de verbas. Sabemos que não adianta se esforçar quando não vai ter recurso: era de criar o que chamei, provisoriamente, de uma bolsa de iniciação acadêmica [...] que os cotistas precisariam receber para fazer uma pesquisa, um trabalho de pesquisa ou extensão, tímido e temático, já no seu primeiro ano de curso, mediante o qual convivessem com um grupo de quinze a vinte cotistas tutorado por um docente. Nesse grupo, o que vejo como importante é que poderiam entender que a prática acadêmica não é aquilo que aparece na disciplina: ficar engolindo, engolindo e engolindo ((risos)) certo? Temos um regime de funcionamento que só deixa ver a prática acadêmica aos que se aproximam do docente por meio de uma bolsa acadêmica. Nas disciplinas, o colegião impera! Sem ser fisgado pela prática acadêmica, o estudante não tem condições de permanência. Essencialmente, porque os docentes não vão mudar. Acho que quem precisa se reinventar é o cotista, e para isso, esse cotista precisa dar sentido para engolir a caçamba que estão jogando em cima dele nas disciplinas, dar sentido para entender o bonito da prática acadêmica.</p>
Gestor 2	<p>Existe sim as políticas de permanência, são todas aquelas que, principalmente, através da PRAE estão focadas na permanência de alunos com necessidades especiais, carentes, enfim. São políticas de auxílio, de isenção de moradia, de transporte, de saúde. Esse foco está na assistência estudantil, baseado na expectativa que através dela, pelo menos, estejamos dando condições materiais para que os alunos permanecessem. Também, a PROGRAD realiza uma série de programas que têm por finalidade a permanência dos alunos, que dão auxílio didático-pedagógico em várias áreas e setores que, tradicionalmente, há mais dificuldade, como por exemplo, o cálculo, a física, dando a possibilidade do aluno trabalhar extraclasse essas matérias. Além disso, tem um programa de atividades extraclasse, também promovido pela PROGRAD, que amplia, não só para essas áreas de cálculo e física, mas para outras áreas de complementação didático-pedagógica, em que o aluno pode, voluntariamente, se escrever e participar. Então, sim, existe toda uma preocupação material e acadêmica em buscar a permanência do aluno, especialmente com carência econômica, enfim, que precisa permanecer na universidade, mas não só ele, também os que tem necessidades letivas, também é uma preocupação nossa. [...] A permanência como política é fundamental, toda avaliação institucional que é feita leva em conta a permanência: a evasão e a retenção de alunos na graduação. Não gostamos de perder alunos, a ideia de se promover essas ações é fundamental para a boa gestão da universidade, além, claro, do aspecto político da universidade pública para dar oportunidade para que permaneçam. Estamos ciente que, especialmente, a partir das políticas de ações afirmativas, a população que está entrando na universidade tem necessidades diferentes dos que entravam há dez anos atrás. Queremos, sim, como política da gestão, implementar ações de permanência em todos os níveis.</p>
Gestor 3	<p>Nosso modo de ver, a permanência tem relação total com o ingresso e com as possibilidades através dos programas, do estudante ter as condições mínimas para poder desenvolver o seu curso e sair dentro dos prazos previstos. Para nós, todas as ferramentas de permanência visam esse objetivo, para que ele possa estudar e ter condições melhores, além do próprio ensino público que é de qualidade e gratuito. E,</p>

	<p>outras ferramentas, principalmente para estudantes vulneráveis socialmente e avaliados pela nossa equipe. [...] Por exemplo, em dois mil e cinco a UFRGS começou a apreciar e aprovar as ações afirmativas e não existiam universidades públicas no Brasil com recursos para permanência. Isso veio em dois mil e dez, com o advento do Programa Nacional de Assistência Estudantil, porque antes era um recurso disputado com as demais pró-reitorias. Também, não tinha um olhar para ações afirmativas, eram para os alunos vulneráveis socialmente e isso era muito difícil na época, porque o programa era muito pequeno. Embora a UFRGS tenha a tradição, desde a década de sessenta, de ter casa do estudante, de ter restaurante universitário e de ter um programa de bolsas, era esse o nosso limite antes do PNAES. Hoje, se tem um programa mais robusto, que dá conta de outras questões.</p>
Gestor 4	<p>A política de permanência seria a que dá apoio para que o aluno consiga acompanhar o curso. Ou seja, é uma política de prevenção à evasão, quando a evasão se refere aos problemas de acompanhamento de curso. Do ponto de vista desta pró-reitoria, é isso que nos interessa, principalmente, porque tem o trabalho da PRAE, que trabalha a questão da permanência em função de garantia de bolsa, da moradia e etc. Nós, temos focado mais nas questões de acompanhamento, para que o aluno possa, sem grandes percalços, acompanhar o curso. Temos cursos que, historicamente ou até por tradição, possuem grandes reprovações. [...] Precisamos fortalecer os alunos para lidar com isso, especialmente, lidando com a questão das ações afirmativas.</p>
Gestor 5	<p>No geral, é o entendimento que dentro de uma universidade os alunos de graduação têm como primeiro propósito fazer o seu curso. Para isso, dentro da integração: ensino, pesquisa e extensão, é interessante que, além das disciplinas do currículo propriamente dito, tenham essa integração. Isso favorece a questão da política de permanência, porque estando envolvidos, no caso específico, com uma bolsa de iniciação científica, que é o nosso grande programa de bolsa, gera que agreguem, dentro pesquisa, dentro da universidade, e que fique interessado pelo seu curso como um todo, e isso fortalece a permanência. Não só o recurso da bolsa propriamente dito, mas pelo próprio interesse das atividades que vai estar desenvolvendo, vai ter o conhecimento dos grupos de pesquisa, vai conhecer novas possibilidades dentro e fora da universidade. Tudo isso cria um ambiente acadêmico que propicia a permanência, não só pelo fato de estar recebendo um valor de bolsa, claro, o valor é importante, mas transcende a isso. O principal é que esse aluno está envolvido além do seu curso de graduação, em uma atividade de pesquisa, com uma bolsa. Isso propicia o interesse de querer permanecer dentro da universidade, vale tanto do ponto de vista do aluno que entra pelo universal, quanto pelas ações afirmativas. Claro que nas ações afirmativas tem toda a questão socioeconômica, o valor da bolsa, que não é um valor alto, mas é o que podemos pagar. Então, isso, também ajuda nessa questão da permanência. [...] Não temos essa relação: o que isso significa e qual é a política? O que se temos são as bolsas remuneradas, mas, também, temos o programa para ser voluntário, que propicia aos alunos de graduação, ter acesso as atividades de pesquisa. Mas, não se prende apenas ao fato de fomentar a permanência, é mais amplo, entendemos que, fomentando a pesquisa, um dos itens que é atingindo é a questão da permanência.</p>
Gestor 6	<p>O aluno da universidade precisa ser atraído, não só pelo seu curso, mas pelo que a universidade oferece. Às vezes se pode pensar que permanência é o aluno passar em todas as disciplinas e cumprir o seu trajeto dentro da universidade. Na verdade, permanência é o aluno, não só cumprir seus créditos do curso, mas amadurecer dentro da universidade. Para isso, a universidade precisa ter outros atrativos, quando se fala em políticas educacionais é preciso ter moradia, restaurantes universitários, precisa ter apoio. Outro dia, conversando com um estudante, dizia que quando eu era estudante tinha o serviço de orientação educacional, como dentro das escolas. Talvez a universidade precisasse ter esses setores, que são os setores que dão acompanhamento ao estudante, não é só ensinar cálculos, não é só auxiliar nas disciplinas que não conseguem cumprir, mas precisaria de um apoio integrador ACOLHEDOR. Então, a permanência dentro da universidade passa por tudo isso, por aprender, por cumprir os créditos, mas, também, passa por uma série de outros fatores que permitam permanecer dentro dessa universidade, durante quatro anos ou um pouco mais. A</p>

política de permanência precisa ser mais abrangente do que simplesmente ter recursos financeiros para manter o restaurante universitário, para manter uma casa do estudante, para manter um transporte.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas semiestruturadas com os gestores

De forma geral, através da leitura das falas constantes acima, é possível aferir que os Atores/Gestores entendem a permanência em dois âmbitos: material e pedagógico, que correspondem ao apoio econômico e reforço acadêmico. Ou seja, entendem a permanência mais voltada para a *dimensão compensatória* que correspondem, especialmente, às políticas voltada para sanar os “déficits” de caráter cultural, escolar e/ou econômico dos estudantes. Essas são importantíssimas para a inclusão, porém, há que se ter cuidado, visto que na sua prevalência, acabam não agindo sobre o contexto social, mas sim, sobre as vítimas dele. Já que, as políticas apenas compensatórias acabam fragilizando ações que foquem no problema, porque não questionam a organização e a estrutura social das instituições (SOARES, 1996; PAULA, 2004; SOUSA e PORTES, 2011) e (FRASER, 2001, 2006, 2007 e 2010) e (BOURDIEU, 1996, 1998 e 2011).

É possível dizer que, apenas as falas dos Gestores 1, 5 e 6 apontam para uma perspectiva mais *transformadora*, que integrada às questões compensatória, especificamente através das práticas de pesquisa e de extensão, poderiam apoiar a permanência do estudante cotista.

No quadro 12, ao serem questionados sobre a existência de ações de permanência focalizadas, para os estudantes que ingressaram através do programa de ações afirmativas, os gestores responderam conforme segue:

Quadro 12: Há ações de permanência focalizadas para os estudantes cotistas?

Gestor 1	É só olhar que a gente vai ver o acesso aos direitos e ao dinheiro da PRAE que são praticamente igual entre alunos do universal e os cotistas, e não devia ser assim. Isso está descrito sobejamente, deve saber sobre algo que acontece na UFRGS: o esperto menino que joga bola no direito consegue chegar perto da PRAE e pedir dinheiro para jogar bola, enquanto que o estudante que mora lá no beco, não sei aonde, a rua dele não tem nem nome, nem sabe que tem uma psicóloga de plantão para atendê-lo. Este precisa que o professor lhe olhe e diga: Tem algo que possa lhe ajudar? Que chame, converse e pergunte para ele. [...] Orçamento vindo da mantenedora não existe, o que existe são políticas de graduação, extensão e pesquisa universalistas! Bem como está descrito nos relatório, tem vinte bolsas de ações afirmativas e nada mais. [...] Acaba-se tendo algumas ações, talvez correlacionadas com a permanência, especialmente com relação aos indígenas. [...] Na medida em que são poucos, os indígenas se fazem presentes, se o estudante está presente, temos que dar uma resposta, é uma questão de personalidade. Basta ver que essas ações relacionadas a permanência são para os estudantes negros e indígenas, para os cotistas não-autodeclarados são extremamente
-----------------	---

	tímidas. Por quê? Porque eles não aparecem.
Gestor 2	Existe um aporte financeiro permanente e crescente para assistência estudantil. Isso vem junto com a descrição do perfil de quem deve receber a assistência estudantil, essa política determina os grupos prioritários. Seguindo o princípio da EQUIDADE na gestão pública. Esse princípio é absolutamente essencial, para que não se confunda a distribuição igual de recursos para pessoas com diferentes necessidades. A equidade é exatamente isso, rege o fato de nós determinarmos quem é carente? quem não é carente? quem precisa? e quem não precisa? [...] Na minha visão, tivemos uma curva de aprendizado. No começo se entendeu que não podia identificar os cotistas, porque iriam se sentir inferiorizado ou perseguido. Esse é um plano da discussão. Agora, será que temos que ter ações específicas para o cotista? Claro que voluntárias, porque não podemos forçar ninguém a fazer as coisas, acho que quem responde melhor essa pergunta é o resultado das avaliações que estão sendo feitas pela CAF, sobre o desempenho acadêmico dos alunos cotistas e não-cotistas. [...] Já podemos avaliar que o desempenho acadêmico dos cotistas não indica que haja necessidades, para além do que já oferecemos.
Gestor 3	Não, porque quando do advento do programa de ações afirmativas, na discussão inicial, decidimos que não iríamos separar ou, de certa forma, até discriminar. Decidimos que seria um programa para atender a todos os alunos vulneráveis socialmente. Então, atenderia a todos, inclusive os cotistas, não só os de escola pública, mas, também, os afrodescendentes e os indígenas. Dessa forma, não iríamos fazer distinção entre esses grupos. [...] Temos um trabalho muito próximo com a CAF, quando é demandado, sim. Vamos acompanhando, na medida em que vai se desenvolvendo a discussão e se criando a demanda, vamos criando condições para dar o acolhimento para esses grupos. Temos o auxílio eventos, que é um grande projeto, inclusive não só para os alunos vulneráveis, mas para os demais alunos da universidade. Temos outras formas de auxiliar, como por exemplo, o auxílio esporte, que acompanha não só os de baixa renda, mas, também, os demais estudantes dos diretórios acadêmicos. São movimentos universais e outros específicos para grupos vulneráveis.
Gestor 4	Tenho a seguinte ideia: para trabalhar bem com os alunos que são incluídos pelas políticas de ações afirmativas, temos que criar uma política geral, de acompanhamento de todos os alunos e, dentro desta política, dispensar uma atenção diferenciada para os cotistas [...]. Não teve um movimento institucional para dizer: ATENÇÃO, a UFRGS está recebendo outros tipos de alunos e temos que trabalhar com isso. Isso está sendo feito à medida que a reação vai surgindo. [...] Não temos um processo em que o cotista será beneficiado, o olhar é em função do cotista, mas não é só para ele, porque tem muitos outros que, embora tenham entrado na universidade pelas vagas universais ou de ampla concorrência, sofrem a discriminação, sofrem as dificuldades. [...] A filosofia que temos é, tirando fora aquelas coisas muito específicas, como o caso dos indígenas, a política de acompanhamento e de permanência tem que ser uma política universal. A inspiração principal é o atendimento ao cotista, mas, não, não pode ser fixado exclusivamente nele, porque senão ela é discriminatória.
Gestor 5	O CNPQ tem o programa PIBIC AF, que é um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica AF, que é exclusivo para alunos ingressantes via ações afirmativas na universidade. É um programa que, em dois mil e quinze, está no seu quarto ano de implantação. A UFRGS tem vinte cotas desse programa, é um programa que começou como um piloto e o CNPQ, por questões de recurso, não aumentou muito o número, sempre mantivemos em torno de vinte a vinte duas cotas por ano. Mas, temos dados que repassamos para a coordenadoria de ações afirmativas da UFRGS, que além dessas vinte cotas, onde podem somente entrar os alunos de ações afirmativas, nas outras mil e setecentas cotas de acesso universal também entram estudantes de Ações Afirmativas. Por exemplo, em novembro do ano passado, tínhamos quatrocentos e trinta alunos de Ações Afirmativas ocupando as bolsas universais. Então, além do programa específico do CNPQ, que é voltado para ações afirmativas, estes alunos também ocupam um bom percentual das bolsas universais. Isso varia, mas, normalmente, tem se mantido entre vinte e vinte e cinco por cento de alunos de ações afirmativas que ocupam essas cotas universais. Por causa desses números, não criamos um programa específico para Ações

	Afirmativas, porque estão utilizando normalmente as bolsas.
Gestor 6	Não. Não temos. Nosso programa de fomento, em sua essência, é destinado aos projetos que tenham maior interlocução sociais e visão de inclusão. É possível fazer duas leituras, pode ser inclusão de comunidades ou pode ser a inclusão de estudantes. Normalmente, os estudantes que vão trabalhar com inclusão, também são estudantes incluídos. É da natureza da universidade, parece que conseguimos fazer isso desta forma. Nosso programa de fomento tem esse viés, que consegue dar conta só desses projetos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas semiestruturadas com os gestores

No quadro acima, a maioria das arguições dos gestores reforça a leitura dos dados apresentados na seção 6.3 deste capítulo⁶³, a saber: a universidade oferece ações de permanência, predominantemente, universalistas – com raríssimas exceções. Essas ações dividem-se em: a) acadêmico-pedagógico, que atendem todos os estudantes que desejem realizá-las; e b) assistenciais, que atendem todos os estudantes que comprovarem vulnerabilidade econômica. Apenas o Gestor 1 defende que não deveria ser dessa forma. Os demais gestores concordam com esse processo e, inclusive, trazem argumentos para justificá-lo.

Segundo Bourdieu (1998 e 1996), a tradições do sistemas escolares que se guiam por ideias de universalidade, estão se dirigindo aos educandos que detém uma herança cultural privilegiada. Dessa forma, não só excluem as interrogações sobre os meios mais eficazes para tratar os diferentes, mas reproduzem as desigualdades no interior das instituições.

Conforme o Gestor 1 e 5, o que se tem, fixo e específico, são apenas 20 (vinte) de bolsa de pesquisa destinada para estudantes que ingressaram através de ações afirmativas. Além disso, existem ações tímidas, que visam promover a *afirmação* e o *reconhecimento* dos cotistas negros e indígenas.

No quadro 13, quando perguntados sobre a existência de expansão e/ou de qualificação das ações de permanência após a implementação do programa de ações afirmativas, disseram que:

Quadro 13: Houve expansão ou qualificação das ações de permanência após a política de cotas?

Gestor 1	Com relação ao pedagógico sim, com relação ao material, sim. Mas, tem a ver com a preparação de bastidores que houve para implementação da lei de cotas. Olhando para trás, pode se ver uma série de movimentos governamentais que eram uma preparação de bastidores, vejo o projeto REUNI como um "toma lá dá cá". Queremos cotas, então, toma as vagas para a classe média alta. ((risos)) A universidade se expandiu, se olhar os
-----------------	--

⁶³ Que realiza uma análise quantitativa das ações de permanência.

	<p>números absolutos de vagas no sistema nacional. Se democratizou a universidade pública, em termos de quais grupos sociais teriam acesso, mas, ao mesmo tempo, se aumentou as vagas de forma que tivesse uma estabilidade dos números absolutos de vagas a oferecer para as camadas elitizadas. Isso é um movimento que pode ser lido da frente para trás, e os dinheiros vieram amarrados ao REUNI, eles não vieram amarrados às cotas. [...] A lei de cotas é uma garantia, mas seja como for, a lei veio amarrada a esta expansão de número de vagas, na proporção de vagas que é democratizada. [...] Então, tem uma série de acomodações e o dinheiro veio com isso, não veio com as cotas. Inclusive a bolsa permanência, que é uma vergonha nacional, espero que escreva em tua dissertação, uma vergonha nacional, cuidadosamente abafada pelos setores que poderiam fazer isso render, porque eram setores interessados na reeleição. Saiu-se falando maravilhas. Mas, tem apenas cento e vinte indivíduos recebendo a tal da bolsa, em um universo de nove mil cotistas, APENAS cento e vinte bolsas oferecidas para os cotistas. Isso é um escândalo, passaram três meses na mídia fazendo propaganda desta tal bolsa, e depois, quando a bolsa saiu efetivamente, era isso. E, isso não foi transformado em propaganda negativa, especialmente, porque quem entende o que está acontecendo resolve calar naquele momento. Depois, não rende mais a notícia! Então, não tem uma política de permanência material, com endereçamento para cotista, ela continua sendo universalista, não acho que é associada às cotas.</p>
Gestor 2	<p>Acho que teve, não necessariamente vinculada ao programa de ações afirmativas, porque está mais vinculada a expansão da universidade a partir do REUNI. Porque o REUNI trouxe um novo cenário estudantil para universidade, claro que as cotas vieram a contribuir e virão a contribuir ainda mais quando forem 50%. Tínhamos um dilema inicial, se deveríamos fazer ações diretamente para os cotistas ou para todos os carentes ou para todos os estudantes?</p>
Gestor 3	<p>Sim, através do PNAES. Veja, o PNAES é um programa que foi discutido num Fórum Nacional há quase vinte anos. Esse programa, se discutia no Fórum Nacional antes do ingresso por cotas. Porém, nunca se teve amparo por parte dos governos anteriores, com o advento do governo Lula é que se conseguiu incluir essas questões com mais profundidade. Tanto que, ainda, levou-se nove anos – de dois mil e dois a dois mil e dez – para ser implementado. Claro, o Programa Nacional está vinculado a uma ideia de atendimento dos estudantes de baixa renda. [...] As ações afirmativas são posterior, posterior ao PNAES, mas, quando se pensou o PNAES, já se pensava que em algum momento as cotas seriam aprovadas e que estes estudantes seriam ingressantes em universidades públicas. Então, são coisas caminham juntas, não dá para dizer que uma foi antes e que outra foi depois, caminharam juntas.</p>
Gestor 4	<p>Sim. [...] São ações tímidas, perto do que deveriam ser. No caso dos processos, como coloquei no início, de acompanhamento dos alunos em relação ao desempenho, de acompanhar os cursos, é possível dizer que temos um processo de crescimento de ações de permanência. Esse crescimento vem acompanhando da situação do aumento dos cotistas, mas, temos nos preocupado em não enfatizar: tenho um processo para cotistas. Respondendo mais objetivamente a tua pergunta: houve um aumento? Houve um aumento, mas esse aumento está aquém do que deveria ser.</p>
Gestor 5	<p>A expansão dos programas é difícil, porque o número de bolsas não é o nosso setor que define, não temos uma administração direta, porque o número de cotas que recebemos é via FAPERGS e via CNPQ e, também, cotas próprias da universidade. Dependem do orçamento da universidade, então, esses números mais ou menos se mantêm. Tentamos solicitar mais, mas perante a atual situação, por exemplo, a própria FAPERGS do ano passado para cá teve uma redução de mais de vinte por cento do número de cotas. [...] Então, não se teve grandes aumentos em termos de número de cotas. Por exemplo, no CNPQ atingimos o número de cotas máxima em torno de setecentos e trinta. Estou neste setor desde dois mil e nove. Nesse período, até agora, não lembro de ter atingido mais de setecentos e trinta. Hoje, temos setecentos e três cotas, ao contrário, houve uma redução. A FAPERGS chegou a se ter quatrocentas e cinquenta bolsas. Hoje, temos trezentos e vinte. Tentamos compensar essa redução com as bolsas da própria UFRGS, tínhamos em torno de quatrocentos e cinquenta. Hoje, temos quinhentos e noventa.</p>
Gestor 6	<p>Sim, pela própria entrada de estudantes de camadas populares. Por exemplo, só sou</p>

	uma extencionista, porque um dia, enquanto estudante de universidade pública, me envolvi com extensão universitária. Isso não muda ao longo dos anos, o que aconteceu em minha trajetória, não muda na trajetória dos estudantes que ingressam na universidade atualmente e que são provenientes de camadas populares.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas semiestruturadas com os gestores

O Gestor 1, 2, 3 e 4 concordam que houve expansão e/ou qualificação das ações de permanência. Porém, não atribuem este advento à cotas, mas, sim, ao REUNI e ao PNAES. Segundo o Gestor 5, no seu setor, além de não ter acontecido a expansão, ainda houve uma redução dos recursos, que estão tentando compensar com orçamento próprio da UFRGS. Já o Gestor 6, diferente dos demais, atribui a expansão e a qualificação ao próprio ingresso dos estudantes cotistas que, por sua origem, chegam mais motivados a realizar trabalhos de extensão.

Quanto aos avanços e desafios para apoiar os estudantes cotistas na sua permanência na Universidades, os gestores argumentaram que:

Quadro 14 – Quais os *avanços* e os *desafios* para apoiar os estudantes cotistas na progressão acadêmico-pedagógica?

Gestor 1	Vejo que nesses dois anos e meio de persistência pouco se avançou. [...] São concepções do meu ponto de vista, não estou sendo chapa branca, nem institucional. De fato, concordo com o meu colega gestor quando diz: " <i>se comparar o que já se fez, com o que havia antes, avançamos muito!</i> " Então, confrontado com o que se tínhamos, há avanços. Do ponto de vista do monitoramento, com a criação deste órgão, a UFRGS avançou muito, porque, se olharmos certos indicadores, da presença do problema da permanência no contexto das discussões sobre graduação, essa presença está mais consolidada do que quando não existíamos. Mas colocando o contexto, e esse contexto qual é? A urgência e o tamanho da demanda, se fez muito pouco. Assim que vejo! [...] Na verdade, os cotistas estão trazendo para UFRGS o benefício de pensar sobre o problema de permanência. Se explicita, não exatamente se coloca, porque sempre se colocou. Como um problema, não no sentido da efetiva construção de soluções, mas, sim, os cotistas estão viabilizando a explicitação da pergunta. Em amplo sentido, pergunta da demanda, mas, NÃO, não houve grande avanço na construção conjunta em cada lócus de ação e de soluções para isso. Por mais que os problemas tenham se reconfigurado, porque se reconfiguraram, não nasceram com as cotas, mas se reconfiguraram e com a sua reconfiguração, os cotistas trazem para UFRGS esse benefício, de colocar a pergunta. A construção de respostas, na própria prática de acompanhamento do estudante, vejo muito poucas, muito poucas iniciativas, tímidas e imputáveis a vontade de alguém.
Gestor 2	Queria falar um pouco sobre a questão dos cotistas para além da questão da graduação e da assistência estudantil: venho de uma área em que o único negro era quem servia o cafezinho. Isso é a VERDADE, mais verdadeira impossível, isso me chocava, me desagradava. Eu era constantemente cobrado pelos meus colaboradores, pesquisadores estrangeiros, para esse fato da tão propalada democracia racial ser assim: os negros na cozinha e os brancos mandando. Isso é uma alegoria do grande problema racial que existe em nosso país. Hoje, entro na faculdade, e não só tem um curso noturno, mas está se tornando mais próxima do perfil demográfico da nossa população. O que está acontecendo em todo campus, mas em algumas áreas, que eram as áreas brancas: medicina, odontologia, talvez a psicologia, enfim, os cursos de alta densidade, com as

	<p>cotas tem um número maior de negros do que tinha na época que começamos. Então, a política de ações afirmativas está sendo absolutamente bem sucedida. Porém tem um aspecto que é muito importante, não pode ser esquecido, que é a organização social e cultural dentro da universidade. Está se dando oportunidade para os grupos diferentes, de orientações e origens diferentes. Vemos ações de extensão que estão muito bem, trabalhando com a questão da afro descendência, com a questão da igualdade racial, com a questão da igualdade entre homens e mulheres, igualdade de gênero, que me emociona! Sabíamos que isso acontecer, não é espontâneo, é o ambiente da universidade propiciando essas manifestações e todas são muito bem-vindas, são a expressão do sucesso da nossa política de ações afirmativas, tanto quanto é o desempenho acadêmico, porque a universidade, além dar um título e a oportunidade de pesquisa, tem oportunizado a construção de cidadania. Se nós não construirmos a cidadania durante a universidade, depois, no mundo do trabalho, é muito difícil que se faça! Vejo assim, um dos grandes avanços que tivemos com as políticas de ações afirmativas é o fato da comunidade estar organizada e se expressando. Antes, não adiantava fazer um grupo de afrodescendentes, porque se não tinha afrodescendentes na universidade. Agora, já tem grupo, e esses grupos estão jogando um olhar para coisas que nós não tínhamos como olhar.</p>
Gestor 3	<p>O grande problema é o que acontece na base dos estudos, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Embora, isso não seja um privilégio dos estudantes cotistas, no atendimento da área social, porque antes das cotas também era um problema, as dificuldades sempre existiram. Um grande espaço de avanço, que a universidade como um todo tem que fazer, porque embora se tenha o PAG, tem toda uma andança da instituição, que precisam ser dados alguns passos na parte docente, por exemplo. O acompanhamento da graduação com acompanhamento tem que ser mais refinado, precisa ter o entendimento de alguns professores de que não é mais como antes, que se pensava que uma classe homogênea, aonde os melhores ingressavam. Há uma diferença cultural, uma diferença social. Da nossa parte, falta avançar nessa discussão, já houve tentativas, inclusive junto à PROGRAD, mas, ainda, não se conseguiu avançar, para um acompanhamento desses estudantes. Tem um longo caminho, há um entendimento a ser refinado em vários setores da universidade, desde a sala de aula, até as gestões de unidades que têm que se aprimorar.</p>
Gestor 4	<p>O que que mudou na UFRGS com as ações afirmativas? Mudou a cor! O perfil dos alunos, não o desempenho dos alunos. O que acontece é o seguinte, a UFRGS era uma universidade eminentemente branca e, hoje, temos negros dentro da universidade. Isso é extremamente positivo, especialmente no por estar no Estado mais racista do Brasil. Temos a exclusão do negro na sociedade gaúcha, é muito forte, e com as ações afirmativas trouxemos os negros para dentro da universidade e isso é muito positivo. [...] As ações que a gente tem tomado dentro do programa de apoio a graduação, para que tenha menos reprovação, para que possam seguir no curso. Agora, vamos fazer uma nova rodada de avaliação do programa, porque as medidas que tinham até o ano retrasado, não estavam surtindo o efeito necessário. Então, mudamos a fórmula e completou um ano com essas novas ações. Agora, vamos fazer uma nova avaliação para ver se isso repercutiu em termos de diminuição da reprovação. A ideia é estar atacando a retenção.</p>
Gestor 5	<p>Gostaria de colocar que o programa de ações afirmativas, no meu ponto de vista, foi um ganho, não só pra quem conseguiu ingressar nas universidades, mas é importante para própria universidade. Houve uma oxigenação da universidade, com todos os problemas, porque tem gente que é a favor tem gente que é contra. O programa, como um todo, veio para ficar, e para universidade é muito bom.</p>
Gestor 6	<p>Tem os programas que são da PROGRAD, que é o Programa de Apoio a Graduação, que tem por finalidade ajudar e auxiliar esses estudantes. Então, voltamos a questão, auxilia a aprender e a fazer. Ajuda a fazer os textos. O grande desafio é a universidade compreender, ter a compreensão que o apoio não é só esse, não é só ajudar a redigir o texto, não é só dar aula particular. Como é que a universidade vai fazer isso? [...] Porque é uma soma as dificuldades que o estudante encontra. [...] Nesses discussões é que se pode fazer, é que se pode contribuir para as produções acadêmicas, para que</p>

	<p>deem conta dessa situação dentro da universidade. Porque não vão ser nos discursos, mas, sim, vão ser nos movimentos do dia-dia que vamos conseguir essas mudanças. [...] A expectativa não é mudar em seis meses, mas ir construindo essas mudanças. Com estava falando antes: Não adianta esperar ter todos os prédios prontos, todas as salas de aulas, todos os equipamentos, para fazer as ações afirmativas na universidade. Se for assim, nunca vamos fazer, porque sempre vai estar faltando alguma coisa. Então, vamos abastecendo o avião em pleno voo.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas semiestruturadas com os gestores

No quadro acima, os interlocutores percebem os avanços e os desafios de forma diferenciada – uns colocam pontos mais voltados para seu setor, outros colocam questões mais voltadas para toda a universidade, veja-se a opinião de cada um:

No entendimento do Gestor 1, o principal avanço que a universidade teve com o processo de implementação das cotas foi evidenciar e explicitar os problemas com a permanência. Comenta que esse problema sempre existiu, sempre esteve colocado, mas, com as cotas, efetiva discussões para construção de soluções. Mesmo assim, ressalta que houve poucos avanços na construção conjunta em cada lócus de ação e de solução, visto que as iniciativas apresentam-se tímidas e imputáveis a vontade de alguém.

Ao perceber os avanços, o Gestor 2 diz foram muitos, beneficiando toda a universidade, pois, com as ações afirmativas, oportunizou-se que os diferentes grupos, de orientações e origens, tivessem o privilégio da convivência. Enfatiza, que esses ganhos não teriam acontecido espontaneamente e que refletem o sucesso desta política. Finaliza, dizendo que falta avançar no acompanhamento destes estudantes.

Já o Gestor 3, expressa que o desafio está na base dos estudos, na qualidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e que é difícil a universidade construir soluções efetivas para esses problemas. Em seu entendimento, alguns professores precisam entender que a realidade da UFRGS mudou, não existem mais classes homogêneas, há diferenças culturais e sociais. Nesse sentido, falta avançar nas discussões em cada setor, desde a sala de aula, até a gestão de unidades.

Na opinião do Gestor 4, o que mudou foi a cor da universidade, que antes era eminentemente branca – e isso foi um avanço. Relatou que o principal desafio é diminuir os índices de evasão e retenção. Para isso, coloca que os programas do seu setor estão sendo repensados, reformulados e que em breve serão reavaliados.

Nas percepções do Gestor 5 o programa de ações afirmativas, no seu ponto de vista, foi um ganho, não só para quem conseguiu ingressar, mas, também, foi importante para própria universidade, porque houve uma oxigenação. Mesmo com todos os problemas, o programa veio para ficar, o que considera muito bom.

Enquanto, o Gestor 6 entende que a universidade oferece bons programas de apoio à permanência. Entretanto, o maior desafio institucional é compreender que o apoio não é apenas propiciar aulas de reforço acadêmico, não é apenas dar aula particular, visto que os cotistas apresentam uma soma. Ademais, compreende que a mudança acontecerá somente em longo prazo, pois, no momento, estamos: “abastecendo o avião em pleno voo”.

Com guisa as considerações finais, vale trazer que a maioria dos gestores referiram a necessidade de mudanças nas práticas docentes. Nas palavras de Bourdieu (1998, p. 54), no ensino superior, os estudantes de classe popular são julgados segundo os valores das classes privilegiadas, isso deve-se a própria origem dos educadores, a qual assumem isso de bom grado, “sobretudo se o seu pertencimento à elite datar de sua ascensão ao magistério”. Segundo o Gestor 6, há esperança de mudança e ocorrerá: *quando as pessoas que entraram por ações afirmativas, que vieram de origem popular, conseguirem chegar a docentes da universidade, daí terá a grande mudança no olhar dos docentes. [...] através de um grande confronto de realidades.*

6.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Contatou-se que o CONSUN e o CEPE apresentam-se como atores estratégicos na discussão, formulação e aprovação dos textos que regulam o Programa de Ações Afirmativas e as Ações de Permanência. São considerados estratégicos, porque apresentam-se como uma das principais “arenas” nas disputas e enfrentamentos para proposição e construção das políticas públicas educacionais em questão. Visto que, em sua composição, estão representadas as diferentes vozes da comunidade interna e externa da universidade. Além disso, pode-se aferir que a criação da CAF representa uma política institucional importante na implementação do

Programa de Ações Afirmativas e das próprias Ações de Permanências. Pois, é um ator/gestor que possui um papel articulador, entre a macro e a micro estrutura institucional, também, desenvolvendo um papel fundamental na proposição e execução das ações de permanência.

As Pró-reitoras: PROGRAD, PRAE, PROPESQ e PROREXT e alguns de seus órgãos: RELINTER, DEDS e NEAB, podem ser considerados implementadores das ações de permanência. Mas, ainda, há de se considerar que atuam como formulados e articuladores das políticas que desenvolvem, pois, internamente, além de implementar, as regulam e articulam. Outra questão relevante, é que alguns servidores públicos atuantes nestes setores, também, militam em movimentos sociais e/ou são sensíveis à "causa" das ações afirmativas. Isso, em certa medida, influencia na proposição, no envolvimento e no desenvolvimento de tais políticas.

De forma geral, as análises dos dados institucionais indicam que a UFRGS necessita enfrentar desafios significativos na implementação das ações de permanência para os acadêmicos cotistas, principalmente na dimensão transformativa, para propor mudanças estruturais na instituição. No contexto das práticas, ao relacionar os resultados de pesquisa com os referenciais teórico-analíticos, percebe-se que as ações de permanências apontam para um modelo unidimensional. Contudo, encaminham-se para um modelo bidimensional, que incorpore tanto as questões compensatórias, quanto as transformativas. Entretanto, apresentam-se fragilizadas na perspectiva de um modelo multidimensional, que envolva tanto as ações *compensatórias* e *transformativas*, quanto a *participação democrática* na construção das políticas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, existe um movimento visando a desenvolver políticas públicas que reconheçam as diferenças⁶⁴, proporcionando o acesso igualitário, de pessoas e grupos em situação de desvantagem, aos bens públicos, como por exemplo, ingresso em universidades públicas – na Educação Superior. Entretanto, no interior das universidades, muitas vezes, essa oportunidade de acesso parece ser uma forma de colonização, visto que reconhecer-se diferente é a condição para ingressar (Doebber, 2011). Porém, após o ingresso, muitas vezes, aos estudantes inclusos se impõem uma cultura elitizada, dominante e homogênea que necessitam assimilar para se igualar e terem condições de avançar em seus estudos.

Mesmo assim, após a proposição dessas políticas, são perceptíveis as mudanças e os diálogos interculturais no interior das pessoas e destas instituições. Os índices de retenção (UFRGS, 2012 e 2014) e outros dados possíveis de serem lidos como insucessos da inclusão social, podem representar uma forma de resistência em apenas assimilar uma cultura “superior” imposta – podem representar a resistência à colonização.

Nesta perspectiva, se por um lado existem dificuldades de inclusão social dos acadêmicos cotistas, principalmente apontados pelos índices de retenção e por ações de permanência predominantemente unidimensionais e universalistas, por outro é possível verificar o *sucesso* dos movimentos de resistência e os ganhos institucionais com a heterogeneidade dos novos ingressantes: que não se contentam em apenas assimilar a cultura do outro; mas, também, trazem outras realidades sociais para a arena do diálogo – das disputas. Talvez, quando da efetividade dos diálogos intersociais, seja possível o, tão querido, sucesso acadêmico destes estudantes.

O presente trabalho pretendeu, de forma substancial, problematizar e discutir questões conceituais e empíricas sobre o tema das ações de permanência no programa de ações afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Na digressão, procurou-se discutir questões relacionadas a institucionalização das ações

⁶⁴ Proposições típicas do Estado moderno de direitos.

de apoio a permanência para os estudantes cotistas em suas interseções com os conceitos de ex/inclusão social a partir de (Bourdieu, 1996, 1998 e 2011) e in/justiça social a partir de (Fraser, 2001, 2006, 2007 e 2010).

Com vistas nesses referenciais, analisou-se as principais ações de permanência desenvolvidas para os cotistas na UFRGS. A partir destas análises, buscou-se compreender como os conceitos de ex/inclusão social e in/justiça social permeiam e/ou dão base ao desenvolvimento de tais ações, partindo do pressuposto que as fases de proposição de uma política de ações afirmativas estão, em alguma medida, permeadas por esses preceitos (BATISTA, 2015).

Ao considerar os referenciais bidimensionais de justiça social e inclusão social apresentados respectivamente pelos autores supra, percebe-se que a UFRGS possui um modelo de ações de permanências que aponta mais para as questões *compensatórias*, ou seja, ainda um modelo mais unidimensional. Contudo, pode-se inferir que as ações de permanência para os cotistas na Universidade, encaminham-se para um modelo bidimensional, isso é, que incorpore tanto as questões *compensatórias* quanto as *transformativas*. Entretanto, tais ações apresentam-se ainda fragilizadas na perspectiva de um modelo multidimensional – que envolva as ações *compensatórias*, *transformativas* e de *paridade participativa*⁶⁵.

Durante a pesquisa e na consulta às fontes, não constatou-se nas instâncias institucionais (consultivas, normativas e deliberativas) a participação e/ou a formalização da escuta e/ou da voz dos estudantes cotistas⁶⁶ nas propostas e/ou direcionamento das políticas voltadas à eles na universidade. Essa participação ocorre, com raríssimas exceções, apenas em algumas comissões próprias e/ou em alguns conselhos consultivos⁶⁷.

⁶⁵ Esse último elemento, para Fraser (2006, 2007 e 2010), perpassa os dois primeiros e é fundamental no processo de construção de uma sociedade mais igualitária – mais justa e inclusiva! O que Gewirtz & Gribb (2011, p. 130) intitulam esse movimento de participação como *associacional*, a qual consideram uma ferramenta consultiva e deliberativa essencial, pois: “para que a justiça econômica e cultural seja atingida, torna-se necessário que grupos anteriormente subordinados participem plenamente de decisões sobre como os princípios de distribuição e reconhecimento devem ser definidos e implementados”.

⁶⁶ Há a formalização de participação representativa do segmento discente, porém, não há a formalização de participação dos discentes cotistas.

⁶⁷ Como por exemplo, no Conselho Consultivo da CAF – especialmente através de representação da sociedade civil (movimento negro e liderança indígena) e apenas como participação consultiva.

Além disso, nesse momento de finalização, há dois assuntos que não são trazidos ao longo da dissertação, porém, que influenciam diretamente na permanência dos estudantes cotistas, merecendo especial atenção e estudos:

- 1) O primeiro corresponde à Resolução 19/2011 do CEPE/UFRGS⁶⁸ que representa um “choque” entre diferentes e opostas concepções de gestão das políticas educacionais de inclusão social propostas na UFRGS. Pois, simultaneamente às ações afirmativas, que pretendem trazer para o interior da universidade grupos que historicamente foram excluídos, foi criada e implementada. A resolução tem como objetivo principal criar mecanismos para reduzir o baixo desempenho acadêmico, os índices de evasão e retenção⁶⁹. Entretanto, vem retirando do interior da universidade, também, aqueles em situação de adaptação e de inclusão social⁷⁰. Esse movimento apresenta-se um tanto contraditório, pois, a universidade ainda desdobra-se para construir ações que efetivamente proporcionem a permanência dos estudantes cotistas após o acesso. Poder-se-ia intitular tal fenômeno como um confronto dicotômico de gestões políticas opostas: ex/inclusivas. Nesta perspectiva, surgem alguns questionamentos: a) Se as condições de acesso para os cotistas é reconhecer-se diferente, isso não deveria expressar-se também nas condições de permanência, com ações menos universalistas? b) Esta resolução está respeitando o tempo de transformação da instituição e dos próprios cotistas no processo de inclusão social? c) Será que esta norma poderia perceber e/ou propor formas diferenciadas de tempo/processo de inclusão para os cotistas, criando mecanismos institucionais diferenciados para acompanhá-los?
- 2) A segunda questão que merece atenção diz respeito aos conteúdos e às estruturas curriculares dos cursos de graduação, que antes das ações afirmativas eram pensados para estudantes com perfis diferenciados do

⁶⁸ Que a instituição intitula de: “normas para acompanhamento do desempenho discente”, Essas normas veem apresentando alguns efeitos negativos – especialmente, sobre o processo de inclusão dos acadêmicos cotistas.

⁶⁹ Sendo que sempre existiram altos índices de evasão e retenção na UFRGS, mas, somente depois das cotas foram criados mecanismos mais rígidos na tentativa de amenizá-los.

⁷⁰ Ou seja, essa resolução visa excluir aqueles discentes que apresentarem: retenção e/ou baixo desempenho acadêmico.

atual. Eram criados de/para uma elite, atendendo outros anseios – estudantes que, em sua maioria, eram brancos e que não necessitavam conjugar trabalho e estudos. Hoje, a realidade é outra. A universidade está recebendo estudantes das mais diversas etnias, culturas, gêneros, estruturas familiares e etc., que, geralmente, necessitam trabalhar para se sustentar e/ou sustentar suas famílias. Então, surgem outros questionamentos: a) O tempo para integralização das “grades curriculares” deveria ser repensado? b) Esse novo perfil de estudante, em alguma medida, não deveria reconhecer-se e/ou estarem representados nos conhecimentos ensinados e produzidos dentro da universidade?

Quanto à entrevistas realizadas com os atores/gestores, quando perguntados se houve expansão e a qualificação das ações de permanência, após a implementação do programa de ações afirmativas na UFRGS, expressaram que sim, diante dos seguintes argumentos: a) Quanto à dimensão compensatória⁷¹, sim. Sendo que afirmaram que essa expansão e qualificação deu-se através da implementação do PNAES que foi instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Entretanto, perceberam que esse movimento não está relacionado às ações afirmativas, mas, sim, ao REUNI, que proporcionou a expansão das vagas em matrículas iniciais nas instituições de ensino federais, implicando na ampliação de outros recursos para atender as novas demandas⁷². b) Quanto a dimensão transformativa, também sim. No sentido que, com as ações afirmativas, está ingressando na universidade um novo público, com novos saberes, etc. que antes praticamente inexistiam na instituição. Acreditam que, por mais que a gestão tenha ações tímidas, no sentido de se transformar as estruturas institucionais, esse novo público, de alguma forma, veem tensionado modificações/transformações no ambiente acadêmico.

A título de considerações gerais, Farenzena e Luce (2014, p. 213) acrescentam que: “os desafios que se interpõem ao desenvolvimento educacional

⁷¹ Principalmente no âmbito socioeconômico: bolsas, restaurante universitário e outros auxílios.

⁷² Em entrevista, o (Gestor 1, 2015) afirmou que com as ações afirmativas: *Se desprivatizou a universidade pública em termos de quais grupos sociais teriam acesso, mas, ao mesmo tempo, se aumentou as vagas de forma que tivesse, mais ou menos, uma estabilidade dos números absolutos de vagas a oferecer para as camadas elitizadas. Isso é um movimento que pode ser lido da frente para trás, e os dinheiros vieram amarrados ao REUNI, não vieram amarrados às cotas.*

democrático estão na ordem da capacidade conceptual e de articulação política, pela visão sistêmica da gestão que precisa corresponder à complexidade do tecido social, dos interesses conflitantes de diversos atores e de suas di(con)fusas linguagens de participação. Reconfigurações!”

Bourdieu (1996, 1998, p.58) e Fraser (2001, 2007) apontam que a democratização do acesso ao ensino, sem dúvida, é uma prova decisiva e capaz de impor transformações profundas ao funcionamento mais específicos das instituições. Entretanto, se houver segregação de conhecimentos e saberes, para as classes populares será difícil se empregar nas atividades escolares e no capital cultural das classes superior, pois a tendência é refugiam-se “numa espécie de atitude negativa, que desconserta os educadores e se exprime em formas de desordem até então desconhecidas”. Para que tudo retorne à ordem, para responder a esse desafio, o sistema escolar deve empreender sistematicamente em demandas para impor transformações decisivas, com imperativos de justiça social – transformando as desigualdades de fato em igualdades de direito.

Segundo Fraser (2001, 2006, 2007 e 2010) as transformação sociais somente serão possíveis quando da associação e criação de políticas que envolvam redistribuição e reconhecimento – com a participação democrática⁷³. Visto que, a participação é considerada uma ferramenta essencial (consultiva e/ou deliberativa), que requer arranjos sociais que permitam a todos interagirem uns com os outros como parceiro, satisfazendo, pelo menos, duas condições: objetiva – na distribuição dos recursos materiais, assegurando a independência e voz aos participantes; subjetiva – na valoração cultural, expressando igual respeito a todos participantes e assegurando igual oportunidade para amenizar as injustiças sociais.

Para construírem-se práticas mais justas é necessário pensar o que se pode fazer para questionar teoricamente essas práticas, com a perspectiva de transformar a sociedade tornando-a mais justa para todos. Para tal é preciso sempre questionar a ação pública com vistas a garantir o direito à educação.

Por fim, salienta-se que este estudo realizou um recorte elementar de abordagem relacionada à permanência estudantil para acadêmicos cotistas, limitando-se a investigação no âmbito da gestão macroestrutural da Universidade.

⁷³ Ou paridade participativa, ou se preferirem – participação política.

Entende-se que, para ampliar e dialogar com este estudo, seriam necessários enfoques que priorizassem as investigações sobre esta política na gestão da microestrutura institucional, dos movimentos sociais internos e externos à UFRGS, do ponto de vista dos estudantes inclusos, dentre outros.

REFERÊNCIAS

ANDRÉS, Aparecida. **Aspectos da assistência estudantil nas universidades brasileiras**. Biblioteca digital da câmara dos deputados. Outubro/2011. [Disponível em http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/7284/aspectos_assistencia_andres.pdf?sequence=3 - Acesso em 16/09/13]. p. 1-16.

ANHAIA, Bruna Cruz de. **Educação superior e inclusão social**: um estudo comparado de duas ações afirmativas no Brasil – dos debates à prática. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Porto Alegre: UFRGS, 2013. p. 1-234.

AFONSO, Almerindo Janela. **Reforma do estado e políticas educacionais**: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. Educação & Sociedade. Ano XXII, nº 75, agosto, 2001.

AKKARI, A.J. **Desigualdades educativas estruturais no Brasil**: entre Estado, privatização e descentralização. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 74, abril, 2001.

ARAGÃO, Cecília Vescovi de. **Burocracia, eficiência e modelos de gestão pública**: um ensaio. Revista do Serviço Público, Rio de Janeiro, ano 48, n. 3, set-dez 1997. p. 105-132.

ARENHALDT, Rafael; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; CARDOSO, Susana; SANTOS, Nair Iracema Silveira dos Santos; TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato [Orgs.]. **Por uma política de ações afirmativas**: problematizações do programa conexões de saberes/UFRGS. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008. p. 1-150.

ARRETCHE, Marta T. S. **Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas**. In: BARREIRA, Maria Cecília e CARVALHO, Maria do Carmo [Org.]. Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUCSP, 2001. p. 1-12.

_____, Marta T. S. **Tendências no estudo sobre avaliação**. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). Avaliação de políticas Sociais: uma questão em debate. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1999.

ARROIO, Miguel G. **Políticas educacionais e desigualdades**: à procura de novos significados. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez., 2010.

BARANZELI, Caroline. **Universidade e relações raciais**: a perspectiva de estudantes do curso de direito sobre as políticas de cotas raciais na UFRGS. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2014. p. 1-194.

BALL, Stephen J; BOWE, Richard; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools**: Case Studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson [Orgs.]. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 1-286.

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

BARRETO, P.C.S. **Apoio à permanência de estudantes de escolas públicas e negros em universidades públicas brasileiras**: as experiências dos projetos Tutoria e Brasil AfroAtitude na UFBA. Salvador, 2006. [Disponível em <http://www.observa.ifcs.ufrj.br/relatorios/permanenciaUFBA.pdf> - Acesso em 23/09/2013]. p. 1-18.

BATISTA, Neusa Chaves. **A formação do Estado nacional brasileiro**: implicações para a gestão das políticas públicas educacionais. **EccoS**, São Paulo, v. 9, nº 2, p. 387- 408, 2007.

_____. **Políticas públicas para a gestão democrática da educação básica**: um estudo do Programa Nacional de Formação de Conselheiros Municipais de Educação. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. 254 p.

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

BELLO, Luciane. **Política de ações afirmativas na UFRGS**: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 1-141.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4ª ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2011. Capítulo 1, p. 93-134.

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

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

_____. **Espaço social e espaço simbólico**. In: Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas/SP: Papyrus, 1996. p. 13-28.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição (1988). **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 2002. 233 p. 1988. p. 1-47.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 12.711** que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012. p. 1-2.

_____. Paulo Paim. **Estatuto da Igualdade Racial**. Senado Federal. 2003. p. 1-37.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. 2007. p. 1-20.

_____. Ministério da Educação. **Lei n 9.394** que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. p. 1-74.

_____. Câmara dos Deputados. **PL 73/1999**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências. 24/02/1999. Brasília. 1999. 1-5 p.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2012**: coletiva. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1379600228mercadante.pdf. Acesso em 02/05/2014.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. **Síntese dos Indicadores 2011**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 02/05/2014.

BRANDÃO, Z. **Entre questionários e entrevistas**. In: NOGUERIA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). Família e escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-183.

BUENO, Rita de Cássia S. Souza; BRITO, Patrícia Oliveira. **Democratização do acesso ao Ensino Superior**: a experiência do primeiro ciclo de cotas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2013. XIII Coloquio de Gestión Universitaria em Américas. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/114819>. Acesso em: 02/05/2014.

CAÔN, Giovana Fonseca; FRIZZO, Heloisa Cristina Figueiredo. **Acesso, equidade e permanência no ensino superior**: desafios para o processo de democratização da educação no Brasil. 2010. [Disponível em http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Giovana_e_Heoisa.pdf - Acesso em 16/09/13]. p. 1-15.

CARVALHO, José Jorge. **Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico**. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves;

SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 161-190.

_____, José Jorge. D. **Inclusão étnica e racial no Brasil**: a questão das cotas no ensino superior. 1. ed. São Paulo: Attar, 2006. p. 1-211.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 18ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CASTRO, Rodrigo Batista de. **Eficácia, eficiência e efetividade na administração pública**. Anais do XXX Encontro Nacional de Administração da ANPAD, Salvador, 23 a 27 de setembro de 2006. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-apsa-1840.pdf>. Acesso em: 02/06/2014. p.1-11.

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

COSTA, Simone Gomes. **A equidade na educação superior**: uma análise das políticas de assistência estudantil. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Porto Alegre: UFRGS, 2010. p. 1-203.

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

_____, Carlos Roberto Jamil. **Justiciabilidade no campo da educação**. In: Revista brasileira de política e administração da educação. Porto Alegre, RS Vol. 26, n. 1 (jan./abr. 2010), p. 75-103.

_____, Carlos Roberto Jamil. **Direito à diferença**: um reconhecimento legal. In: Educação em revista (Belo Horizonte). Belo Horizonte N. 30 (dez. 1999), p. 7-15.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Reconhecer-se diferente é a condição de entrada - tornar-se igual é a estratégia de permanência**: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 1-168.

DOMINGUES, José. **Cidadania, direitos e modernidade**. In: SOUZA, Jessé [Org.]. Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Editora na UNB, 2001.

DOMINGUES, Petrônio. **Ações afirmativas para negros no Brasil**: o início de uma reparação histórica. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 29, p. 164-176, maio/ago. 2005.

DRAIBE, Sônia M. **Avaliação de implementação**: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília e CARVALHO, Maria do Carmo. Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo, IEE/PUC SP, 2001. p. 15-42.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>> Acesso em: 05/10/2015.

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito Público subjetivo e políticas educacionais**. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, abr./jun. 2004.

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Educação, justiça e direitos humanos**. In: Educação e pesquisa. São Paulo, SP Vol. 32, n. 1 (jan./abr. 2006), p. 85-101.

FARENZENA, Nalú. **Responsabilidade pública para com as políticas públicas de educação**: algumas reflexões. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 5, n.1, p. 96-112, 2011.

FARENZENA, N. ; LUCE, M. B. **Políticas públicas de educação no Brasil**: reconfigurações e ambiguidades. In: MADEIRA, Lígia Mori. (Org.). Avaliação de políticas públicas. 1ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014, v., p. 195-215.

FERNANDES, Florestan. **A universidade brasileira**: reforma ou revolução?. 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1979. p. 1-272.

FERES, João Júnior. **Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa**. In: Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas. Brasília: J. Feres, Jr. e J. Zoninsein, Eds. Editora da Universidade de Brasília, 2006. p. 10-46.

_____; ZONINSEIN, Jonas [Orgs]. **Ação afirmativa e universidade**: experiências nacionais comparadas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005. 304 p.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Confira a íntegra dos manifestos contra e a favor das cotas**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml>. Acesso em 02/06/2014.

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

_____; HONNETH, Axel. In: **¿Redistribución o reconocimiento?**: un debate político-filosófico. Madrid: Morata, 2006. (207 p.)

_____, Nancy. **Reconhecimento sem ética?**. In: Lua Nova, São Paulo, 70: 101-138, 2007.

_____, Nancy. **Scalas of Justice: reimagining political space in globalizing word.** New York: Columbia University Press, 2010.

GEA, Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior. **Ações afirmativas e inclusão: um balanço.** Cadernos do GEA. Nº1 (jan./jun. 2012). Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

GEMAA, Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. **Ações Afirmativas.** 2011. Disponível em: http://gemaa.iesp.uerj.br/index.php?option=com_k2&view=item&id=1:o-que-s%C3%A3o_a%C3%A7%C3%B5es-afirmativas?&Itemid=217. Acesso em 05/05/2014.

GERWIRTZ, Sharon; CRIB, Alan. **Concepções plurais de justiça social: implicações para a sociologia das políticas.** In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson [Orgs.]. Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4ª edição. São Paulo: Atlas, 1994. p. 1-207.

GRISA, Gregório Durlo. **Ações afirmativas na UFRGS: racismo, excelência acadêmica e cultura do reconhecimento.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2015. p. 1-220.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Organização Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardiã Resende et al. 1ª edição atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 1-436.

HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela de Souza. **Políticas de permanência e assistência no ensino superior público: o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).** In: BARBOSA, M. L. de O. (org.), Ensino Superior: Expansão e Democratização. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras. 2013. p. 315-350.

HERINGER, Rosana; VARGAS, Hustana Maria. **Uma análise preliminar das políticas de permanência e assistência nas universidades federais brasileiras.** In: Anais do XVII Congresso Brasileiro de Sociologia. 2015.

HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003. p. 1-296.

_____, Axel. El derecho de la libertad. Madrid, Serie Ensayos, 2014.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1a. edição. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001. p. 1-2922.

JARDIM, Denise Fagundes. LÓPEZ, Laura Cecília [Orgs.]. **Políticas da diversidade: (In)visibilidades, pluralidade e cidadania em uma perspectiva antropológica**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2013. p. 1-198.

KINGDON, John. Como chega a de uma ideia? In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. **Políticas Públicas: coletânea**, v. 1. Brasília ENAP, 2006. p. 219-224

_____, John. Juntando as coisas. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. **Políticas Públicas: coletânea**, v. 1. Brasília ENAP, 2006. p. 225-245

KAMEL, A. **Não somos racistas: Uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. p. 1-143.

LÓPEZ, Laura Cecília. **“Que América Latina se sincere”**: Uma análise antropológica das políticas e poéticas do ativismo negro em face às ações afirmativas e às reparações no Cone Sul. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 1-390.

MACHADO, Lucília. R. de S. (1999). **Eficácia, eficiência e efetividade social na implementação dos PEQs**. In: Anais do Seminário Nacional sobre avaliação do PLANFOR: uma política pública de educação profissional em debate. Cadernos Unitrabalho, 93-102.

MAGGIE, Y. e P. FRY. **A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras**. 2004. [Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-401420040001000008&script=sci_arttext acesso em 23/09/2013]. p. 1-14.

MAINARDES, Jeferson. **Abordagem do ciclo de políticas públicas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, jan/abr. 2006. p. 47-69.

MAINARDES, J; MARCONDES, M. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Campinas: Educação & Sociedade; 2009.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARENCO, André. **Mérito e Cotas: dois lados da mesma moeda**. 2007. [Disponível em <http://alainet.org/active/18446&lang=es> - Acesso em 19/10/12]. P. 1-2.

MATIAS-PEREIRA, José. **Curso de administração pública: foco nas instituições e ações governamentais**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

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

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

MOSES, Michele S. **Ideais contestados**: entendendo as divergências morais sobre política educacional. In: Educação & Realidade 30 (1), jan/jun-2005. p. 7-22.

MUNANGA, Kabengele. **Ação afirmativa em benefício da população negra**. Universidade e Sociedade. Brasília, v. 1, n. 1, p. 46-52, 2003.

NASCIMENTO, Abdias. **Ação afirmativa o debate como vitória**. 2006. [Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0707200608.htm> - Acesso em: 08/10/2012]. p. 1-1.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. **Acesso, expansão e equidade na educação superior**: novos desafios para a política educacional brasileira. Sociologias, Porto Alegre, n. 17, jan./jun. 2007. p. 124-157.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **Ensino Superior no Brasil**: expansão, diversificação e inclusão. 2012. [Disponível em www.ufrgs.br/geu/Artigos%202012/Clarissa%20Baeta%20Neves.pdf - Acesso em 13/11/2012]. p. 1-18.

NOGEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem**. In: Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais. São Paulo, T.A. Queiroz, 1954-1985. p. 287-308.

OLIVEN, Arabela C. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades**: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. Educação, ano XXX, n.1 (61), 2007. p. 29-51.

_____, Arabela C. **Histórico da educação superior no Brasil**. In: SOARES, M. S. A. (Org.). A educação superior no Brasil. Brasília: CAPES, 2002. p. 31-42.

_____, Arabela C. **Ações Afirmativas nas Universidades Brasileiras**: uma Questão Política, um Desafio Pedagógico. In: FRANCO, M.E.D.P. e KRAHE E. D. [Orgs.]. Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento. Porto Alegre: Série RIES/PRONEX EdUPucrs, vol.1, 2007. p. 151-160.

ONU, Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos – 1948. [Disponível em: <http://www.dudh.org.br/>. Acesso em: 21/07/2014]. p. 1-8.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. **A política de cotas do governo Lula**: opção real pela democratização do ensino superior ou medida compensatória com fins eleitoreiros? Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 1, n. 40, p. 231-236, dez. 2004.

PEREIRA, Tulyana Coutinho Bento. **As ações do estado para a ampliação do acesso e permanência das classes populares no ensino superior.** 2011. [Disponível em <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada.pdf> - Acesso em 16/09/13]. p.1-9.

PINTO, Celi Jardim. **Nota sobre a controvérsia Fraser–Honneth informada pelo cenário brasileiro.** IN: Lua Nova, São Paulo, 74: 35-58, 2008.

PINTO, P. G. H. D. R. **Ação afirmativa, fronteiras raciais e identidades acadêmicas:** uma etnografia das cotas para negros na UERJ. In: Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas. Brasília: J. F. Júnior e J. Zoninsein, Eds. Editora da Universidade de Brasília, 2006. p. 111-136.

PIOVESAN, F. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos.** Cadernos de Pesquisa, v.35, nº. 124, 2005. p. 43-55.

PRESTES, Emília Maria da Trindade. **A avaliação de políticas sociais:** questões teóricas, metodológicas e políticas. In: Revista Lusófona de Educação, v. 22, p. 85-101.

PRETI, D. [Org.] **O discurso oral culto.** 2ª ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, Projetos Paralelos. V. 2, 1999, 224p.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. **Sistema de cotas:** um debate dos dados à manutenção de privilégios e de poder. Educação & Sociedade: Campinas, Edição Especial: outubro/2006. p. 717-737.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça.** São Paulo: Martins Fontes. 2008. p. 1-764.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária.** Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978. p. 1-307.

RIBEIRO, Matilde. **Inclusão e cotas raciais e sociais.** 2006. [Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2008200608.htm> - Acesso em 16/09/13]. p. 1-1.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. **Desigualdade de Oportunidades e resultados educacionais no Brasil.** Dados, vol. 54, n. 1, Rio de Janeiro, 2011.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. **O Sinaes como Sistema.** Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006.

_____. **A educação Superior no Brasil – Panorama Geral.** In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educação Superior Brasileira: 1991-2004 (Goiás). Brasília: Inep, 2006.

RUA, Maria das Graças. **Avaliação de Políticas, Programas e Projetos:** Notas Introdutórias. Brasília: ENAP, 2000. [Disponível em <http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fUFAM-MariadasGraAvaliaPol.pdf> Acesso em 23/09/2013]. p. 1-24.

SADER, Emir, **Cotas de igualdade e de desigualdade.** JB Online, 23/FEV/2003. http://www.lppuerj.net/olped/acoesafirmativas/boletim_ppcor/boletim_anteriores/documentos/Materia%20JB%20Online%20-%20Emir%20Sader.htm . Acesso em: 08/01/2010.

_____, Emir, **Cotas contra as injustiças.** JB On-line, 09/JULHO/2006. http://www.lpp-uerj.net/olped/acoesafirmativas/boletim/27/artigo_emir.htm. Acesso em: 08/01/2010

SALDANHA, Jânia Maria Lopes. CUNHA, Jorge Luiz da. **Direitos Humanos e Mercosul.** Do marco regulatório ao papel da Justiça. In: BONESSO DE ARAÚJO, Luiz Ernani. PODETTI, Humberto. Integracion y derecho. Buenos Aires: Ediar, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reinventar a democracia:** entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, Agnes et al. A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI. RJ: Contraponto, 1999.

_____, Boaventura de Souza; NUNES, João Arriscado. **Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade.** In: SANTOS, Boaventura de Souza. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 13-25.

_____, Boaventura de Souza. **A universidade no Século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004. p. 1-120.

_____, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 135 p.

SANTOS, Jocélio Teles dos [org.]. **Cotas nas universidades:** análises dos processos de decisão. Salvador: CEAO, 2012. p. 1-284.

_____, Jocélio Teles dos. **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012).** Salvador: CEAO, 2013. p. 1-278.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. **Ensino Superior:** trajetória histórica e políticas recentes. 2009. IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/35836>. Acesso em: 28/07/2015.

SARMENTO, D.; IKAWA, D.; PIOVESAN, F. **Igualdade, direitos sociais e direitos humanos.** Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008.

SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003. p. 1-270.

SILVA, Cidinha da. **Ações afirmativas em educação**: experiências brasileiras. Rio de Janeiro: Selo Negro, 2003. p. 1-255.

SILVA, Pedro Luiz Barros; MELO, Marcus André. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. Caderno nº 48. Campinas: NEPP/Unicamp. 2000. p. 1-15.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 1-154.

SOBOTTKA, Emil A. **Liberdade, reconhecimento e emancipação**: raízes da teoria da justiça de Axel Honneth. *Sociologias* [online]. 2013, vol.15, n.33.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 14. ed. São Paulo: Ática, 1996.

SOUSA, Letícia Pereira; PORTES, Écio Antônio. **As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais**. In: R. Bras. Est. pedag., Brasília, v. 92, n. 232, set./dez. 2011. [Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1980/1731>. Acesso em 16/09/13]. p. 516-541.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Editora da UFMG. 2012. p. 1-207.

TAYLOR, Charles. **La política del reconocimiento**. In: El multiculturalismo y "la política Del reconocimiento". México, Fondo de Cultura Económica, 2009 [1994]. (p.53-116).

TENÓRIO, Robinson Moreira; REIS, Dyane Brito. **Ações afirmativas e estratégias de permanência no ensino superior**. 2007. Disponível em http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2032/dyane%20brito%20reis.pdf - Acesso em 16/09/13. p. 1-19.

TORRES, Marcelo Douglas de Figueiredo. **Estado, democracia e administração pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p.1-224.

TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. São Paulo. **Estudos Avançados** 14 (40), 2000.

TURRA, C.; VENTURI, G. (Org.). **Racismo cordial**: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil. São Paulo: Ática, 1995. p. 1-208.

UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Estatuto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Decisão nº 148/94 do Conselho Universitário da UFRGS. 1995. p. 2-20. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/consun/documentos/estatuto-e-rgu> - Acesso em: 02/06/2014.

_____. **Regimento Geral da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Decisão nº 183/95 do Conselho Universitário da UFRGS e Resolução nº 42/95 Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa. 1996. p. 21-56. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/consun/documentos/estatuto-e-rgu> - Acesso em: 02/06/2014.

_____. **Relatório da comissão de acompanhamento dos alunos do programa de ações afirmativas 2008-2012**. 2012. p. 1-30. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-2012/relatorio-comissao-de-acompanhamento/view> - Acesso em: 02/06/2014.

_____. **Relatório anual do programa de ações afirmativas 2013/2014**. Outubro/2014. p. 1-67. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-final/view> - Acesso em: 02/06/2014.

_____. **Programa de Ações Afirmativas**. Decisão Nº134/07 do Conselho Universitário da UFRGS. 2007. p.1-3.

_____. **Programa de Ações Afirmativas**. Decisão nº 268/2012 do Conselho Universitário da UFRGS. 2012. p.1-8. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/decisao-no-268-2012-modificada> - Acesso em: 02/06/2014.

_____. Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE). Disponível em: <http://www.ufrgs.br/prae/>. Acesso em: 02/06/2014.

_____. Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD). Disponível em: <http://www.ufrgs.br/prograd/>. Acesso em: 02/06/2014.

_____. Programa de Ações Afirmativas (PAA). Disponível em <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas>. Acesso em 02/06/2014.

_____. Pró-reitoria de Extensão (PROEXT). Disponível em: <http://www.ufrgs.br/prorext/>. Acesso em: 02/06/2014.

_____. Pró-reitoria de Pesquisa (PROPESQ). Disponível em: <http://www.ufrgs.br/propesq/>. Acesso em: 02/06/2014.

_____. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2011-2015. Disponível em <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/plano-de-desenvolvimento-institucional>. Acesso em 29/05/2014, 2010. p.1-39.

VASCONCELOS, Natalia Batista. **Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil.** 2010. [Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361> - Acesso em 16/09/13]. p.1-18.

ZITKOSKI, Jaime e MORIGGI, Valter (orgs.). **Educação Popular e Práticas Emancipatórias: desafios contemporâneos.** Porto Alegre: Corag, 2011.

III CONFERÊNCIA MUNDIAL. **Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.** 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, Durban – África do Sul. Disponível em http://www.conectasur.org/index.php?page=noticia¬_id=1257 - Acesso em: 08/01/2010. p. 1-71.

APÊNDICE

1. TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO - livre e esclarecido

Prezado/a participante:

Gostaríamos de convidá-lo/la a participar da pesquisa intitulada **Políticas públicas de ações afirmativas para a educação superior no Rio Grande do Sul: as cotas como instrumentos de redução da desigualdade social** que se refere a um projeto de pesquisa da Profa. Dra. Neusa Chaves Batista e dissertação de mestrado da discente Rita Bueno⁷⁴.

Sua forma de participação consiste em responder uma entrevista semiestruturada, contendo em torno de 6(seis) questões abertas. Solicitamos que a entrevista seja gravada, transcrita e focalizada no subtema de pesquisa intitulado **Políticas públicas na educação superior: um estudo sobre as ações de permanência no programa de ações afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.**

A pesquisa está em andamento e utiliza dados de diferentes fontes. Por esta razão solicitamos autorização para utilizar o conteúdo de sua entrevista como dado de pesquisa. Comprometemo-nos a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho. Os dados e resultados individuais estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado a não ser no caso de sua participação como autor ou coautor. Mas, eventualmente, poderão ser mencionados os ambientes organizacionais em que atuam os entrevistados.

As pesquisadoras se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os participantes tenham no momento da entrevista ou posteriormente, por meio dos dados de contato informados no final deste termo.

Caso não se sinta à vontade para conceder a entrevista, poderá desistir, sem quaisquer tipos de ônus.

Após ser devidamente informado/a de todos os aspectos das pesquisas e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu, _____, concordo em conceder entrevista para as pesquisas acima identificadas.

Assinatura do/a participante

Assinatura do pesquisador/a

Porto Alegre, ____ de _____ de 2015.

⁷⁴ **Professora coordenadora/pesquisadora:** Neusa Chaves Batista – Doutora em Educação – Professora Adjunta do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação/UFRGS. E-mail: neuchaves@gmail.com
Mestranda/pesquisadora: Rita de Cássia Soares de Souza Bueno – Mestranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS. E-mail: rcsbueno20@yahoo.com.br

2. ROTEIRO DE ENTREVISTA – com os atores/gestores

Contextualização da entrevista: Informar ao entrevistado que o foco principal é construir um diálogo problematizando o objetivo V, constante do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, Resolução 268/2012 do CONSUN.

V – desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos alunos referidos no Art. 1º mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico.

Introdução: Hoje é (dia/mês/ano), eu (nome do entrevistador) me encontro (local da entrevista)

Como é o seu nome completo?
Qual seu cargo e/ou função?

Questão 1 – Do ponto de vista conceitual, quais as concepções e/ou entendimento dessa/e pró-reitora/setor sobre o que seja *permanência*?

Questão 1.1 – Há registro documental dessas concepções?

Questão 2 – Quais as *ações de apoio a permanência* desenvolvidas por essa/e pró-reitora/setor?

Questão 3 – Houve mudanças (expansão ou qualificação) das ações de permanência após as cotas?

Questão 4 – Nesta instância, desenvolvem-se ações de permanências focalizadas, especificamente voltadas para estudantes cotistas?

Questão 5 – Sabe se há ações focalizadas em outras instâncias da Universidade?

Questão 6 – De acordo com os relatórios de acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS os índices de retenção estão altos, mais preocupantes do que os números de evasão.

Quais os *avanços* e os *desafios* para apoiar os estudantes cotistas na progressão acadêmico-pedagógica?

Questão 7 – Tem mais alguma coisa que gostaria de dizer?

Fechamento: Agradecimento pela participação!

3. TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS – com os atores/gestores

Entrevista – Gestor 1

Documentador - D

Locutor - L

D – Bom, hoje é vinte e dois de julho de dois mil e quinze, eu me encontro com a Gestora 1 a Professora L. Gostaria de perguntar do ponto de vista conceitual quais as concepções ou entendimentos do seu setor sobre o que sejam as ações de permanência para os estudantes cotistas da UFRGS?

L – não tem algo realmente.

((interrupção para pegar informação com a Gestora 1))

L – não tem um conceito muito fixo disso. Tem se trabalhado dentro, por exemplo, do nosso documento de metas, se tem um documento bem elencado de metas, inicialmente projetado, em que se divide a permanência em dois campos: pedagógico e material. A parte material é basicamente aquilo que a PRAE faz, e a gente mantém uma interação bem constante com eles. Por exemplo, acabo de passar por uma inédita interação, bacana mesmo, acho que faz coisa de um mês: um professor da medicina ligou para a PRAE pedindo ajuda para apoiar um estudante que, segundo ele, tinha muito potencial e muitos problemas, e que por ter atendido esse aluno descobriu que a gente existia, coisa que ele não sabia. Ele me colocou em contato com esse rapaz que veio conversar e o nó principal do que estava acontecendo com esse menino tem a ver com apoio material. Entrei em contato com a PRAE e encaminhei, ele já está em atendimento na psicologia. Está na fila para ver se consegue mudar de casa, porque tem problemas muito sérios de violência doméstica e coisa e tal. Tem que faltar a aula... tem todo um ramo dessa questão que diz respeito ao material e que, muitas vezes, não dispensa o pedagógico, porque o tipo exato de necessidade que o aluno tem só se desenrola em uma conversa franca, que poderia ser levada por qualquer um que está perto, mas as pessoas não querem nem olhar para o aluno, ficam dando aula de costas para o aluno e enchendo o quadro de contas ((risada)), certo? Basicamente, tem tido muitos enfrentamentos que circundam a questão de que uma singela pergunta poderia estabelecer toda uma cadeia de comunicações, alterando completamente as condições de permanência de um estudante, essa singela pergunta, que muitas vezes, não é feita.

D – Nem um olhar!?

L – Exatamente, aquilo que chamamos de permanência material, que apesar de ser uma floresta, um emaranhado burocrático que está implicado: que é uma beca⁷⁵... eu gosto de usar essa palavra porque em espanhol *beca*... tem a ver com isso, e ao mesmo tempo, tem essa conotação em português bacana. Acho que a nossa *beca*, não é uma beca. O que a gente tem para oferecer aos estudante, andando pelo Brasil, tenho visto que é bastante raro, eu acho que a PRAE é subutilizada pelos estudantes, porque existem problema de comunicação e porque existe um problema

⁷⁵ Aqui, gestora está se referindo: a "Bolsa".

de que essa comunicação fica muito entravada pelas dificuldades burocráticas. A PRAE emite editais que são extremamente burocráticos na linguagem, não tem documentos tradutórios, não tem uma boa equipe de recepção. Vejo que a gente tem várias agências na UFRGS que precisavam ter um time de pessoas treinadas para simplesmente responder um telefonema, isso só já faria uma grande diferença. A gente tem problemas de comunicação interna, ligados ao quanto o nosso recurso é burocratizado. Mas, do ponto de vista do apoio material, no fim das contas, tem mais recurso do que é efetivamente utilizado. Isso está nos nossos relatórios. É só olhar que vai ver: o acesso aos direitos e ao dinheiro da PRAE é, praticamente, proporcionalmente, igual entre alunos do universal e os cotistas, e não devia ser assim. Isso é um problemas de comunicação, porque como tudo, o universalismo de políticas públicas dá mais acesso a quem está mais perto das agências. Isso está descrito sobejamente, tu já deve ter lido sobre isso que acontece na UFRGS: o esperto menino que joga bola no direito consegue chegar perto da PRAE e pedir dinheiro para jogar bola, enquanto que o outro guri que mora no beco, não sei aonde, a rua dele não tem nem nome, este nem sabe que tem uma psicóloga de plantão para atender. Este precisa que o Professor olhe e diga, mas esse guri tem alguma coisa, porque ele estava indo tão bem? Chame, converse e pergunte para ele.

D – encaminhe

L – e encaminhe. Então, não estou dizendo que não tem uma relação entre as duas pontas, mas dá para conceituar como pontas diferentes. A outra ponta é a permanência pedagógica, tenho um conceito que nós precisamos de uma política daquilo que chamo de socialização para prática acadêmica em momento prematuro. O meu sonho de ingresso que não se cumprirá, vou sair desse cargo sem ter conseguido isso ((risos)). É um projeto que está rabiscado, não foi escrito, mas está rabiscado. Na verdade, fui desestimulada a transformar em um documento estruturado por causa dos cortes de verbas, se sabe que não adianta se esforçar quando não vai ter recurso. O projeto era criar o que eu chamei, provisoriamente, de uma bolsa e iniciação acadêmica, cujo funcionamento – eu fui tutora do PET por sete anos, tem um grupo do curso do programa PET que existe porque eu concorri em edital e constitui esse grupo e montei, consolidei – os cotistas precisavam receber uma bolsa para fazer uma pesquisa, um trabalho de pesquisa ou extensão, tímido e temático, no seu primeiro ano de curso, mediante o qual convivessem com um grupo de quinze a vinte cotistas tutorado por um docente. Nesse grupo, o que eu vejo como importante é que poderiam entender a prática acadêmica, que não é aquilo que aparece na disciplina, ficar engolindo, engolindo e engolindo ((risos), certo? Nós temos um regime de funcionamento que só deixa ver a prática acadêmica aos que se aproximam do docente por meio de uma bolsa acadêmica. Enquanto que nas disciplinas o colegião impera, sem ser fisgado pela prática acadêmica. Nas disciplinas o estudante não tem as condições de permanência, essencialmente, porque não acho que os docentes vão mudar. Quem precisa se reinventar é o cotista, para isso esse cotista precisa dar sentido para engolir a caçamba que estão jogando em cima dele nas disciplinas. A bolsa de iniciação científica é o que dá sentido para fazer força e para entender o bonito da prática acadêmica.

D – e se sentir parte da academia!

L – exatamente. Então, para mim a permanência passa por um programa de socialização inicial acadêmica para estudantes cuja família não prove essa

socialização. Porque uma das coisas que aparece nos questionários socioeconômicos é essa brutal diferença de herança escolar entre o nosso perfil anterior de estudante e o atual. Por exemplo, já fixemos uma rápida olhada sobre escolarização de pai e mãe correlacionado com os estudantes da UFRGS! Por exemplo, a incidência do percentual de pai e ou mãe com pós-doutorado na população UFRGS é significativamente maior que na população geral! Então, tem alunos com densa herança escolar que os cotistas não têm. Então, eles precisam de oportunidades aqui na chegada, para entender o que é a academia, porque as disciplinas não deixam ver o que é isso aqui, entende? As disciplinas são, para mim, uma caricatura do que é isso aqui, que tem que ser vencida e essa estrutura não vai ser superada tão rapidamente quanto precisaria. Para mim a permanência tem a ver com essas duas coisas: uma passagem significativa para esses alunos pelas coisas que acontecem aqui, mediada por algum docente, que se responsabilize por isso. E, de outro lado, o apoio material, porque as dificuldades, principalmente dos cotistas com baixa renda, são terríveis para poder passar o dia estudando. É isso, basicamente.

D – bom, olhando os relatórios, estou usando bastante os relatórios, gostaria de ter o que será publicado no fim do ano, mas não vai ser possível...

L - ((risos))

D - já me conformei com isso

L – ((risos))

D – mas, olhando os dois relatórios divulgados até o momento, e principalmente o último, é possível perceber que o teu órgão de gestão tem repensado o seu papel na universidade.

L – sim

D – no primeiro ciclo de cotas e, agora, nesse segundo

L – sim

D – principalmente no segundo, porque se coloca não como um órgão executor, mas um órgão mediador e articulador da política

L – sim

D – mas, olhando o relatório, na descrição das ações de permanência que foram desenvolvias até o momento, vi que mesmo assim vocês executam muitas ações

L – sim

D – queria que falasse um pouco sobre isso, sobre as principais ações e funções, mesmo não se colocando como órgão executor, porque da proposição e execução de algumas ações?

L – sim

D – como vocês têm pensado isso dentro deste órgão gestor?

L – primeiro o porquê desta auto definição, não como executivo, mas como articulador?

D – articulador... essa é a palavra!

L – porque sem (capilarizar) não há esperança. Imagina que já são quase dez mil cotistas, e a partir do ano que vem eles serão metade dos alunos da UFRGS, certo? O que acontece na PROPLAN? Isso é um dilema, chego lá e digo assim: me dá dinheiro, os alunos eu lido com eles.

D – ((risos))

((telefone tocando))

L – não é assim com outros gestores, que chegam lá e dizem: por favor me leve esses alunos ((risos)), entende?

D – sim

L – estou sendo bem chula, mas é o meu sentimento

((Gestora 1 atendendo o telefone))

L – assim, claro que há um entrave de que a gente, em toda a universidade, depende que a mantenedora tenha ações de fomento específicas, para que os diferentes setores tenham orçamento. Então, assim, nenhuma pró-reitoria tem um orçamento, mas tem uma rubrica dentro da pró-reitoria de planejamento que escoo o orçamento para lá, nós não temos orçamento, o nosso orçamento é o do gabinete.

D – até por isso o movimento de transformar a SAE em PRAE

L – isso mesmo

D – para ter direito a essa rubrica

L – na verdade, já existiam as rubricas. Na verdade, a transformação em PRAE tem a ver com o tamanho e portanto a premiação das pessoas que trabalham. Porque o orçamento, justamente, que vem de fora, se tornou astronômico e para isso tu precisa de uma estrutura administrativa para administrar.

D – para dar conta

L – por isso, ela se transformou em pró-reitoria, porque o gestor deste órgão tinha que ganhar mais que um secretário, para conseguir suportar, imagina o que é! Não sei como os gestores da PRAE sobrevivem. Mas, pelo menos, eles tem que ser mais bem premiado, para administrar isso, porque virou uma coisa fabulosa depois do PNAES, a quantidade de dinheiro que é administrada ali. Então, é mais por isso, porque na verdade como SAE já existiam essas rubricas.

D – só que como teve outros programas nacionais?

L - exatamente. Por exemplo, essa bolsa de iniciação acadêmica especial para cotistas, tipicamente, seria uma coisa para ser gerida por uma agência como PRAE? Isso é orçamento. Orçamento vindo da mantenedora não existe, o que existe são políticas de graduação, extensão e pesquisa universalistas! Bem como pode ser visto nos relatórios, tem vinte bolsas de ações afirmativas e nada mais. Bom, acaba-se tendo algumas ações, talvez correlacionadas com a permanência, especialmente com relação aos indígenas, não porque seja nosso conceito, não porque a gente ache que é assim, mas, porque os cotistas de carne e osso estão diante de ti, entende? É um problema interacional, como tu vai ignorar? ((risos)) Na medida em que são poucos, os indígenas se fazem presentes, se o estudante está presente, temos que dar uma resposta, é uma questão de pessoalidade. Basta ver que essas ações relacionadas a permanência são para os estudantes negros e indígenas, para os cotistas não-autodeclarados são extremamente tímidas. Por quê? Porque eles não aparecem. De resto a gente vai ser proativo em provocar capilarmente unidades, docentes e departamentos a fazerem seu papel, porque cinco pessoas não podem lidar com dez mil cotistas, certo? É diferente da situação dos indígenas, porque colocar uma técnica para se responsabilizar por cinquenta, que são os cotistas indígenas, é racional. Agora, colocar um técnico a se responsabilizar por três mil, que são os cotistas negros, não é racional ((risos)), certo? Digamos que as ações que se vem tendo ligadas a permanência, um pouco se dirigem a divulgação dessa agência, porque muita gente na UFRGS não sabe que existimos. Então, fazemos algumas coisinhas que acabam redundando para que a comunidade acadêmica se dê conta de que existimos. Um pouco são as reações a provocação feita pela presença do estudante cotista, diante de nós e que precisam ser respondida. É mais ou menos

isso, ou seja, a reboque, é uma ação de goleiro, não é uma ação de armador e atacante.

D – aprendendo a voar em pleno voo

L – ((risos altos)) É mais ou menos isso. Agora, conceitualmente, a gente de fato não acha que lida diretamente com a permanência, por quê? Porque a relação da agência UFRGS com os estudantes é mediada pelo corpo docente, acima de tudo, e pelo corpo técnico. Se não for assim, não há esperança, porque, por maior que se torne uma agência central na reitoria, nunca dará conta dos milhares de cotistas. Daqui a alguns anos, no final desse ciclo cotas, lá por dois mil e vinte, esperamos que haja cinquenta por cento de cotista. Hoje, o corpo discente da UFRGS tem trinta mil alunos de graduação, serão, então, quinze mil (almas). Não há não como, se não for uma ação, justamente, articuladora e com pretensão de ter efeitos. O fim do ciclo da política pública que é realmente atender o seu usuário, mas efeitos mediadíssimos por um exército de pessoas, capilarmente, se não for assim, não tem como. Então, a gente se conceitua assim. Essa é uma questão na qual acho que falhei, porque venho insistindo em estabelecer uma relação, especialmente com as COMGRAD'S, onde mais precisa, é onde as linguagens mais se distinguem. Essa relação, acho que sim, há alguns pontos positivos no meu perfil para lidar com as COMGRAD'S, porque, em especial, se vê que são áreas em que é necessário aguçar a responsabilidade da universidade: são as áreas de exatas e tecnologias. Então, tem um pouquinho de vantagem no perfil pessoal, porque só o português normalizado que faço, já começa a tornar possível a conversa. O pessoal é muito difícil ((risos)). Porém, a medida que essa conversa avança, as linguagens distintas se manifestam. Por exemplo, tive uma conversa a pouco tempo, longa, com uma vice-diretora da área das exatas, que é uma maravilhosa, já foi coordenadora de COMGRAD, atuávamos juntas na COORLICEN, uma pessoa muito sensível, e mesmo assim me disse: "*se alguém não aprende as operações lógicas básicas até os oito anos de idade não há mais esperança*" ((risos altos)). Então, assim, não há uma língua franca, sequer consegui conquistar uma língua franca para lidar com as COMGRAD'S, onde é mais necessário!

L –Então, sim, conceituo nosso papel, quanto a permanência, como um papel articulador. Mas, vejo que nesses dois anos e meio de persistência pouco se avançou. Meu colega gestor me mataria se ouvisse o que estou dizendo nesta entrevista. São concepções do meu ponto de vista, não estou sendo chapa branca, nem institucional. De fato, concordo com o meu colega quando diz: "*se comparar o que já se fez, com o que havia antes, avançamos muito!*"

D – essa era minha próxima pergunta

L – ((risos)) mas posição dele é mais institucional, mais chapa branca, que também é preciso haver, porque a gente tem que justamente monitorar. Mas, monitorar não pode ser igual a avaliar. Avaliar tem contexto. Do ponto de vista do monitoramento, acho que com a existência deste órgão a UFRGS avançou muito, porque, se olharmos certos indicadores, da presença do problema da permanência no contexto das discussões sobre graduação, essa presença está mais consolidada do que quando nós não existíamos. As comissões de acompanhamento do programa de ações afirmativas não tinham qualquer interlocução com as unidades, agora sim, existe interlocução, e isso, de alguma maneira, é um avanço.

D – um avanço em todo o processo

L – é isso. Mas colocando o contexto, e esse contexto qual é? A urgência e o tamanho da demanda. Então, confrontado com o que se tínhamos, há avanços. Mas, confrontado com a urgência e com a demanda, se fez muito pouco. Assim que vejo!

D – uma das perguntas é essa, o que mudou?

L – sim

D – Antes e depois das cotas, teve expansão e/ou qualificação das ações de permanência nas duas dimensões que colocaste: material e pedagógica?

L – Acho que não, tá? Com relação ao pedagógico sim, com relação ao material, sim. Mas, tem a ver com a preparação de bastidores que houve para implementação da lei de cotas. Olhando para trás, pode se ver uma série de movimentos governamentais que eram uma preparação de bastidores, porque vejo o projeto REUNI como um “toma lá dá cá”. Nós queremos cotas, então, toma as vagas para a classe média alta. ((risos)) A universidade se expandiu, se olhar o número absoluto de vagas no sistema nacional. Se desprivatizou a universidade pública em termos de quais grupos sociais teriam acesso, mas, ao mesmo tempo, se aumentou as vagas de forma que tem mais ou menos uma estabilidade dos números absolutos de vagas a oferecer para as camadas elitizadas. Isso é um movimento que pode ser lido da frente para trás, e os dinheiros vieram amarrados ao REUNI, eles não vieram amarrados às cotas.

D – sim

L – ao REUNI é isso, é expansão, e a uma série de outros nomes. Havia uma higiene dos nomes, mas isso era uma preparação de bastidores para um pacto político que se deu. Tudo bem, são ações de inteligência política. Claro, que depois se ver os retrocessos a partir dessas ações, porque se trabalha com eufemismos, depois tem que aguentar as consequências. A virada discursiva na disputa de sentidos que se está vendo, que é muito grande, com muitas vozes conservadoras e de direita se empoderando, também é facilitada por uma certa ((suspiro)) estratégia nórdica, de fazer as coisas de bastidor. Mas, seja como for, foi inteligente, garantiu uma série de pactos, chegou-se a em um momento de maior segurança, não sei o que seria desta universidade se não tivesse a segurança da lei de cotas. Porque as pessoas dizem horrores, os piores horrores racistas possíveis, inclusive no conselho universitário e em vários outros fóruns. A lei de cotas é uma garantia, mas seja como for, a lei veio amarrada a esta expansão de número de vagas, na proporção de vagas que é democratizada. Podemos dizer que é voluptuosa, mas é em um universo de vagas muito maior do que havia a poucos anos atrás. Então, tem uma série de acomodações e o dinheiro veio com isso, não veio com as cotas. Inclusive a bolsa permanência, que é uma vergonha nacional, espero que escreva na tua dissertação, uma vergonha nacional, cuidadosamente abafada pelos setores que poderiam fazer isso render, porque eram setores interessados na reeleição. Saiu-se falando maravilhas. Mas, tem apenas cento e vinte indivíduos recebendo a tal da bolsa, em um universo de nove mil cotistas, APENAS cento e vinte bolsas oferecidas para os cotistas. Isso é um escândalo, passaram três meses na mídia fazendo propaganda dessa tal bolsa, e depois, quando a bolsa saiu efetivamente, era isso. E, isso não foi transformado em propaganda negativa, especialmente, porque quem entende o que está acontecendo resolve calar naquele momento. Depois, não rende mais a notícia! Então, não tem uma política de permanência material, com endereçamento para cotista, ela continua sendo universalista, não acho que é associada às cotas. Paralelamente a isso, se tem tímida, olha só, por isso estou investindo muito tempo

em fazer de uma maneira caprichada... ((risos tímidos)) que o Conselho Universitário evidentemente quis os dados de avaliação de desempenho pelas mais torpes razões, mas essa será, talvez, a melhor coisa que vou poder fazer nesta Gestão – que é um benefício das cotas em relação a permanência – estamos preparando o relatório de tal forma que apareça que os problemas não nasceram com as cotas, já estavam aqui, e eram associados aos fatores demográficos que os alunos traziam consigo, mesmo que não fossem cotistas.

D – comento isso na apresentação de minha dissertação

L – ((risos)) obviamente certo. Então, retomando a tua pergunta, que é uma pergunta excelente: será que os cotistas na verdade não estão trazendo para UFRGS o benefício de pensar sobre o problema de permanência? Se explicita, não exatamente se coloca, porque sempre se colocou.

D – é mais ou menos isso

L – resposta, sim. Como um problema, não no sentido da efetiva construção de soluções, mas, sim, os cotistas estão viabilizando a explicitação da pergunta. Em amplo sentido, pergunta da demanda, mas, NÃO, não houve grande avanço na construção conjunta em cada lócus de ação e de soluções para isso. Então, por exemplo, no meu universo, no curso onde sou professora, não existe esse assunto, entende? O professor que coordena o meu setor, dentro do departamento, veio me dizer que há sete meses não me via, em um desespero, e perguntou: “*tu não pode pegar mais uma disciplina?*” Ou seja, o meu chefe não sabe o que estou fazendo, não sabe porque que não estou presente na unidade. A tal capilarização de que falo é um trabalho de formiga, porque é um trabalho mais publicista, que oferece grandes ações. Como, por exemplo, durante a semana do salão, um enorme cartaz, com arte, bonito, naquele estande bacana. Isso mexe com a vida da UFRGS, com as pessoas veem aquilo e etc. A questão se coloca de forma mais explicita, com materialidade, certo? Com significantes, mas isso não significa que, de fato, esteja mexendo nas práticas das nossas COMGRAD’S. Por mais que os problemas tenham se reconfigurado, porque se reconfiguraram, não nasceram com as cotas, mas se reconfiguraram e com a sua reconfiguração, os cotistas trazem para UFRGS esse benefício, de colocar a pergunta.

D – tanto para o bem, quanto para o mal

L – para o bem e para o mal. Para o bem, no sentido que se tem a demanda, portanto a reitoria é obrigada dar as condições de fazer a tal da avaliação e o tal monitoramento que se quer. Mas de facção, de facada em facada, vamos acabar conseguindo fazer o tema de casa. No limite, ele pega o telefone e diz: “*presidente do CPD, tens que atender a fulana, porque se não vai acabar o prazo e nós não vamos fazer o relatório que o CONSUN mandou.*” Isso é bom, vamos ter um cuidado maior com esses dados, sem depender da boa vontade de um e de outro, como acontecia antes. Mas, é mais ou menos isso, porque realmente a construção de respostas, na própria prática de acompanhamento do estudante, vejo muito poucas, muito poucas iniciativas, tímidas e imputáveis a vontade de alguém. Ou seja, pouco sistêmicas, porque tem um coordenador, por exemplo, que faz coisas por iniciativa própria.

D – Bom, agora, já encaminhando para o final, pergunto: De acordo com os relatórios divulgados até o momento, os índices de evasão dos cotistas não está tão altos. Hoje, problema maior seriam os índices de retenção. Nesse sentido, pensando ações não só para permanecer na universidade, mas que possibilite o avanço e a

progressão nos seus estudos. Para isso, gostaria que colocasse os principais avanços e desafios.

L – Avanços, nos contextos socialmente e historicamente negociados estão muito claros para todos. Como, por exemplo, o curso de enfermagem ((risos)). Não, antes, o exemplo da COMGRAD do IFCH, que não é um ambiente não é hostil, onde tem toda uma discussão que acolhe o cotistas, porque existe uma certa coincidência de movimento históricos. No entanto, sabe-se que nos alunos do IFCH, não existe um censo de propósito histórico e socialmente compartilhado ((risos)), isso é um prato cheio para evasão. Mas, na enfermagem, todos sabem para que entraram: para ser enfermeiro ((risos)). Com tal emprego ((risos)). Olhamos para os cotistas e estão se formando. É onde mais se formam negras. Nesses lugares há avanços, por quê? Porque esse censo de propósito é distribuído e compartilhado conjuntamente, os docentes e os estudantes olham para o mesmo lugar, nada como clareza compartilhada de metas para apagar as diferenças entre grupos sociais. Em uma comunidade prática, de nível médio, também é assim. Usando um certo jargão sociológico, isso se vê em sala de aula, é coisa de professora de estágio como sou, entende? São enormes as diferenças entre os sujeitos, mas se conseguem se engajar em alguma coisa juntos, eles vão. Os alunos de colégio se massacram por razões de raça, de gênero, são sádicos, criança é a coisa mais horrível!

D – ((risos))

L – A escola está ratificando e reproduzindo essas coisas.

D – Reflexo da própria sociedade.

L – Porém, quando se consegue estabelecer uma meta comum, queremos fazer isso juntos, a criançada se vai. Onde se tem isso na UFRGS, teve avanço. O avanço no sentido de estarem se formando. No curso de direito é igual. Poderia dizer, vão se formar na sociologia porque o ambiente é mais acolhedor, é menos hostil, mas não. Estão se formando no direito na enfermagem ((risos altos)). Teve avanço, esse avanço é histórico e social, que se vale de algo preparado naquele contexto. Tudo bem?

D – Sim

L – Preparada pelo que? Pelo que poderia analisar como uma clareza de propósitos, quero aquilo e eu também, então, vamos lá! Nesses cursos, enfermagem e direito, eles estão se formando. Onde é que não houve avanço? Onde a finalidade é cobrada na entrada, na engenharia.

D – Ia perguntar, o que tem a dizer a respeito da engenharia?

L – Tem ali uma interpretação, absolutamente inabalável, no tíquete de entrada, pois uma série de coisas o estudante tem que saber e conhecer para entrar. O que chamo de: finalidade cobrada na entrada, estão entrando em um local pra aprender, mas já tem que saber ((risos)). Nesse espaço, foi onde teve menos avanço. Como por exemplo, o professor diz no (PAPI) que o estudante fez uma pergunta e que ele não entendeu. Então, pediu para que explicasse a pergunta pela terceira vez, mesmo assim, não conseguia entender o que o estava perguntando. Até que ele chegou à conclusão de que o estudante não sabia o que era seno. Ficou implícito na fala do professor: não posso falar com uma pessoa que não sabe o que é Seno, não há possibilidade de falar com essa pessoa. Então, lá não houve NADA de avanço. O que houve foi o recrudescimento de uma atitude consolidada, entendeu? Por exemplo, no final vou para esse professor, individualmente, e pergunto: tu chamou o aluno e disse que ele não sabia o que era seno? O cara ficou com um olhar esbugalhado e

vaco para mim, pois se espanta com a minha pergunta. Nesse contexto, não vejo avanço, vejo um recrudescimento de uma atitude. Agora, nos contextos que têm um propósito claro, vejo avanço, porque havia uma expectativa de total fracasso que não se cumpriu. Então, os cotistas e os docentes estão juntos, surfando em uma espécie de onda de sucesso, que pode ser muito boa para todos, para mexer com todo o funcionamento, entende? Agora, quero dizer uma coisa, antes de terminar a entrevista: não acho que a faculdade é feita só para diplomar.

D – Também, acho que não. Essa é minha próxima pergunta, tem mais alguma coisa que gostaria de dizer?

L - Como gestora, na verdade, não poderia achar isso. É por essa e por outras, que não vou ser uma gestora permanente, porque o ocupar de sapatos vai e vêm. É só olhar a história das universidades europeias, que são também um lugar de passagem, que tem uma função social, porque passar por uma universidade muda a vida das pessoas, elas não precisam se formar. Sem sombra de dúvidas, nas ciências sobre ações afirmativas deveria ser assim, não na gestão, a gestão é muito mais encaixotada!

D – Sim

L – Mas, na ciência sobre ações afirmativas, não pode reduzir esse sucesso ao diploma. Absolutamente, mas tem que se encontrar maneiras de aferir isso de forma mais alargada, inclusiva, nas consequências e até na satisfação com a vida, com o futuro. Temos uma trilha longa, de décadas, para realmente entender o que está acontecendo. É importante para ti, como mestrande, não entra num afã de entender tudo, porque é impossível entender. Agora, o horizonte está grudado no nosso nariz! Não temos visão de horizonte nesse momento. Mas, quanto a diplomação, tivemos avanços que são do seguinte tipo: em um campo extremamente elitizados, no qual havia um vaticínio de fracassos, a gente não está tendo esse fracasso e isso é bacana de ver. Por inúmeras razões, diria que uma razão é a importância de um propósito para um sujeito dar sentido prático ao que está estudando. Em contrário, em oposição, as pessoas vão parar nos cursos sem saber porque e isso é muito sério na Letras e no IFCH. Em outros campos, como por exemplo, a Física, paralelamente a isso tem esses lugares.

D – Nas humanas, principalmente, isso pode ter várias leituras – uma delas é o movimento de resistência, essa retenção pode ser vista como um movimento de resistência em não apenas assimilar o que está sendo imposto pela instituição.

L – Sim

D – Resistência a não colonização, por exemplo.

L – Claro, por uma questão de interpretações do humano que está em luta.

D – No IFCH tem isso, além dos cursos não terem um objetivo mais pragmático e comum. Como por exemplo, a restrição e/ou a não delimitação do campo de trabalho.

L – Claro!

D – Às vezes, quando se formam, não encontram um campo de trabalho condizente e com boa remuneração. Por isso, é mais tranquilo estar dentro da universidade, por isso permanecem, porque é um ambiente riquíssimo, com muitos sentidos e possibilidades – o IFCH.

L – É bom ficar!

D – Sim, é bom ficar!

L – É bom ficar, e o que é mesmo sair? Entende?

D – O que que eu vou fazer depois que eu sair?

L – ((risos)) Tem aqueles que não chegam a entender a coisa: fazendo algo que é para o teu deleite. O deleite é questionar o limite do humano, essa construção de si mesmo, esse projeto de liberdade e tal, que é muito inerente nas áreas de linguagens, de sociologia, de filosofia e tudo mais. Isso é uma ficha que precisa cair, para alguns nem sempre vai cair, mesmo para aqueles cai, como por exemplo, um estudante indígena que atendemos, com aqueles notões, mas que já está apavorado porque está chegando ao fim do curso, e se perguntando o vai fazer com esse curso? Não é simples! Daí surgem os avanços, como no direito e em algumas áreas da saúde. Até mesmo nas mais terrivelmente seletivas, porque, sim, acho que as cotas vão dar um baque na medicina, por exemplo, porque vai ter uma significância estatística. O bem-vinda a UFRGS, nós devíamos dar a medicina, porque a medicina vai passar a ter um pouco de retenção com as cotas. Enquanto, a engenharia civil, por exemplo, a média histórica de tempo para se formar é um curso e mais a metade. Na medicina, todo mundo entrava e sai no tempo aconselhado.

D – É, a UFRGS, tem muitas UFRGS's!

L – É!

D – Por isso, que é tão difícil fazer política educacional aqui.

L – Na medicina, se estão rodando uma vez, os professores: *Ah, o que vou fazer?* ((risos alto)) Entende? Essas percepções são muito contextuais, muito locais, muito variáveis, a UFRGS é uma babel.

D – No próprio IFCH, quando vamos fazer planejamento de turmas dá problemas.

L – Isso

D – Porque tem professores que são nossos, mas, também, trabalham na saúde. Então, vão na COMGRAD e pedem o planejamento de turmas para quatro anos, como na saúde!

L – ((risos))

D – Na medicina é possível fazer o planejamento para quatro anos. Mas, no IFCH, é impossível, não tem como fazer um planejamento a longo prazo, porque os índices de retenção e evasão são altíssimos e instáveis.

L – Não sabe nem de onde vai sair. Se eles vêm ou não vêm.

D – Fazer o planejamento de um semestre para o outro já é difícil, imagina para quatro anos!

L – Como é que tu muda de hora a minha disciplina?

D – ((risos))

L – É bem assim, mas, enfim, é difícil dar uma resposta para lá ou para cá, porque é um universo muito diversificado. É preciso, na ciências, a gente se dar conta disso, que não é só diplomação. Por isso, que digo: menina dos olhos é pensar em uma bolsa de iniciação acadêmica para cotistas. Porque não é só dar o dinheiro para aluno, é dar o dinheiro e convidar o aluno a ficar, a fazer e assistir uma discussão em grupo de pesquisa. Nesse sentido, é essa prática. Repito, as disciplinas não oferecem as condições para que entendam, é preciso outros vínculos, outras circulações. Isso poderia reverter a pior situação, que é a evasão no início do curso, porque é isso que se vê, alunos que evadem, não passam do início. Isso não é uma questão cronológica, é um patinar naquele primeiro ano de curso. Os que ultrapassam a barreira do primeiro ano de curso, conseguem seguir em frente, em todas as áreas, é impressionante. Essa parte inicial de curso que é muito dura, muito dura.

D – O primeiro ano é um choque cultural.

L – Exatamente.
D – Tudo.
L – Tudo, exatamente tudo.
D – Então, obrigada pela entrevista.
L – ((risos))
D – Te agradeço.
L – Não sei se te ajudei?
D – Muito!

Entrevista - Gestor 2

Documentador - D
Locutor – L

D – Hoje é dia oito de setembro de dois mil e quinze, encontro-me com o Gestor 2, Professor L. Gostaria de lhe perguntar, do ponto de vista conceitual, há alguma definição da universidade sobre o que sejam as políticas de permanência para estudantes cotistas?

L – Existe sim as políticas de permanência, são todas aquelas que, principalmente, através da PRAE estão focadas na permanência de alunos com necessidades especiais, carentes, enfim. São políticas de auxílio de isenção de moradia, de transporte, de saúde. Esse foco está na assistência estudantil, baseado na expectativa que através dela, pelo menos, nós estejamos dando condições materiais para os alunos permanecerem. Também, a PROGRAD realiza uma série de programas que têm por finalidade a permanência dos alunos, que dão auxílio didático-pedagógico em várias áreas e setores que, tradicionalmente, há mais dificuldade, como por exemplo, o cálculo, a física, dando a possibilidade do aluno trabalhar extra classe essas matérias. Além disso, tem também um programa de atividades extra classe, também promovido pela PROGRAD, que amplia, não só para essas áreas de cálculo e física, mas para outras áreas de complementação didático-pedagógica, em que o aluno pode voluntariamente se escrever e participar. Então, sim, existe toda uma preocupação material e acadêmica em buscar a permanência do aluno, especialmente com carência econômica, enfim, que precisa permanecer na universidade, mas não só ele, também o que tem necessidades letivas, também é uma preocupação nossa.

D – Na verdade, já respondeste as duas primeiras perguntas na verdade, porque a próxima seria sobre as principais ações de permanência desenvolvidas?

L – Mas, posso complementar uma questão. A permanência como POLÍTICA é fundamental, toda avaliação institucional que é feita leva em conta a permanência: a evasão e a retenção de alunos na graduação. Não gostamos de perder alunos, a ideia de se promover essas ações é fundamental para a boa gestão da universidade, além, claro, do aspecto político de que você quer universidade pública dar oportunidade para que as pessoas permaneçam. Estamos ciente que, especialmente, a partir das políticas de ações afirmativas, a população que está entrando na universidade tem necessidades diferentes dos que entravam há dez anos atrás.

Queremos, sim, como política da gestão, implementar ações de permanência em todos os níveis

D – Falaste em política de permanência em todos os níveis, seria o assistencial e o acadêmico? Queria saber se tem algum registro documental, além dos editais dos programas, que defina quais os níveis de ação para apoiar permanência? Na macroestrutura da universidade, tem uma definição ou conceito de quais sejam as áreas que se pretende atuar para apoiar a permanência?

L – No que se refere à questão de auxílio, a questão financeira, vamos dizer que temos um programa de apoio, a assistência estudantil, que vem diretamente do Ministério da Educação. É uma dotação orçamentária que vem aumentando ao longo dos anos, compatível com ideia de que com o REUNI nós tivemos uma expansão de cursos, de estudantes e, portanto, havia necessidade de se aumentar também a assistência estudantil. Esse recurso é tem aumentando ao longo dos anos, é muito importante. Nesse momento, por exemplo, que é um momento de ajuste face a crise pela qual o Brasil está passando, crise financeira, é importante que o Programa Nacional de Assistência Estudantil não sofreu redução de verbas. Isso mostra uma macro política muito importante para com as universidades públicas, porque qualquer redução financeira para assistência estudantil significaria um problema MUITO grande na permanência. Então, existe, sim, um aporte financeiro permanente e crescente para assistência estudantil. Isso vem junto com a descrição do perfil de quem deve receber a assistência estudantil, essa política determina os grupos prioritários. Seguindo o princípio da EQUIDADE na gestão pública. Esse princípio é absolutamente essencial, para que não se confunda a distribuição igual de recursos para pessoas com diferentes necessidades. A equidade é exatamente isso, rege o fato de nós determinarmos quem é carente? quem não é carente? quem precisa? e quem não precisa? Na medida em que isso está colocado, nossa primeira obrigação é manter esses grupos mais vulneráveis atendidos. Por exemplo, uma coisa que muita pouca gente fala é o Restaurante Universitário, que, hoje, custa para quem paga R\$ 1,30, ele é altamente subsidiado por recursos do PNAES. Ninguém em sã consciência imagina que custe R\$ 1,30 a comida que é servida no RU, ela custa MUITO mais que isso. De onde que vem esse recurso que é estendido a todos os estudantes, independentes de serem carentes ou não? Vem do PNAES! A nossa política de distribuição dos recursos se dá para os grupos focais, que necessitam de forma mais específica, com diferentes programas e para a comunidade estudantil como um todo. Por exemplo, aonde se pode, que é no subsídio da alimentação, que duvido alguém seja contrário, porque temos essa política de que os estudantes pagam, os que podem pagar, pagam R\$ 1,30, quem não pode pagar, não paga, por exemplo: os carentes. Os carentes não pagam, até recebem um valor em dinheiro para subsidiar a alimentação, quando o RU não funciona. A isenção para é importante como política, mas só se dá, assim como a manutenção dos preços do RU, pela presença do recurso PNAES. A universidade não teria outro recurso para manter preço, a não ser o subsídio do PNAES. Sou ex-aluno da UFRGS, também dependi do RU para poder me alimentar, o fato do RU ser uma refeição bem planejada, bem dosada, atualmente até com suco ((risos)) Que seja aberto a toda a comunidade, é uma política de permanência muito grande, afinal de contas ninguém estuda sem estar bem alimentado

D – Em relação a expansão e/ou qualificação das políticas de permanência, sejam elas de apoio acadêmico ou assistencial, em sua opinião, teve expansão ou qualificação dessas políticas após o programa de ações afirmativas?

L – Acho que teve, não necessariamente vinculada ao programa de ações afirmativas, porque está mais vinculada a expansão da universidade a partir do REUNI. Porque o REUNI trouxe um novo cenário estudantil para universidade, claro que as cotas vieram a contribuir muito e virão a contribuir ainda mais quando for 50%. Tínhamos um dilema inicial, se deveríamos fazer ações diretamente para os cotistas ou para todos os carentes e para todos os estudantes?

D – Essa é minha próxima pergunta.

L – Na minha visão, tivemos uma curva de aprendizado. No começo se entendeu que não podia identificar os cotistas, porque iriam se sentir inferiorizado ou perseguido. Esse é um plano da discussão. Agora, será que temos que ter ações específicas para o cotista? Claro que voluntários, porque nós não podemos forçar ninguém a fazer as coisas, acho que quem responde melhor essa pergunta é o resultado das avaliações que estão sendo feitas pela CAF, sobre o desempenho acadêmico dos alunos cotistas e não cotistas. A partir daí podemos ver se, além do que a universidade oferece os cotistas, precisam, sobre o ponto de vista acadêmico, MAIS do que já está oferecido? Não temos isso muito claro, porque o próprio processo de inclusão pelas cotas sofreu mudanças significativas, se comparado ao processo original, se universalizou a entrada dos cotistas pelo vestibular, agora, com a expansão do regime de cotas, não só étnicas, mas, também, sociais econômicas. O nosso próprio processo de avaliação tem que se adaptar a essas mudanças que ocorreram na legislação, mas, até aonde, já podemos avaliar que o desempenho acadêmico dos cotistas não indica que haja necessidades para além do que nós já oferecemos, ou seja, para os estudantes com necessidades de complementação acadêmica. Nesse sentido, tem que entrar CAF e tem que entrar PROGRAD, FORTE, no sentido de ampliar o sistemas de complementação didático-pedagógico para os nossos alunos. Além do que, acho que esse é o nosso grande desafio dentro da universidade: discutir a forma como a gente se ensina. O ensino restrito a sala de aula é um ensino para lá de superado e na maioria das áreas, inclusive nas áreas críticas. Em minha opinião, temos que buscar alternativas pedagógicas para além da sala de aula, tenho certeza que, no momento em que se propuser a isso, nós vamos ampliar o desempenho acadêmico, com isso reduzir a evasão e melhorar a permanência. Um bom exemplo para isso, talvez seja o aprendizado do inglês, o inglês é uma carência dos nossos alunos quando entram na universidade. O inglês sem fronteiras que é uma forma de ensinar que preparar o aluno para o programa ciência sem fronteiras, e é muito bem sucedido no desempenho, porque usa técnicas educacionais que fogem da sala de aula. Estou convencido que se pode e deve buscar essas novas formas para ensinar, mas, vai para muito além da questão das cotas, é uma questão importante para a expansão. Temos um número crescente de alunos. Hoje, para o perfil do nosso aluno, a universidade está completamente diferente, do que para aquele que entrava há dez anos atrás, basta dar uma aula para saber disso. O aluno está conectado, conectado com a rede, conectado com os amigos, e conectado raramente com o professor! Então, se o professor não tiver uma boa conexão com seus alunos, vamos ter problemas.

D – Nos dois últimos relatórios divulgados pela CAF percebe-se que não tem uma diferença significativa no desempenho, nem no número de evasão, mas, sim, na

questão da retenção dos cotistas em relação aos não-cotistas. Em sua opinião, quais são os principais avanços e os desafios para apoiar os cotistas na progressão acadêmico-pedagógica, para que consiga avançar em seus estudos?

L – A questão da retenção até é mais pronunciada em algumas parcelas de cotistas, mas também é generalizada na universidade. Se compararmos a retenção atual, com a de alguns anos atrás, vamos ver que os alunos estão ficando mais tempo na universidade. Isso até pode parecer um elogio, porque estão gostando! ((risos))

D – ((risos))

L – Mas, não, para nós é uma preocupação. Porque isso está acontecendo não só na UFRGS, mas em todo sistema público de universidades. É um fenômeno que tem que ser estudado, há várias possibilidades, várias buscas de explicação, dentre elas, está o fato do amadurecimento das oportunidades profissionais. Por exemplo, no ciência sem fronteiras, o aluno que participa, em geral, fica mais tempo na universidade, porque perde um semestre de curso e não consegue recuperar.

D – Ainda mais nos cursos que são anuais?

L – Exatamente. Então, o que acontece? Este aluno fica mais tempo, isso é interpretado como retenção, mas, no fundo, a pessoa se aprimorou. Temos que estudar bem esse fenômeno da retenção, porque está acontecendo? Qual a forma que está acontecendo? Aí focar na parte dos cotistas, porque essa retenção dos cotistas pode ser diferente desta que eu estava falando. Pode ser, efetivamente, por uma dificuldade de desempenho.

D – Ou de adaptação?

L – É, ou de adaptação. Gostaria de falar um pouco sobre isso, para além da questão da sala de aula, do ensino, vejo que no futuro temos que estudar essa questão da retenção, ver se é um padrão permanente ver, de que maneira isso está refletindo no desempenho dos alunos? Se a retenção for porque as pessoas estão procurando se preparar melhor, amadurecer melhor, não vejo grandes problemas. Agora, se é porque estão tendo dificuldades para conclusão de curso, é um grande problema. Queria falar um pouco sobre a questão dos cotistas para além da questão da graduação e da assistência estudantil: venho de uma área em que o único negro era quem servia o cafezinho. Isso é a VERDADE, mais verdadeira impossível, isso me chocava, me desagradava. Eu era constantemente cobrado pelos meus colaboradores, pesquisadores estrangeiros, para esse fato da tão propalada democracia racial ser assim: os negros na cozinha e os brancos mandando. Isso é uma alegoria do grande problema racial que existe em nosso país. Hoje, entro na faculdade, e não só tem um curso noturno, mas está se tornando mais próxima do perfil demográfico da nossa população. O que está acontecendo em todo campus, mas em algumas áreas, que eram as áreas brancas: medicina, odontologia, talvez a psicologia, enfim, os cursos de alta densidade, com as cotas tem um número maior de negros do que tinha na época que começamos. Então, a política de ações afirmativas está sendo absolutamente bem sucedida. Porém tem um aspecto que é muito importante, não pode ser esquecido, que é a organização social e cultural que dentro da universidade. Está se dando oportunidade para os grupos diferentes, de orientações e origens diferentes. Vemos ações de extensão que estão muito bem, trabalhando com a questão da afro descendência, com a questão da igualdade racial, com a questão da igualdade entre homens e mulheres, igualdade de gênero, que me emociona! Sabíamos que isso acontecer, não é espontâneo, é o ambiente da universidade propiciando essas manifestações e todas são muito bem-vindas, são a

expressão do sucesso da nossa política de ações afirmativas, tanto quanto é o desempenho acadêmico, porque a universidade, além dar um título e a oportunidade de pesquisa, tem oportunizado a construção de cidadania. Se nós não construirmos a cidadania durante a universidade, depois, no mundo do trabalho, é muito difícil que se faça! Vejo assim, um dos grandes avanços que tivemos com as políticas de ações afirmativas é o fato da comunidade estar organizada e se expressando. Antes, não adiantava fazer um grupo de afrodescendentes, porque se não tinha afrodescendentes na universidade. Agora, já tem grupo, e esses grupos estão jogando um olhar para coisas que nós não tínhamos como olhar. Até recebi, por exemplo, um conjunto de lápis, deixa eu pegar, não se tu conhece?

D – Sim, já vi!

L – Da UNIAFRO

D – Com as diferentes tonalidades de pele.

L – Olha aí, que maravilha! Uma coisa importante, simbólica, claro, mas, isso, só pensa quem pensa dessa forma. Fico muito feliz que a universidade tenha esse espaço democrático, de expressão das diferentes orientações, das diferentes origens. É uma coisa que a CAF está atenta, no relatório de avaliação das políticas de ações afirmativas na universidade aparecem as questões culturais, artísticas e de extensão. Essas têm que se dar constantemente, porque fazem parte do sucesso que estamos tendo dentro da universidade

D – Claro, há um movimento muito forte com a entrada desse novo público. Pois, acaba tencionando uma transformação estrutural na universidade.

L – Sim, sim.

D – Tensões com o que tínhamos... com o que pensávamos!

L – É.

D – Também, de se repensar enquanto instituição.

L – É a UNIAFRO. Tem outro grupo que é bastante ativo: o NegrAção, enfim, tem vários outros, que já não consigo me lembrar, mas são todos importantes e os reconheço.

D – Um dos fundadores do NegrAção foi meu aluno no Ensino Médio.

L – Olha só!

D – Era um menino que não tinha essa cultura política, não era envolvido com o movimento negro, com nada disso, é bem interessante de ver o quanto se politizou e se envolveu com esses movimentos dentro da universidade.

L – Pessoalmente, acho que isso é importante para vida, para a vida de todos nós, é tão importante quanto o diploma. Claro, o diploma é fundamental para podermos fazer um empreendimento, mas, assim: se sair com a cabeça torta ou vazia, perdeu-se na universidade a grande oportunidade, porque é a hora certa e o lugar certo para se abrir. Falo por experiência própria, porque vim do interior, entrei na universidade para estudar e descobri um lugar que não imaginava. Fiz universidade na época da ditadura, mas, assim, entrei um e saí outro. Acho que isso é o próprio conceito de universidade pública. Queria dizer, também, que além dos grupos organizados a própria PROEXT tem alguns programas que considero fundamentais, um deles é sobre a discussão do preconceito racial no Ensino Básico. As professoras ensinam e discutem a questão racial, a questão do racismo e da perseguição pela cor. Isso é a grande construção que se pode fazer para fora, uma das grandes lutas contra o racismo, já no início. Porque sabemos que o racismo não existe só na universidade, muito pelo contrário, vem cultivado pela própria sociedade.

D – E acaba se refletindo aqui.

L – Assisti relatos de professoras e mães, me emocionei e chorei. Com certeza, porque esse é o fundamento de superar a questão do racismo no Brasil, ela vai se dar pela educação, pela postura que a universidade está fazendo e outros órgãos, enfim. Mas, vamos ter que lutar muito ainda, porque tem muito racismo no Brasil, infelizmente.

D – Tens mais alguma coisa a acrescentar ao que já foi dito?

L – Não, só quero dar parabéns. Parabéns a ti e ao grupo a Professora Neusa, porque a oportunidade de fazer a reflexão sobre as ações afirmativas na universidade está colocada e alguém tem que olhar de forma acadêmica para isso. Senão, vamos perder uma grande experiência. Como vamos olhar o que foi bom e o que aconteceu? Todo o mérito para o grupo de pesquisa que faz essa avaliação, porque é o registro que vai nos colocar na história, como um processo, além do que é assim que a gente aprende, se reinventa, a partir da autocrítica que é fundamental. Então, meus parabéns!

D – Obrigada Professor, pela participação e por ter me recebido.

Entrevista – Gestor 3

Documentador - D

Locutor – L

D – Hoje é dia dezesseis de julho de dois mil e quinze, me encontro com o Gestor 3 Senhor L. Gostaria de lhe perguntar, do ponto de vista conceitual, quais as concepções ou entendimentos desta pró-reitoria sobre o que seja permanência? Política de permanência ou ações de permanência para estudantes cotistas?

L – Nosso modo de ver permanência tem relação total com o ingresso e com as possibilidades através dos programas, do estudante ter as condições mínimas para poder desenvolver o seu curso e sair dentro dos prazos previstos. Para nós, toda as ferramentas de permanência visam esse objetivo, para que ele possa estudar e ter condições melhores, além do próprio ensino público que é de qualidade e gratuito. Mas, outras ferramentas, principalmente para estudantes vulneráveis socialmente avaliados pela nossa equipe. É um programa fundamental que existia antes das cotas. Por exemplo, em dois mil e cinco a UFRGS começou a apreciar e aprovar as ações afirmativas e não existiam universidades públicas no Brasil com recursos para permanência. Isso veio em dois mil e dez, com o advento do Programa Nacional de Assistência Estudantil, porque antes era um recurso que era disputado com outras pró-reitorias. Também, não tinha um olhar para ações afirmativas, eram para os alunos vulneráveis socialmente e isso era muito difícil na época, porque o programa era muito pequeno. Embora a UFRGS tenha a tradição, desde a década de sessenta, ter casa do estudante, de ter restaurante universitário e de ter um programa de bolsas, era esse nosso limite antes do PNAES. Hoje, se tem um programa mais robusto, que dá conta de outras questões.

D – Então, a maioria das ações está vinculada ao PNAES?

L – Exatamente

D – Aqui, há alguma regulação interna, resolução, que regule as ações de permanência, além dos critérios dos editais, tem alguma norma interna, formal, documentada, que trate sobre o que sejam essas ações?

L – Não, como tu falaste, não temos a regulamentações além dos editais. Porque o edital é fruto da discussão das equipes, justamente para montar a estrutura do benefício de quem tem direito e quem vai ser selecionado. Depois, quem vai ser notificado que pode ingressar no programa, aqui não temos, ainda, um programa da UFRGS. O que se tem é o espaço para discussão, a equipe que decide, a equipe discute arduamente a instalação dos editais e é, por meio deles, que se sabe os critérios de quem pode e quem não pode acessar os benefícios.

D – Sim.

L – Em princípio, é isso que baliza.

D – Hoje, quais são as principais ações que vocês desenvolvem?

L – Desde o programa ligado ao restaurante universitário, hoje, esse benefício atende em torno três mil pessoas, que têm a isenção do restaurante universitário, não pagam. É um grande auxílio, porque muitos estudantes não têm condições de se manter em Porto Alegre, principalmente por vir do interior ou de outros estados e, por exemplo, pagar uma refeição de quinze reais por dia é muito pesado. Então, esses estudantes beneficiados são em torno de três mil, o que para nós é um grande benefício. O segundo maior benefício é o vale transporte, automaticamente, a alimentação e o transporte, quando o estudante passa pelo processo de seleção inicial. Se tiver dentro dos parâmetros de um e meio salário mínimo de renda *per capita* familiar, automaticamente vai para benefício do transporte e para o da alimentação. Na abertura do edital, vai acessar os demais benefícios que, vai desde o plano de saúde, para aqueles estudantes que têm alguma dificuldade psicológica, até o Auxílio Material Escolar, que uma vez por semestre eles recebem um valor fixo para auxiliar. Os moradores de casa do estudante que são beneficiários, têm direito a cópias: quinhentas cópias pro semestre; também tem acesso a alimentação: um auxílio alimentação para o final de semana. Para moradores das casas que são mães ou pais, com filhos até seis anos de idade, tem o auxílio o auxílio creche. Então, agrupando os auxílio a ajuda fica considerável para se manter na universidade. É uma população, em torno, de oitocentas pessoas que são que estando no programa podem se candidatar a bolsas com atividades nas diversas unidades. Preferencialmente, o termo de compromisso diz a atividade devem ter relação com o curso e, mais ou menos, procuramos orientar nesse aspecto. São várias questões, que tu vai agrupando e que formam o programa de benefícios.

D – Tenho uma outra pergunta, já falaste um pouco sobre isso, mas gostaria de retomar o assunto. Depois das cotas, teve uma expansão ou qualificação das ações de permanência?

L – Sim.

D – Mas, essa expansão ou qualificação está relacionada com as cotas?

L – Veja, o PNAES é um programa que foi discutido num Fórum Nacional há quase vinte anos. Esse programa já se discutia no Fórum Nacional antes do ingresso por cotas. Porém, nunca se teve amparo por parte dos governos anteriores, com o advento do governo Lula e que se conseguiu incluir essas questões com mais profundidade. Tanto que, ainda, levou-se nove anos – de dois mil e dois a dois mil e dez – para ser implementado. Claro, o Programa Nacional está vinculado a uma ideia de atendimento dos estudantes de baixa renda. Nesse período, também corre uma

discussão em paralelo, que é por parte dos movimentos sociais, do movimento negro, enfim, para inclusão dos cotistas negros em função da questão do reparo. Com PNAES inicia essa discussão, com a implementação das ações afirmativas nas universidades. Claro, as ações afirmativas é posterior, posterior ao PNAES, mas, quando se pensou o PNAES, já se pensava que em algum momento as cotas seriam aprovadas e que estes estudantes seriam ingressantes em universidades públicas. Então, são coisas que caminham juntas, não dá para dizer que uma foi antes e que outra foi depois, caminham juntas. Desde os anos 70, a UFRGS já tinha um olhar para os estudantes beneficiários de baixa renda, sou fruto dessa política dos anos setenta, quando ingressei na universidade através do programa de bolsas, pude vivenciar. Mas, o grande impulso, justamente é com o Plano Nacional, porque daí houve o recurso, recursos que nunca tinha visto na vida, porque antes se virava o ano com pilhas de processos de pagamento, devendo para os fornecedores do restaurante, porque não existia dinheiro, pelo contrário: a ideia era de sucatear a universidade. Com o advento do governo do Lula é que as coisas começam a caminhar por outro viés, as universidades se beneficiaram disso, porque a nossa utilizava recursos próprios para manter a assistência estudantil anteriormente. Teve um alívio no caixa, porque a gente começou a ter recursos específicos, para poder dar conta desses benefícios. Inclusive, a demanda de inclusão social está aumentando, temos que chegar em dois mil e dezessete com cinquenta por cento de ingressante cotistas, isso vai abalar um pouco o programa de benefícios. Temos disputado com o Ministério da Educação o aumento desses recursos, para dar conta disso até dois mil e dezessete e depois nos anos subsequentes. Mas, em princípio, hoje, um dos únicos recursos que não foram contingenciados pelo Governo Federal e o Ministério da Educação é, justamente, o Programa Nacional de Assistência Estudantil, que continua intocável, porque é um programa social e houve uma promessa de que os programas sociais não seriam contingenciados. Até tivemos um pequeno aumento esse ano e estamos trabalhando satisfatoriamente nesse aspecto.

D – Existe ações de permanência focalizadas? Existe alguma ação que seja somente para estudantes cotistas?

L – Não, porque quando do advento aqui na UFRGS do programa de ações afirmativas, na discussão inicial, decidimos que não iríamos separar ou de certa forma até discriminar. Decidimos que seria um programa para atender a todos os alunos vulneráveis socialmente. Então, pegaria a todos, inclusive os cotistas, não só o pessoal que é de escola pública, mas os afrodescendentes e os indígenas. Dessa forma, não iríamos fazer distinção entre desses grupos. Quando a CAF foi criada, foi estabelecido um orçamento para CAF, todas demandas que precisam para ações afirmativas eles demandam para nós. Então, acompanhamos, embora nosso programa seja de nível universal, para estudantes de baixa renda, quando há demandas específicas recebemos e atendemos, damos condições para auxílio em eventos, conforme a atividade. Como por exemplo, uma viagem para grupo de estudos, aonde tudo é acompanhado, o que a CAF pede, nós acompanharmos e incidimos recursos. Mas, não temos programas específicos para as ações afirmativas.

D – Tens conhecimento se há ações de permanência focalizadas em outras instâncias da universidade?

L – Justamente, tem quando é demandado. Temos um trabalho muito próximo com a CAF, quando é demandado, sim. Vamos acompanhando, na medida que vai se desenvolvendo a discussão e se criando a demanda, vamos criando condições para

dar o acolhimento para esses grupos. O auxílio eventos que é um grande projeto, inclusive não só os alunos vulneráveis, mas para os demais alunos da universidade. Temos outras formas de auxiliar, como por exemplo, o esporte que acompanha não só os de baixa renda, mas, também, os demais estudantes dos diretórios acadêmicos. São movimentos universais e outros específicos para grupos vulneráveis.

D – Quais são os avanços e quais são os desafios para apoiar a progressão dos acadêmicos cotistas?

L – O grande problema é o que acontece na base dos estudos, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Embora, isso não seja um privilégio dos estudantes cotistas, no atendimento da área social, antes das cotas, também era um problema, as dificuldades sempre existiram. Um grande espaço de avanço, que a universidade como um todo tem que fazer, porque embora se tenha o PAG, tem toda uma andança da instituição, que precisam ser dados alguns passos na parte docente, por exemplo. O acompanhamento da graduação com acompanhamento tem que ser mais refinado, precisa ter o entendimento de alguns professores de que não é mais como antes, que se pensava que uma classe homogênea, aonde os melhores ingressavam. Há uma diferença cultural, uma diferença social. Da nossa parte, falta avançar nessa discussão, já houve tentativas, inclusive junto à PROGRAD, mas, ainda, não se conseguiu avançar, para um acompanhamento desses estudantes. Tem um longo caminho, há um entendimento a ser refinado em vários setores da universidade, desde a sala de aula, até as gestões de unidades que têm que se aprimorar. Da nossa parte, ainda se trabalha com muito na seleção, na escolha e no acompanhamento dos estudantes. Sim, há dificuldades nos atendimentos, no acompanhamento ao longo do semestre e destacando os estudantes para vir verificar o desempenho, o que é um problema, até pela demanda neste caso. Mas, tem que se avançar mais, avançar, também, no número de pessoas, no quadro de pessoal para fazer essa atendimento. Tem que ter mais pessoas trabalhando, porque o universo é muito enorme, como se dará conta?

D – Essas novas polícias, essas mudanças nas estruturas, exigem repensar o papel da universidade. Isso está ocorrendo em muitos setores da universidade, que tem se repensado, para além da expansão, para receber um novo público. Isso, implica repensar muitas práticas que já estavam enraizadas dentro da universidade.

L – Cada dia é diferente do outro, não tem dia igual.

D – Tens mais alguma coisa que gostaria de falar?

L – Não, acho que o que acabaste de colocar: a universidade vai ter que passar por algumas mudanças, de conceito, de entendimento, até para que estes estudantes que estão ingressando através das ações afirmativas tenham condições de para não evadir e nem ter retenção. De certa forma compramos essa briga em dois mil e cinco. A universidade comprou essa briga, o conselho superior comprou, mas se sabe que no caminho tem problemas, temos que enxergar isso, as pessoas tem que enxergar isso, mas tudo é questão de tempo.

D – Não é fácil se repensar, fazer a autocrítica.

L – Não.

D – Então, para finalizar, gostaria de agradecer a sua participação e atenção. Gostaria de agradecer por ter me recebido.

L – Nessa época nosso trabalho está mais tranquilo.

D – Muito obrigada!

Entrevista - Gestor 4

Documentador - D

Locutor – L

D – Hoje é dia dezoito de agosto de dois mil e quinze, me encontro com o Professor L. Gostaria de saber, do ponto de vista conceitual, qual sua concepção e/ou entendimento sobre o que seja uma política de permanência?

L – A política de permanência seria a que dá apoio para que o aluno para que consiga acompanhar o curso. Ou seja, é uma política de prevenção à evasão, quando a evasão se refere aos problemas de acompanhamento de curso. Do ponto de vista desta pró-reitoria, é isso que nos interessa, principalmente, porque tem o trabalho da PRAE, que trabalha a questão da permanência em função de garantia de bolsa, da moradia e etc. Nós, temos focado mais nas questões de acompanhamento, para que o aluno possa, sem grandes percalços, acompanhar o curso. Temos cursos que, historicamente ou até por tradição, possuem grandes reprovações. Temos nos preocupado com o fato de que essas reprovações, inclusive podemos questionar o quanto elas são realmente necessárias, o quanto isso não tem a ver com uma certa tradição de que tem que reprovar ou coisa assim. Mas, o que isso acarreta para vida do aluno? Precisamos fortalecer o alunos para lidar com isso, especialmente, lidando com a questão das ações afirmativas. Sempre tivemos muitos alunos de escola pública, mas muitos eram de escola pública do interior do estado, que eram economicamente de boa situação, de segunda geração da família a ingressar no ensino superior e proveniente de escolas públicas, mas com ensino de melhor qualidade. Já o aluno pobre, especialmente o aluno negro, não é de segunda ou terceira geração, não tem a tradição familiar de ingresso no ensino. Geralmente, ele é a primeira geração a ter o contato com a universidade, a realidade é muito mais chocante. Precisamos fazer um trabalho para acompanhar esse tipo de aluno, para que ele possa ter suporte. Mas, também, precisamos de uma política de permanência que atinja o professor, para que ele possa saber lidar com esse aluno que está chegando. Uma política de permanência não pode ser simplesmente, como se vinha fazendo na tradição, adaptar o aluno a realidade universitária. Temos que adaptar também a universidade a realidade do aluno que está chegando que é diferente.

D – Do ponto de vista conceitual, a universidade ou este setor, tem algum registro documental forma objetiva e/ou subjetiva de como seriam desenvolvidas essas ações?

L – Temos o programa de apoio a graduação. Estou falando praticamente deste setor. Temos um programa para apoiar a graduação, isso está documentado, pode ser encontrado em nossa página virtual. Na verdade, é um programa que já existia, fizemos uma modificação, tentando criar várias ações que possam dar suporte ao aluno de graduação. Então, é uma coisa que já existia, o PAG oferecia cursos paralelos às disciplinas. Além disso, juntamos ao PAG a formação dos professores que estão chegando. Dentro do curso, por exemplo, se tenho alunos do curso geologia que estão tendo baixo desempenho em cálculo, invés de acompanhar apenas eles, também temos o acompanhamento do professor do cálculo, para que o professor possa ajudar o aluno a enxergar o quanto o cálculo é importante na geologia, para dar sentido aquilo que ele está aprendendo. Isso está dando mais

resultado do que colocar o professor da matemática fazendo a questão das monitorias, que é uma coisa muito antiga. Temos reforçado esse tipo de acompanhamento. Agora, estamos com um projeto piloto, que é colocar alunos de pós-graduação para fazer esse tipo de acompanhamento dos alunos, não só pensando nos alunos de ações afirmativas, porque tenho a seguinte ideia: para trabalhar bem com os alunos que são incluídos pelas políticas de ações afirmativas, temos que criar uma política geral, de acompanhamento de todos os alunos e, dentro desta mesma política, dispensar uma atenção diferenciada para os cotistas, como exemplo, com os indígenas, que a atenção tem que ser diferenciada. Mas, não só ter uma política para os indígenas, temos que ter uma política de permanência e nessa política de permanência atender os indígenas, atender o aluno que vem de outro estado, atender o aluno de escola pública. Existem outras ações, não diretamente geridas por nós, mas que são acompanhadas que é, por exemplo, o pré-cálculo: um projeto antigo do instituto de matemática, um programa de extensão que acontece como um curso de matemática, antes iniciarem as aulas, para quem foi aprovado no vestibular. Existem outras ações, as vezes pontuais, mas, realmente, o que existe e está bem estabelecido é esse programa de apoio a graduação que é o PAG. Procura na página, se precisar de mais informação, solicita. Temos toda a documentação.

D – Gostaria de lhe perguntar o seguinte: as políticas de permanência são universais e focalizadas? Em sua opinião, qual foi a mudança mais expressiva do ponto de vista institucional?

L – Sim.

D – Uma parte do processo é a instituição se repensar para receber esse novo público.

L – Deixa eu repetir a tua pergunta: Qual a mudança mais expressiva da instituição ou na instituição?

D – Isso, quais as mudanças na e da instituição com o ingresso desses novos saberes, com o ingresso desse novo público, principalmente, no ponto de vista de gestão.

L – Vou dar uma volta para responder essa pergunta. É uma coisa que eu expus em uma outra entrevista para um jornal. O que que mudou na UFRGS com as ações afirmativas? Mudou a cor! O perfil dos alunos, não o desempenho dos alunos. O que acontece é o seguinte, a UFRGS era uma universidade eminentemente branca e, hoje, temos negros dentro da universidade. Isso é extremamente positivo, especialmente no por estar no Estado mais racista do Brasil. Temos a exclusão do negro na sociedade gaúcha, é muito forte, e com as ações afirmativas trouxemos os negros para dentro da universidade e isso é muito positivo. Claro, estamos em uma sociedade que é muito machista, muito racista.

D – Também, muito machista. ((risos))

L – Isso vai ter repercussão dentro da universidade, não teve um movimento institucional para dizer assim que, realmente: ATENÇÃO a UFRGS agora recebe outros tipos de alunos, nós temos que trabalhar com isso. Não, isso está sendo feito à medida que a reação vai surgindo. Há alguns cursos que internamente trabalharam muito bem, porque a universidade funciona com muita independência, os cursos as unidades e acadêmicas. Incluiu isso, sim, na preparação dos professores novos, no PAPI, Programa de Aperfeiçoamento Pedagógico para os professores novos que ingressam na universidade. Essas questões têm sido trabalhadas constantemente, seguidamente nas reuniões trazemos isso, particularmente nos três anos que estou

como gestor, o enfoque é dado o tempo todo, em reuniões mensais com os coordenadores de curso, em reuniões semestrais com os chefes de departamento e em outras ocasiões. Enfatizamos que estamos lidando com o direito à educação, o nosso trabalho não é para nós, não estamos recebendo esses alunos porque somos bonzinhos ou porque eles são a elite, não, estamos atendendo o direito à educação deles. Ainda que eles tenham passado por um processo seletivo e que o acesso da educação superior seja pelo mérito, no momento que eles entraram têm direito à educação. Temos que trabalhar com isso. Também, temos tido ações não tão institucionais, até porque não saberíamos como fazer um processo de conscientização, um processo maciço ou massivo. A CAF faz muitos debates, isso tem sido muito importante, os debates sobre a questão da inclusão. O fato de isso estar dentro do PAPI é um confronto, a mediação de conflitos que se faz frente a essas situações que nos levam agir, mas, não, não tem uma ação orquestrada: bom, agora a UFRGS se prepara para isso, porque uma universidade como a UFRGS é uma cidade.

D – Tem quem diga que é um Estado!

L – Nós temos cinquenta mil alunos.

D – São várias UFRGS dentro da UFRGS!

L – O que importa é o seguinte, temos tido um afinamento institucional, a gestão da universidade tem estado atenta, inclusive nas pró-reitorias que não dizem respeito a questão especificamente. É claro que a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, a Pró-Reitoria de Graduação e a Coordenadoria de Ações Afirmativas têm que estar ligadas com isso. Mas, isso, também tem repercussão no planejamento, tem repercussão na gestão de pessoas, tem repercussão em outras áreas.

D – Em sua opinião, depois das cotas na universidade, teve expansão ou qualificação das políticas de permanência?

L – Sim, porque começaram a surgir ações patrocinadas pelo próprio Governo Federal, visando o fato e com foco nos alunos cotistas. São ações ainda tímidas, perto do que deveriam ser. Acredito que tem um erro de interpretação comum em relação as cotas, foi um erro que gerou uma série de discussão (sobre o que tem na lei) e até um erro de interpretação que eu fazia, aprendi recentemente que estava interpretando errado: as ações afirmativas, projeto inicial quando foi para o congresso, era em função das cotas raciais, mas foi transformada em cotas sociais, socioeconômicas e subsidiariamente raciais. O problema socioeconômico, que é grave, acarretou em um processo como aconteceu nos últimos anos: de inclusão social com distribuição de renda. Dessa forma, vai amenizando a questão econômica, mas a questão racial não se ameniza com distribuição de renda, porque o negro continua sendo discriminado, mesmo que tenha dinheiro. O próprio jogador de futebol ganha muito dinheiro e sofre discriminação por ser negro. A nossa política de permanência, olhando do lado econômico, continua voltada para o aluno pobre, muito pobre. Precisamos ter uma política para mais voltada para a questão étnica, porque a inclusão social não é só a questão financeira. No caso dos processos, como coloquei no início, de acompanhamento dos alunos em relação ao desempenho, de acompanhar os cursos, é possível dizer que assim temos um processo de crescimento de ações de permanência. Esse crescimento vem acompanhando da situação do aumento dos cotistas, mas, até porque, temos nos preocupado em não enfatizar: tenho um processo para cotistas. Não, não temos um processo em que o cotista será beneficiado, o olhar é em função do cotista, mas não é só para ele,

porque tem muitos outros que embora tenham entrado na universidade pelas vagas universais ou de ampla concorrência, sofrem a discriminação, sofrem a dificuldades. Respondendo mais objetivamente a tua pergunta: houve um aumento? Houve um aumento, mas esse aumento está aquém do que deveria ser.

D – Então, todas as ações que estão sendo propostas são universais?

L – No caso dos indígenas, têm uma ação muito específica, voltada para eles, e precisa ter. A questão da diferença cultural é muito grande, isso gera um corte e precisa ter uma ação específica. Quanto ao restante dos cotistas, temos problemas que não se referem só a eles, temos problemas dos que entram por cotas, mas, também, temos problema com os alunos do programa PEC-G que estão entrando e tem os alunos estrangeiros que vêm do MERCOSUL, os alunos com deficiência ou com alguma síndrome r que precisam ser acompanhados e atendidos. Então, a filosofia que temos levado é, tirando fora aquelas coisas muito específicas, como o caso dos indígenas, a política de acompanhamento e de permanência tem que ser uma política universal. A inspiração principal é o atendimento ao cotista, mas, não pode se fixar exclusivamente nele, porque senão ela é discriminatória. Então, precisamos abrir, sempre lembro, tem sido a minha fala e a minha postura nas conversas com a CAF. Logo que assumimos a gestão, o que me inspirou foi que sempre trabalhei com deficientes na minha vida profissional, comecei minha vida profissional trabalhando com deficientes, então, tenho essa visão da inclusão muito forte. E, conversando isso com um arquiteto que trabalha com acessibilidade, ele me trouxe uma informação interessante: na Europa conseguiram transformar em acessíveis as cidades, não mais falando de tornar acessível para os deficientes, mas falando em tornar acessível para os idosos. Porque o idoso tem problema de mobilidade, tem problema de audição, tem problema de visão e tem problema de memória e de entendimento. Ou seja, o foco deles é tornar a cidade acessível aos deficientes, mas tenho deficiente que adquire a deficiência quando é idoso. A população, muitas vezes, não consegue entender o deficiente, mas o idoso tenho meu pai meu avô!

L – Sensibiliza mais.

D – Sim, sensibiliza mais. Então, continuo focando neles, mas abro. Então, essa tem sido nossa filosofia, com inspiração nos cotistas, mas algo que abrange mais do que o cotista. Tenho que focar neles, tenho que estar preocupado com eles, mas tenho que abrir isso para os outros que também sofrem discriminação, também tem dificuldades.

D – Até mesmo porque a questão da evasão e da retenção não diz respeito somente ao cotista.

L – Não é só com o cotista. Até os dados têm mostrado que os cotistas acabam se comportando igualmente aos outros, os índices de reprovação e etc. são semelhante com o que acontece com não-cotistas.

D – De acordo com os relatórios da CAF, os índices de retenção estão altos, mais que os índices que evasão, entre os cotistas.

L – Sim, verdade. O que fica muito diferente é a retenção.

D – Isso que salta aos olhos, quando olhamos os relatórios. Gostaria de lhe perguntar quais os avanços e os desafios para apoiar o estudante cotista na progressão dos seus estudos?

L – Bom, tem uma coisa que não temos, que vi no estudo da CAF, pode me desmentir se estiver errado: não temos dados se essa retenção é porque ele faz o curso mais devagar ou porque ele é reprovado, não faz essa distinção, né?

D – Não faz.

L – Inclusive, a hipótese que se tem é que ele faz o curso mais devagar do que o aluno não-cotista. Tem uma hipótese muito forte de porque isso acontece. Porque como o aluno cotista, em geral, é pobre, é comum que seja trabalhador. Então, não consegue fazer o curso na velocidade que faz um aluno que passa em tempo integral na universidade. Tua pergunta como que era?

D – Os desafios e os avanços para apoiar esse aluno na progressão acadêmica?

L – As ações que a gente tem tomado dentro do programa de apoio a graduação, para que tenha menos reprovação, para que possam seguir no curso. Agora, vamos fazer uma nova rodada de avaliação do programa todo, porque as medidas que tinham até o ano retrasado, não estavam surtindo o efeito necessário. Então, mudamos a fórmula e completou um ano com essas novas ações. Agora, vamos fazer uma nova avaliação para ver se isso repercutiu em termos de diminuição da reprovação. A ideia é estar atacando a retenção. Mas, se for porque faz mais devagar, porque não tem condições de acompanhar, de se dedicar tempo integral ao curso, daí foge a nossa alçada, foge ao nosso poder de intervenção. A não ser que viéssemos com um ponto muito maior, que seria uma mudança na assistência estudantil. Em minha opinião, a política de assistência estudantil do Brasil, do Governo Federal, tem um vício. Da universidade, aqui, em modo particular, tem um vício ainda maior: a assistência estudantil para um aluno pobre que é a exceção e não uma assistência estudantil que seja para os alunos da universidade. Por exemplo, se tenho muito aluno que vem do interior, e, agora, com o SISU mais alunos que vêm de outros Estados, e que não têm condições de ficar alugando um apartamento, mas, não são alunos pobres, mas, o custo é muito grande, então deveria ter mais vagas na residência estudantil para dar conta desse aluno. Teria que ter uma ação muito maior, é claro que temos pouco recurso, começo as possibilidades, mas tínhamos que fazer uma algo mais abrangente. Então, vamos pegar o seguinte: tenho um aluno negro da classe C e que não fez estudo em escola pública, ele se encaixa como cotista negro, mas só que não se encaixa em baixa renda, porque teve uma ascensão social. Ele sofre toda discriminação pelo fato de ser negro, isso faz parte da vivência dele, tínhamos que dar apoio para que superasse isso através das ações afirmativas. Ele não é menos capaz, não é menos inteligente, mas tem uma história que a universidade normalmente não dá conta. A universidade tem que se adaptar a ele e dar condições para que esse sujeito pudesse entrar na universidade, embora seja de uma classe C, já que não se encaixa mais em baixa renda. O Governo faz medidas errôneas, como aquele programa de bolsa permanência, que se o aluno tivesse mais do que quatro horas de aula teria uma bolsa ou coisa parecida, para não precisar trabalhar. Porém, a maneira como fizeram o cálculo, foi pegando a carga horária total e dividindo pelo número de semestres. Daí, todas as engenharias que chegam a ter trinta horas semanais de aula ficaram fora, porque não conta da carga horário do estágio no currículo deles. Tem uns erros, umas situações, que não foram corrigidas. Falta esse tipo de ação mais orgânica, não tem ainda uma política orgânica de permanência, especialmente agora estamos nesse período de ações afirmativas. Se a gente não tiver, corre o risco do resultado desse processo ser menor do que precisaria. Estão podendo entrar na

universidade, mas, precisamos que consigam ir até o fim, vão conseguir ir até o fim? Não, não vão, porque não é o normal da universidade todo mundo ir até o fim.

D – Mas tem que ter oportunidades, tem que ter as condições. Mesmo assim, estar aqui dentro, passar por aqui, já é uma experiência válida.

L – Já é uma experiência, mesmo para aquele aluno que não é cotista, mas que veio e passou dois ou três anos na universidades e depois desistiu, isso já mudou a vida dele. Temos que ter condições de aumentar a nossa eficiência de formação, o nosso índice de graduação, o nosso índice de colação de grau. No Brasil, ficamos em torno de sessenta por cento de diplomação, outros países conseguiram avançar, o PNE fala em chegar a noventa por cento. Não vamos chegar a noventa por cento, é um pouco irreal esses noventa por cento. Mas, temos que aumentar. Os dados da CAFE mostram o seguinte, não vai ter com os cotistas uma diminuição desse índice, mas precisamos trabalhar para aumentar. Esse que é o problema, por isso que as ações precisam ser maiores. Claro que os cotistas são mais vulneráveis, teoricamente são mais vulneráveis, mais suscetíveis a evasão, mas a gente precisa ter ações mais abrangentes.

Estamos indo para um caminho de massificação do Ensino Superior. Essa massificação significa só trinta por cento, dentro dos vinte e quatro anos. Isso não é uma massa enorme, mas precisamos dar conta desse pessoal todo que está entrando.

Se conseguíssemos que as universidade públicas tivessem um aumento significativo de vagas, concomitante a um aumento na taxa de sucesso, aí, sim, faríamos a diferença. Se ficarmos com essa perda significativa de alunos: em alguns cursos chegam a se formar dez por cento da turma, não tem sentido. Esse problema é anterior as próprias cotas.

D – Gostaria de falar mais alguma coisa?

L – Acho que acabei minha fala, talvez, misturando um pouco as coisas, não sei se dei foco. O que eu quero te dizer é o seguinte: já disse isso, mas quero deixar claro, que temos ações que são acadêmicas, mas pura e simplesmente acadêmicas, que envolvem a questão de acompanhamento do aluno, de assistência ao ensino e à aprendizagem. Neste setor, não temos ações mais globais, que envolvam situações de condições de permanência que englobem a adaptação na universidade, por exemplo.

D – Na dissertação, pretendo analisar três dimensões, que englobariam o que chamo as ações compensatórias, transformativas e de participação, com base nas teorias de justiça social, proponho uma reflexão em torno dessas questões.

L – Legal, vai dar uma boa dissertação.

D – Então, obrigado. Agradeço sua participação e contribuição.

Entrevista - Gestor 5

Documentador - D

Locutor – L

D – Hoje é dia dois de setembro de dois mil e quinze, me encontro com o Senhor L. Do ponto de vista conceitual, quais as concepções ou entendimentos deste setor sobre o que seja uma política de permanência?

L – Específico para a questão das ações afirmativa?

D – No geral e depois específico.

L – No geral, é o entendimento que dentro de uma universidade os alunos de graduação têm como primeiro propósito fazer o seu curso. Para isso, dentro da integração: ensino, pesquisa e extensão, é interessante que, além das disciplinas do currículo propriamente dito, tenham essa integração. Isso favorece a questão da política de permanência, porque estando envolvidos, no caso específico, com uma bolsa de iniciação científica, que é o nosso grande programa de bolsa, gera que agreguem dentro pesquisa, dentro da universidade, que fique interessado pelo seu curso como um todo e fortalece a permanência. Não só o recurso da bolsa propriamente dito, mas pelo próprio interesse das atividades que vai estar desenvolvendo, vai ter o conhecimento dos grupos de pesquisa, vai conhecer novas possibilidades dentro e fora da universidade. Tudo isso cria um ambiente acadêmico que propicia a permanência, não só pelo fato de estar recebendo um valor de bolsa, claro, o valor é importante, mas transcende a isso. O principal é que esse aluno está envolvido além do seu curso de graduação, em uma atividade de pesquisa, com uma bolsa. Isso propicia o interesse de querer permanecer dentro da universidade, vale tanto do ponto de vista do aluno que entra pelo universal, quanto pelas ações afirmativas. Claro que nas ações afirmativas tem toda a questão socioeconômica, o valor da bolsa, que não é um valor alto, mas é o que podemos pagar, e não só a UFRGS paga isso, os próprios órgãos de fomento externos também pagam o mesmo valor da bolsa. Então, isso, também ajuda nessa questão da permanência. Mas, volto a dizer, a questão da permanência vai além do valor, interessa mais para conhecer todas as oportunidades que se tem dentro da universidade e depois também vislumbrar um pós-curso, pós-encerramento do curso de graduação.

D – Interessante essa visão mais ampliada do que seja permanência, envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão. Tem algum registro formal, documental, definindo, conceituando o que seja permanência?

L – Em relação a permanência propriamente dita, não. Não temos essa relação: o que isso significa e qual é a política? A política que se tem é a questão, não só das bolsas remuneradas, mas, também, do programa de ser voluntário, que propicia aos alunos de graduação, ter acesso as atividades de pesquisa. Mas, não se prende apenas ao fato de fomentar a permanência, não tem uma coisa restrita a isso, é mais amplo, entendemos que, fomentando a pesquisa, um dos itens que é atingindo é a questão da permanência. Temos números que comprovam que, grande parte dos alunos que passam pelas bolsas de iniciação científica, concluem o curso e, imediatamente, entram em uma pós-graduação. Muitos alunos ao encerrarem sua bolsa de iniciação científica, por terem passado um tempo dentro de um grupo de pesquisa e conhecendo pesquisadores, que em sua maioria são orientadores de programas de pós-graduação, isso facilita uma seleção e um ingresso em um programa de pós-graduação. Pois, os alunos saem com uma visão muito mais ampla. Então, a permanência não se dá só na graduação, se dá na universidade e depois na pós-graduação. É um número significativo de bolsa por ano, mais ou menos mil e setecentas cotas de bolsa de iniciação científica. Além do número, relativamente alto, em torno de setecentos alunos de graduação, que participam do programa de

pesquisa como voluntários. Então, é um número alto de alunos que passam pelo processo de fazer pesquisa.

D – Dessas mil e setecentas bolsas, têm bolsas específicas para estudantes cotistas?

L – Sim.

D – Tens, mais ou menos, os números?

L – O CNPQ tem o programa PIBIC AF, que é um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica AF, que é exclusivo para alunos ingressantes via ações afirmativas na universidade. É um programa que, em dois mil e quinze, está no seu quarto ano de implantação. A UFRGS tem vinte cotas desse programa, é um programa que começou com um piloto e o CNPQ, por questões de recurso, não aumentou muito o número, sempre mantivemos em torno de vinte e a vinte duas cotas.

D – Por ano?

L – Sim, por ano. Mas, temos dados que, inclusive repassamos no final do ano passado para a coordenadoria de ações afirmativas da UFRGS, além dessas vinte cotas onde só podem entrar alunos de ações afirmativas, nas outras mil e setecentas cotas de acesso universal também entram estudantes de Ações Afirmativas. Por exemplo, em novembro do ano passado, tínhamos quatrocentos e trinta alunos de Ações Afirmativas ocupando cotas universais. Então, além do programa específico do CNPQ, que é voltado para ações afirmativas, estes alunos também ocupam um bom percentual das bolsas universais. Isso varia, mas, normalmente, tem se mantido entre vinte e vinte e cinco por cento de alunos de ações afirmativas que ocupam essas cotas universais.

D – Sim.

L – Por causa desses números, não criamos dentro da universidade um programa específico para Ações Afirmativas, porque estão utilizando normalmente as bolsas.

D – Estão conseguindo acessar.

L – Sim, estão conseguindo acessar e esse percentual tem se mantido, aqui se e faz um acompanhamento. Até, casualmente, nessa semana, a CAF nos solicitou os números de dois mil e quinze para preparar o relatório deste ano.

D – É, em dezembro vai sair um relatório.

L – É, exatamente, temos tido essa parceria com a CAF de fornecer dados, vamos monitorando essas informações, porque são importantes. Aí entra a questão da permanência, porque esses alunos, normalmente, em um ano concluem e a cada ano essas bolsas são renovadas, os professores podem ter a renovação da bolsa e normalmente permanecem. Ao menos que o aluno tenha se formado, tenha mudado de curso, mas normalmente continuam. Às vezes tem alunos que ficam dois três anos com bolsa de iniciação científica e isso causa uma permanência.

D – O aluno pode ficar na bolsa de iniciação científica, com o mesmo orientador, em uma mesma pesquisa, por dois ou três anos? Não tem limite de tempo?

L – Não, não tem.

D – Porque nas demais bolsas da universidade, com as bolsas administrativas, por exemplo, tem limite de tempo.

L – Não, nas bolsas de IC não tem um limite. Enquanto o aluno tiver o vínculo como a graduação. Até porque, como a pesquisa não é de um ano, normalmente são por tempos maiores, não tem como sair antes, o único limite que se coloca é ser aluno de graduação. Voltando a questão da permanência, isso fomenta a permanência, não é que fazemos isso por causa da permanência, mas isso fomenta. Porque, no

momento que se possibilita que um aluno entre em uma pesquisa, se interesse, às vezes entra no segundo ou terceiro semestre em uma pesquisa, às vezes entra como voluntário, daqui a pouco o professor tem uma cota e o coloca como bolsista remunerado, às vezes vai ficando e fica por dois ou três anos, só sai quando se forma.

D – Os gestores da CAF comentaram sobre a importância da bolsa de iniciação científica, de fazer pesquisa já nos primeiros semestres do curso para fomentar a permanência.

L – Sim, por isso temos o programa de IC voluntário, justamente tem duas causas, uma porque não temos um número de cotas suficiente para que todos possam ser remunerados, então se possibilita o registro. A segunda causa é porque os IC voluntários são, normalmente, aqueles que estão no início do curso. Mas tem muitos IC voluntário que passam para o IC remunerado e isso causa permanência.

D – Além das bolsas IC, tem alguma outra ação específica para estudantes cotistas?

L – Não. Específica, não, porque o nosso grande programa é o IC.

D – Sim.

L – Esse é o nosso grande programa. Basicamente, é o programa de IC.

D – O programa compõem, basicamente, as bolsas remunerada e voluntária?

L – Bolsa remunerada e voluntária. Um outro programa grande que temos, mas para alunos de graduação vinculados a bolsa de IC, é o programa de fomento.

D – Sim.

L – Por exemplo, se o aluno tem uma atividade de IC, tanto voluntário, como remunerado, e durante esse período de bolsa, ou, as vezes, até durante o período da bolsa não aparece oportunidade de apresentar trabalho em um evento, até um ano depois do período que cumpriu a bolsa, se for apresentar trabalho dentro daquela pesquisa, damos um auxílio financeiro para que possa apresentar, mas ele é ligado intimamente a IC. Então, o nosso grande programa para a questão de permanência são as bolsas de IC, não se tem outras atividades.

D – Depois das ações afirmativas, houve expansão ou qualificação desses programas?

L – A expansão dos programas é difícil, porque os número de bolsas não nosso setor que define, não temos essa administração direta, porque o número de cotas que recebemos é via FAPERGS e via CNPQ e, também, cotas próprias da universidade. Dependem do orçamento da universidade, então, esses números mais ou menos se mantêm. Tentamos solicitar mais, mas perante a atual situação, por exemplo, a própria FAPERGS do ano passado para cá teve uma redução de mais de vinte por cento do número de cotas.

D – Por outros motivos!

L – Exatamente, outros motivos que independem do nosso setor. Das bolsas que estão sendo utilizadas, se tem visto um aumento relativo do número de ser voluntários registrados, sempre uns dez por cento ou quinze por cento a mais a cada ano. Mas, infelizmente, não tem como aumentar o número de cotas para aumentar o número de alunos em iniciação científica, não temos gerência direta sobre isso.

D – Vejo que, em algumas instâncias da universidade, teve um aumento significativo dos recursos, em função do REUNE e do PNAES.

L – É que o Governo Federal tem um programa específico para assistência estudantil!

D – Pois é, como teve uma expansão do ensino superior, também teve aumento de alguns recursos.

L – Sim.

D – Com o início das cotas na UFRGS, depois de dois mil e oito, se manteve os mesmo números de bolsas/recursos que tinham antes?

L – Sim, se manteve. Não se teve grandes aumentos em termos de número de cotas. Por exemplo, no CNPQ atingimos o número de cotas máxima em torno de setecentos e trinta.

D – Sim

L – Estou neste setor desde dois mil e nove. Nesse período, até agora, não lembro de ter atingido mais de setecentos e trinta, hoje, temos setecentos e três cotas, ao contrário, houve uma redução. A FAPERGS chegou a se ter quatrocentas e cinquenta bolsas, hoje, temos trezentos e vinte. Tentamos compensar essa redução com as bolsas UFRGS, tínhamos em torno de quatrocentos e cinquenta, hoje, temos quinhentos e noventa. Conseguimos mostrar isso ao gabinete, a PROPLAN, que precisávamos compensar essa diminuição no fomento externo, e conseguimos manter mais ou menos mesmo número: mil setecentos e cinquenta, esse número não conseguimos aumentar, porque dependemos do apoio externo.

D – Sim.

L – Infelizmente, na pesquisa, não vimos um aumento proporcional.

D – Sabe há outras instâncias da universidade que desenvolvem ações focalizadas, para fomentar a permanência dos estudantes cotistas?

L – Basicamente a PRAE, com seus auxílios. Agora, lembrei de uma ação que fizemos junto a CAF, no ano passado, teve dois eventos, um era específico para os alunos indígenas e outro para alunos de ações afirmativas. Foram dois congressos: um no Mato Grosso e outro no Interior de São Paulo, e fomentamos a ida estes alunos, mesmo não estando ligados ao programas da iniciação científica. Os indígenas por sua especificidade, por ser um grupo bem específico e o congresso também era muito específico, eles foram apresentar trabalho. Então, fomentamos a saída desses alunos, tanto das ações afirmativas, quanto dos indígenas, quer dizer, os indígenas estão dentro das ações afirmativas, mas sempre colocamos separado, porque as formas de ingresso são diferentes. Tem um vestibular específico para os indígena e os demais é o vestibular normal. Entendemos a demanda da CAF, e disponibilizamos os recursos do programa de fomento e possibilitamos a ida dos indígenas.

D – O salão de ações afirmativas, vocês fomentam?

L – Não, porque nos salões de ações afirmativas está dentro de um evento maior chamado: Salão UFRGS. Isto, a UFRGS como um todo que fomenta, recursos e tudo para possibilitar as atividades dentro do salão de ações afirmativas. Tem as premiações, são fornecido valor para as premiações, se tem alguém de fora são custeadas as passagens. Estamos dentro do salão, com o salão de iniciação científica, onde os alunos das ações afirmativas também apresentam os seus trabalhos, assim como o salão de ações afirmativas.

D – Dentro de um avento maior.

L – Sim, dentro de um evento maior. A ideia é ser um grande evento, onde cada pró-reitoria tem o seu salão específico. Claro, tem algumas coisas que são transversais, as coisas que são apresentadas no salão de ações afirmativas dizem respeito as questões de extensão de pesquisa. As próprias pesquisas que tem dentro do salão de iniciação científica, os trabalhos dos alunos de IC.

D – Bom, já finalizando a entrevista. Quais os principais avanços e desafios para apoiar a progressão acadêmica dos estudantes cotistas?

L – Tenho trinta anos de casa, tenho assim bastante experiência, entendo que tem cursos e disciplinas que, historicamente, são de retenção, independentes serem alunos universais ou de ações afirmativas. Por exemplo, os famosos cálculos, as áreas mais duras, são áreas de retenção. Então, por exemplo, aquele curso de pré-cálculo que existe a muito tempo, é uma algo que independe das ações afirmativas. Vai muito da questão da qualidade da educação básica, é um problema que está posto antes da universidade, está na qualidade da educação básica. Por isso, tem problema de reprovação e de dificuldade de aprovação na universidade. É meio óbvio, quando eles entram em um mundo totalmente diferente, que é a universidade, isso os alunos do universal também sentem quando saem do colégio e entram na universidade.

D – É um choque de realidade.

L – Sim, é um choque muito grande. Sinceramente, não vejo como uma questão de preocupação estritamente ligada as ações afirmativas. É um lógica meio histórica, na medida que a educação básica vem decrescendo, digo a educação básica nas escolas públicas, fica pior ainda. Claro, isso se reflete na universidade. As ações que tem que ser tomadas são de reforço, não de facilitar a aprovação, não nesse sentido, porque não adianta, senão vai passando... vai passando... e vai chegar um profissional, lá na ponta, não qualificado. Tem que dar esses reforços, participar de pesquisa também pode ajudar, na medida em que entre num grupo, principalmente nessas áreas mais duras, de repente como a física e a matemática, pode ter um conhecimento diferente e um auxílio do próprio grupo. Mas são coisas assim, não consigo ver algo para solucionar o problema.

D – Existem questões muito pontuais.

L – São situações que transcende a universidade. Na FACED, por exemplo, talvez não tenha esse problema, porque são cursos que historicamente não apresentam tanta reprovação. Claro que, de vez em quando, reprova um. A própria medicina, que teoricamente é um curso bem difícil, mas a retenção é quase que nula. Essas questões são muito pontuais, dependem do curso, da turma, do professor. Isso teria que ser visto! Não dá para focar nas ações afirmativas, isso é anterior, começa na educação básica. A educação básica que teria que ser melhorada. Claro, as ações que a UFRGS podem ser junto à educação básica, a FACED e o IFCH e esses cursos que têm licenciaturas podem tentar uma integração com a educação básica e ter algum tipo de melhoria. Mas, questões governamentais também estão envolvidas.

D – Tem até a questão dos currículos, porque os currículos da UFRGS foram pensados para alunos que, em sua maioria, não precisavam trabalhar

L – Exatamente, hoje é um novo perfil. Os currículos, não só da UFRGS, os currículos da educação básica, não só os próprios currículo, mas a forma como essas disciplinas são dadas na educação básica: matemática, por exemplo, que é a grande problema. Se o aluno se interessar por isso na educação básica, daí chegará com um conhecimento melhor dentro da universidade. Isso é uma discussão muito ampla, que é difícil das em uma simples resposta. É difícil assim dizer ao certo, não se pode ser uma regra geral: a regra UFRGS vale para todos. Tem que ser muito pontual, por exemplo, o que que a FACED pode fazer? Dentro da maioria das universidade, como a UFRGS, que é pluriáreas, não é apenas uma faculdade. Como é vamos fazer uma

norma dizendo: tem que fazer isso e isso! É impensável pensar uma norma que contemple todos, então, a norma é, em primeiro lugar, ter ética.

D – Tens mais alguma coisa que gostaria de dizer?

L – Gostaria de colocar que o programa de ações afirmativas, no meu ponto de vista, foi um ganho, não só pra quem conseguiu ingressar nas universidades, mas é importante para própria universidade. Houve uma oxigenação da universidade, com todos os problemas, porque tem gente que é a favor tem gente que é contra. O programa, como um todo, veio para ficar, e para universidade é muito bom. Tem o problema socioeconômico, tem a diferença na preparação da pessoa, pode-se pensar que a longo prazo a educação básica melhora, a um nível que todos possam ter condições de ingressar e não precise se ter essa diferença. Mas, enquanto não houver isso, a única forma de ser ter essa possibilidade de acesso, que é um ganho muito grande, são as cotas. Estou à disposição para outras questões que possam auxiliar em tua pesquisa, em teu mestrado.

D – Obrigada. Em nome de minha orientadora, Professora Neusa Chaves Batista, do nosso grupo de pesquisa, gostaria de agradecer pela recepção, pela atenção e pelo tempo despedido.

L – Sem problema. Qualquer dúvida, estou à disposição.

D – Obrigada.

Entrevista - Gestor 6

Documentador - D

Locutor – L

D – Hoje é vinte e cinco de agosto de dois mil e quinze, me encontro com a Professora L. Gostaria de perguntar, do ponto de vista conceitual, quais as concepções deste setor sobre o que seja as ações de permanência? De forma mais geral, depois mais específica voltada para os estudantes cotistas?

L – O aluno da universidade precisa ser atraído, não só pelo seu curso, mas pelo que a universidade oferece. Às vezes se pode pensar que permanência é o aluno passar em todas as disciplinas e cumprir o seu trajeto dentro da universidade. Na verdade, permanência é o aluno, não só cumprir seus créditos do curso, mas amadurecer dentro da universidade. Para isso, a universidade precisa ter outros atrativos, quando se fala em políticas educacionais é preciso ter moradia, restaurantes universitários, precisa ter apoio. Outro dia, conversando com um estudante, dizia que quando eu era estudante tinha o serviço de orientação educacional, como dentro das escolas. Talvez a universidade precisasse ter esses setores, que são os setores que dão acompanhamento ao estudante, não é só ensinar cálculos, não é só auxiliar nas disciplinas que não consegue cumprir, mas precisaria de um apoio integrador ACOLHEDOR. Então, assim a permanência dentro da universidade passa por tudo isso, por aprender, por cumprir os créditos, mas, também, passa por uma série de outros fatores que permitam permanecer dentro dessa universidade durante quatro anos ou um pouco mais. A política de permanência precisa ser mais abrangente do que simplesmente ter recursos financeiros para manter o restaurante universitário, para manter uma casa do estudante, para manter um transporte.

L – Do ponto de vista textual, documental, sabe se a universidade tem algum registro formal sobre o que sejam essas ações de permanência que estão previstas nos objetivos do programa de ação afirmativa?

L – Não, não é tarefa da nossa pró-reitoria. Talvez isso seja possível na pró-reitoria de assuntos estudantis ou na coordenadoria de ações afirmativas. Mas aqui, nós não temos. O que temos e que talvez fosse bem interessante? Se ainda não foi possível ver, é o trabalho junto ao departamento da educação e desenvolvimento social, onde temos toda uma linha de atuação com os estudantes das camadas populares que chegam à universidade. Ali, sim, tem vários documentos que vêm contando a trajetória que este departamento vem desenvolvendo com esses estudantes. Mas, documentos legais, não é nesse setor.

D – Gostaria de saber quais as principais ações de apoio à permanência que a vocês desenvolvem?

L – Além dos programas do DEDS, que é as conversações afirmativas, o programa convivência, no ano passado desenvolvemos o conexões. Tem diferentes programas, mas esses são os principais, que acolhem os estudantes, não só os estudantes brasileiros, mas, inclusive, os estudantes estrangeiros. Além disso, tem um programa de fomento a extensão, que é um programa pequeno do ponto de vista de recursos, mas que permite aos estudantes terem apoios pontuais nas ações de extensão. O estudante que estiver vinculado a alguma ação de extensão pode receber esse tipo de apoio, seja de material que precise para fazer as suas atividades, seja uma bolsa. Além do programa de fomento, temos o programa de bolsas, que são as bolsas de extensão. Dentro do programa de fomento, tem um auxílio estudante, pode ter bolsa, mas precisa transitar pela cidade para fazer diferentes atividades, daí consegue ter o auxílio. O programa de fomento deve estar completando sete anos.

D – Sim.

L – É um programa recente, mas é importante, não só para permitir que o estudante permaneça nas suas atividades, mas que tenha o apoio da universidade para fazer as atividades de extensão. Porque uma coisa é o estudante assistir aulas, dentro da sala de aula, outra coisa é permitir que se desloque em diferentes lugares da cidade ou próximo a cidade, atuando nas diferentes atividades de extensão. Então, temos esse sistema para dar conta disso, acredito que é um tipo de apoio a permanência do estudante dentro da universidade por parte da extensão.

D – Essas ações são para todos os estudantes, independente de terem ingressado por ações afirmativas?

L – O programa de fomento, em sua essência, é destinado aos projetos que tenham maior interlocução sociais e visão inclusão. É possível fazer duas leituras, pode ser inclusão de comunidades ou pode ser a inclusão de estudantes. Normalmente, os estudantes que vão trabalhar com inclusão, também são estudantes incluídos. É da natureza da universidade, me parece que conseguimos fazer isso desta forma. Nosso programa de fomento tem esse viés que consegue dar conta só desses projetos.

D – Tem algum programa ou alguma ação que seja específica. Por exemplo, essa bolsa é somente para alunos que ingressaram através das ações afirmativas?

L – Não. Não temos.

D – Em sua opinião, como professora e como gestora, depois da implementação do programa de ação afirmativa na universidade, houve expansão ou qualificação das ações voltadas a permanência?

L – Sim, sim, pela própria entrada de estudantes de camadas populares. Por exemplo, só sou uma extencionista, porque um dia enquanto estudante também de universidade pública me envolvi com extensão universitária. Isso não muda ao longo dos anos, o que aconteceu na minha trajetória, não muda na trajetória dos estudantes que entram na universidade hoje e que são provenientes de camadas populares. Qual é o problema que temos? É a invisibilidade desse estudante que vêm de camadas populares e que entrou por ações afirmativas, não se consegue saber qual é o estudante que entrou por ações afirmativas, a não ser que o professor, dentro da sala de aula, tenha uma boa percepção, tenha um olhar mais voltado para essas questões, então, vai saber qual é o estudante que vêm por ações afirmativas.

D – Ou quando o estudante que se declara.

L – Ou quando o estudante que se declara, o que é muito difícil. É muito difícil o estudante se declarar, porque na verdade tem uma carga de preconceito que é muito grande.

D – Principalmente os cotistas brancos, se invisibilizam ainda mais.

L – Mais ainda, porque eles pensam: vou ter que dizer para todos os meus colegas que eu sou pobre, venho de camadas populares. Então, vão me tratar como se eu fosse inferior – já que entrei na universidade por cotas vão dizer que sou inferior a eles. Então, não me faço conhecer, não me dou a conhecer. A invisibilidade, em uma opinião muito pessoal, atrapalha todo processo. Claro, há quem defenda que tem que ser invisível para que não haja discriminação, para que não se separe. Porém, isso é muito fácil em alguns cursos que tem duas entradas anuais, entendeu? Na primeira entrada, entraram aqueles de acesso universal, na segunda entrada, entraram os cotistas. O professor sabe disso automaticamente.

D – É, acontece.

L – O professor tem essa clareza. Além da visibilidade do estudante que entra por ações afirmativas, é preciso que o corpo docente tenha essa compreensão. Hoje, são raros os docentes que têm compreensão dessa mudança da universidade. Essa não é uma mudança para pior, em termos do conhecimento dentro da universidade, é uma mudança para muito melhor, porque que é melhor? Alguém vai dizer: mas se estes estudantes já entraram mais fracos. Não, isso não é verdade, o vestibular não mede o nível de conhecimento das pessoas, é uma prova difícil, mas só mede o grau de conhecimento para as questões que estão colocadas ali.

D – Sim.

L – É isso. O conhecimento que de antes, depois e durante a universidade é outro tipo de conhecimento que se constrói a partir das experiências, das raízes que atrás. Os estudantes, com raras as exceções, tem problemas porque a escola de ensino básico e médio tem dificuldades. Agora, dentro da universidade, é preciso se compreender que este estudante é igual aos outros. O fato de se ter essa invisibilidade, seja do estudante branco, seja do estudante negro, que entrou por ações afirmativas, que não se afirma como tal, faz com que coloquem todos dentro do mesmo liquidificador, tentando fazer uma única batida, nunca vai dar certo. Não vai dar certo porque é da natureza, das trajetórias que tu trás, que desenvolve um olhar sobre a universidade, que certamente não é o mesmo olhar do outro colega, que tem a mesma idade e está na mesma universidade, com professor. Então, para o professor que tem essa trajetória em relação aos seus alunos, que tem essa compreensão, talvez, seja mais fácil. No meu é um curso, que não são muitos

alunos, é um curso pequeno, é muito fácil para saber quem são os alunos entraram por ações afirmativas, porque um diálogo permite saber isso.

D – Depende da postura do professor em sala de aula, quando permite uma maior abertura dos alunos.

L – Mas não se tem muito, pelo contrário, até por causa dos colegas é difícil, porque os colegas também não são bonzinhos, essas são dificuldades tem na universidade.

D – Em outras instâncias, sabe se tem ações mais focalizadas para os estudantes cotistas?

L – Já conversaste com a PRAE?

D – Sim

L – Poderia dizer a PRAE, mas se já conversou com eles. Conversou com a CAF?

D – Sim, também já conversei.

L – Então, foste nas instâncias que poderia ter, que deveria ter. Porque isso é em todas as universidades, umas mais, outras menos, que criam mecanismos de acompanhamentos. Conheço universidades que têm mecanismos fantásticos.

D – Que inclusive possuem pró-reitorias de ações afirmativas!

L – Sim, que têm pró-reitorias. Mas, às vezes, a denominação não altera o status!

D – Isso é verdade, às vezes o nome não quer dizer ((risos))

L – A denominação não altera. Mas, conheço universidades que têm programas muito específicos. Porque essa permanência, vou insistir, não se dá só na questão financeira. No passado, quando começou a discussão sobre ações afirmativas, uma questão colocada foi a tutoria, isso também morreu. Outra coisa, ter professores que trabalhassem com esses alunos, ouvisse, esse SOE, que era o Serviço de Orientação Educacional, que tinha quando era estudante do ensino médio. Porque ter recurso, ter a bolsa, ter a bolsa de trabalho, ou simplesmente a bolsa permanência, não dá garantia para esse estudante permanecer. Tem morador da casa do estudante que tem dificuldade de fazer seus amigos, porque deixou o seus amigos na cidadezinha do interior, ou até no campo, como é que ele relaciona em uma cidade? Como é que esse estudante vencer isso? Aos poucos vai se perdendo. Vai se perdendo das possibilidades, de acompanhar as aulas. Para ajudar os estudantes é necessário um diálogo, mas, também tem que pensar que é uma grande universidade, tem milhares de alunos, em breve a metade destes milhares de alunos vão ser ingressantes por ações afirmativas, como é que vou ter docentes para dar conta? Quando, na essência, os docentes desta universidade, com raras exceções, são todos com outro viés, que não é o viés da compreensão!

D – São de uma outra origem!

L – Sim, são de uma outra origem, possuem outros interesses.

D – Com raríssimas exceções. Até para criar essa sensibilização é difícil, porque veem de uma realidade econômica e sociocultural totalmente diferente, bem privilegiada.

L – Tem raiz do professor, tem a essência da universidade, tem as agências de pesquisa cobrando para engordar o Lattes. Assim, tem que ter muita autonomia intelectual para chegar na universidade e dizer: não vou fazer isso. Outro dia estava dizendo, sou professora desde noventa e seis, quando entrei na universidade para fazer extensão e nunca tive preocupação em engordar o Lattes. Sou doutora como qualquer outra nessa universidade, mas isso significa ter uma trajetória que garante a autonomia intelectual. Hoje, é muito difícil para um professor fazer isso, não se preocupar com o Lattes, não dar aula no programa de pós-graduação. Teve um tempo em que os professores diziam: não vou dar aula no programa de pós-

graduação, porque o meu negócio é formar jornalistas, vou formar jornalistas e vou trabalhar com extensão universitária, porque acho que a universidade tem que ter um compromisso com a sociedade. Teve um tempo, que já é passado! Ontem, presenciei de uma discussão sobre o PDI, com a presença do secretário executivo do MEC, os estudantes entraram e fizeram uma fala, depois entraram os técnicos e fizeram uma fala. Estava errada a fala dos técnicos: “a universidade se expandiu, aumentou o número de alunos nos últimos anos, implantou as ações afirmativas, mas não tem sala de aula para todos, tem problema nos prédios...” Essa é uma fala equivocada, se esperássemos ter estrutura, ter infraestrutura, jamais teríamos ações afirmativas. D – As políticas não se dão assim.

L – As políticas não se dão assim. Não posso montar tudo primeiro, bem bonitinho, as salas de aula toda equipada, para depois fazer as ações afirmativas.

D – Senão, não acontece.

L – Não acontece, exatamente.

D – Se esperarmos ter as condições perfeitas, as políticas não acontecem.

L – Em dois mil e oito começamos as ações afirmativas na universidade, se desde então tivéssemos construindo os prédios para colocar esses estudantes, quando teriam as condições de estar dentro da universidade? Como professora, não como gestora, tenho uma grande esperança: quando as pessoas que entraram por ações afirmativas, que vieram de origem popular, quando conseguirem chegar a docentes da universidade, daí poderemos ter a grande mudança no olhar dos docentes. Qual é a mudança? Vão estar empoderados dentro da universidade, então, vai ter um grande confronto, vão acontecer as grandes mudanças dentro da universidade.

D - Hoje, vejo que o comprometimento com a causa das ações afirmativas, as principais ações de permanência, partem daqueles que vieram de uma origem diferentes, menos elitizada. Ou que conseguiram se sensibilizar com a causa.

L – Mas é claro, é evidente, esse é o reflexo das coisas. Não é muito simples essa negociação, é uma trajetória, é a batalha de quem está dentro em disputa. Pode não aparecer, mas são disputas constantes e bem complexas.

D – Uma das propostas é formação de servidores, para acolher esse novo público. Mas, as ações que foram propostas até o momento, por exemplo, partiram de pessoas que estão envolvidas de alguma forma com a causa das ações afirmativas.

L – Só formar servidores, capacitar servidores, não tem essência, porque, muitas vezes, se capacitou apenas para aumentar o seu salário.

D – A sensibilização a respeito é uma coisa que é difícil. Por outro lado, tem empoderamento do estudante, que é algo importante, quando se reconhece, se politiza, se envolve com o movimento negro... depois de estar dentro da universidade.

L – Exatamente. É muito difícil o caminho, esse empoderamento exige ultrapassar algumas barreiras. Exige dar alguns passos para frente, às vezes recuar um pouco, depois seguir de novo e essa exigência desanima algumas pessoas, quando são muito jovens, por exemplo, pior ainda.

D – Em sua opinião, quais foram os avanços e quais são os desafios para apoiar o estudantes na questão acadêmica, na permanência?

L – Tem os programas que são da PROGRAD, que é o Programa de Apoio a Graduação, que tem por finalidade ajudar e auxiliar esses estudantes. Então, voltamos a questão, auxilia a aprender e a fazer.

D – São compensatórios.

L – Ajuda a fazer os textos. O grande desafio é a universidade compreender, ter a compreensão que o apoio não é só esse, não é só ajudar a redigir o texto, não é só dar aula particular. Como é que a universidade vai fazer isso? Porque é uma soma as dificuldades que o estudante encontra, estão chegando com dezesseis anos na universidade, quando, sabidamente, tem até os trinta anos para fazer as bobagens, não sabe nem escolher a pasta de dente e o papel higiênico. Como vai escolher uma profissão aos dezesseis anos? Daí escolhe uma profissão com dezesseis anos, vem com várias dificuldades, entrou por ações afirmativas, tem dificuldades econômicas, e tem que assumir uma responsabilidade que não é para ele. Mas, conseguiu entrar nesta universidade, então, vai atrasando o curso, não desiste, mesmo insatisfeito, fica, porque para ele é muito ruim ter que pensar em outro curso. Até para justificativa junto a família, pois começou um curso e a família está esperançosa para que termine. Não sou psicóloga, não é a minha área, mas, tinha uma bolsista de extensão de um determinado projeto que veio falar comigo. Daí, sentou na minha sala, fomos indo para o diálogo, e ela disse: não tenho amigos no meu curso, acho que o curso não é para mim, porque exige que eu seja uma pessoa que não sou. Perguntei: Como assim? Bonita tu é, negra tu é, que mais que tens que ser? Ela disse: Tenho amigos fora do curso, mas não tenho dentro do curso. Disse: Faz o seguinte, segue a tua vida dentro do curso e deixa de lado esses que não querem ser teus amigos. Tu gosta do curso? Ela respondeu: Sim, do curso gosto, mas não estou bem. Daí eu disse: Tu já falou isso em casa? Ela respondeu: Não. Então, tem isso, vão demorando para fazer o curso, acabam terminando, mas totalmente infeliz. É isso, não é somente o aprendizado, muitas vezes as dificuldades são outras.

D – Sim, a identificação com o curso, com o próprio currículo...

L – A identificação com o curso, as relações que estabelecem com as pessoas, a forma são aceitos ou não aceitos, tudo isso.

D – Por fim, tem mais alguma coisa que gostaria de falar?

L – Nesses discussões é que se pode fazer, é que se pode contribuir para as produções acadêmicas, para que deem conta dessa situação dentro da universidade. Porque não vão ser nos discursos, mas, sim, vão ser nos movimentos do dia-dia que vamos conseguir essas mudanças. No momento, que conseguirmos provar isso, com produções acadêmicas consistentes, porque esse é o caminho, daí se consegue mudar. A expectativa não é mudar em seis meses, mas ir construindo essas mudanças. Com estava falando antes: Não adianta esperar ter todos os prédios prontos, todas as salas de aulas, todos os equipamentos, para fazer as ações afirmativas na universidade. Se for assim, nunca vamos fazer, porque sempre vai estar faltando alguma coisa. Então, vamos abastecendo o avião em pleno voo.

D – Gostaria lhe agradecer pela participação, pela atenção, por ter me recebido.

L – Espero ter ajudado.

D – Sim, ajudou.